

ECOS E MEMÓRIAS:

histórias de ensinamentos, aprendizagens e música

**Ednardo Monteiro Gonzaga do Monti
Inês de Almeida Rocha**


edufpi

ECOS E MEMÓRIAS:
histórias de ensinos,
aprendizagens e músicas

Ednardo Monteiro Gonzaga do Monti
Inês de Almeida Rocha
Organização

ECOS E MEMÓRIAS:
histórias de ensinos,
aprendizagens e músicas



2019



UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PIAUÍ

Reitor

Prof. Dr. José Arimatéia Dantas Lopes

Vice-Reitora

Prof^{fa}. Dr^a. Nadir do Nascimento Nogueira

Superintendente de Comunicação

Prof^{fa}. Dr^a. Jacqueline Lima Dourado

ECOS E MEMÓRIAS:
histórias de ensinos, aprendizagens e músicas

© Ednardo Monteiro Gonzaga do Monti • Inês de Almeida Rocha

1ª edição: 2019

Revisão

Francisco Antonio Machado Araujo

Editoração

Francisco Antonio Machado Araujo

Diagramação

Wellington Silva

Capa

Mediação Acadêmica

Editor

Ricardo Alaggio Ribeiro

EDUFPI – Conselho Editorial

Ricardo Alaggio Ribeiro (presidente)

Acácio Salvador Veras e Silva

Antonio Fonseca dos Santos Neto

Wilson Seraine da Silva Filho

Gustavo Fortes Said

Teresinha de Jesus Mesquita Queiroz

Viriato Campelo



Ficha Catalográfica elaborada de acordo com os padrões estabelecidos no
Código de Catalogação Anglo-Americano (AACR2)

E17 Ecoss e memórias: histórias de ensinos, aprendizagens e músicas / Ednardo Monteiro Gonzaga do Monti, Inês de Almeida Rocha, organizadores. – Teresina: EDUFPI, 2019.

E-Book.

ISBN: 978-85-509-0449-8

1. Educação. 2. Educação Musical. 3. História da Educação. I. Monti, Ednardo Monteiro Gonzaga do (Org.). II. Rocha, Inês de Almeida (Org.). III. Título.

CDD: 372.87

Bibliotecária Responsável:

Nayla Kedma de Carvalho Santos CRB 3ª Região/1188

ESPACIOS, MEMORIAS Y ENSEÑANZAS: HISTORIAS CON MÚSICA	7
<i>Blanca Susana Vega Martínez</i>	
A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO MUSICAL COMO CAMPO CIENTÍFICO: PRIMEIROS ECOS DE UM PROCESSO DE AUTONOMIZAÇÃO	11
<i>Marcus Vinícius Medeiros Pereira</i>	
CONVITE À ESCUTAS, LEMBRANÇAS E LEITURAS	17
<i>Ednardo Monteiro Gonzaga do Monti Inês de Almeida Rocha</i>	
COMPREENDENDO OS PROCESSOS FORMATIVOS E A CONSOLIDAÇÃO DOS CAMPOS DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO MUSICAL E DOS ESTUDOS DE GÊNERO NO BRASIL	21
<i>Clara Fernandes Albuquerque</i>	
MONTSERRAT SANUY: LA INTRODUCCIÓN DE LA APLICACIÓN ESCOLAR DEL MÉTODO ORFF EN ESPAÑA EN LOS AÑOS 60	61
<i>María del Rosario Castañón Rodríguez</i>	
MARCO NORMATIVO DE LAS MAESTRAS DE EDUCACIÓN MUSICAL DURANTE EL FRANQUISMO	87
<i>Elisabet Corzo González</i>	
COLEÇÃO PIANISTAS BRASILEIRAS: CINEBIOGRAFIAS COMO LUGAR DE MEMÓRIA DA FORMAÇÃO ARTÍSTICA E DOCENTE	101
<i>Ednardo Monteiro Gonzaga do Monti</i>	

“NOS TORNOS DA OFFICINA DO PORVIR”: O HINÁRIO ESCOLAR SERGIPANO À LUZ DA CULTURA MATERIAL ESCOLAR	127
<i>Elias Souza dos Santos Cristiano Ferronato Ane Luise Silva Mecenas</i>	
A EDUCAÇÃO MUSICAL NO PIAUÍ NO INÍCIO DO SÉCULO XX: ENTRE AS AULAS PARTICULARES E O ENSINO COLETIVO NAS BANDAS	153
<i>João Valter Ferreira Filho</i>	
TRAJETÓRIA DE UM EDUCADOR MUSICAL QUE INFLUENCIOU GERAÇÕES COM SUA ATUAÇÃO: JOSÉ VIEIRA BRANDÃO	181
<i>Jane Borges</i>	
O MESTRE FALOU: USOS POTENCIAIS DE REGISTROS ORAIS NA DOCUMENTAÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E NA HISTORIOGRAFIA DA EDUCAÇÃO NA ATUALIDADE	203
<i>Roberta Mourim Cabral</i>	
A REVISTA TEMA E OS REGISTROS DE ATIVIDADES MUSICAIS NAS ESCOLAS DO ESTADO DA GUANABARA	217
<i>Vanessa Weber de Castro</i>	
PROFESSORES DE MÚSICA NAS ESCOLAS DO ESPÍRITO SANTO: VESTÍGIOS DE HISTÓRIAS NÃO CONTADAS	237
<i>Ademir Adeodato</i>	
UM OLHAR PARA O MÉTODO DO CURSO DE INICIAÇÃO MUSICAL SOB A ORIENTAÇÃO DE LIDDY CHIAFFARELLI MIGNONE	261
<i>Inês de Almeida Rocha</i>	
QUANDO AS PROFESSORAS DE MÚSICA SE TRANSFORMARAM EM AUTORAS DE LIVROS: UMA VISÃO PANORÂMICA DA PRODUÇÃO ESCRITA POR MULHERES SOBRE MÚSICA	305
<i>Susana Cecilia Igayara-Souza</i>	
SOBRE OS AUTORES	331

ESPACIOS, MEMORIAS Y ENSEÑANZAS HISTORIAS CON MÚSICA

*La música nos habla a menudo más profundamente
que las palabras de la poesía, en cuanto que se
aferra a las grietas más recónditas del corazón.*

Friedrich Nietzsche

El texto que ahora tenemos en nuestras manos es un escrito que nos remite a discutir y pensar distintos temas, entre ellos, la memoria, el espacio biográfico, la historia de la educación y la música. Esta última, es la vértebra principal del libro y en la que convergen los distintos capítulos. En ellos podemos encontrar el acercamiento al otro u otros a través de la música, en tanto lenguaje e historia.

Schopenhauer aludía que la música es un arte tan grandioso que se presenta como lenguaje universal, y advertía:

Solo la melodía tiene una conexión significativa e intencional de principio a fin. Ella narra, en consecuencia, la historia de la voluntad iluminada por el conocimiento, cuya imagen en la realidad es la serie de sus actos; pero dice más, cuenta su historia más secreta, pinta cada impulso, cada aspiración, cada movimiento de la voluntad: todo aquello que la razón resume bajo amplio y negativo concepto de sentimiento, no pudiendo dar

cabida a nada más en su abstracción. Por eso se ha dicho siempre que la música es el lenguaje del sentimiento y la pasión, como las palabras son el lenguaje de la razón. (SCHOPENHAUER, 2009, 306-307)¹

Esta narración que la música se propone y pinta en cada espacio, es lo que busca este libro, el cual nos revela los distintos caminos existentes para historiar la educación y la música.

Ecos e memórias: histórias de ensinios, aprendizagens e músicas organizado por Inês de Almeida Rocha y Ednardo Monteiro Gonzaga do Monti es un escrito que recopila textos que vienen colmados de memorias, encuentros, creaciones e historias, vienen de sonidos hechos voces, que reclaman los espacios para ser reconocidos, para quedarse en la memoria histórica, para sujetarse de aquello olvidado y lo no representado.

Esta obra reúne autoras (es) de diferentes latitudes entre Brasil y España, todos ellos (as) diligentes de la música, sus trabajos versan en textos históricos, de carácter biográfico y de prácticas pedagógicas en el siglo XIX y XX, con especial énfasis en este último.

Son historias que recorren el tiempo y los recuerdos, son espacios que buscan permanecer en los currículos, en los textos escolares, en los aprendizajes y en las memorias.

En esta obra, el título deja en claro lo que se encontrará en su interior. Memoria, experiencia, espacio biográfico. Como alude Jelin, la memoria es “una representación del pasado construida como conocimiento cultural compartido por generaciones sucesivas y por diversos/as otros/as.” (2002, p. 33)²

En los distintos capítulos encontramos a mujeres y hombres que crearon sonidos, palabras, música, que con su enseñanza y atrevimiento pudieron dejar un legado, transmitiendo a otro, a *otros* el deseo y la idea de que la música tiene un espacio reservado, que al igual que Schopenhauer creyeron en un arte distinto y alejado de las otras artes, y cuyo deber era reconocerse en el pasado reciente, y presente.

¹ Schopenhauer, Arthur. El mundo como voluntad y representación, Volumen I, Traducción, introducción y notas de Pilar López de Santa María, Madrid: Editorial Trotta, 2009

² Jelin, Elizabeth. Los trabajos de la memoria. Madrid: Siglo XXI, 2002

La misma autora nos advierte que la memoria además de representar el pasado se corporiza en contenidos culturales.

La memoria, entonces, se produce en tanto hay sujetos que comparten una cultura, en tanto hay agentes sociales que intentan “materializar” esos sentidos del pasado en diversos productos culturales que son concebidos como, o que se convierten en, *vehículos de la memoria*, tales como libros, museos, monumentos, películas o libros de historia. También se manifiesta en actuaciones y expresiones que, antes que re-presentar el pasado, lo incorporan performativamente. (JELIN, 2002, p. 37)³

Y es en este sentido, como *vehículo*, que este libro materializa a la memoria musical, y a la cultura escolar, que de manera performativa aglutina los métodos de enseñanza, los manuales de música, los planes de estudio, las cinebiografías, himnos escolares, aulas de instrumentos, revistas, prácticas pedagógicas, cursos de iniciación musical, y demás producciones. A lo largo de los capítulos, el texto nos acerca de manera visual a estas memorias musicales, podemos encontrar fotografías de personajes claves en la educación musical brasileña y española, dedicatorias escritas a mano, agradecimientos, portadas de revistas y libros de música de la época, himnarios, partituras, acervos familiares, programas de recitales y periódicos. Todos ellos, forman parte de la cultura material escolar y musical que ha permanecido poco visible en los espacios educativos, o mejor dicho, en los espacios históricos de la educación, y que es justamente el aporte principal de este libro, construir la historia de la educación musical.

Por otro lado, en la obra también encontramos un espacio sumamente notable que nos lleva a la recuperación de la memoria narrativa, al cual Arfuch le ha nombrado *el espacio biográfico*, y con ello quiere decir:

Un espacio habitado por variedad de géneros discursivos- donde discurso, en su acepción amplia, remite a toda dimensión significativa, verbal, gestual, gráfica-concernidos diversamente por la narrativa vivencial: biografías, autobiografías, testimonios, memorias, correspondencias, historias y relatos de vida entrevistas, diarios íntimos, confesiones. (ARFUCH, 2008, p. 165)⁴

³ Ibídem

⁴ Arfuch. Leonor. *Crítica cultural. Entre política y poética*. Buenos Aires: Fondo

El espacio biográfico aludido en esta obra nos lleva a reivindicar las historias del profesorado dedicado a la enseñanza musical. Ello, nos permite lo que con anterioridad señalábamos, recuperar la memoria de los sujetos que en el pasado reciente no contaron con la posibilidad de hacerlo.

La escritura de las historias o relatos de vida de profesores ha sido crucial para reconocer sus condiciones y limitaciones, pero también, las posibilidades de hacer y construir aula, escuela, e incluso hacer política.

Un gran acierto de este texto es el acercamiento a un campo de conocimiento que está intrínseco en la obra, y que, si bien no lo convoca de manera directa, aparece dibujado, la *historia de las mujeres*. Es de destacar que algunos capítulos de este libro se enfocan a rememorar el quehacer de las profesoras dedicadas a la enseñanza musical, son historias que pocas veces son escritas y reconocidas en el mundo escolar, a pesar de que la enseñanza ha sido un espacio feminizado.

Con todo lo anteriormente expuesto, este libro está organizado de manera precisa. Comienza con la revisión puntual de un estado del arte que nos deja entrever las líneas que se trazaron a lo largo del texto. Junto con este primer capítulo, los demás están presentados de manera puntual y conveniente. En dichos capítulos se leen las voces, miradas y sonidos que nos invitan a pensar en la música hecha cuerpo, materializada en notas, manuales y producciones escritas, pero no solo ello, también los organizadores nos invitan a pensar y leer las historias *con* música. Es pensar que la vida escolar sin música es como dijo Nietzsche, sencillamente un error, una fatiga, un exilio.

San Luis Potosí, S.L.P., México 12 de diciembre 2018

Blanca Susana Vega Martínez⁵

Universidad Autónoma de San Luis Potosí

de Cultura Económica, 2008

⁵ Profesora investigadora de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, Doctora en Humanidades. Sus intereses de investigación versan en historia de las mujeres, sujetos en la educación, género y enfoque biográfico. En México, pertenece al Sistema Nacional de Investigadores. Correo electrónico: susanavega8@hotmail.com

A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO MUSICAL COMO CAMPO CIENTÍFICO: PRIMEIROS ECOS DE UM PROCESSO DE AUTONOMIZAÇÃO

Este livro, que Inês Rocha e Ednardo Monti ora nos apresentam, cumpre um importante papel: contribui na constituição de um fértil campo de pesquisas, o da História da Educação Musical.

Como nos fala Pierre Bourdieu⁶, mesmo o universo ‘puro’ da mais ‘pura’ ciência é um campo social como outro qualquer, “com suas relações de força e monopólios, suas lutas e estratégias, seus interesses e lucros, mas onde todas estas *invariantes* revestem formas específicas”.

O sociólogo francês, com o conceito de *campo*, refere-se aos diferentes espaços da vida social ou da prática social – inclusos aí a academia e as organizações disciplinares – que possuem uma estrutura própria e relativamente autônoma com relação a outros espaços ou campos sociais. Os campos, portanto, organizam-se em torno de objetivos e práticas específicas que os unem, numa lógica própria de funcionamento que estrutura as relações dos agentes no interior de cada um deles.

⁶ BOURDIEU, P. O campo científico. In: ORTIZ, R. (org.) *Pierre Bourdieu: sociologia*. São Paulo: Ática, 1983a, p. 122.

O campo da História da Educação Musical vem se constituindo, no Brasil, há várias décadas. O interesse pela história das práticas pedagógicas, das instituições de ensino de música, das corporações musicais, de destacados professores e suas propostas didáticas esteve sempre presente antes mesmo da criação da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM).

Um marco relevante na constituição deste campo foi a criação, no âmbito dos Congressos da ABEM, de um grupo de trabalho destinado especificamente a reunir trabalhos e pesquisadores que se dedicam a esta temática. A instalação deste grupo de trabalho deu-se somente em 2015, mais de vinte anos depois da criação da ABEM, revelando, antes de qualquer coisa, o lento, mas incansável trabalho da constituição de um campo científico.

Todavia, é forçoso reconhecer que é preciso grande esforço coletivo em torno de objetivos, objetos de pesquisa e práticas de pesquisa comuns para consolidar este grupo de trabalho e, por conseguinte, o campo.

Inês Rocha e Gilberto Garcia⁷ analisaram a primeira edição deste GT, no Congresso Nacional da ABEM de 2015, ocorrido na cidade de Natal. Um número relativamente expressivo de trabalhos inaugurou o GT, número que, entretanto, não se observou nos encontros regionais e no congresso nacional que se seguiram. Isto nos revela não somente o quanto o processo de constituição de um campo é complexo, mas evidencia a contribuição deste livro nesse movimento histórico.

Como apontado por Jusamara Souza⁸, embora muitas dissertações e teses já tenham sido produzidas dentro da temática da História da Educação Musical - tanto nos Programas de Pós-Graduação em Música quanto em outros Programas - é necessário

⁷ ROCHA, Inês de Almeida. GARCIA, Gilberto Vieira. História da Educação Musical no Brasil: reflexões sobre a primeira edição do GT 1.3 - XXII Congresso da ABEM (2015). *Revista da ABEM*, Londrina, v. 24, n. 37, p. 117-126, jul-dez 2016.

⁸ SOUZA, Jusamara. Sobre as várias histórias da Educação Musical no Brasil. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 22, n. 33, 109 - 120, jul-dez 2014.

um trabalho colaborativo e de equipes de pesquisa na organização crítica dessa produção.

Este livro dá um passo à frente reunindo pesquisas desenvolvidas, ou em desenvolvimento, em cursos de mestrado, doutorado, e por pesquisadores que somam mais experiência na área.

Tais pesquisas aqui reunidas confirmam as análises realizadas por Inês Rocha e Gilberto Garcia e por Jusamara Souza a respeito das temáticas sobre a qual pesquisadores e discentes de programas de pós-graduação têm se debruçado: a história de movimentos pedagógico-musicais, como a história da introdução do método Orff na Espanha dos anos 1960; a história da educação musical analisada por meio dos espaços informais, como as aulas particulares e as bandas no início do século XX no Piauí; a história do ensino de música e sua institucionalização na escola, tomando como fontes o hinário escolar sergipano e a Revista TEMA com os registros das atividades musicais escolares do Estado da Guanabara; a história da formação de professores de música, como os marcos normativos no franquismo espanhol; a história de personalidades influentes no meio musical, seja de sua formação e atuação artística ou educativa, como Guiomar Novaes, Antonietta Rudge, Magda Tagliaferro, Liddy Chiafarelli Mignone, José Vieira Brandão; ou de personalidades outras, muitas vezes esquecidas pela historiografia tradicional⁹, mas essenciais para revelar as outras histórias das quais nos fala Peter Burke¹⁰, como professores de música das escolas do Espírito Santo e as professoras autoras de livros utilizados no ensino de música.

Ao lado desses estudos, o livro traz ainda um exercício de contextualização do campo da História da Educação Musical, comparando-o com outros campos próximos, como o da História da Educação.

⁹ Para Peter Burke, é possível entender o “paradigma tradicional” da história como o que apresenta, entre outros pontos, “uma visão de cima, no sentido de que tem sempre se concentrado nos grandes feitos dos grandes homens”. Ver em: BURKE, Peter (Org.). *A escrita de história: novas perspectivas*. Tradução Magda Lopes. São Paulo: Editora da UNESP, 1992. p. 12.

¹⁰ Peter Burke (1992) apresenta a proposta de deixamos de lado a ideia de ‘História’, no singular e com letra maiúscula, em benefício das histórias múltiplas.

Nesse aspecto, observamos os esforços da pesquisa histórica em educação musical em autonomizar-se como um campo específico, com leis e características próprias. Pierre Bourdieu¹¹ nos ensina que os campos são relativamente autônomos, e uma das manifestações mais visíveis desta autonomia é a sua capacidade de *refratar*, retraduzindo sob uma forma específica as pressões ou as demandas externas. Uma das questões que nos auxiliam a “medir” a autonomia de um campo é saber qual a natureza das pressões e demandas externas, a forma sob a qual elas se exercem e sob quais formas se manifestam as resistências que caracterizam a autonomia, isto é, quais são os mecanismos que o microcosmo aciona para se libertar dessas imposições externas e ter condições de reconhecer apenas suas próprias determinações internas.

Jusamara Souza, destacada pesquisadora que tem se dedicado ao estudo e à construção do campo da Educação Musical, afirma que ainda hoje a história da educação musical “não se configura como um subcampo de produção contínua”, e destaca que “os currículos nos programas de pós-graduação incluem poucas disciplinas específicas para a formação de pesquisadores nessa área¹²”.

Jusamara evidencia o ainda inicial movimento de autonomização deste campo, indicando que a História da Educação Musical é vista através de outras histórias, e não de sua própria. Para ela, uma mudança neste quadro só será possível quando a Educação Musical no Brasil se apoiar em trabalhos referenciais da área, estabelecendo uma investigação de sua história com teorias, ferramentas e metodologias próprias na análise de suas fontes primárias.

Este livro reúne o trabalho de pesquisadores e discentes de pós-graduação que têm encontrado em eventos, programas e grupos de outras áreas, para além da educação musical, espaços mais propícios para sua circulação e para a divulgação de sua produção.

Tal fato nos indica o importante e necessário diálogo com áreas afins, como a História e a História da Educação, mas também

¹¹ BOURDIEU, P. *Os usos sociais das ciências*. São Paulo, ED. Unesp. 2003.

¹² Souza (2014, p. 111).

a necessidade de construir e consolidar espaços na área da Educação Musical, para que o campo da História da Educação Musical solidifique sua relativa autonomia em relação ao da História e/ou da Educação, constituindo-se a partir de seus próprios interesses, objetos, fontes e teorias.

Como já afirmado, este é um processo lento e importante, e este livro contribui no sentido de reunir os autores e suas produções em torno de interesses comuns, possibilitando o diálogo entre as várias histórias construídas.

Estas várias histórias vão tecendo, como nos fala a professora Lia Braga Vieira¹³, uma colcha de retalhos, na qual cada uma precisa ser posta em relação às outras, nem sempre tendo suas estampas “combinadas” ou em continuidade, mas com relações estabelecidas que compõem um todo, em que o centro mantém relação com a ponta, sem a qual não seria o centro, nem a ponta seria a ponta. Se, por um lado, o espaço e o tempo os separam, por outro, o tempo e o espaço permitem sua relação no sentido de um do outro e da própria colcha.

Este livro traz retalhos de diferentes estados brasileiros, superando o tradicional eixo Rio – São Paulo, com estampas mesmo de outros países, como a Espanha. Esta colcha de retalhos formada por diferentes histórias que agora recebemos se abre para que, como no pontilhismo das artes visuais¹⁴, possamos começar a perceber um todo, revelando sentidos e diversas dimensões da realidade.

O leitor é convidado, portanto, a mergulhar por diferentes histórias que compõem a História da Educação Musical, e a testemunhar mais um passo neste longo caminho de constituição de um campo de pesquisa não só fértil e interessante, mas fundamental para a compreensão e construção do presente. Afinal, recordando a

¹³ VIEIRA, Lia Braga. Quantas histórias são necessárias para uma história? IN: PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros (Org.). *Vicente de Paula Medeiros: fragmentos de outras histórias da música*. Pró-Música/UFJF: Juiz de Fora, 2017, p. 11 – 14.

¹⁴ Vieira (2017, p. 12).

metáfora bourdieusiana¹⁵ do campo como jogo: é toda a história do jogo, os ecos e memórias do jogo, que estão presentes em cada ato do jogo.

Juiz de Fora, 05 de janeiro de 2019.

*Marcus Vinícius Medeiros Pereira*¹⁶

Universidade Federal de Juiz de Fora

Presidente da ABEM – (2017-2019)

¹⁵ Bourdieu (2003, p. 122).

¹⁶ Professor Adjunto da Universidade Federal de Juiz de Fora, onde dirige o Centro Cultural Pró-Música. É Doutor em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e atua como professor colaborador no Programa de Pós-Graduação Música em Contexto da UNB e como docente permanente no Programa de Educação da UFJF, tendo experiência nas áreas de Educação Musical, Musicologia e Performance. Vem desenvolvendo pesquisas nos temas: currículo, sociologia da educação musical, educação musical escolar, canção brasileira e estudos relacionados ao piano. É presidente da Associação Brasileira de Educação Musical (gestão 2017-2019).

CONVITE À ESCUTAS, LEMBRANÇAS E LEITURAS

*Ednardo Monteiro Gonzaga do Monti
Inês de Almeida Rocha*

Numa perspectiva da História da Educação, este livro faz parte de um conjunto de ações que visam reunir produções que focalizam o ensino e a aprendizagem de música. Expomos aqui as motivações e um pouco a trajetória do projeto, para que o leitor possa compreender a gênese, a finalidade e as expectativas da proposta. Considera-se a afirmação de António Castillo Gómez (2004), quando defende que observar o modo como se organiza um texto escrito, ou uma obra, possibilita uma melhor compreensão sobre práticas de escrita e leitura, sobre usos, sobre apropriações de textos e sobre as práticas sociais registradas, uma vez que esses elementos revelam muito sobre o escritor, sobre práticas que ele registra e sobre objetivos de escrita, aqui neste caso, de uma escrita acadêmica.

Os organizadores e autores que integram esta publicação, têm participado de encontros acadêmicos, congressos, seminários promovidos por associações de História da Educação a nível nacional, luso-brasileiro, iberoamericano e internacional. Esses

encontros presenciais foram evidenciando aspectos em comum entre um grupo de participantes, que tinham a música como objeto de pesquisa, o que os tornavam próximos e ao mesmo tempo diferenciados em relação aos demais pesquisadores. Além da música, o interesse pela História e pela Educação também os aproximavam. Com isso, o projeto foi elaborado pensando em reunir pesquisadores que circulavam nesses espaços, possibilitando oferecer visibilidade e destaque para a singularidade dessa produção acadêmica. São trabalhos decorrentes de pesquisas acadêmicas em nível de Mestrado e Doutorado, realizadas em diversos Programas de Pós-Graduação, mais especificamente aqui nesta iniciativa, em programas situados no Brasil e na Espanha.

Os textos e os resultados das pesquisas aqui apresentadas têm buscado nos referenciais teóricos utilizados nas áreas de História e História da Educação um aporte privilegiado. São pesquisas gestadas, em sua maioria, em cursos de pós-graduação de Educação e Música e com temáticas relacionando o ensino e a aprendizagem de e com música. São trabalhos diferenciados entre si no que se refere aos espaços nos quais ocorre o ensino e a aprendizagem, às abordagens de ensino de música, às diferentes temporalidades, assim como às fontes e acervos de pesquisas diversificados. Porém todos convergem para uma centralidade: pensar as músicas, as aprendizagens de/com músicas e os ensinamentos de/com músicas tendo como elementos importantes e imprescindíveis o tempo, o espaço, a sociedade, a memória e a análise sob perspectiva histórica. Vale ressaltar, também, que estes trabalhos são resultantes de pesquisas situadas em um tempo, em um espaço em um grupo social.

É possível encontrar outros textos dos mesmos autores em revistas acadêmicas organizadas por associações locais, internacionais e periódicos de programas de pós-graduação de associações acadêmicas de História da Educação. Nesses espaços, os autores encontraram possibilidades de diálogo e de desenvolvimento de suas pesquisas, mesclando ferramentas, aportes teóricos, metodologias e abordagens, que viabilizam análises reunindo diferentes apropriações de ideias que circulam nos campos da História, da Educação,

da Música, da História da Educação, da História da Música, da Educação Musical e ousamos dizer: da História da Educação Musical. Registram memórias e histórias de músicas, aprendizagens e ensinamentos, não necessariamente nessa ordem. A palavra música, conjugada em sua forma plural, expressa tanto a concepção de repertórios, como faz referência às diversas concepções de música que esta palavra pode adquirir, inclusive a não-música, ou ausência deste conceito, como acontece em algumas culturas (SCHAFFER, 1992).

Alguns desses autores, também encontram espaço para divulgarem suas pesquisas em periódicos e congressos acadêmicos na área de música, porém, chamava-nos a atenção o fato de encontrarmos um número crescente e significativo de pesquisadores que optam por apresentar e desenvolver suas pesquisas em Linhas de Pesquisa de História da Educação. Recentemente, em 2015, a Associação Brasileira de Educação Musical, criou o G.T 1.3: Grupo de Trabalho História da Educação Musical, com o objetivo de reunir trabalhos específicos, o que consideramos ter sido um importante passo para a consolidação dessas pesquisas. Atualmente, há três Grupos de Pesquisas registrados no CNPq que se dedicam a pesquisas nesse âmbito: GEPEAMUS, NEHEMUS e GEPEMAC.

Os autores dos trabalhos aqui reunidos partem de suas próprias vivências e questionamentos como músicos, professores de música e alunos de música para buscar produzir conhecimento científico que contribua para suas áreas de atuação e solução de problemas que encontram. Esses são aspectos fundamentais que identificam os pesquisadores aqui reunidos. O fato de todos serem músicos, professores de música e pesquisadores de história, educação e música, os unifica, gerando uma perspectiva e um olhar diferenciado. Muito embora, esses não sejam elementos suficientes por si só para caracterizar um trabalho como sendo uma pesquisa de História da Educação Musical, o olhar de um pesquisador que atua na área de ensino-aprendizagem com/em música certamente imprime um diferencial, pois parte de um ponto fundante: envolvimento e conhecimento de processos de ensino, aprendizagem de/com música. Por outro lado, diferentemente de outros pesquisadores, aqueles que

se ocupam de pesquisa com música e educação, e que o fazem com um enfoque histórico, não conseguem encontrar respostas para seus questionamentos se não considerar o tempo, o espaço e o grupo social e que tenham como agente o humano nesse processo. Muito provavelmente, por esses motivos, a Educação Musical, a Música, a História da Educação e a História Social tenham dialogado de forma tão intensa em todos os trabalhos aqui presentes.

Esperamos que disfrutem das leituras e que o presente livro possa gerar novas pesquisas, ampliando o conhecimento e consolidando o campo da História da Educação Musical.

Referências

CASTILLO GÓMEZ, Antonio. La Corte de Cadmo: apuntes para una historia social de la cultura escrita. *Revista de Historiografía*, Madrid, n. 1, 2, p. 89-98, 2004.

SCHAFER, R. Murray. Music, Non-Music and the Soundscape. In: *Companion to Contemporary Musical Thought*. PAYNTER, J.; HOWELL, T. ORTON, R. , SEYMOUR, P. (org.). London: Routledge, 1992. pp. 34-45

COMPREENDENDO OS PROCESSOS FORMATIVOS E A CONSOLIDAÇÃO DOS CAMPOS DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO MUSICAL E DOS ESTUDOS DE GÊNERO NO BRASIL

Clara Fernandes Albuquerque
Colégio Pedro II / UNIRIO

Introdução

O presente trabalho consiste em uma breve contextualização do campo¹⁵ História da Educação Musical, e uma comparação de seu processo constitutivo com as trajetórias de formação dos campos História da Educação e Estudos de Música e Gênero. Esta comparação me é particularmente útil porque está fazendo parte da elaboração do meu

¹⁵ Na interpretação de Gilberto Vieira Garcia, o conceito de *campo* para Pierre Bourdieu “se caracteriza como um espaço social, mais ou menos restrito, onde as ações individuais e coletivas ocorrem de maneira articulada, a partir de algum nível de normatização e de aproximação identitária – espaço cujos limites, todavia, são continuamente recriados, transformados e afirmados por meio dessas mesmas ações” (GARCIA, 2018, p.25).

tema de pesquisa de Doutorado, e está me auxiliando a compreender mais profundamente as áreas de conhecimento nos quais este tema está inserido. Considero este estudo relevante por ter evidenciado alguns importantes pontos em comum ao desenvolvimento destas áreas de pesquisa, assim como aspectos que precisamos fortalecer e dar maior atenção na área da História da Educação Musical. Antes de discorrer sobre o trabalho em si, cabe dizer que a minha proposta de pesquisa de Doutorado será investigar sobre a prática pedagógico musical envolvendo mulheres, professoras ou alunas, no Rio de Janeiro, no século XIX, de 1822 a 1889, e os seus relatos de experiências pessoais, subjetivas e afetivas diante desta prática.

O que me motivou a escrever este texto foi entender que, apesar do meu tema de pesquisa de doutorado estar situado na História da Educação Musical, ele também está vinculado aos Estudos de Música e Gênero, que vêm sendo desenvolvidos em âmbito nacional e internacional sobretudo nas últimas quase quatro décadas. Embora a interseção destes universos pareça produzir um campo bem específico, pois revelará assuntos ligados à história de mulheres na educação, na música, no século XIX, acredito que faça parte de um contexto mais amplo. Ainda que esta pesquisa venha a ser realizada a partir de ferramentas historiográficas próprias da História da Educação Musical, ela compartilha premissas comuns, bem como referenciais teórico-metodológicos da História, da Educação, da Música e de combinações entre estes termos. Os estudos nestas áreas têm sido realizados com base nos princípios da Nova História Cultural, e com o enfoque em novos objetos, tais como práticas culturais, sujeitos e produtos destas práticas. O exercício de novos tipos e formas de fazer história, embora represente uma característica comum aos campos, tem sido motivado pela necessidade de se encontrar metodologias e epistemologias próprias de cada campo.

O objetivo deste texto será, portanto, compreender historicamente os movimentos e conjunturas que levaram ao fortalecimento ou à necessidade de maior organização e consolidação dos campos da História da Educação, História da Educação Musical, Estudos de Gênero, e Gênero e Música, no Brasil. Desta forma, será

possível contextualizar minha pesquisa, e a partir de uma constatação das lacunas e tendências das investigações nestes campos, justificar o seu desenvolvimento e vislumbrar de que maneira ela trará contribuições. Acredito que a minha motivação por conhecer mais profundamente a trajetória e as experiências musicais de mulheres musicistas como eu, possa ser a mesma de outras mulheres que vem fazendo ouvir sua voz e a voz de tantas outras que foram silenciadas ou esquecidas no passado. Da mesma forma, podemos encontrar em estudos pioneiros a busca pelo estabelecimento de um lugar de memória, e um mapeamento dos fazeres pedagógico musicais de outrora. Sair da sombra, tirar a poeira do esquecimento são palavras de ordem destes movimentos.

Como metodologia, elaborarei uma revisão de literatura, constituída em sua maioria de artigos acadêmicos escritos com o intuito de determinar o estado da arte, isto é, as transformações, crescimentos, consolidações e características dos quatro campos: Estudos de Gênero, Gênero e Música, História da Educação, e História da Educação Musical. Procurei através de busca simples no *Google* trabalhos que versassem sobre o desenvolvimento da pesquisa nestes campos. Através dos dados encontrados nos textos, vou proceder a um estudo comparativo, a fim de evidenciar que aspectos, ou que interesses existem em comum, e até que ponto estes anseios foram ou não concretizados. Este trabalho representa um primeiro olhar sobre o tema, e neste momento não tenho a pretensão nem condições de esgotá-lo. Não há dúvidas de que, ao longo da pesquisa de doutorado outros dados serão encontrados e trabalhos serão produzidos sobre o assunto.

A Nova História

São muitas as variedades da história contemporânea, e dentro destas, há movimentos relativamente recentes, como o da Nova História, abordado pelo historiador inglês Peter Burke no capítulo de abertura do livro por ele organizado, *A Escrita da História*. A expressão Nova História se tornou bem conhecida na França, pois “é o título de

uma coleção de ensaios editada pelo renomado medievalista francês Jacques le Goff”, e também de uma outra coleção de ensaios em três volumes editada pelo mesmo historiador e por Pierre Nora a respeito de “novos problemas”, “novas abordagens” e “novos objetos” (BURKE, 1992, p.9). A Nova História na França seria associada à terceira geração da *École des Annales*¹⁶, ou os escritos agrupados na revista *Annales: économies, sociétés, civilisations*. Segundo Burke, esse movimento estaria unido apenas naquilo a que se opõe, pois há uma variedade de novas abordagens. A Nova História poderia ser caracterizada de maneira vaga como uma História Total, ou estrutural. Ela é uma reação ao paradigma tradicional, termo “útil, embora impreciso, posto em circulação pelo historiador de ciência americano Thomas Kuhn” (BURKE, 1992, p.10), em relação à história realizada de acordo com o historiador alemão Leopold von Ranke (1795-1886), ou história “rankeana”.

Burke apresenta seis diferenças entre a história rankeana e a Nova História. Em primeiro lugar, a história tradicional ou rankeana era essencialmente política, relacionada ao Estado, ficando outras histórias, como a da arte e da ciência em um nível periférico de atenção. Já a Nova História se interessa por toda atividade humana, porque tudo tem um passado, e este pode ser reconstruído e relacionado ao restante do passado, daí a ideia de história total. O que antes se considerava imutável agora é entendido como uma construção cultural, sujeita a variações no tempo e no espaço. Para historiadores tradicionais, a história seria uma narrativa de acontecimentos, e para aqueles da Nova História seria uma análise de estruturas. A história tradicional vê os acontecimentos “de cima”, isto é, conta a história

¹⁶ A *École des Annales* se consolidou institucionalmente com a Revista dos *Annales*, fundada em 1929 por Marc Bloch e Lucien Febvre, e com a fundação da VI Seção da *École des Hautes Études*, por Lucien Febvre. A segunda fase dos *Annales* pode ser situada entre os anos de 1946 e de 1969, foi liderada por Fernand Braudel, e estava relacionada ao ideal de uma “história total”. A terceira geração dos *Annales*, ou *Nouvelle Histoire*, vai surgir em 1968, ligada ao nome de Jacques le Goff, e se constitui da Micro-História, da consideração do fazer historiográfico como o objeto de estudo, e da História Cultural (BARROS, 2012; 2013).

dos “grandes feitos dos grandes homens” (BURKE, 1992, p.12), como estadistas, generais, eclesiásticos. Ao resto da humanidade foi destinado um papel secundário. Os novos historiadores estão preocupados com a história “vista de baixo”, ou seja, com as opiniões e experiências na mudança social das pessoas comuns. Os historiadores intelectuais também estão passando a se interessar por mentalidades coletivas e a história dos discursos e linguagens em vez de grandes livros e grandes ideias. A história tradicional privilegia documentos, escritos oficiais preservados em arquivos em detrimento de outras fontes. Já a história vista de baixo aponta as limitações dos documentos oficiais, pois estes somente expõem a visão oficial dos fatos, e por isso, outras evidências, como por exemplo visuais, orais e estatísticas, precisam ser analisadas para a escrita de uma história mais abrangente. A história tradicional apresenta uma pobreza de questionamentos por parte dos historiadores, enquanto que os novos historiadores têm uma variedade de questionamentos, seja sobre movimentos coletivos, ações individuais, tendências e acontecimentos. E finalmente, no paradigma tradicional a história é objetiva, e aos historiadores cabe apresentar os fatos aos leitores, “como eles realmente aconteceram”, segundo Ranke (apud BURKE, 1992, p.15). Hoje em dia considera-se isto um objetivo irreal, devido ao relativismo cultural. “Por mais que lutemos arduamente para evitar os preconceitos associados a cor, credo, classe ou sexo, não podemos evitar olhar o passado de um ponto de vista particular”, nos diz Burke (1992, p.15). O relativismo cultural se aplica a escrita da história e a seus objetos. Segundo esse mesmo autor

percebemos o mundo através de uma estrutura de convenções, esquemas e estereótipos, um entrelaçamento que varia de uma cultura para outra [...] Nós nos deslocamos do ideal da Voz da História para aquele da heteroglossia, definida como “vozes variadas e opostas” (BAKHTIN apud BURKE, 1992, p.15).

Os novos historiadores, assim como os rankeanos do século XIX se consideram profissionais. O grupo dos *Annales* puderam mostrar que a história econômica, social e cultural pode atingir “exatamente

os padrões profissionais estabelecidos por Ranke para a história política” (BURKE, 1992, p.16). E esta é uma história interdisciplinar, onde historiadores vêm aprendendo a colaborar com a antropologia social, a psicologia, economia, sociologia, inclusive arte, literatura e ciência, que anteriormente se mantinham em campos isolados. Levando em conta que os historiadores do movimento da história vista de baixo, assim como aqueles da História Oral consideram mais seriamente as opiniões das pessoas comuns sobre seu próprio passado do que os historiadores profissionais do século XIX, a heteroglossia é essencial à Nova História.

A reação ao paradigma tradicional tornou-se mundial nas décadas de 70 e 80, e por isso pode-se considerar a Nova História como uma expressão usada para designar os movimentos ocorridos nesta época, envolvendo historiadores do Japão, da Índia, da América Latina e de vários outros lugares. No entanto, Burke considera que este movimento está inserido numa tendência mais antiga. Em sua opinião, ocorreu uma importante renovação de abordagem da história através da reação à historiografia Rankeana pelos fundadores da revista *Annales* em 1929, Lucien Febvre e Marc Bloch, e na geração seguinte, Fernand Braudel. Também nos anos 30, na Grã-Bretanha, Lewis Namier e R.H. Rawney preferiram alguns tipos de história estrutural em lugar da narrativa dos acontecimentos. Mas antes disso, outros historiadores promoveram iniciativas de escrever uma história não centrada apenas nos acontecimentos. A diferença para as últimas décadas é que os antepassados não reconheciam seus descendentes, e os “profissionais agora serem mais numerosos e se recusarem a ser marginalizados” (BURKE, 1992, p.19).

O entendimento dos pressupostos que envolvem a Nova História são fundamentais para compreender os procedimentos historiográficos adotados nos trabalhos desenvolvidos nos campos que vou passar a abordar a partir de agora. As premissas, os objetos, as metodologias, em sua maioria se apoiam na escrita desta Nova História, comentada por Peter Burke.

Os Campos Estudos de Gênero e Gênero e Música

A construção do campo Estudos de Gênero¹⁷ se apoia em novos posicionamentos, referenciais e premissas compartilhados em diversas áreas de conhecimento, no país e no exterior, desde a década de 70. Os estudos historiográficos sobre mulheres que passaram a ser desenvolvidos neste período tinham relação tanto com o movimento feminista, quanto com a vultuosa entrada das mulheres no mercado de trabalho e na academia.

Para Margareth Rago, a escrita historiográfica que tematiza “a participação das mulheres nos acontecimentos históricos” pode ser considerada um desdobramento da História Social e ter também aproximações com a História Cultural (RAGO, 1995, p.81). Rago aponta como marco de entrada das historiadoras no campo Estudos de Gênero a obra de 1981 da brasilianista June E. Hahner, *A mulher brasileira e suas lutas sociais e políticas*, que trata da emergência do feminismo no Brasil no início do século XX. Durante década de 1980, Rago identifica uma segunda vertente de produções acadêmicas, cuja temática se traduz na presença das mulheres “atuando na vida social, reinventando seu cotidiano, criando estratégias informais de sobrevivência, elaborando formas multifacetadas de resistência à dominação masculina e classista” (RAGO, 1995, p.82). Nesse momento há uma crítica ao feminismo da década anterior, que se focava apenas na igualdade de condições e direitos em relação aos homens e almejava a construção de uma identidade feminina única, onde as diferenças entre as mulheres não foram consideradas. Pode-se dizer que, num primeiro momento, a história das mulheres no Brasil nasce no interior de uma historiografia do trabalho em 1970. Mas a

¹⁷ O termo *gênero* apareceu inicialmente entre as feministas americanas, para enfatizar o caráter social em detrimento do determinismo biológico nas distinções baseadas no sexo. De igual forma, a preferência pelo seu uso reside na ênfase no aspecto relacional em lugar de uma centralização estreita e separada dos estudos sobre mulheres. Segundo esta visão, mulheres e homens seriam definidos em termos recíprocos, “e não se poderia compreender qualquer um dos sexos por meio de um estudo inteiramente separado” (SCOTT, 1995, p.72).

escrita desta história foi enveredando por outros campos temáticos e buscando novas referências metodológicas (RAGO, 1995, p.83). Também nas Ciências Sociais e na Antropologia, as discussões sobre feminismo se desenvolveram nas décadas de 1960 e 1970, juntamente aos estudos pós-colonialistas. Na década de 1980, através de novos referenciais metodológicos e campos temáticos, os estudos vêm legitimar a posição das mulheres como sujeitos sociais que fazem História; as suas iniciativas, lutas, percepções e experiências; e o merecimento de um lugar de memória (RAGO, 1995, p.85).

A partir do ano 2000, os estudos mostram que “já não se trata de reparar uma exclusão”, mas de “buscar formas mais eficientes de fornecer legitimidade ao que temos feito”, levando ao estabelecimento de um novo campo, intitulado “História das Mulheres e das Relações de Gênero” (SOIHET e PEDRO, 2007, p.282). Nesta década, vai constituir-se um Grupo de Trabalho de Estudos de Gênero, articulado à Associação Nacional de História, criado em 25 de julho de 2001, durante o XXI Simpósio Nacional da Anpuh, possibilitando assim o contato entre pesquisadoras, em âmbito nacional (SOIHET e PEDRO, 2007, p.283). Os grupos de estudo organizados na ANPUH, coordenados primeiramente por Rachel Soihet e depois por Joana Maria Pedro, propiciaram uma vitalidade para o campo através da elaboração de trabalhos. Esta vitalidade extrapola as reuniões, e se evidencia também num GT de Gênero presente desde 2002 nas reuniões da Associação Nacional de História Oral, e em outras reuniões científicas, como a Anpocs (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais), e o Fazendo Gênero, realizado a cada dois anos em Florianópolis, Santa Catarina. A presença numerosa de historiadoras nestes eventos tem mostrado um diálogo profícuo e interdisciplinar. Muitos trabalhos destes grupos têm sido publicados em revistas especializadas em História das Mulheres e Estudos de Gênero, como os periódicos *Revista Estudos Feministas*, *Espaço Feminino e Gênero*; e em revistas não dedicadas especificamente a esses temas, como a *Revista Esboços*, a *Revista ArtCultura*, a *Revista Fronteiras* e, agora, a *Revista Brasileira de História* (SOIHET e PEDRO, 2007, p.283). O desenvolvimento de

novos campos tais como a história das mentalidades e a história cultural estão reforçando o avanço na abordagem do feminino. A interdisciplinaridade vem assumindo importância crescente nos estudos sobre as mulheres. O apoio em disciplinas como a literatura, a lingüística, a psicanálise e, principalmente, a antropologia vem auxiliar nas abordagens das diversas dimensões deste objeto.

Os Estudos de Gênero também se fazem presentes dentro dos encontros da ANPEd no Grupo de Trabalho em História da Educação desde 1991, como será visto adiante, e receberam uma importância a partir de 1992 com a coordenação do grupo por Guacira Lopes Louro, e com o aumento de pesquisas sobre educação e gênero a partir deste momento.

Dentro do campo Música e Gênero no Brasil, a musicóloga Isabel Nogueira considera encantador haver estudos na área, portudo o que há por “descobrir, contar, escrever e descortinar”. Ela enfatiza o olhar para os antigos relatos com perspectivas diferentes, e valoriza uma construção histórica baseada em outras fontes, anteriormente não valorizadas:

O estudo da participação das mulheres na cena musical traz à luz outra forma de pensar a história da música, a partir de outros documentos, chamando atenção para um circuito de produção musical muito mais amplo e mais complexo que inclui, além das compositoras, as educadoras, as regentes de orquestra, e as intérpretes da música. Mover-se dentro do tema do feminino, suas histórias e resgate é, ao mesmo tempo, tirar personagens importantes de um processo de invisibilidade, mas também oferecer novas formas de olhar nossas antigas histórias, de questionar os documentos que sempre têm sido considerado válidos ou inquestionáveis, chamar a atenção para a história cotidiana, as cartas, as fotografias, o testemunho oral, e compreender, por fim, que a história não é inocente e a forma eleita é, por fim, uma de tantas formas que se teria para contá-la (NOGUEIRA, 2014, p.56).

Mary del Priore chama atenção para a necessidade de questionamentos nos estudos deste campo sobre os estereótipos e ilusões de imobilidade e invisibilidade social feminina, fundados na negação dos papéis históricos representados por mulheres, frutos da

intenção em colocar o homem como sujeito histórico universal, e a mulher como sujeito histórico “adicional” (NOGUEIRA, 2014, p.56; PRIORE,1994). Para mudar esta perspectiva

faz-se necessário rastrear a informação mais humilde, adivinhar a imagem mais apagada e reexaminar o discurso mais repetido. Só assim podemos libertar as imagens femininas do olhar que só as vê contraditórias, pois pensar o “por que” e o “para que” de uma história da mulher brasileira significa abandonar as polarizações, e deixar emergir a memória de tensões entre os papéis masculinos e femininos, vislumbrando através de seus conflitos e complementaridades, o tecido mesmo da narrativa histórica (PRIORE, 1994, p.11).

O campo Música e Gênero vem se constituindo no Brasil desde a década de 70, de forma heterogênea, híbrida, múltipla, interdisciplinar, construído coletivamente e socialmente, originando um crescimento acelerado de publicações e práticas. Falar sobre este tema é também

ter no horizonte opressões, subalternizações, desigualdades, exclusões, assimetrias e marginalizações múltiplas, coexistentes, entrecruzadas e interseccionadas, o que demanda de nós ‘ruptura[s] político epistemológica[s] dos contextos já naturalizados’, institucionalizados e estabelecidos, a fim de que seja possível gerar ‘[...] espaços diversos para pensar, explicar e dar voz própria às múltiplas forças étnicas, sexuais, econômicas, culturais que se precipitam no lugar do novo’ (Femenías apud PEDRO, ZERBINATTI e NOGUEIRA, 2018, p.4).

Joana Pedro, Isabel Nogueira e Camila Zerbinatti escreveram um artigo sobre a produção acadêmica de trabalhos em música e gênero. Até a conclusão do estudo, em 2017, foram encontrados 141 trabalhos, dos quais 3 (2,1%) estão localizados na década de 1970, 6 (4,2%) na década de 1980, 5 (3,5%) na década de 1990, 41 (29%) na década de 2000. Na década de 2010 foram produzidos 86 trabalhos (60,9%), isto é, mais da metade do total. Esta distribuição temporal aponta para uma tendência de produções coletivas no campo, e um

grande aumento do número de pesquisas entre o século XX e XXI, principalmente a partir do ano 2000, onde se encontram 90% do total encontrado. O foco inicial mais significativo foram as mulheres compositoras, seguidos por uma ampla e variada gama de pesquisas. Ainda que as produções no campo estejam aumentando, as autoras consideram que ele é “um universo social e de conhecimento heterogêneo, em construção e que ainda não está acadêmica e institucionalmente estruturado e legitimado em torno de diferentes tipos de associações ou organizações específicas de pesquisa ou de atuação profissional” (PEDRO, ZERBINATTI e NOGUEIRA, 2018, p.2).

Nas primeiras décadas do século XXI observa-se no Brasil a emergência da “quarta onda feminista” (MATOS apud PEDRO, ZERBINATTI e NOGUEIRA, 2018, p.6), ligada a fatos como a sanção das duas primeiras leis que de combate às violências de gênero, a Lei Maria da Penha, 11340/06, e a Lei do Feminicídio, 13.104/15; a eleição e reeleição de Dilma Rousseff, em 2010 e 2014; grandes manifestações de mulheres; *hashtags* de campanhas feministas. Ao mesmo tempo, pode-se constatar um aumento de grupos de pesquisa acadêmicos dedicados à música e gênero, como o Feminaria Musical, na UFBA, o Grupo de Pesquisas em Estudos de Gênero, Corpo e Música, na UFRGS, o Grupo de Pesquisa Interdisciplinar MUCGES (Música, Corpo, Gênero, Educação e Saúde), na UFPB, o Grupo de Pesquisa musicAR: Artisticidade, Cultura, Educação Musical, na UDESC. Finalmente, iniciativas, festivais, eventos e coletâneas apareceram, voltadas/os para as mulheres na música, como:

Sonora – Ciclo Internacional de Compositoras; Feminine Hi-Fi; Coletivo Mulheril; Polymnia; Hard Grrrls; Rede Sonora – músicas e feminismos; Women´s Music Event; Maria Bonita Fest; Palavra Preta: Mostra nacional de negras autoras; Projeto Dissonantes; Hystereofônica; Girls Rock Camp; Ladies Rock Camp; Efusiva Festival; Mostra XX – XX; U.M.M.A. - União das Minas pela Música e Artes; coletivos de mulheres do *Rap* e do *Hip-Hop*, entre outras iniciativas, como as Viradas Culturais Feministas, por exemplo (NOGUEIRA; HARD GRRRLS apud PEDRO, ZERBINATTI e NOGUEIRA, 2018, p.6).

O Campo História da Educação

Os pesquisadores da área de História da Educação vêm se fortalecendo e refletindo sobre seu campo de estudos de forma coletiva e em produção crescente ao longo dos últimos trinta anos, pelo menos. Dentro destas reflexões, algumas premissas são claras: a necessidade de documentar a trajetória dos processos educacionais, seus agentes e objetos, reconhecer a história como uma vertente dentro da educação, e não o contrário, e perceber que o campo possui suas especificidades, tanto em relação aos objetos quanto às metodologias de pesquisa. De acordo com Miriam Warde, a disciplina História da Educação

não se instituiu a partir de um movimento interno da História e não foi a ele incorporada. A gênese e o desenvolvimento da História da educação estão no campo da educação, do qual ela foi convertida em ‘enfoque’, em ‘abordagem’. Assim, ‘efetivamente’, a História da Educação não se configura como uma especialização temática da História, mas uma ciência da educação ou uma ciência auxiliar da educação (WARDE apud BUFFA, 2015, p.4).

Denice Catani e Luciano Faria e Filho citam um trecho do professor português Antonio Nóvoa para mostrar a importância da pesquisa em História da Educação, em seus aspectos tanto históricos quanto educacionais, fundamentando mais uma vez o enfoque histórico nos estudos sobre educação

O mínimo que se exige de um historiador é que seja capaz de refletir sobre a história da sua disciplina, de interrogar os sentidos vários do trabalho histórico, de compreender as razões que conduziram à profissionalização do seu campo acadêmico. O mínimo que se exige de um educador é que seja capaz de sentir os desafios do tempo presente, de pensar a sua ação nas continuidades e mudanças do trabalho pedagógico, de participar criticamente na construção de uma escola mais atenta às realidades dos diversos grupos. A História da Educação só existe a partir dessa dupla possibilidade, que implica novos entendimentos do trabalho histórico e da ação educativa (NÓVOA apud CATANI e FARIA FILHO, 2001, p.113).

Na Europa, a História da Educação apareceu num primeiro momento como uma disciplina escolar, nas universidades e escolas normais no final do século XIX. Esta disciplina, chamada “História e Arte de Ensinar”, seria um dos empreendimentos que fariam parte da defesa de um ensino sistemático da pedagogia. Foi provavelmente em 1891 em Harvard que o primeiro professor da disciplina foi nomeado. No Brasil, a história de sua criação se aproxima da história da Escola Normal, da inserção do curso de pedagogia como uma seção da Faculdade Nacional de Filosofia, em 1939, e da criação das Faculdades de Pedagogia e dos Programas de Pós-Graduação em Educação, ocorrendo por volta dos anos 1970 (LOPES apud NUNES e CARVALHO, 1993, p.11). Com a promulgação da Lei orgânica do Ensino Normal (Decreto-Lei No 8.530) em 1946, a disciplina História da Educação, assim como a Filosofia da Educação, passava a “integrar o currículo de todas as escolas normais do país” (SAVIANI; VIDAL apud NEVES e COSTA, 2012, p.115). Já em 1961 e 1962, com a LDB 5692/61 e o Parecer 251/62, institui-se que a disciplina História da Educação deveria constar no currículo mínimo dos Cursos de Pedagogia, e isto vem sendo mantido até os dias atuais.

Os professores de História da Educação Diana Vidal e Luciano de Faria Filho escreveram em 2003 um artigo buscando compreender historicamente a configuração do campo da História da Educação no Brasil. Para isso, eles realizaram uma sistematização da bibliografia disponível, e propuseram um novo ordenamento e análise. Os autores relacionaram os escritos em História da Educação a três vertentes: as produções ligadas ao Instituto Geográfico Histórico Brasileiro, aquelas ligadas à inserção da disciplina nas Escolas Normais, e as ligadas ao meio acadêmico. Os resultados obtidos pela análise empreendida foram considerados válidos e necessários por Vidal e Faria Filho, em defesa de que a compreensão da História da Educação como um campo apartado da Filosofia da Educação “é fenômeno recente e não de todo consolidado no seio da Pedagogia” (VIDAL e FARIA FILHO, 2003, p.39).

Uma primeira vertente identificada por Vidal e Faria Filho corresponderia a escritos ligados ao Instituto Histórico e Geográfico

Brasileiro. Dela fazem parte as primeiras produções sobre História da Educação no Brasil, que datam do fim do século XIX. Pires de Almeida, com a obra *L'instruction publique au Brésil*, pode ser considerado o fundador de uma narrativa histórica da educação. Originalmente em francês, sua tradução foi realizada cem anos depois, e a obra vem sendo amplamente citada em importantes escritos sobre história da educação no século XX. Além da obra de Pires de Almeida, outra produção referencial nesta vertente são os quinze volumes de Primitivo Moacyr, cuja publicação se inicia em 1936, inaugurada com *A instrução e o Império: subsídios para a História da Educação no Brasil, 1823-1853*, indo até 1942, compreendendo uma “compilação de leis, estatutos e regimentos escolares, memórias, relatórios e pareceres sobre instrução pública e particular nos vários ramos de ensino (primário, secundário, profissional e superior) no Brasil” (VIDAL e FARIA FILHO, 2003, p.43).

No decorrer do texto, Vidal e Faria Filho vão citando diversas obras cujos autores tinham alguma ligação com o Instituto. O ponto em comum entre elas seria uma visão positivista da história, o resultado de uma ação de descrever, coligir, compilar e metodizar documentos, uma reprodução de fontes legislativas. O estímulo destas publicações oferecido pelo IHGB e posteriormente pelo INEP era justificado pela “divulgação de documentos úteis à história da educação nacional” (VIDAL e FARIA FILHO, 2003, p.45). A produção de compilações documentais de cunho positivista pode ser observada até os dias de hoje, quando da elaboração de guias, índices, reedições de íntegras de leis, como resultado de uma escrita acadêmica ou de um trabalho coletivo. Um exemplo é a *Coleção Documentos da Educação Brasileira*, publicado pela Sociedade Brasileira de História da Educação (1999), onde estão disponíveis o conjunto de leis e regulamentos da Instrução Pública das várias Províncias e/ou estados brasileiros (VIDAL e FARIA FILHO, 2003, p.46).

Uma segunda vertente de trabalhos em História da Educação tem relação com sua inclusão como disciplina na Escola Normal do Rio de Janeiro em 1928, e a necessidade de obras para compor o currículo. A obra *Noções de história da educação*, de 1933, de Afrânio

Peixoto inaugura um tipo de escrita paradigmático para os manuais brasileiros de História da Educação. Neles, deixava-se a pesquisa em fontes primárias e priorizava-se a compilação comentada, com a função de explicar “as mazelas presentes pelo destaque de aspectos do passado” (NUNES apud VIDAL e FARIA FILHO, 2003, p.48), a defesa de um tipo de educação popular, fundamentada na Escola Nova, e de um grupo de educadores que se consideravam os maiores representantes do processo evolutivo das ideias pedagógicas no Brasil e no mundo. Estes educadores se sentiam respaldados pelo avanço nas ciências, particularmente da sociologia, psicologia e da medicina higiênica. Segundo Vidal e Faria Filho (2003, p.48), “A escola nova era apresentada como a possibilidade de reparação desse passado educacional de abandono e escassez de iniciativas no que concerne especialmente à instrução popular”. A Escola Nova passou a ser vista como um marco para estabelecer o antes e o depois nas análises sobre o passado educacional brasileiro, e isto pode ser encontrado até muito recentemente nos escritos (VIDAL e FARIA FILHO, 2003).

Dentro desta vertente, além de autores como Fernando de Azevedo, Sud Mennucci, Afrânio Peixoto, José Veríssimo, madres Peeters e Cooman, também figuravam Pires de Almeida e Primitivo Moacyr. O aparecimento dos mesmos autores nas duas vertentes sugere remeter a um repertório de leituras autorizadas, evidenciando a consolidação de um *corpus*, que “atuava como instância de legitimação de trabalhos em história da educação” (VIDAL e FARIA FILHO, 2003, p.50).

Como um reforço a este novo panorama, no âmbito das escolas de formação para o magistério também começou a haver uma associação entre a História da Educação e a Filosofia da Educação, expresso por vezes na integração destes campos de conhecimento em uma única disciplina curricular, ou organizados sob as mesmas diretrizes de um departamento ou seção. Esta integração contribuiu para o afastamento da prática dos arquivos e reforçou interpretações que conferiam à escrita da história da educação uma importância moral. Em conclusão a esta segunda vertente Vidal e Faria Filho falam que “constituída como disciplina escolar, em geral

em proximidade com a filosofia da educação, impregnada de uma postura salvacionista e tribuna de defesa de um ideal de educação popular, à história da educação foi delegado o lugar de ciência auxiliar da Pedagogia” (VIDAL e FARIA FILHO, 2003, p.51).

Vidal e Faria Filho apontam o surgimento dos Programas de Pós-Graduação em Educação no final dos anos 1960 e início dos 70 (PUC-RIO em 1965 e PUC-SP em 1969) como fundamentais na alteração da configuração dos escritos na disciplina, e esta seria a terceira e última vertente apontada. Por um lado, houve um afastamento da relação entre História e Filosofia, mas principalmente uma ênfase na aproximação entre Educação e História a partir de um referencial teórico marxista, primeiramente embasado em “Althusser (fim dos anos 1960 e 1970) e depois em Gramsci (anos 1970 e 1980)” (VIDAL e FARIA FILHO, 2003, p.57). Numa primeira fase de pesquisas nos cursos de pós-graduação, tal como os primeiros textos escritos no século XIX, observa-se uma recorrência na busca a documentos impressos e a um estudo da legislação. Também a escolha de temas que oscilavam entre as ideias pedagógicas e a organização do sistema público de ensino não eram atuais. Em 1984, Mirian Warde apontou duas possíveis explicações para um pragmatismo presente nas teses e dissertações: uma fragilidade dos programas de pós-graduação e uma pequena tradição de estudos na área.

Nas últimas décadas, o fortalecimento das instituições repercutiu favoravelmente, e ocorreu uma grande expansão da produção e do número de envolvidos no campo. Contribuíram para esta expansão, de acordo com Maria Helena Camara Bastos:

a criação do Grupo de Trabalho (GT) História da Educação, na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação/ ANPEd, em 1984; a disseminação de grupos e pesquisa vinculados ao Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR), coordenado por Dermeval Saviani, desde 1986; a fundação da Associação Sul Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação/ASPHE (1995); a fundação da Sociedade Brasileira de História da Educação/SBHE, em 1999, tendo se filiado à Association internationale

pour l'histoire de l'éducation/ISCHE em 2000; a constituição de grupos de pesquisas nos programas de pós-graduação e de centros de memória da educação em vários estados brasileiros; a publicação de periódicos (Revista História da Educação, ASPHE/1996); Revista Brasileira de História da Educação, SBHE/2001); Cadernos de História da Educação, UFUB-Uberlândia/2002); Revista eletrônica da HISTEDBR, 2000); a realização de inúmeros congressos – nacionais e internacionais; a publicação de livros, coleções. Por último, cabe citar a recente criação do GT História da Educação (2015) e da revista eletrônica História e Historiografia da Educação (2016), na Associação Nacional dos Professores Universitários de História/ANPUH, criada em 1961, o que reflete uma mudança de perfil da formação dos pesquisadores da área (BASTOS, 2016, p.44 e p.45).

Além disso, Vidal e Faria Filho apontam o final da década de 90 como um momento onde passou a ocorrer um importante intercâmbio entre pesquisadores brasileiros e de outros países, principalmente Portugal e França, e a realização de congressos (lusobrasileiros e iberoamericanos), além de programas de doutoramento e pós-doutoramento em universidades estrangeiras, e da vinda de pesquisadores internacionais ao Brasil.

Dentro desta terceira vertente da produção em História da Educação, vou me deter no momento nas duas organizações pioneiras, em uma mais brevemente, e na outra de forma mais longa: o Grupo de Estudos HISTEDBR, e o GT História da Educação da ANPEd. Devido ao GT da ANPEd ter sido o primeiro grupo de estudos em História da Educação criado, e haver um número expressivo de trabalhos por ele produzidos, dentre os quais alguns abordando a trajetória do próprio grupo e outros a consolidação da pesquisa em história da educação, vou abordá-lo de forma mais pormenorizada adiante.

O Grupo de Estudos e Pesquisas *História, Sociedade e Educação no Brasil*, conhecido por HISTEDBR, foi criado em 1986, com a coordenação de Dermeval Saviani. O grupo tem como sede a Faculdade de Educação da UNICAMP, e inicialmente seus membros eram professores e alunos de mestrado e doutorado do programa

de Pós Graduação desta instituição, que tinham o objetivo realizar um intercâmbio entre as pesquisas que estavam sendo por eles desenvolvidas (HISTEDBR, 2018). De acordo com Demerval Saviani, o grupo inicial era composto de doze doutorandos, nove por ele orientados, dois orientados pelo Prof. Evaldo Amaro Vieira e um pelo Prof. José Luís Sanfelice.

O grupo surgiu “com a preocupação de investigar a História da Educação pela mediação da Sociedade”, e contrapunha-se à tendência do paradigma pós-moderno e à História Cultural, afirmando um viés marxista de análise histórica (SAVIANI apud VIDAL e FARIA FILHO, 2003 p. 59). Entre 1986 e 1990 os encontros eram geralmente semestrais, e a principal preocupação era acompanhar o desenvolvimento dos trabalhos e socializar as informações entre os pesquisadores do Grupo. A partir da finalização das dissertações e teses, decidiu-se por ampliar o grupo, tornando-o de âmbito nacional, em parte pelo fato da instituição de origem dos pesquisadores ser em outros estados brasileiros. Dessa forma se manteve um núcleo permanente de pesquisa, na Faculdade de Educação da UNICAMP, que possuía a função de articular os Grupos de Trabalho regionais e estaduais. Num cadastramento realizado em julho de 2006, foram localizados 24 GTs distribuídos em 13 estados brasileiros.

Apesar da criação em 1986, Saviani atribui ao ano de 1991 o início formal das atividades do HISTEDBR, em ocasião da realização do I Seminário, em maio e setembro, organizado para se “discutir a concepção e a metodologia da investigação histórica”, que passava naquele momento, na sua opinião, por uma crise de paradigmas. Deu-se início a um projeto, o *Levantamento e Catalogação das Fontes Primárias e Secundárias da Educação Brasileira*, e em 1992 o II Seminário foi organizado para se discutir “os problemas relativos às fontes da pesquisa em História da Educação” (SAVIANI, 1997, p.16). Ocorreu na ocasião uma visita aos arquivos para haver uma familiarização com as fontes existentes e disponíveis, e a partir disso deu-se início a um estudo temático das mesmas. O III Seminário Nacional, realizado em 1995 trouxe os diferentes temas que estavam sendo desenvolvidos nos vários GTs estaduais. Neste Seminário, três linhas de pesquisa foram

delimitadas: Historiografia e Concepções Teórico-Metodológicas da História da Educação; Estudos Temáticos e História Regional da Educação; e Estudos Histórico-biográficos do Pensamento Educacional. Em 1997, no IV Seminário, Saviani chamava a atenção para “a necessidade de se retomar a discussão teórico-metodológica de modo a garantir a consistência e a consolidação das pesquisas realizadas e em realização no âmbito dos diferentes GTs estaduais” (SAVIANI, 1997, p.17).

O V Seminário Nacional ocorreu em 2001 na UNICAMP. Em 2002, ocorreu em Salvador-BA a I Jornada do HISTEDBR, organizada pela UNEB (Universidade do Estado da Bahia), em conjunto com a UESB (Universidade do Sudoeste Baiano) e UEFS (Universidade Estadual de Feira de Santana). No mesmo ano foi organizada a II Jornada do HISTEDBR, que teve como tema central “A Produção em História da Educação na Região Sul do Brasil” (HISTEDBR, 2008). Em 2003, passados dez anos de produção em pesquisas individuais e coletivas, as linhas de pesquisa foram reformuladas durante o VI Seminário Nacional do HISTEDBR, ocorrido em Aracaju-SE. A primeira linha de pesquisa se manteve, e as outras duas foram: História das Políticas Educacionais no Brasil e História das Instituições Escolares no Brasil. Ainda em 2003 ocorreu a III Jornada. A IV Jornada foi realizada em 2004, a V e a VI em 2005, o VII Seminário Nacional ocorreu em 2006, na UNICAMP com o tema geral: “20 ANOS DE HISTEDBR: Navegando pela História da Educação Brasileira”. A VII Jornada foi realizada em 2007, a VIII em 2008, o VIII Seminário Nacional em 2009, a XIX Jornada em 2010, a X em 2011, o IX Seminário em 2012, em 2013 a XI Jornada, em 2014 a XII Jornada, em 2015 a XIII Jornada. No X Seminário Nacional *História, Sociedade e Educação no Brasil* realizado em 2016, na Faculdade de Educação da UNICAMP, o tema foi: “30 anos do HISTEDBR (1986-2016): contribuições para a história e historiografia da educação brasileira” (HISTEDBR, 2018).

Como realizações do Grupo, o projeto *Levantamento e Catalogação de Fontes Primárias e Secundárias da História da Educação Brasileira* resultou em vários catálogos de fontes locais e regionais; a produção de teses e dissertações pelos pesquisadores dos Grupos de Trabalho

do HISTEDBR; o desenvolvimento de um *site* do Grupo na internet com as informações institucionais do HISTEDBR nacional; a *Revista HISTEDBR On-Line*, e uma lista de discussão do Grupo, aberta à comunidade científica, com o intuito de promover o intercâmbio de informações.

Tratarei agora de um outro importante Grupo de Trabalho, com o título de História da Educação, que foi criado em 1984, no interior da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)¹⁸, por proposta de Luís Antonio Cunha, na 7ª reunião Anual, em Brasília. Este grupo vem sendo ampliado e fortemente documentado, e por isso vou trazer elementos de sua constituição, bem como suas principais temáticas e referenciais metodológicos.

Sua criação tinha por objetivo o estudo das metodologias relativas à História da Educação e o conhecimento das fontes existentes. O grupo também objetivava, como um primeiro grande passo, a construção de uma “Bibliografia básica em História da Educação no Brasil” (Boletim Anped apud ANPEd, 2018). Com o passar dos anos o grupo tornou-se um espaço de aglutinação, trocas, críticas, e difusão entre pesquisadores de novos caminhos de investigação na área, como “a história das mentalidades, o (pós-) estruturalismo e a história cultural, estendendo sua influência para vários centros de ensino e pesquisa brasileiros” (VIDAL e FARIA FILHO, 2003, p.58 e 59). Clarice Nunes aponta o GT como um fórum para debates, um espaço para a inovação teórica, temática e metodológica, assim como para a construção coletiva de referenciais críticos e reflexões sobre o conhecimento produzido e a prática

¹⁸ A ANPEd é uma entidade sem fins lucrativos que foi fundada em 16 de março de 1978 com o objetivo de congregar programas de Pós-Graduação *strictu-sensu* em Educação, e professores, estudantes e demais pesquisadores vinculados a eles. Ao longo dos anos a entidade vem fomentando a investigação na área e fortalecendo a formação pós-graduada em Educação, promovendo espaços de debate e aperfeiçoamento. Os grupos de trabalho foram instituídos em 1981 na 4ª reunião anual em Belo Horizonte, como *locus* de discussão e troca de opiniões sobre resultados de pesquisas realizadas; seleção de problemas relevantes; experiências metodológicas; intercâmbio de informações bibliográficas, de estudos e trabalhos realizados (Boletim Anped, v.8, n.1, jan-mar. 1986, p.2).

de pesquisa (NUNES e CARVALHO, 1993, p.35). O GT da ANPEd seria “uma espécie de fórum permanente de discussão das questões de história da educação”, na visão de Marta Maria de Carvalho (CARVALHO apud CATANI e FARIA FILHO, 2002, p.114).

Com a criação do Grupo de Trabalho História da Educação da ANPEd, pôde-se elaborar, na visão de Clarice Nunes, a coordenadora do grupo, uma resposta a dificuldades concretas encontradas na prática de pesquisa em história da educação, e a possibilidade de clarear questões, rever temáticas, construir novos objetos, dar um novo tratamento a “velhos” objetos, resultando num aumento da produção de trabalhos em número e qualidade (NUNES e CARVALHO, 1993, p.9).

Ester Buffa comenta que no início da formação do GT havia uma dificuldade dos integrantes formados em pedagogia em exercer o ofício de historiador, necessário à pesquisa nesta área, e aos historiadores de ofício acharem importante pesquisar objetos relacionados à educação, menos nobres, considerados “coisa de mulher, de professora primária”. Também Fátima Neves e Célio Costa, em seu artigo sobre a importância da disciplina História da Educação para a formação de profissionais de educação citam uma fala de Eliane Marta Teixeira Lopes, de 1986: “[...] o educador ou o pedagogo, não recebendo formação específica nem em metodologia de pesquisa histórica nem em teorias da História, dificilmente pode tornar-se um historiador”, pois, para atender ao rigor e ao método que o ofício do historiador necessita, “[...] exige-se um crescente entendimento da História da educação, que deve ser escrita através de pesquisas rigorosas que obedeçam aos critérios e às exigências da própria ciência da história” (NEVES e COSTA, 2002, p.119). Neves e Costa afirmavam que o pedagogo ainda carecia de familiaridade com o terreno teórico e as atividades práticas relacionadas à história e a superação desta carência era um desafio, que dependeria do reconhecimento da história como “campo de conhecimento e dominada em seus próprios domínios” no exercício da escrita historiográfica em educação. Seria necessário “conhecer as concepções teóricas, os procedimentos investigativos,

as suas normas, a sua ética, a sua terminologia mais corrente e as suas técnicas de trabalho” (NEVES e COSTA, 2002, p.119). Sobre o mesmo tema, Saviani também opinava

Deve-se, porém, reconhecer que os investigadores-educadores especializados na História da Educação têm feito um grande esforço de sanar as lacunas teóricas, adquirindo competência no âmbito historiográfico capaz de estabelecer um diálogo de igual para igual com os historiadores. E, ao menos no caso do Brasil, cabe frisar que esse diálogo tem se dado por iniciativa dos educadores, num movimento que vai dos historiadores da educação para os, digamos assim, “historiadores de ofício” e não no sentido inverso (SAVIANI, 1987, p.15).

Durante as coordenações de Clarice Nunes e Guacira Louro do GT de História da Educação da ANPEd, adotava-se a posição de considerar a história da educação como uma especialização da história, no intuito de combater o positivismo e o materialismo histórico, utilizando como referenciais o Marxismo e da Escola dos *Annales*, e posteriormente a Nova História Cultural, percebido através do privilégio de sujeitos e produtos resultantes de práticas culturais, e de análises pontuais e minuciosas no lugar de grandes recortes temáticos (BUFFA, 2016, p.400; NUNES e CARVALHO, 1993, p.38).

Eduardo Catani e Luciano Faria Filho escreveram um trabalho analisando os documentos produzidos pelo GT História da Educação na ANPEd, desde sua criação em 1984 até o ano 2000, para traçar um histórico e efetuar uma avaliação das produções do próprio grupo. O trabalho de Ester Buffa em 2016 sobre os 30 anos do GT História da Educação da ANPEd e o próprio *site* desta organização trazem as informações sobre o GT após o ano 2000. A partir da análise dos trabalhos, e observando um desenvolvimento evidenciado pelo crescimento do número de pesquisadores, Catani e Faria Filho identificaram dois momentos distintos em sua configuração, um anterior e outro posterior ao ano de 1990. A primeira fase iria de 1984 a 1989, e a segunda de 1990 em diante. Dois anos após sua criação, o GT contava com 30 participantes, e o número foi aumentando ano após ano, chegando a 157 participações em 2013. Ao longo dos

primeiros seis anos, vinte trabalhos foram debatidos. Já na reunião da ANPEd de 1990 em Belo Horizonte, 17 trabalhos foram encaminhados e 15 apresentados (CATANI e FARIA FILHO, 2002, p.114). Entre 1985 e 2013, 258 trabalhos e 103 pôsteres foram apresentados. De 2005, na 28ª reunião do GT à 33ª reunião em 2010, foram apresentados em média 11 a 12 trabalhos por ano. Em 2011 e 2012, na 34ª e 35ª reuniões respectivamente, foram apresentados 14 trabalhos. Na 36ª em 2013 foram apresentados 12 trabalhos. Em geral, pelo menos um destes trabalhos era encomendado. O número de pôsteres variou bastante ao longo dos anos, indo de 2 a 16 por ano. Na 37ª reunião, em 2015, foram 20 trabalhos, 2 destes encomendados, e 3 pôsteres. Um dos trabalhos encomendados foi justamente o de Ester Buffa. Na 38ª reunião, em 2017, foram apresentados 11 trabalhos, um dos quais foi encomendado, e 1 poster. Aparentemente, após 2013 as reuniões nacionais passaram a ocorrer de dois em dois anos.

Os primeiros anos do GT foram marcados pelas trocas de experiência e discussões das produções científicas dos participantes. Também se procurou “articular o trabalho dos educadores, dos historiadores e dos arquivistas” e apontou-se duas necessidades: “o aprofundamento das questões teórico-metodológicas da pesquisa na área” e “retomar esforços para a elaboração de uma bibliografia básica em história da educação” (CATANI e FARIA FILHO, 2002, p.116). A primeira publicação do GT ocorreu em 1989 e constava no segundo número dos Cadernos ANPEd, sob o título de *Diretrizes e bases da educação: o nacional e o regional na história da educação brasileira*. Ela foi composta de artigos escritos por Clarice Nunes (org.), Ester Buffa, Guacira Lopes Louro, José Silvério Bahia Horta e Marta Maria Chagas de Carvalho (BUFFA, 2016).

No encontro de 1990 em Belo Horizonte, Clarice Nunes, a coordenadora do encontro, afirma ser essa “a melhor reunião do GT desde a sua criação”(CATANI e FARIA FILHO, 2002, p.118). Ela apontou dois movimentos do grupo a partir deste momento. O primeiro, seria uma mudança de atitude:

já não nos envergonhamos mais de fazer história, apesar de, em geral, não termos formação em cursos de graduação e pós-graduação em História. Abraçamos com maior clareza as lutas da história da educação dentro da História (processo/disciplina). Sejamos historiadores ou pedagogos por formação, somos historiadores pelo projeto e pela prática de trabalho. Esse movimento quebra barreiras de interlocução que, psicologicamente, costumam ser colocadas entre pedagogos e historiadores; e nos aproxima do debate travado no campo da História e de uma historiografia da cultura brasileira (*Boletim ANPEd* apud CATANI e FARIA FILHO, 2002, p.119).

O segundo movimento é a ação direcionada por uma nova interpretação histórica, seja das antigas temáticas, ou de novos objetos. Isto leva a uma interpenetração de saberes, a um diálogo com a sociologia do conhecimento, a antropologia, psicanálise e a literatura, a uma interlocução entre uma concepção materialista histórica, entre a História das Mentalidades e a História Antropológica. O tema dos trabalhos a partir de 1990 vai refletir esta interlocução.

Esse diálogo é uma busca de crítica rigorosa aos limites entre essas concepções, assim como uma tentativa de problematizar certas categorias básicas com que lidamos na nossa prática, como por exemplo, as de tempo/espço, que parecem, apesar das diferentes matrizes das quais partimos, estarem cristalizadas num determinado modelo (o positivista). A destruição dessa marca, fortemente interiorizada, implica o aprofundamento da discussão em torno da visão de que tempo/espço são modelos construídos a partir de problemas que o historiador coloca (NUNES apud CATANI e FARIA FILHO, 2001, p.119).

Observa-se a partir de 1990 a emergência de duas marcas que vão caracterizar o segundo momento do GT. Uma é o esforço “de articulação com outras instâncias de produção das análises históricas e com pesquisadores de outros países”. Isso vai se dar através da “colaboração, em nível internacional, a participação em eventos no exterior e a inclusão de pesquisadores estrangeiros na programação do grupo”. A segunda marca, e esta interessa muito ao meu trabalho, é a “forte presença da temática dos estudos de

gênero”. Esta temática apareceu em 1990, em 1991 foi realizado um seminário *Educação, cultura e relações de gênero* (CATANI e FARIA FILHO, 2002, p.119). Em contrapartida, dentre os temas escolhidos entre 2005 a 2013, Ester Buffa infelizmente observou que os estudos de gênero quase desapareceram. Ela diz que a maioria absoluta dos temas passou a referir-se à educação escolar (BUFFA, 2016, p.414).

Catani e Faria e Filho passam a descrever ano após ano os temas e acréscimos ao grupo de trabalho, de 1990 a 2000. Vou destacar os pontos mais importantes ao longo destes anos. Em 1991, algumas das questões envolviam a construção do objeto, sua diferença para o objeto científico, a utilização de novos objetos, a utilização da História Oral, reconhecimento da historicidade no campo educacional, a necessidade de se escapar ao pedagogismo, a utilização de novos aportes teóricos, e a ampliação de uma leitura marxista da história. Em 1992, Guacira Lopes Louro, a coordenadora do encontro, aponta as linhas de pesquisa *Gênero e Perspectivas Historiográficas e Fontes* como as mais recorrentes e abrangentes. A publicação conjunta da produção e a insistência na realização de estágios de intercâmbio também se faz presente. Em 1993, as temáticas e abordagens se diversificaram e aumentou o número de pesquisadores. Em 1996 os minicursos foram introduzidos. Dois foram oferecidos: um sobre educação e gênero, e o outro sobre história das instituições educativas. Em 1997, a temática principal foi a história dos impressos. Além deste, as temáticas foram a “história da profissão docente e gênero, materiais de cotidiano da escola, imagens do negro na literatura infantil, pedagogia das cidades, história da Escola Nova, história da universidade e de centros de pesquisa, história da imprensa periódica educacional” (CATANI e FARIA FILHO, 2002, p.122). Ester Buffa empreende um resumo dos temas de 2005 a 2013:

Em síntese, de 2005 a 2013, os temas mais frequentes foram os relativos a ideias pedagógicas de renomados autores, infância, educação escolar, variadas questões ligadas a professores, tais como formação, atuação profissional, práticas, escritas, arte e ofício de ensinar, feminização do magistério, práticas educativas. Há temas ligados à instituição escolar, seu espaço, grupos

escolares, escolas rurais. Com bastante frequência aparecem temas ligados à cultura do impresso, manuais e livros didáticos, produção didática, escritas escolares, periódicos, leituras de professoras. Há, ainda, temas esparsos, como financiamento da educação, inspeção escolar, educação libertária, história e historiografia, escola nova, ensino religioso etc. Também são usuais os estudos sobre as ideias pedagógicas de nossos grandes educadores, principalmente os ligados à Escola Nova, como Anísio Teixeira e outros (BUFFA, 2016, p.414).

Ela também observa que o período mais focalizado permanece sendo o século XX, especialmente a primeira metade.

Em relação às perspectivas teórico-metodológicas, entre 1984 e 2000 Catani e Faria Filho identificam a maioria das referências feitas a “P. Bourdieu, R. Chartier, M. Foucault, J. Le Goff, M. de Certeau e K. Marx” (CATANI e FARIA FILHO, 2002, p.126). Já de 2005 a 2013 Buffa afirma que “sem dúvida, a maioria dos trabalhos apresentados inscreve-se na órbita da denominada Nova História, principalmente a francesa, da História Cultural, da História das Mentalidades”(BUFFA, 2016, p.415). Ela atribui esta escolha referencial pela ligação da produção aos sujeitos participantes de grupos de pesquisa dos programas de Pós Graduação indexados ao Diretório do CNPQ. O estímulo à publicação nestes meios e pelas agências de fomento pode explicar, na opinião de Buffa (2016, p.415), “a incidência de certos temas e referenciais teóricos no próprio GT”.

Até 2003, Vidal e Faria Filho observaram um alargamento do campo teórico-metodológico através do diálogo entre História da Educação e Sociologia, Linguística, Literatura, Política, Antropologia, Geografia, Arquivística, além da concepção do campo História da Educação como subárea da Educação, e especialização da História. Isto tem importância na medida que os profissionais da Educação identificam suas pesquisas com “procedimentos próprios ao fazer historiográfico” (VIDAL e FARIA FILHO, 2003, p.60), e estabelecem disputas em prol da separação entre Educação e Filosofia.

Buffa percebe que a partir do final do século XX o GT passa a ser “marcado teoricamente hegemonia da nova história: história

em migalhas, história das mentalidades, da vida cotidiana, das mulheres, dos micro-acontecimentos educacionais”(BUFFA, 2016, p.416 e 417). Estes seriam admitidos como novos paradigmas, substituindo aqueles oriundos do positivismo e do marxismo, cujo debate ocorreu no final do século XIX e início do XX. A partir deste momento e perdurando até 2013, os pesquisadores do GT optaram pelo “pluralismo epistemológico e temático, privilegiando o estudo de objetos singulares, os mais variados” (BUFFA, 2016, p.417). No entanto, ao analisar que cinco de nove trabalhos encomendados de 2005 a 2013 pelo GT versavam sobre a disciplina História da Educação, Ester Buffa (2016, p.415) acredita na importância do fomento ao estudo sobre concepções de história, sobre o conhecimento de sistemas filosóficos, “ou seja, de referenciais teórico-metodológicos preocupados com a totalidade”, pois a preocupa o “importante investimento do GT no estudo de questões singulares, pontuais”.

O Campo História da Educação Musical

A História da Educação Musical pode ser considerada um campo ainda muito recente e em formação no Brasil. A pesquisadora Luciane Garbosa oferece em seu artigo sobre a pesquisa histórica em Educação Musical uma boa definição para estes estudos e seus temas:

A pesquisa histórica em educação musical pode ser definida como a busca sistemática dos saberes e práticas que nortearam as experiências pedagógico-musicais do passado, desencadeadas em instituições escolares públicas, privadas, ou conservatórios, bem como em contextos não-escolares. Tais investigações podem apresentar como foco de estudo o processo de ensino aprendizagem, envolvendo os elementos musicais propriamente ditos, as atividades de execução, apreciação e composição, bem como os fins, metas, objetivos, legislação, materiais didáticos, equipamentos, instalações, procedimentos e o processo de avaliação em música. Da mesma forma, compreende os estudos voltados ao levantamento, análise e registro da trajetória de professores, pedagogos musicais, ou personalidades da área (GARBOSA, 2002, p.143).

Em seu trabalho, Luciane Garbosa realiza um levantamento de teses e dissertações que abordem pesquisas históricas em Educação Musical, entre os anos 1980 a 2000, e evidencia como os trabalhos em História da Educação Musical estão sendo realizados fora da música. Das 547 teses e dissertações relacionadas à área de Música, nas subáreas Musicologia, Etnomusicologia, Educação Musical, Composição, Práticas Interpretativas, e Musicoterapia, efetuadas em Cursos de Música, Educação, Comunicação e Semiótica, 169 pertencem à subárea Educação Musical, mas 60 estudos ou 35% não foram efetuados em cursos de Música. Desses 169 trabalhos, 27 dos 169 seriam investigações históricas, ou seja, 16% da produção na subárea. E desses 27 trabalhos, pouco mais da metade foram realizados na Música:

No que se refere à produção histórica em educação musical, verifica-se ainda um número pequeno de estudos realizados em cursos de Música, ou seja, dos 27 trabalhos históricos, 14 foram efetuados em cursos de Música, perfazendo pouco mais de 50% do total. Destes 14 estudos, observa-se que 7 foram efetuados no CBM, 4 na UFRGS, 2 na UFRJ e 1 na UNICAMP. Nesta perspectiva, verifica-se que dos 10 programas de pós-graduação em música existentes no Brasil, apenas 4 desenvolveram pesquisas históricas, apontando diferenças estatisticamente significativas na produção de tais pesquisas entre as regiões do país (GARBOSA, 2002, p.152).

O maior número destes trabalhos nos primeiros anos era desenvolvido na Educação, e nos anos 90 passou a se concentrar na Música. A explicação de Garbosa para este fato é que a pesquisa em Música e o fortalecimento da História da Educação Musical tem relação com a implantação dos Cursos de Pós-Graduação em Música no Brasil, iniciada em meados dos anos 80, com a criação das associações da área, como a ANPPOM, em 1987, e a ABEM, em 1991, bem como com a produção dos jornais e revistas. Todo este movimento tem levado a um aumento no número de estudos produzidos na área de Música e influenciando no crescimento do número de admissões nos cursos de Graduação e Pós-Graduação, assim como

no número de egressos destes cursos na década de 90 (GARBOSA, 2002, p.148). O maior número de teses e dissertações realizadas em cursos de Música pode estar significando uma fase de expansão da área.

Luciane Garbosa criou 4 categorias para avaliar a natureza dos estudos selecionados em sua pesquisa. As categorias englobavam estudos biográficos, institucionais, geográficos e outros estudos. Como estudos biográficos, ela considerou os que tinham relação com professores, pedagogos, e personalidades do passado, e tudo que envolvesse suas práticas, como pedagogias, trajetórias, obras, etc. Os institucionais diriam respeito a práticas desenvolvidas em instituições, tais como conservatórios, escolas, etc. Os geográficos estariam ligados a investigações de práticas em determinadas localidades ou regiões do país; e finalmente outros estudos seria uma categoria ampla que abarcaria temáticas variadas, como legislação, métodos e materiais, currículos, etc. Dos 27 trabalhos categorizados, 11 trabalhos foram biográficos, representando 40% do total; 7 (26%) foram outros trabalhos, 5 (19%) foram institucionais, e 4 (15%) geográficos. Ela também observou que a maioria dos estudos foi realizada no nível Mestrado. No final de seu artigo, Garbosa cita tópicos de estudo de importância para a área a serem desenvolvidos:

Tópicos para Investigações em História da Educação Musical do/no Brasil: História da Educação Musical Escolar e Não-Escolar: Abordagens Gerais; História da Legislação: Leis 4024/61, 5692/71, 9394/96, e Documentos do MEC; História Biográfica: Professores, Pedagogos Musicais, Líderes, e Personalidades da Área; História Institucional: Ed. Infantil até Ensino Superior, Conservatórios, Cursos de Extensão; História das Organizações: Fundações, Associações, Sindicatos; História Comparativa da Educação Musical: Instituições, Regiões, Países; História dos Problemas Contemporâneos da Educação Musical; História de Outras Temáticas em Educação Musical: Fins, Metas e Objetivos da Educação Musical, Creditação e Frequência, Finanças Escolares, Matrículas, Educação Musical Comunitária, Organização e Administração, Professores e Funcionários, Equipamentos, Métodos e Materiais Instrucionais, Currículos (GARBOSA, 2002, p.154).

É importante notar que, apesar dos dados extremamente relevantes para a compreensão da constituição do campo História da Educação Musical, assim como para o conhecimento do número de trabalhos desenvolvidos e os temas abordados, o levantamento foi realizado até o ano 2000. Considero urgente a elaboração de um novo levantamento quantitativo, que também possa evidenciar os temas abordados de 2001 a 2018 nas teses e dissertações dentro deste campo.

O artigo de Vanessa Weber de Castro é também um levantamento, e mais atual. No entanto, embora traga dados bastante relevantes, a autora opta por se concentrar nos artigos, não incluindo as teses e dissertações, e desenvolve sua pesquisa prioritariamente a partir das publicações e revistas da História da Educação, e não dos anais de encontros e revistas da área de Música ou da subárea Educação Musical, ainda que informe ter realizado busca simples de artigos pelo *Google*. Weber de Castro afirma em seu texto que o campo História da Educação Musical vem se consolidando e ampliando dentro da História da Educação, e conseqüentemente, ela encontra muitos trabalhos desenvolvidos dentro da Educação, e não na Música. Volto a uma constatação realizada neste texto quando abordei o campo História da Educação. Houve uma necessidade de afirmar o grupo como parte da própria Educação, e não da História, e reforçava-se a premissa de que seriam educadores fazendo história, e não historiadores tematizando a educação. Aqui, percebe-se que o grupo de pesquisadores em História da Educação Musical vem encontrando eco dentro dos estudos em Educação, no grupo História da Educação, e não dentro da Música, em específico na Educação Musical, e seus grupos e associações, como seria de se esperar. Mesmo a pesquisadora Vanessa Weber de Castro, por exemplo, desenvolveu seu doutorado em Educação, orientada pela professora Patricia Coelho, na PUCRJ.

Com o objetivo de localizar lacunas na produção historiográfica sobre o ensino de música de 1960 a 1980 no Brasil, Castro procedeu a uma extensa revisão bibliográfica que englobou os “41 volumes da Revista Brasileira de História da Educação (RBHE), editada pela

Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE)”, de 2001 a 2016, e os “Anais dos sete primeiros Congressos Brasileiros de História da Educação (CBHE)”, ocorridos em 2000, 2002, 2004, 2006, 2008, 2011 e 2013 (CASTRO, 2017, p.5811). Castro selecionou os textos que fizessem “referência direta à Música, Educação Musical ou algum termo específico relacionado à história do ensino de Música no título do artigo ou comunicação”(CASTRO, 2017, p.5811). Após esta etapa, ela buscou por artigos, comunicações, teses e dissertações no *Google* através do termo História da Educação Musical, embora tenha selecionado para a revisão apenas os artigos de revistas e trabalhos publicados em Anais de Congressos a partir dos anos 2000. Castro identificou um total de 49 artigos ou textos completos de comunicações, e indicou 12 eixos temáticos destes trabalhos: Canto orfeônico e Villa-Lobos; A Música na escola em diferentes períodos, contextos e perspectivas; Retrospectivas históricas do ensino de Música no Brasil ou em algum estado brasileiro; Ensino de Música no Século XIX e primeira República; Aspectos da pesquisa historiográfica em Educação Musical; Histórias de vida de educadores musicais; Ensino Superior em Música; Música nas escolas confessional e teuto-brasileira; História de instituições escolares de Música; Lei n. 5.692 /71 1; Ensino de Música nas décadas 1960-1970; e Música na Ditadura militar.

Jusamara Souza, escreve um artigo “sobre as várias histórias da educação musical no Brasil”, com o objetivo compreender os diversos olhares que constituem histórias da educação musical, buscando elucidar possíveis temas de investigação para a área. Ela comenta sobre a importância dos cursos de pós-graduação, sobretudo mestrado e doutorado na produção historiográfica da educação musical nas últimas décadas no Brasil. Desde a criação do primeiro curso de pós-graduação em Música do Brasil em 1980, na Universidade Federal do Rio de Janeiro, gradualmente a ênfase dos estudos em Educação Musical se ampliou até estar presente em 15 dos 16 cursos na ocasião de sua pesquisa, em 2014. No entanto, ela pondera que ainda hoje, “a história da educação musical não se configura como um subcampo de produção contínua e os currículos nos programas de pós-

graduação incluem poucas disciplinas específicas para a formação de pesquisadores nessa área” (SOUZA, 2014, p.111). Esta conjuntura contribui para que se expresse no pensamento e ação dos professores de música uma verdadeira “ausência do ontem”, uma omissão ou desprezo do passado, uma falta de formação histórico-músico-educacional que vai se refletir numa produção pouco expressiva sobre o tema (SOUZA, 2014, p.111). Sobre as abordagens historiográficas em Educação Musical utilizadas nos estudos analisados por Souza, ela observou perspectivas teóricas e analíticas bem diversas, advindas da “história cultural, micro-história, Nova História ou análises marxistas, matrizes teóricas que possuem tênues relações entre si ou poucos pontos em comum”(SOUZA, 2014, p.112).

Souza (2014, p.112) fala que a pouca experiência dos pesquisadores brasileiros em História da Educação Musical os vem levando a leituras dos seus objetos “pelo viés da Musicologia, Etnomusicologia, Sociologia da Música ou mesmo da Educação e da História”. A História da Educação Musical é vista através de outras histórias, e não de sua própria. No entanto, ela acredita que uma mudança neste quadro só será possível quando a Educação Musical no Brasil se apoiar em trabalhos referenciais da área, estabelecendo uma investigação de sua história com teorias, ferramentas e metodologias próprias na análise de suas fontes primárias. Desta forma, o contato com outras áreas de conhecimento seria mais um diálogo teórico possível, mas não exclusivo ou obrigatório. No artigo de Jusamara Souza, ela cita Kraemer, que por sua vez cita Heinz Antholz ao abordar a pedagogia da música, e a pesquisadora traça um paralelo da fala de Antholz com a situação da História da Educação Musical em relação a outras histórias.

Isso para não nos acomodarmos “de aluguel na pedagogia ou na musicologia” ou “até mesmo como sublocatária” de outras áreas, como alerta o educador musical Heinz Antholz, citado por Kraemer (2000, p.63). Fomentar a pesquisa, formar pesquisadores com olhares e ferramentas próprias da educação musical, pode ser útil para o entendimento dessa área como uma disciplina autônoma, instalada “confortavelmente em sua própria moradia” (KRAEMER apud SOUZA, 2014, p.112).

Dentre as diversas histórias ou temas que constituem a História da Educação Musical no Brasil, Jusamara Souza identificou nos trabalhos:

a história das instituições; a história de movimentos pedagógico-musicais, como a história do canto orfeônico no Brasil; a história dos cursos superiores de música no Brasil; a história do ensino de música e sua institucionalização na escola; a história do ensino de música a partir das orquestras e coros; a história da educação musical analisada por meio dos chamados espaços informais; a história do ensino de música a partir das associações de classe, incluindo a Associação Brasileira de Educação Musical - ABEM; ou, ainda, a história da educação musical a partir dos livros didáticos (SOUZA, 2014, p.113 e p.114).

Para Souza, a História da Educação Musical no Brasil ainda é um saber não institucionalizado. O Brasil não teria ainda uma “história” sistematizada da Educação Musical, ao contrário de muitos países. No entanto, abordagens isoladas já ocorreram, como nos trabalhos de Souza em 1993; Oliveira e Cajazeira em 2007, e Fucci-Amato, em 2012 (SOUZA, 2014, p.117). Isso faz lembrar a descrição de Peter Burke sobre a consolidação da Nova História. Já havia historiadores desde o século XIX que defendiam uma prática historiográfica diferente daquela estabelecida por Ranke. Porém os autores não estavam ligados e não reconheciam os esforços de seus antecessores.

Finalmente Jusamara Souza mostra a importância de um trabalho colaborativo e da formação de equipes de pesquisa para a organização crítica da produção já existente no campo, constituída em grande parte de teses e dissertações advindas dos Programas de Pós-Graduação em Música e de outros Programas. Além disso, ela destaca o desejo de promoção de ações coletivas para a divulgação e formação de pesquisadores para atuação neste campo, como por exemplo, a criação de grupos de pesquisa.

Em um artigo escrito para a *Revista da ABEM*, em julho de 2016, Inês Rocha e Gilberto Garcia observam que, mesmo com a presença de estudos historiográficos desde a primeira edição desta Revista,

em 1991, é apenas após 20 anos que se forma um GT, ou Grupo de Trabalho dentro dos encontros da Associação Brasileira de Educação Musical, ou ABEM. Em 2011, em Vitória, foi solicitada a criação do GT, mas foi durante o XXII Congresso Nacional, em 2015, em Natal, que ocorreram as primeiras sessões do GT 1.3 – Grupo de Trabalho História da Educação Musical. O grupo foi um dos três subtemas do eixo temático *Dimensões investigativas, epistemológicas e históricas da educação musical* (ROCHA e GARCIA, 2016).

Na análise dos trabalhos do GT, os autores procuraram caracterizar “os temas privilegiados, os objetos de estudo, os problemas destacados, as fontes e os acervos utilizados, as periodizações adotadas, os aspectos metodológicos das pesquisas e as suas respectivas abordagens historiográficas”, a fim de observar elementos de uma possível consolidação da História da Educação Musical no Brasil, bem como apresentar as lacunas destes trabalhos (ROCHA e GARCIA, 2016, p.116). Inês Rocha e Gilberto Garcia identificaram nas produções diferentes abordagens historiográficas da música, variadas possibilidades de escolha de fazer história, ou “Histórias”, e suas diversas ferramentas, limitações e possibilidades. A análise também evidenciou intercessões entre os campos História, Educação, e Educação Musical, assim como percepção de que há particularidades e epistemologias em cada campo (ROCHA e GARCIA, 2016, p.116).

O estudo de Rocha e Garcia sobre os textos do GT 1.3 revelou a estes pesquisadores inquietações “de uma área de pesquisa que ainda precisa muito se autoconhecer e se fazer reconhecida em suas especificidades” (ROCHA e GARCIA, 2016, p.123). Os assuntos dos trabalhos foram centrados nos sujeitos, nos estabelecimentos escolares, na legislação, nas práticas musicais como práticas socioeducativas, nas fontes e nos acervos de pesquisa, nas teorias do currículo, em biografias, na educação formal/não formal/informal, nas histórias locais/regionais e, também, na teoria e na metodologia da História. Por outro lado, fontes como documentos pessoais e relativos à cultura escrita cotidiana, manuais didáticos e a cultura material escolar não foram consideradas. Também ainda não houve

nesse GT pesquisas sobre discentes, “suas diversas características, interesses e estratégias de ação junto a eles” (ROCHA e GARCIA, 2016, p.123).

É possível constatar dentre os assuntos a ausência de estudos histórico sobre Gênero e Música, isto é, a história das mulheres na Educação Musical. Cronologicamente, também a história do ensino de música anterior ao século XX não parece figurar muito nos trabalhos.

Considerações Finais

Os campos Estudos de Gênero, Gênero e Música, História da Educação e História da Educação Musical vêm se ampliando e se consolidando nos últimos anos, mas são um reflexo de um processo iniciado desde os anos 80. Todos têm relação com o surgimento dos cursos de Pós-Graduação, das associações de pós graduações, da criação de grupos de trabalho e de revistas especializadas, que têm promovido o fortalecimento das epistemologias e das metodologias de cada campo, o reconhecimento de suas bibliografias de base e das suas necessidades específicas, a oportunidade de trocas entre os seus integrantes, o fortalecimento do diálogo, a divulgação dos trabalhos na área, a produção coletiva, bem como o trabalho interdisciplinar. Também todos os campos vêm fortalecendo a afirmação de suas particularidades, temas e objetos específicos, além do objetivo de formação e instrumentalização de pesquisadores em suas áreas próprias de interesse. Parece ocorrer uma predileção pelos procedimentos historiográficos relacionados com a Nova História, ou as novas histórias, a partir da *École des Annales*, do Marxismo, da História Social, da Micro História, dos estudos pós coloniais, onde há um enfoque em novas fontes, diferentes discursos, o cotidiano, o cidadão comum, as minorias, os excluídos, com o intuito de elaboração de um discurso histórico não hegemônico, social, plural, enriquecido por elementos e personagens outrora esquecidos, não selecionados, ou colocados rigidamente numa hierarquia ocupando posição secundária, acessória ou irrelevante.

Constata-se que, de todos os campos apreciados, o que parece ainda em maior grau de construção e necessidade de fortalecimento é o da História da Educação Musical. É ele que possui passado mais recente, e onde o fortalecimento já citado em grupos de estudo e trabalho parece só estar ocorrendo nos últimos três anos. Também percebo que a maioria dos trabalhos nesta área se encontra inserida dentro do âmbito da História da Educação, havendo, aparentemente, pequena quantidade produzida na Educação Musical. Há indícios de que o diálogo entre pares esteja sendo realizado preferencialmente na Educação, e não na Música. No entanto, faz-se necessária a elaboração de outros estudos, que permitam acrescentar dados mais abrangentes e atualizados sobre a produção neste campo. Nestes estudos, será fundamental realizar um levantamento de teses e dissertações em Música e em outras áreas que apresentem pesquisas históricas em Educação Musical a partir da década de 2000, assim como de artigos e comunicações no âmbito dos encontros de Educação Musical e suas revistas especializadas.

Existe ainda uma grande dificuldade em evidenciar a importância de estudos historiográficos em Educação Musical, por um desconhecimento pelos integrantes do ensino e aprendizagem em música das contribuições dos mesmos para o campo. Tais investigações, quando realizadas em Música, vem sendo desenvolvidas na Musicologia, Etnomusicologia, Sociologia da Música, onde nem sempre são enfocados sujeitos e práticas pedagógico-musicais. De acordo com os pesquisadores mencionados, os profissionais da música ainda não perceberam o valor da memória histórica em sua prática. Com isso, posso dizer que minha proposta de pesquisa de doutorado vem contribuir para a rica produção atual em Gênero, e Gênero e Música, e ao mesmo tempo vem somar esforços para uma consolidação dos ainda poucos estudos sobre História da Educação Musical, evidenciando personagens que via de regra já seriam relegados a um plano secundário – as mulheres educadoras musicais.

Referências Bibliográficas

ANPEd. Site. <http://www.anped.org.br/sobre-anped>. <http://www.anped.org.br/grupos-de-trabalho/gt02---história-da-educação>

BARROS, José D'Assunção. Fernand Braudel e a Geração dos Annales. *Revista Eletrônica História em Reflexão*: Vol. 6 n. 11 – UFGD. Dourados, jan/jun 2012

_____. A Nouvelle Histoire e os Annales: entre continuidades e rupturas. *Revista de História*, 5, 1-2 (2013), p. 308-340 http://www.revistahistoria.ufba.br/2013_1/a16.pdf

BASTOS, Maria Helena Camara. O que é a História da Educação no Brasil hoje? Tempos de reflexão. *Espacio, Tiempo y Educación*, v. 3(1), Janeiro-Julho, 2016, 43-59. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/ete.2016.003.001.4>

BUFFA, Ester. Os 30 anos do GT História da Educação: Sua Contribuição para a Constituição do Campo. *Rev. bras. hist. educ.*, Maringá-PR, v. 16, n. 4 (43), p. 393-419, out./dez. 2016.

BURKE, Peter (org.). *A Escrita da História: Novas Perspectivas*. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992.

CASTRO, Vanessa Weber de. A Educação Musical nas Décadas de 1960 a 1980: Lacunas e Fragmentações. *Anais Eletrônicos do IX Congresso Brasileiro de História da Educação*. João Pessoa – Universidade Federal da Paraíba – 15 a 18 de agosto de 2017.

CATANI, Denice Barbara; FARIA FILHO, Luciano M. de. Um lugar de produção e a produção de um lugar: a história e a historiografia divulgadas no GT História da Educação da ANPEd (1985-2000). *Revista Brasileira de Educação*, Nº 19. Jan/Fev/Mar/Abr 2002.

GARBOSA, Luciane Wilke Freitas. Pesquisa histórica em Educação Musical: 20 anos de pesquisa em Música. *Ictus*, Salvador: PPGMus, p.141-156, 2002.

HISTEDBR. Sobre nós. SITE. <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/sobre-nos.html>

LUCHESE, Terciane Ângela. In(ter)venções : a história da educação como campo disciplinar e de pesquisa. *Investigar, intervir e preservar em História da Educação*. CITCEM, 2017, pag. 113-130

NEVES, Fátima Maria; COSTA, Célio Juvenal. A importância da História da Educação para a formação dos profissionais da Educação. *Revista Teoria e Prática da Educação*, v. 15, n. 1, p. 113-121, jan./abr. 2012

NOGUEIRA, Isabel Porto; ZERBINATTI, Camila Durães; PEDRO, Joana Maria. A Emergência do Campo Música e Gênero no Brasil: Reflexões Iniciais. *Descentrada*, 2(1), e034, 2018. Disponível em <http://www.descentrada.fahce.unlp.edu.ar/article/view/DESe034>.

NOGUEIRA, Isabel Porto. Patrimonio Musical Femenino em Brasil: Tradición y Modernidad. In: *Tradición y Modernidad*. Patrimonio Femenino. Espanha: Ministério de Educação e Esporte, Edição de 2014.

NUNES, Clarice; CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Historiografia da Educação e Fontes. *Cadernos Anped*. N.5 Porto Alegre, setembro 1993.

RAGO, Luzia Margareth. As Mulheres na Historiografia Brasileira. In: SILVA, Zélia Lopes (Org.). *Cultura Histórica em Debate*. São Paulo: UNESP, 1995.

ROCHA, Inês de Almeida; GARCIA, Gilberto Vieira. História da Educação Musical no Brasil: reflexões sobre a primeira edição do GT 1.3 - XXII Congresso da ABEM (2015). *Revista da ABEM*, Londrina, v.24, n.37, p.114-126, jul/dez. 2016.

PRIORE, Mary del. *A Mulher na História do Brasil*. 4a Edição. São Paulo: Editora Contexto, 1994. (Coleção Repensando a História)

SAVIANI, Demerval. O Debate Teórico e Metodológico no Campo da História e sua Importância para a Pesquisa Educacional. *Anais do IV Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”*. Campinas, 14 a 19/12/97. HISTEDBR - Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”

SCOTT, Joan. Gênero: Uma Categoria Útil para Análise Histórica. Tradução de Christine Rufino Dabat e Maria Betânia Ávila. *Revista Educação & Realidade*, 20(2) 71-99 Jul.dez. 1995.

SOIHET, Rachel. PEDRO, Joana Maria. A emergência da pesquisa da História das Mulheres e das Relações de Gênero. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 27, n. 54, p. 281-300, 2007.

SOUZA, Jusamara. Sobre várias histórias da educação musical no Brasil. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 22, n. 33, p.109-120, jul./dez.2014.

VIDAL, Diana G.; FARIA FILHO, Luciano M. de. História da educação no Brasil: a constituição histórica do campo (1880-1970). *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 23. n.45, jul. 2003.

MONTSERRAT SANUY: LA INTRODUCCIÓN DE LA APLICACIÓN ESCOLAR DEL MÉTODO ORFF EN ESPAÑA EN LOS AÑOS 60

*María del Rosario Castañón Rodríguez
Universidad de Valladolid (España)*

Montserrat Sanuy nació en Lérida en 1935 en una familia muy musical. Su tío abuelo materno fue un compositor reconocido que ejercía como organista en la catedral de Lérida. Su madre se había formado como músico y como maestra, aunque nunca ejerció y transmitió su amor a la música a todos sus hijos. Y a ella *“la pusieron a los tres años de cara al piano... y de espaldas al mundo”*, ya que desde esa temprana edad se inició en los estudios musicales en el ámbito familiar. Junto a sus hermanas Ramoneta y Conchita han formado un trío que cambió la educación musical en España.

Gracias a una beca de la Diputación de Lérida realizó sus estudios profesionales de música en el Conservatorio Superior de Música de Madrid, obteniendo el accésit al Premio de Música de Cámara. También se especializó en folklore musical, canto coral y canto gregoriano en la Escuela Superior de Música Sacra de Madrid.

En esta primera etapa madrileña, juega un importante papel su querida hermana mayor, Ramoneta¹⁹, pianista acompañante de cantantes. Viviendo en una residencia y arropadas por unos tíos que vivían en Madrid, su juventud transcurre entre ensayos en todos los pianos que tenía al alcance, tocando en colegios mayores, acompañando a cantantes y violinistas, pasando páginas en los conciertos.

Finalmente llegó su primera oportunidad en el mundo de la educación musical con unas clases en el Colegio Santa Sofía “*donde no había ni piano*”. En aquel año ni siquiera le propusieron pagarle por las clases, pero ella “*estaba tan contenta*”. Recuerda en especial que “*hicimos una fiesta de navidad tocando unos cacharritos contruidos por nosotros mismos y entonces la directora se dio cuenta de que hacía falta comprar por lo menos algunos instrumentos de percusión*”. A partir de entonces, ya empezó a cobrar una pequeña cantidad por sus clases y se inició en la vida docente que compartía con sus estudios en el conservatorio.

Para completar sus estudios fue a París para seguir los cursos del método Ward, su primer contacto con las nuevas metodologías de educación musical y el interés pedagógico por la innovación educativa. En aquellos tiempos las festividades religiosas se adornaban con canto gregoriano y ella dirigía y cantaba con la agrupación vocal.

Una vez terminada su etapa de formación en el conservatorio, en 1960, la Sección Femenina le otorgó una beca para hacer un curso de formación como instructora de música de los que entonces impartía esta institución para titular a las profesoras de música en educación secundaria²⁰. Las clases se impartían en la Quinta de El Pardo y allí empezó a tomar conciencia de la importancia de la pedagogía. Entre las asignaturas que se impartían se encontraban las de Solfeo y transporte, armonía y contrapunto, gregoriano, danzas populares, dirección de coros, folklore, historia de la música, rítmica, teatro y canto. El curso tenía dos años de duración y se hacía un fuerte

¹⁹ Ramoneta Sanuy, a sus 93 años de edad, sigue practicando y tocando el piano dos horas al día

²⁰ Castañón, R (2009) *La Educación Musical en España durante el franquismo (1939-1975)*. Tesis leída en la Universidad de Valladolid

hincapié en la intencionalidad pedagógica dirigida a la población general a través de la docencia en los institutos de educación secundaria femenina (los hombres no cursaban esta asignatura, sino una materia de carácter político llamada Formación del Espíritu Nacional). La formación era intensiva, con hasta diez horas de clase al día. Había conciertos, audiciones comentadas, muchísima práctica de canto y danza. Pero no se tocaban instrumentos.

En 1964 Sección Femenina la selecciona para una beca que le permite asistir al curso del método Orff que se imparte en Lisboa en la Fundación Gulbekian. *“Y entonces fue cuando dije “eso sí”. Cambió mi vida”*

Junto con Teresa Tullot (que luego sería la profesora del Método Orff en la Escuela Nacional de Música de la Sección Femenina Roger de Lauria en Barcelona), asisten al curso impartido por Herman Regner, Barbara Hasselbach y el propio Carl Orff. El método Orff llevaba impartándose diez años en la capital portuguesa a través de esta fundación emblemática de la innovación artística bajo la dirección de María Lourdes Martins. Ambas escriben un informe para la Regiduría de Música de la Sección Femenina²¹ mostrando el enorme interés que les suscitan las propuestas educativas musicales.

Tras ser analizado, se propone concederle una beca, completada por otra de la Fundación Juan March, para formarse en el Orff Institut en Salzburgo. Para Montserrat Sanuy, *“fue la gran oportunidad de mi vida. El sistema Orff supuso encontrar una idea con la que estoy totalmente de acuerdo. Me dio seguridad, porque es un sistema en el que creo”*.

La formación en el Orff Institut en Salzburgo

En Salzburgo fue muy bien acogida. Recuerda con emoción que *“Carl Orff venía por la mañana los lunes y daba de vez en cuando la clase, además de observar otras clases y participar en ellas como un alumno más”*. Aunque su alemán es bastante pobre, enseguida logra hacerse

²¹ Archivo General de la Administración. Alcalá de Henares. Caja 133, grupo 7 nº1

popular por su capacidad creativa y por su espíritu positivo y alegre. Y su facilidad para la improvisación y la composición de canciones sencillas atractivas para los niños la hacen brillar. De hecho, en el trabajo de fin de carrera, Carl Orff en persona le indicó que *“guardara ese material porque sería parte de su primer libro”*.



Y así fue, porque enseguida surgió la propuesta de hacer una versión en español de la aplicación escolar, junto con el pianista Luciano González Sarmiento, cuyo alemán era mucho más fluido. Y así surgió la primera publicación del Orff Schulwerk de Carl Orff y Gunil Keetman en castellano, publicada por la Unión Musical Española en 1969. Tal como nos comentan los autores,

“después de un largo proceso de maduración nace la primera versión original en español con una característica diferente a todas las versiones anteriores: Todo es original y todos los ejercicios están pensados para los niños de habla hispana con sus costumbres, su mentalidad y, lo más importante, basada en el folklore español”.

Como se puede apreciar en las fotos, su relación con el propio Carl Orff y los miembros de su equipo, como Barbara Hasselbach, eran estrechas y fluidas. La admiración de Montserrat Sanuy por el maestro y su capacidad creativa facilitaron el entendimiento entre ambos, lo que dio origen a una adaptación a la lengua española de la aplicación escolar que incluyera todas las novedades pedagógicas: ritmificación de textos, práctica instrumental, actividades de movimiento, con imágenes de niños españoles vestidos con maillots de danza y realizando actividades reales.



Este libro es un hito en la educación musical española moderna. Totalmente enfocado a la educación en la escuela primaria, parte de una concepción de la música elemental, como algo innato al hombre, partiendo de los ritmos del lenguaje, de las percusiones corporales y el movimiento, de la armonía simple de bordones y ostinatos, del uso de instrumentos que no requieren aprendizajes técnicos elaborados, de las capacidades básicas melódicas de todos los niños, del juego. Pone por primera vez la educación musical en manos del maestro, como un elemento más de sus funciones enfocadas a una educación integral de los niños, multidisciplinar, en la que la música es una parte más del lenguaje, de las matemáticas, de la expresión de los sentimientos y la educación emocional.

El canto con un objetivo expresivo, iniciado a partir de las entonaciones más básicas; la expresión corporal a través de la danza y el movimiento; el enriquecimiento rítmico a través de la interpretación grupal con instrumentos, voces y coreografías; la intencionalidad estética y lúdica, todo ello es auténticamente novedoso para su tiempo. Los niños se convierten en los protagonistas de la actividad, disfrutando y participando en la construcción del objeto musical y sintiéndolo como algo propio.

Su publicación coincide con un momento de cambio fundamental en el sistema educativo español, en el que las artes y la expresión dinámica se introducen más profundamente en el nuevo currículo formativo de los niños españoles. La culminación de dicho cambio se hará patente a través de la nueva ley de educación que implanta la Educación General Básica y que imparte estos contenidos a través de la nueva asignatura de “Educación dinámica”, en la que se juntan conceptos musicales,

dramáticos, de danza y movimiento. Se empieza a trabajar con la flauta como instrumento en la escuela, se difunden los conjuntos de instrumentos Orff de pequeña percusión y sonido indeterminado, las placas (metalófonos y xilófonos) hacen su aparición en las aulas de educación primaria obligatoria.

Se esperaba que a este primer volumen siguieran otros tres o cuatro, pero lamentablemente no fue así. No obstante, en él se sientan todas las bases de la educación musical según el método Orff y los ejercicios se han convertido en auténticos clásicos utilizados en las escuelas.



La dedicatoria manuscrita de Carl Orff que aparece en la edición muestra las grandes expectativas que se tenía al respecto a lo largo de estos 50 años en los que ha marcado la educación musical española.

La formación de los maestros en el método Orff y su introducción en la escuela

En septiembre de 1965 se empiezan a impartir cursos Orff con la presencia de Carl Regner, Barbara Hasselbach, el propio Carl Orff en el que participan como instructoras Montserrat Sanuy, junto a Teresa Tullot y Rosa M^a Kucharski. También aparece una publicación



del profesor José Peris de la Escuela Normal de Madrid (donde se formaban los maestros) titulada “Música para niños. Iniciación al método Orff”. Este primer curso tuvo lugar en Pamplona y fue inmediatamente seguido por otros en

agosto de 1966 y 1967 en Valladolid para maestros, 1966 en Madrid, 1967 en Granada, 1968 en Santander y Las Palmas de Gran Canaria, 1969 en León, Barcelona y Tenerife, 1970 en Tenerife , 1971 en Málaga y Avila y 1972 en Madrid y Barcelona. Ello da una idea de la enorme difusión que tuvo el método en toda España en los años inmediatamente posteriores a la publicación del libro. Y en todos estos cursos participaron muy activamente, tanto Montserrat Sanuy como su hermana Conchita, que había ido a realizar el curso de verano al Orff Institut de Salzburgo un año después que su hermana. En estos cursos, especialmente dirigidos a los maestros, se realizaban prácticas con niños, como en esta imagen del curso de Tenerife en 1970.

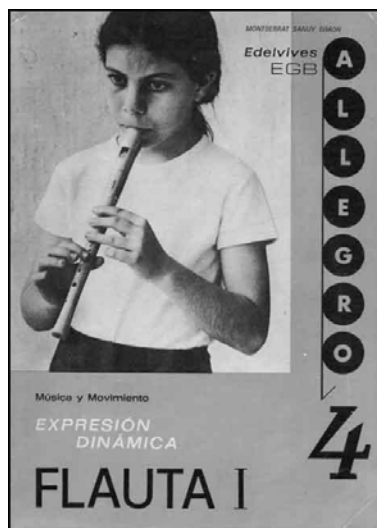
La entrada en vigor de la nueva Ley de Reforma Educativa de la Educación General Básica (1970), que introducía la música en el curriculum de la educación obligatoria a través de la “expresión dinámica”, ayudó a difundir el método Orff por todo el país a través de la formación de maestros y su introducción en la escuela primaria.

En 1971, la Dirección General de Bellas Artes en colaboración con la Dirección General de Ordenación Educativa y el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Madrid organizaron el I Curso de Pedagogía para la formación del profesorado en el área de Expresión dinámica en la primera y segunda etapa de EGB, en el que participó Teresa Tullot.

Montse y Conchita Sanuy crean a finales de 1969 una escuela privada, el Instituto Música y Danza, a través del cual poder formar al nuevo profesorado. Fue la sede del I Curso de Pedagogía Musical celebrado en abril y mayo de 1971, bajo el patrocinio de la Dirección General de Bellas Artes, en el que se impartían 12 horas de clase semanales. Este curso tuvo su continuación en varios años posteriores ya a lo largo de todo el curso (360 horas de formación) y se veían recompensados con reconocimientos oficiales y certificados expedidos por el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Madrid. En esta escuela se formaron didácticamente los futuros profesores de música de Educación Primaria.

Y, paralelamente, se formaban allí también niños de todas las edades que iniciaban su formación musical partiendo del concepto global de la didáctica musical, de la importancia del ritmo y el movimiento e introduciéndose en la práctica instrumental a partir de la percusión y los instrumentos de placas, de manera integradora y lúdica. De 3 a 5 años los niños utilizan principalmente la percusión corporal; de 5 a 7 se introduce la percusión no afinada: castañuelas, pandero, cascabeles, maracas, triángulo y claves; de 7 a 10 se incorpora la formación melódica y armónica con flauta dulce, xilófono, carillones, metalófonos, timbales y platillos. También se introduce la construcción de instrumentos propios con materiales de uso cotidiano.

Al mismo tiempo, Montserrat Sanuy compatibilizaba estas tareas con la participación en el programa de Conciertos Sinfónicos para la Juventud organizados por la Sección Femenina, junto a Alberto Blancafort. Estos ciclos de divulgación musical para estudiantes de educación primaria y secundaria tuvieron un auge importante en estos años, especialmente a partir de 1969, en los que se incrementó notablemente el presupuesto, el número de conciertos, las temáticas y se extendieron a muchas



ciudades en el ámbito nacional. Dichos conciertos se realizaban en los teatros de las diferentes ciudades y estaban dirigidos específicamente a los escolares, con programas elaborados específicamente para ellos conforme a los contenidos escolares del curriculum, en los que se introducía al auditorio a través de una charla-conferencia, y se le daba una orientación sobre la forma de escuchar y comportarse en una sala de conciertos, la historia de las obras que se iban a escuchar y una presentación sobre las familias de instrumentos de la orquesta.

En estos primeros años 70, también se dedicó a elaborar material didáctico musical para ser aplicado en las escuelas por los maestros en el nuevo sistema educativo. La colaboración con la editorial Luis Vives dio origen a la colección *Allegro*, en 6 volúmenes (SANUY, 1970, 1971, 1972). para los diferentes cursos escolares, así como tres volúmenes de *Método de flauta*. Todos ellos fueron un gran éxito y fueron reeditados sucesivamente.

También elaboró material de gran importancia para la formación de profesorado de EGB a través de su colaboración en la Universidad a Distancia (UNED) en la segunda mitad de los años 70. Entre ellos destacan su participación en algunos volúmenes sobre la creatividad en educación preescolar, la psicología del juego, la expresión dinámica en la primera etapa de EGB (SANUY, 1971).

También realiza publicaciones monográficas en la UNED como complemento a su actividad docente (SANUY, 1970).

La difusión de la educación musical Orff a través de los medios de comunicación

Pero, sin duda, la faceta más conocida de Montserrat en esos años es su aparición en los medios de comunicación: radio y televisión.

El papel tan importante que jugó en la difusión por todo el país de los nuevos procedimientos didácticos que había aprendido en el Instituto Orff está conectado sin duda a su personalidad llena de creatividad y energía que transmitía a través de sus apariciones en televisión y de la simpatía y frescura de sus programas en la radio.

Introdujo una gran novedad: hacer a los niños los auténticos protagonistas, ya que eran sus alumnos en Música y Danza o de los colegios en los que tenía docencia, los que hacían música, tocaban los instrumentos y cantaban todo tipo de piezas musicales, interpretando sus arreglos y canciones.



Empezando con sus brevísimas apariciones en 1967 en el programa infantil de mayor éxito de la época “Ven a jugar con

nosotros”, presentado por los personajes populares *Los chiripitiflaúuticos* (Valentina, el capitán Tan, Locomotora) con una sección llamada “Musicando con Montse”.

Primero intervenciones de cinco minutos para ir pasando poco a poco al cuarto de hora. Para la mayor parte del público era la primera vez que veían niños tan pequeños tocando instrumentos de placa, divirtiéndose, haciendo ritmo con panderos y movimiento, tocando en agrupaciones dirigidas por una joven y dinámica profesora, donde el objetivo no era demostrar habilidades especiales, sino pasarlo bien y jugar mientras se hacía música. Sencillas canciones, melodías en la flauta tocadas por Montserrat Sanuy y acompañadas por panderos, danzas sencillas coreografiadas por Conchita Sanuy. Todo ello hacía las delicias de los niños que participaban en la actividad y dejaban atónito a un público deseoso de novedades educativas, de ver a los niños disfrutar en un sistema que desarrollaba su evolución musical, no coercitivo, donde se promocionaba la creatividad y el aprendizaje natural. Todo parecía sencillo, de una simplicidad magistral, al alcance de todos, envuelto en la simpatía y el ambiente lúdico del juego.



“Es como si los niños jugasen conmigo”. Éste era el método de Montserrat Sanuy para convertirse en un éxito televisivo. La metodología era sencilla: primero enseñaba una canción y tocaba la melodía en la flauta o el xilófono. Después se hacían unos ejercicios de eco imitativo con el objetivo de agudizar el oído y aprender a afinar. Y posteriormente se enriquecía con la interpretación instrumental de percusión no afinada y corporal (palmas, pitos, rodillas, pies, panderos, claves, triángulos, maracas, cajas chinas). Todo ello tan natural, partiendo de las capacidades rítmicas innatas del niño, jugando con las palabras y el ritmo así como el movimiento corporal. Una revolución frente al tradicional sistema de aprendizaje del solfeo en los conservatorios y de las largas sesiones de estudio en los instrumentos. Así lo planteaba Carl Orff y Montserrat Sanuy: la música como algo natural que todos los niños pueden hacer con facilidad porque lo llevan dentro y que se aprovecha para desarrollar una labor educativa integral centrada en el lenguaje, en la creación colectiva y en la felicidad.



Y sobre todo, hacer a los niños protagonistas, que siempre fueran ellos los más importantes, los que cantaban y tocaban bien, los que asombraban al público con su actividad musical. Ella sólo los dirigía,

como una buena conductora, a esa interpretación coordinada, en la que el grupo parecía unido y sincrónico. A veces, detrás de esa apariencia había varias tomas, pero la frescura del programa se basaba precisamente en huir de la perfección, en la naturalidad y la autenticidad de las reacciones de los niños.

El programa, a pesar de su brevedad, era seguido con avidez por educadores y niños e influyó enormemente en la difusión del Método Orff a nivel general. Su popularidad contribuyó en gran medida a la implantación de nuevos métodos de educación musical en las escuelas.



La renovación educativa que se produce con la implantación de la ley de 1970 (la Educación General Básica, gratuita y obligatoria para todos los niños entre los 6 y los 14 años y que contemplaba también una etapa educativa anterior para los niños más pequeños –preescolar entre 3 y 5 años- se interesa especialmente por la implantación y difusión de metodologías didácticas en todas las asignaturas e incluye la música entre los contenidos de la llamada “expresión dinámica”, muy cercana en sus planteamientos a esta conexión entre ritmo y movimiento, en la necesidad del desarrollo de la expresión y la capacidad expresiva del niño.



La difusión a través de la televisión supuso que de pronto todo el mundo se podía sentir cercano y acercarse a conocer este nuevo sistema de educación musical que era el Orff. Aunque no supieran cómo se llamaba o cuáles eran sus fundamentos, todos querían que sus hijos vivieran la música de esa forma tan eficaz, tan satisfactoria y tan divertida. Y era evidente que era posible, porque no era un discurso teórico: eran los propios niños (algunos muy pequeños) los que mostraban al país a través de los medios que era posible pasarlo bien haciendo música.

Ello conllevó que muchos padres empezaran a solicitar a los colegios que implantasen este tipo de metodologías innovadoras musicales en sus proyectos educativos. Montserrat y Conchita Sanuy daban clases en varios colegios de Madrid y llevaban a sus niños a las grabaciones en Prado del Rey (donde estaban los estudios de Televisión Española – entonces la única cadena de emisión nacional). Y los maestros que se habían formado en su estudio Música y Danza encontraban con facilidad trabajo en los colegios de la capital y con gran demanda en provincias. Sus cursos para profesorado tenían gran éxito y la propia universidad se interesaba en ellos, emitiendo certificados a través de los Institutos de Ciencias de la Educación y la Universidad a Distancia. Muchos colegios incorporaron la música

e invirtieron en instrumentos de percusión no afinada y placas, así como en instrumentos de parche, el propio Ministerio de Educación empezó a dotar a los centros educativos más innovadores con “instrumentarium Orff” completos.

La didáctica musical y en especial el método Orff se introducía con fuerza en la formación de los maestros a través de las nuevas Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado (la ley educativa de 1970 supuso la transformación de las antiguas Escuelas Normales en centros superiores dependientes de la Universidad).

Gracias a la difusión en la televisión, todo el mundo conocía esta nueva forma de enseñar la música para la educación de los niños. Las asociaciones de padres escolares la demandaban, los niños lo deseaban, los colegios se mostraban orgullosos de incluirla en sus proyectos educativos y les hacía parecer más innovadores y competitivos.

En muy poco tiempo, la flauta se extendió como instrumento melódico escolar. Mientras en el aspecto vocal seguía teniendo protagonismo el canto coral, especialmente presente a través de los concursos de villancicos y de coros escolares. La percusión corporal a través del acompañamiento de ostinatos con pies, pitos, palmas y rodillas se generalizó en todo el país, especialmente en la educación de las niñas²².



²² La educación española se caracterizó por la separación de sexos, aunque desde 1970 la nueva ley educativa permitía la coeducación, que poco a poco fue imponiéndose y generalizándose a partir de los años 80.

Además de estas cortas intervenciones en la programación infantil, Montserrat Sanuy consiguió que su trabajo en las agrupaciones escolares fuera reconocido de forma espectacular. En enero de 1969 consiguió que un pequeño grupo de niños con instrumentos de pequeña percusión participaran en la interpretación de la “Sinfonía de los Juguetes” de Haydn junto a la Orquesta de Radio Televisión Española, dirigida por Odón Alonso en el Teatro Real de Madrid (y más tarde en el Teatro Español). Este concierto, retransmitido por la Televisión Española, supuso un paso adelante, ya que los pequeños aparecían en primera línea, delante de los profesores de la orquesta, y demostraban a pesar de su corta edad – había un niño de 4 años – una capacidad de concentración extraordinaria. Ver participar a los niños en un concierto formal, de programación clásica, interviniendo con un pequeño arreglo rítmico y tratados con cariño y admiración por los profesores de una de las pocas orquestas sinfónicas del país, dirigidos con simpatía por el director más prestigioso de la escena nacional Odón Alonso, marca un momento de inflexión en la educación musical española.

Hasta entonces, sólo jóvenes de excepcional talento instrumental formados en el conservatorio, habían tenido acceso a interpretaciones de estas características formales, especialmente a través de los concursos de excelencia musical. En este caso, se trata de niños pequeños, que no tienen una educación específica instrumental, sino que colaboran a través de una adaptación sencilla, dirigidos y confiados en el trabajo realizado por su profesora del colegio, con instrumentos de percusión, infantiles y flautas. Odón Alonso no regateó en elogios para labor de Montserrat Sanuy y el comportamiento de los niños fue magistral: se sentían protagonistas de la orquesta por un día, partícipes de una obra de gran envergadura, arropados por los músicos profesionales y tratados como solistas.

Fue un momento de auténtica inspiración para toda una generación de niños españoles, que sintieron por primera vez que podían dedicarse a la música como profesión. El propio Odón Alonso reconocía que esperaba que este concierto crease afición musical y atrajese a un público joven al mundo de la música clásica, fomentando las vocaciones musicales.

La televisión proporcionó una difusión extraordinaria al método Orff como sistema efectivo de la educación musical y le dio gran una popularidad social. Pero no hay que olvidar que estamos en 1969. La mayor parte de los hogares españoles no dispone de un televisor, aunque se va generalizando y extendiendo su presencia de manera exponencial.



El mass media fundamental para la población española de los años 70 sigue siendo la radio. Y Montserrat Sanuy, tiene presencia también este medio a través de Radio Nacional de España. Tanto a través de la programación de Radio Exterior de España, como a través de Radio 2 (el dial de programación de música), la labor de difusión vuelve a ser muy efectiva.

En Radio Exterior de España, destinada al público emigrante (principalmente en los países europeos y de Iberoamérica), participa en el programa “*Mensaje infantil*”, junto con Carmen Linares, Eduardo Sánchez Torel “payasín” y Manuel Linares. El programa de 55 minutos de duración se emite los sábados a las 14 horas y consta de varias secciones que incluyen desde dramatizaciones de noticias a concursos para el público infantil y juvenil. Y tiene una sección “Jugando con Música” que dirige Montserrat Sanuy junto con trece niños.



En el programa, pensado para niños de 5 a 14 años, se juega a crear canciones, invitando a los oyentes a crear letras de canciones, jugando con el lenguaje, ritmificando e improvisando textos, usando libremente el vocabulario y desarrollando la creatividad a través de las canciones y el acercamiento al folklore musical español. Y pretendía una cierta interactividad, proponiendo letras para que los oyentes canten con los niños que interpretan las canciones en el estudio. Fue durante mucho tiempo el contacto con el folklore musical español para los jóvenes y niños que residían en otros países como emigrantes y que se acercaban así a él de una forma lúdica, respetuosa pero divertida al mismo tiempo, no como una tradición intocable sino como un juego interactivo en el que podían participar.

Aún más importante, sin duda, para toda una generación de jóvenes residentes en España, ha sido el programa principal de divulgación musical de Montserrat Sanuy: “*En clave de sol*”, en radio 2 de Radio Nacional de España. Con horarios cambiantes, primero los domingos a las 17:00 y luego los sábados a las 9:30 se convirtió en un auténtico referente para toda una generación de jóvenes y sus profesores de música. Montserrat Sanuy, como siempre, se acompaña de niños, en este caso sus alumnos del colegio “La

guindalera” de Madrid. El programa se graba en el propio colegio, en las clases de música, con lo que la autenticidad está garantizada. De nuevo la frescura, la dinámica de la clase infantil, la naturalidad de los niños, el aprendizaje de la música como un juego divertido, son las características centrales. Los niños como protagonistas de la música, intérpretes y creadores, son los alumnos en su propia aula, especialmente a partir de los años 80, en los que ya no sólo es el colegio el que va a la radio, sino la radio la que viene al aula escolar. ¿Anécdotas en sus más de diez años de emisión? Montones, pero sin duda la más conocida de que les pilló en los estudios de Radio Nacional de Prado del Rey el golpe de estado del 23 de Febrero de 1981, y el susto que se llevaron más los padres que estaban esperando fuera a los niños, que ellos mismos, que estaban merendando mientras esperaban el siguiente turno de grabación.

Y más importantes son todas las ideas, los ejemplos de actividades musicales, el ejercicio cotidiano de la profesión de profesor de música que se muestra en toda su intervención en el aula. Es una inspiración para todos los profesores de música del país, una orientación profesional de primera mano y proporcionada desde la realidad educativa escolar, no una especulación teórica de cómo se deben o pueden dar las clases de música. Es asistir en vivo al quehacer diario de una profesional reconocida en un colegio de verdad, lleno de espontaneidad y frescura. Aunque el programa se graba en el aula y se retransmite después, no “se corta”, precisamente para conservar ese ambiente relista, donde los niños se atropellan a contestar todos a la vez, pero que están en su ambiente natural: la clase. Se hace con diversas clases a lo largo de su larga andadura, pero al final se van introduciendo cada vez más los pequeños, de 6 años, con la profesora tutora generalista. Montserrat Sanuy les da un día la clase normal y al día siguiente se graba, con todo el realismo, “al final los niños se olvidan de que hay micrófonos”.



El programa se emite hasta los años 90 y todo en él es una muestra de la forma de entender la pedagogía musical de Montserrat Sanuy, de su concepto de expresión global, desde el juego con las primeras estructuras lingüísticas y rítmicas, el paso al canto y la entonación, la expresividad y el desarrollo de la creatividad como un objetivo de necesario cumplimiento, la coautoría (la creación

de nuevas canciones a partir de las ideas y letras propuestas por los niños), la idea de que la música es fácil y que merece la pena mantener y desarrollar la atención y la concentración para obtener un buen resultado a través del trabajo en grupo (la orquesta), de la satisfacción cuando “suena bien” y del desarrollo del gusto estético. Hasta la sintonía, que es una composición propia y que toda una generación sabe entonar: precisamente la que ha llegado a ser la primera generación de profesores de primaria y secundaria especialistas en educación musical.

Los textos educativos

Mientras tanto, Montserrat no deja de ejercer su actividad docente y pedagógica con los profesores.

En 1982, el Ministerio de Educación y Ciencia le encarga la edición de un cancionero (SANUY, 1982) y ella vuelve a innovar combinando canciones populares con canciones de composición propia, interpretadas con niños, con actividades de ritmo y sugerencias de interpretación, tanto vocal como con acompañamientos instrumentales a la flauta, con acompañamientos armónicos de piano o guitarra, con propuestas educativas multidisciplinares. Un total de 100 canciones de todo tipo, dedicadas especialmente a los niños en edad escolar, muchas de ellas compuestas a lo largo de su actividad docente en colegios, algunas a sugerencia de temas propuestos por los propios niños. El primer cancionero de la época con una clasificación inicial en ciclos, según las dificultades rítmicas y melódicas, en el que se proponen actividades que pueden realizar los niños y que está acompañado de unas grabaciones en cassette de la interpretación realizada siempre por los propios niños. Una ayuda inapreciable para los profesores y maestros que imparten música en la escuela y que el propio ministerio distribuyó en los centros públicos escolares. Hoy en día se ha vuelto a reeditar en versión digital con CD por la editorial Pirámide, porque al ser una propuesta tan innovadora, no ha perdido validez a pesar del tiempo transcurrido.

También son muy importantes para la docencia musical escolar en España otras publicaciones suyas dirigida a los niños más pequeños (de 2 a 7 años), realizadas con su hermana Conchita, con la que conformó un tándem altamente creativo en esta etapa (SANUY, 1982, 1984). Durante este período combinaba sus actividades docentes en los colegios con la presencia en los medios de comunicación y las publicaciones educativas. Sin embargo, a finales de los 80 el proyecto educativo creado con sus hermanas Música y Danza, se termina cuando su hermana Conchita crea un nuevo proyecto integral en el Colegio Ágora y se separan en sus actividades creativas.

La última etapa docente de Montserrat Sanuy se ha desarrollado en la Escuela Nacional de Educación Física (INEF) de Madrid, impartiendo la asignatura de “Expresión dinámica” no a profesores de música, sino de una forma integrada, siempre haciendo hincapié a la relación entre el ritmo y el movimiento que está en la base de toda su obra pedagógica.

Ha seguido publicando a lo largo de los últimos 30 años libros de referencia en el área de didáctica de la expresión musical. A finales de los 90 la editorial Edelvives publicó sus manuales escolares para la educación secundaria (SANUY, 1996, 1997, 1998).

Con la implantación de una nueva Ley de Educación (LOGSE) en 1990, se crea la figura de maestro especialista en educación musical para dar clase en educación primaria. Montserrat Sanuy publica un libro fundamental para la formación de estos maestros: “Aula Sonora” (SANUY, 1994) del que veinte años más tarde hay una nueva versión actualizada que está a punto de salir al mercado.

Sigue colaborando con los programas de Formación Permanente del Profesorado de la Universidad a Distancia y con la profesora Pilar Lago e impartiendo numerosos cursos para el profesorado especialista en música y también el profesorado de educación infantil a lo largo de la geografía española.

De nuevo con Edelvives, vuelve a publicar una serie de manuales para primaria ya en el nuevo sistema educativo: “Cometa mágica” (SANUY, 2001, 2002), llenos de propuestas didácticas muy útiles para los profesores.

Realiza una adaptación de la historia de la música para la educación musical en educación primaria a través de su colaboración con la ilustradora Violeta Monreal a través de la presentación de varios compositores (SANUY, 2005).

Siempre llena de energía y dinamismo, aunque ya jubilada, Montserrat Sanuy sigue impartiendo cursos y conferencias a lo largo de todo el país. Sus principales obras están siendo reeditadas y actualizadas para adaptarlas a las nuevas condiciones educativas en que se imparte la educación musical en España.

Esta breve presentación de la persona y relevancia profesional de Montserrat Sanuy en la educación musical española, ha sido fruto de la revisión bibliográfica en hemerotecas, de la documentación recogida en el “Homenaje a Montserrat Sanuy Simón” realizado por el Seminario Permanente de Música del ilustre Colegio de Doctores y Licenciados que incluye una entrevista realizada en 2007 y publicada en la Revista *Música y Educación* (2007) y una entrevista personal con la autora realizada en Madrid el día 19 de septiembre de 2014.



Las tres hermanas Sanuy: Conchita, Montserrat (en el centro) y Ramoneta hace unos años.

Referencia

Castañón, R (2009) *La Educación Musical en España durante el franquismo (1939-1975)*. Tesis leída en la Universidad de Valladolid

Sanuy, M. (1970) *Método de flauta, 1º*. Ed. Luis Vives, Zaragoza.

Sanuy, M. (1971) *Método de flauta, 2º*, Ed. Luis Vives, Zaragoza

Sanuy, M. (1971) *Allegro 1º, 2º y 3º (3 vol.) Música y movimiento: expresión dinámica EGB*. Ed. Luis Vives, Zaragoza

Sanuy, M. (1972) *Método de flauta, 3º*, Ed. Luis Vives, Zaragoza

Sanuy, M. (1972) *Allegro 4º, 5º y 6º (3 vol.) Música y movimiento: expresión dinámica EGB*. Ed. Luis Vives, Zaragoza

Sanuy, M. Unidad 11. La creatividad del niño preescolar, educación y desarrollo de la creatividad. En Medina de la Fuente, A. et alt. (1976) *Educación preescolar. Programa de especialización de profesorado de EGB*. UNED, Madrid

Sanuy, M. (1976) *Música y dramatización. Programa de especialización de profesorado de EGB de segunda etapa*. UNED, Madrid. Libro y cassette

Sanuy, M. y Prieto, M.A. Unidad 10. Psicología del juego, educación y actividad lúdica. En Medina de la Fuente, A. et alt. (1977) *Educación preescolar. Programa de especialización de profesorado de EGB*. UNED, Madrid

Sanuy, M. y Pelegrín, A. La expresión dinámica en la primera etapa de EGB. En Fabregat Conesa, A. et alt. (1977) *Actualización de contenidos I. Programa de especialización del profesorado de EGB, vol. 7*. UNED, Madrid

Sanuy, M. (1977) *Los elementos musicales*, UNED, Madrid. Libro y cassette

- Sanuy, M. (1977) *Música vocal e instrumental*, UNED, Madrid. Libro y cassette
- Sanuy, M. (1982) *Canciones populares e infantiles españolas*. Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid
- Sanuy, M. (1982) *Canciones populares e infantiles españolas*. Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid
- Sanuy, M. y Sanuy C. (1982) *Música, maestro: bases para una educación musical*. Ed. Cincel, Madrid
- Sanuy, M. y Sanuy, C. (1984) *Al son que tocan bailo*. Ed. Cincel, madrid
- Sanuy, M (1994) *Aula sonora. Hacia una educación musical en primaria*. Morata, Madrid
- Sanuy, M; Lago, P. y Sanuy , C. (1996,1997 y 1998) *Música ESO. Mis notas musicales*. Vol. 1, 2 y 3. Edelvives, Madrid
- Sanuy, M; Barrueco, R. y Gómez, A. (1999) *Música 4 ESO*. Edelvives, Madrid
- Sanuy, M (2001) *Cometa mágica. Música Educación Primaria*. Vol. 1, 2, 3 y 4. Edelvives, Madrid
- Sanuy, M. (2002) *Cometa mágica. Música Educación Primaria*. Vol. 5 y 6. Edelvives, Madrid
- Sanuy, M (2005) *Beethoven y Fidelio*. Susaeta, Madrid
- Sanuy, M (2005) *Tchaikovsky y el Cascanueces*. Susaeta, Madrid
- Sanuy, M (2005) *Mozart y la Flauta mágica*. Susaeta, Madrid
- Sanuy, M (2005) *Rossini y la Cenicienta*. Susaeta, Madrid

MARCO NORMATIVO DE LAS MAESTRAS DE EDUCACIÓN MUSICAL DURANTE EL FRANQUISMO

*Elisabet Corzo González
Universidad Complutense de Madrid*

Introducción

El presente estudio pretende ser una aportación más a tener en cuenta dentro del proceso de análisis e investigación sobre la educación musical en nuestro país, España, aspecto que está en proceso de evolución y al que nos gustaría aportar las conclusiones de nuestra investigación. En los últimos años, se ha producido un incremento en las investigaciones encaminadas al estudio y conocimiento de alguna parte específica dentro de la música, pero en el plano relacionado con la figura de las maestras de educación musical, sigue existiendo un estudio bastante limitado. Por este motivo, estamos desarrollando nuestra investigación, centrándonos en el estudio de la evolución de la legislación respecto a la formación del magisterio femenino, en la especialidad de música. Partiendo del análisis legislativo, abarcaremos con posterioridad otros aspectos de la investigación basados en el análisis de contenido

de manuales de música, la metodología empleada en la formación de las maestras, así como los planes de estudio que dieron más relevancia a la formación en la educación musical femenina en la época comprendida entre 1939 y 1975.

Estado de la cuestión

En nuestro país, como ya hemos mencionado de manera parcial anteriormente, nos encontramos ante el hecho de que el campo de la investigación musical está en proceso de desarrollo, íntimamente ligado a la creación y evolución de la titulación de maestro especialista en educación musical que surge a raíz de la Ley Orgánica de Educación (LOE) en 1990. Por otro lado, cabe resaltar que la modificación de los programas de doctorado, han acelerado de manera significativa la finalización de investigaciones que llevaban varios años de trabajo y que no tenían una fecha concreta de lectura y publicación.

Adentrándonos en el panorama de tesis elaboradas y presentadas, dentro del plano estrictamente musical, según el autor Nicolás Oriol de Alarcón (2009) de la Universidad Complutense de Madrid, desde el año 1998 se han publicado un total de 366 tesis doctorales dentro del ámbito de la música, siendo tan sólo 8 de ellas, las que tienen relación directa con el estudio del profesorado que imparte dicha materia, pero no habiendo hasta el momento, ningún estudio relacionado con la formación de maestras en materia de educación musical. El autor realizó su estudio investigando los datos disponibles en base de datos Teseo, dependiente del Ministerio de Educación²³.

Más recientemente, derivado de un estudio llevado a cabo para el desarrollo de la tesis doctoral, el autor Antonio Narejos (2016), ha desarrollado un trabajo muy importante para el seguimiento de las tesis doctorales finalizadas en las distintas universidades de nuestro país, dentro del panorama relacionado con la música. Este trabajo

²³ MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE, Base de datos Teseo, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte <https://www.educacion.gob.es/teseo> (consultado el 08-11-2016)

está basado en una plasmación, muy detallada y exhaustiva de las tesis doctorales especializadas en música, donde además de los datos clave de las mismas, podremos encontrar el enlace al repositorio donde se alojan. Gracias a este estudio, que se actualiza en tiempo real, podemos comprobar la relevancia que está cobrando el campo de la educación musical en el panorama de la investigación educativa de nuestro país. Cabe resaltar que de este estudio se ha llegado a la conclusión de que existen 2268 tesis doctorales publicadas en materia de música, siendo estos últimos años los más prolíferos en cuanto a producción.

Para nuestra investigación, hemos realizado un estudio de esta base de datos en la que hemos encontrado tres tesis doctorales que se han basado en el estudio de la música en la época del franquismo y posterior democracia que nos ocupa. Estos trabajos no han abarcado específicamente la perspectiva de género en su estudio, aspecto que creemos importante traer al ámbito de la investigación²⁴. Si nos gustaría mencionar el hecho de la existencia de una tesis que se ha llevado a cabo basándose en un estudio de casos específicos de maestros y maestras, no específicamente dentro del periodo franquista, pero que aporta una perspectiva más humana al proceso de investigación (Ocaña, 2006).

Atendiendo a esta necesidad de ampliar el conocimiento y el campo de estudio de las maestras de educación musical durante el franquismo y el avance hacia el periodo democrático, nos enrolamos en esta investigación, basada en el conocimiento y análisis de la evolución en la formación del profesorado, concretamente del profesorado femenino en nuestra historia reciente.

El desarrollo del estudio consta de varias fases, pero el inicio lo hemos desarrollado dentro del contexto normativo educativo. Para ello hemos realizado un análisis y posterior reflexión del marco

²⁴ GARCÍA, José Joaquín. *La educación musical reglada en Málaga durante el Franquismo (1936-1975)*. 2015. 615f. Tesis doctoral. Universidad de Málaga, 2017.
CASTAÑÓN, María del Rosario. *La educación Musical en España durante el Franquismo*. 2009. 534f. Tesis doctoral. Universidad de Valladolid. 2009.
PÉREZ, Gema. *La música en España durante el Franquismo a través de la legislación*. 1993. 562f. Tesis doctoral. Universidad de Granada. 2002.

legislativo, normas de referencia que debían de ser llevadas a la práctica en las escuelas de formación de maestras, en la especialidad de música.

Previamente al inicio del trabajo de investigación nos surgieron una serie de interrogantes que fueron el germen para el desarrollo posterior de objetivos que son las que pasamos a detallar a continuación:

1- ¿La figura de la maestra especializada en educación musical ha sido relevante en el desarrollo educativo reciente?

2- ¿Qué tipo de formación musical recibían estas maestras en las escuelas de magisterio?

3- ¿La música tenía un papel relevante en el desarrollo educativo y social durante el franquismo?

5- ¿Qué métodos se empleaban en las escuelas de magisterio para la formación musical?

A partir de estas inquietudes de carácter personal, ligadas en buena medida al ejercicio de mi actividad profesional habitual, se plantean unos objetivos de base, basados en el estudio del ámbito legislativo y que pasamos a detallar a continuación:

1- Recopilar y analizar las principales leyes que regularon la formación de las maestras especializadas en educación musical durante el franquismo.

2- Comprender la importancia que la legislación tiene en el desarrollo de la formación musical en nuestro país.

3-Dar a conocer la figura de las maestras especializadas en educación musical, partiendo de un marco normativo.

Este proceso de investigación que estamos llevando a cabo se enmarca dentro del campo de la historia de la educación, donde vamos a analizar y a comparar el marco legislativo en materia de educación comprendido entre 1939 y 1975, quedando abierto el análisis posterior hacia el periodo democrático, llegando hasta 1990.

Por otra parte, cabe resaltar que para obtener la información que precisamos que abarque la naturaleza cuantitativa y cualitativa, llevaremos a cabo las siguientes tareas:

- Un estudio bibliográfico en torno al contexto legislativo de la

enseñanza de la música y la formación de las maestras desde 1939 hasta 1975, ampliable posteriormente hasta 1990, a nivel espacial y temporal como en aspectos relacionados con el desarrollo de la profesión docente en las escuelas.

- Recogida, organización y análisis de toda la información recopilada con el fin de dar respuestas a los objetivos e hipótesis de trabajo marcadas en la investigación. Este punto puede dar acceso a algún cambio en el planteamiento inicial que iremos modificando en el transcurso de la investigación.

- Comparación de la información obtenida teniendo en cuenta dos momentos históricos clave: el franquismo y el inicio de la democracia.

Los primeros resultados obtenidos, nos permiten elaborar una primera interpretación de los datos que pasaremos a detallar a continuación, previa discriminación de los distintos momentos en los que se desarrolla la historia.

Es importante tener en cuenta los avances más significativos que se producen en materia educativa y que pasamos a detallar en la siguiente tabla:

Tabla 1: Avances en materia educativa entre 1964 y 1975.

Año	Avance en materia educativa
1964	Ampliación de la escolarización obligatoria hasta las 14, aspecto que fomenta la necesidad de un incremento en el número de maestros y maestras para el ejercicio docente.
1965	Elevación del nivel de exigencia en educación primaria, y por ende, elevación del nivel de exigencia en las escuelas normales de maestros y maestras. Nos encontramos ante el primer paso hacia un proceso de profesionalización docente.
1969	Realización de un profundo análisis del sistema educativo español que desembocará en reformas educativas de importante calado, que se apoyan en las necesidades y carencias detectadas.
1970	Puesta en marcha de una nueva ley educativa, que implanta la formación común y obligatoria, aspecto que se refleja en la formación del profesorado, ya que se les exige una mayor capacitación y el estudio de determinadas materias que se incluirán en el currículo.

Es importante tener en cuenta el hecho de que con la mejora sustancial de la educación, en líneas generales, se produce una mejora en lo relacionado con el desarrollo de la formación del profesorado, aunque como hemos podido comprobar en el desarrollo de la investigaciones, las primeras promociones de maestros que se enfrentaban a un proceso de actualización de especialidades y de conocimientos estaban sometidos a cursos de especialización que en la mayor parte de los casos cubrían a duras penas las necesidades requeridas por un profesional educativo. Afortunadamente, con el paso de las diferentes promociones se fueron dando soluciones más acordes a la formación requerida.

Para poder realizar el estudio de una manera más organizada hemos procedido a la división del periodo de análisis en dos etapas, siguiendo para ello las indicaciones del autor Puelles (2002).

Iniciamos pues el análisis legislativo en la primera etapa del franquismo, que comprende desde 1936 hasta 1950. En el sucesivo desarrollo de normativa, en materia educativa, vamos comprobando como la disciplina de música es una parte del aprendizaje a tener en cuenta en los planes de formación del profesorado, estando presente de manera obligatoria, prácticamente en toda la etapa histórica. En el siguiente cuadro resumen vamos a especificar los decretos y reglamentos que se fueron sucediendo, así como la dedicación horaria que se especifica para la materia de música dentro de la formación del magisterio.

Tabla 2: Legislación desde 1940 1950.

Legislación	Carga horaria de la materia de música
Decreto de 1940.	6 horas en cada uno de los dos cuatrimestres. (carácter obligatorio)
Plan provisional de 1942.	En segundo y tercer curso 2 horas a la semana. (carácter obligatorio)
Reglamento de Escuelas de Magisterio de 1945.	Materia optativa de cantos escolares, con una duración de 6 horas a la semana. (carácter optativo)

<p>Reglamento de Escuelas de Magisterio de 1950.</p>	<p>En el segundo curso 2 horas a la semana dedicadas a: Elementos del solfeo. Cantos (religiosos, patrióticos y escolares). En el tercer curso 2 horas a la semana dedicadas a Cantos. (carácter obligatorio)</p>
---	---

Como se desprende del análisis de la tabla, la materia de música está presente en la formación del profesorado y va incrementando progresivamente su programa de estudios, pasando de ser una mera materia optativa a una asignatura en la que se parecían elementos de estudio del solfeo, que posteriormente se aplicarán a la enseñanza del canto. ¿Por qué la enseñanza del canto se convierte, por tanto, en una destreza tan importante?. Cabe destacar el hecho de que el canto constituye un elemento natural en el desarrollo del ser humano y que puede ser aprendido “de oído” es decir, sin la necesidad de contar con un conocimiento musical complejo y específico. De esta manera, formando a maestros y maestras de primaria en los rudimentos del lenguaje musical, se contaba con profesionales que podían potenciar una enseñanza de la música, a nivel básico-medio, en los centros educativos. El repertorio seleccionado para el canto escolar para el profesorado contaba con un marcado componente de transmisión ideológica y política, ligado al desarrollo del régimen en nuestro país, pero también se abre una importante puerta hacia la recuperación y transmisión del folklore tradicional.

A nivel legislativo, no solo contamos con los reglamentos mencionados anteriormente, que como podemos comprobar contaron con un elemento de provisionalidad importante durante esta etapa, sino que además surgieron los conocidos como cuestionarios de educación, en los que se publicaba los contenidos que se debían de trabajar durante el periodo de formación, así como la carga horaria especificada, para todas las materias, siendo en este caso la música el objeto de análisis. Gracias a estos cuestionarios publicados por el Ministerio de Educación, nos hacemos una idea

clara del proceso de formación de las maestras en las escuelas de magisterio, en cada curso escolar. Por otro lado, es una manera empleada por el Ministerio para asegurar los conocimientos que tenían que ser adquiridos en cada curso, fomentando la igualdad en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Tabla 3: Cuestionarios escolares entre 1940 y 1953.

Cuestionarios	Carga horaria y contenidos de la materia de música
Cuestionarios de 1943.	Contenidos basados en: Teoría. Lecciones prácticas.
Cuestionarios de 1944.	Contenidos del segundo curso de magisterio basados en: Teoría. Lecciones prácticas.
Cuestionarios de 1945.	Contenidos de la materia optativa de cantos escolares.
Cuestionario de 1946.	La materia se vuelve a convertir en obligatoria con la siguiente distribución horaria: Primer curso: 2 horas. Segundo curso: 1 hora. Tercer curso: 1 hora Cuarto curso: se establece la materia pero no se determina la carga horaria.
Cuestionarios de 1947	Se establecen los contenidos para el tercer curso.
Cuestionario de 1953	Específico para escuelas femeninas. Divide la música en tres periodos: elemental, de perfeccionamiento y profesional. Se establece un programa de canciones obligatorio para cada grado. Se establecen cuestionarios de canto por edades.

Como se desprende del análisis de los cuestionarios, el nivel de dificultad en la adquisición de contenidos en materia de música, se va incrementando de manera progresiva. Cabe resaltar el gran desarrollo en los contenidos de lenguaje musical, que posibilitan que las maestras, de manera autónoma, puedan leer e interpretar partituras de los manuales recomendados por el Ministerio, algo muy importante en el desarrollo musical en nuestro país. Por otro lado, a través de la legislación analizada, se desprende la importancia que el canto estaba teniendo en el contexto escolar, como vehículo de transmisión cultural, folklórico, social y político básico desde la infancia.

Con la llegada del conocido como segundo franquismo o también conocida como época tecnocrática Puelles (2002), siguiendo la división en historia de la educación establecida por Puelles que comprende los años entre 1959 y 1975, comprobamos que la legislación educativa abarca su carácter más provisional, para dar paso por fin, a leyes más longevas en el tiempo, lo que implica una mayor grado de estabilidad en el desarrollo de la formación de las maestras en disciplinas musicales.

En el siguiente cuadro resumen vamos a especificar los decretos y reglamentos que se fueron sucediendo, así como la dedicación horaria que se especifica para la materia de música dentro de la formación del magisterio.

Tabla 4: Legislación desde 1950 a 1970.

Legislación	Carga horaria de la materia de música
Ley de Educación Primaria de 1965.	Continúa la formación en la materia de música, pero no aparece una especificación concreta sobre ella. Lo que sí conocían las maestras eran los contenidos que debían de transmitir a sus alumnos desde 1º a 8º. Los contenidos a trabajar son: Canto coral. Audiciones variadas. Sensibilidad hacia el arte. Música a través del canto.
Plan de estudios de Magisterio de 1967.	En primer y segundo curso, la música es una materia complementaria con 2 horas a la semana.

Es importante resaltar y reseñar el hecho de que durante el periodo que nos ocupa, la materia de música fue desarrollada por las maestras, que eran formadas por la Sección Femenina, a través de la impartición de cursos y cursillos, que la propia organización desarrollaba y gestionaba, en función de sus intereses y de la necesidad de profesionales en las nuevas escuelas que estaban creando. Esta organización se encargó de aportar una salida profesional para la mujer fuera del entorno del hogar, fomentando el aprendizaje de profesiones como la de maestra de música. Esta organización proporciona a las futuras maestras programas de formación profesionales en los que se fomenta un aprendizaje de la música muy organizado, impartido por las instructoras de música, un grupo muy interesante y destacado, formado por profesionales que cuentan con una titulación musical superior obtenida en el conservatorio, lo que las capacita como excelentes formadoras.

Por otro lado, ante la necesidad de fomentar la educación femenina y luchar de este modo contra el analfabetismo, la Sección Femenina pone en marcha un programa de Escuelas Hogar en las que la materia de música cuenta como parte de la formación femenina, intentando de esta manera, poner en marcha un programa de alfabetización completa de la mujer y ofreciendo trabajo a maestras con formación musical que desarrollan esta materia y que están formadas siguiendo las pautas marcadas por la mencionada organización.

La Sección Femenina basa su modelo educativo en tres puntos clave, siendo uno de ellos la enseñanza de la música (Suárez, 1992). Dejamos constancia de esta importancia en la formación de la mujer citando la siguiente reflexión de la Delegada Nacional del auxilio social en la que señala

[...] “En las residencias-hogares se enseñarán las mujeres todo lo que es indispensable conozcan y sepan para poder dirigir una familia. Aprenderán labores propias de la casa, labores simples pero indispensables a una madre y una esposa. [...] También podrán aprender las mujeres que hagan este servicio ideas elementales de corte y confecciones, literatura clásica, **música**, arboricultura, trabajos artísticos[...]”. (GARCÍA, 2015, p.274).

Hacia el final del segundo franquismo, se produce un cambio significativo en la legislación educativa, que nos hace entrever un giro en el rumbo de la educación en España, basado en un profundo análisis y en la reflexión de las prácticas educativas y escolares (Navarro, 1990). Durante el año 1969, se lleva a cabo un profundo estudio de la realidad que se vivía en las aulas de nuestro país, así como de la situación de la formación y desempeño de los materias en general y de la especialidad de música, como materia más particular. De este análisis surge posteriormente una profunda reflexión que constan y se recoge en el conocido como Libro blanco de la Educación de 1969, con el objetivo de poner en marcha una nueva reforma legislativa en materia de educación que se plasmará en el desarrollo de la Ley General de Educación de 1970.

Este cambio, a parte de suponer un giro importante en el devenir educativo en España, supone al mismo tiempo un incremento significativo en el número de escuelas, y por tanto se plantea la necesidad creciente de aumentar el número de maestros que den respuesta a las necesidades de la formación, algo que se produce en algunos casos y en algunas materias como en la enseñanza de la música, a través de una formación apresurada desarrollada en cursos breves y condensados que aportaban una habilitación para el ejercicio docente. Por otro lado, en este nuevo cambio la Sección Femenina, encargada durante varias décadas de la formación musical de las maestras, recordará que cuenta con una amplia plantilla de profesionales formadas en su plan de musical de estudios. Este hecho no palía uno de los problemas que aparecen, en relación a la materia de música, que es el hecho de que nos encontramos con una clara escasez de maestros y maestras que pudieran dar respuesta a la necesidades en materia de enseñanza musical, a un nivel adecuado.

Para poder solucionar este problema se establecen de nuevo medida de carácter provisional que se basan en la impartición de cursillos de carácter rápido y experimental, para poder dar respuesta rápida a las nuevas necesidades. En estos cursillos de especialización, la materia de música se encuentra presente con una duración de 150 horas de trabajo, aspecto que se considera insuficiente a tenor del desarrollo en año venideros de una especialidad propia dentro del magisterio, dedicada a la formación musical. Por otro lado, la Sección

Femenina consigue que el profesorado especializado en materia de música, continúe su posibilidad de desempeñar la formación en centros educativos, aunque cabe resaltar que cada vez en menor medida están llevando a cabo un proceso de formación musical tan ampliado y dedicado a la música como en años anteriores.

Hacia finales de este periodo la música continua siendo una materia que necesita de profesores profesionales y formados, de una manera adecuada. Gracias a esta reflexión, nos encontramos ante las puertas de la creación de una especialidad específica de formación musical, que ha estado presente durante varios años en el panorama de formación del profesorado, hasta el desarrollo de la reforma de Bolonia, que aportará ventajas y desventajas dentro del panorama de educación musical.

Desafortunadamente en la actualidad esta formación especializada en materia de educación musical desarrollada en las escuelas de magisterio, ha quedado reducida a una mención que se estudia de manera rápida y poco profunda, con el consiguiente peligro que este aspecto tiene en el desarrollo de la enseñanza de la música en las escuelas.

Es muy importante el hecho de reflexionar sobre este nuevo giro que desplaza a la materia de música en pro de otras materias, olvidando la importancia que ésta tiene en el desarrollo integral del individuo.

Para finalizar este artículo es necesario también impulsar la enseñanza de la música nivel profesional, contando con un programa que permita a los maestros que quieran formación musical contar con estudios superiores de conservatorio, que permitan enseñar esta materia con la dignidad y seriedad que se requiere y no a través de una formación rápida y poco profunda y productiva.

En España, a pesar de contar con una profunda tradición musical, basada en una danza y en un folklore muy rico y variado, estamos todavía años luz de conseguir una enseñanza musical adecuada en cuanto a lo que se refiere a la formación del profesorado, y por tanto, en la enseñanza de la sociedad a nivel general. Tenemos que ser conscientes de la importancia que tiene esta materia y luchar para que tenga el lugar que se merece en la formación de nuestra sociedad.

Bibliografía

BALLARÍN, P. La educación de las mujeres en la España contemporánea. Madrid: Síntesis, 2008.

CAPITÁN, A.. Breve historia de la educación en España. Madrid: Alianza pedagógica, 2002.

CASTAÑÓN M.R. La educación musical en España durante el franquismo (1939-1975) (Universidad de Valladolid. Facultad de Filosofía y Letras). Available from Repositorio Universidad de Valladolid, 2009.

DE PUELLES, Manuel. *Evolución de la educación en España durante el franquismo*. En *Historia de la Educación* Alejandro Tiana Ferrer; Gabriela Ossenbach Sauter; Florentino Sanz Fernández. Madrid: UNED. 2002. P. 267-288.

GARCÍA, J.J. La educación musical reglada en Málaga durante el Franquismo (1936-1975). 2015. 615f. Tesis doctoral. Universidad de Málaga, 2017.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE, Base de datos Teseo, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte <https://www.educacion.gob.es/teseo> (consultado el 08-11-2016)

NAREJOS, A (2016). Tesis de música en España. 2016. Disponible en: <http://www.tesisdemusica.es/resultados.html> (consultado el 8-11-2016).

NAVARRO, R. La enseñanza primaria durante el franquismo (1936-1975). Barcelona: PPU, 1990.

NAREJOS, A. Tesis de música en España. 2016. Disponible en: <http://www.tesisdemusica.es/resultados.html> (consultado el 8-11-2016).

OCAÑA, Almudena. Identidad y ciclos de desarrollo profesional de los maestros y maestras de educación musical. 2006. 800f. Tesis doctoral. Universidad de Granada. 2006.

ORIOLO, N. Temática de las tesis doctorales de música en España desde 1978 a 2011. Revista Eufonía. Didáctica De La Música, Número 45, 59-87, 2009.

ORIOLO, N. Implementación de la música en la enseñanza general en España. Evolución histórica y reflexión. Música y Educación nº 100. Pp. 26-43. Madrid. Musicalis, 2014.

ORIOLO, N. Temática de tesis doctorales en España (1978-2011). Madrid. Música y Educación. Diciembre de 2012. Nº 92. PP. 58-94

ORIOLO, N. Contribución de la enseñanza musical, en los estudios de Magisterio en España, a la conservación del arte y la cultura popular. Coímbra (Portugal). Dedicar Revista de Educaçao e Humanidades. Nº 3. Marzo de 2012 PP 13-42.

PÉREZ, G. La música en España durante el franquismo a través de la legislación (1936-195). Granada: Universidad de Granada, 2002.

RAMOS, S. *Entre lo doméstico y lo público*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2016.

RICHMOND, K. *Las mujeres en el fascismo español*. Madrid: Alianza, 2003.

SAN ROMÁN, S. *Las primeras maestras*. Barcelona: Ariel, 2011,

SUÁREZ, L. Crónica de la Sección Femenina y su tiempo. Madrid: Asociación Nueva Andadura, 1992.

VÁZQUEZ, R. *Mujeres y educación en la España contemporánea*. Madrid: Akal, 2012.

W.A.A. *La maestra en el proceso de cambio social de transición democrática: espacios histórico generacionales*. Madrid: Estudios: Instituto de la mujer, 2002.

COLEÇÃO PIANISTAS BRASILEIRAS: CINEBIOGRAFIAS COMO LUGAR DE MEMÓRIA DA FORMAÇÃO ARTÍSTICA E DOCENTE

*Ednardo Monteiro Gonzaga do Monti
Universidade Federal do Piauí*

Introdução

Este estudo aborda uma produção cinematográfica dirigida por Norma Bengell, apresentando-a como um lugar de memória da formação artística e atuação de três professoras de música. Protagoniza a *Coleção Pianistas Brasileiras*, composta por três filmes, a saber: *Infinitamente Guiomar Novaes* (2003); *Antonietta Rudge: o êxtase em movimento* (2003) e *Magda Tagliaferro: o mundo dentro de um piano* (2004). A trilogia, uma coleção do gênero documentário biográfico, lançada nos primeiros anos do século XXI, projetou nas telas das salas de cinema parte do que acontecia nas aulas de piano e por onde essas musicistas passaram, desde o final do século XIX até a oitava década do século XX.

A concepção lugar de memória está balizada nas reflexões de Pierre Nora (1993), pela qual entende-se que “a memória se pendura

em lugares, como a História em acontecimentos” (p.25). Juntamente com o historiador francês, compreende-se que esses lugares são formados como desdobramentos das pressões imediatistas e descartáveis do mundo moderno, que afetam o processo e a ação analítica dos historiadores, tornando-se necessária a constituição de lugares para a preservação e guarda das memórias.

Mais especificamente, no que se refere ao cinema como um lugar de memória, este trabalho alinha-se com o pensamento de Aguiar (2011), que coloca a produção cinematográfica como um desses lugares de memória conceituados por Pierre Nora. Para a pesquisadora, o cinema é intencional: “[...] um filme, como nesses espaços definidos pelo historiador francês, a consciência da ruptura com o passado se confunde com o desejo por uma memória valorizada e por outra desprezada” (p. 235-236). Sobretudo, quando se tem como proposta a difusão de um movimento ou ideologia, pois os cineastas fazem produções com documentos de arquivos nas quais as montagens são guiadas pelos “[...] critérios de pesquisa e o uso das fontes que reforçam ainda mais a articulação de um pensamento histórico que se relaciona a interesses de certos sujeitos ou grupos sociais em disputa” (p. 236).

Em outras palavras, entende-se que a produção cinematográfica é um dos lugares de memória que está ligado às lembranças de grupos, pessoas ou entidades, sendo também responsável pela continuidade da história, uma vez que permite o registro, preservação e difusão de memórias. Os documentários configuram narrativas de cineastas sobre eventos, instituições, comunidades e sujeitos por meio de abordagens intencionais que privilegiam algumas temáticas, que preservam e difundem fontes selecionadas e, no entanto, colocam outras memórias à margem dos registros cinematográficos.

Compreende-se, juntamente com Esteves (2013), que isso é possível porque a luz artificial do cinema pode levar as pessoas, de maneira crítica, ao passado, aos personagens, aos lugares distantes que educam, na medida em que os observadores podem ser ancorados, no seu próprio tempo e no presente, pela concepção social da produção do cineasta, simultaneamente. Por meio do

cinema, é possível expressar questionamentos, reflexões, conflitos, valores, expectativas, “[...] e propostas vigentes em seu tempo de produção. Mais do que isso, os filmes não são simples reflexos de sua época, mas sim a interpretação, e se inserem em debates, concretizam críticas e propostas, encarnadas em cada um de seus personagens” (p.382).

O ineditismo do presente trabalho pode ser constatado pelo fato de haver poucas pesquisas em História e História da Educação sobre a *Coleção Pianistas Brasileiras*, sobretudo no âmbito específico da História da Educação Musical. O estudo é relevante pela conjuntura na qual são raros os trabalhos acadêmicos nessa ótica, que pensem os documentários como lugar de memória envolvendo a formação musical, a atuação docente, os conservatórios e as escolas especializadas. Em outras palavras, existe uma significativa lacuna sobre o tema, pois a história do ensino da música por meio do cinema foi pouco analisada. Por isso, este texto é um esforço inicial visando suprir a ausência de estudos. Esta lacuna esta fundamenta no recente estudo de Alencar (2018), *Estado da Arte: história da educação musical nos anais dos congressos nacionais da Associação Brasileira de Educação Musical (2003-2015)*

Estabelecendo conexões entre História da Educação, ensino de música e cinema, a seguinte questão norteia esta pesquisa: De que maneira foram abordadas a formação pianística e a atuação docente de Guiomar Novaes, Antonietta Rudge e Magdalena Tagliaferro por meio das fontes documentais e orais mobilizadas por Norma Bengell na *Coleção Pianistas Brasileiras*?

Norma Bengell e a construção de um lugar de memória

Lugares onde a memória se cristaliza e se refugia está ligada a este momento particular da nossa história. Momento de articulação onde a consciência da ruptura com o passado se confunde com o sentimento de uma memória esfacelada, mas onde o esfacelamento desperta ainda memória suficiente para que se possa colocar o problema de sua encarnação. O sentimento de continuidade torna-se residual aos locais. Há locais de memória porque não há mais meios de memória. (NORA, 1993, p.7)

A partir da ideia de Nora (1993) supracitada é possível pensar a *Coleção Pianistas Brasileiras* como um lugar de memória, considerando as palavras e a trajetória de Norma Bengell. Este fato se dá pelo interesse da artista em preservar e difundir imagens, livros, arquivos sonoros, manchetes de jornais e revistas com vestígios sobre as pianistas que, direta e indiretamente, fizeram parte de sua formação artística (BENGELL, 2014). Como expressou a cineasta para o jornal *A Gazeta*, em 4 de julho de 2003, em São Paulo, o seu desejo era eternizar Magdalena Tagliaferro, Guiomar Novaes e Antonietta Rudge - como concertistas e professoras de instrumento - por serem mulheres notáveis que marcaram a sua infância. Nessa direção, Bengell destacou que seu pai e seu avô eram afinadores de piano, tendo ela crescido “[...] dessa forma, enfronhada nesse meio, envolvida com a música clássica” (BENGELL, 2003, p.4).

Consta nas memórias póstumas de Norma Bengell publicadas em forma de livro em 2014, que ela nasceu num domingo de Carnaval, dia 21 de fevereiro de 1935 e deixou de atuar artisticamente em 9 de outubro de 2013, quando faleceu na Cidade do Rio de Janeiro. Iniciou sua carreira aos 17 anos como modelo. Em 1958, estreou nas telas dos cinemas com a chanchada *O Homem do Sputnik*, de Carlos Manga, quando realizou uma imitação de Brigitte Bardot. Em 1962, conquistou significativa notoriedade com dois filmes: *Os Cafajestes*, de Ruy Guerra, obra na qual fez a primeira cena de nu frontal da cinematografia brasileira, e *O Pagador de Promessas*, de Anselmo Duarte, que ganhou o principal prêmio do festival de Cannes, a Palma de Ouro.

Conforme Esteves (2013), na análise das atuações políticas das mulheres no cinema, tratar do percurso de Norma Bengell significa abordar a trajetória de uma atriz que percorreu diferentes “[...] momentos do cinema brasileiro ao longo de século passado: de vedete, nos espetáculos de Carlos Machado [estrelado por Oscarito], passando grandes e distintos cineastas, até alcançar a posição de diretora de cinema” (p. 245). Seu currículo é perpassado por temas que incluíram polêmicas e perseguições de viés político e moral, sobretudo pelo engajamento específico na questão feminina.

A cineasta é uma figura que sobressai no meio artístico brasileiro, pois “[...] suas declarações na imprensa, sempre pautadas por comentários explosivos e, por vezes, de autopromoção, ressaltavam sua postura libertária, em constante busca por uma libertação individual e despida de preconceitos” (p.245).

Como diretora de cinema, Norma Bengell buscava ressaltar memórias de brasileiras que considerava singulares. Esse interesse foi um desdobramento da influência do movimento feminista recebido no período em que ela viveu na Europa, exilada pelo governo militar brasileiro. Tal experiência foi o que motivou a cineasta a propor documentários que intervissem na reverberação da atuação feminina no cenário cultural brasileiro, pois a atriz reparava que no cinema brasileiro não havia espaço relevante para a trajetória delas (ESTEVES, 2013).

Nessa perspectiva, a *Coleção Pianistas Brasileiras* está dentro do conjunto das produções de Norma Bengell que mobilizam documentos de arquivo, numa montagem que tem como critério difundir fontes que ressaltam memórias, que fomentam pensamentos e interesses específicos, articulando as figuras que marcaram sua trajetória e formação artística num campo de grupos sociais em disputa. A cineasta assume isso ao afirmar ser uma pianista frustrada, apaixonada pelo talento e pela personalidade de mulheres exemplares, motivo pelo qual pretendia usar a câmera para revelá-las ao Brasil, dar a essas professoras pianistas o lugar que merecem na história da arte brasileira (BENGELL, 2014).

Os diálogos entre história e memória na coleção em questão, sob as perspectivas objetivas ou subjetivas, não se configuram como neutros ou como um posicionamento político despretensioso. Essas esferas estão conectadas. Norma Bengell (2014) considerava o filme como “objeto de cultura”, um lugar que considera as disputas pelo poder e a possibilidade de afetar, fomentando interpretações sobre as memórias da atuação das artistas/educadoras. Assim como, alguns estudos dedicados à relação entre cinema, história e educação harmonizam cada vez mais o ofício tanto do cineasta/historiador quanto o do educador. Isso acontece na medida em que os três se

dedicam a uma interpretação, contraposição e intervenção no *status quo*. (CARVALHO, 1998)

Bengell (2014) explicou que para difundir os documentários biográficos buscou recursos em instituições sem fins lucrativos, haja vista que não se pode esperar retorno financeiro de documentários sobre professores de música erudita. Dentre as dificuldades financeiras — sobretudo no período de planejamento da *Coleção Pianistas Brasileiras* —, Norma Bengell travava um processo judicial envolvendo R\$ 15 milhões dos recursos investidos no filme *O Guarani*. Sobre essa adversidade, a mulher que difundia a memória de artistas disse à revista *Isto É*: “Tentaram me matar, mas eu estou muito viva. Na verdade, mesmo longe da fama não me paralisaram nesses oito anos. Com poucos recursos, realizei em vídeo digital três cinebiografias²⁵ sobre as pianistas Magdalena Tagliaferro, Guiomar Novaes e Antonietta Rudge” (BENGELL, 2007, p. 5)

O projeto da atriz e diretora Norma Bengell foi longo, mas a coleção completa foi comercializada numa caixa de DVDs com os três documentários sobre as professoras de piano, numa sessão de autógrafos que aconteceu durante o *Fashion Week*, em 23 de janeiro de 2005 (FASHION WEEK, 2005). Contudo, o projeto começou a ganhar contornos em 1999, e o primeiro documentário intitulado *Infinitamente Guiomar Novaes*, ficou pronto em 2003. No mesmo ano, o segundo, denominado *Antonietta Rudge: o êxtase em movimento* também foi concluído. E, por último, em 2004, o *Magda Tagliaferro: o mundo dentro de um piano* (BENGELL, 2014).

Infinitamente Guiomar Novaes

Eu estava voltado para o aperfeiçoamento da raça pianística na França; a ironia habitual do destino quis que o candidato artisticamente mais dotado fosse uma jovem brasileira de treze anos. Ela não é bela, mas tem os olhos “ébrios da música” e aquele poder de isolar-se de tudo que a cerca - faculdade raríssima - que é a marca bem característica do artista (DEBUSSY, 1909).²⁶

²⁵ Termo utilizado por Norma Benguell (2003) para referir-se as peças de cinema do gênero documentário biográfico.

²⁶ Claude Debussy, 25 de novembro de 1909, em carta a André Caplet.

As palavras supracitadas, que compõem parte da missiva do francês Debussy — compositor referência da música impressionista —, endereçada ao maestro André Caplet, evidenciam o impacto que a então jovem pianista brasileira deixou em Paris. Essa carta faz parte dos poucos documentos escritos mobilizados por Norma Bengell no documentário *Infinitamente Guiomar Novaes*. Diferente do biodocumentário sobre Magdalena Tagliaferro, que foi norteado por uma autobiografia, a cineasta, nesse filme, valoriza entrevistas realizadas com pianistas ex-alunos da concertista, maestros e compositores brasileiros que conviveram e trabalharam com Guiomar no século passado.

Relatos de José Antônio Resende de Almeida Prado, então professor da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), falecido em 10 de novembro de 2010; da professora de piano, aposentada da Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Sônia Pessoa Goulart; da pesquisadora da Universidade de São Paulo Maria Stella Orsini; do maestro Roberto Tibiriçá; e do cineasta Otávio Pinto Neto são utilizados por Norma Bengell no biodocumentário dedicado à trajetória de Guiomar Novaes (1894-1979), de maneira articulada com fontes iconográficas do acervo pessoal da artista.

Com sistemática semelhante, os depoimentos desses artistas são cotejados por Norma Bengell com cenas do vídeo de uma aula ministrada pela concertista e também com narrativas na própria voz da cinebiografada. As falas foram extraídas do registro fonográfico de uma entrevista concedida ao Museu da Imagem e do Som, em 1974, quando Guiomar Novaes estava com 70 anos de idade.

As imagens utilizadas por Norma Bengell no biodocumentário apresentam a pianista — nascida em São João da Boa Viagem, no Estado de São Paulo, em 28 de fevereiro de 1894 — desde a infância, dedicada aos estudos musicais. Guiomar foi a 17ª criança a nascer, dentre os filhos do comerciante de café e major Manoel José da Cruz Novaes e Anna de Carvalho Menezes Novaes. A menina foi orientada com sofisticação, pois o casal Novaes valorizava a formação intelectual; e, para meninas, sobretudo, a prática interpretativa instrumental, além da performance pianística.



Guiomar Novaes aos 6 anos de idade.

Fonte: *Infinitamente Guiomar Novaes* (2003)

Conforme o depoimento Maria Stella Orsini, no documentário em questão, e, como também, consta no seu livro *Guiomar Novaes: uma arrebatadora história de amor* (1992) — decorrente da pesquisa defendida como requisito para obtenção do título de professor livre-docente da Universidade do Estado de São Paulo —, Anna de Carvalho Menezes Novaes, mãe da pianista, foi bastante disciplinadora ao estabelecer uma rotina rígida e longa de estudos no Brasil e no Conservatório Musical de Paris, combinação indispensável para os fins performáticos de uma instrumentista.

O depoimento de Orsini no documentário, assim também como seu livro, menciona a mudança da família Novaes para a capital do Estado de São Paulo e explora a aproximação da jovem menina com um vizinho, o escritor Monteiro Lobato. A pesquisadora sinaliza que a personalidade musical de Guiomar Novaes foi contundente, de

maneira tal, que inspirou o escritor a criar uma conhecida personagem — a Narizinho —, presente na série de 23 volumes de *O Sítio do Pica-Pau Amarelo*, escrito pelo brasileiro entre 1920 e 1947.

A rígida disciplina do aprendizado musical de Guiomar Novaes, segundo o relato do Maestro Tibiriçá, era acompanhada constantemente da religiosidade. Seus estudos, gravações e aulas foram planejados de maneira que os atos devocionais da menina e as missas na Igreja Católica não fossem atrapalhados, pois eram prioridade. Percebe-se que, além da música, a professora de piano, que desejou na adolescência ser freira, também se mostrava para aos alunos e colegas como modelo religioso, em sua vida adulta. Constantemente, ela persuadia as pessoas em seu entorno no cenário artístico às celebrações eclesiais; desde o tempo em que tocava harmônio na paróquia que recebe o nome da padroeira dos músicos: Santa Cecília.

Dentre as memórias reunidas por Norma Bengell, a passagem da cinebiografada pelo Conservatório de Paris ganha destaque na narrativa da pianista Sonia Pessoa Goulart. A docente de piano aposentada da Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro — que até hoje é concertista de carreira internacional — ressalta a forte personalidade de Guiomar Novaes como intérprete, principalmente por sua singularidade ao executar a *Balada Número 3, em Lá Bemol Maior, Op. 47*, de Frédéric Chopin. Com a interpretação, a brasileira arrebatou a banca avaliadora do principal conservatório da Europa, em Paris, que conferiu o primeiro lugar à pianista brasileira quando ela ainda tinha 13 anos de idade.

Na perspectiva do ensino da técnica do instrumento, o compositor e pianista José Antônio Resende de Almeida Prado (1943-2010), trata a artista no documentário de maneira bastante objetiva. Assim, deixa registrado para a posteridade, nesse lugar de memória, as lições que aprendeu com sua professora na interpretação da primeira frase do *Concerto Número 4, em Sol Maior, Op. 58*, de Ludwig Van Beethoven. O músico explica como compreendeu a “alma” da obra deste compositor pelo toque de sua mestra. Almeida Prado afirma que Guiomar Novaes, apesar da idade avançada, explorava

as possibilidades sonoras das tecnologias dos pianos fabricados pela *Steinway*, nos Estados Unidos da América e Alemanha, além dos desdobramentos dessas técnicas em suas composições musicais.

A musicista brasileira entendia — conforme o trecho do vídeo da aula particular ministrada em sua residência, selecionado por Norma Bengell no documentário — que o professor de piano deve ouvir o aluno, guardar o que precisa ser corrigido e tocar, apresentando para o pianista em formação uma interpretação coerente com o estilo, considerando o andamento, o *cantabile*, o *legato*, o *staccato*, e a concepção poética, como também, com a projeção necessária para as salas de concerto, com os recursos que os pianos ofereciam naquele tempo.

Outra marca que os entrevistados indicam no documentário é o orgulho que a pianista tinha por ser brasileira. Por um lado, todos lembram que nas salas de concerto e teatros onde Guiomar Novaes tocava, o público já esperava como peça extra no encerramento da apresentação a *Grande Fantasia Triunfal sobre o Hino Nacional Brasileiro*, escrita pelo compositor norte-americano Lois Moreau Gottschalk (1829-1869), fato que imprimiu em sua carreira a valorização do Brasil, o amor à pátria. Entretanto, as narrativas selecionadas por Norma Bengell não abordam a participação da concertista na *Semana de Arte Moderna*, que aconteceu na cidade de São Paulo em 1922, bem como não discutem sobre a carta aberta que ela escreveu aos organizadores do evento, fazendo críticas à apresentação de Ernâni Braga da paródia de Satie sobre a *Marcha Fúnebre* de Chopin, no dia da abertura da *Semana de 22*.

Diferente das memórias das outras pianistas trazidas à tela pela luz do cinema, na *Coleção Pianistas Brasileiras*, as fontes não indicam vínculos institucionais na atuação de Guiomar como professora. Sua formação no Conservatório de Paris é recorrente. Entretanto, as aulas que ministrou não trilharam pela esfera da educação formal. Diferente de Madalena Tagliaferro que atuou como professora do conservatório francês e nos Cursos Públicos de Interpretação Pianística, que no Brasil foram cancelados pelo Ministério da Educação por meio do acordo firmado com Ministro Gustavo

Capanema. Distingue-se também de Antonietta Rudge que fundou a escola de música onde atuou por décadas, funcionando por muitos anos depois de sua morte: o Conservatório Musical de Santos, que encerrou suas atividades nos primeiros anos do século XXI.

Antonietta Rudge: o êxtase em movimento

No início de *Antonietta Rudge: O Êxtase em Movimento*, o espectador observa uma criança, no chão ao lado de um piano, engatinhando em direção a uma cortina. Estamos no fim do século 19 e, ao fundo, ouve-se a cena da “Morte de Isolda”, da ópera de Richard Wagner. A criança abre a cortina, revela o palco de um teatro. A partir desse momento de descoberta, revelação, é que a cineasta Norma Bengell começa a narrar a história da grande pianista brasileira, tema de seu novo filme. (BENGELL, 2003, p.3)

Na entrevista concedida a João Luiz Sampaio, publicada no jornal *A Gazeta*, em 3 de junho 2003, a cineasta narra a abertura da cinebiografia *Antonietta Rudge: O Êxtase em Movimento*. Norma Bengell abre a cena artisticamente, fazendo menção a dois fatos citados nas entrevistas com alunos e colegas da Rudge. Primeiro, a difícil versão para piano da *Morte de Isolda*, de Richard Wagner, escrita pelo húngaro Franz Liszt, - uma peça desafiante para maior parte dos pianistas - cuja gravação da musicista se tornou referência para os músicos brasileiros (ORSINI, 1992). Em seguida, o despertar dos estudos musicais da pianista paulistana, que aconteceu no final do século XIX, nas barras das saias da mãe, com quem passava o dia acompanhando o treinamento diário de sua progenitora.

Das três professoras da *Coleção Pianistas Brasileiras*, Antonietta Rudge, descendente de uma família paulistana de origem inglesa e portuguesa, é a mais antiga: nasceu em 13 de junho de 1885. O filme traz fontes iconográficas do século XIX, recorte de jornais, programas de concerto, fotos e outras fontes iconográficas. Há no documentário, dirigido por Bengell, os depoimentos da filha da pianista, já bastante idosa: Helena Rudge Miller; do falecido compositor José Antônio de Almeida Prado; do memorialista e colecionador de acervos musicais

Denis Wagner Molitsas e da pianista Helenice Audi. Também são mobilizadas informações da biografia escrita por Carlos Vasconcelos, publicada em forma de livro, em 1916, quando a pianista estava com 31 anos de idade. Ou seja, obra que aborda menos que a metade da vida da docente do Conservatório Musical de Santos, falecida em 13 de julho de 1974.

No documentário, a formação da pianista é evidenciada nas palavras de Denis Wagner Molitsas. O memorialista explica que as primeiras lições de piano recebidas por Antonietta foram ministradas por Ana Emília da Silva Telles, sua mãe, uma pianista amadora que tocava bem o instrumento. A família, ao perceber que o interesse da menina crescia, entregou ao professor Gabriel Giraudon²⁷ a responsabilidade de dar continuidade a sua formação. Sob a orientação do francês, aconteceu a primeira apresentação pública de grande porte de Antonietta, em 1892, quando então foi notícia em vários jornais da época.

Como resultado das críticas favoráveis, conforme o relato de Molitsas, foram abertas as portas para Antonietta fazer parte da escola de Luigi Chiaffarelli. Uma vez que o professor ítalo-brasileiro ficou interessado pela pianista prodígio e ofereceu para a família Rudge seus serviços de formação musical. Sabe-se, juntamente com Rocha (2010), que:

a escola pianística de Chiaffarelli [...] foi responsável por uma mudança no repertório executado pelos pianistas da época, que estavam muito acostumados a um árias de operetas italianas, substituindo por autores como Rameau, Couperin, Bach, Mozart, Beethoven, Mendelssohn, Chopin, Saint-Saëns, Debussy, os brasileiros contemporâneos, como Henrique Oswald, Alberto Nepomuceno, Heitor Villa-Lobos, Agostino Cantù, Francisco Mignone, entre outros. (ROCHA, 2010, p.152)

²⁷ Pianista que veio, em 1859, ao Brasil como conquistador de prêmios nos conservatórios de Marselha e Paris. Depois de atuar como regente e pianista em turnê pelo Rio de Janeiro, então capital da República, e São Paulo, optou por ficar no país, onde viveu até 1906 (MARTINS, 1995).

O memorialista Denis Wagner Molitsas destaca que outro ponto favorável para o crescimento artístico de Antonietta Rudge foi o casamento arranjado pela família com seu primo, Charles Miller, em 1907. Com o esportista, considerado o pai do futebol no Brasil, Antonietta logo deu à luz duas crianças, Carlos Rudge Miller e Helena Rudge Miller. Em família, com 21 anos, ela seguiu para outra margem do Atlântico, desembarcando na capital britânica. Então, na Europa a musicista tocou em importantes salas de concerto da época. Dentre outras, na Inglaterra, tocou Bechstein Hall e, na Alemanha, em Frankfurt, no Hoch's Konservatorium. Além de fazer aulas particulares com exímios mestres da arte pianística. Percebe-se, então, que a cinebiografia realça que a formação da docente na Europa não se deu nas renomadas instituições especializadas no ensino de música.

O matrimônio, que a possibilitou cruzar o Oceano Atlântico, foi responsável pela paralisação temporária da presença da concertista nos palcos. Em 1922, a pianista rompeu seu casamento com Charles Miller para viver sua paixão com o poeta francês Menotti Del Picchia. Sobre esta fase, Helena Rudge Mille, a filha de Antonietta no biodocumentário dirigido por Bengell narra como um momento de profundas mudanças, pois, apesar de não se apresentar publicamente, sua mãe ficou mais próxima do belo, da poesia, por meio da convivência com um homem de doces palavras. Nessa mesma perspectiva de crescimento, a entrevistada também fala sobre o aprimoramento da musicista como professora, porque também foi naquela época que se consolidou na preparação de jovens pianistas no Brasil.

Na produção cinematográfica, Denis Wagner Molitsas afirma que o segundo companheiro, o poeta Menotti Del Picchia, foi o maior incentivador e apoiador no momento bastante conturbado da vida de Antonietta. Porém, também foi nesse mesmo período que a fama da musicista como concertista foi conjugada com sua habilidade de ensinar a arte de tocar piano. Sendo assim, por causa do seu prestígio na formação de novos pianistas, ela foi convidada pelo maestro Italiano Tabarin, juntamente com o advogado Luiz Wetterlé,

em 1927, a fundar o Conservatório Musical de Santos. A instituição contava com professores de significativo destaque no cenário musical do início do século XX, tais como: Camargo Guarnieri, José Geraldo de Souza, Caldeira Filho, Ângelo Camin.

Inicialmente, Antonietta atuou como codiretora e principal professora de piano do Conservatório Musical de Santos. Com o passar dos anos, a escola especializada no ensino de música deixou de ser uma sociedade, já que a musicista passou a ser a diretora e única proprietária. A instituição, onde a Antonietta trabalhou por mais de 45 anos, chegou a ser uma faculdade de música reconhecida pelo Ministério da Educação. José Antônio de Almeida Prado relata no documentário que a pianista sempre valorizava a importância do *brevê*, do diploma, o documento que Bourdieu (1998) categoriza capital cultural institucionalizado.

O compositor ratificou esta ideia ao explicar que foi o título oficial conferido pela formação que teve com Rudge no Conservatório Musical de Santos que possibilitou sua entrada na Universidade Estadual de Campinas, quando voltou do período em que estudou na França, para atuar como professor efetivo da escola de música daquela instituição. Talvez, a falta de um *brevê* que formalizasse os estudos realizados por Antonietta Rudge na Europa tenha estimulado a oficialização em nível superior dos cursos oferecidos por seu conservatório.

O professor da Universidade Estadual Campinas relata que, diferente de Magdalena Tagliaferro e Guiomar Novaes — pianistas de carreira internacional que davam aulas —, Antonietta Rudge teve apenas um momento como concertista constante nos palcos do exterior, uma vez que suas atenções eram voltadas, sobretudo, para a docência e atividades no Conservatório Musical de Santos. Inclusive, destaca que era bastante difícil alguém ouvi-la tocando fora da sala de aula, mas quando se dispunha a tocar em salas de concertos ou teatros, não havia lugar para todos que desejavam assisti-la. As pessoas queriam saber como tocava aquela que havia sido a professora de Guiomar Novaes, fato que aguçava a curiosidade, tanto dos estudantes de piano, quanto do público que apreciava a

música de concerto. Por isso, Almeida Prado deixou registrado no biodocumentário que as pessoas formavam filas que davam voltas nos quarteirões quando ela tocava.

As fontes iconográficas sinalizam que Antonietta, apesar de longe dos palcos, mantinha-se ligada à rede de músicos que transitavam pelos palcos e escolas de música do Brasil. O documentário apresenta fotos dela no Conservatório Musical de Santos, em teatros e restaurantes sofisticados, em sua casa, como também em residências de artistas, empresários, produtores e editores do mundo musical, dentre outros: Arthur Napoleão, Heitor Villa-Lobos, Lucília Villa-Lobos, Eliazar de Carvalho, Magdalena Tagliaferro, Guiomar Novaes, João Carlos Martins, Souza Lima, Alexandre Levy, Luiz Levy, Nair do Artes Nuens, Henrique Oswald, Alberto Nepomuceno, Camargo Garnieri e Francisco Mignoni, Bidu Sayão,

Antonietta apresentou seu último concerto no Teatro Coliseu de Santos, em 1964, como comemoração por completar 80 anos de idade. Nessa ocasião, tocou concertos de Mozart e Bach a três pianos, juntamente Souza Lima e Guiomar Novaes, três pianistas formados pela escola de Luigi Chiaffarelli, como consta na imagem que segue. Porém, somente dias antes de falecer, no dia 13 de julho de 1974, com 89 anos, ela parou de dar aula no Conservatório Musical de Santos - escola especializada no ensino de música -, que apesar da morte de sua fundadora, continuou funcionando até os primeiros anos de século XXI.



Antonietta Rudge, Guiomar Novaes, Souza Lima tocando no Teatro Coliseu
Fonte: Antonietta Rudge: o êxtase em movimento

Sobre o obituário da pianista, impressiona o registro da execução da peça *In Paradisum*, que traduzida para a língua portuguesa significa “No Paraíso”, composta por seu aluno no Conservatório Musical de Santos, José Antônio de Almeida Prado. A música escrita para ser executada ao piano, foi pensada pelo compositor para soar como um coral de sinos, representando um conjunto de anjos tocando. No momento em que Antonietta Rudge chega ao céu, é recebida por Wolfgang Amadeus Mozart, *Ludwig van Beethoven* e Johann Sebastian Bach.

“Guardo minhas forças para a música e para o amor” – Magda Tagliaferro: O mundo dentro de um piano

Segundo o relato de Mirian Dauelsberg, divulgado no documentário *O mundo dentro de um piano* (2004), as palavras iniciais do

título deste tópico fazem parte da frase que a professora Magdalena Tagliaferro falava quando se levantava da cadeira de rodas, no minuto que era abordada por admiradores, fãs e amigos nos aeroportos. Conforme apresentado no biodocumentário, dirigido por Norma Bengell, a pianista sempre estava com a sua peruca de cabelos ruivos. Na década de 1980, com mais de 90 anos, a concertista manteve-se transeunte pelos aeroportos do Brasil e do mundo. Em sua longevidade, cruzar o Atlântico foi uma prática constante, seja para realizar turnês de recitais e concertos, para buscar novos conhecimentos pedagógicos, aprimoramento técnico-interpretativo, ou ainda, para transmiti-los em diferentes conservatórios no exterior e no Brasil por meio do Curso Público de Interpretação Pianística, que idealizou juntamente com Gustavo Capanema.

Dentre os escritos, imagens e relatos apresentados no biodocumentário sobre a pianista, a fonte documental utilizada por Bengell é a autobiografia *Quase tudo... Memórias de Magdalena Tagliaferro*, traduzida por Maria Lúcia Pinho, publicada em 1979, pela Editora Nova Fronteira. A obra cinematográfica destaca as palavras “Quase tudo...” que aparecem em letras garrafais na capa do livro. Acompanhados de reticências, tais vocábulos parecem mais significativos quando associados ao retrato da concertista, pintado pelo artista francês Jean-Gabriel Domergue²⁸. Nessa imagem, Tagliaferro aparece de cabelos vermelhos com um vestido, desprovido de alças, do tipo “tomara que caia”, que fomenta a imaginação do leitor em relação aos seios escondidos pelos delicados braços da pianista direcionados ao teclado do instrumento. O decote bastante arrojado da charmosa roupa, de cor preta, valoriza bastante as costas e, ao mesmo tempo, aponta para suas nádegas repousadas na banqueta do piano, imagem que “exala” sensualidade.

²⁸ “Jean-Gabriel Domergue nasceu em Bordeaux, França, em 1889. Foi um pintor talentoso e precoce, com obras expostas no Salon des Artistes Français (*Exposição Coletiva de Artistas franceses*) em 1906, aos 17 anos de idade. Ao longo da década de 1920, concentrou-se em retratar a mulher parisiense e a sofisticada aristocracia francesa e estrangeira que frequentavam as óperas, bares, restaurantes e corridas de cavalos da época” (ITAÚ CULTURAL DE ARTE E CULTURA BRASILEIRAS, 2018, p.1).

Sendo assim, a primeira imagem da autobiografia difundida pelo documentário, como consta na figura número 1, mostra a sensualidade que perpassa a memória da professora de piano. Por um lado, esse retrato pode representar como se davam suas relações afetivas. Por outro, é capaz de fomentar a dimensão subjetiva do público, o pensar, o imaginar e, quem sabe, até fomentar o desejo por uma pessoa que transgredia as imposições sociais, que se opunha ao esperado de uma mulher, compatível com os paradigmas de comportamentos voltados para a vida doméstica e o ambiente adjetivado como familiar.

Figura 1: Capa da autobiografia com retrato pintado por Jean-Gabriel Domergue.



Fonte: *Quase tudo...Memórias de Magdalena Tagliaferro*, 1979.

No biodocumentário há uma entrevista com Maria Lúcia Pinho, tradutora da autobiografia e ex-aluna da pianista. O depoimento

destaca que logo nas primeiras páginas do livro de Tagliaferro há expressões que de algum modo insinuam a mesma intencionalidade da capa. A pianista dedicou o livro aos seus amantes “de longe ou de perto” (TAGLIAFERRO, 1979, p. 6), remetendo-se à afetividade do tempo que viveu na Europa. O trabalho de Bengell ressalta a relevância das pessoas com quem Magdalena conviveu em Paris, além de expressar a excelência das relações afetivas estabelecidas nesse tempo, como singular.

Maria Lúcia Pinho ressalta, na obra cinematográfica, que o livro autobiográfico da artista foi originalmente escrito em francês, idioma que a instrumentista dominava desde a infância. Assim como também relata que apesar de sua professora de piano – Magdalena – ter nascido no estado do Rio de Janeiro, na Cidade Imperial de Petrópolis, em 19 de janeiro de 1893, e morrido na cidade do Rio de Janeiro, capital do estado, em 9 de setembro de 1986, seus pais não eram brasileiros. O Casal Tagliaferro era originário da França e, no seio da família, na maior parte do tempo, falavam a língua materna.

O documentário aponta a utilização da língua românica na intimidade familiar, assim como nas viagens a Paris. Em consonância com Monti (2015), a construção cinematográfica de Bengell faz pensar que escrever em francês foi uma estratégia de Magdalena para retomar suas memórias pedagógicas e musicais, já que, muitas das vezes, as lembranças do ser humano estão vinculadas à afetividade, aos pontos de referências que existem fora dele. Como no caso da infância da pianista muitas vivências familiares deram-se em francês, acredita-se que escrever na língua utilizada no lar dos Tagliaferro era uma maneira de a concertista fomentar a memória e trazer à tona as cenas, os sons do seu passado, os episódios, as aulas de outrora que constituíram o seu imaginário (MONTI, 2015).

Ainda sobre esse aspecto, a escolha do idioma francês pela pianista nas escritas autobiográficas parece, por um lado, demonstrar que Magdalena pensava em guardar suas memórias para o público da França; por outro, pode-se depreender também que ela pretendia apresentar aos brasileiros a sua erudição e o seu trânsito fluente na cultura francesa. Isso porque, como destacou

Artières, “[...] o arquivamento do eu é uma prática de construção de si mesmo” (ARTIÈRES, 1998, p.11), para a própria pessoa e para o outro. Assim, no momento em que se pensa nos leitores, nos alunos, no legado dessa escrita, há uma seleção de dados e informações que são arranjadas e podem ser harmonizadas com uma intenção explícita ou inconsciente. Como explica Bourdieu (2006), o registro biográfico é um palco onde acontece a encenação de papéis sociais multifacetados, por onde transitam em diferentes temporalidades, as quais o autor, ao escrever, precisa arrumar e organizar para tornar a sua narrativa coerente.

Este foco na língua românica e no público francês parece um ponto comum entre a cineasta responsável pela direção da cinebiografia com a escrita original do livro autobiográfico de Tagliaferro. Norma Bengell iniciou sua carreira profissional internacionalmente em Paris, cidade europeia onde mais tarde, durante o regime militar, viveu exilada. Conforme, Esteves (2013), a atuação artística associada à militância feminista e libertária era um significativo incômodo para o tipo de governo vigente no Brasil.

O trabalho da cineasta Norma Bengell, como lugar de memória, é relevante por ressaltar e resguardar fontes impregnadas das estratégias utilizadas pela professora de piano para transmitir os conhecimentos e técnicas musicais europeias aos intérpretes brasileiros, como as obras dos compositores Ravel, Fauré, Debussy, Cortot, por meio das aulas públicas. Fato que o documentário traz por meio das entrevistas com Mirian Dauelsberg, professora de piano aposentada da Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro, que atualmente trabalha como produtora cultural dirigindo a Dell’arte.

Na cinebiografia, *Magda Tagliaferro: o mundo dentro do piano*, Mirian Dauelsberg explica que a professora voltou ao Brasil, em 1939, em decorrência da II Guerra Mundial, período em que foi convidada pelo Ministério da Educação, na época dirigido por Gustavo Capanema, para pensar, discutir, criar e implantar um curso de formação pianística. Isso porque os políticos, os gestores da educação e os intelectuais do Brasil entendiam que os brasileiros que possuíam

conhecimentos adquiridos no exterior, nos países entendidos como mais “civilizados”, poderiam ser referência para a difusão de novos modelos educativos (MONTI, 2015).

Então, nessa perspectiva de compartilhar conhecimentos, de trazer ao Brasil os novos saberes e fazê-los circular entre os Estados da Federação, o documentário de Norma Bengell apresenta, por meio da fala de Mirian Dauelsberg, como Magdalena planejou um curso com aulas em forma de conferência. Assim também, como a professora brasileira que viveu na França compartilhava com os brasileiros as técnicas mais inovadoras que os pianistas europeus utilizavam.

O relato de Dauelsberg, gravado por Bengell, explica como as aulas públicas da concertista ficaram bastante conhecidas no Brasil. O lançamento do projeto foi em São Paulo; depois houve edições em outros estados brasileiros, mas o principal palco utilizado por Tagliaferro estava no Rio de Janeiro, então Distrito Federal, no Salão Leopoldo Miguez da Escola Nacional de Música (hoje Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro – EM-UFRJ). Sala de concerto inspirada na arquitetura da Sala Gaveau, em Paris, espaço bastante frequentado por Tagliaferro na Europa.

Algumas das técnicas trazidas da França por Madalena Tagliaferro e ministradas nos cursos públicos de interpretação pianística são abordadas no documentário como sugestões aos jovens pianistas. Discorre-se como a professora abordava algumas técnicas, tais como: exercícios de relaxamento para os braços e ombros; parâmetro para o posicionamento ao piano e altura da banquetta; a forma da mão com a preservação da firmeza e o peso nos dedos; a sinestesia como uma ferramenta para continuidade sonora; a utilização do pedal de maneira estudada com fins estéticos e não como um recurso para disfarçar as dificuldades mecânicas; planejamentos de estudos gradativos de velocidade, partindo de Czerny, Cramer e chegando aos de Chopin com a técnica bastante consolidada; e uma programação de estudo diária, que prevê o descanso de trinta minutos para cada duas horas ou duas horas e meia de estudo.

Reafirmo a importância desta cinebiografia como um lugar de memória que resguarda fontes que realçam a própria trajetória da Magdalena Tagliaferro. A obra cinematográfica é constituída, além da autobiografia, por narrativas de pessoas próximas dessa professora de música brasileira, que teve projeção internacional e atuou como catedrática numa das instituições mais importantes de música do mundo, o Conservatório de Paris. Uma artista que tocou nos principais palcos musicais conhecidos do seu tempo, que foi júri dos mais renomados concursos de piano. Hoje, geralmente conhecida em seu país apenas por um pequeno grupo, formado por músicos profissionais que trabalham com repertório pianístico de concerto, que utilizam suas gravações como referência interpretativa e por aqueles que, no século passado, acompanhavam o cenário musical do Brasil e da França.

Atualmente, boa parcela do povo brasileiro não conhece a trajetória da educadora e intérprete. No entanto, seu nome é presente nos mais importantes catálogos e enciclopédias de música do mundo. O Grove, talvez a mais importante enciclopédia internacional de música, apresenta Magdalena Tagliaferro como uma “[...] intérprete carismática e chefe de uma verdadeira escola pianística” (STANLEY, 1994, p.925). Isso, por sua atuação como catedrática de piano no Conservatório de Paris e “no Brasil, sobretudo durante a II Guerra Mundial, com seus cursos de interpretação que marcaram época” (STANLEY, 1994, p.925).

Considerações finais

Por todas essas reflexões é possível compreender que a luz do cinema, neste caso por meio dos documentários biográficos, levou às telas, como um lugar de memória, vestígios da formação musical e atuação docente por meio de diferentes caminhos. Entretanto, destacando *loco* comum, a relevância da Europa como lugar de consolidação da formação pianística iniciada no Brasil, promovendo a ampliação da atuação artística e legitimação profissional para as musicistas cinebiografadas.

Vale observar que Magdalena Tagliaferro e Guiomar Novaes formalizaram esses estudos por meio de *brevês* do Conservatório de Música de Paris, diferente de Antonietta Rudge, que estudou com professores particulares renomados no período em que viveu no Velho Mundo, pois naquele continente tinha como prioridade cuidar dos filhos que teve com seu primeiro marido, Charles Miller.

Sobre a atuação docente, percebe-se que Magdalena no conservatório parisiense e no Brasil de maneira oficial estabeleceu vínculos formais que vincularam sua atuação docente as credenciais europeias e da República do Brasil, por meio de Gustavo Capanema, então Ministro da Cultura e Educação no governo do presidente Getúlio Vargas. Como professora, Antonietta Rudge se consolidou, após a separação do primeiro marido, com o apoio do seu companheiro, o poeta francês Menotti Del Picchia, sobretudo, com a fundação do Conservatório Musical de Santos, instituição que chegou a oferecer cursos com reconhecimento em nível superior, conjuntura que não lhe permitiu ser uma constante concertista de carreira.

Nessa direção da atuação docente, Guiomar Novaes, segundo a *Coleção Pianistas Brasileiras*, das três pianistas/professoras, foi a que atuou de maneira não formal. A musicista ministrava somente aulas particulares em sua residência, desde que não atrapalhasse seus treinamentos e atos da vida devocional, circunstância que possibilitava a liberdade para a concertista paulista manter-se artisticamente ativa pelos palcos do Brasil e no mundo.

Pelas fontes mobilizadas por Norma Bengell, os documentários como lugar de memória, ressaltam que tanto nas aulas de piano quanto nos concertos, essas pianistas deixaram um significativo legado em seu país, porque ensinaram uma nova maneira de tocar piano, possibilitando a circularidade do saber, fruto do que aprenderam na Europa.

Referências

- AGUIAR, C. A. Cinema e História: documentário de arquivo como lugar de memória. *Revista Brasileira de História*, 31, 235-250, 2011.
- ALENCAR, R. S. *Estado da Arte: história da educação musical nos anais da Associação Brasileiro de Educação Musical* (Monografia de Graduação) Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2018.
- ARTIÈRES, P. O arquivamento de eu. *Estudos Históricos*. 11(21), 9-34, 1998.
- BENGELL, N. Filme sobre pianistas brasileiras. *Gazeta*, São Paulo, 4 de junho de 2003. Entrevista a João Luis Sampaio.
- BENGELL, N. O drama. *Isto é*. São Paulo, 21 de março de 2007. Entrevista a Ivan Claudio.
- BENGELL, N. *Norma Bengell*. São Paulo: Versos, 2014.
- BOURDIEU, P. A ilusão biográfica. In: AMADO, J., FERREIRA, M. M. (Orgs.). *Usos e abusos da história oral*. 8. Ed (183-191). Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.
- BOURDIEU, P. *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- CARVALHO, E. J. Cinema, história e educação. In *Revista do Departamento de Teoria e Prática da Universidade Estadual de Maringá*, 3(5), 121-131, 1998.
- DEBUSSY, C., [Carta] 25 de novembro de 1909, Paris, [para] CAPLET, André, Paris. 2f. Concurso do Conservatório de Paris.
- ESTEVES, F. C. *Reinventando o Político nas Telas: Gênero, memória e poder no cinema brasileiro (décadas de 1970 e 1980)*. 2013. Tese de Doutorado, Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, Brasil, 2013.

Fashion Week. *Informativo da UOL*. São Paulo, 2005. Recuperado em 21 de fevereiro, 2018, de <https://noticias.uol.com.br/ultnot/2005/01/23/ult630u2939.jhtm>.

Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. Jean-Gabriel Domergue. *Enciclopédia*. São Paulo: Itaú Cultural, 2018.

MARTINS, J. E. *Henrique Oswald: personagem de uma saga romântica*. São Paulo: EDUSP, 1995.

MONTI, E. M. G. Horizontes pedagógicos e pianísticos nas escritas autobiográficas de Magda Tagliaferro. *Linhas*, 16, 2015. p. 150-171. doi: 10.5965/1984723816322015150

NORA, P., (1993) Entre memória e história: a problemática dos lugares. *Projeto História*, São Paulo, 10, 1993. p.7-28.

ORSINI, M. S. *Guiomar Novaes: uma arrebatadora história de amor*. São Paulo: Editora C.I., 1992.

ROCHA, I. A. Viver no feminino: escrita epistolar de Liddy Chiaffarelli Mignone para Mário de Andrade. *Gênero*, 11, 2010. p. 143-164.

SADIE, S. . *Dicionário Grove de música*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

TAGLIAFERRO, M. M. Y. *Quase tudo... Memórias de Magdalena Tagliaferro*. Trad. Maria Lúcia Pinho. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1979.

Referências cinematográficas

Antonietta Rudge: o êxtase em movimento. Direção: Norma Bengell. Rio de Janeiro, RioFilme, 2003. Dvd (86 min.), son, color.

Infinitamente Guiomar Novaes. Direção: Norma Bengell. Direção: Norma Bengell. Rio de Janeiro, RioFilme, 2003. Dvd (142 min.), son, color.

Magda Tagliaferro: o mundo dentro de um piano. Direção: Norma Bengell. Direção: Norma Bengell. Rio de Janeiro, RioFilme, 2004. Dvd (50 min.), son, color.

“NOS TORNOS DA OFFICINA DO PORVIR”: O HINÁRIO ESCOLAR SERGIPANO À LUZ DA CULTURA MATERIAL ESCOLAR

Elias Souza dos Santos
Universidade Tiradentes-Sergipe
Cristiano Ferronato
Universidade Tiradentes-Sergipe
Ane Luise Silva Mecnas
Universidade Tiradentes-Sergipe

Introdução

Este trabalho tem como propósito analisar a forma como a educação musical escolar brasileira e sergipana se configurou, durante a Primeira República. A investigação, apesar de apresentar algumas considerações acerca do início da pedagogização do ensino da música nos estados do Rio de Janeiro, São Paulo, Pará e Belo Horizonte, concentra-se na análise do hinário escolar sergipano, uma cultura material escolar produzida pela escola republicana, publicado em 1913.

No Brasil, o final da segunda metade do século XIX foi marcado por diversas mudanças nos âmbitos político, econômico, cultural e,

especialmente, educacional. Essas mudanças ganharam forças na Primeira República, 1889-1930, época do regime político instaurado pelos intelectuais positivistas e pelos militares, que se empenharam para criar um imaginário popular, mediante a fabricação de símbolos. Estes seriam capazes de provocar uma representação social suficiente para induzir os cidadãos a participarem dos rituais de exaltação às grandes figuras nacionais. Fincada nos ideais positivistas, a Primeira República deu ênfase aos símbolos, criou inúmeros monumentos e consolidou o conceito de arte, mediante a valorização da estética. Essa concepção promoveu o culto à pátria, à bandeira, à família e à humanidade (CARVALHO, 1990, p. 10).

Símbolos, monumentos, heróis e mitos produziram uma série de mudanças em vários âmbitos da sociedade brasileira, não somente nas práticas de ensino das escolas republicanas - nas disciplinas, nas formas de ler e escrever, nos currículos, nos métodos, nos manuais -, como também na arquitetura, na utilização dos espaços e na organização do tempo escolar. Nesse contexto assistimos ao processo de racionalização da educação escolar graduada que entrou em cena no final do século XIX e início do século XX (SOUZA, 1996).

A Escola Nova, uma tendência pedagógica que surgiu no século XIX e alcançou mais força, no Brasil, a partir de 1930, durante o Governo Vargas, influenciou a escola republicana desse período e fez parte da pauta das discussões dos agentes do Estado. Nessa época, a educação da população infantil se estabeleceu como uma das principais preocupações do governo. Representações e apropriações de uma nova forma de ensinar, de escrever e de ler foram inseridas no ensino escolar. A racionalização tanto da técnica de escrita (a passagem da caligrafia vertical para uma caligrafia muscular) quanto da técnica de leitura (a passagem da leitura oral e coletiva para a leitura silenciosa) foram difundidas através das práticas pedagógicas. O tempo escolar passou a ser cronometrado, otimizado e a criança tornou-se o centro das atenções no processo educativo (VIDAL, 2000). As ideias pedagógicas defendidas por Erasmo (1996), Comenius (2002), Rousseau (2004), Locke (1999), Pestalozzi (2000) e Froebel (2001) são revisitadas, ou seja: a adoção do ensino intuitivo, a ênfase

na observação, na razão, na experiência e no processo de ensino e aprendizagem do infante. Esse novo formato de educação, durante a Primeira República, influenciou também o campo da educação musical escolar.

Experiências do ensino de música no Brasil

A música enquanto prática pedagógica escolar, já era uma realidade nas escolas no Período Imperial no Brasil. No Rio de Janeiro, em São Paulo e em outras províncias do Brasil, a educação musical escolar esteve presente no currículo escolar e assumiu características próprias da época. Nas escolas foram utilizadas as *Artinhas*²⁹, o mesmo método aplicado nos conservatórios de música, cuja característica remete ao modelo tradicional do ensino da música (GILIOLI, 2003). O aprendizado enfatizava o canto lírico, a música erudita e seguiu o modelo dos conservatórios europeus.

Na província de Sergipe, no ano de 1860, D. Pedro II, ao visitar a escola da professora Possidônia Maria de Santa Cruz Bragança, na cidade de Laranjeiras, foi recepcionado por um coral de alunos que executaram uma canção em língua francesa (SANTOS, 2016). Diferentemente do período republicano, a ênfase na valorização da cultura nacional e nos símbolos pátrios não foi uma característica da educação musical escolar do Império (JARDIM, 2008). Mesmo assim, acreditamos que as práticas musicais desenvolvidas no interior da escola desse período contribuíram para a profissionalização do músico, ora como docente, ora como compositor, em alguns momentos como maestro e em outros como autor de métodos de ensino (MORILA, 2003).

Com a instauração da Primeira República em 1889, precisamente nas décadas de 1910 e 1920, apesar da importação de práticas de consumo europeias, iniciou-se o processo de valorização da cultura e costumes brasileiros e, entre as várias manifestações nacionalistas,

²⁹ *Artinhas ou Arte da Música*: tratavam-se de manuais voltados ao ensino da teoria musical. Esses livros eram adotados no curso de formação de cantores líricos e de instrumentistas profissionais no Conservatório de Música (GILIOLI, 2008).

tivemos, em 1922, a Semana da Arte Moderna, na cidade de São Paulo (CONTIER, 1988). Para Elias Thomé Saliba, a Semana de 1922 é um divisor na concepção cultural do país, é possibilitada como impacto do conflito bélico que marcou o mundo no período de 1914 e 1918, um dos reflexos no núcleo metropolitano da economia cafeeira em São Paulo:

O grupo de artistas que deflagraram o movimento modernista – no evento chamado de Semana de Arte Moderna [...] contou com a simpatia inicial das elites políticas paulistas, dos seus jornais, dos seus salões e do seu desejo de uma arte refinada e *up-to-date*. Apesar do cunho restrito do evento, o modernismo desdobrou-se, nas décadas seguintes, em posições estéticas e filosóficas mais profundas, catalisadas em obras literárias e artísticas que ensinaram, afinal uma mudança de rumos na cultura brasileira do período (SALIBA, 2012, p. 273-274).

No campo da educação musical escolar, não somente no Rio de Janeiro, em São Paulo e Belo Horizonte, mas também nos demais estados do Brasil, o processo da pedagogização do ensino da música começava a se estruturar. No Rio de Janeiro, o Decreto Federal nº 981, de 08/09/1890, regulamentou a Instrução Primária e Secundária do então Distrito Federal e incluiu no currículo a disciplina *elementos de música*, que deveria ser ministrada por um docente especializado em música. Em São Paulo, o educador João Gomes Júnior criou um método de ensino da música no contexto escolar, o *mano-solfá* (mãos que solfejam) e juntamente com Carlos Alberto Gomes Cardim, dentre outros educadores, iniciaram o processo de pedagogização da música nas escolas paulistas (GILIOLI, 2008). No Pará há registro de uma prática musical escolar desenvolvida pelo professor, pianista e compositor Clemente Ferreira Júnior³⁰, desde o ano de 1998. Nesse sentido,

³⁰ Clemente Júnior atuou como docente nas escolas municipais de Belém até 1912 quando, por motivo político, transferiu-se para o Rio de Janeiro. Na capital do Brasil, o educador foi aprovado em concurso público e ocupou a cadeira de música, na Escola Normal. Em 1917, por causa da enfermidade que foi acometido, o compositor paraense retornou ao seu estado e veio falecer nesse mesmo ano (SALLES, 2007).

O Pará antecipou-se a São Paulo, pois a prática do canto coral escolar tem início em Belém em 1898. Começou nas escolas municipais, na época do intendente Antônio José de Lemos, que nomeou o pianista e compositor Clemente Ferreira Júnior (1864-1917) para o cargo de professor de canto coral (SALLES, 2007, p. 58).

Essa evidência desmonta a afirmação produzida por Gilioli (2008) quando declara que São Paulo foi o primeiro estado do Brasil, a implantar as práticas orfeônicas na educação musical escolar. Segundo, Salles (2007), Clemente Junior exercera intensa atividade musical e pedagógica no Pará, desde 1898.

Dois momentos históricos marcaram o início da pedagogização do ensino de música nas escolas de Belém do Pará. O primeiro se deu com a implantação das aulas alternativas, ministradas quatro vezes ao mês, no domingo. As aulas eram coletivas e realizaram-se no Salão Nobre do Teatro da Paz. De acordo com Salles (2007), nessa fase, por vários motivos, o ensino não teve êxito. O segundo momento da implantação da música nas escolas da municipalidade de Belém, foi marcado pelo retorno da prática do canto coral, que se deu em 01/06/1904.

A partir de 11 de junho de 1904, quando fora publicado o *Regulamento dos Cantos Escolares*, na administração do então intendente do estado, Antônio José Lemos, o *Canto Escolar* passou a ser uma disciplina obrigatória nas escolas do Pará. Os objetivos da disciplina era desenvolver a educação nacional; despertar o gosto pelo trabalho; estimular o desenvolvimento de bons sentimentos e; despertar, no espírito da criança, os sentimentos nobres e patrióticos. O Cântico escolar abrangia: a) - o Canto coral e b) - Simples cânticos infantis. O docente de maior destaque desse período foi o compositor Clemente Ferreira Júnior (SALLES, 2007).

Clemente Júnior pode ser considerado um dos primeiros educadores musical a formar orfeões escolares, no Brasil, ou estar entre os primeiros docentes do país que deram início a pedagogização do ensino da música. No mesmo ano da publicação do *Regulamento dos Cânticos Escolares*, o compositor regeu um orfeão misto composto por

150 crianças advindas de sete escolas municipais, durante a cerimônia da celebração do aniversário da Proclamação da República, no dia 16/11/1904.

Daí em diante, muito batalhou pelo canto orfeônico e partiu para verdadeiras “concentrações”. A 15/11/1907, regeu [um orfeão formado por³¹] 400 vozes juvenis. O Volume foi aumentando gradativamente até que, a 15/08/1911, comemoração da Adesão do Pará à Independência, levou para a praça pública [um orfeão composto por³²] 1.500 vozes juvenis. [...] no mesmo ano, nas festas de 7 de setembro, fez uma concentração [orfeônica³³] de 2.000 vozes. E apresentou uma novidade que merece atenção: o *Hino à Bandeira*, de Olavo Bilac (1868-1945), com música própria (SALLES, 2007, p. 59-60).

Vale ressaltar que, no início da Primeira República, a educação musical escolar não era uma novidade apenas dos estados de São Paulo e do Rio de Janeiro. As produções bibliográficas do Centro-Sul do Brasil criaram conceitos, estabeleceram conclusões a respeito da historiografia brasileira e, em alguns casos, assumiram o pioneirismo de certas práticas pedagógicas, sem levar em consideração os demais estados do país. Lembremos também que, durante o período Colonial as capitanias da Bahia e de Pernambuco eram as mais importantes, tanto do ponto de vista socioeconômico como do ponto de vista cultural (FERREIRA, 2017).

Devido à aproximação geográfica da Europa com a costa do Norte brasileiro, o trânsito de estudantes e intelectuais estrangeiros se dava de forma direta. Muitos estudantes e educadores dessa região viajavam ao Continente Europeu com vistas à especialização. Ao retornarem ao Brasil, implantavam os métodos ou faziam adaptações dos mesmos à realidade brasileira e não precisam viajar para o Rio de Janeiro ou para São Paulo com fins acadêmicos. Da mesma forma, alguns educadores e intelectuais estrangeiros desembarcavam diretamente nessa região brasileira e disseminavam os métodos e

³¹ Grifo nosso.

³² Grifo nosso.

³³ Grifo nosso.

as ideias pedagógicas que estavam circulando na Europa (ALVES, 2001). Temos que repensar a historiografia brasileira ou até mesmo, dar início ao processo de descolonização da historiografia produzida a partir dos eixos Rio/São Paulo/Minas Gerais, que são tidas como hegemônicas.

Na história da educação musical escolar, o exemplo do Pará, elencado anteriormente, permite-nos afirmar que mesmo no século XX, existiram iniciativas pedagógicas independentes em várias regiões do país. Por causa disso, devemos rever certas afirmações tidas como pioneiras.

Os cânticos eram uma prática pedagógica comum, nas escolas da Primeira República. Em São Paulo, segundo Gilioli (2008), o educador João Gomes Júnior elaborou, no período de 1903 a 1908, um álbum de canções infantis que fora adotado pelo Jardim da Infância anexo à Escola Normal da Capital. No Pará, o Regulamento dos *Cânticos Escolares* (1904) comprova que nesse estado havia uma produção de cânticos voltados à educação dos infantes. Encontramos, em Sergipe, o *Hymnario*³⁴ dos Grupos Escolares e Escolas Singulares³⁵, que data de 1913, conforme nos informa Santos (2016). Em Belo Horizonte, de acordo com Neiva (2008), foi publicado, em 1926, O *Hymnario Escolar*. Os cânticos infantis e os hinários compõem a cultura escolar e a cultura material escolar produzidas pela educação musical da Primeira República, não somente nas escolas do Rio de Janeiro e de São Paulo, mas também, nas escolas de outros estados do Brasil.

Cultura escolar e cultura material escolar

Os estudos que abordam a cultura escolar começaram a ser desenvolvidos a partir da década de 1990 e têm desvelado a forma

34 A palavra *Hymnario* e demais termos e frases do hinário escolar estão escritas na sua forma original, conforme Sergipe (1913).

35 As escolas singulares foram instituições responsáveis pelo ensino elementar (ler, escrever e contar) das crianças de ambos os sexos, provenientes de famílias desfavorecidas (VIEGA, 2012, p. 18).

pela qual a escola gera e transmite suas práticas e sua cultura. A partir deles, novos objetos e fontes, que se relacionam à cultura escolar vão surgindo e dão origem ao que hoje conhecemos como cultura material escolar. Souza (2007) ressalta que a expressão cultura material escolar passou a ser utilizada pelos pesquisadores da História da Educação, a partir da influência produzida pelos estudos a respeito da cultura escolar.

Dominique Julia (2001) sublinha que a cultura escolar pode ser entendida como um conjunto de normas que estabelecem certos tipos de saberes, condutas e comportamentos que devem ser transmitidos e fixados ou inculcados pelos atores da escola. O historiador francês argumenta que os saberes, as condutas e os comportamentos sofrem inflexão, conforme o contexto, visto que são influenciados por questões de ordem políticas, sociais, econômicas e religiosas.

No dizer de Souza (2007), a história das instituições educativas e a história da leitura e da escrita são dois recortes temáticos fundamentais para a historiografia da história da educação, pois vem desvelando muitos aspectos da cultura material escolar. O primeiro tema, história das instituições educativas, volta-se para o interior da escola e busca explicações para entender a arquitetura, o currículo, o espaço, o tempo e as práticas escolares. Nessa linha de investigação, os Grupos Escolares ganham destaque. O segundo tema, a história da leitura, da escrita e das disciplinas escolares, agrega vários objetos e fontes de investigação. A ênfase recai nos manuais escolares e pedagógicos, nos livros de leitura, nos programas de ensino, nos cadernos escolares, nas bibliotecas, nos anuários, nos diários de classe etc. Constituem-se em suportes que, ao mesmo tempo em que compõem a vida escolar, também possibilitam a circulação das ideias – ideologias e tendências pedagógicas.

Ao abordar a cultura escolar e escolarização no Brasil, Faria Filho (2007) problematiza o próprio conceito “cultura escolar” ou “culturas escolares”. Sua explicação tem como ponto de partida três dimensões: a escola e os seus processos educacionais, a escola como produtora de representações sociais (forma escolar) e a escola no ato ou efeito de tornar escolar – submetimentos de pessoas,

de conhecimentos, de sensibilidades e de valores aos imperativos escolares. Assim, o Hinário dos Grupos Escolares e Escolas Singulares (1913) do estado de Sergipe será examinado à luz das categorias cultura escolar e cultura material escolar.

O Hinário Escolar Sergipano

Elaborado para uso dos Grupos Escolares e Escolas Singulares de Sergipe, o hinário escolar sergipano foi aprovado pela Congregação, na sessão ordinária de 1º de agosto de 1913 e assinado pelo Diretor da Instrução Pública, Cônego Francisco Gonçalves Lima (SILVA, 1920).

Figura 1: Capa do Hinário Escolar Sergipano



Fonte: SERGIPE (1913)

Produzido para ser utilizado nos Grupos Escolares e nas Escolas Singulares, o hinário escolar sergipano está organizado em duas partes. A primeira é composta pelos hinos patrióticos - de Sergipe, da

Independência, Nacional, da República e da Bandeira - e a segunda contém 12 hinos escolares. No quadro que se segue apresentamos os cinco hinos patrióticos e os 12 hinos escolares de Sergipe, com os nomes dos títulos das músicas, dos (a) autores (a) das letras e das músicas.

Hinos Pátrios			
	Títulos	Letra	Música
01	Hino de Sergipe	Manoel Joaquim O. Campos	Frei José de S. Cecília
02	Hino da Independência	Evaristo F. da Veiga	D. Pedro I
03	Hino Nacional Brasileiro	Osório Duque Estrada	Francisco Manuel da Silva
04	Hino da República	Medeiro e Albuquerque	Leopoldo Miguez
05	Hino à Bandeira	Olavo Bilac	Francisco Braga
Hinos Escolares de Sergipe			
01	Do sol das letras	Severiano Cardoso	Joaquim Honório
02	No levante da pátria	Letra de Etelvina de Siqueira	Manoel Bahiense
03	Surgem autoras	Etelvina de Siqueira	Francisco Avelino
04	Estudemos	Joaquim P. S. Leite	Manoel Bahiense
05	Eis a escola	José Barreto Santos	José Barreto Santos
06	As aves cantam	Anna Monte	Hilário M. Resende
07	Brinquemos	Arthur Fortes	Tobias P. Pinto
08	Empunhemos o Livro	Epifânio Dória	Tobias P. Pinto
09	Soa além o clarim	Etelvina de Siqueira	Francisco S. Araújo
10	Oh! Filhos do progresso	Severiano Cardoso	Joaquim Honório
11	Vamos de um lar a outro lar	José Barreto Santos	José Barreto Santos
12	Recebemos	Epiphânio Doria	Manoel Vieira de Melo

Quadro 1: Relação dos hinos do Hinário Escolar Sergipano (1913)

Fonte: SERGIPE (1913)

O Hino Sergipano foi executado dezesseis anos depois da emancipação política da Província de Sergipe, que se deu em 1820. Porém, a população de São Cristóvão, a primeira capital de Sergipe e a quarta cidade mais antiga do Brasil, considerou o dia 24 de outubro de 1836, o momento que realmente marcou a da emancipação política de Sergipe da tutela da Bahia. A oficialização do hino se deu somente em 1839, depois da nomeação do primeiro governador de Sergipe (NASCIMENTO, 1985).

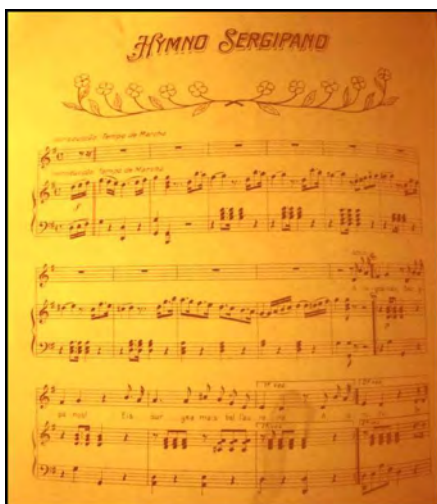


Figura 2: Partitura do Hino de Sergipe, página 1.
Fonte: SERGIPE, 2013.



Figura 3: Partitura do Hino de Sergipe, página 2.
Fonte: SERGIPE, 2013.

Assim, o Hino Sergipano é o símbolo mais antigo do estado de Sergipe. A sua melodia está acompanhada de um arranjo para piano; o tom da música é de sol maior; o compasso é quaternário e o ritmo é de marcha. O Hino Sergipano fez parte do repertório das escolas sergipanas até a década de 1930, quando começou a ser esquecido pela população.

Segundo o professor José Maria do Nascimento (1985), em 1980 surgiu um novo interesse da população escolar da cidade de Aracaju em conhecê-lo e entoá-lo. Em 2007, uma comissão do Conselho Estadual de Educação realizou uma análise da letra e da música do hino e detectaram alguns problemas referentes à extensão

da poesia, à prosódia, à pobreza dos versos e ao provável plágio³⁶ de algumas fórmulas rítmicas retiradas da ópera de Rossini³⁷, *A Italiana* de Argel (NUNES, *apud* ANDRADE, 2010).

A letra do Hino Sergipano é extensa. Contém 9 estrofes, cada uma apresenta 4 versos, o que dificulta³⁸ a memorização e execução da música em sua totalidade, conforme podemos observar abaixo:

Hino Sergipano

Letra: Manoel Joaquim de Oliveira

Música: Frei José de Santa Cecília

1- Alegrai-vos, sergipanos
Eis surge a mais bela autora
Do áureo jucundo dia
Que a Sergipe hora e decora.

2 - Coro:

O dia brilhante,
Que vimos raiar
Com Cânticos doces
Vamos festejar

3 - A bem de seus filhos todos
Quis o Brasil se lembrar
Do seu imenso terreno
Em Províncias separar.

4 - Cansado da dependência
Com a Província maior,
Sergipe ardente procura
Um bem mais consolador.

5 - Alça a voz que o trono sobe
Que o Soberano excitou:
E, curvo o Trono a seus votos,
Independente ficou.

6- Eis patrício sergipanos
Nossa dita singular
Com doces, alegres cantos
Nós devemos festejar

7 - Mandemos, porém, ao longe
Essa espécie de rancor,
Que ainda hoje alguém conserva
Aos da Província maior.

8- A união mais constante
Nos deverás consagrar
Sustentando a liberdade,
De que queremos gozar.

9 - Se vier danosa intriga,
Nossos lares habitar
Desfeitos os nossos gestos
Tudo em flor há de murchar
SERGIPE (1913)

³⁶ Nos séculos XVIII e XIX, no campo da música, o plágio era tido como uma prática comum. Alguns maestros homenageavam seus colegas, inserindo, nas suas composições, excertos musicais de uma das obras do artista homenageado (ANDRADE, 2010).

³⁷ Importante compositor italiano conhecido pelas suas óperas cômicas. Rossini viveu no período de 1792 a 1868 (MARIZ, 1991).

³⁸ Por causa disso, alguns coros da cidade de Aracaju cantam apenas as estrofes 1, 2, 3 e 6.

Conforme a análise do parecer produzido pelos membros do Conselho Estadual de Educação, a poesia do Hino Sergipano é pobre, não atrai, não entusiasma e não é brilhante. Ao lermos o verso 9, notamos que o hino “[...] termina de forma pessimista e desencorajadora” (ANDRADE, 2010, p. 44).

As músicas dos demais hinos pátrios que compõem o hinário escolar de Sergipe - o da Independência (1922), o Nacional (a música, 1922 e a letra, 1909), o da República e o da Bandeira (1906) - apresentam características comuns: o ritmo bem marcado de marcha e a execução imponente. Suas letras retratam um Brasil glorioso, exaltam seus heróis nacionais, a natureza em geral e a coragem do seu povo. Transformados em monumentos nacionais, esses hinos marcaram presença nas comemorações pátrias e cívicas do Brasil, nos regimes da Primeira República, da Revolução de 1930, do Estado Novo e da Ditadura Militar. Pouco praticados na atualidade, exceto o Hino Nacional que permanece vivo no imaginário popular brasileiro, essas canções patrióticas deixaram de ser entoadas pelos escolares, a partir da década de 1970.

No que se refere ao Hino Nacional Brasileiro, sabemos que foi criado após a Proclamação da República. A primeira execução da sua melodia se deu no 07 de abril de 1831, com a letra de Ovídio de Carvalho e Silva. Posteriormente (1841), passou a ser executado novamente com a letra de um autor desconhecido, durante a coroação de D. Pedro II. A música de Francisco Manuel da Silva oficializou-se em 1890, logo após a proclamação da República, na gestão do governo de Mal. Deodoro da Fonseca, através do Decreto nº 171 de 20 de janeiro desse mesmo ano. De acordo com José Murilo de Carvalho:

A história posterior da República confirmou as raízes populares do hino imperial, agora com a nova letra, popularizada como o Virundum. Em momentos de oposição aos governos militares, o hino serviu muitas vezes de canal para extravasar a emoção cívica de multidões na praça pública. Não é outra coisa que se pede de um símbolo nacional: a capacidade de traduzir o sentimento coletivo, de expressar a emoção cívica dos membros da comunidade nacional (CARVALHO, 1990, p. 125).

Somente a partir de 1909 é que o poema de Joaquim Osório Duque Estrada se tornou a letra oficial do Hino Nacional. Mesmo assim, devido ao caráter instrumental da música de Francisco Manuel da Silva, tanto a letra quanto a música sofreram algumas alterações. Alberto Nepomuceno, compositor responsável pelas mudanças ocorridas no hino nacional, reformulou a música do hino, dando-lhe uma conotação mais vocal. Em 1922, com a comemoração do centenário da independência, durante o governo de Epitácio Pessoa, a letra de Osório Duque Estrada foi definitivamente oficializada pelo Decreto 15.671 de 6 de setembro de 1922 (ANDRADE, 2010).

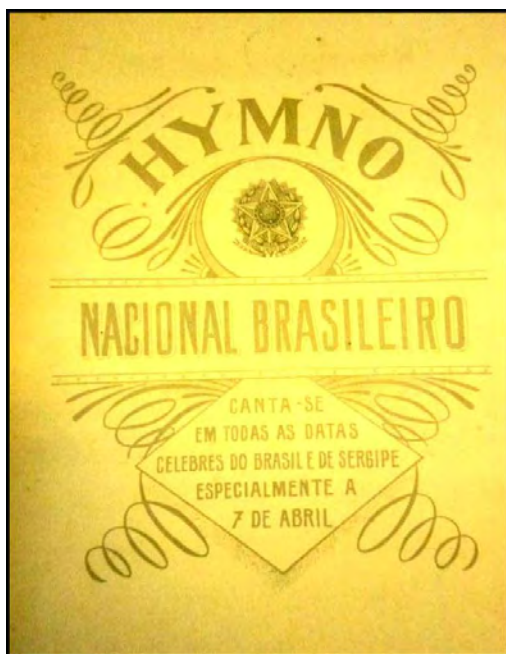


Figura 4: Capa da partitura do Hino Nacional Brasileiro.
Fonte: SERGIPE (2013).

O Hino Nacional deveria ser entoado em todas as datas célebres, principalmente no dia 7 de abril. Em 1830, João Batista Líbero Badaró, jornalista e proprietário do periódico *O Observador Constitucional* (1929) - localizado na cidade de São Paulo - foi assassinado por causa das fortes críticas que o seu jornal fazia ao

governo imperial. O crime gerou um movimento de revolta na cidade de São Paulo que culminou com a abdicação de D. Pedro I, em 7 de abril de 1831. Nesse dia também é comemorado o dia do jornalista em homenagem a Líbero Badaró. Justifica-se, portanto, a prescrição na capa do Hino Nacional Brasileiro (RODRIGUES, 2008).

A letra do Hino Nacional Brasileiro inserida no hinário escolar sergipano traz uma versão diferente da atual. Podemos observar, no quadro abaixo, algumas diferenças nas letras das estrofes. Para termos uma noção das versões de 1913 e da de 1922, apresentaremos os excertos que foram modificados a partir de 1922.

Hino Nacional Brasileiro	
Versão de 1913	Versão de 1922
<i>Da independência</i> o brado retumbante	<i>De um povo heroico</i> o brado retumbante
<i>Pelo amor da liberdade</i>	<i>Em teu seio</i> , ó liberdade
<i>Quando em teu céu azul</i> risonho e límpido	<i>Se em teu formoso céu</i> risonho e límpido
És belo, és grande impávido colosso	és forte
<i>Entre as ondas do mar e o céu</i> profundo	<i>Ao som do mar e a luz do</i>
<i>Brasil, seja de amor eterno símbolo</i>	<i>de amor eterno símbolo</i>
<i>O pavilhão</i> que ostentas estrelado	<i>o lábaro</i>
<i>Mas da justiça erguendo a clava</i>	<i>se ergues da justiça a clava forte</i>

Quadro 2: Quadro produzido pelos autores.

Fonte: ANDRADE (2010).

Em 1913, conforme sublinhado por Andrade (2010), o poema de Osório Duque Estrada ainda não tinha sofrido nenhuma mudança. É por isso que a versão encontrada no hinário escolar sergipano apresenta uma letra diferente da de 1922. Enfim, o Hino Nacional Brasileiro compõe a lista dos símbolos nacionais. Sua letra transmite um sentimento de ordem, de orgulho, de emoção, de união, de exaltação, de glorificação, de grandeza do território e da natureza do Brasil; induz os cantantes a criarem um espírito nacionalista e a cultuarem a pátria.

Os (as) autores (a) das letras e das músicas dos hinos escolares sergipanos estavam envolvidos com o ensino. Os (a) primeiros (a) autores (a) das letras eram poetas, jornalistas, advogados, escreviam artigos nos jornais e ocupavam cargos públicos importantes. Os segundos, autores das músicas, eram compositores e mestres de bandas. De um modo geral, podemos afirmar que os hinos sergipanos (letra e música) foram produzidos por docentes e músicos atuantes na sociedade sergipana. As letras das canções demonstram que o grupo de autores estava em sintonia com o ideal republicano.

O discurso constante nas letras dos hinos do Hinário Escolar Sergipano está alinhado às representações republicanas. Nelas encontramos palavras e expressões que valorizam a pátria, a ciência, o estudo, o trabalho, o progresso, a natureza, as flores, as aves, a escola (considerada um templo e extensão do lar), o alfabeto (um oráculo), o livro e a leitura. Todos esses itens ganham relevo nas letras dos hinos escolares sergipanos. Os títulos dos hinos escolares nos levam a afirmar que a música estava presente no cotidiano da escola, e era entoada em momentos variados: no pátio, na entrada para a sala de aula, ao término do recreio, no final do turno escolar e no momento em que a escola recebia uma visita ilustre.

Nas letras dos hinos sergipanos, a escola é representada como o lugar de alegria, não como uma prisão, porque nela há o canto das vozes juvenis e há, também, brincadeiras; a escola é o lugar onde as crianças podem brincar livremente, semelhantes às aves dos campos, quando alçam voos de liberdade e vivem em plena harmonia com a natureza. No discurso das letras dos hinos do hinário sergipano a escola é a redentora da nação e, somente por meio dela, os escolares poderão obter sucesso.

Percebemos, nas letras dos hinos analisadas, uma ênfase no estudo, sendo o livro comparado ao sol, pois afasta as crianças da escuridão e da ignorância. Ele (o livro) é considerado uma espada (uma arma de guerra) que deve ser empunhada para combater as trevas e trazer a luz. As crianças são a esperança da pátria e os futuros guerreiros, capazes de conhecer a história dos seus heróis. Fausto Cardoso, Silvio Romero e Tobias Barreto são citados no verso do hino

Empunhemos o livro, como exemplos de ciência e luz. Eles são os heróis republicanos do estado de Sergipe que contribuiram para o progresso da escola brasileira e, portanto, deveriam ser admirados e exaltados pelos escolares. “Como Fausto, Romero e Tobias. Poderemos a glória ascender. Si soubermos, alegres, fagueiros. Nesta escola a constancia manter” (SERGIPE, 1913).

Os heróis sergipanos são apresentados como figuras que se devotaram à escola e aos livros. A base do pensamento da elite intelectual em Sergipe na Primeira República estava alicerçada no discurso da inteligência local ao evidenciar como nesse território floresceram tantos pensadores da nação (SANTOS, 2014, p. 108). Nesse período eram cultuadas as personalidades dos “grandes homens” do Estado, exaltando a memória dos intelectuais disseminando as glórias do passado. Florentino Teles de Menezes afirmou, no período de instalação do Instituto Histórico e Geográfico de Sergipe, que “Sergipe é pobre e pequeno em território, mas grande pelo trabalho, pela energia e pelo talento de seus filhos, pelo talento que eleva e nobilita” (MENEZES, 1913, p. 10). Todos eles – Fausto, Romero e Tobias – tiveram uma sólida formação acadêmica; foram homens de letras, leitores compulsivos, autores de vastas obras e defensores dos princípios republicanos. Vale atentarmos para as palavras de Morila (2003, p. 171) quando postula que “algumas das figuras que participaram ativamente da construção da escola republicana são lembradas e imortalizadas nas canções escolares”.

Em *Sôa além o clarim* percebemos um discurso que induz os escolares a seguir a ordem, condicionando-os à formação da fila. São práticas semelhantes às ações dos militares, que aparecem no cotidiano da escola. As representações do culto à bandeira, ao Brasil e ao trabalho estão explícitas no discurso dos versos do hino que se segue.

Sôa além o clarim da victoria. Vamos todos em rija fileira. Conquistando coroas de glória. Novos louros p'ra nossa bandeira! Conquistando coroas de glória. Novo louros p'ra nossa bandeira. Desta pátria esperança sejamos. Com affecto o trabalho adoremos. Ao Brasil também nós, Sergipanos. Doce culto de amor consagramos (SERGIPE, 1913).

Os tempos e os espaços da escola deveriam ser preenchidos pelas atividades e em lugares determinados e “configuram-se em um dos primeiros tempos úteis, cronometrados, controlados e exigidos, percebidos pelas crianças. Nesse sentido, ele educa, modela e conforma prestando-se aos desígnios da civilização” (SOUZA, 1996, p. 210). Entoadado na saída da escola, ao término da aula, o hino *Oh! Filhos do progresso* expressa o sentimento de saudade presente no coração das crianças quando terminava o turno escolar: a saudade do professor, que ensinava com amor, e do ambiente da escola. Deve-se então enxugar o suor e agradecer pelas lições que aprenderam durante o dia, lembrando-se de valorizar a pátria, sua grandeza e beleza, pois será convertida em uma das nações mais civilizadas.

Oh! Filhos do progresso e do estudo! O sol do dia vai esmorecer. Em paz nos retiramos p'ra voltarmos. Quando o dia de amanhã alvorecer. Côro: Vamos saudosos da nossa escola. Que tanto alegre e tanto consola. Adeus, por hoje, bom professor. Que nos ensina com tanto amor. 2 - Do estudo os instrumentos penduremos. Nos tornos da officina do porvir; Limpemos o suor e agradeçamos. As lições que estivemos hoje a ouvir (SERGIPE, 1913).

A palavra “suor” induz à ideologia do trabalho. A aproximação das práticas escolares com o trabalho fabril é bastante enfatizada em *Vamos de um lar a outro lar*, quando notamos uma comparação entre a escola e a rotina de uma fábrica, especialmente porque as crianças são chamadas de pequeninas operárias da oficina do saber. Além disso, causaria, nos escolares, a ideia de que a escola é uma extensão do lar materno.

Pequeninas operárias. Da oficina do saber. Ó fiéis depositárias. Do que a pátria inda há de ser; Voltemos ao lar fagueiro. Como um bando alvissareiro. Doce Canto a modular. E saudando a mesma amiga. Tesouro de amor tão terno. Voemos ao seio materno. Vamos de um lar a outro lar (SERGIPE, 1913).

O tempo escolar era marcado pela presença da música que inculcia procedimentos e hábitos a serem seguidos. As visitas de pessoas ilustres eram recebidas com alegrias e honras, pois eram legionários da luz contra as trevas, devendo as crianças sempre tê-las na memória. Os estudos produzidos por Jardim (2003), Morila (2003) e Neiva (2008) trazem uma reflexão a respeito do discurso intrínseco nas letras dos hinos constantes nos hinários escolares produzidos em São Paulo e Belo Horizonte. Parece-nos que essa ênfase na escola como garantia do progresso também foi observada por Jardim (2003), quando examinou os hinos publicados na Revista de Ensino, em São Paulo, a partir de 1902. Para a autora alguns hinos têm um caráter heroico, emotivo, épico, pois retratam os grandes feitos. Na verdade, “O culto aos hinos e a essa forma de cantar é uma estética difundida nas escolas, com liberdade para vários procedimentos de execução” (JARDIM, 2003, p. 96).

Ao analisar o hinário escolar dos grupos escolares e das escolas singulares de Minas Gerais, organizado por Branca de Carvalho Vasconcelos e Arduino Bolívar, publicado em 1925 pela Imprensa Oficial do estado de Minas Gerais, Neiva (2008, p.103) argumenta que as músicas desse hinário “abordam temas de caráter cívico e patriótico: exaltação à escola e aos estudos; militares; religiosos; infantis; a Minas Gerais; à família e às profissões; além de trabalhar com temas ligados à natureza e aos animais”. Essas informações reforçam a nossa análise sobre o hinário escolar sergipano.

Essa exaltação à escola como lugar de luzes e do progresso pode ser observada no hino *Eis a escola!* Sua primeira estrofe se inicia apresentando a escola como um lugar que dissipa as trevas, que garante um futuro promissor, conforme exposto no primeiro verso:

Eis a escola, Sergipanos. Fala de um futuro que perto já vem.
Longe as trevas, que a luz avassala. Nós queremos ser grandes também. Sem a escola jamais poderemos. Triunfantes na vida marchar. E se os livros são gládios supremos. Braço às armas! Ao livro! Estudar (SERGIPE, 1913).

No último verso, a escola é comparada a um quartel, pois guiará os soldados (escolares) em marcha triunfal. As armas que os conduzirão à vitória são os livros, considerados armas por excelência, uma vez que era necessário incutir nas mentes das crianças o sentimento de amor à pátria e aos símbolos do Brasil.

Os discursos das letras destacam os heróis, a natureza grandiosa do país e, em especial, a escola como o lugar de regeneração dos cidadãos. Os temas apresentados por Neiva (2008) são semelhantes aos encontrados no Hinário Escolar Sergipano. Eles foram inseridos no contexto da escola e criaram condutas, novos hábitos e um novo modo de perceber o Brasil. “Destá maneira, vai se construindo um ideal de história pátria ao mesmo tempo em que se constroem modelos de comportamento” (MORILA, 2003, p 176).

Quanto aos ritmos dos hinos escolares sergipanos, observamos que a maioria tem compasso quaternário, alguns são de compasso binário (marcha) e apenas três músicas apresentam o compasso ternário (valsa). O compasso quaternário é de quatro tempos. O binário é de dois tempos, por isso muito utilizado nas canções de marcha. O compasso ternário, de três tempos, é muito conhecido por causa do ritmo da valsa. Os hinos cujos compassos são quaternários ou binários nos passam um sentido de marcha e são semelhantes às canções militares. O ritmo de marcha é composto em tom maior. Entre os hinos escolares sergipanos, apenas três deles trazem o tom menor, as demais melodias foram compostas em tom maior, o que reforça, além do caráter militar, também o de marcação rítmica firme.

Parece que ainda não havia uma preocupação em observar se o tom da música era apropriado ou não para os escolares. Em alguns desses hinos, o tom está fora da extensão das vozes das crianças, sendo ele deveras agudo para serem entoados pelos escolares. Logo abaixo das partituras das melodias dos hinos, encontramos – em todos eles – uma partitura (arranjo) que deveria ser acompanhada pelo piano. Jardim (2003), quando examinou o Álbum de Música da Escola Modelo Caetano de Campos, destacou que os hinos, como forma de composição musical, ligavam-se ao sagrado, mas, por

causa da ênfase na adoração, foram utilizados para simbolizar os atos heroicos, à natureza e a despertar sentimentos patrióticos.

Também, aproxima-se da marcha, por conta do ritmo forte e enérgico. Na verdade, os hinos constituíram a estética do período republicano. Em Sergipe não foi diferente, conforme pudemos observar nos hinos escolares analisados. A marcha, enquanto ritmo, com seu caráter de glorificação e de exaltação à grandeza do Brasil e aos heróis sergipanos, foi uma constante nas canções adotadas pela escola; sendo assim, não destoava dos hinários publicados nos demais estados do Brasil.

Considerações finais

As práticas do ensino da música no contexto da escola da Primeira República receberam uma configuração diferente daquelas adotadas no Império. De um modo geral, a escola republicana tornou-se a vitrine e o espetáculo da cidade. A cultura escolar desse período sofreu inflexão profunda e novos dispositivos didáticos foram inseridos no cotidiano escolar.

No que se refere à historiografia da educação, em um país com dimensão territorial gigantesca como a do Brasil, é preciso termos cautela quando reclamamos o pioneirismo de algumas práticas pedagógicas. Temos que lembrar que o Brasil começou na região Nordeste, e que durante muitos anos esse território foi o polo intelectual e cultural mais importante do país. Afirmações e conclusões equivocadas de algumas produções bibliográficas da Região Centro-Sul do país têm provocado silêncios e lacunas na historiografia brasileira. Precisamos entender que o local, o regional, a cultura, as geografias e as identidades são aspectos que interferem diretamente na produção e na execução das práticas educacionais.

Além disso, no campo da educação musical escolar, constatamos que, no século XIX e durante as duas primeiras décadas do século XX, não havia uma centralização ou controle do ensino da música como aconteceu a partir dos anos de 1930, momento em que a disciplina Canto Orfeônico foi inserida no currículo da escola

brasileira. Existiram iniciativas independentes nas várias regiões do Brasil e, embora os pesquisadores paulistas reclamem o pioneirismo das práticas orfeônicas, descobrimos que no Pará, Clemente Júnior realizara concentrações orfeônicas antes das registradas em São Paulo.

O hinário escolar sergipano é uma prova de que existiram produções independentes nas diversas regiões do país, no Século XX. Sergipe republicano organizou um hinário escolar antes de São Paulo e de Minas Gerais. A história da educação de São Paulo, do Rio de Janeiro e de Minas Gerais, não abrange a totalidade da história da educação e da história da educação musical escolar nas demais regiões do país porque tratam, especificamente, de práticas pedagógicas concernentes a esses estados e, portanto, divergem das práticas desenvolvidas nos demais estados brasileiros.

As letras dos hinos do Hinário Escolar Sergipano revelam que os ideais republicanos estavam presentes, não somente nas principais regiões do Brasil, mas, também, no menor Estado do país. Nas letras dos hinos é possível observar o pensamento político e social do contexto da Primeira República.

A preocupação com a estética e com o nacionalismo é evidente. A análise do hinário nos remete ao contexto da escola do período no qual foi produzido e nos leva a perceber as práticas da educação musical da época. Pouco conhecido pela sociedade sergipana e brasileira, o hinário escolar sergipano revelou nomes de poetas, professores (as), jornalistas, advogados e compositores sergipanos que não conhecíamos. Daí a importância da análise dessa cultura material (o hinário) escolar, para conhecermos, tanto as práticas da educação musical escolar em Sergipe quanto os nomes de autores (as) das letras e das músicas desse material didático.

Na Primeira República a música se voltou ao belo, à estética, e visava o desenvolvimento dos órgãos dos sentidos. Dessa forma, as canções de tradição oral brasileiras e sergipanas, com seus ritmos e melodias dissonantes, não representavam um modelo de beleza e de arte a ser seguido. Justifica-se, então, a ausência desse gênero musical no hinário escolar sergipano.

Referências

ANDRADE, Maria Olga de. *Hinos e canções comemorativos do estado de Sergipe: coletânea*. (Org.). ANDRADE, Maria Olga. Aracaju: Segrase, 2010.

CARVALHO, José Murilo de. *A formação das almas: o imaginário da República no Brasil*. São Paulo: Companhia da Letras 1990.

COMENIUS, John. *Didática Magna*. 2ª ed. São Paulo: Martins, 2002.

CONTIER, Arnaldo Daraya. *Brasil novo – Música, nação e modernidade: os anos 20 e 30*. 1988, 233 p. Tese (Livre-Docência). Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, São Paulo.

DESIDERIUS, Erasmo. *De civilitate morum puerilium*. Valencia Universid. Valencia, 1996.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Escolarização e cultura escolar no Brasil: reflexões em torno de alguns pressupostos e desafios. In: BENCOSTTA, Marcus Levy Albino (Org.). *Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos*. São Paulo: Cortez, 2007. p. 193-121.

FERRERIRA, Ana Neuza Araújo. *O ensino de música no Nordeste e no Maranhão*. São Luís: EDUFMA, 2017.

FROEBEL, Friedrich. *A educação do homem*. Tradução: Maria Helena Câmara Basto. Passo Fundo: Editora da Universidade de Passo Fundo, 2001.

GILIOI, Renato de Souza Porto. *“Civilizando” pela música: a pedagogia do canto orfeônico na escola paulista da Primeira República (1910-1930)*. 2003. 278 p. Dissertação (Mestrado). Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo.

GILIOLI, Renato de Souza Porto. *Educação musical antes e depois de Villa-Lobos e os registros sonoros de uma época*. São Paulo: Fundação Biblioteca Nacional. Ministério da Educação, Programa Nacional de Apoio à Pesquisa, 2008.

IMPrensa LIVRE. *Por que 7 de abril?* Disponível em: <http://www.redeimprensativre.com.br/archives/31161>. Acesso em 12 de abr. de 2012.

JARDIM, Vera Lúcia Gomes. *Os sons da República: o ensino da música nas escolas públicas de São Paulo na Primeira República – 1889–1930*. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

JARDIM, Vera Lúcia Gomes. *Da arte à educação: a música nas escolas públicas – 1838–1971*. 2008, 307 p. Tese (Doutoramento). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, São Paulo, 2008.

JULIA, Dominique. *A cultura escolar como objeto histórico*. Revista Brasileira de História da Educação. Campinas: n. 1, 2001. p. 9-38.

LOCKE, John. *Ensaio acerca do entendimento humano*. Trad. Anóiar Aiex. São Paulo: Nova Cultural Ltda, 1999.

MARIZ, Vasco. *Dicionário biográfico musical: compositores, intérpretes e musicólogos*. 3ª ed. Belo Horizonte, Rio de Janeiro, 1991.

MENEZES, Florentino Teles de. Discurso proferido pelo acadêmico Florentino Teles de Menezes por ocasião da fundação do IHGSE. *Revista do IHGSE*. Aracaju. V. 1.n. 1, p. 9-12.

MORILA, Ailton Pereira. *Dando o tom: música e cultura nas ruas, salões e escolas da cidade de São Paulo (1870-1906)*. 2003, 2056 p. Tese (Doutoramento). Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo.

NASCIMENTO, José Maria do. *O que você sabe de música?* In: Gazeta de Sergipe, ano VI, n. 264, p. 06. 08 de dez, 1985.

PESTALOZZI, Johann H. *Cartas sobre educación infantil*. Madrid: Tecnos: 2000.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio, ou, da educação*. Trad. Roberto Leal Ferreira. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

RODRIGUES, Antônio Paiva. *O dia do jornalista*, 2008. Disponível em: <http://www.recantodasletras.com.br/homenagens/935497>. Acesso em 20 de mai. 2018.

SALLES, Vicente. Canto orfeônico no Pará. In: *Música em contexto*. Revista do Programa de Pós-graduação em Música da Universidade de Brasília. Ano 1, n. 1, julho de 2007.

SANTOS, Elias Souza dos. Ó Tupã, Deus do Brasil: o canto orfeônico na Escola Normal de Aracaju (1934-1971). Jundiá (SP): Paco Editorial, 2016.

SANTOS, Magno Francisco de Jesus. A revista do Instituto Histórico e Geográfico de Sergipe e a invenção da Historiografia Sergipana. In: ALBUQUERQUE, Samuel Barros de Medeiros. (org.) *História, Memória e Comemorações da Casa de Sergipe*. Aracaju: Editora do Ihgse, 2014, p. 107-156.

SERGIPE. *Hymnario dos Grupos Escolares e Escolas Singulares: complemento do Regimento Interno*. Aracaju: Imprensa Nacional, 1913.

SILVA, Clodomir Batista da. *Álbum de Sergipe (1820-1920)*. Sergipe: Doação da Cerra Colonização Conquista. Organização da Capitania Independência, 1920.

SOUZA, Rosa Fátima de. *Templos de civilização: um estudo sobre a implantação dos Grupos Escolares no Estado de São Paulo (1890-1910)*. Tese (Doutoramento). Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 1996.

SOUZA, Rosa Fátima de. História da cultura material escolar: um balanço inicial. In: BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. (Org.).

Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos. São Paulo: Cortez, 2007. p. 168-188.

VIDAL, Diana Gonçalves. Escola Nova e processo educativo. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de et al (Org). *500 anos de Educação no Brasil.* Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

VIEGA, Juliana Goretti Aparecida Braga. *O processo de legitimação do grupo escolar como instituição de saber (ouro Preto, Minas Gerais, 1900-1920).* 2012. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte.

A EDUCAÇÃO MUSICAL NO PIAUÍ NO INÍCIO DO SÉCULO XX: ENTRE AS AULAS PARTICULARES E O ENSINO COLETIVO NAS BANDAS

João Valter Ferreira Filho
Universidade Federal de Campina Grande
joao.valter.ufcg@gmail.com

Introdução

Ao discorrer a respeito de suas opiniões em relação aos estudos de música no Brasil, Mário de Andrade (1980) advoga que haveria instrumentos musicais mais propícios ao aprendizado em conjunto – como seria o caso dos aerofones e dos cordofones friccionados, instrumentos característicos das bandas e das orquestras –, ao passo que outros, mais especificamente o violão e o piano, se aplicariam muito melhor ao estudo puramente individual, por meio de professores especializados. Entretanto, no Brasil, sobretudo por sua relação com os grupos de seresteiros e com os músicos ligados ao chorinho, o violão, até meados do século XX, ainda era considerado um instrumento marginalizado, cujo uso estava diretamente relacionado

à vida boêmia e às pessoas desocupadas, não sendo, portanto, uma prática recomendável aos membros de famílias consideradas distintas.³⁹ Esse preconceito, aliado a outros fatores histórico-sociais que não dizem respeito diretamente a este estudo, fez com que, durante muito tempo, fosse o piano o principal instrumento estudado nas casas da família brasileira. De acordo com Mário de Andrade, as aulas particulares de piano no Brasil remontam ainda aos tempos da chegada da família real, no início do século XIX.

Principiava a detestável moda de tocar piano, que, já em 1856, fazia Manoel de Araújo Pôrto Alegre chamar o Rio-de-Janeiro de “cidade dos pianos”. Dão João quando regente mandava vir para o palácio de São Cristóvão, uns pianos ingleses que foram os primeiros do Brasil. Meio século não se passara e essa praga já era tão geral, que Wetherel se espanta de encontrar pianos a cem léguas, interior a dentro, transportados em ombro de negro. (ANDRADE, 1980, p. 167).

Muito embora fosse ele próprio formado em piano pelo Conservatório de São Paulo, Mário de Andrade, legítimo representante do nacionalismo, era a favor de que o povo brasileiro se dedicasse ao estudo de instrumentos mais ligados à sua própria cultura nativa, como os conjuntos de percussão ou de pífanos, por exemplo.

Entrementes, as fontes históricas nos revelam que não foi exatamente esse o movimento verificado quando da institucionalização da formação musical no Brasil. Muito pelo contrário: o encanto pela musicalidade europeia e um certo deslumbre pelo estilo de vida do Velho Mundo foram responsáveis por uma ampla divulgação dos estudos de piano entre as famílias mais abastadas do país.

No Nordeste brasileiro, o principal centro do ensino de piano foi Pernambuco, que no século XIX já possuía, inclusive, uma fábrica de pianos. Foi, presumivelmente, dessas fábricas de Pernambuco que chegaram, não sem duras penas, os primeiros pianos à cidade de Oeiras, ainda no tempo em que esta era capital do estado do

³⁹ Conforme podemos atestar nos escritos de Grout e Palisca (1998), essa ligação dos instrumentos portáteis com a vida errante e festeira é uma noção que parece advinda da Idade Média, tempo em que os menestréis e “vagamundos” andavam de aldeia em aldeia, de castelo em castelo, cantando suas trovas ao som do alaúde – por muitos considerado o “bisavô” do violão.

Piauí, e, posteriormente, a Teresina, onde a atuação de alguns professores particulares foi responsável por uma notável expansão musical, protagonizada pelas famílias mais cultas e economicamente estabelecidas da sociedade de então.

Por outro lado, sobretudo entre as camadas menos favorecidas da sociedade, o ensino de música era popularizado através do ensino coletivo verificado nas bandas marciais, capitaneadas por maestros-professores que comumente ensinavam todos os instrumentos disponíveis, dando ocasião ao surgimento de um importante segmento profissional, que viria a marcar profundamente as raízes da musicalidade piauiense como um todo.

O presente trabalho abordará os processos de consolidação dessas duas vias de musicalização no estado do Piauí: as aulas de instrumentos na cidade de Teresina — que, mais tarde, culminaria na criação das primeiras escolas especializadas de música do estado — e o ensino coletivo de instrumentos de banda.

A Educação Musical por meio das aulas particulares de instrumentos

Segundo Queiroz (1998, p. 52), no início do século XX diversos fatores, tais como a facilidade de acesso à Europa e ao Rio de Janeiro por parte dos comerciantes locais e a busca pela imitação dos gostos musicais das grandes metrópoles, favoreceram o surgimento das aulas particulares de música em Teresina:

Além dos clubes musicais e das aulas de música que existem nas escolas desde o século XIX [...] muitos professores e professoras ministravam aulas particulares em suas casas ou nas casas dos alunos, como Ana Bugya de Souza Brito, José Cícero Correia Lima e posteriormente Durcila Batista, entre muitos outros exemplos.

Além do piano, naqueles anos a capital piauiense já registrava a existência de aulas particulares de violino, bandolim, violão, violeta e flauta, cujas notícias chegaram até nós através de notas de jornal da época. É o caso do anúncio a seguir, publicado no tablóide *Piauí*, em 30 de janeiro de 1901:

Rosina Miranda oferece às famílias piauienses os seus serviços de professora de piano, mediante preço razoável, que convencionará, irá em casas das alunas duas vezes por semana e garante o bom êxito das suas lições, havendo gosto e dedicação das mesmas alunas. (apud CASTELO BRANCO, 1992, p. 92).

Na edição de 01 de março de 1906 do jornal *O tempo*, encontramos um outro anúncio, sob o título de *Musicista*:

Durcila Cunha⁴⁰ propõe-se a ensinar bandolim às senhoras teresinenses sob as seguintes condições: das sete às dez horas da manhã, três vezes por semana, 1 discípula 8\$000, 2 discípulas 12\$000. Nas casas das alunas a 10\$000 por cada aluna, três vezes por semana, em horário convencionado. (apud CASTELO BRANCO, 1992, p. 93).

Os anúncios publicados por essas duas musicistas ilustram muito bem a atuação de uma categoria que manteve intensa atividade desde o início do século XX até meados da década de 1980: as professoras particulares de música. Diferentemente da maioria dos professores do sexo masculino, as mulheres professoras de música não costumavam manter outra atividade profissional relacionada à música – salvo algumas poucas que eram também professoras na escola regular, salvo raras exceções, como era o caso de Adalgisa Paiva, que durante muito tempo tocava a trilha sonora ao piano nas sessões de cinema mudo na capital. A feminização da profissão de professora particular de música foi, segundo Castelo Branco (1992, p. 93-94), um importante movimento na trajetória de emancipação da mulher piauiense, ocorrido no decorrer de todo o século XX:

[...] dedicar-se ao ensino de música era, em casos de celibato, viuvez ou necessidades financeiras, recurso mais honroso que costurar ou bordar. [...] Numa cidade pobre como Teresina, onde os ganhos eram poucos, mesmo as mulheres casadas precisavam ingressar no mercado de trabalho, e a música, assim como o magistério, era uma atividade que gozava de boa reputação.

⁴⁰ A senhorita Durcila, filha de Higino Cunha, mais tarde passou a ser designada pelo sobrenome Batista, em decorrência de seu casamento com o intelectual piauiense Jônatas Batista. Ela também compôs um grande número de trilhas sonoras para as peças teatrais de autoria de seu esposo.

Entrementes — e isso é uma nota pessoal nossa — não deixa de ser digno de atenção o fato de que essa feminização amplamente verificada da profissão de professora de música no início do século XX fosse reflexo de uma visão hegemonicamente masculina das relações sociais, uma vez que foi favorecida pelo simples temor demonstrado pelos pais em autorizarem suas filhas a terem sessões particulares com professores do sexo oposto.

Já com relação aos homens, a profissão de músico estava muito mais vinculada à performance musical propriamente dita que ao ensino particular. Entretanto, existem registros de vários instrumentistas que mantiveram, em algum momento de suas carreiras, alunos particulares. Para Maciel (2003), o primeiro e mais conhecido deles foi o maestro Pedro José da Silva, regente da Banda Militar do 25º BC, funcionário dos Correios e Telégrafos e, durante algum tempo, arrendatário do Teatro 4 de Setembro. Pedro Silva era dono de uma orquestra particular que foi, durante muito tempo, a principal responsável pela animação de bailes e pela execução instrumental da trilha sonora de filmes mudos e peças teatrais. Muitos dos integrantes dessa orquestra foram iniciados na música pelo próprio maestro, em aulas que ministrava em sua própria casa. Segundo Bastos (1990, p. 36): “seu nome surge pela primeira vez em 7-7-1917, quando faz a parte musical da revista de Jônatas Batista ‘O Bicho’, representada em 9 e 17 do mesmo mês no Teatro 4 de Setembro”. A partir daquele momento, praticamente todas as notícias que envolvem trabalhos musicais na capital do Piauí, e também em algumas cidades do interior, trazem seu nome como figura proeminente. A atuação musical do maestro Pedro Silva em Teresina também incluiu participação em reizados, presépios e pastoris, bem como composição por encomenda para peças de teatro e acompanhamento de exibição de películas cinematográficas. No tocante a aulas particulares, as informações são de que Pedro Silva as ministrou, sobretudo, para os músicos que o acompanhavam em suas orquestras. Sua contribuição para a música piauiense encerrou-se em meados da década de 1930, quando se transferiu para o Rio de Janeiro, onde, além das atividades musicais, também trabalhou

como locutor nas rádios do Ministério da Educação e Cultura e Mayrink Veiga.

Diversos documentos hemerográficos revelam ainda o nome de outros músicos profissionais que, vindo para trabalhar na orquestra da Rádio Difusora em meados do século passado, acabaram também desenvolvendo atividades esporádicas como professores de instrumentos, ministrando aulas nas próprias dependências da Rádio: é o caso do pernambucano Miguel Serra e do sanfoneiro Severiano Joaquim Moura, conhecido como Severinho, piauiense natural de Santa Filomena, e que mais tarde se graduou em música pelo Conservatório Alberto Nepomuceno. Maciel (2003, p. 384) comenta que:

[Severinho era] possuidor de uma técnica aprimorada, malabarista em seu acordeom. Tocava-o com as duas mãos ao mesmo tempo no agudo ou só nos baixos do instrumento. Como professor ministrou aulas regulares de música, semanais, em turmas de 20 alunos.

O piano, entretanto, foi o instrumento mais adotado pelos frequentadores de aulas particulares em Teresina, passando a ser valorizado, sobretudo, a partir da década de 1930.

A primeira professora particular de piano a ter amplo reconhecimento na sociedade teresinense foi Adalgisa Paiva e Silva, musicista que havia estudado o instrumento ainda no tempo em que fazia o Curso Ginásial no Colégio Sagrado Coração de Jesus. Adalgisa iniciou suas atividades musicais como acompanhante instrumental de películas cinematográficas, no Cinema Olymphica. Porém, com o intuito de promover o ensino da música entre as filhas das famílias mais destacadas da sociedade, a pianista logo passou a se dedicar às aulas de piano e à promoção de apresentações musicais coletivas, peças de teatro e recitais de canto e piano.



Figura 1: Adalgisa Paiva ao piano. [194-?].

Fonte: Paiva e Silva (2008).

Como oportunidade de exibição para suas alunas, Adalgisa Paiva também costumava organizar as chamadas *Horas de Arte*, que aconteciam regularmente no Teatro 4 de setembro, às 10h da manhã dos domingos. A professora treinava suas alunas particulares para executarem números que iam desde peças instrumentais até a dança, passando pelo canto coral e até mesmo a exibição de coreografias sobre patins, cuja performance acontecia em um ringue montado na praça Pedro II. O relato de Cristina Cardoso, sua ex- aluna de piano, nos mostra um pouco do espírito que movia as atividades desta educadora:

No período em que fui sua aluna de piano, participei de uma de suas promoções, que eram realizadas toda quinta-feira no Clube dos Diários, tocando a “viúva alegre” [...]. Havia outras garotas que participavam cantando, declamando e dançando, sendo que tudo era organizado por ela. Dona Adalgisa tinha verdadeira

loucura por estas coisas. Ela nos buscava em casa, levava a gente para ensaiar em sua residência, quando não, no Teatro e ficava repetindo o número insistentemente, duas, três vezes até ficar do jeito que ela queria. (apud PAIVA E SILVA, 2008, p. 39).

Além das aulas particulares, da organização dessas apresentações públicas e das aulas no Colégio das Irmãs e na Escola Normal Oficial, Adalgisa Paiva trabalhou também como professora de música em outras duas escolas regulares, o Ginásio Desembargador Antonio Costa e o Ginásio Leão XIII. Entretanto, não foram localizados registros de suas atividades nessas duas instituições de ensino.

Outra musicista a atuar como professora particular em Teresina foi a cearense Maria Susana Gondim Cavalcanti. Na capital piauiense, Susana Gondim foi professora de piano e acordeom, especialmente nas décadas de 60 e 70. Dedicou-se especialmente à Educação Musical infantil e, posteriormente, fundou a Academia de música Maria de Lourdes Hermes Gondim, em parceria com sua filha, a também musicista Marly Gondim.



Figura 2: Susana Gondim com suas duas filhas, Lourdes Amélia e Marly. Natal de 1960
Fonte: Arquivo particular de Marly Gondim

A professora Susana Gondim ministrava aulas de piano e acordeom para crianças e jovens em sua própria casa, onde dispunha de uma sala específica para este fim. Ao término de cada período, a professora costumava organizar um grande recital com todos os seus alunos, onde mostrava à sociedade teresinense o resultado das aulas, através de repertórios cuidadosamente preparados. Essas apresentações geralmente aconteciam em auditórios ou salões alugados e habitualmente eram planejadas pela própria professora, em conjunto com as alunas.

A análise do programa do recital de piano e acordeom da noite de 13 de outubro de 1962, retratado na figura a seguir, nos revela um repertório organizado de maneira didática e progressiva, de acordo com os conceitos herdados dos programas de conservatório. No conjunto de obras apresentadas na noite em questão, constam desde peças didáticas consideradas de nível fácil – os arranjos e composições de Mário Mascarenhas, por exemplo – até peças de níveis um pouco mais elevados, como é o caso da *Melodia em Fá*, de Arthur Rubinstein.

<p>Rádio Difusora de Teresina Sábado, 13 de Outubro – às 19,30 horas</p>	<p>PRIMEIRA PARTE</p> <p>Marly e Lourdes Amélia Gondim Calvacanti O tambor a 4 mãos – M. Steward (piano)</p> <p>Suely Nunes Marinho – Canção das mínimas M. Mascarenhas (acordeon)</p> <p>Gríslenia Cavalcanti Furtado – Minha primeira valsa – M. Mascarenhas (acordeon)</p> <p>Daisy Mary Saraiva Corrêa e Lourdes Amélia Gondim Cavalcanti – Berceuse a 4 mãos M. Steward (piano).</p> <p>Ana Lucía Pachêco Nunes – Sanfona de outro – M. Mascarenhas (acordeon)</p> <p>M.^a Augusta Pachêco Ferrô Gomes Uma festa no céu. M. Mascarenhas (acordeon)</p> <p>Vera Lucía Nunes Varêda – O palhaço burriguão – M. Mascarenhas (acordeon)</p> <p>Maria Inês Passos Servio e Lourdes Amélia Gondim Cavalcanti – A dança a. 4. mãos – M. Steward (piano)</p>	<p>SEGUNDA PARTE</p> <p>Kalina Martins Pinheiro – Meu amigo acordeon – M. Mascarenhas (acordeon)</p> <p>Yara M.^a Freitas Lira – Olhos negres Canção Russa – Arranjo M. Mascarenhas (acordeon)</p> <p>Teresinha de Jesus Passos Martins – Sobre as ondas – J. Rosas (piano)</p> <p>Anísia M. Santos e Freitas – Maristela A. Franceschini. (acordeon)</p> <p>Irenita Reis da Silva – Ondas do Danúbio Ivan Ivanovici. (acordeon)</p> <p>Lourdes Amélia Gondim Cavalcanti – Duas Guitarras – Canção Russa – J. Thompsons (piano)</p> <p>Edi Maria Silva O vendedor de passaros – Seiler (acordeon)</p> <p>James Waquin – Melodia em Fa – Rubenstein (piano)</p>
<p>***</p> <p>PROGRAMA - CONVITE</p> <p>Audição de Piano e Acordeon dos alunos da Prof. M.^a Susana Gondim Cavalcanti</p> <p>***</p> <p>Teresina - Piauí - 1962</p>		

Figura 3: Programa da apresentação dos alunos de acordeom e piano, 1962.
Fonte: Acervo particular de Marly Gondim.

Não obstante o grande alcance das atividades pedagógicas de Adalgisa Paiva e Susana Gondim, é oportuno recordarmos que as aulas de piano eram quase sempre uma atividade reservada às pessoas de famílias mais abastadas, devido ao elevado custo de aquisição e manutenção do instrumento musical. Os pianos eram trazidos diretamente da Europa ou do Rio de Janeiro de navio, numa viagem que muitas vezes chegava a durar mais de um mês. O frete, portanto, comumente custava quase o equivalente ao valor total do instrumento. O piano, em razão dos solavancos e das mudanças bruscas de temperatura durante a viagem, costumava chegar a Teresina totalmente desafinado, o que obrigava o proprietário a mandar buscar, geralmente em Fortaleza, algum afinador profissional, o que demandava ainda mais tempo e dinheiro. Mas os patriarcas das famílias mais importantes consideravam tudo isso um preço justo a se pagar, face ao valor simbólico do piano na sociedade da época. O depoimento da professora Orlânia Freire ilustra muito bem a importância conferida ao estudo de piano para as pessoas de famílias mais conceituadas:

Papai comprou um piano e deu de presente para mamãe. Naquela época, começo dos anos 50, Teresina tinha um comércio de produções musicais muito incipiente e, como mamãe tinha uma razoável leitura musical, ele quando viajava para o sul e sudeste sempre trazia partituras musicais populares e eruditas para piano [...]. Na minha época de criança e adolescente, uma jovem para ser considerada bem educada deveria saber tocar piano. Essa tradição herdada dos portugueses permaneceu por muito tempo no nosso meio social brasileiro. O piano era o instrumento que elevava o status social das famílias e especialmente dava requinte às moças que sabiam tocar esse instrumento. (FREIRE, Depoimento escrito, 2008).

Essa atribuição de *status* social ao estudo do piano fez com que o campo do ensino desse instrumento em Teresina ganhasse considerável fôlego a partir da segunda metade da década de 1950:

Acho que mais ou menos pelo ano de 1957 ou 1958 chegou a Teresina a professora de piano Dona Zeimard. Ela veio com uma filha criança ainda e com uma senhora idosa, que chamavam de Dona Yayá [seu sobrenome era Coutinho] e também era professora de piano. Rapidamente se espalhou a notícia em Teresina que haviam chegado de mudança para esta cidade essas duas professoras de piano e que Dona Zeimard aceitava ministrar aulas em domicílio. Dona Yayá, não [...]. Os pais que podiam pagar aulas ministradas em casa começaram a contratar Dona Zeimard e foi tanta a procura que essa professora, por economia de tempo na locomoção para atender um e outro aluno de casa em casa, mudou o sistema e passou a dar aulas na casa dela. Mamãe contratou Dona Zeimard para ministrar aulas de piano em nossa casa para mim e Odinéa, minha irmã. A princípio eram duas aulas por semana. Depois passou a ser só uma aula por semana, no sábado e teve um tempo que era no domingo. (FREIRE, Depoimento escrito, 2008).

O sucesso de dona Zeimard é um exemplo claro da fama que era capaz de granjear uma boa professora de piano na sociedade teresinense em meados do século passado. Sob sua tutela foram formadas musicistas que, mais tarde, viriam a desempenhar um importante papel na Educação Musical piauiense, como é o caso da própria Orlânia Monteiro Freire e da pianista Maria Amélia Baião de Azevedo. Mas essa excessiva procura por seus serviços também retratava a evidente falta de preparo – musical ou pedagógico – de algumas outras professoras de piano que à época também atuavam na cidade. A própria dona Yayá Coutinho, citada por Orlânia Freire como companheira de viagem de dona Zeimard, não parece ter sido tão popular quanto esta última. O depoimento da ex-aluna de piano Lia Martins (2008) demonstra a insatisfação e mesmo a frustração experimentadas por algumas alunas em relação às suas professoras de piano de Teresina:

Eu tinha 10 anos e penso que foi em 1957 que começamos a estudar piano [...]. Eu, Elmira e Elisa começamos a estudar piano com uma professora chamada Dona Yayá e não aprendemos quase nada, nem mesmo as notas. Depois mudamos e fomos aprender com uma outra que não me lembro do nome. [...]. Me lembro que me mandavam tocar Pour Elise, Sobre as Ondas e outras

valsas... e eu não conseguia ler as notas. Certo que ninguém na nossa família era musical, mas podíamos ter aprendido algo... Hoje posso dizer que esses professores não eram bons: ou faltava uma didática ou eles não sabiam como ensinar. (MARTINS, Depoimento escrito, 2008).

No que diz respeito à prática pedagógica, a grande maioria dos professores de instrumentos fazia uso da metodologia trazida dos conservatórios musicais, ou seja: aulas com duração entre cinquenta minutos e uma hora e vinte, nas quais o aluno caminhava progressivamente por um repertório montado com peças prioritariamente da cultura europeia.

O quadro abaixo relaciona os nomes e a atuação de alguns dos principais professores particulares⁴¹ que ministraram aulas de instrumentos musicais no Piauí em finais do século XIX e em todo o século XX:

PROFESSOR	ATUAÇÃO
Adalgisa Paiva e Silva	Professora de piano – primeira metade do século XX
Alfredo Mecnas	Professor de violino – Teresina
Ana Bugyja de Souza Brito	Professora de instrumentos – início do século XX - Teresina
Araci Carvalho	Professora de bandolim – Primeira metade do século XX - Oeiras
Cleonice Campos do Amaral Sobreira	Professora de piano e acordeon – meados da década de 1950 – Teresina
Deolino	Professor de piano e violino – início do século XX – Timon e Teresina
Durcila Cunha	Professora de bandolim – por volta de 1906 – Teresina
Edmar Santana	Professor de violino – Teresina
Eva Feitosa	Professora de cravo – virada do século XIX para o século XX – Catedral de Oeiras

41 Os nomes dos professores, sobretudo daqueles mencionados pelas fontes orais, muitas vezes aparecem incompletos.

Irmã Angélica	Professora de piano – Teresina (Colégio das Irmãs)
Irmã Marienize	Professora de piano – segunda metade do século XX – Teresina
João Hermes Monteiro Bugyja	Professor de canto – entre 1896 e 1899 – Amarante
José Cícero Correia Lima	Professor de instrumentos – início do século XX – Teresina
Juvenal (Mestre Juva)	Professor de violão – primeira década do século XX – Teresina
Leocádio	Professor e afinador de piano – Teresina
Maria Amélia de Azevedo Ribeiro	Professora de piano – segunda metade do século XX – Teresina
Maria Carvalho	Professora de bandolim e violino – décadas de 1950 e 1960 – Teresina
Maria do Socorro (filha de Leocádio)	Professora de piano – Teresina
Maria Mendes	Professora de violino, cavaquinho e bandolim – Teresina
Miguel Serra	Professor de vários instrumentos – década de 1950 – Teresina.
Neusa de Almeida do Rego Monteiro	Professora de piano – segunda metade do século XX – Teresina
Rosina Miranda	Professora de piano – por volta de 1901 – Teresina
Rufina Gomes	Professora de piano – primeira metade do século XX – Teresina (aulas em domicílio a dez mil réis mensais)
Susana Gondim	Professora de piano – segunda metade do século XX
Teresinha de Jesus Caddah	Professora de piano – Teresina
Verônica Lapa	Professora de piano – Teresina – segunda metade do século XX
Zila Paz	Professora de harmônio e piano – início do século XX – Teresina

QUADRO 1: Professores particulares de instrumentos que atuaram no Piauí entre os séculos XIX e XX.

Fonte: Dados da Pesquisa.

Outro músico prático cuja atuação em Teresina também envolveu aulas particulares foi Miguel Serra, experiente instrumentista que teria vindo de Pernambuco para tocar na Rádio Difusora. Segundo Maciel (2003, p. 383):

[...] com os novos amigos de Teresina, companheiros de trabalho, especialmente José Lopes do Santos (flautista), Ângelo Campelo e Astrolábio Paiva⁴², Miguel desenvolveu arrojado projeto de aprimoramento musical dos músicos locais, quer amadores ou profissionais.

A formação pianística piauiense encontrou um de seus principais expoentes na pessoa da professora de piano Maria Yêda Caddah. Tendo, ainda em sua mocidade, fundado o Coral da Igreja de Nossa Senhora do Amparo, Maria Yêda foi estudar no Rio de Janeiro no início da década de 1950. Naquela cidade, classificou-se em primeiro lugar ao prestar vestibular para a Escola Nacional de música da UFRJ, onde se formou em piano. Premiada e laureada por diversas vezes, Maria Yêda doutorou-se em música e tornou-se professora de piano na graduação e pós-graduação do Conservatório Brasileiro de música e da Academia de música Lorenzo Fernandez, além das atividades de Livre-docente da Escola de música da UFRJ. Muito embora tivesse o Rio de Janeiro como o centro de sua atuação docente, a professora Maria Yêda Caddah também contribuiu para a formação musical piauiense, especialmente na década de 1970, quando a Academia Lorenzo Fernandez abriu um Departamento em Teresina.

Uma outra característica da ação pedagógica dos professores particulares de música em Teresina era o uso dos concertos como ferramenta didática e promocional, prática também relacionada à metodologia dos conservatórios. Os professores costumavam organizar, no fim do ano, pelo menos um recital público de encerramento do período, ocasião na qual os alunos exibiam as habilidades adquiridas nas aulas, numa dinâmica que tanto proporcionava ao aluno o desafio de preparar repertório

⁴² Astrolábio Paiva era filho da professora Adalgisa Paiva e Silva.

para apresentar em público, como também se mostrava como oportunidade perfeita para a propaganda dos professores na busca por novos alunos.

Fucci Amato (2004), ao abordar a história do Conservatório de música de São Carlos, aponta para o fato de que, no contexto sociocultural da cidade paulista na qual estava inserido seu objeto de estudo, nem sempre eram as pessoas da alta sociedade que se dedicavam ao estudo de piano. Entretanto, em Teresina, ao que nos parece, estudar piano era algo praticamente inacessível à maioria das pessoas, sobretudo por causa dos custos, como comentamos anteriormente.

No Piauí, o principal meio de acesso das camadas menos favorecidas aos estudos mais aprofundados de música sempre foi o caminho das bandas de música de corporações militares, instituições que passamos a abordar a seguir.

A Educação Musical através das bandas de música no Piauí

A presença das bandas militares foi-se espalhando cada vez mais por todo o Brasil a partir da chegada da família real no Rio de Janeiro, em 1808. Essas instituições musicais sempre foram celeiros de uma música ao mesmo tempo singela e complexa, campo propício para o aprendizado das técnicas instrumentais e para a formação de um campo de trabalho específico para o músico instrumentista. De acordo com Costa (apud BINDER, 2006, p. 28):

As bandas de música militar entre nós datam de fins do século XVIII, pelas que foram criadas nos regimentos milicianos do Recife e Olinda por ato do governador D. Tomás José de Melo, a cujo exemplo foi criada também uma no terço auxiliar de Goiana, em 1789, mantida pela respectiva oficialidade, e mediante consentimento daquele governador.

No Piauí, além da orquestra do coronel parnaibano Simplício Dias da Silva, as notícias mais antigas de bandas de música dizem respeito ao movimento musical em Teresina. Ainda nos primeiros

anos da nova capital, o Coronel João do Rego Monteiro, o Barão de Gurguéia, mandou construir uma casa geminada ao seu sobrado residencial, onde, além das aulas do Seminário Diocesano, aconteciam também “ensaios de um conjunto musical e guarda de instrumentos. Essa banda era composta de 15 a 17 figuras, incluindo o maestro” (BASTOS, 1990, p. 05).

A origem das bandas de música no Piauí está diretamente relacionada ao Estabelecimento dos Educandos Artífices, instituição educativa criada no ano de 1847, em Oeiras, e posteriormente transferida para a nova capital por volta de 1852. O relatório de 1856 do diretor dos Educandos Artífices, Dr. Antônio Joaquim de Lima e Almeida, ao presidente da Província, fornece notícias da banda de música daquela instituição:

Existem atualmente no estabelecimento 48 educandos, faltando dois para completar os 50 [...]. Daqueles mesmos 48, 16 formam a banda de música, que consta de um baixo, um piston, um flautim, 2 trombones, 2 trompas, 4 clarinetas, um bombo, uma caixa de rufos, uma árvore de campas, um par de pratos e um triângulo e estão em cantoria 8, quatro que devem ocupar mais um piston, uma corneta de chave, um clarim e uma requinta que se acham encostados, e 4 para suprirem algumas faltas que forem aparecendo. (RELATÓRIO... apud FREITAS, 1988, p. 121).

O Educandos Artífices, cujos alunos eram, em sua maioria, órfãos e desvalidos, possuía duas práticas pedagógicas distintas: as oficinas práticas – de marceneiro, sapateiro, ferreiro, tanoeiro etc – e as chamadas aulas comuns, de primeiras letras e de música. Os documentos mais antigos, transcritos em 1911 pelo intelectual piauiense Clodoaldo Freitas, citam como professores de música da instituição: Mestre Joaquim Barbosa, professor Francisco Frederico Jorge Ribeiro Cavalcante e Clemente Maranhense Freire Lemos.

Os relatórios analisados por Clodoaldo Freitas também nos fornecem detalhes sobre despesas e receitas da banda de música dos Educandos. É o que podemos ver no balanço geral de 1859: “Todas as oficinas, assim como também a banda de música, renderam de 1 de julho de ano passado ao último dia de março do corrente 4.857\$430

[réis]” (FREITAS, 1988, p. 126). No relatório de 1863 consta a compra de instrumentos para a banda, totalizando um dispêndio de 975\$245. Já em 1866, o Dr. Polydoro Burlamaqui relatava que “[...] além das oficinas, há mais duas aulas, uma de 1^{as} letras, outra de música: a primeira é frequentada por todos os educandos, a segunda por 32, sendo 22 na música instrumental e 10 na música vocal.” (apud FREITAS, 1998, p. 136). Os alunos do Educandos Artífices exerciam sua música em eventos oficiais e religiosos, tais como inaugurações, recepções de autoridades e festividades de padroeiros.

No início da década de 1870, a administração pública iniciou o processo de desmonte do Educandos Artífices, criando em seu lugar um colégio chamado Internato Artístico, em 1873, para o qual foi transferida a banda. O internato, que tinha âmbito de atuação bem menor que o antigo Educandos Artífices, foi extinto pelo artigo 1º da Lei n. 185, de 16 de junho de 1875, que determinava também, em seu artigo 2º, “que a banda de música do internato fosse adida à companhia de polícia, a cuja disciplina e uniforme ficariam sujeitos os músicos” (FREITAS, 1988, p. 147). Esses músicos compuseram a Banda de música do Corpo Policial, que, mais tarde, viria a ser conhecida como Banda de música da Polícia Militar do Piauí.

Os relatos ulteriores dão conta de uma intensa atuação social por parte dessa banda da corporação policial. Queiroz (2006), ao escrever sobre o movimento teatral em Teresina na segunda metade do século XIX, faz algumas alusões relevantes à atividade da banda de música da Polícia Militar e à sua importância para a sociedade da época. Ao comentar a empolgação com que os habitantes locais abraçavam os atores vindos para as temporadas das companhias teatrais de fora do estado no antigo Teatro Concórdia, entre os anos de 1887 e 1889, a autora relata que a música das bandas era utilizada também como homenagem pública a personalidades artísticas:

A tietagem novecentista constava de poemas, brindes, palmas, flores, pedidos de bis, arremesso de chapéus, declarações pela imprensa, distribuição de boletins, acompanhamento à residência com banda de música e não dispensava a troca, às

vezes até deselegante, de desaforos entre os partidos contrários. (QUEIROZ, 2006, p. 66).

Essa forma de tributo – o acompanhamento à residência com banda de música após um determinado evento – era muito comum na sociedade teresinense de fins do século XIX. Ainda segundo Queiroz (2006, p. 73):

Após o segundo espetáculo, um grupo de moços, acompanhados da música do Corpo Policial, acompanhou [a atriz] D. Beatriz Rosália, à casa de sua residência, adotando umas das formas mais freqüentes [sic] de demonstração de apreço e que não era apanágio dos artistas. Com essa forma de homenagem, agraciavam-se autoridades, estudantes, professores, preparatorianos, etc.

Também escrevendo sobre o teatro teresinense, Clodoaldo Freitas (1998, p. 149) faz menção à banda da Polícia Militar como sendo acionada na noite em que foi fechado o acordo para a construção do novo templo cultural de Teresina, o Teatro 4 de Setembro:

Às 7 horas de 4 de setembro de 1889, uma comissão de senhoras teresinenses dirigiu-se ao palácio do governo a fim de solicitar do presidente, Dr. Teóphilo dos Santos, que destinasse da verba socorros públicos uma quantia para a construção de um teatro nessa cidade. Prevenido, o presidente mandou iluminar o palácio e postar, embaixo, a banda de música da polícia.

Por essa época, a cidade de Oeiras também registrava um intenso movimento de bandas de música, possuindo, na virada do século XIX para o século XX, duas bandas consideravelmente estruturadas e financiadas por partidos políticos contrários: a banda Vitória e a banda Triunfo. As anotações a seguir foram retiradas do diário do Coronel Rodolfo de Moraes Rego (apud REIS, 2006, p. 63), proprietário da banda Vitória:

Dei de presente para Oeiras uma banda de música que tem o nome de Banda de Música Vitória. Fiz presente à música desta cidade os seguintes instrumentos:

1 Bombo de tarracha

1 Hélicon

1 Xaxa phone

1 Xaxe em mi bemol

Um conto de Réis (1.000.000) e mais fardamento pardo na importância de 264.500. Para a música tenho gastado Um conto de Réis (1.000.000) e de 15 de Fevoro de 1901 tenho dado 10.000, dez mil Réis por mez para pagamento do Mestre Bugyja. Dei mais 30.000 (trinta mil rs) para a compra de 4 instrumentos em picos, 26 de Abril de 1901. Dei mais para a música 10.000 para Raimundo Bonito e 10.000 para Luiz Carmo.



Figura 4: Banda de música Vitória - Oeiras. [191-?].

Fonte: Reis (2006).

A figura 4 retrata a banda de música Vitória. A foto, provavelmente da primeira década do século XX, mostra músicos em trajes de gala – paletó escuro, calça clara, chapéu-côco e botas pretas – e portando alguns dos instrumentos mais comuns às bandas de música, ou seja, os aerofones de bocal – trompete, tuba etc – e alguns tambores e pratos. O músico postado ao meio do grupo, de paletó claro, é o regente da banda – o Mestre Bugyja, pai de Ana Britto Bugyja,

que viria a ser sucessora de Firmina Sobreira na cadeira de música na Escola Normal Oficial. Seu destaque pode ser notado pelo traje diferenciado e por seu posicionamento central no enquadramento da foto, bem como no instrumento que porta na mão esquerda – o clarinete, considerado por muitos à época como o instrumento mais requintado e de mais difícil execução em uma banda marcial. Outro detalhe importante nesta foto é o fato de a indumentária da banda não ter qualquer aspecto militar. Segundo Lima (2006) o modelo de fardamento militar nas vestes é um traço comum na maioria das bandas marciais desde os tempos da Colônia até os nossos dias. Isso pode ser verificado na figura 5, que retrata outra banda de Oeiras – esta da década de trinta do século passado –, a Arrebenta Rochedo. Esta banda, criada pela iniciativa de alguns músicos locais, era civil e particular. Entretanto, como podemos perceber por seu retrato, seus membros adotaram para a foto uma postura de aparente prontidão que, aliada às vestes cáqui com cinto por cima da casaca e a presença de quepes de estilo militar, acabam emprestando ao agrupamento um certo ar marcial.



Figura 5: Banda Arrebenta Rochedo - Oeiras. [193-?].

Fonte: Reis (2006).

A memória das bandas de música torna-se essencial em qualquer pesquisa histórica relacionada à Educação Musical no Brasil, uma vez que essas instituições seculares sempre traziam atreladas a si a dimensão do ensino-aprendizagem, sobretudo na pessoa de seus regentes e mestres. No Piauí, segundo Bastos (1990), duas dessas bandas chegaram mesmo a institucionalizar seu ensino de música, criando escolas de ensino de teoria musical e técnica instrumental para seus membros: a Escola de música do 25º Batalhão de Caçadores e a Escola de música da Força Policial do Estado, ambas com funcionamento registrado na década de 1950.

O caráter formativo-musical parece ser uma marca constante da identidade das bandas de música no Piauí. Sérvio (2002), por exemplo, chama atenção para o fato de que a Lei Municipal n. 1.213, de 28 de novembro de 1968, que cria e regulamenta as atividades da Banda 16 de Agosto, cita aulas de música para as “[...] pessoas pobres da cidade [...]” como sendo um de seus principais objetivos. A mesma lei estabelece que as futuras vagas a surgirem no interior da mesma banda sejam ocupadas, prioritariamente, por alunos egressos das aulas estabelecidas.

Diversas outras bandas foram formadas por músicos que atuavam tanto como instrumentistas quanto como regentes e professores de todos os instrumentos disponíveis. O quadro a seguir relaciona os nomes de alguns dos principais mestres de banda que exerceram a atividade de professores de diversos instrumentos nas bandas marciais do Piauí até a década de 1970, e que foram localizados durante nossa pesquisa junto a fontes bibliográficas, hemerográficas, documentais e orais:

PROFESSOR	ATUAÇÃO
Antônio Rodrigues	Teresina – primeira metade do século XX
Bernardo Gomes da Silva	Banda Euterpe Industrial – 1895
Brigada Aristides	Banda de música do 25º Batalhão de Caçadores – década de 1940 – Teresina

Chico Ângelo	Banda de música da cidade de Piripiri – primeira metade do século XX
Clemente Maranhense Lemos. Freire	Estabelecimento dos Educandos Artífices
Cornélio Pinheiro	Banda da Polícia Militar – 1917
Francisco Frederico Ribeiro Cavalcante Jorge	Estabelecimento dos Educandos Artífices
João Batista	Banda de música de Luzilândia – primeira metade do século XX
João Ferreira Neto	Banda da Polícia Militar – 1913
Joaquim Barbosa	Estabelecimento dos Educandos Artífices
José Bispo	Parnaíba – primeira metade do século XX
Luís José dos Santos	Banda da Escola Técnica Federal e outras – século XX – Teresina
Luiz Fernandes Pereira Filho	Banda Lira Brasileira – Barras – 1912
Manuel Fabiano	Banda de música da cidade de Batalha - 1918
Pedro de Alcântara Filho	Banda Lira Democrática – 1905
Pedro Silva	Banda Lira Popular e Banda da Polícia Militar – 1913
Ray Brito	Teresina – 1912
Sebastião Simplício	Banda de música da Polícia Militar – primeira metade do século XX
Tomás Pedreira	Banda da Polícia Militar do Piauí – 1939

QUADRO 2: Regentes de banda de música que exerceram papel de professores de instrumentos no Piauí até a década de 1970. Fonte: Dados da Pesquisa.

Um dos principais nomes da história da Educação Musical desenvolvida através de bandas de música no Piauí é o professor e regente de bandas Luís Santos. Nascido em 3 de maio de 1922 na antiga Berlingas, atual Valença do Piauí, Luís José dos Santos recebeu as primeiras lições de música quando trabalhava como faxineiro no seminário diocesano de Teresina, no final da década de 1930. Por volta de 1941, veio o primeiro contato com a banda de música, através do Mestre Antônio Rodrigues, a quem Luís Santos atribui toda a base

de sua formação musical. Em 1944, ingressando no 25º Batalhão de Caçadores do Exército Brasileiro, Luís Santos foi incorporado à banda daquela instituição, como trompetista. Ingressou na Polícia Militar do Piauí em 1946, um ano depois de ser licenciado do exército, em função do término da Segunda Guerra Mundial. Foi nessa instituição centenária – a Banda de música da Polícia Militar do Piauí – que Luís Santos iniciou sua carreira de mestre e educador musical, quando assumiu, no ano de 1955, a regência da Banda da PM na cidade de José de Freitas. Já como mestre de banda, Luís Santos seguiu para Fortaleza, onde realizou estudos formais de música no Conservatório Alberto Nepomuceno. Em 1967, já era capitão-maestro da Banda de música da PM na capital.

O relato de Bernardo Lima, ex-aluno do professor Luís Santos e atual mestre da Banda Cristo Rei, ilustra muito bem o temperamento do professor:

O professor Luís Santos foi meu maestro, um modelo de música para nós todos. Uma casa não tem baldrame? Pois ele era o baldrame desse movimento de banda em Teresina, o dono da história. O homem tinha posição, era regência alta mesmo. Quando alguém errava, ele parava tudo e apontava direitinho o elemento que tinha errado, e qual nota, e qual compasso, e tudo. Aí ele mandava a pessoa levantar e vir pro quadro negro mostrar qual tinha sido o erro. Ali tinha ouvido, menino... e era duro, duro mesmo. Mas conseguia também ser amigo de todos. Ali era professor, rapaz. Ele ensinava praticamente todos os instrumentos da banda, pegando gente que não sabia de nadinha e ensinando desde o b-a-bá até o camarada aprender a tocar pra valer. (LIMA, depoimento oral, 2008).

Na década 1970, o professor fundou e passou a reger uma outra banda de grande importância para a história da música no Piauí, a Banda de música da Escola Técnica Federal – atual CEFET –, instituição onde também deu início ao mais intenso movimento de ensino de instrumental de bandas no Piauí, e que ainda em nossos dias fornece formação musical para a população piauiense. Segundo Sérgio (2002, p. 63): “A partir da talentosa geração provinda da

primeira formação da Banda estudantil da Escola Técnica Federal, Teresina teve os primeiros professores-formadores de bandas não-militares”.



Figura 6: O professor Luís Santos à frente da Banda da Escola Técnica Federal do Piauí. [198-?].

Fonte: Acervo particular de Luís José dos Santos.

O maestro também foi um personagem estratégico na consolidação da classe dos músicos profissionais na sociedade piauiense, foi o fundador e primeiro presidente da Ordem dos Músicos do Brasil – Secção Piauí, nas cidades de Teresina e Parnaíba, nos anos de 1963 e 1965, respectivamente.



Figura 7: Luís Santos preside a mesa da solenidade de instalação da OMB em Parnaíba. 1965.

Fonte: Acervo particular de Luís José dos Santos.

O professor Luís Santos sempre se empenhou em participar ativamente dos Encontros Nacionais de Educação Musical, onde colaborou na elaboração de relatórios em grupos de estudos com educadores musicais de vários outros estados brasileiros. Ele representa o educador inserido em um ambiente musical prioritariamente prático e seu trabalho ilustra muito bem a amplitude da importância das bandas de música no Piauí como veículo de Educação Musical.

Considerações Finais

Como podemos verificar a partir do que foi exposto no presente estudo, o ensino de música no Piauí no início do século XX revela um perfil extremamente segmentado, tendo como vias principais a formação erudita tradicional disponibilizada para as famílias com condições financeiras para adquirirem instrumentos como o piano e até mesmo o cravo, e a via do ensino coletivo de instrumentos, caminho favorável para as camadas menos abastadas da sociedade, tal como acontecia no Estabelecimento dos Educandos Artífices e nas diversas bandas de música existentes nas principais cidades do estado.

Entrementes, como é de se supor, essa polarização não era, de modo algum, absoluta ou inexorável. Diversos dados colhidos em nossa pesquisa dão conta da mobilidade e da interação social verificada entre os professores-músicos e sua clientela, fosse ela da alta sociedade piauiense ou das camadas menos favorecidas. De fato, uma leitura mais atenta dos dois quadros expostos em nosso estudo revelará muito claramente como, em nome de sua arte e de sua ação pedagógica, os professores de música muitas vezes atuaram como pontes entre esses dois polos da sociedade, congregando espíritos e favorecendo o entrecruzar das musicalidades no tecido social do Piauí do início do século XX.

Outro aspecto digno de nota é o fato de que esse desenvolvimento do ensino de música, fosse nos requintados salões das residências sofisticadas, fosse nas abafadas salas abarrotadas de rapazes suados e esbaforidos, foi igualmente marcado por uma extrema fragilidade pedagógica e institucional, caracterizada pela inexistência de instituições especificamente voltadas para o ensino de música e pela falta de políticas públicas consistentes nesse sentido.

No entanto, apesar de tudo isso, a Educação Musical piauiense foi também caracterizada por iniciativas pontuais que, por diversas vezes, mostraram bastante vigor e intensidade, gerando frutos e semeando esperanças.

O futuro logo chegaria com a institucionalização das primeiras escolas especializadas de música, na década de 1970, e as primeiras instituições públicas de ensino especializado em música, o CEPI (1972) e a Escola de música de Teresina (1981).

Referências

ANDRADE, M. de. *Pequena história da música*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1980.

BASTOS, C. de A. *Manifestações musicais no Piauí*. [S.l.: s.n.], 1990.

BINDER, F. P. *Bandas Militares no Brasil: difusão e organização entre 1808-1889*. 276 f. 2006. Dissertação (Mestrado em música) – Universidade Estadual Paulista. São Paulo, 2006.

CASTELO BRANCO, P. V. *Mulheres plurais: a condição feminina em Teresina na primeira República*. Teresina: FCMC, 1992.

FREITAS, C. *História de Teresina*. Teresina: FCMC, 1998.

FUCCI AMATO, R. de C. *Memória musical de São Carlos: retratos de um conservatório*. São Carlos, 2004. 332 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2004.

GROUT, D. e PALISCA, C. *História da música Ocidental*. Lisboa: Gradiva, 1998.

MACIEL, E. C. música Piauiense. In: SANTANA, R. N. M. de. (Org.). *Apontamentos para a História Cultural do Piauí*. Teresina: FUNDAPI, 2003.

PAIVA E SILVA, E. M. O. *Adalgisa Paiva: o legado de uma educadora*. Teresina, 2008. 126 f. Monografia (Especialização em Educação Musical) – Universidade Federal do Piauí. Teresina, 2008.

QUEIROZ, T. de J. M. *Do singular ao plural*. Recife: Bagaço, 2006.

_____. *Os Literatos e a República: Clodoaldo Freitas, Higino Cunha e as Tiranias do Tempo*. Teresina: FCMC, 1998.

REIS, A. de C. C. *História e Memória da Educação em Oeiras, Piauí*. 2006. 285 f.

Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal do Piauí. Teresina: 2006.

SÉRVIO, E. P. *Música, Educação e Sociedade: o fenômeno bandístico em Teresina/PI*. 2002. 211 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí. Teresina, 2002.

Memoriais e fontes orais

FREIRE, M. O. M. *Depoimento escrito*. Memorial concedido ao pesquisador João Valter Ferreira Filho. Teresina, nov. 2008.

LIMA, B. *Depoimento oral*. Entrevista concedida ao pesquisador João Valter Ferreira Filho. Teresina, dez. 2008.

MARTINS, L. *Depoimento escrito*. Memorial concedido ao pesquisador João Valter Ferreira Filho. Teresina, ago. 2008.

SOUZA, M. G. *Depoimento escrito*. Memorial concedido ao pesquisador João Valter Ferreira Filho. Teresina, dez. 2008.

TRAJETÓRIA DE UM EDUCADOR MUSICAL QUE INFLUENCIOU GERAÇÕES COM SUA ATUAÇÃO: JOSÉ VIEIRA BRANDÃO

Jane Borges
Universidade Federal de São Carlos

Introdução

São escassas ainda na literatura pesquisas que abordem o tema de formação e atuação de professores de música, sendo assim, vários educadores musicais, que desenvolveram importante trabalho, ficam à margem da história por não dispormos de acervos organizados a respeito.

Apresentamos no presente trabalho fatos relacionados à história de vida e história profissional do educador musical José Vieira Brandão (1911-2002), procurando compreender seus conceitos, ideais e formação docente, bem como suas atividades educacionais e artísticas. Destaque também poderia ser dado às suas contribuições, como, pianista, regente coral e compositor, que influenciaram várias gerações deixando um importante legado e uma obra de reconhecido valor.

Neste texto o objetivo é apontar parte da trajetória profissional de José Vieira Brandão, como músico e educador, destacando as influências recebidas de Villa-Lobos, bem como apontar algumas das atividades que desenvolveram em conjunto.

O maestro Brandão exerceu sua atividade profissional na cidade do Rio de Janeiro, a partir da década de 30. Recebeu influências de Villa-Lobos, de quem foi aluno, assessor, amigo e grande intérprete. Participou da implantação e divulgação do Canto Orfeônico no Brasil e imprimiu diversas ações em defesa pela permanência do ensino de música no sistema escolar. Foi membro fundador da Academia Brasileira de Música, tendo sido indicado por Villa-Lobos para ocupar a cadeira de Nº 36, cujo patrono é Barroso Neto.

Apesar de ter tido a oportunidade de estudar com importantes mestres e de ter deixado uma excelente folha de serviços prestados à comunidade musical, orgulhava-se por ser reconhecido como discípulo de Villa-Lobos. Muitas são suas experiências nas diversas áreas em que atuou, ocupando lugares de destaque no campo da Educação como Técnico de Educação do MES - Ministério de Educação e Saúde e professor do Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, da Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro, do Instituto de Educação do Rio de Janeiro e do Conservatório Brasileiro de Música.

Definição do objeto de estudo e utilização das fontes

Em nossa Dissertação de Mestrado em Musicologia, defendida na Escola de Comunicações e Arte da Universidade de São Paulo (ECA-USP), sob orientação do Prof. Dr. Marco Antonio da Silva Ramos, ampliamos a biografia de José Vieira Brandão, tendo como foco suas atividades educacionais e artísticas. A partir do material recolhido foi possível também organizar uma Listagem das Obras Corais compostas e/ou arrançadas por Vieira Brandão (BORGES, 2003).

Para a ampliação da Biografia deste importante profissional, a pesquisa foi desenvolvida, principalmente, através de fontes primárias. Devido ao pouco material bibliográfico encontrado, optar

pela diversidade das fontes foi fundamental para nosso trabalho, no entanto, isto se tornou uma tarefa árdua, pois não podíamos perder de vista que cada fonte tem seu desafio particular.

Consultamos todo o material escrito sobre José Vieira Brandão, disponível em livros, recortes de jornais e correspondências; verificamos documentos oficiais nas bibliotecas das escolas onde lecionou (programas de concertos e de disciplinas, partituras, livros de Atas e de Registros); material iconográfico; no Museu Villa-Lobos foi possível consultar sua tese de Docência Livre, fotos e documentos que comprovam sua atuação ao lado de Villa-Lobos e no acervo da família consultamos documentos, correspondências, partituras e fotos. Uma das dificuldades enfrentadas nas pesquisas realizadas nos arquivos institucionais e pessoais é que, nem sempre, o material está catalogado e organizado, por isso se gasta muito tempo para recolher o que é de real interesse.

Outra dificuldade enfrentada nos arquivos e com os documentos antigos é que estes são extremamente frágeis e requerem do pesquisador não apenas a leitura, mas também sua interpretação, sendo, na maioria das vezes, necessário copiar os documentos, o que também demanda muito tempo.

Ao trabalharmos com os documentos localizados em arquivos e bibliotecas, procuramos observar as orientações deixadas por Michael de Certeau quanto ao estabelecimento das fontes:

Em história, tudo começa com o gesto de separar, de reunir, de transformar em “documentos” certos objetos distribuídos de outra maneira. Esta nova distribuição cultural é o primeiro trabalho. Na realidade, ela consiste em produzir tais documentos, pelo simples fato de recopiar, transcrever ou fotografar estes objetos mudando ao mesmo tempo o seu lugar e o seu estatuto. (...) O estabelecimento das fontes solicita, também, hoje um gesto fundador, representado, como ontem, pela combinação de um lugar, de um aparelho, de técnicas. (CERTEAU, 1982, p. 81-82, grifos do autor).

Aqui entendemos o desafio do fazer historiográfico, qual seja o de constituir as fontes e analisá-las de acordo com o tempo e o lugar social.

Procuramos ainda seguir as orientações de Bourdieu (1996) e concordamos com Igayara-Souza (2012) ao afirmar que:

Um dos aspectos defendidos por Bourdieu (1996) é que se substitua a abordagem biográfica pela análise dos agentes no campo, em suas posições, disposições, e tomadas de posição. Ao analisar o campo como rede de relações objetivas, Bourdieu salienta que cada posição é objetivamente definida por sua relação objetiva com outras posições, ou ainda, pelo sistema das propriedades que permitem situá-la com relação a todas as outras na estrutura do campo. (IGAYARA-SOUZA, 2012)

Recorremos também ao diálogo triangular através de entrevistas, com sua esposa e com educadores que conviveram com ele. Junte-se a estes dados o fato de termos sido sua aluna, portanto testemunha ocular de sua atuação docente no Conservatório Brasileiro de Música (CBM), na cidade do Rio de Janeiro, em 1977. Vale a pena informar também que, depois do início da dissertação, tivemos a oportunidade de conversar com o maestro Brandão, em sua residência, em três oportunidades distintas, sendo o último encontro no dia 18 de abril de 2002, três meses antes do seu falecimento, que ocorreu no dia 26 de julho de 2002. Infelizmente não foi possível gravar seus depoimentos, pois, nesta fase da vida, era avesso a entrevistas. No entanto, as conversas foram sempre muito interessantes e ao sair de sua casa, procurávamos anotar todas as suas falas. Estas anotações guardam um pouco da história de Vieira Brandão e ajudaram na estruturação da nossa Dissertação de Mestrado. Concordamos com Souza quando afirma:

[...] o fato é que a coleta de dados, ainda não registrados ou cujo conhecimento se quer ampliar, pela via dos relatos orais, é um recurso que vem demonstrando sua potencialidade em estudos produzidos na área da pesquisa histórica e educacional, com resultados bastante fecundos. (SOUZA, 1998, p. 28)

A História Oral é uma metodologia de pesquisa que consiste em realizar entrevistas gravadas com pessoas que podem testemunhar

sobre acontecimentos, conjunturas, instituições, modos de vida ou outros aspectos da história contemporânea. Essas entrevistas são tomadas como fontes para a compreensão do passado, ao lado de documentos escritos, imagens e outros tipos de registros. No Brasil a metodologia foi introduzida na década de 70, quando foi criado o Programa de História Oral do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC).

Philippe Joutard (2000), membro da academia de Toulouse, na França, faz um balanço sistemático da metodologia e da produção utilizada em História Oral e com este trabalho *“procura mostrar a evolução de uma prática, tanto no que diz respeito aos métodos quanto ao conteúdo e ao papel da história oral no conjunto da historiografia contemporânea”* (JOUTARD, 2000, p. 43). Levanta a questão sobre História ou Fontes Orais e ao final do texto apresenta cinco desafios da história oral.

Conhecemos as críticas, quanto à metodologia utilizada pela história oral no campo das ciências sociais. A entrevista é considerada como uma técnica por excelência, porém *“encarada como desvirtuadora dos relatos”* (QUEIROZ, 1988, p. 19). Entendemos que, para que isso não aconteça, é necessário que o entrevistador tome cuidado para não interferir nos relatos feitos pelo narrador. É extremamente importante que o entrevistador conheça o assunto a priori e que elabore muito bem as questões a serem apresentadas.

Trajetória profissional e relações com Villa-Lobos

A trajetória profissional perpassa por diferentes e sucessivas fases que têm sido estudadas por autores mediante o emprego de histórias de vidas, com destaque para Michael Huberman (1992), que há muito vem investigando sobre os “ciclos de vida” profissional do professor.

António Nóvoa nos ajuda a entender que *“não é possível separar o eu pessoal do eu profissional, sobretudo numa profissão impregnada de valores e de ideais, e muito exigente do ponto de vista do empenhamento e da relação humana”* (NÓVOA, 1992, p. 7), e ressalta que as histórias de vida têm adquirido crescente importância nos estudos realizados atualmente

sobre os professores, a profissão docente e as práticas de ensino. Destaca ainda que:

“os autores que, nos últimos anos, têm trabalhado mais sistematicamente as histórias de vida dos professores (Ivor F. Goodson, Jennifer Nias, Michaël Huberman, Miriam Bem-Peretz, Peter Woods) mantêm uma grande vigilância teórica e metodológica; mas sem ignorarem a necessidade de um maior rigor conceptual”. (NÓVOA, 1992, p. 24)

Becker tece reflexões sobre a história de vida na sociologia contemporânea considerando-a como um dos instrumentos de pesquisa. Explica que a história de vida *“pode ser particularmente útil para nos favorecer uma visão do lado subjetivo de processos institucionais muito estudados, sobre os quais pressupostos não verificados também são feitos com frequência”* (BECKER, 1994, p. 108), facilitando na observação da maneira como as pessoas experimentam os processos.

José Vieira Brandão nasceu no dia 26 de setembro de 1911, em Cambuquira, MG. Sua mãe, Maria Luiza Ottoni Vieira Brandão, era filha do Barão do Rio das Flores e seu pai, Thomé Dias dos Santos Brandão, cultivava o gosto pela música e poesia, era médico e por diversas vezes ocupou a prefeitura de Cambuquira. Seus pais apresentavam rigorosa formação católica, eram preocupados em oferecerem uma boa formação acadêmica, sendo responsáveis também pela sólida formação moral e pelo caráter íntegro que marcaram a atuação do maestro Brandão durante toda a sua vida.

Em 1918 Vieira Brandão foi enviado por seus pais, juntamente com seu irmão Octávio, para estudar no Rio de Janeiro, que na época era a capital federal e um centro de referência. Os irmãos foram morar com os tios Adolfo e Luiza e receberam da família, além dos estudos formais, aulas particulares de piano, estímulos intelectuais, culturais, artísticos e afetivos.

O gosto pelos estudos renderam a Vieira Brandão o destaque de aluno brilhante. Em 1924 já apresentava um bom desenvolvimento em seus estudos de piano e, após uma prova, ingressou no Instituto Nacional de Música (INM) da Universidade do Brasil, hoje Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

No ano seguinte iniciou uma carreira internacional como concertista com um programa executado na Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, hoje conhecida como Rádio MEC⁴³, que poderia ter sido brilhante, mas que foi deixada de lado devido ao envolvimento com a função docente.

Em 1928 terminou seu curso de Piano no INM, da Universidade do Brasil. Já se destacava como pianista e foi contemplado com a Medalha de Ouro, recebendo o reconhecimento dos mestres. Concorreu ao prêmio com outros cinco pianistas. São eles: Arnaldo Affonso Rebello, Egydio de Castro e Silva, Argia Punaro Barata, Francisca Araújo, Leonor Botelho de Macedo Costa. O Júri foi composto pelos professores Alfredo Fertin de Vasconcellos – Diretor, Agostinho Luiz de Gouvêa, Francisco Braga, Rodolpho Pfefferkorn, Alvidar Nelson de Vasconcellos, Oscar Lorenzo Fernández e Ismael Guarischi.

O programa apresentado por Vieira Brandão neste concurso foi o seguinte:

F. Chopin – Scherzo, op. 39, Dó # m

J. S. Bach – Clavecin bien tempere – Prelúdio e Fuga nº 3 – 1º volume

L. Van Beethoven – Sonata op. 57 – Appassionata

O recebimento da medalha ocorreu no dia 06 de setembro de 1929, às 20 horas e 30 minutos em sessão solene presidida pelo Ministro da Justiça e Negócios Interiores, Augusto de Vianna do Castello. Estavam presentes também, o Presidente da República, Washington Luís Pereira de Souza e o diretor geral do Departamento Nacional do Ensino, Aloysio de Castro.

Um dos acontecimentos mais significativos para a construção da identidade social é a saída do sistema escolar e o enfrentamento do mercado de trabalho. Em 1930, Vieira Brandão atuou como professor interino de Música e Canto em Estabelecimento de Ensino

⁴³ Informação retirada dos “Dados Biográficos de José Vieira Brandão” localizado no acervo da Professora Nilda Miranda, que foi sua assistente no Conservatório Brasileiro de Música, no Rio de Janeiro.

Técnico Profissional do Departamento de Educação da Prefeitura do Distrito Federal, no anexo da Escola Souza Aguiar.

Neste mesmo ano, após a brilhante conclusão de seu Curso Superior de Piano, intensificou sua atuação como concertista, apresentando-se em diversas cidades do interior de Minas Gerais e São Paulo. Formou um duo com o violinista Isaac Feldman. Tocou também com o violoncelista Iberê Gomes Grosso e com o violinista Oscar Borgerth, aprofundando seus conhecimentos do repertório camerístico.

Em sua formação, Vieira Brandão recebeu influências dos movimentos educacionais e do ideário nacionalista. As transformações que ocorreram no campo educacional nas primeiras décadas do século XX estão em conformidade com o desenvolvimento da sociedade capitalista. Observa-se que com o advento da República houve a tentativa de reorganização da cultura e do saber.

Surgiu neste momento um grande entusiasmo pela educação: acreditava-se que a escola seria capaz de regenerar o homem brasileiro, pretendia-se transformar o ensino no Brasil através de uma reestruturação da educação e cultura dominante, valorizando-se o ensino técnico profissional e discutia-se sobre a universidade brasileira. O entusiasmo pela educação e o otimismo pedagógico são características da década de 20.

Jorge Nagle (1974) oferece informações detalhadas deste período bem como das iniciativas e reformas realizadas pelo Governo.

A implantação de novos pré-requisitos do capitalismo no Brasil – parcialmente os sinais do desenvolvimento urbano-industrial – estimulou, por antecipação, o aparecimento de um clima social, cuja nota característica consistia num desejo de prosperidade nacional.

(...)

Enquanto padrão de pensamento, o entusiasmo educacional e o otimismo pedagógico estiveram presentes em todos os níveis e tipos de escolarização; enquanto padrões de realização, apresentaram resultados variáveis ao se traduzirem em normas de funcionamento das instituições escolares. (NAGLE, 1974, p. 115 e 117)

Ao fazer uma retrospectiva histórica sobre o ensino da música na escola brasileira, Marisa Fonterrada informa:

Um sopro novo chega na década de 1920, com Mário de Andrade, que defende, no bojo do movimento modernista, a função social da música e a importância e o valor do folclore e da música popular. A identidade brasileira começa a ganhar espaço entre os educadores musicais. Na mesma época surge a figura de Villa-Lobos, companheiro de Mário e figura importante do movimento, junto a Oswald de Andrade, Tarsila do Amaral e tantos outros. (FONTERRADA, 2005, p. 196)

Outro fórum de debates sobre a educação foi a Associação Brasileira de Educação, fundada em 1924, com o objetivo de amparar a discussão das questões educacionais a nível nacional. Essa associação organizou encontros para discussão de assuntos educacionais denominados Conferência Nacional de Educação.

No Centro de Pesquisa e Documentação em História Contemporânea do Brasil (CPDOC), da Fundação Getúlio Vargas (FGV), foi possível encontrar vasta documentação do período, entre estas o decreto nº 3.281, de 23 de janeiro de 1928, assinado por José Cândido de Andrade Muricy, instituindo a obrigatoriedade do ensino de música em todas as escolas da Prefeitura do Distrito Federal (PDF).

No Brasil, desde a década de 1890 já havia defensores do canto orfeônico inspirados nas sociedades corais orfeônicas existentes na Europa. Podemos constatar maiores informações em duas pesquisas que apontam estas questões na escola paulista e foram desenvolvidas nos programas de História de Educação (JARDIM, 2003; GILIOLI, 2003). Outros trabalhos apontam que a música teve lugar na escola no período anterior a Villa-Lobos (ELIAS, 2001 e 2006; JARDIM, 2008; MORILA, 1999 e 2004), desmistificando a ideia de que esta seria uma prerrogativa sua.

Com a obrigatoriedade do ensino da música, instituído a partir do decreto nº 3.281, de 23 de janeiro de 1928,

Villa-Lobos, em pouco tempo, torna-se um dos mais importantes nomes da educação musical no Brasil, ao instituir o canto orfeônico em todas as escolas públicas brasileiras. (...) Villa-Lobos em suas viagens pela Europa, tinha conhecido os métodos ativos de educação musical e se encantara com a proposta de Kodály, achando-a perfeitamente adequada às escolas brasileiras. (FONTERRADA, 2005, p. 196)

Com a institucionalização do canto orfeônico, Villa-Lobos mobilizou os escolares em grandes concentrações públicas. Um enorme número de estudantes era mobilizado e estes lotavam estádios de futebol para cantarem música brasileira.

Outra obrigatoriedade imposta pelo governo Vargas foram os cursos de formação de professores. No Rio de Janeiro houve a implantação do Curso de Pedagogia e Canto Orfeônico e com este curso surge o Orfeão de Professores. No entanto, *“essa exigência logo se mostrou difícil – se não impossível – de ser cumprida por vários fatores, entre os quais, as dimensões gigantescas do Brasil e a ausência ou má qualidade das estradas, que dificultavam ou mesmo impediam deslocamentos”* (FONTERRADA, 2005, p. 197).

Sobre o Orfeão de Professores encontramos o seguinte texto no programa intitulado “2 Grandes Concertos Históricos de Música Brasileira”, realizados no Teatro João Caetano nos dias 18 e 20 de junho de 1934.

O Orfeão de Professores do Distrito Federal, congregação profissional registrada oficialmente, nasceu do Curso de Pedagogia de Música e Canto Orfeônico, e tem o duplo fim artístico-educacional.

Por intermédio dessa sociedade coral, foi iniciada a campanha de educação para o levantamento do nível artístico brasileiro.

Escolheram-se para fazer parte de seu repertório, trechos de autores clássicos já conhecidos em peças para piano, violino, canto, etc., para que desta forma o público tivesse oportunidade de apreciar a mesma música que já lhe era conhecida por intermédio desses instrumentos, tratada para vezes a seco, despertando-lhe assim o gosto pelo gênero de coros, que é justamente o mais necessário para a disciplina coletiva do povo.

Fundado em maio de 1932, sob os auspícios do Departamento de

Educação, muito foi auxiliado pelo seu Diretor Geral, Dr. Anísio S. Teixeira.

O livro de compromisso foi aberto com as seguintes palavras de Roquette Pinto: “Prometo de coração servir à Arte, para que o Brasil possa no futuro trabalhar cantando”.

Não se pensava que nesse mesmo ano o Orfeão pudesse mesmo dar algum concerto com perfeição, mas o esforço dos orfeonistas surpreendeu ao Diretor Artístico, e foram realizadas várias demonstrações às autoridades e alguns concertos, entre eles o realizado a 14 de Setembro em homenagem à grande artista Margueritte Long, que teve a respeito do Orfeão, as seguintes expressões: “Na França não existe um Orfeão que tenha conseguido tão rapidamente o progresso do Orfeão de Professores, cantando com tanta perfeição”. Em 28 de novembro foi realizado o 11º concerto da Série Oficial da Universidade do Rio de Janeiro, no Instituto Nacional de Música, no encerramento da temporada. Foram realizados também 8 concertos históricos, em assinaturas, onde se destacaram os concertos em que foram executadas, a célebre “Missa de Beethoven” e o da “Missa Papae Marcelli” de Palestrina, etc.

Além destes concertos, o Orfeão tomou parte na Grande Demonstração de Canto Orfeônico, realizada em 24 de Outubro no campo do Fluminense Foot-Ball (sic) Club, com 18.000 vozes de alunos das Escolas secundárias do Instituto de Educação, Institutos e Escolas Profissionais e Escolas Primárias, com a presença das autoridades máximas do paiz (sic).

O Orfeão de Professores tem um efetivo de 250 vozes, na sua totalidade professores do magistério Municipal e particular, além de professores de orquestra.

Possue (sic) um vasto repertório de música desde a primitiva até a moderna, executando trechos gregorianos e ambrosianos, dos índios Parecis do Brasil, composições clássicas, românticas e modernas de autores nacionais e estrangeiros.

Segundo depoimento de Vieira Brandão, foi no Orfeão de Professores que ele se aproximou de Villa-Lobos. A presença aos ensaios era obrigatória aos professores de música, pois a participação no Orfeão fazia parte da carga horária e os ensaios aconteciam às quintas-feiras, à Rua Pasteur, 350 – Praia Vermelha, no prédio que também abrigou o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico anos mais tarde e onde funciona hoje o Instituto Benjamim Constant.

Vieira Brandão relatou-nos, emocionado, que foi também neste prédio que Villa-Lobos o ouviu, certo dia, estudando piano e parou na porta da sala por longo período para apreciá-lo. A partir destes acontecimentos muitos outros momentos viriam a desenvolver e fortalecer a amizade entre os dois.

Em uma das conversas estabelecidas com o maestro Brandão, especificamente no dia 07 de setembro de 2001, em seu apartamento em Copacabana, contou-nos que estudava piano por um longo período. Como não tinha piano onde morava, estudava por duas horas na Escola de Música, depois por outras duas horas na casa de sua irmã e ainda por outras duas horas na casa de Villa-Lobos. Falou também que nestas ocasiões Villa-Lobos pedia-lhe que testasse suas composições. Em junho de 2002 foi possível localizar uma reportagem publicada no dia 10 de maio de 2001 “Jornal do Brasil”, assinada por Ana Cecília Martins, onde estas informações são confirmadas.

(...) Com Marguerite Long, aperfeiçoou-se no instrumento e dela recebeu um convite para continuar os estudos na Europa. “Mas nessa época conheci Villa-Lobos, no momento em que implantava o ensino do canto orfeônico nas escolas do país. Já estava com a viagem marcada para a Europa, mas preferi ficar aqui e lecionar em seu projeto”.

Nunca se arrependeu. “Encontrei em Villa-Lobos uma inspiração e também um grande amigo”, diz, recordando as noites que passava no apartamento do criado da série Bachianas Brasileiras. “Na Rua México com Graça Aranha”, recorda-se. “Eu era solteiro e passava boa parte do tempo com Villa-Lobos, à noite, tocando no piano as músicas que ele acabava de compor. Enquanto tocava ele ia modificando algumas coisas e me corrigindo em outras. Dessa forma me tornei um grande conhecedor de sua obra que acabou me inspirando nas composições”, explica emocionado (...)

Como informado nesta reportagem, em setembro de 1932 Marguerite Long, veio ao Brasil para realizar um Curso de Interpretação e Virtuoso e Vieira Brandão participou, juntamente com Maria Silvia Pinto, Maria Antonieta Vieira, Kilda Belem de Oliveira, Yolanda França, Astréa Dutra dos Santos e Oswaldo Storino, como pianista

colaborador em todas as aulas ministradas por *madame* Long, no auditório do INM.

Marguerite Long era uma pianista francesa especialmente reconhecida como intérprete da música francesa do início do século XX. Tocou nas principais cidades da Europa e EUA, além de realizar conferências sobre música contemporânea. Sua amizade com Debussy, Fauré e Ravel contribuiu para a interpretação de suas obras. Seu livro sobre Debussy traz vários fatos pitorescos de sua vida privada. Em 1920 fundou uma escola particular que ficou conhecida em todo o mundo por revelar artistas importantes como Jean Doyen e Jacques Février. Em 1943 ela e Jacques Thibaud fundaram o Concurso Internacional de Piano e Violino que leva seus nomes.

Madame Long observou o potencial de Vieira Brandão e ofereceu-lhe uma bolsa de estudos em sua escola na França. A princípio ele ficou bastante empolgado com o convite e iniciou os preparativos para a viagem, mas ao comentar com Villa-Lobos sobre esta possibilidade, acabou atendendo ao pedido do mestre para que deixasse estes estudos para outra ocasião. Villa-Lobos disse que precisava muito de sua ajuda e prometeu que o ajudaria na aquisição de uma bolsa de estudos fora do Brasil, em outro momento. O cumprimento da promessa viria em 1945, quando Vieira Brandão seguiu para os EUA com bolsa de estudos do Instituto Internacional de Educação de Nova York e realizou um Curso de Aperfeiçoamento em Educação Musical na Universidade do Sul da Califórnia até março de 1946.

Vieira Brandão aceitou o pedido de Villa-Lobos e intensificou seu trabalho de educador musical ao lado do mestre. Nesse mesmo tempo incorporou a obra pianística de Villa-Lobos ao seu repertório de concertista, vindo a apresentar inúmeras primeiras audições mundiais de suas obras para piano, muitas delas no exterior.

Ainda em 1932, Brandão tornou-se auxiliar de Villa-Lobos nos espetáculos de Serge Lifar, como co-repetidor e pianista para a montagem dos balés *Jurupari*, *Choros nº 10*, *Amazonas* e *Uirapuru*, no Teatro Municipal do Rio de Janeiro.

Continua suas atividades como concertista e seu nome é projetado ainda mais com a criação do Madrigal Vox, grupo que dirigiu por muitos anos e que alcançou extraordinário sucesso.

Em 1933 Vieira Brandão terminou o curso de Pedagogia de Música e Canto Orfeônico oferecido pela Superintendência de Educação Musical e Artística do Departamento de Educação do Distrito Federal.

Além da atuação como Técnico de Educação do Ministério de Educação e Saúde, e como pianista, Vieira Brandão fez parte do primeiro corpo de funcionários da Superintendência de Educação Musical e Artística (SEMA) da Prefeitura do Distrito Federal, com a incumbência de preparar os orfeões das escolas primárias de Botafogo para as concentrações cívicas do Dia da Pátria e da Bandeira (1932-1933). Villa-Lobos nos informa que a SEMA foi criada pelo governo “*com o fim de cultivar e desenvolver o ensino da música nas escolas primárias e nas de ensino secundário e profissional, assim como nos demais departamentos da municipalidade*”. (VILLA-LOBOS, 1946, p. 507)

No programa de concerto intitulado “2 Grandes Concertos Históricos de Música Brasileira”⁴⁴, realizados no Teatro João Caetano nos dias 18 e 20 de junho de 1934, apresentam-se o Orfeão de Professores e a Orquestra do Teatro Municipal, sob a regência de Villa-Lobos. Vieira Brandão se destaca como solista ao lado de João Souza Lima, Silvio Salema, Yeda T. de Menezes, Julieta T. de Menezes e Newton Pádua. Na nota de programa, juntamente com outra informações sobre Vieira Brandão, encontramos:

Membro do Orfeão de Professores; fundador e diretor do “Coral Vox” e do “Coro Católico Brasileiro” e do “Orfeão Infantil da Rádio Sociedade” adotando nessas sociedades a mesma orientação do Maestro Villa-Lobos. Está atualmente se dedicando seriamente ao estudo da composição, orientado pelo citado maestro.

Várias são as influências recebidas por Vieira Brandão de Villa-Lobos, fato que o levou a se orgulhar ao ser chamado de discípulo de Villa-Lobos, em tempos posteriores. Na década de 30 observamos que Vieira Brandão dividiu seu tempo entre as funções de educador e de concertista. Nesta época aconteceu um movimento de

⁴⁴ Programa consultado no Museu Villa-Lobos, na cidade do Rio de Janeiro.

ideologia panamericanista, onde se declarava repúdio a movimentos neocolonialistas da Europa contra nações americanas. Fátima Tacuchian (1998) observa que o movimento aconteceu no âmbito político, econômico e cultural. Na área da música aconteceram as “missões artísticas” patrocinadas pelo governo, em que músicos viajavam ao exterior para representar o Brasil e divulgar nossa música. Vieira Brandão foi um desses músicos.

Em 1936 foi designado Coordenador Geral do Ensino de Canto Orfeônico no Rio de Janeiro. Apresentou-se em concertos em Minas Gerais e foi cedido pela Prefeitura do Distrito Federal do Governo do Estado de Sergipe, onde permaneceu até o final de 1937, com o objetivo de implantar a prática do Canto Orfeônico nas escolas daquele estado. O estado do Sergipe foi um dos primeiros da Federação a implantar o Serviço de Canto Orfeônico.

Atendendo as diretrizes da SEMA – segundo as quais a música deveria ser ensinada no sentido de se tornar o principal veículo de propagação do civismo – criaram-se órgãos semelhantes àquele nos estados do Rio Grande do Sul, São Paulo, Bahia, Rio de Janeiro, Sergipe, Paraíba, Piauí, Ceará, Amazonas, Rio Grande do Norte, Minas Gerais. (CONTIER, 1998, p.30)

Podemos observar aqui que Vieira Brandão assume uma posição objetiva de atuação, tanto pela influência recebida de Villa-Lobos quanto pela necessidade de cumprimento de uma missão, por isso aceita passar um tempo em Aracaju desenvolvendo um trabalho junto aos professores e escolares daquela cidade. Demonstra sua preocupação com a formação de professores e seu desejo de ver a música sendo difundida em todo o Brasil.

Na década de 1940 verificamos o apogeu das concentrações cívico-artísticas. Pudemos consultar no Museu Villa-Lobos, no Rio de Janeiro, a programação oficial da “Hora da Independência”, título dado à solenidade promovida para a comemoração do dia 7 de setembro. Um projeto minuciosamente detalhado, que previa o comparecimento de 40 mil estudantes e mil músicos de Banda, no estádio do Vasco da Gama. O projeto contém instruções gerais

para os diretores, professores, relação de ensaios realizados por Villa-Lobos, programa com as músicas e a ordem a serem apresentadas, orientações sobre o transporte, listagem de todos os professores, bem como de respectivas tarefas a serem desempenhadas. Nesta atividade Vieira Brandão fez parte da equipe de organização, indo às escolas para os ensaios com Villa-Lobos e, no dia do evento, foi responsável pela disposição dos estudantes no estádio.

Em 1940 Vieira Brandão foi designado por Villa-Lobos para a função de orientador e supervisor do ensino de Música e Canto Orfeônico do Instituto de Educação do Rio de Janeiro e das Escolas Técnicas Secundárias. Permaneceu nestas funções até 1943.

Em outubro de 1940 acompanhou Villa-Lobos em “uma missão artística”, representando o Brasil no Uruguai e na Argentina, como pianista. Faziam parte também da comitiva, Arnaldo Estrela, Oscar Borgerth, Ruth Valadares, Gazzi de Sá, Arminda Neves d’Almeida e Iberê Gomes Grosso. Nesta viagem, Vieira Brandão recebeu críticas elogiosas dos jornais “El Pueblo” e “El Plata”, ambos de Montevidéo. Esta viagem fazia parte do projeto Panamericanista.

Neste mesmo ano gravou discos com obras de Villa-Lobos e realizou inúmeros concertos. No ano seguinte continua apresentando obras de Villa-Lobos, para piano, em primeira audição. Regeu o Orfeão de Professores na Solenidade de Colação de Grau, substituindo Villa-Lobos.

Em 1942, Gustavo Capanema, então Ministro da Educação e Saúde, escreve ao Presidente da República, Getúlio Vargas, mostrando a importância do canto orfeônico e a necessidade de preparo de professores para desempenharem esta tarefa. Surge então o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, a partir do decreto-lei nº 4.993, de 26 de novembro de 1942. Vieira Brandão assumiu o cargo de professor neste estabelecimento, preocupado com a formação de professores de Educação Musical.

Continuou atuando como assessor de Villa-Lobos e como assistente na regência do Orfeão de Professores. Neste período já estava totalmente envolvido com o magistério, mas ainda dividia seu tempo como pianista e compositor.

José Vieira Brandão foi membro fundador da Academia Brasileira de Música, tendo sido indicado por Villa-Lobos para ocupar a cadeira de nº 36, cujo patrono foi Barroso Neto. A Academia Brasileira de Música foi fundada por Villa-Lobos em 1945, com o objetivo de reunir personalidades notáveis no meio musical brasileiro, com a preocupação de favorecer a cultura e a educação musical no país. O grupo foi composto por 40 acadêmicos.

Em 1947 Vieira Brandão retornou aos EUA, desta vez juntamente com o maestro Villa-Lobos e como pianista acompanhador, na preparação da opereta Magdalena, estreada na Broadway. Na mesma viagem apresentou a primeira audição mundial da Bachiana Brasileira nº 3, para piano e orquestra.

Na década de 50, Vieira Brandão ainda mantém um período de intensa atividade profissional. Em 1952 seu talento foi reconhecido mais uma vez, e um festival com suas obras foi promovido pela Academia Brasileira de Música. Continuou à frente das comemorações cívicas, tanto nas preparações quanto nas apresentações, sendo reconhecido, por uma de suas ex-alunas por nós entrevistada, como braço forte de Villa-Lobos. Em 1957 muitas comemorações foram realizadas pelo 70º aniversário de Villa-Lobos e Vieira Brandão esteve à frente do Orfeão de Professores.

A morte de Villa-Lobos, em 15 de novembro de 1959, representa para Vieira Brandão momento de grande tristeza pela perda do seu mestre e grande amigo. Em carta⁴⁵ enviada a Vasco Mariz, em 15 de maio de 1960, Brandão tece o seguinte comentário:

Terminei no fim do ano passado a partitura de piano e canto de Máscaras estando agora empenhado na orquestração. Villa-Lobos ouviu grande parte do trabalho. Infelizmente perdi o grande amigo antes que pudesse fazê-la.

Apesar do sentimento de perda seguiu em frente em sua trajetória profissional, levando consigo os ideais do mestre na divulgação do Canto Coral e trazendo sempre à memória as lembranças de sua

⁴⁵ Esta carta encontra-se na Biblioteca Nacional de Música no Rio de Janeiro.

convivência com o mestre e amigo. Com a morte de Villa-Lobos, Vieira Brandão assumiu a regência do Coro do CNCO e permaneceu como regente até 1968, ano de sua aposentadoria como Professor de Ensino Superior do CNCO.

Um ano após a morte de Villa-Lobos o Coro do CNCO presta homenagem ao seu fundador durante a cerimônia, cantando de modo a impressionar todos os presentes.

Em 1961 a Lei de Diretrizes e Bases retirou do currículo escolar a disciplina Canto Orfeônico. Brandão ficou decepcionado, mas não desistiu de seus ideais e continuou desempenhando com dinamismo e entusiasmo suas atividades como professor.

Considerações Finais

Apesar de termos apresentado neste trabalho mais detalhadamente apenas o período em que Vieira Brandão esteve ao lado de Villa-Lobos, gostaríamos de registrar que sua vida foi longa e totalmente dedicada à arte musical. Recebeu *“entre outras credenciais, a de ser considerado, pelo próprio Villa-Lobos, o mais fiel intérprete da música desse compositor”* (Jornal “O Globo” de 15 de abril de 1946).

Além da atuação como educador, desenvolveu atividades como pianista, regente, e compositor. Muitas de suas obras foram executadas pelo Orfeão de Professores. Apesar de deixar de se apresentar como pianista, nunca deixou de tocar piano. *“Homenageado hoje no Rio, o pianista e compositor Vieira Brandão chega aos 90 anos sem parar de tocar e lembrando a sua convivência como o mestre. (...)’ Com Villa tudo sempre foi divertido. Era uma pessoa espontânea e de grande vitalidade”* (“Jornal do Brasil” de 10 de maio de 2001- Matéria intitulada: Filho Espiritual de Villa-Lobos).

Ao longo da pesquisa foi possível verificar que Vieira Brandão foi um músico em constante aprimoramento, mostrando-se preocupado em acompanhar as mudanças do mundo sem perder de vista seus ideais, por isso consideramos que seu perfil não se enquadra no período que Huberman (1992) chamou de *desinvestimento*, segundo o qual o docente em final de carreira estaria desmotivado ou descomprometido, o que comprometeria a ação docente.

Na verdade, nunca se aposentou. Após a aposentadoria compulsória, como professor, continuou em plena atividade como compositor e como presidente da Sociedade Civil Mantenedora do Conservatório Brasileiro de Música, além de, mesmo com idade avançada, participar com frequência dos eventos promovidos pela Academia Brasileira de Música, sendo durante muitos anos destacado como o único membro fundador vivo.

A pesquisa evidenciou também que ainda que tenha se formado e até mesmo atuado em um contexto paradigmático positivista, recebendo influência da pedagogia escolanovista, demonstrou grande capacidade crítico-reflexiva na convivência com seus alunos e em sua atuação no contexto social de maneira geral. Independente da formação inicial, com influência de uma pedagogia tradicional, desenvolveu aprimorada sensibilidade estética, compromisso político-educacional e social, senso ético e afetividade, valorizando ensinamentos ativos, voltados ao despertar do saber, à criatividade e à autonomia dos escolares.

Deixou de lado a carreira de pianista e compositor por conta do seu envolvimento com a educação, sendo o maior tempo de sua vida gasto como educador musical e regente coral em escolas, sem se arrepender. Falou sempre com muito entusiasmo que acreditava na educação musical como meio para atingir a socialização do indivíduo, sua sensibilização e participação na comunidade em que está inserido, dentre outros tantos aspectos. Integrou numerosas bancas de concursos e recebeu muitos prêmios, títulos e homenagens. Destacamos também o eficiente trabalho realizado como regente do Madrigal Vox e do Coro do Conservatório Brasileiro de Música por muitos anos.

Como sua aluna de Canto Coral no Conservatório Brasileiro de Música, em 1977, é possível afirmar que era notório seu amor pela profissão, sua paixão pela educação, a busca de maior competência no fazer pedagógico e seu interesse pelo sucesso dos educandos. A disposição e entusiasmo pelo trabalho eram tantos que se tornava difícil acreditar que, naquela altura dos acontecimentos, ele já se encontrava com 66 anos de idade. Como mestre ensinou-nos também

a jamais desistirmos de um ideal e sempre nos lembrarmos de que a música é acessível a todos.

Do ponto de vista das relações sociais, pelo que tudo indica Vieira Brandão sempre se relacionou muito bem com as pessoas, prezando pela moral e bons costumes. Relacionamos, a seguir, alguns adjetivos atribuídos a ele por seus ex-alunos e colegas: “*Gentleman*, um homem educadíssimo, atencioso, generoso, amável, íntegro, entusiasta, pessoa maravilhosa, muito elegante e atraente”.

Em nossa dissertação podem ser encontrados vários depoimentos de pessoas que apresentam reconhecido destaque e comprovada atuação no cenário musical brasileiro, que conviveram com Brandão e que apontam a importância de seu trabalho didático. (BORGES, 2003)

Observamos em sua trajetória escolar rica e diversificada educação formal. A educação continuada também se destaca pelo hábito de leituras, por viagens ao exterior, por defesas de teses ou ainda, pela continuação de estudos feitos após a graduação. Verificamos que o maior tempo de sua vida foi gasto como educador musical e regente coral. Faleceu no dia 27 de julho de 2002, aos 91 anos de idade, na cidade do Rio de Janeiro, cidade esta que o acolheu e lhe ofereceu o respeito e o merecido reconhecimento pelos serviços prestados à educação musical. Esperamos que aos poucos a importância de sua atuação seja considerada não só no Brasil, como também no exterior, levando em conta a máxima que o nosso presente necessita conhecer as raízes do passado, para que o *fazer* historiográfico das práticas, de acordo com Michel de Certeau, seja efetivo.

Referências Bibliográficas

BECKER, Howard Saul. A História de Vida e o Mosaico Científico. In: *Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais*. São Paulo: Hucitec, 1994.

BORGES, Jane. *Biografia documentada de José Vieira Brandão (1911-2002)*: pianista, educador, regente coral e compositor. Dissertação

(Mestrado em Musicologia). São Paulo: Escola de Comunicações e Artes da USP, 2003.

_____. José Vieira Brandão (1911-2002): uma história de vida e de trabalho. *Educação Escolar em Perspectiva Histórica*. III Congresso Brasileiro de História da Educação (Anais). Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2004.

BOURDIEU, Pierre. *As regras da Arte*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do Cotidiano*. v. 2. Petrópolis: Ed. Vozes, 1982.

CONTIER, Arnaldo Daraya. *Passarinhada do Brasil: canto orfeônico, educação e getulismo*. Bauru: EDUSC, 1998.

ELIAS, Beatriz Vicentini. *...vieram e ensinaram (Colégio Piracicabano, 120 anos)*. Piracicaba: Editora UNIMEP, 2001.

_____. *Memória, Encantamento e Beleza: Colégio Piracicabano, 125 anos*.

FONTEARRADA, Marisa Trench de Oliveira. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: Editora UNESP, 2005. Piracicaba: Editora UNIMEP, 2006.

GILIOLI, Renato de Souza Porto. *“Civilizando” pela música: a pedagogia do Canto Orfeônico na Escola Paulista da Primeira República*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: FE-USP, 2003.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António. *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, 1992.

IGAYARA-SOUZA, Susana Cecília. *As professoras de música na época de Villa-Lobos*. Texto apresentado no 2º Simpósio Villa-Lobos. ECA-USP, 2012.

JARDIM, Vera Lúcia Gomes. *Os sons da república: o ensino da música nas escolas públicas de São Paulo na primeira república (1889-1930)*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUC-SP, 2003.

_____. *Da arte à educação: a música nas escolas públicas – 1838-1971*. Tese de Doutorado. São Paulo: PUC-SP, 2008.

JOUTARD, Philippe. História oral: balanço da metodologia e da produção dos últimos 25 anos. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (Org.). *Usos e abusos da História Oral*. 3 ed. Rio de Janeiro: FGV, 2000.

NÓVOA. António. *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, 1992.

QUEIROZ, Maria Izaura P. Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”. In: *Experimentos com histórias de vida*. São Paulo: Edições Vértice, 1988.

SOUZA, Cynthia Pereira de. Fragmentos de história de vida e de formação de professoras paulistas: rupturas e acomodações. In: *História da Educação: Processos, Práticas e Saberes*. São Paulo: Escrituras Editora, 1998.

TACUCHIAN, Maria de Fátima Granja. *Panamericanismo, propaganda e música erudita: Estados Unidos e Brasil (1939-1948)*. Tese de Doutorado. FFLCH-USP, 1998.

VILLA-LOBOS, Heitor. Educação Musical. *Boletim Latino Americano de Música, Tomo VI*. Rio de Janeiro: I.

O MESTRE FALOU: USOS POTENCIAIS DE REGISTROS ORAIS NA DOCUMENTAÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E NA HISTORIOGRAFIA DA EDUCAÇÃO NA ATUALIDADE

Roberta Mourim Cabral
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Introdução

Comecei a me interessar pela obra de Adamo Prince após ingressar na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), em 2006, no curso de Bacharelado em violão. Na época, eu estava com 22 anos e iniciava a minha segunda graduação, tendo sido a primeira em comunicação social – habilitação jornalismo.

A alegria por ter sido aprovada no vestibular foi logo substituída por uma sensação de inadequação. Eu tinha dificuldade em praticamente todas as disciplinas nas quais estava inscrita. Hoje, percebo que estava muito despreparada para ingressar no ensino superior de música. Toda a minha formação havia sido voltada para a técnica violonística, e eu ainda não tinha me engajado em desenvolver a musicalidade em suas diversas possibilidades.

As dificuldades se estendiam também ao estudo do instrumento. Era difícil apresentar o volume de repertório exigido partindo de uma leitura à primeira vista tão deficitária. Eu acabava levando tempo demais para ler e decorar peças relativamente simples e, com isso, não conseguia cumprir os prazos propostos.

Ao expor estas dificuldades com a leitura musical ao meu então professor de violão, Bartholomeu Wiese, ele recomendou que eu procurasse Adamo Prince para ter lições de ritmo: aulas que tinham o objetivo de desenvolver a leitura rítmica à primeira vista. Parecia claro, para Wiese, que uma boa leitura à primeira vista no instrumento era condicionada por uma leitura rítmica fluente. Ele é ex-aluno particular de Prince, como tantos outros artistas e professores de destaque no Rio de Janeiro, como eu soube posteriormente⁴⁶.

As aulas de leitura rítmica eram basicamente a aplicação do Método Prince: Leitura e Percepção — Ritmo (MPR). Trata-se de um livro lançado em 1993, em três volumes pela Editora Lumiar e que, atualmente, é distribuído pela Irmãos Vitale.

Confesso, entretanto, que não foi através destas primeiras aulas que eu conheci os livros do Adamo. Inclusive, eu possuía o primeiro volume e já havia feito alguns dos exercícios. Mas, ao ter contato com o autor, pude constatar que eu sequer tinha chegado a intuir a lógica que os norteavam.

O método é todo baseado na identificação de sílabas rítmicas, também chamadas pelo autor de clichês visuais e clichês rítmicos. De acordo com este conceito, as frases musicais possuem pequenas estruturas recorrentes que podem ser visualmente identificadas. Ele observa uma relação de semelhança entre a escrita das palavras e a escrita do ritmo. No primeiro caso, consoantes e vogais combinadas formam sílabas; no segundo, figuras (sons e silêncios) formam

⁴⁶ Entre os ex-alunos de Prince estão professores universitários — Graça Alan (UFRJ/Violão); Bartolomeu Wiese (UFRJ/Violão) — e artistas de destaque — Dirceu Leite, Marcos Suzano, Jorge Simas, Celsinho Silva, Nelson Caiado, Nelson Jacobina, Bia Bedran, Pedro Amorim, Zé Renato, entre outros. A lista de alunos notáveis podia ser encontrada na página pessoal do autor www.adamoprince.com, que atualmente está fora do ar.

partículas chamadas clichês. Uma frase rítmica pode ser separada em clichês (PRINCE, 1993, p. 20).

CLICHÊS VISUAIS

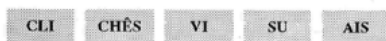


Figura 1: clichês visuais: exemplo em português. (Prince, 1993, p. 20)

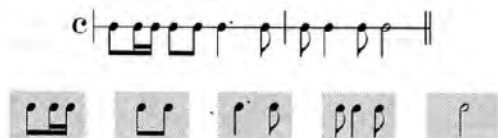


Figura 2: clichês visuais contidos em uma frase rítmica. (Prince, 1993, p. 20)

Reconheço que o conceito de clichê visual descrito por Prince está longe de ser inovador e pode ser encontrado em outros métodos populares como o Hindemith (HINDEMITH, 1949) e o Pozzoli (POZZOLI, 1983). Por isso, seria plausível supor, em um primeiro momento, que Prince teria apreendido estas ideias através destes autores populares para depois desenvolvê-las sob sua própria ótica.

Entretanto, de acordo com o que foi exposto em entrevista, não foi isto que ocorreu. Prince contou que foi convidado a perceber a existência destes padrões pelo violonista Odair Assad.

Tomei consciência da existência [das sílabas rítmicas] quando eu estudava com o Odair Assad. Eu escrevi uma peça para ele tocar. Ele foi ler a peça e leu à primeira vista, tocando muito bem. (...) E aí, como eu não tinha aquela performance de leitura, perguntei como ele conseguia fazer. Aí ele falou: esses padrões rítmicos que estão aparecendo são sempre os mesmos. Então a gente já sabe, só de olhar, essas coisas que aparecem sempre a toda hora. (...) Foi a primeira vez que me chamou à atenção, o clichê rítmico, a sílaba rítmica, que faz você, através da visão, já saber qual é o ritmo. (...) Mas em termos de metodologias aplicadas, primeiro foi em métodos tchecos, depois no Pozzoli e em Hindemith. Em livros assim... Os estrangeiros foram os primeiros. (Entrevista concedida por Prince em 9 de janeiro de 2014)

No trecho acima, Adamo descreve uma situação de interação entre dois músicos que acabou gerando uma mudança radical na forma de um deles entender a escrita e o entendimento da música.

Este fenômeno — onde um artista ou intelectual transforma sua percepção e atuação através da inter-relação com outro artista ou intelectual — parece ser recorrente e não se limitar ao caso aqui estudado. Esta ideia foi desenvolvida por Ângela de Castro Gomes no artigo “Em família: a correspondência entre Oliveira Lima e Gilberto Freyre” e chamada de circuito de sociabilidade:

Para escrever, pintar, compor etc., o intelectual precisa estar envolvido em um circuito de sociabilidade que, ao mesmo tempo, o situe no mundo cultural e lhe permita interpretar o mundo político e social de seu tempo. Por isso afirma-se que não é tanto a condição de intelectual que desencadeia uma estratégia de sociabilidade e, sim, ao contrário, a participação numa rede de contatos é que demarca a específica inserção de um intelectual no mundo cultural. Intelectuais são, portanto, homens cuja produção é sempre influenciada pela participação em associações, mais ou menos formais, e em uma série de outros grupos, que se salientam por práticas culturais de oralidade e/ou escrita. (GOMES, 2004, p.51)

Infiro do parágrafo acima transcrito que “circuito de sociabilidade”, seria, grosso modo, uma rede formada por indivíduos criativos associados que se relacionam e se influenciam mutuamente durante um determinado período de tempo e em um espaço geográfico flexível.

Analisando o circuito de sociabilidade o qual Prince faz parte, destaco a atuação do autor e educador Ian Guest. Húngaro, nascido em uma família de músicos, Ian chegou adolescente ao Brasil, em 1957. Em entrevista ao Correio Braziliense, Guest conta:

Eu não tive a oportunidade de escolher a música. Sou filho e neto de músicos. Comecei a aprender música aos seis anos de idade, quando morava na Hungria. A Hungria é um país que constituiu uma magnífica tradição de educação musical, graças aos ensinamentos e à ação do mestre Zoltan Kodály. Ele musicalizou

toda a Hungria, do carteiro ao engenheiro. O meu pai estudou com ele. Kodály dizia que a música é um direito do cidadão e a educação musical começa nove meses antes de a criança nascer. Na Europa, o resgate da música folclórica se deu antes da chegada da indústria cultural de massas⁴⁷.

Através da citação acima, percebe-se que graças a sua origem e vivência familiar, Ian foi adquirindo um capital cultural incorporado⁴⁸ no sentido descrito por Bourdieu (BOURDIEU, 2007a, p.22-24). Conforme veremos adiante este capital fará com que ele tivesse habilidades que o colocaram em papel de destaque no ensino de música no Rio de Janeiro mesmo estando fora de instituições de ensino formais como faculdades de música e conservatórios.

Sobre a relação que estabeleceu com Ian, Prince conta que, “uma vez”, no início da década de 80, foi almoçar na Ordem dos Músicos. O autor teria aproveitado a ocasião para trabalhar no Método Prince de Ritmo, que já estava sendo escrito. Guest, vendo-o escrever, se aproximou com curiosidade. A conversa que se estabeleceu depois disso acabou se tornando o marco inicial de uma relação de trabalho e estudo. (Entrevista concedida por Prince em 21 de maio de 2014).

Adamo conta que Ian tinha muitos alunos e outros tantos interessados que não podiam ser atendidos por causa da falta de disponibilidade do professor. Por isso, ele teria sido convidado a ajudar. Assim, eles passaram a trabalhar em uma sala na rua Severiano

⁴⁷ Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/diversao-e-arte/2010/01/31/interna_diversao_arte,170315/o-que-eles-pensam-ian-guest.shtml>

⁴⁸ Bourdieu usa o conceito de capital cultural como uma analogia ao capital econômico. Seria um entendimento de que a cultura, assim como o dinheiro, pode ser acumulada de diversas maneiras, sendo a principal delas a herança cultural familiar. (BOURDIEU, 2007a, p.22-24) O *Capital Cultural Incorporado* seria uma das três formas possíveis do *Capital Cultural* se apresentar: através de disposições duráveis no organismo. (BOURDIEU, 2007b, p. 74) Esta forma de capital engloba, por exemplo, os reflexos motores adquiridos por músicos profissionais ao longo do exercício de seus ofícios. O estado *Incorporado* se opõe ainda aos estados *objetivado*, que se apresenta sob a forma de aquisição de bens culturais como livros e obras de arte; e o *institucionalizado*, que possui relação com o certificado escolar. (BOURDIEU, 2007b, p. 74)

Ribeiro, em Botafogo. No local, Prince também era aluno de Guest recebendo lições de orquestração, solfejo e harmonia (Entrevista concedida por Prince em 21 de maio de 2014). Estas aulas não eram pagas diretamente. A maneira que Prince contribuía financeiramente na parceria era repassando 30% do valor das aulas que ministrava, ajudando assim no aluguel do espaço. Ele relembra:

... era muita procura naquela época para esse tipo de coisa... que era novidade aqui. Ninguém sabia direito, nem ritmo, nem som, nem sabia ritmo direito, nem sabia solfejar direito. Harmonia também não tinha um curso também, que nem existia na Berkeley, que foi onde ele [Ian Guest] aprendeu. E de arranjo, o que tinha aqui de orquestração era nas universidades: curso de composição e regência, mas uma coisa assim mais visando música popular ou situações mais tipo gafeira ou Big Band, não tinha nada. (Entrevista concedida por Prince em 21 de maio de 2014)

A citação traz mais algumas informações sobre o capital cultural de Ian. Além de ser detentor deste capital no estado incorporado — que se construiu amparado pelo circuito de sociabilidade de seu pai, desde sua infância — Ian também o detém no estado institucionalizado, por ser formado na Berklee College of Music.⁴⁹ De acordo com Bourdieu, o estado institucionalizado tem relação com o certificado escolar, que seria a suposta garantia de “propriedades inteiramente originais” (BOURDIEU, 2007b, p. 74).

A relação estabelecida entre Ian e Prince, conforme foi dito anteriormente, incluía aulas de solfejo, mais especificamente, de solfejo relativo.⁵⁰ Através de Ian, Prince conheceu este sistema sob

⁴⁹ De acordo com o currículo do educador, disponibilizado por ele próprio em seu *website* <www.ianguest.com.br>, Ian possui dois diplomas superiores: é Bacharel em Composição pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e Bacharel *Magna Cum Laude* em Berklee College of Music, Boston, USA.

⁵⁰ Segundo o Grove Music Online (2001), o Solfejo Relativo seria mais do que um método de reconhecimento visual das notas sendo um método de audição: uma forma de reconhecer a relação entre as notas de melodias tonais e modais. De uma modo mais aplicado, no solfejo relativo chamamos de dó a nota da tonalidade. Ao solfejarmos um melodia que está em sol maior e escrita na clave de sol, por exemplo, diremos que o dó está na segunda linha. A partir disso canta-se a altura sol, mas com o nome dó. A partir deste conceito,

a perspectiva do Kodály e este conhecimento foi a base para que o autor escrevesse o *Método Prince de Som* (MPS) – também dedicado ao ensino de solfejo relativo. Trata-se de um manuscrito, nunca editado, que vem sendo utilizado por Prince em suas aulas pelo menos há trinta anos e cedido aos alunos através de fotocópias e digitalizações. Ele é composto por solfejos e exercícios técnicos que têm o objetivo de desenvolver a leitura à primeira vista.

Sobre o processo que o levou a escrever o MPS, Prince afirma:

eu comecei a escrever, até porque o Kodály não explica nada. Ele só tem os exercícios para serem feitos, talvez imaginando que quem vá orientar saiba o que poderia ser feito, além daqueles exercícios que estão ali. De qualquer maneira, é um método húngaro, e lá a coisa é diferente. Mas eu me animei a escrever sobre o som de uma forma mais ampla, no sentido de fazer exercícios e treinamentos para a chegar num objetivo final: que seria a leitura fluente daquelas partituras. Eu aprendi solfejo no método Kodály, que quer dizer solfejo relativo: dó móvel. (Entrevista concedida por Prince em 21 de maio de 2014)

Partindo do trecho acima, infiro que Ian seria o “alguém que saiba o que pode ser feito” o qual Adamo teve acesso. Depois desta iniciação, o autor pôde propor sua própria organização do conteúdo apreendido, tendo também em mente que seu público era o brasileiro em vez do húngaro. No desenvolvimento de seu material pedagógico, Adamo teve a oportunidade de explicar um sistema, porque o “Kodály não explica nada⁵¹”.

será preciso desenvolver a habilidade de ler através das relações entre a linhas e o espaços do pentagrama. Se o dó está na segunda linha, necessariamente o mi está na terceira e o lá na primeira. Para mais informações, ver o Capítulo 3 da dissertação “Método Prince: registros e análises da aplicação da pedagogia de um mestre sem diploma”.

⁵¹ Parece ser consenso entre os autores que estudam o método Kodály que este não é um conjunto sistematizado de procedimentos, mas a soma de diversas publicações que, juntas, desenharam aquilo que hoje é entendido como sendo o método Kodály. De acordo com Walênia Marília Silva (2011, p. 65) o autor publicou: *A Magyar Népzene – uma coletânea de músicas folclóricas húngaras que serviu como ponto de partida para sua didática*; *Iskolai Énekegyűjtemény*, em parceria com Kerényi; *Coleção Escolar de Canções – cujo primeiro volume*

Neste artigo – certamente inspirada pelo trabalho de Inês Rocha em “Canções de Amigos: redes de sociabilidade na correspondência de Liddy Chiaffarelli Mignone para Mário de Andrade” (ROCHA, 2012) – procurei investigar como Adamo Prince se apropriou de algumas ideias propagadas em seu circuito de sociabilidade e as transformou, criando práticas pedagógicas próprias.

Em sua pesquisa, Rocha investiga as redes de sociabilidade⁵² nas quais Liddy estava inserida através das cartas que ela trocava com Mario de Andrade e procura descortinar como ela se apropriou de algumas ideias cultivadas em seu convívio social (ROCHA2, 2012, p. 37). Rocha afirma:

A correspondência que utilizei me possibilitou lançar novas questões e novos olhares sobre diversas temáticas no Campo da Educação Musical. Pretendo aqui me deter em algumas delas, como as relacionadas à profissionalização da mulher no campo da música, circulação de modelos pedagógicos-musicais, uso da escrita privada como fonte de pesquisa, redes de sociabilidades, entre outros. (Rocha, 2012, p. 37-38)

Ressalto, que apesar das aproximações metodológicas, os dois trabalhos possuem diferenças quanto a natureza das fontes. Ambos utilizam a “escrita de si”, que, segundo Gomes, “abarca diários, correspondência, biografias e autobiografias, independentemente de serem memórias ou entrevistas de história de vida, por exemplo” (GOMES, 2004, p. 7). Mas aqui utilizo entrevistas orais, que trouxeram narrativas de histórias de vida, enquanto Rocha usou cartas.

destina-se a crianças de 6 a 10 anos, e o segundo a adolescentes e pré-adolescentes de 11 a 14 anos; o livro 333 Olvasógyakororlat – ou 333 Reading Exercises, na publicação traduzida para o inglês; quatro volumes de canções pentatônicas, – Otfoku Zene I, Magyar Népdal, Ótfokú Zene II e 100 Kis In; e o 333 Reading Exercises. Este último livro é aquele em que observo o maior número de intercessões com o Método Prince de Som.

⁵² Em sua tese, Rocha usa o conceito de redes segundo Sirinelli (1986) que se aproxima do circuito de sociabilidade trazido por Gomes (2004). A autora também tem Gomes entre seu referencial teórico.

A questão das fontes

Peter Burke, em “A escrita da História” discorreu sobre os problemas que a “nova história” traz aos “novos historiadores”. (BURKE, 1992, p. 25). Na obra citada, em vez de trazer uma definição precisa e definitiva do termo “nova história”⁵³, o autor opõe esta maneira de fazer história ao “paradigma tradicional”.

No “paradigma tradicional”, a história está essencialmente ligada à política (BURKE, 1992, p. 10), enquanto a nova história interessa-se “virtualmente” por qualquer atividade humana (BURKE, 1992, p. 11). O autor também aponta o crescente interesse na história “vinda de baixo”. (BURKE, 1992, p. 13). Ele afirma: “A história tradicional oferece uma visão de cima no sentido que tem sempre se concentrado nos grandes feitos dos grandes homens, estadistas, generais ou, ocasionalmente, eclesiásticos” (BURKE, 1992, p. 12). A história vinda de baixo, estaria preocupada com a “opinião de pessoas comuns e com suas experiências de mudança sociais” (BURKE, 1992, p. 13).

Estas mudanças historiográficas trouxeram problemas ligados às fontes. No paradigma tradicional, a história baseava-se em registros oficiais, procedentes do governo e conservados em arquivos (BURKE, 1992, p. 13). Os novos interesses dos historiadores expuseram a fragilidade deste tipo de documentação. Ele observa: “para reconstruir as atitudes dos hereges e dos rebeldes, tais registros necessitam ser suplementados por outro tipo de fonte” (BURKE, 1992, p. 13).

Ao escrever o trecho citado acima, possivelmente Burke estava falando dos “hereges” e dos “rebeldes” em um sentido estrito. De acordo com o dicionário Aurélio, “herege” significa: (adj.) “que

⁵³ Embora Burke reconheça que o termo “nova história” está em geral associado a maneira francesa de fazer história e à Escola dos Annales. (1929 - 1989) O autor afirma, por outro lado, que a expressão “nova história” tem uma história própria tendo sido detectado por ele, pela primeira vez em 1912. Burke afirma: “o que é novo não é sua existência, mas o fato de seus profissionais serem agora extremamente numerosos e se recusarem a ser marginalizados. (BURKE, 1992, p. 19)

professa doutrina contrária ao que foi definido pela Igreja como sendo matéria de fé, e (sub.) “pessoa que professa doutrina dessa natureza; herético. Rebelde, por sua vez, significa (sub.) “que se rebela contra a autoridade constituída; insurgente, revoltoso”. Nos dois casos, tratam-se de pessoas que não aceitam o poder dominante, da igreja e do poder político, respectivamente.

Mas a nova história, que “começou a se interessar virtualmente por toda a atividade humana” (BURKE, 1992, p. 11), passou a tratar de outros tipos de rebeldes ou hereges: em um sentido figurado, pessoas que contestaram sistemas estabelecidos e protegidos por leis e decretos.

O campo da educação também possui seus rebeldes, que se insurgem, de formas muito variadas, contra currículos e diretrizes estabelecidas pelas instituições de ensino e pelo governo. Estes rebeldes — entre eles inclui Prince — também não podem contar com os documentos oficiais para contar a história que ocorre todos os dias durante os processos de aprendizagem. Tornou-se preciso encontrar outros tipos de fontes.

Cabe ressaltar que nem sempre estes “rebeldes” ou “hereges” trazem um discurso vindo de baixo, no sentido de ser um discurso do oprimido. Os três professores citados aqui — Ian, Prince e Odair — fazem parte de um grupo privilegiado: os dois primeiros têm livros publicados e o último atualmente é professor do *Ecole Supérieure des Arts*, em Bruxelas. Trata-se de um discurso vindo de baixo apenas no sentido de que ele se insurge ou se levanta (vai para cima).

Conclusão

Beneficiados pelas discussões sobre fontes trazidas pelo movimento francês da nova história, tem se notado um aumento do uso da carta e de outros registros da “escrita de si” na História de Educação. Gomes observa:

No campo da história da educação, as razões para se dar atenção a esse tipo de escritos também são bastante evidentes. Tratando-se de disciplina que se volta para o estudo de processos de

aprendizagem e de ensino de leitura e escrita, práticas culturais como as da escrita de si são um prato cheio de interesse. Escrever cartas sempre foi um exercício muito presente em qualquer sala de aula, além de ser um veículo fundamental de comunicação entre a escola, as famílias e os alunos. (...) Usar essa documentação acumulada por escolas, professoras e alunos como fonte para a investigação de vivências pedagógicas não registradas em outras fontes mais conhecidas foi um passo que se mostrou muito produtivo. (GOMES, 2004, p.9)

No trecho acima, Gomes explica como as cartas são fontes eficientes das vivências pedagógicas não registradas em fontes oficiais ou mais conhecidas. Ela também ressalta que a análise das cartas tem trazido resultados interessantes no campo da História da Educação.

Mas, no mesmo artigo do qual foi retirado o trecho destacado, a autora observa como a escrita de si vem se alterando ao longo do tempo. Ela afirma que existe um certo consenso na literatura que trata da escrita de si que, somente no século XVIII, os indivíduos comuns passaram a produzir deliberadamente uma história de si. Este processo é assinalado pelo uso das palavras biografia e autobiografia, que surgiram no século XVII e alcançaram seu apogeu no século XIX. A autora atenta para a emergência do cidadão moderno, dotado de direitos civis e políticos. Um processo longo e complexo que permaneceu durante o século XX, mas que sofreu impactos trazidos pelas novas tecnologias, primeiro o telefone e, mais recentemente, o e-mail. (GOMES, 2004. p.10-11)

No século XXI, o impacto das tecnologias nas comunicações continua a ser crescente. Nos dias atuais, a troca de correspondência após ter entrando em franco declínio foi, em grande parte, substituída por trocas de mensagens através de meios eletrônicos. Estes meios eletrônicos, além de serem protegidos por senhas pessoais — que impedem o acesso dos pesquisadores, especialmente após a morte do detentor da senha — são sistematicamente substituídos por outros mais novos o que os torna efêmeros.

Por conta do que foi descrito, defendo a gravação de entrevistas orais como fonte privilegiada no momento atual da história. Em

um futuro breve, os historiadores da História da Educação irão se defrontar com uma escassez de fontes escritas, especialmente os que se dedicarem ao estudo de práticas pedagógicas desenvolvidas por professores “rebeldes” ou “heréticos”.

De uma forma mais geral, os professores de hoje já não se comunicam através da prática epistolar. A análise que trouxe aqui, por exemplo, que falou da interação de três professores — Ian, Adamo e Odair — não teria sido possível se dependesse de fontes escritas, já que os três não trocavam cartas.

Desta forma, defendo que estamos em um momento em que a produção de documentos através do registro oral poderá trazer soluções eficientes para o problema das fontes apontado por Burke. Atento também para a urgência de documentar a fala dos educadores no auge de sua saúde e produção.

Os documentos produzidos (CERTEAU, 1982) através de entrevistas orais são materializações possíveis da memória dos entrevistados. Por isso, a idade avançada e problemas de saúde podem interferir significativamente na documentação produzida. Talvez por isso, seja tão comum, no Campo da História Oral, a orientação de que os mais velhos sejam entrevistados primeiro.

Destaco, como exemplo, acontecimentos significativos que certamente limitariam o acesso das informações que acessei para a produção da minha dissertação através das entrevistas caso ela estivesse sendo realizada hoje.

Uma das minhas fontes, Wilma Regina Ferreira Santos, que já tinha idade avançada, faleceu menos de um ano após a defesa. Ela fazia parte de um grupo de ex-alunos de Prince que entrevistei e era a única entre eles que possuía ouvido absoluto. Além disso, o próprio Prince, cerca de dois anos após a defesa da dissertação, teve um Acidente Vascular Cerebral (AVC) e encontra-se, até agora, com sequelas na fala e, possivelmente, na memória.

Pelos motivos citados acima, me espantei ao tomar consciência que hoje a pesquisa que finalizei em 2015 não poderia ser realizada hoje, em 2018, com acesso às mesmas fontes. Por isso advogo que os pesquisadores do campo da História da Educação precisam debater

sobre a necessidade de construir e ampliar acervos de depoimentos orais abertos a consulta pública. A questão das fontes apontada por Burke também está submetida às inevitáveis transformações históricas e às mudanças trazidas pelas novas tecnologias.

Referências

BOURDIEU, Pierre. *A Distinção: crítica social do julgamento*. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2007a.

_____, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, Afrânio (Orgs). *Escritos de educação*. Petrópolis, Vozes, 2007b.

BURKE, Peter. *A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo, UNESP: 1992.

CERTEAU, Michel de. *A Escrita da História*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Dicionário Eletrônico Aurélio (Mobile) versão 2.0*. Regis Ltda, 2010.

GOMES, Angela. Em família: A correspondência entre Oliveira Lima e Gilberto Freyre. In: *Escrita de si, escrita da história*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

_____. Escrita de si, escrita da História: a título de prólogo. In: *Escrita de si, escrita da história*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

HUGHES, Andrew; GERSON-KIWI, Edith. Solmization. In: Grove Music Online, 2001.

HINDEMITH, Paul. *Elementary Training for Musicians*. New York: B. Schott's Söhne, 1949.

KODÁLY, Zoltán. *Choral Method: 333 reading exercises*. English Edition: Boosey & Hawkes, [s.d.].

MOURIM, Roberta. *Método Prince: registros e análises da pedagogia de um mestre sem diploma*. 2015. 192 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Rio de Janeiro, 2015.

PRINCE, Adamo. *Método Prince: leitura e percepção - ritmo*. Rio de Janeiro: Irmãos Vitale, 1993. 3 v.

_____. *Método Prince de Som*. Rio de Janeiro: não publicado [s.d]

_____. Entrevista realizada na casa de Prince, no Leme, em 9 de janeiro. Rio de Janeiro: 2014. arquivo em mp3 (30 min)

_____. Entrevista realizada na casa de Prince, no Leme, em 21 de maio. Rio de Janeiro: 2014. arquivo em mp3 (1h 00min 32seg)

ROCHA, Inês de Almeida. *Canções de Amigo: redes de sociabilidade na correspondência de Liddy Chiaffarelli Mignone para Mário de Andrade*. Rio de Janeiro: Quartet/FAPERJ, 2012

SANTOS, Wilma Regina. Entrevista realizada no Conservatório Brasileiro de Música, no Castelo, em 5 de dezembro. Rio de Janeiro: 2014. arquivo em mp3 (41min 56seg)

SILVA, Walênia Marília. Zoltán Kodály: Alfabetização e Habilidades Musicais. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Orgs). *Pedagogias em Educação Musical*. Curitiba: Ibpex, 2011.

SIRINELLI, Jean-François. Os intelectuais. In: RÉMOND, René. *Por uma história política*. Rio de Janeiro: UFRJ/FGV, 1986.

A REVISTA TEMA E OS REGISTROS DE ATIVIDADES MUSICAIS NAS ESCOLAS DO ESTADO DA GUANABARA⁵⁴

*Vanessa Weber de Castro
Colégio Pedro II / PUC Rio*

Introdução

A história das disciplinas escolares constitui-se como um amplo campo de estudo na história da educação. A noção de disciplina escolar está diretamente relacionada com o contexto sócio histórico em que a instituição está inserida. Esse contexto traz à tona aspectos sociais, políticos e culturais indispensáveis para o entendimento das lutas de poder existentes dentro da escola, que são fundamentais para a definição de suas finalidades em cada período histórico (CHERVEL, 1990, p. 187). As disciplinas são estruturas especificamente escolares,

⁵⁴ Esse texto apresenta resultados parciais da pesquisa de doutorado da autora sobre o ensino de música nas escolas públicas do Estado da Guanabara (1960 a 1975), realizada no Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro sob orientação da Profa. Dra. Patrícia Coelho da Costa.

constituídas por conteúdos elencados como fundamentais para a formação humana. Essa seleção é feita tendo como base uma série de elementos constitutivos da escola enquanto instituição e enquanto organismo vivo formado por pessoas com interesses e formações variados. Nesse sentido, o presente texto insere-se na perspectiva da história das disciplinas escolares com enfoque na educação musical, e tem como objetivo principal apresentar um panorama das atividades musicais escolares da Guanabara, especialmente entre os anos de 1969 e 1973, por meio do levantamento dos registros realizados na Revista TEMA, publicação oficial do Serviço de Educação Musical do Estado da Guanabara no referido período.

O Rio de Janeiro passou por importantes transformações políticas e sociais nos anos de 1960 e 1970. Primeiramente, com a transferência da Capital Federal para Brasília em 1960, foi criado o Estado da Guanabara, que existiu por quinze anos, efetivando-se sua fusão com o Estado do Rio de Janeiro em 1975. Além disso, duas importantes legislações reformistas foram aprovadas e promulgadas nesse período: a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 4024/61 e a Lei nº 5692/71. Quando nos voltamos para o que a literatura da área produziu sobre a educação musical nos anos de 1960 e 1970, percebemos que as informações estão inseridas em panoramas históricos amplos de abrangência nacional. Os relatos, em geral, são superficiais e fragmentados, e muitas vezes reproduzem um discurso que já foi convencionalizado na historiografia do período sem que novos dados sejam apresentados. As reformas empreendidas na educação brasileira, especialmente pela Lei nº 5692/71 são correntemente apontadas como as responsáveis pela retirada da educação musical das escolas, e as pesquisas tendem a saltar para os anos de 1990 e abordar os aspectos referentes à promulgação da LDB nº 9394/96, havendo um grande silenciamento nesse intervalo.

Enquanto Distrito Federal, o Rio de Janeiro foi o epicentro do Canto Orfeônico idealizado por Villa-Lobos entre os anos de 1930 e 1950. Como afirma Motta (2001), o Rio de Janeiro era a síntese da nação, a vitrine do Brasil, o laboratório de experiências da República. Dificilmente uma experiência que foi tão marcante na escola carioca e

que se tornou um projeto nacional de educação musical seria extinto das instituições escolares por força de legislações. Tyack e Cuban (1995, p. 57) alertam que em processos de reforma educacional, as leis não garantem implementações, sendo muitas discretamente ignoradas no cotidiano escolar. Em se tratando do ensino específico de música, as Leis nos 4024/61 e 5692/71 não previram mudanças estruturais e curriculares no seu interior, mas sim alterações de nomenclaturas e *status*.

A alteração do *status* da música na organização das disciplinas pela nova legislação provocou um estranhamento entre os professores da área. Nos documentos legais, o Canto Orfeônico deixa de ser uma disciplina obrigatória e a educação musical passa a ser uma prática educativa. Resistências a essas determinações foram manifestadas por professores, inclusive nos jornais da época. Em uma entrevista ao *Diário de Notícias*⁵⁵ de 27 de janeiro de 1971, o professor José Vieira Brandão relata que o Serviço de Educação Musical vem se empenhando junto ao governo para equacionar os problemas, tendo sido apresentado um plano para a criação do Departamento de Educação Musical da Guanabara, que no seu planejamento teria autonomia técnica e administrativa para organizar tudo o que se relacionasse à música na escola, o que não se efetivou. É importante lembrar que o Serviço de Educação Musical era subordinado à Divisão de Educação Complementar, que por sua vez ligava-se ao Departamento de Educação Média e Superior da Secretaria de Educação e Cultura da Guanabara⁵⁶, não tendo autonomia para resolver problemas e situações de caráter administrativo.

Em geral, esse grupo mais resistente era de professores formados pela metodologia do Canto Orfeônico, que tiveram contato com Villa-Lobos e permaneceram na escola pública ainda durante o Estado Guanabara mantendo suas práticas e defendendo-

⁵⁵ Disponível para consulta na Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro: < <http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/> > .

⁵⁶ Depois da Reforma de 1971, as nomenclaturas se alteraram para Assessoria de Educação Geral do Departamento de Ensino de 2º grau da Secretaria de Educação do Estado da Guanabara.

as. Como Motta (2001, p. 17) explora em sua obra, o Rio de Janeiro tinha criado a tradição de ser a “síntese da nação”, e essa ideia estava impregnada também no pensamento dos educadores musicais. Por tudo que havia se vivido no Rio de Janeiro em relação à educação musical enquanto Distrito Federal, não se aceitava facilmente que fosse diferente na Guanabara. Na entrevista ao *Diário de Notícias*, Vieira Brandão explicita esse pensamento ao afirmar que “O Rio de Janeiro, capital cultural do Brasil, não poderá se omitir nesse terreno, que constitui o alicerce para a formação e desenvolvimento da cultura musical do povo carioca”, e com a certeza da aprovação do plano de criação do Departamento de Educação Musical da Guanabara pelo governo, Vieira Brandão finaliza

Com êste ato, o novo Govêrno será engrandecido, e terá o privilégio de iniciar esta arrancada em favor de um Brasil mais consciente dos seus verdadeiros valôres culturais no terreno da música, ao mesmo tempo que honrará a memória do implantador da educação no Brasil, carioca de nascimento, HEITOR VILLALOBOS. (BRANDÃO, 1971, p. 3).

Perante todos esses meandros históricos torna-se primordial realizar um estudo em documentos legais, boletins informativos, revistas, jornais e outros documentos escolares, assim como por meio de relatos de professores de música atuantes na época para tentar preencher essas lacunas que ainda estão abertas. A presente pesquisa se insere em uma tendência da história da educação que busca “as *raízes históricas* capazes de explicar as questões enfrentadas no presente” (ALVES, 2005, p. 149, grifos do original), uma vez que “a repetida *evolução histórica* do sistema escolar no Brasil ou de parte dele, de determinadas práticas, ou ainda de uma instituição, instaura a tendência a uma visão de longo prazo no sentido do passado” (ALVES, 2005, p. 149, grifos do original).

O Serviço de Educação Musical da Guanabara

Com a criação do Estado da Guanabara, o Serviço de Educação Musical e Artística do Distrito Federal (SEMA) passa a se chamar

Serviço de Educação Musical da Guanabara. O SEMA foi criado pelo Decreto nº 3.765 de 01 de fevereiro de 1932. Seu primeiro chefe foi Heitor Villa-Lobos que permaneceu no cargo até 1943, quando assumiu o professor Sylvio Salema até 1955. Entre 1955 e 1967, a professora Maria Augusta Joppert esteve à frente do SEMA, e foi durante sua gestão que ocorreram duas importantes transformações: a reforma educativa, que culminou com a LDB nº 4024/61 e a criação do Estado da Guanabara, que alterou a nomenclatura original do SEMA, mas manteve, em sua essência, a estrutura organizacional deixada por Villa-Lobos.

Entre 1967 e 1973 o Serviço foi dirigido pela maestrina e compositora Cacilda Borges Barbosa que o conduziu com muito ânimo, promovendo diversos eventos e cursos de formação para professores e participando dos meios de discussão das questões pedagógicas então em voga na sociedade, tendo abertura especialmente na mídia impressa da época. Há diversas entrevistas com ela em jornais daquele período e durante a sua gestão o *Jornal do Brasil* promoveu uma série de concursos de corais escolares, aos quais ela sempre participou como jurada. Em 28 de maio de 1973, o maestro José Vieira Brandão assume a Assessoria Técnica de Educação Artística (Educação Musical), nomenclatura que substituiu a anterior, mas que na prática continua exercendo a mesma função na organização escolar. Isso comprova que a proposta de criação do Departamento de Educação Musical explicitada por Vieira Brandão na entrevista do jornal *Diário de Notícias* não se efetivou. A mudança de nomenclatura foi uma forma do Estado começar a se adequar à Lei nº 5692/71.

A Revista TEMA

A Revista TEMA começou a ser publicada em 1969 em substituição aos tradicionais Boletins do SEMA, idealizados ainda na gestão de Villa-Lobos. Foi criada por sugestão do Professor Sylvio Serpa Costa, na ocasião Chefe do Departamento de Educação Complementar, e idealizada por Cacilda Borges Barbosa, então Chefe do Serviço de Educação Musical do Estado da Guanabara.

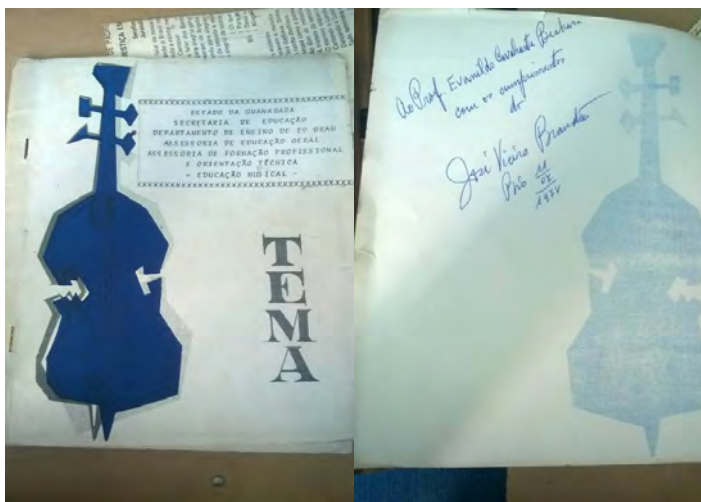
A apresentação desse primeiro número da revista informa que o título, concebido pela professora Cacilda, é bastante sugestivo, sendo TEMA a sigla de **T**rabalho, **E**ducação, **M**úsica e **A**rte, princípios norteadores da proposta do Serviço de Educação Musical e Artística do Estado da Guanabara e tinha como objetivo “levar a todos a sua mensagem de fé no Trabalho, na Educação, na Música, nas Artes em geral e, acima de tudo, na união de esforços e ideais para vencer, lutando pela grandeza do Brasil” (REVISTA TEMA, 1969, p. 32). Essa proposta congrega os principais aspectos das discussões acerca da educação de uma vertente política da época, especialmente a fé no trabalho para o desenvolvimento de uma proposta de formação das juventudes, com a especificidade da Música e das Artes em geral na formação de um Brasil vitorioso. É importante observar que, apesar de preservado o lugar da Música nesse contexto, há uma preocupação em pensar as Artes em geral com uma união de esforços e ideais, condizentes com as discussões que já ocorriam acerca da necessidade da integração das Artes, que se concretiza com a proposta da Educação Artística da Lei nº 5692/71.

É inegável também a similaridade da pronúncia de SEMA e TEMA. Dessa forma, a Revista mantinha na memória dos professores a tradição dos antigos Boletins, mas propunha uma nova perspectiva, mais condizente com as discussões de sua época, mesmo que no seu interior permanecessem relatos de práticas arraigadas no cotidiano escolar.

Além desse número inaugural, foram localizados mais três números: Ano II, nº 3 de 1971; Ano III, nº 4 de 1972 e Ano IV, nº 5 de 1974⁵⁷. O último volume, de 1974, congrega as informações sobre os anos de 1972 e 1973 e demonstra que o Serviço enfrentava dificuldades para manter a publicação. No ano seguinte, 1975, acontece a fusão do Estado da Guanabara com o Estado do Rio de Janeiro, e toda a organização da educação de ambos se modifica.

⁵⁷ Os números 1, 3, 4 e 5 da Revista TEMA estão disponíveis para consulta na Seção de Publicações Seriadas da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro. O número 5 também foi localizado no Centro de Memória da Educação Brasileira (CMEB) do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ).

Figura 1 - Capa e contracapa da Revista TEMA nº 5 – Ano IV de 1974 com dedicatória do maestro José Vieira Brandão ao professor Evanildo Cavalcante Bechara.



(Fonte: ISERJ/CMEB)

Em geral, a Revista TEMA iniciava seus volumes com artigos escritos por professores da rede ou sobre algum assunto em evidência no cenário pedagógico da época. Também trazia sugestões de exercícios para serem aplicados com os alunos e uma seção de notícias, com relatos sobre as principais atividades do Centro de Estudos Pedagógicos Artísticos-Musicais (CEPAM)⁵⁸, os concertos realizados nas escolas, as ocorrências nos eventos em que professores de música participaram, os cursos oferecidos e as atividades musicais pelas escolas, registros que servirão de fonte para a construção do panorama das atividades musicais que eram realizadas nas escolas da Guanabara.

⁵⁸ CEPAM era o nome dado aos encontros semanais dos professores de educação musical do Estado da Guanabara que aconteciam todas às quintas-feiras de 10h às 12h no Instituto de Educação. Essas reuniões foram instituídas pelo Decreto 8.445 de 25 de janeiro de 1946, no artigo 60 alínea “a” e manteve-se durante o período do Estado da Guanabara. Na carga horária dos professores nas escolas nada podia ocupar esse dia, pois eles tinham que participar dessas reuniões.

O novo periódico vai preservar bastante o formato dos tradicionais Boletins do SEMA, que, em geral, eram datilografados e produzidos em mimeógrafos, não havendo informação específica sobre sua tiragem. Nos anos de 1950, na organização da Prefeitura do Distrito Federal e sob a gestão da professora Maria Augusta Joppert, os boletins ganham uma periodicidade mensal, sendo substituídos, nos anos de 1960, pela Revista TEMA, de periodicidade anual, na gestão da professora Cacilda Borges Barbosa. Ambos eram confeccionadas em folhas tamanho A5, tamanho padrão de livros, sendo que a Revista TEMA já era produzida em gráficas e não mais em mimeógrafos. A impressão da capa do primeiro número da revista de 1969 foi feita na gráfica do Instituto de Educação, sendo diretor o professor José Teixeira d'Assumpção, ao qual é dedicado um agradecimento especial. Na revista nº 3 de 1971 repete-se o agradecimento ao diretor do Instituto de Educação, agora o professor Nilson de Oliveira pela impressão da capa, e agradece-se ao diretor do G.E. Abrahão Jabour, professor Helio Pereira, pela impressão da revista.

A Revista TEMA e o registro das atividades musicais

As publicações do SEMA dedicadas ao professorado começaram a ser difundidas ainda na gestão de Villa-Lobos e eram uma marca do projeto de formação por ele idealizado. Eram publicadas partituras de canções sugeridas para serem realizadas nas escolas, bem como textos de caráter formativo. Essas publicações foram se transformando e ganhando novos formatos, mas mantinham o objetivo principal de fornecer material para os professores aplicarem em sala de aula e se manterem em constante formação. Dessa forma, além de artigos dedicados aos professores e partituras, havia sugestões de atividades e exercícios que podiam ser aplicados aos alunos.

A Revista TEMA é, também, um informativo que guarda o registro das principais atividades relacionadas ao Serviço de Educação Musical do Estado da Guanabara. A revista tem a função de preservar a memória do que era realizado nas escolas naquele período. Pode-se

deduzir que o publicado não corresponde à totalidade dos eventos musicais da rede e, com certeza, havia uma seleção do que seria veiculado, de onde podemos inferir que se privilegiavam algumas informações em detrimento de outras. Sendo um suporte de registro de uma época e um meio de criação e preservação de uma memória, imagina-se que havia um processo de mediação pelos sujeitos, que decidiam pelo que julgavam importante e enaltecido do trabalho realizado. No entanto, é uma fonte riquíssima que nos possibilita conhecer atividades musicais que eram realizadas e algumas das ideias que um grupo de professores de música da época tinham sobre sua atuação e as questões pedagógicas que envolviam sua prática.

Especialmente os números de 1969 e 1971 da Revista TEMA, na seção Notícias, apresentam algumas informações sobre atividades musicais específicas das escolas, identificando o nome do professor e a atividade desenvolvida. Essas informações são importantes, pois confirmam a presença da música nas escolas e explicitam algumas práticas que eram desenvolvidas. Os quadros abaixo agregam um resumo das atividades musicais realizadas nas escolas e descritas nas Revistas TEMA consultadas, destacando também o nome do(s) professor(es) responsável(is) pela atividade:

Quadro 1 - Atividades musicais pelas escolas publicados na Revista TEMA 1969 – Ano I, nº 1, Seção “As Notícias – VI - Pelas Escolas (pp. 27 e 28).

Escola	Professores	Atividade
C.E. Rivadávia Corrêa	Prof. Zurita de Oliveira Motta	Números musicais pelos alunos na comemoração do 56º aniversário da escola.
C.E. Prof. Mendes de Moraes	Profs. Gebert de Almeida Loyola e Wanda Arruda del Bianco	Alunos cantaram na comemoração do Dia Panamericano e formatura. Realização de exposição comemorativa do Dia do índio. Apresentação do Orfeão Geral no aniversário do Colégio e Orfeão selecionado, com exposição de trabalhos dos alunos sob orientação dos professores de Educação Musical e Artes Plásticas.

C.E. Amaro Cavalcante	Prof. Eva Rabinowits	Comemoração do 13 de maio com apresentação do Orfeão Geral. Apresentação do Orfeão na Páscoa do Colégio realizada na Igreja Nossa Senhora do Brasil.
C.E. João Neves da Fontoura	Prof. Juracy Allarcon Chamarelli e Alda Leonor de Paiva Araújo Prof. Clécia Tadeschini Prof. Marina de Araújo	Primeira apresentação do Orfeão no dia das mães. Apresentações musicais dos alunos na Páscoa (01 de junho). No mesmo dia foi comemorado o aniversário do Colégio com mais apresentações musicais dos alunos. MiniFestival (em 14 de junho) para escolha das músicas que participariam do Festival Estudantil da Guanabara.
G.E. Infante D. Henrique	Prof. Wallace Wiener	Orfeão selecionado entoou os Salmos e o Magnificat na Páscoa coletiva do colégio no dia 07 de junho.
G.E. Nun'Alvares Pereira	Prof. Terezinha Di Biasi	Aniversário do colégio com apresentação do Orfeão selecionado cantando números a duas e três vozes. A Maestrina Cacilda Borges Barbosa e a técnica Marina Schindler assistiram.
G.E. Irã	Prof. Evany Nascimento, colaboração da prof. Bertha Sibermann	Comemoração do 4º aniversário com a apresentação do Orfeão Geral. Assistiram o Secretário de Educação, Diretores de Departamento, Chefe do Serviço de Educação Musical e a Técnica de Educação Musical.
E.N. Julia Kubitschek	Prof. Wallace Wiener	Apresentação do Orfeão selecionado na Igreja de Santana no casamento de duas alunas da Escola Normal.
G.E.P. Getúlio Vargas	Prof. Gilda Pinto Rolim	Coordenou as comemorações do aniversário do patrono, Tiradentes, Lei Áurea e José de Anchieta.
C.E. Sobral Pinto	Profes. Nelly G. Alves, Nilda P. Rolim, Marli Borges e Lucy Maria de A. Paiva	Missas de Páscoa no colégio, sendo as professoras responsáveis pela parte musical.

(Fonte: Elaboração própria)

A organização das informações em tabelas nos permite observá-las de forma mais direta e concentrada. Com isso, torna-se possível ter uma ideia de quantas e quais escolas realizavam atividades musicais e quem eram os professores envolvidos em tais atividades. Além disso, temos apresentado de forma muito objetiva o que era passível de ser registrado, ou seja, as informações consideradas importantes para serem levadas para a posteridade. Nota-se que, neste ano de 1969, ainda é muito forte a presença do Canto Orfeônico por meio das apresentações dos Orfeões gerais e selecionados em eventos diversos do universo escolar. Dentre as dez escolas citadas no Quadro 1, sete fazem menção direta à participação de Orfeões, e praticamente todas as atividades descritas aconteceram em momentos de celebrações especiais como o aniversário do colégio, Páscoa ou outra data importante. Há uma única menção à realização de um minifestival no C.E. João Neves da Fontoura para escolha das músicas que participariam do Festival Estudantil da Guanabara, atividade que vai se intensificar no ano seguinte conforme veremos no próximo quadro.

Quadro 2 - Atividades musicais pelas escolas no ano de 1970 publicadas na Revista TEMA de 1971 – Ano II, nº 3 na Seção “As Notícias – VI - Pelas Escolas (pp. 31 a 37)”⁵⁹

Ano de 1970		
Escola	Professores	Atividade
G. E. Charles Anderson Weaver	Prof. Elsie Cardoso	Por ocasião da Semana da Música, apresentou-se pela primeira vez o Orfeão do Ginásio, no auditório do E.N. Heitor Lira.
C.E. Bezerra de Menezes	Prof. Alda Leonor Paiva de Araújo	Apresentação do Orfeão do Colégio no dia 18 de novembro com a presença do Secretário de Educação. Encenação da peça “O sol nasce no coração de uma menina” pelo grupo teatral do colégio no encerramento do ano letivo, com música da prof. Juracy A. Chamarelli.

⁵⁹ As atividades referentes aos anos de 1970 e 1971 foram respectivamente publicadas na Revista nº 3 de 1971.

C.E. Francisco Campos	Prof. Alda Leonor P. de Araújo	Apresentação da peça da prof. Alda musicada pela prof. Juracy Chamarelli no encerramento do ano letivo.
C.E. Prof. Ary Quintella	Profs. Maria Therezinha Pedrosa de Albuquerque e Rose Marie da Silva	Apresentações do coral do Colégio em diversas ocasiões: visita de S.E. o Cardeal Arcebispo do Rio de Janeiro nas comemorações da Semana da Pátria, no Jubileu da Vitória da F.E.B. e na Semana da Música. Inauguração da Sala de Artes do Colégio, com a presença do Secretário de Educação, quando as professores foram agraciadas com a medalha Sylvio Romero.
G.E. Santa Catarina	-	Nas solenidades da Semana da Pátria, na 23ª R.A., a parte musical esteve a cargo do Ginásio.
G.E. Abrahão Jabour	Prof. Marli Gonzalez Lhamas	Realização do 1º Festival da Canção. Apresentação do Orfeão na formatura em 23 de dezembro.
C.E. Paulo de Frontin	Prof. Mindja G. Cin	Comemoração da Semana da Música com a participação do Orfeão e de percussão, com exposição de trabalhos.
C.E. André Maurois	Prof. Eva Rabinovits	Apresentação do Orfeão selecionado na Semana da Música no C.E. Gilberto Amado. Exposição de trabalhos sobre músicos por ocasião dos festejos de fim de ano.
E.N. Júlia Kubitschek	Profs. Wallace Wiener e Joseliz Jordão	Realização do Festival da Canção Popular no dia 14 de outubro. Apresentação do Orfeão selecionado do Colégio no dia 13 de outubro regido pelo prof. Wallace Wiener.
C.E. Prof. Mendes de Moraes	Profs. Gebert Loyola e Wanda A. Del Bianco	Festividades da Semana da Música: apresentação dos Orfeões, entrega de prêmios aos melhores trabalhos sobre a Semana da Música e apresentação do Grupo Folclórico.

C.E. Prof. Clóvis Monteiro	Prof. Rachel Lissovsky	Participação da Banda do Colégio nos festejos da Semana da Música, no auditório de “O Globo”, em um programa da Rádio Roquete Pinto e na Semana da Pátria na R.A. de Ramos. Realização do III Festival de Música Popular durante a semana do Clóvis. Participação do coral na semana do Clóvis e na Semana da Música.
Observação ao final da listagem: “Além das programações especiais aqui registradas, foram comemoradas as datas cívicas em geral, pelas profs. de Ed. Musical, em suas turmas ou através dos orfeões gerais dos colégios.”		

(Fonte: Elaboração própria)

Em 1970 continuam sendo realizados e relatados eventos cívicos com a participação de Orfeões. Destaca-se a participação dos grupos corais nas comemorações da Semana da Pátria em três escolas e no Jubileu da Vitória da Força Expedicionária Brasileira (F.E.B.) pelo coral do C.E. Prof. Ary Quintella. Os festejos da Semana da Música se tornam mais presentes nas descrições das atividades: seis escolas destacam a participação de seus grupos nessa celebração que acontecia anualmente desde 1948 quando foi realizada pela primeira vez por iniciativa do então Chefe do SEMA, prof. Sylvio Salema. Esse evento acontecia entre os meses de outubro e novembro e mobilizava todos os professores de música para realizarem atividades nas escolas e apresentações em outros espaços da cidade. Ao mesmo tempo em que essas atividades orfeônicas e da Semana da Música, já tradicionais no universo musical escolar da Guanabara, continuavam acontecendo, propostas diferentes começavam a ganhar destaque como a apresentação de uma peça musicada, participação de grupos de percussão e bandas nos eventos comemorativos, e a realização de Festivais de Música, nomeados como Festivais da Canção ou de Música Popular. Em 1970 três escolas realizaram Festivais: G.E. Abraão Jabour, E.N. Júlia Kubitschek e C.E. Prof. Clóvis Monteiro.

A presença dos Festivais de Música Popular nas escolas suscita atenção. É importante lembrar que a década de 60 do século XX ficou

marcada no Brasil como a Era dos Festivais. Os festivais de Música promovidos por emissoras de televisão como a Record e a Globo foram importantes meios de divulgação da Música Popular Brasileira que atingia especialmente a juventude da época. A presença de Festivais da Canção e de Música Popular nas escolas da Guanabara é um reflexo do que vinha acontecendo na sociedade. Mais uma vez, isso demonstra que, ao mesmo tempo em que práticas tradicionais se mantinham nas escolas, novas propostas eram lançadas.

Na entrevista ao *Diário de Notícias* em 1971, Vieira Brandão reconhece o movimento dos festivais como forte na juventude, mas afirma que ele coloca em choque problemas estéticos, tendo mais aspectos negativos do que positivos na formação dos jovens estudantes:

Verificamos em nossos dias uma ansiedade por parte dos jovens de renovar o panorama da música. Atuando de modo dinâmico, às vezes indisciplinado, apresentam êles soluções que, rompendo com os moldes rotineiros da pedagogia, colocam em choque os problemas estéticos. Nesse particular, os festivais estudantis de música popular focalizam êste fenômeno de insatisfação da juventude. Devido à ausência na maioria dos nossos estabelecimentos educacionais de uma orientação estética adequada, é sentido a necessidade dêsse derivativo essencial que lhes proporciona a música [...]. A impaciência da juventude [...] no desejo de renovar levou-a a utilizar tôdas as modalidades de expressão vocal e instrumental, onde os elementos melódicos, harmônicos e rítmicos se misturam numa verdadeira orgia polifônica caminhando para o caos. A supervalorização dêsses festivais vem contribuindo para o desajustamento do senso de autocrítica, provocando a utilização de recursos extramusicais com tendências cada vez mais exóticas e licenciosas. O lado positivo dessas manifestações encontra-se na parcela da juventude que, seduzida pelas experiências realizadas, procura melhorar seus recursos técnicos ingressando nos conservatórios especializados. (BRANDÃO, 1971, p. 3).

É clara a posição do professor em relação aos festivais de Música Popular. Ele mantém uma postura conservadora e tradicionalista, e uma visão de música e educação musical ainda pautado no modelo

do Canto Orfeônico de décadas anteriores. Mas a despeito de sua opinião, que possivelmente refletia o pensamento de um grupo de professores, os Festivais continuaram acontecendo, sendo alguns, inclusive, noticiados nos jornais. Em 1973 Brandão se torna o Assessor Técnico de Educação Artística (Educação Musical) do Estado da Guanabara, e possivelmente ocorreram embates entre essas diferentes perspectivas.

Em 1971 somente um Festival é relatado, no G.E. Infante D. Henrique, realizado no dia 18 de setembro no auditório Maestro José Vieira Brandão, conforme pode ser conferido no Quadro 3.

Quadro 3 - Atividades musicais pelas escolas no ano de 1971 publicadas na Revista TEMA de 1971 – Ano II, nº 3 na Seção “As Notícias – VI - Pelas Escolas (pp. 31 a 37)”

Ano de 1971		
G.E. Abrahão Jabour	Prof. Marli Gonzalez Lhamas	<p>Apresentação do Orfeão do Ginásio nas seguintes ocasiões:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Abril – inauguração das oficinas de Artes Industriais, estando presentes o Embaixador do Peru e o Secretário de Educação. - Festa de inauguração do Jardim Ornamental e da Biblioteca, estando presentes o Secretário de Educação, o Secretário de Administração e o Patrono do Ginásio, sr. Abrahão Jabour. - Solenidade de entrega do Pavilhão Peruano doado pelo Embaixador do Peru. - Comemoração da Semana da Pátria em praça pública. - No dia 18 de setembro, em Homenagem ao sr. Abrahão Jabour pela doação da Praça de Esportes do Ginásio, estando presentes o Vice-Governador, o Secretário de Educação, a chefe do Serviço de Educação Musical e outras autoridades.
C.E. Gomes Freire de Andrade (anexo)	Prof. Mindja G. Cin	Exposição de trabalhos do 1º e 2º semestre.

C.E. Paulo de Frontin	Profs. Eva Rabinovits e Luzitânia Mendes de Novaes	Comemoração do aniversário do Colégio em setembro com apresentação do Orfeão Geral e exposição de trabalhos dos alunos.
C.E. Prado Júnior	Prof. Irma Villela de Oliveira	Apresentação do Orfeão do Colégio na Semana da Pátria no Club Municipal e na Semana da Tijuca, quando da inauguração dos Correios e Telégrafos da Praça Saens Pena.
C.E. Luís de Camões	Prof. Anna Maria Lapagesse Marques	Apresentação do Orfeão na comemoração do aniversário do Colégio, havendo também exposição dos trabalhos dos alunos.
C.E. Pres. Arthur da Costa e Silva	Profs. Marina Cordovil e Syme Salgado	Comemoração do Dia do Índio com uma exposição de instrumentos indígenas realizados pelos alunos e apresentação do Orfeão do Colégio. Festividade pelo 1º aniversário do Colégio em 19 de agosto com apresentação do Orfeão e exposição de trabalhos.
Instituto de Educação	Prof. Anna Thereza Souza Ferreira	Encerramento das aulas do 1º semestre com apresentação do grupo de percussão formado por alunos do Curso Ginásial no auditório.
G.E. Santa Catarina	Prof. Guiomar Martins	O Orfeão do Colégio participou da missa de ação de graças no dia 30 de junho e nas comemorações da Semana da Pátria no Largo das Neves, promoção da 23ª R.A.
C.E. Ferreira Viana	Prof. Elvira L. Sarmiento	Participação da Banda do Colégio nas comemorações da Escola Brito Broca e nas festividades da Semana da Pátria no campo do C.R. Vasco da Gama, também em Paquetá e no Instituto de Educação Prof. Ismael Coutinho.
E.N. Júlia Kubitschek	Prof. Wallace Wiener	Apresentação do Orfeão Olintina Costa no dia 06/5 em Homenagem ao Dia das Mães.
G.E. Infante D. Henrique	Equipe de Ed. Musical do GEIDH	Realização do IIIº Festival de Música Popular no dia 18 de setembro no auditório M.J. Vieira Brandão.
Escola Rio Grande do Sul	Prof. Zelia de Avellar Durães	Apresentação no auditório do Orfeão do Colégio Central do Brasil na comemoração da data de 13 de maio.

G.I. D. João VI	-	Uma aluna do Ginásio foi premiada com 3º lugar no concurso “A música na formação cívica do militar”.
C.E. Prof. Clóvis Monteiro	- Prof. Dulce Leal de S. Ribeiro	Apresentação da Banda do Colégio durante a Semana da Pátria na Fábrica Bonsucesso, no auditório do Colégio, na R.A. de Vila Isabel e na concentração do campo do C.R. Vasco da Gama. O Jogonal do Colégio participou da festividade da Semana da Pátria programada pela R.A. de Ramos no Social Ramos Clube.

(Fonte: Elaboração própria)

Nesse ano de 1971 a participação nas Semanas da Pátria aumentou em relação ao ano de 1970: cinco escolas participaram dessa festividade. Além dos Orfeões, bandas também envolveram-se nas atividades cívicas da Pátria. Um relato merece destaque: o da premiação de 3º lugar de uma aluna do G.I. D. João VI no concurso “A música na formação cívica militar”. Não localizamos outra informação sobre tal concurso ou o trabalho realizado pela aluna, no entanto, em plena vigência de um regime ditatorial, esse é um indício de uma possível tentativa de interferência do regime político em vigor nas atividades realizadas nas escolas, não nos sendo possível inferir sobre sua abrangência e força no cotidiano escolar.

A Revista TEMA nº 4 de 1972 não possui a seção “As Notícias – VI - Pelas Escolas” no formato apresentado nos números anteriores. Traz a programação completa da XXIV Semana da Música que aconteceu dentre os dias 04 e 11 de novembro de 1971 e da participação das atividades musicais na XV Semana da Normalista entre 11 e 18 de outubro de 1971. Além disso, traz algumas notícias isoladas sobre o II Concurso de Corais Escolares da Guanabara entre 11 e 23 de outubro de 1971 patrocinado pelo *Jornal do Brasil*. O mesmo acontece com o número seguinte, de 1974. Há apenas a programação completa da XXV e XXVI Semana da Música que aconteceram respectivamente entre 25 e 31 de outubro de 1972 e 12 a 18 de outubro de 1973.

Considerações Finais

As fontes documentais do período da Guanabara são muito difusas, e muitos professores daquela época já faleceram. Apesar da preocupação dos professores da época em registrar sua produção, não houve uma preocupação das gerações seguintes em preservar esses registros. Dessa forma, documentos ainda precisam ser localizados e analisados, bem como professores podem ser entrevistados para a apreensão de mais informações, uma vez que trata-se de um tempo não muito recuado que permite a utilização da metodologia da história oral para a coleta de dados. A análise de todo esse material à luz das referências teóricas da história das disciplinas escolares e das reformas escolares propiciarão um desvelamento maior sobre a presença da música nas escolas durante esse período e os processos de ruptura e permanência que podem estar imbricados nesse movimento.

Durante a existência do Estado da Guanabara a música esteve constantemente presente nas suas escolas públicas. Há uma permanência de práticas e técnicas típicas do Canto Orfeônico de Heitor Villa-Lobos, mas também há propostas diferenciadas. Havia professores de Educação Musical e Canto Orfeônico coexistindo e já havia grupos discutindo a possibilidade de serem implantadas outras propostas nas escolas. Os registros da Revista TEMA tinham a função de preservar aquela memória, e com isso havia um filtro do que seria ou não publicado. Por consequência, temos que considerar que muito mais poderia estar sendo realizado nas escolas sem ser registrado na publicação, e que práticas diferenciadas poderiam estar sendo experimentadas sem que o registro oficial as reconhecesse como importantes. No entanto, mesmo na Revista TEMA, periódico oficial do Serviço de Educação Musical do Estado da Guanabara já é possível encontrar indícios de que outras propostas eram também experimentadas.

Dentre os eixos que Julia (2001, p.19) prevê para serem observados ao se estudar as disciplinas escolares inseridas no contexto da cultura escolar, um é especialmente significativo para a análise da

inserção da música nas escolas dos anos 1960 e 1970: a avaliação do papel desempenhado pela profissionalização do trabalho docente. O Serviço de Educação Musical da Guanabara era muito organizado. Além da publicação da Revista, realizava os encontros do CEPAM e promovia cursos de formação para os professores. Essa organização fortalecia o corpo docente e conseqüentemente a presença da música na escola, uma vez que, unidos, reuniam mais forças para lutar por seus ideais. Havia um investimento na formação continuada e uma preocupação com a profissionalização. Efetivamente a atuação docente é imprescindível na criação, consolidação ou desaparecimento de uma disciplina. Não é possível dissociar as questões da profissionalização docente e das disciplinas escolares.

A história nos permite olhar para as reformas em tempos diferenciados, percebendo hoje aspectos que no momento de sua implantação não eram aparentes. A constatação do êxito ou fracasso de uma reforma exige um tempo de observação: “A instauração das disciplinas ou das reformas disciplinares é uma operação de longa duração. O sucesso ou o fracasso de um procedimento didático não se manifesta a não ser ao término da escolaridade do aluno.” (CHERVEL, 1990, p. 197). A visão que temos hoje das reformas educacionais dos anos de 1960 e 1970 são completamente diferentes da visão que os sujeitos da época tinham. É importante buscar a perspectiva da época para tentarmos percorrer os labirintos que foram sendo criados ao longo do tempo e que desemboca nos nossos dias e nas propostas educativas que temos na atualidade.

Referências

ALVES, Claudia. A escrita da história da educação na pós-graduação no Rio de Janeiro (1972-2001). In: GONDRA, José G. (org.). *Pesquisa em história da educação no Brasil*. Rio de Janeiro: DP&A, p. 113-155, 2005.

BRANDÃO, José Vieira. Perspectivas da Educação Musical no país. *Diário de Notícias*. Rio de Janeiro, Segunda Seção, p. 3, 27 jan. 1971.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, 2, 177-229, 1990.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, n. 1, p. 9-43, 2001.

MOTTA, Marly Silva da. *O Rio de Janeiro: de cidade-capital a Estado da Guanabara*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2001.

REVISTA TEMA. Ano I, nº 1. Guanabara, 1969.

TYACK, David. B.; CUBAN, Larry. *Tinkering toward utopia: a century of public school reform*. London, England: Harvard University Press, 1995.

PROFESSORES DE MÚSICA NAS ESCOLAS DO ESPÍRITO SANTO: VESTÍGIOS DE HISTÓRIAS NÃO CONTADAS

*Ademir Adeodato
Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes)*

Introdução

Relataremos parte de uma pesquisa de doutorado que investigou o ensino musical nas escolas do ES entre os anos de 1843 e 1930. Nesse estudo foram analisadas as trajetórias de professores de música em busca de sua profissionalização e da constituição de uma identidade docente (DUBAR, 1997). Refletimos sobre esses sujeitos e as suas lutas, notando, especialmente, as suas ações para a constituição, afirmação e propagação do ensino musical escolarizado.

Para produzirmos um estudo historiográfico que compreenda a utilização e a problematização das fontes acerca da temática aqui definida recorreremos às ideias de Ginzburg (1989), Bloch (2001) e Certeau (2002). Por meio destes autores, buscamos problematizar os vestígios e rastros do processo de configuração dos espaços e tempos

que constituíram o ensino musical nas escolas públicas secundárias do Espírito Santo, no período aqui definido. Suas reflexões permitem uma compreensão do fazer historiográfico que associa a prática do historiador à narrativa produzida, sendo o desenvolvimento da primeira o fundamento que constitui o produto final da pesquisa.

A compreensão do que é História para os autores acima mencionados refuta a ideia de sistematizações totalizantes, que concebem o conhecimento histórico a partir de visões acabadas e caminha no sentido da produção de verdades históricas circunscritas ao limite das pesquisas e influenciadas pelo presente do historiador. Recorrendo a Michael de Certeau (2002), em suas reflexões sobre a operação historiográfica, Nunes e Carvalho (1993) explicitam que, [...] a história começa com gestos de separação, reunião e transformação em ‘documentos’, de certos objetos que ganham nova distribuição num certo espaço (NUNES; CARVALHO, 1993, p. 27). Nesse sentido é preciso reconhecer que as fontes não são neutras; são documentos que, segundo Le Goff (2003), constituem-se em monumentos construtores de memória.

Tanto Bloch (2001) quanto Ginzburg (1989) destacam a importância metodológica de se recorrer a variados tipos de fontes para o levantamento de dados. Assim, nos debruçamos sobre um conjunto diversificado de documentos, os quais foram localizados no Arquivo Público do ES e em algumas escolas da capital do Estado. Dentre eles destacamos: a legislação educacional capixaba (leis, decretos, regulamentos, regimentos, etc.); documentos oficiais diversos (ofícios, atas, requerimentos, livros de ponto e registros de dados estatísticos); e, principalmente; os Relatórios dos Presidentes do Estado e dos Diretores da Instrução Pública do ES. Além dessas fontes oficiais, selecionamos quatro jornais que circulavam no período delimitado. São eles: o *Correio da Vitória* (1842-1873), o *Horizonte* (1872-1910), o *Commercio Espírito Santense* (1891-1910) e o *Diário da Manhã* (1908 - 1937).

Saberes e Práticas para a Docência Musical nas Escolas Capixabas: Algumas Considerações

Chamando a atenção para o problema do anacronismo nos estudos históricos, Julia (2001), adverte que é uma medida de precaução para o historiador apreender os significados e as dinâmicas dos objetos estudados dentro de seu próprio contexto. Em nosso estudo, tornou-se importante analisarmos os significados que o termo “Professor de Música” (e outras nomenclaturas similares) expressava no contexto da sociedade capixaba no período aqui definido. Procuramos responder às seguintes indagações: Como se definia, então, o ofício Professor de Música? Quais as credenciais e os saberes necessários para se ocupar esse lugar? Como esses indivíduos eram vistos em relação aos demais docentes?

Constatamos que duas expressões eram empregadas para se referir a esses docentes no ES: “Professor” e “Mestre”. Parece haver certa equivalência entre elas, pois tanto eram utilizadas para os professores de música (particulares ou das escolas públicas) quanto aos demais sujeitos que atuavam como regentes ou maestros. A maioria dos grupos musicais existentes na época compunha-se de aprendizes que usavam esses espaços para a aplicação prática dos conteúdos aprendidos nas aulas públicas ou nas particulares. Assim, mesmo quando assumiam a função de regentes, esses maestros desempenhavam, também, o papel de professores de música. Essa constatação também ocorreu em outros contextos brasileiros. Em seus estudos, Andrade (1967, p. 45) também destacou que “as expressões ‘professores e mestres’ eram aplicadas, indiferentemente, aos que exerciam o ensino da música o Rio de Janeiro”.

No entanto, havia uma distinção entre a prática musical como uma arte liberal intelectualizada (na forma de um hábito desinteressado), que se contrapunha a praticada de forma utilitária, como uma atividade das pessoas “que se exercitam com ocupações manuais e que dependem mais do trabalho do corpo do que do espírito e da mente” (MONTEIRO, 2008, p. 37). Essa dicotomia pode ser reconhecida como um dos fatores que fundamentaram os espaços

destinados à música nos programas curriculares do ES, ou seja, a sua relação de vizinhança (CHERVEL, 1990) com o desenho, a ginástica e posteriormente a esgrima. Os documentos oficiais nominavam os docentes dessas cadeiras como “Mestres Especiais” em contraposição aos Lentes e Professores, que eram os termos usados para se referirem aos regentes das demais matérias. Na grade curricular do Ateneu Provincial Capixaba, em de 1873, temos que: **“ensinar-se-há as artes de musica, dansa, e gymnastica, sob a direção de mestres especiaes, nas classes anexas”** (ESPÍRITO SANTO, Resolução 20, fevereiro de 1873, p. 25, grifos nossos). Tal realidade não foi exclusiva no ES, pois Cunha (2008), ao analisar a organização das aulas no Colégio Pedro II (século XIX, RJ), afirma que:

O Reitor Joaquim Caetano recomendava que os responsáveis pela *gymnastica* não fossem tratados como “professores” (...) a estes, bem como aos **responsáveis pela música** e pelo desenho, seria dado o título de “mestre”, um tratamento, segundo o Reitor, mais adequado aos responsáveis pelas cadeiras de ordem “eminente prática” (CUNHA, 2008, p. 135, grifos nossos).

Contudo, independente da disciplina que ministraria, a formação acadêmica, a erudição e a notoriedade social dos professores eram condições fundamentais para seu ingresso nas instituições educativas do ES, principalmente pelo fato de que o público atendido nas mesmas era composto pelos filhos das mais abastadas famílias da sociedade capixaba (PIROLA, 2013). Para os professores de música, além de terem de apresentar as competências técnicas e de dominarem o patrimônio musical considerado “legítimo” – que, na época, era o conhecimento da música erudita (GARCIA, 2014) – precisavam, também, possuir largas experiências como compositores, regentes e instrumentistas.

Uma última questão sobre os sujeitos que ensinaram música nas escolas do ES se refere ao fato de que, em sua maioria, não eram de origem capixaba. Isso decorreu do fato de que até meados do século XX o Estado não dispunha de instituições para o aprendizado

artístico⁶⁰. Essa falta de conhecimentos formais gerou um discurso de desmerecimento do artista local, o que impulsionava as lideranças capixabas a contratarem profissionais em outros centros urbanos (SCHNEIDER, 2007). Como exemplo, podemos citar o nome de alguns dos professores de música que atuaram nas principais instituições públicas capixabas: Balthazar Antonio dos Reis (1854), original da província da Bahia (ESPÍRITO SANTO, 1853); Mariana Leopoldina de Freitas (1873), mineira e formada no Rio de Janeiro (ESPÍRITO SANTO, 1871); Antonio Aunon Sierra (1908), de origem uruguaia, que residia no ES (DIARIO DA MANHA, 15 de abril de 1908, p. 2); Carlos Alberto Gomes Cardim (1909 e 1929), paulista e formado na Escola Normal daquele Estado (DIARIO DA MANHA, julho de 1929).

A seguir analisaremos algumas atividades musicais empreendidas nas escolas do Espírito Santo. Valeremo-nos da narrativa da trajetória de um dos professores de música que atuou no ES, Balthazar Antonio dos Reis. Sua escolha se deve ao fato de que atuou por mais de 27 anos em escolas públicas do ES (1853 – 1880).

Balthazar Antônio dos Reis e as aulas de música no ensino secundário capixaba (1853 – 1880): quando um caso não é apenas um caso

Pela Lei nº 4, de 24 de julho de 1843 foi criada a primeira escola de ensino secundário do ES, o Lyceu Provincial da Victoria. Contudo, somente em 1854, mais de uma década após a criação, é que a instituição foi efetivamente instalada. A seguir temos a publicação feita no Jornal Correio da Victória em 1854 onde temos o decreto de instalação do Lyceu Provincial da Victória.

⁶⁰ Isso se dava tanto na música quanto em qualquer outro campo das artes. Para se ter uma ideia a primeira instituição formal para o ensino musical em nível superior do ES foi o Instituto de Música do Espírito Santo, atual Faculdade de música do Espírito Santo e que foi criada em 1952 (ESPÍRITO SANTO, 1952).



Figura 1: Publicação da Lei de instalação do Lyceu da Victória
Fonte: Jornal Correio da Victoria, 12 de abril de 1854

A escola criada tratava-se de uma instituição de ensino primário e secundário e apresentava em sua grade curricular as seguintes cadeiras: “1. Rethorica e Poetica; 2 Philosophia racional e moral; 3 Geometria e trigonometria rectilinea. rithmetica e Algebra. 4 Historia. 5 Geographia. 6 Lingua latina. Lingua francesa. Lingua inglesa; 7 Múzica” (JORNAL CORREIO DA VICTÓRIA, FEVEREIRO, 1854).

Embora o colégio só tenha começado a funcionar efetivamente no ano de 1854, o provimento da cadeira de música ocorreu um ano antes, em 15 de abril de 1853. Nessa data, Balthazar Antonio dos Reis foi nomeado vitaliciamente como professor de música do Lyceu da Victória (ESPÍRITO SANTO, 1853). Esse professor nasceu na Bahia, nos anos de 1820 e veio para o Espírito Santo em 1853, para se tornar o primeiro professor de música das escolas capixabas (ESPÍRITO SANTO, 2010).

Além de ter atuado como professor Balthazar Antononio se destacou no meio musical capixaba alcançando grande prestígio. Publicações feitas em jornais da época testemunham esse fato:

As onze horas se iniciara a festa executando a orchestra a importante – MISSA DE MASSIOTT – cantando o hábil e

reconhecido professor Balthasar o solo de LAUDAMUS e o sr Jose Goulart de Souza o de QUE SEDES e CONEAN (JORNAL COMMERCIO DO ESPÍRITO SANTO, JANEIRO DE 1871, p.2, grifos nossos).

Nessa outra publicação que apresentamos abaixo vemos o reconhecimento de suas habilidades como exímio pianista e cantor.

Na noite deste dia dissertará da sagrada tribuna o mesmo Revenrendíssimo Sr. antes do que executará o Sr. José Francisco de Lelles Horta, em clarinetto, acompanhado pela **orquestra do hábil professor o sr. Balthasar Antonio do Reis a difficil e brilhante aria – NABUCODONOSOR** – e findo os actos religiosos será queimado um ligeiro porem lindo fogo artificial. (JORNAL COMMERCIO DO ESPÍRITO SANTO, JANEIRO DE 1871, p.2, grifos nossos).

Por sua perícia, Balthasar elevou o nível técnico das práticas musicais desenvolvidas na capital do estado na época, especialmente as ocorridas na Catedral de Vitória (que representava o principal reduto das práticas musicais religiosas). A análise de publicações da época demonstram que esse professor deu ao repertório praticado nesse local um caráter mais erudito, com um viés mais sacro. Esse fato foi destacado pelo Pároco de Vitória ao afirmar que:

As autoridades e mais pessoas gradas da capital, dirigiram-se á matriz, onde assistiram a um solemne *Te-Deum*, a que acompanhou uma brilhante musica, devida ao zelo do distincto professor de musica do Liceo desta cidade o Sr. Balthazar Antonio do Reis, **pois não há muito que essa musica cifrava-se em um rabeção e não sei que mais instrumento!** (JORNAL CORREIO DA VICTORIA, 1857, p. 4, grifos nossos).

Registros encontrados nos relatórios da instrução pública capixaba de meados da década de 1850 demonstram que as condições iniciais de funcionamento do Lyceu eram muito precárias e, pela falta de local apropriado para as aulas de música, Balthasar iniciou seus trabalhos lecionando em sua própria casa (ESPÍRITO SANTO, 1846).

Embora as aulas de música tenham sido transferidas para a sede da escola nos anos seguintes, as condições gerais da instituição não melhoraram. Como exemplo podemos apresentar a narrativa encontrada nos relatórios da instrução pública do ano de 1859, 5 anos após sua inauguração da escola:

O Lyceu, que começou em 1854 sob tão felizes auspícios, chegou ao mais deplorável estado de decadência; [...] Como está, repitovos não pode continuar o Lyceu com desperdício dos dinheiros publicos (VELOSO, 1859, p. 51).

Mesmo diante das dificuldades enfrentadas pela instituição Balthazar esforçou-se para prosseguir ofertando suas aulas. Como exemplo, citamos a compra de instrumentos musicais realizada com seu próprio ordenado, a qual foi mencionada em publicação feita no ano de 1855, pelo Secretário de finanças:

Ao professor de musica declarando-lhe, que da assembléa provincial deve sollicitar o pagamento da quantia de 12\$025 rs., que demais dispendeu na compra de instrumentos musicais para o Lyceo (CORREIO DA VICTORIA, 10 julho de 1855. p. 2).

Além das questões materiais o primeiro estabelecimento de ensino secundário do ES enfrentou problemas de cunho didático e pedagógico, o que gerava um crescente número de evasão em algumas disciplinas. O presidente da província, Leão Veloso, atribuía esse fracasso, também, ao fato de que alguns professores não tinham vocação para o magistério, o que gerava aulas desmotivadoras: “Além da falta de professores capacitados também enfrentamos o problema das aulas tediosas que espantam os alunos” (VELOSO, 1859, p. 6).

No caso da cadeira de música podemos crer que essa situação se manifestou de forma diferente. Documentos demonstram que a maneira como Balthazar conduzia as suas aulas e as relações que delas se desdobravam, ajudavam a motivar os alunos a continuarem frequentes. Jornais da época demonstram uma intensa atividade

musical promovida pelo Professor Balthazar com a participação de seus discípulos. Essas práticas se davam na forma de apresentações que ocorriam em diferentes contextos e eventos públicos e privados, como podemos ver a seguir:

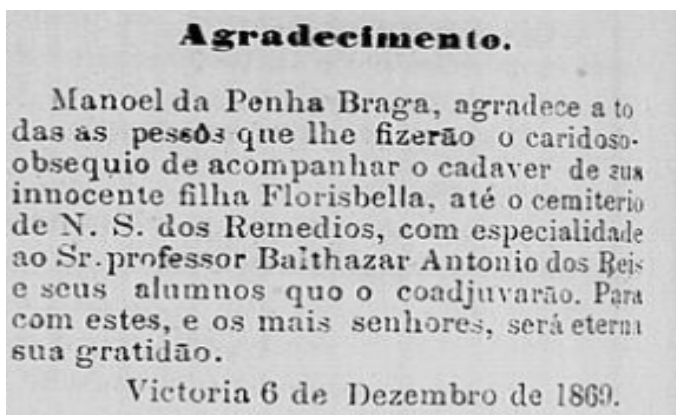


Figura 2: Nota de agradecimento a apresentação musical

Fonte: Jornal Correio da Victória, 06 dezembro de 1869, p. 2

O abaixo assignado **Professor de musica do Liceo da Victoria** sobre maneira **satisfeito pela boa execução da muzica** marcial, do 5º Batalhão da Guarda nacional que se appresentou na parada do anniversario natalicio de S. M. I. muito **agradece aos seus alumnos a boa vontade e edicação com que se prestaraão durante dois mezes, ao ensaio da mesma musica**, e os desejos que se manifestaraão no sem cabal desempenho; e tanto mais se sente penhorado, quanto reconhece que todos estes esforços forão dirigidos gratuitamente a sua pessoa. (CORREIO DA VICTORIA, 07 de outubro de 1856, p. 3, grifos nossos).

Acima vemos alguns casos de apresentações musicais. A primeira, numa cerimônia fúnebre e a segunda, numa comemoração cívica, em homenagem ao aniversário do Imperador. Destaca-se que no segundo exemplo o professor de música vem a público agradecer aos seus alunos pela forma como se empenharam para a atividade musical. Em outra publicação, temos um interessante registro que demonstra como as relações entre o professor de música e seus alunos estava posta. A seguir temos a transcrição de uma poesia, a qual foi

escrita pelos alunos de música do Lyceu e publicada pelos mesmos no jornal de maior circulação do Estado do ES, em homenagem ao Professor de música Balthazar, por ocasião de seu casamento:

Gloria profunda recebe neste dia,
Balthasar meu amado professor;
Teos alumnos te honrão com louvor,
Teo mimoso concorcio com Maria,
A inveja que sobre vos cahia,
Hoje finda coberta de brazão,
Pois vencestes o ferro coração,
A bellesa que tanto desejaveis
Cumpra-se por tanto a lei que prometeis
Pois pertence a Balthasar bella Maria (CORREIO DA VICTORIA,
julho de 1857, p. 3, grifos nossos).

Tal poesia foi assinada por Odorico Jose Mullulo, (que na época era um dos alunos de Balthasar) e foi publicada no jornal sob o oferecimento de todos os demais alunos de música do Lyceu e “homenagem ao Ilm. Sr. professor Balthasar Antonio dos Reis, e sua esposa a Illm^a e Exm^a.^a Sra. D. Maria dos Santos Pinto” (CORREIO DA VICTORIA, julho de 1857, p. 3).

Essas ocorrências parecem demonstrar que as práticas musicais ocorridas no Lyceu e os relacionamentos que se desdobravam delas, extrapolavam o espaço da escola e serviam como potente instrumento motivador para as aulas. O próprio Diretor da Instrução Pública, em 1856, reafirmou essa percepção:

Fiz sentir ao mestre de musica do Lyceo desta capital a conveniencia de comparecer com seus alumnos á aquella missa, colocar esses durante a mesma algumas symphonias, e cantarem algumas jacularias **servindo isso de ensaio, e estimulo para melhor aproveitamento dos alumnos** (CORREIO DA VICTÓRIA, 10 de novembro de 1856, p. 2, grifos nossos).

Todos esses fatores parecem ter impactado positivamente no desenvolvimento das aulas de música na instituição, o que pode ser constatado pelo fato de que essa disciplina, gradativamente,

foi se destacando como uma das que apresentavam os maiores números de matrículas e o mais elevado índice de frequência dos alunos. Além disso, alguns registros indicam que ela também obteve relevante destaque do ponto de vista dos aprendizados alcançados pelos estudantes. Isso foi mencionado no relatório apresentado pelo presidente da Província, Antonio Leme, em 1869:

Matricularam se nesse collegio durante este anno: no curso primario,141 alumnos; e no secundario 72; destes ultimos frequentam hoje a aula de latim, 19; a de francez 11; a de mathematicas elementares, 6; a de inglez 4 a de geographia e historia, 4. Alumnos internos tem se apenas oito frequentando tres o ensino primario e os mais as aulas secundarias. Alem dessas cadeiras de ensino secundario, **ha a de musica**, fora daquelle collegio, e em casa do respectivo professor, Balthasar Antonio dos Reis; segundo o ultimo mappa que recebi, e **frequentada por 20 alumnos**. Preciso confessar que si em geral para o estudo de outras materias se não manifesta decidida disposição da parte da mocidade desta terra para a de musica parece, denuncia ella **alguma vocação e tem feito algum progresso** (LEME, 1869, p. 29, grifos nossos).

Merece destaque na fala acima transcrita o trecho em que o presidente da província admite que os jovens capixabas não só apresentavam interesse pelo aprendizado musical, mas também aptidão para essa arte, como vemos em: “para as atividades musicais [os jovens] demonstravam vocação e progresso (LEME, 1869, p. 29). Outro fato relevante que podemos extrair da transcrição acima é que após 15 anos ensinando música no ensino secundário capixaba, Balthazar Antonio dos Reis, conseguiu colocar essa disciplina numa posição de destaque frente às outras, consolidando-a como a que possuía o maior número de alunos, 20 matriculados, contra os 19 que haviam se inscrito nas aulas de latim (segunda posição). Ao compararmos as matrículas em cada uma das disciplinas ofertadas no ensino secundário entre o período de 1854 até 1877⁶¹ notaremos

⁶¹ Os anos esboçados na tabela representam todos os que foram mencionados nos relatórios presidenciais com o detalhamento dos alunos matriculados

que a música sempre esteve entre as mais frequentadas, como demonstra o quadro a seguir:

MATRÍCULAS POR DISCIPLINAS - ENSINO SECUNDÁRIO CAPIXABA

DISCIPLINA	1854	1855	1869	1871	1874	1875	1877
1ª Letras	-	-		-	119	42	52
Francês	-	6	11	26	40	60	55
Inglês	-	-	4	5	18	22	19
Latim	30	31	19	22	24	34	33
Filosofia	5	7		-	1	6	-
Retórica	-	31		-	3	5	-
História e geografia	-	-	4	6	8	15	12 (Geo) 7 (Hist.)
Matemáticas	13	6	6	14	16	18	15 (Arit.) 8 (Geom.)
Música	20 (2º)	27 (3º)	20 (1º)	20 (3º)	31 (3º)	33 (3º)	36 (2º)
Dança	-	-		-	29	-	-
TOTAL	90	61	72	83	294	235	78

Fonte: Relatórios dos Presidentes da Província dos anos de 1854 até 1877

Como vemos, nos anos em que não esteve como o mais procurado, o ensino da Música só foi superado pelo ensino das línguas de Latim e de Francês. A outra disciplina que se destaca, a qual está nomeada como *Primeiras Letras* e também poderia aparecer como *Português*, refere-se às aulas de ensino primário que eram realizadas no Lyceu. É preciso que destaquemos que as disciplinas que superavam a música em número de alunos referem-se ao ensino das línguas latina e francesa, o qual gozava de grande reconhecimento na época (PIROLA, 2013). Também é relevante mencionarmos que naquela época os alunos não eram obrigados a se matricular em todas as disciplinas (como nos dias atuais). Poderiam optar por

por disciplina. Alguns relatórios apresentavam apenas o número geral de matriculados. A relação se encerra no ano de 1877, tendo em vista que a cadeira de música foi suprimida do ensino secundário nesse ano.

matérias isoladas, o que valoriza ainda mais o trabalho desenvolvido por esse professor, uma vez que a opção por essas aulas se dava de forma espontânea, partindo de um interesse dos próprios alunos.

Todas essas informações são relevantes, pois nos dão pistas de que essas práticas musicais, além de fomentarem os trabalhos realizados na escola, também os divulgavam para a sociedade capixaba. Isso favorecia a abertura de espaços fora do ambiente escolar para que Balthazar realizasse importantes articulações sociais, o que lhe permitia adentrar significativos e influentes grupos. A transcrição seguinte pode nos ajudar a compreender isso:

Seguiu-se depois a festa, que esteve guapa pelo concurso de pessoas gradas, e de todas as classes do paiz; pela riqueza dos ornamentos do Sacrificio; por o immenso fogo, que annunciavão os pontos mais importantes d`Elle; **e pela bella, e armoniosa musica do Sr. major Paula, secundada dos jovens alumnos do Sr. professor Balthasar, que com elle, e os Srs. Cipriano, e Asevedo formarão uma elegante orchestra.** (CORREIO DA VICTORIA, 15 de maio de 1859, grifos nossos).

Nessa publicação, que trata das comemorações da Festa do divino (1859), podemos destacar representantes de distintos grupos que se alinhavam em torno de Balthazar. O primeiro, o dos religiosos, tendo em vista que a apresentação musical serviu para abrihntar os festejos da Catedral; o segundo, o dos músicos militares, representado acima pela figura do Sr. Major Paula; o terceiro, o dos próprios alunos e de seus familiares, que sempre acompanhavam Balthazar nessas empreitadas; o quarto, o dos músicos da capital, personificado nas figuras dos Srs. Cipriano e Asevedo, que eram professores particulares que atuavam na cidade de Vitória (CORREIO DA VICTÓRIA, 1857).

Além dessas apresentações Balthazar promovia a realização de encontros e reuniões musicais em sua casa, neles participavam aprendizes, músicos, intelectuais e outros interessados em tocar, discutir e conversar sobre música. Como vemos em: “o nosso professor esta para dar uma reunião musical, assim como faz sempre às terças e sextas” (CORREIO DA VICTÓRIA, 20 de setembro de

1857, p. 3). Cabe destacar que, na época, o estado do Espírito Santo era extremamente carente de instituições e espaços culturais formais. Não havia teatros ou similares e o acesso a apresentações musicais se dava nas igrejas, nas residências das famílias mais abastadas ou em outros lugares improvisados (D'OLIVEIRA, 1951). Sendo assim, participar desses encontros era um privilégio, o que servia, também, para legitimar a autoridade de Balthazar como uma das principais referências no campo musical da província.

Todas essas ações parecem ter dado a Balthazar um reconhecido prestígio na sociedade capixaba. Isso se materializou, por exemplo, em sua cerimônia de casamento, em 1857:

Casou-se no dia 17 o Sr. Balthazar Antonio dos Reis professor de musica com a Ilm^a. Sra. D. Maria Neves dos Santos Pinto: forão padrinhos os Ilms. Srs. coronel Dionisio Alvaro Rezende, o tenente coronel Manoel do Couto Teixeira, e madrinha a Exm^a. Sra. D. Maria da Conceição Rezende. O concurso foi extraordinario, **mais de 100 pessoas assistirão á este acto**, e cumprimentarão os **illustres esposos**, notando-se entre ellas **as primeiras autoridades civis, militares, e pessoas gradas**: os alumnos do illustre professor o receberão tocando lindas peças de musica, e no seguinte derão-lhe uma serenata. O Sr. professor Balthazar deve-se ufanar pelas **provas de estima e consideração** que nesse dia experimentou **dos dignos habitantes desta hospitaleiras cidade**, e dos seus verdadeiros amigos (CORREIO DA VICTORIA, 20 de julho de, 1857 p. 2, grifos nossos).

Como vemos, além de ser apadrinhado por duas das maiores patentes militares do Estado na ocasião, a nota indica ainda que participaram dos festejos mais de 100 pessoas “gradas”, dentre as quais estavam várias “authoridades civis e militares”. Esses relatos nos parecem indicar o reconhecimento e o status social que tal professor detinha na ocasião.

Apesar desse aparente sucesso Balthazar não gozou de um reconhecimento do ponto de vista financeiro, pois seu salário estava entre os mais baixos do quadro docente do Lyceu. Como podemos ver a seguir:

Mapa das Aulas Maiores (1854) e Ordenados dos Mestres

QUALIDADE DA INSTRUÇÃO	AULAS	NOMES DOS PROFESSORES	QUANTIDADE DOS ALUNOS	ORDENADO POR ANNO	OBSERVAÇÕES
LYCEU DA VICTÓRIA	Capital	João Climaco de Alvarenga Rangel.....	5	1:000\$000	Lente de Philosophia Racional e Moral, e Director.
		João José de Sepuheda e Vasconcellos	18	840\$000	Lente de Arithmetica, Algebra e Geometria, e Secretario.
		João Luiz da Fraga Loureiro	37	600\$000	Lente de Latim e Rhetorica.
		Balthazar Antonio dos Reys.....	20	500\$000	Professor de Musica.
		Manoel Ferreira de Paiva.....	--	400\$000	Foi installada esta aula em Janeiro do corrente anno.
		--	400\$000	Não está provida por falta de oppositor.

Fonte: Jornal Correio da Victória, 26 de maio de 1854, p. 3

Como pode ser percebido no quadro acima, o qual foi extraído do relatório presidencial apresentado no ano de 1854, notamos que ao professor de música era direcionado um dos salários mais baixos da instituição. Para corroborar essas essas percepções, temos a publicação feita pelo Diretor da Instrução Pública naquele mesmo ano (1854), onde temos que:

Convem que **o empregado tenha vencimentos correspondentes ao seu trabalho e à sua posição**: assim, me persuado que o professor de philosophia não deve ter ordenado inferior à um conto de réis annuaes, o de latim e rhetorica à oito centos e cinquenta mil réis, e os outros á oito centos mil réis, á excepção do de muzica, que poderá ter seis centos ou sete centos mil réis (CORREIO DA VICTÓRIA, 14 de setembro de 1855, p. 2, grifos nossos).

Como vemos, o Diretor da Instrução reconhece a necessidade de elevar a remuneração dos docentes do ensino secundário, mas ao sugerir os novos valores faz um escalonamento do que consideraria mais apropriado para os vencimentos dos regentes. Seguindo a lógica de ordenamento salarial proposta, temos que: 1º Filosofia (1 conto de réis); 2º Latim e Retórica (850 mil reis); 3º demais professores (800 mil reis); 4º (e último lugar) Música (600 ou 700 mil reis). Como

notamos, mesmo com os reajustes, o salário do professor de música se manteria como o mais baixo do ensino secundário. Ao justificar sua proposição o Diretor indicou que os pagamentos docentes deveriam ser “correspondentes ao seu trabalho e sua posição” (CORREIO DA VICTÓRIA, 1855, p. 2). Ora, Se o professor de música naquele ano possuía 27 alunos (enquanto o de Filosofia apenas 7), é impossível crer que a remuneração sugerida pelo Diretor se deva por questões relacionadas à quantidade de horas trabalhadas. Supomos que isso tenha se dado, meramente, pela posição social de alguns docentes e pelo status que estava agregado aos diferentes conteúdos que ministravam.

Cabe destacar que não queremos afirmar que o professor de música não possuía prestígio na sociedade capixaba, pelo contrário, como já demonstramos, esse profissional era altamente respeitado. O ponto a que queremos chegar é que os docentes que comumente assumiam as demais cadeiras eram representantes de uma elite intelectual, financeira e/ou religiosa da sociedade capixaba (SCHNEIDER, 2007; PIROLA, 2013; SALIM, 2009). Muitos deles, inclusive, acabavam conciliando seu ofício com outras atividades na área da política chegando a ocupar postos relevantes na administração pública em âmbito nacional (PIROLA, 2013). Essa situação pode ser notada, por exemplo, por um ofício que foi encaminhado ao Diretor do Lyceu, em 1855.

Ao diretor do Lycêu da Victoria respondendo o seu officio de 19 do corrente em que participa que a cadeira de latim fica vaga por ter de tomar assento na assembleia legislativa d'esta província o respectivo professor padre mestre João Luiz da Fraga Loureiro, se declara que dar-se-hão as providencias precisas, afim de que seja provida interinamente (CORREIO DA VICTORIA, 10 de junho de 1855, p. 3).

Como notamos a cadeira de latim ficaria vaga em razão de que o professor responsável por ela, o Padre e Mestre João Luiz da Fraga Loureiro, assumiria um lugar na Assembleia Legislativa. Esse caso expressa o que acabamos de mencionar e demonstra a influência e a

importância política que alguns dos docentes que atuaram no Lyceu tinham na sociedade capixaba.

Porém, todo esse contexto não inibiu que o professor de música lutasse por maiores reconhecimentos ao seu trabalho e ao seu campo de atuação. Assim, em 1856, três anos após o início das aulas de música no Lyceu, ele encaminhou ao presidente do estado, um ofício registrando sua insatisfação com a remuneração que lhe era dirigida. Como vemos abaixo,

SESSÃO EM 11 DE JUNHO DE 1856. Presidencia do Sr. Dr. Bermude.

Apresenta-se um requerimento de Baltasar Antonio dos Reys professor de musica, pedindo que se eleve o seu ordenado a 800\$ rs. - A' comissão de instrucção (CORREIO DA VICTORIA, 3 dezembro de 1856, p. 4).

No documento, Balthazar solicita que seu salário se eleve a 800 mil reis. Ou seja, que fosse equiparado, ao menos, aos vencimentos recebidos pelos professores que estavam na terceira ordem salarial. Porém, sob a alegação de falta de recursos, a solicitação não foi atendida pelo presidente do estado. Na divulgação dos gastos feitos com a instrução pública no ano de 1859, vemos que o salário do professor de música ainda se mantinha na casa dos 600\$^{r\$} (CORREIO DA VICTORIA, 16 novembro de 1859, p. 6).

No que se refere às práticas e aos métodos de ensino musical desenvolvidos por Balthazar, embora não tenhamos encontrado de forma expressa nos relatórios informações sobre quais livros didáticos foram utilizados nas aulas de música, acreditamos que tenha se valido de autores como Francisco Manuel da Silva (1795-1865)⁶². Essa constatação se deve ao fato de que, no jornal Commercio do Espírito Santo, publicado no dia 6 de dezembro de 1871, localizamos o seguinte anúncio:

⁶² De acordo com Mendonça (2009), Francisco Manuel da Silva, publicou várias obras de caráter didático musical, as quais foram largamente utilizadas no século XIX no Conservatório do Rio de Janeiro e no colégio Pedro II.



Figura 4: Anúncio de venda de livros

Fonte: Jornal Commercio do Espírito Santo, 6 de dezembro de 1871, p. 3

Como vemos acima um dos livros que estavam a venda na livraria *A capital* era a obra *Artinhas de Música*, de Francisco Manuel. De acordo com Pirola (2013) a maior parte dos métodos e compêndios que eram utilizados na instrução pública capixaba era vendida' nesse estabelecimento. Sobre essa obra, Garcia (2014), nos conta que ela abrangia:

Os elementos considerados básicos para a execução e a apreciação da música de tradição escrita: os rudimentos, os preparatórios e os solfejos (aspectos técnicos relativos à leitura e escrita do código musical); a harmonia e a composição (regras estruturais e encadeamentos musicais relativos ao sistema tonal); e, por fim, as regras de transposição (conhecimentos técnicos para o acompanhamento musical) (GARCIA, 2014, p. 86).

Assim, acreditamos que as aulas de música visavam dar conta da parte técnica, focando, sobretudo, o desenvolvimento da habilidade prática com o instrumento ou o canto. Com isso, os aprendizados musicais se davam por meio da inserção dos alunos em coros ou grupos instrumentais (fossem nas igrejas, nas bandas militares ou em outros grupos diversos). Inclusive, as próprias avaliações das aulas de música se tornaram verdadeiros eventos de entretenimento para a sociedade capixaba. Como vemos abaixo.

Acabão de ter lugar os exames de materias estudadas durante o anno lectivo, que findou; A noite de ante-hontem foi destinada para os alumnos do Lycêo, que se dedicação a musica, dar uma prova pratica do seo progresso. Reunidas varias pessoas por convite do Sr. director do Lycêo, **os mesmos alumnos tocarão diferentes peças perfeitamente executadas sob a direcção do respectivo professor, dando assim á companhia agradável horas de intretimento, que se prolongarão ate tardes horas** (CORREIO DA VICTÓRIA, 10 de dezembro de 1856, p. 2, grifos nossos).

Porém, devido a uma série de problemas conjunturais na economia capixaba – o que impactou diretamente na instrução pública da província (SILVA, 1873) – as aulas de música foram suprimidas da grade curricular do ensino secundário masculino em 1877 (ESPÍRITO SANTO, 1877).

Como Balthazar não poderia ser demitido, tendo em vista o vínculo vitalício de sua cadeira, ele foi redirecionado, passando a atuar exclusivamente no Colégio Nossa Senhora da Penha (escola para o público feminino). Sobre seus trabalhos nessa instituição localizamos poucas informações. Mas supomos que Balthazar, já quase ao final de sua trajetória docente, precisou enfrentar um novo desafio e reconstruir toda a metodologia de ensino que vinha empregando a mais de vinte anos. Cremos nisso, pois as aulas de música para o público feminino tinham outro caráter, no qual as apresentações musicais públicas (que se caracterizaram como uma das principais atividades desenvolvidas por Balthazar) não eram incentivadas. O presidente da província, Inglês de Souza, no ano de 1882, destaca essa recomendação: “Quanto ás meninas deve-se evitar

as exibições musicas publicas, contrarias á sua natureza: limitando-se por enquanto aos exames annuaes” (JORNAL O HORIZONTE, 10 de novembro de 1882).

Contudo, Balthasar atuou por pouco tempo nessa escola, tendo se aposentado em 1880 (ESPÍRITO SANTO, Lei nº 6, de 20 de abril de 1880) e vindo a falecer dois anos após esse acontecimento, em julho de 1882. Sua carreira e trajetória docente estão resumidas da seguinte forma nos documentos oficiais do Estado:

Baltazar Antônio dos Reis, nasceu na capital baiana, nos anos de 1820, foi nomeado, a 16 de julho de 1853, como **primeiro professor de música da província**. Formou uma orquestra, com que **animava as festas religiosas e populares da cidade**, tendo abrilhantado, em 1860, a recepção do Imperador Dom Pedro II, no cais das Colunas, com sua banda. Faleceu em Vitória, a 14 de julho de 1882, aos sessenta e dois anos de idade, **tendo sido enterrado sob as maiores honras e saudosas homenagens** (ESPÍRITO SANTO, 2010, grifos nossos).

Considerações Finais

Ao narrar uma parte da trajetória profissional desse professor esperamos ter demonstrado que sua carreira exemplifica que os sujeitos que atuaram ensinando música nas escolas do ES estavam inseridos num contexto mais amplo do que seus próprios espaços de atuação e assim, integravam e interagem com uma rede interinstitucional composta, também, por outros agentes sociais ligados ou não ao seu campo. Suas trajetórias profissionais são, ao mesmo tempo, individuais e coletivas e não podem ser vistas como um produto acabado, mas em permanente reinvenção. Tal processo se deu a partir de relações pessoais, profissionais, experienciais e culturais compartilhadas (BARBOSA, 1993). Ou, como diz Dubar (1997) é um processo de dupla transação biográfica e relacional.

Por fim, com base nas ações empreendidas por Balthasar notamos que os professores de música não foram passivos no desenrolar histórico da educação musical no ES e não ficaram inertes às imposições que determinavam formatações, presenças e

ausências para o ensino da música nas escolas. Como salienta Nóvoa os “docentes não vão somente responder a uma necessidade social [e política] da educação, mas também cria-la” (NÓVOA, 1997, p. 123).

Referências

ANDRADE, Ayres de. *Francisco Manuel da Silva e seu tempo, 1808-1865: uma fase do passado musical do Rio de Janeiro à luz de novos documentos*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, V.I e V.II, 1967.

BARBOSA, M. Lígia. *A sociologia das profissões: em torno da legitimidade de um objeto*. BIB, Rio de Janeiro, 36, 2º semestre, 1993.

BLOCH, Marc Leopold Benjamin. *Apologia da história, ou o ofício do historiador*. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, v.1,n.2, p. 177-229, 1990.

CERTEAU, Michel. *A escrita da história*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

CUNHA, Fernando Ferreira. *O Imperial Collegio de Pedro II e o ensino Secundário da boa sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: Apicuri, 2008.

DUBAR, Claude. *A socialização: construções das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora, 1997. (Coleção Ciências da Educação)

D’OLIVEIRA, José Teixeira. *História do Estado do Espírito Santo*. Rio de Janeiro: Serviço Gráfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 1951.

ESPÍRITO SANTO (ESTADO), Lei nº 4, de 24 de julho de 1843. **Lei de Criação do Lyceu** da Victoria. Victoria: Typographia do Horizonte, 1843

_____, Lei nº 6, de 27 de julho. *Autoriza o provimento da cadeira de música do Lyceu da Victória*. Victoria: Typographia do Horizonte, 1846.

_____. Resolução de 15 de abril de 1853. *Nomeia o professor de música para o Lyceu Provincial da Victória*. Victoria: Typ do Estado do Espírito Santo, 1853.

_____. *Estatutos do Internato no Collegio Publicó de Nossa Senhora da Penha, 09 de janeiro de 1871*. Vitctoria: Typ Espírito Santense, 1871.

_____. Resolução de 20 de fevereiro de 1873. *Dá regulamento a instrução primaria e secundaria do Estado*. Vitctoria: Typ Espírito Santense, 1873.

_____. Lei n.º 7, de 1877. *Suprimi a Cadeira de Música e Filosofia do Atheneu Provincial*. Vitctoria: Typ Espírito Santense, 1877.

_____. Lei nº 6, de 20 de abril de 1880. *Approva a aposentadorias de Balthazar Antonio dos Reis, professor da cadeira de Muzica do Atheneu Provincial*. Vitctoria: Typ Espírito Santense, 1880.

_____. Lei Nº 661/52 de 01 de novembro de 1952. *Cria a FACULDADE DE MÚSICA DO ESPÍRITO SANTO (FAMES) com a denominação de Instituto de Música do Espírito Santo – IMES*. Vitória, Diário Oficial de 15 de novembro de 1952. Disponível em <http://fames.es.gov.br/uploads/download/regimento-interno.pdf>. Acessado em 19 de maio de 2016.

_____. *Galeria Bens Móveis*: Laderia Professor Bhaltasar. 2010. Disponível em <http://www.secult.es.gov.br/patrimonios/moveis/page:5> acessado em 10 julho de 2015

GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. São Paulo: Cia. das Letras, 1989.

GARCIA, Gilberto Vieira. *Tão sublime como encantadora Arte*” – as aulas e os Mestres de Música no Imperial Collegio de Pedro II

(1838-1858). 2014. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2014.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, n. 1, p. 9-44, 2001.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Campinas: Editora da Unicamp, 2003.

MONTEIRO, Maurício. *A Construção do Gosto: Música e Sociedade na Corte do Rio de Janeiro – 1808-1821*. São Paulo: Ateliê, 2008.

MENDONÇA, Joêzer de Souza. Educação Musical como Educação Estética: diálogos e confrontos. *Revista eletrônica de musicologia*. Volume XII - Março de 2009

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e sua formação*. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 9-33.

NUNES, C.; CARVALHO, M. M. C de. *Historiografia da educação e fontes*. Cadernos da ANPED, Belo Horizonte, n 5, p. 7 a 64, set. 1993.

PIROLA, Andre Luiz Bis. *Lutas, Leis e Livros: Professores de História na História do ensino no Espírito Santo (1850 -1950)*. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

SCHNEIDER, Omar. *A circulação de modelos pedagógicos e as reformas da instrução pública: atuação de Herculano Marcos Inglês de Souza*. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

JORNAIS CONSULTADOS

COMMERCIO DO ESPÍRITO SANTO, 6 de dezembro de 1871, p. 3
COMMERCIO DO ESPÍRITO SANTO, JANEIRO DE 1871, p.2
CORREIO DA VICTÓRIA, FEVEREIRO 1854, p.2
CORREIO DA VICTÓRIA, 26 DE MAIO DE 1854, p. 3
CORREIO DA VICTORIA, 10 JULHO DE 1855. p. 2
CORREIO DA VICTÓRIA, 14 DE SETEMBRO DE 1855, p. 2
CORREIO DA VICTORIA, 07 DE OUTUBRO DE 1856, p. 3
CORREIO DA VICTÓRIA, 10 DE NOVEMBRO DE 1856, p. 2
CORREIO DA VICTÓRIA, 10 DE DEZEMBRO DE 1856, p. 2
CORREIO DA VICTORIA, JULHO DE 1857, p. 3
CORREIO DA VICTÓRIA, 1857, p. 2
CORREIO DA VICTÓRIA, 20 DE SETEMBRO DE 1857, p. 3
CORREIO DA VICTORIA, 20 DE JULHO DE, 1857, p. 2
CORREIO DA VICTORIA, 15 DE MAIO DE 1859, p.4
CORREIO DA VICTÓRIA, 06 DEZEMBRO DE 1869, p. 2
DIARIO DA MANHA, 15 DE ABRIL DE 1908, p.5
DIARIO DA MANHA, julho de 1929
O HORIZONTE, 10 DE NOVEMBRO DE 1882, p. 4

RELATÓRIOS DA INSTRUÇÃO PÚBLICA DO ES

SILVA, João Thomé da. *Falla com que foi aberta a sessão extraordinaria da Assembléa Provincial pelo exm. sr. Presidente, o doutor João Thomé da Silva, em maio de 1873.* Victoria: Typ. Espirito-Santense, 1873.

VELOSO, Pedro Leão. *Relatório com que o exm. Sr. Commendador Pedro Leão Velloso, ex-Presidente da Província do Espírito Santo, passou a administração da mesma, província ao Exm. Sr. Commendador José Francisco de Andrade e Almeida Monjardim a administração da Província do Espírito Santo.* Victoria: Typographia do Horisonte, 1859.

UM OLHAR PARA O MÉTODO DO CURSO DE INICIAÇÃO MUSICAL SOB A ORIENTAÇÃO DE LIDDY CHIAFFARELLI MIGNONE

Inês de Almeida Rocha
Colégio Pedro II / UNIRIO

Introdução

Fig. 1: Liddy Chiaffarelli Mignone ao piano



Fonte: Acervo Conservatório Brasileiro de Música

O olhar para o método de ensino que Liddy Chiaffarelli Mignone utilizou no Curso de Iniciação Musical será direcionado de forma a estabelecer conexões com as ideias que circulavam na época em que viveu a educadora e com o intuito de compreendermos melhor o que esta proposta pedagógica representou para a Educação Musical no Brasil. Não basta, todavia, observar o método com os olhos de quem vive e leciona no século XXI. Este olhar também não será o de quem viveu na época de nossa educadora. Será aquele de quem se volta ao passado com a perspectiva do tempo presente no intuito de construir uma história.

A observação e análise do método de Iniciação Musical adotado no curso homônimo não será realizada tendo em vista apenas concepções que já estão incorporadas em nossa prática atual. Falar, por exemplo, em conhecimentos sobre o desenvolvimento cognitivo e psicológico da criança que devem embasar um método, pode não parecer novidade hoje em dia, mas, na época que surgiu o curso em questão, considerar estes aspectos importantes representou uma inovação para a Educação Musical. Outro exemplo, seria a utilização de atividades em que o movimento corporal era estimulado como um meio de aquisição de conhecimentos e representação de conceitos. O ensino musical em geral estava muito ligado a aspectos de um conjunto de práticas identificadas como sendo um ensino tradicional, que comportavam a valorização da memorização de definições, regras e conceituações, além de práticas centradas na ação do professor. Essas eram práticas educativas hegemônicas na década de 1930, quando surgiu esse curso, embora nesse período já fosse possível identificar ideias contrárias circulando e sendo aplicadas em alguns espaços educativos do país, como veremos adiante.

O curso de Iniciação Musical foi criado no Conservatório Brasileiro de Música em 1937 por Antônio Leal de Sá Pereira e por Liddy Chiaffarelli Mignone. O método de ensino utilizados era uma aplicação das principais ideias pedagógicas de Émile Jacques-Dalcroze. O curso tinha duração de dois anos e era ministrado por duas professoras. Utilizo a conjugação no feminino porque frequentemente mulheres estiveram à frente dessas aulas. Uma

ficava ao piano tocando músicas, melodias e fazendo improvisos que sonorizavam as atividades guiadas pela outra professora para crianças de 5 a 7 anos. O repertório utilizado era de músicas folclóricas, brinquedos cantados e músicas diversas. Algumas dessas músicas eram compostas por Francisco Mignone, Lorenzo Fernandez e compositoras e compositores contemporâneas, dedicadas a própria Liddy Chiaffarelli e suas alunas, como é possível constatar nas dedicatórias de diversas partituras.

Liddy Mignone publicou dois livros sobre os fundamentos e o método do curso. O primeiro em 1947, redigido com a educadora e musicista Marina Lorenzo Fernandez,⁶³ intitulado *Iniciação Musical: treinos de ouvido, ritmo e leitura*, editado no Rio de Janeiro. O segundo, editado em São Paulo, foi publicada em 1961 com o título: *Guia para o professor de recreação musical* e contou com a participação de outras alunas: Celília Fernandez Conde, Elizah Penna e Marina Neves Hespanha. Essas são as principais fontes que registraram e divulgaram as atividades da Iniciação Musical e o pensamento pedagógico de Liddy Chiaffarelli Mignone.

O presente texto constitui uma reescrita do terceiro capítulo da Dissertação de Mestrado intitulada *Liddy Chiaffarelli Mignone: reconstruindo uma trajetória*, defendida pelo Programa de Pós-Graduação e Pesquisa em Música do Conservatório Brasileiro de Música, no ano de 1997, sob a orientação da professora Cecília Conde. Esta Dissertação pode ser consultada apenas em volume impresso em papel, arquivado na biblioteca do Centro Cultural Amália Conde na referida instituição, no Município do Rio de Janeiro. Retomar o conteúdo dessa pesquisa justifica-se pela atualidade que o tema representa no campo das pesquisas sobre métodos de ensino e aprendizagem de música desenvolvidos e adotados no país e para

⁶³ Marina Lorenzo Fernandez é filha de Oscar Lorenzo Fernandez e foi a primeira aluna de piano de Liddy Mignone assim que chegou ao Rio de Janeiro. Tornou-se sua colaboradora junto ao Curso de Iniciação Musical, divulgando-o, principalmente na cidade de Montes Claros, em Minas Gerais, onde, em 1961, fundou o Conservatório de Música Lorenzo Fernandez, atual Conservatório de Música Estadual Lorenzo Fernandez.

pesquisas no campo de estudos de gênero e Educação Musical, uma vez que é uma análise de trabalho desenvolvido por uma mulher que se dedicou à formação inicial de crianças na música de forma inovadora em relação à forma como as crianças vinham sendo iniciadas em processos de ensino e aprendizagem escolarizados da década de 1930. Liddy Chiaffarelli também se dedicou à formação de pianistas, cantores, professores e pesquisadores de música com temáticas relacionadas ao ensino e performance musical.

Alguns fundamentos do método do curso de Iniciação Musical

Fig. 1: Liddy Chiffarelli Mignone em aula de Iniciação Musical com professoras e crianças



Fonte: Acervo Conservatório Brasileiro de Música

O curso de Iniciação Musical trouxe uma nova opção para o início dos estudos musicais de crianças, com fundamentos e práticas pedagógicas que começavam a ser introduzidos na educação geral infantil, mas que pouco eram utilizados na educação musical escolar

de uma forma mais sistematizada. Novas propostas pedagógicas surgiram fundamentadas em conhecimentos de psicologia e biologia, assim como surgiram várias instituições destinadas à educação infantil, tais como, os Jardins de Infância, as Escolas Maternais e as Casas das Crianças. É possível identificar a circulação dessas ideias no ensino de música, principalmente no que se refere à valorização da fase primeira dos estudos, quando, no início do século XX, expandem na Europa, métodos voltados para o ensino de música em fase inicial. É o caso do trabalho desenvolvido por Émile Jacques-Dalcroze, Carl Orff, Edgar Willems, dentre outros.

A Iniciação Musical proporcionava à criança atividades que potencializavam práticas musicais de seu cotidiano e acrescentavam novidades de forma que ela percebesse por seus próprios sentidos e expressasse por meio de ações a forma como se relacionava com a música. Em outras palavras: tornavam a música e as práticas musicais parte de sua vida de forma mais consciente. O objetivo era despertar o interesse para a música, levando a criança a uma experiência estética, fazendo com que ela lidasse de maneira diferenciada com essa arte. O curso de Iniciação Musical tinha também como objetivo despertar o interesse da criança para o aprendizado formal da música e o domínio da leitura e da escrita musical, que seria trabalhada em uma fase posterior. Invertia-se assim a ordem pela qual o ensino de música era baseado, principalmente, nos cursos de teoria musical e no ensino de performance instrumental. Nestes cursos, os elementos de escrita musical eram, primeiramente, apresentados à criança que deveria memorizá-los para posterior utilização, ou seja, exatamente a ordem oposta que o curso de Iniciação Musical propunha. Uma inversão como esta atingia um eixo no qual se baseava toda uma prática pedagógica em música. Em consequência, fizeram-se necessárias outras formas de ensino e novos métodos de ensino de música.

No Curso de Iniciação Musical, o aprendizado estava centrado na criança, na ação da criança. Liddy Chiaffarelli Mignone afirmava ter se baseado na *Escola funcional, na qual ‘o professor ensina menos e o aluno aprende mais’*, porque aprende pelo interesse despertado, que traz

consigo a observação, o desejo de conhecer, de descobrir, de agir (MIGNONE, manuscrito 1, s. d.). Com isso, a educadora aponta, como condição essencial para o aprendizado: a motivação do alunado. Quando o aluno está interessado, motivado, ele aprende. Sobre motivação, mais especificamente, ela nos diz:

A palavra motivação nos revela todo um programa de educação. Dar um motivo para despertar o interesse coletivo da classe, observar como este motivo é aceito individualmente, dá ao professor a oportunidade de conhecer o seu grupo e aproveita todas as possibilidades para o aprendizado. Dirigir as atividades dentro da motivação, sem impor, sem deturpar a espontaneidade das crianças. A empatia é neste caso uma preciosa colaboradora para o professor. (MIGNONE, 1961, p. 10-11).

Neste processo o professor desempenha o papel de orientador que irá conduzir o aluno em suas descobertas. *A arte do professor consiste em guiar a criança e estimulá-la* (MIGNONE, 1961, p. 22). Ele não era mais considerado aquele que iria transmitir, transpor para o aluno um saber, mas aquele que orientaria o aluno em suas atividades, aquele que lhe ofereceria estímulos. Por suas palavras, percebemos, também, que estes estímulos não eram considerados como um recurso utilizado em alguns momentos pelo professor para tornar a aula interessante, deveriam, isto sim, fazer parte integrante de todo o processo educativo. O importante, então, era despertar no aluno condições favoráveis para o aprendizado.

Por outro lado, era necessário saber o que poderia despertar o interesse do aluno. Oferecer atividades que se adequassem a ele, que o motivassem a aprender. Quanto a isso, os novos estudos de psicologia tornaram-se relevantes, pois trouxeram a possibilidade de se conhecer melhor a criança, suas necessidades e etapas de desenvolvimento.

Para Edouard Claparède (1940), o ato de brincar constitui uma das necessidades básicas da criança. Isto porque essa ação satisfaz a tendência lúdica essencial à infância. O planejamento de atividades pedagógicas para crianças deve ter como base as necessidades

individuais do aluno e estar ligado à sua experiência imediata para que sejam mais acessíveis à sua compreensão. Atendendo, portanto, a este preceito, o método desenvolvido por Liddy Mignone utilizava a prática de vários jogos como atividade primordial nas aulas.

Outros fundamentos de psicologia embasavam o método de Iniciação Musical, direcionando diversas abordagens que visavam atender a um ensino e estudo mais individualizado. Liddy Chiaffarelli Mignone recomendava que o professor precisa observar o desempenho de cada criança individualmente e no grupo, em respeito às potencialidades, individualidades e subjetividades de cada criança. Voltaremos a este ponto ao falar sobre o ritmo no método de Iniciação Musical.

O método de Iniciação Musical é, sobretudo, uma apropriação do pensamento de Émile Jaques-Dalcroze. A própria Liddy Mignone cita este autor em seus textos, tendo, inclusive, visitado o Instituto Dalcroze em viagem à Europa.⁶⁴ Ela, entretanto, estudou outros autores que também foram importantes para seus trabalhos, tais como, Maurice Chevais, Carl Orff e Edgar Willems.

Lourenço Filho, contemporâneo de Liddy Chiaffarelli Mignone, definia o ato de ensinar como sendo uma *ação intencional, graduada e sistemática de educar, ou seja, de influir na formação, desenvolvimento e ajustamento de pessoas, com vista a fins determinados* (LOURENÇO FILHO et al, 1968, p.7).

Com relação ao aspecto de gradação, podemos compreendê-lo como sendo uma sequência onde cada etapa estaria seguida de outra, que por sua vez viria seguida de uma outra, e assim sucessivamente, ou seja, um processo com etapas que se relacionam. Lourenço Filho e autores contemporâneos enfatizam a importância dessa ideia de processo ao falar do ensino e da aprendizagem, o que, em nosso entendimento, evidencia a preocupação de se contemplar ações educativas e processos subjetivos e diferenciados de cada aluno.

⁶⁴ Para maiores informações sobre essa viagem, ver: INVESTIGANDO a vocação musical das crianças. *Correio da Noite*, Rio de Janeiro, 5 abr. 1940.

Pensando sobre o aspecto sistemático, é possível destacar a relação intrínseca entre os elementos constitutivos do que se denomina processo educativo, sobre o que, Anísio Teixeira, contemporâneo de nossa educadora, assim nos fala:

Com efeito, a escola e, na escola, o programa, são apenas partes de um todo: o processo educativo por que passa o homem desde que ingressa na vida. Nesse processo, o característico essencial é que as experiências passadas afetam o presente, transformam-se e, por meio dessa transformação, reagem sobre o próprio futuro. Processo, assim, contínuo e progressivo, em que o homem e o seu meio mutuamente se influenciam, modificando a própria vida. Tanto melhor, tanto mais perfeito é, quanto mais concorre para a transformação e ampliação da vida (TEIXEIRA, 1950, p. 56).

O instrumento de ensino que concretiza estes dois aspectos, ser gradual e manter o caráter de sistema desse processo, é justamente o que se denomina como sendo método de ensino. Lourenço Filho nos diz, ainda, que

o método não é uma ‘receita’, mas uma ‘relação’ entre elementos e situações que tenhamos, e novas situações para cuja proteção intentamos concorrer.(...) O conceito de método não se contém nos estritos domínios da técnica, pois que pressupõe uma opção entre fins a serem obtidos. (LOURENÇO FILHO, 1963, p. 180).

Gainza, educadora musical, pensando sobre o significado do termo método, assim nos define:

El método consiste en una determinada ordenación y tratamiento de la materia de enseñanza, con el fin de adaptar ésta a la mentalidad y caracteres psicológicos del individuo o grupo de individuos al cual está destinado, asegurando así su transmisión directa y su más completa asimilación (GAINZA, 1964, p. 33-34).⁶⁵

⁶⁵ O método consiste em uma determinada ordenação e tratamento dos conteúdos de ensino, com a finalidade de adaptar esta à mentalidade e características psicológicas do indivíduo e grupo de indivíduos o qual está destinado, assegurando assim sua transmissão direta e sua mais completa assimilação.

O método está relacionado com o processo de ensino e com o processo de aprendizagem, ambos envolvendo sequências de etapas, sejam elas pré-fixadas ou não. O método é a organização de uma ação pedagógica.

Liddy Mignone conduziu a proposta pedagógica do curso de Iniciação Musical, adaptando e modificando o método de ensino para os novos espaços aos quais o curso de Iniciação Musical era oferecido e às características dos grupos de alunos que recebia.

Faremos, agora, algumas reflexões sobre as atividades realizadas no curso e que fazem parte do método de ensino desenvolvido por Liddy Mignone no curso de Iniciação Musical. Nos documentos utilizados para esta análise, encontramos algumas diferenças de atividades que foram, com o passar dos anos, incorporadas ou que sofreram modificações. Nos primeiros anos, a educadora utilizou algumas atividades propostas por Antônio de Sá Pereira em sua bibliografia, uma vez que trabalharam juntos. No entanto, ela foi modificando sua prática pedagógica. Procuramos, contudo, analisar o método considerando-o de uma forma global e tendo como parâmetro: a última publicação da educadora datada de 1961; o Programa do Curso de Iniciação Musical; e textos escritos por ela, tecendo comentários referentes às mudanças, quando as avaliamos mais significativas, ou seja, quando consideramos que tivessem alterado algum fundamento do método. Optamos, também, por usar os títulos que se seguem, para manter uma nomenclatura por ela utilizada.

Fig. 1: Liddy Chiffarelli Mignone em atividade rítmica da aula de Iniciação Musical com professoras e crianças



Fonte: Acervo Conservatório Brasileiro de Música

O ritmo tem destaque na Iniciação Musical. É sempre citado como conteúdo fundamental na iniciação à música e base para a compreensão do fenômeno musical:

A prática do ritmo é para a criança uma porta aberta à compreensão vívida da música. Explicar teoricamente a uma criança o que é ritmo não dá o menor resultado; ela precisa vivê-lo e senti-lo em si para descobrir pela própria experiência o seu valor. (MIGNONE, 1961, p. 22).

Quando Liddy Mignone diz que a criança precisa viver, sentir o ritmo, ela se refere a atividades em que a criança participe com o corpo, seja andando ou correndo, dançando ou marchando, batendo palmas ou batendo pé, enfim, se expressando através do ritmo. O aluno deveria explorar diferentes durações de tempo e andamentos ao se deslocar no espaço. Esta prática pedagógica nos revela uma concepção diferenciada sobre aprendizagem. Para Anísio Teixeira (1950), enquanto que no ensino denominado tradicional, aprender

significava decorar um livro, para a pedagogia nova, temos uma outra dimensão, pois aprendemos uma ideia *quando a fazemos de tal modo nossa, que passa a fazer parte do próprio organismo e exigir de nós, quase automaticamente, uma reação ou uma série de reações especiais* (TEIXEIRA, 1950, p. 35-36).

A proposta da educadora considerava que o aluno deveria descobrir pela própria experiência as noções de ritmo. Novamente, nos voltamos para as palavras de Anísio Teixeira para compreendermos o que significava, neste período, falar em experiência:

O mais importante, no momento, é notar como o ato de aprender depende profundamente de uma ‘situação real de experiência’ onde se possam praticar, tal qual na vida, as reações que devemos aprender e, não menos profundamente, do propósito em que estiver a pessoa de aprender essa ou aquela coisa. (...) Logo, se a escola quer ter uma função integral de educação, deve organizar-se de sorte que a criança encontre aí um ambiente social em que viva plenamente. A escola não pode ser uma simples classe de exercícios intelectuais especializados. Assim, é a nova psicologia de aprendizagem que obriga a transformar a escola em um centro onde se vive e não em um centro onde se prepara para viver (TEIXEIRA, 1950, P.37-38).

Destacando outra passagem de seu texto, observamos que Liddy Mignone nos fala da importância de se respeitar o ritmo pessoal de cada aluno em qualquer atividade em que estivesse sendo trabalhado o ritmo musical, pois *observando individualmente um grupo de crianças na ocasião de um Teste rítmico, percebemos que algumas não conseguem repetir os ritmos dados, se forem lentos ou rápidos demais, contrariando o seu ritmo pessoal*. (MIGNONE, 1961, p.22).

Cada um tem um ritmo próprio de vida, de fazer coisas simples do dia-a-dia, de andar, de falar, de cantar, de tocar uma sequência em um instrumento musical. Liddy Mignone destaca a importância de se observar individualmente cada aluno e de se fazer um trabalho a partir do seu ritmo, do que lhe é próprio, do que lhe é conhecido, ampliando, assim, as possibilidades de este aluno fazer música. Desenvolver a capacidade do aluno de perceber seu próprio ritmo,

possibilita, também, ampliar a capacidade de ele perceber o ritmo de outras pessoas, de outras músicas, estabelecendo uma sintonia necessária para a prática da música, tanto individual quanto em conjunto.

Ainda sobre este caráter individual, buscamos, mais uma vez, nas palavras de Anísio Teixeira a compreensão do que significava este termo:

Sendo a educação o processo de contínua reorganização e reconstrução da experiência, é um processo individual e pessoal, antes de ser social. Pelo menos em sua fase de plena consciência, o caráter individual e pessoal se acentua particularmente. A educação se processa, com efeito, por meio de um ato consciente de readaptação, em que determinada experiência, percebida em suas conexões e relações, habilita o homem a aumentar o seu poder de governo e direção de outras experiências. Tal ato é eminentemente individual, em sua origem e em seu processo. Sucede mesmo que o indivíduo só o é verdadeiramente individual, quando, nessa reconstrução de experiência, obedece a métodos e planos que lhe são próprios. E sendo a educação o processo pelo qual o pensamento se efetiva e se incorpora à vida, a educação se torna, verdadeiramente, um indivíduo. Na medida em que o homem se torna capaz de reflexão, de pensamento e, conseqüentemente, de reconstrução da própria experiência, nessa medida é ele uma individualidade (TEIXEIRA, 1950, p. 98-99).

É importante, no entanto, ressaltar que essa individualidade não prescindia do coletivo. Apesar de falar em valorizar individualmente o aluno, a prática pedagógica de Liddy Mignone era concebida a partir da prática em grupo, ou seja, o individual era trabalhado no coletivo. Anísio Teixeira nos auxilia a compreender o significado dessa concepção dizendo:

E, por outro lado, só em uma vida onde todos trabalham com o sentimento de que participam, como indivíduos, da atividade coletiva, que é também a sua, podem-se realizar as condições de responsabilidade e de prazer que são indispensáveis para o crescimento educativo dos alunos e para a sua progressiva participação na sociedade adulta (TEIXEIRA, 1950, p. 44).

As atividades do curso de Iniciação Musical eram planejadas partindo-se do todo para as partes, do genérico para o específico (MIGNONE, 1947, p. 5). Em relação ao ritmo, então, iniciava-se com vivências rítmicas de diversos gêneros musicais, andamentos para se especificar com conceitos de pulsação, divisão proporcional da duração dos sons, diferentes possibilidades de combinações rítmicas, até chegar, gradativamente, à apresentação da grafia musical em cartões de tamanho físico proporcional, à escrita no quadro-negro e à escrita no papel.

A fase primeira, referente ao trabalho de elementos rítmicos, constituía no que a educadora denominava de *revelação intuitiva do ritmo*. Nestas primeiras atividades, a criança realizava movimentos em que se enfatizava aquilo que já era conhecido por ela, ou seja, deslocar-se no espaço caminhando, pular, correr, bater palmas, bater os pés, marchar, dançar, cantar, ações que nas aulas eram realizadas ao som da música executada pelo instrumento de apoio. O professor estimulava o aluno em vários **brinquedos rítmicos**. Liddy Mignone apresenta algumas opções, tais como: movimentos rítmicos imitativos (nadar, voar, remar, andar, correr), movimentos rítmicos sonoros (relógio, trem, máquina, movimentar-se imitando as vozes dos animais), cirandas com movimentos rítmicos (MIGNONE, manuscrito 1).

Com a atividade chamada **brinquedo de atenção**, o professor perguntava a que movimento a música induzia, se a criança sentia vontade de marchar, dormir, correr, dançar, levando o aluno a identificar o caráter, a expressão da música, e a se movimentar em diversos andamentos, ritmos e acentuações (MIGNONE, 1961, p. 22).

Nestas movimentações, vários conceitos eram trabalhados sem que o professor fizesse alguma exposição oral, sem que nomeasse ou lançasse alguma regra ou texto para ser decorado pelos alunos. A sua função era apresentar à criança uma variedade de atividades em que estes conceitos seriam vivenciados, ou seja, se tornariam parte da vida da criança. Quando ela ouvisse uma música tocada em um instrumento musical e fosse convidada a marchar, teria a

oportunidade de movimentar seu corpo e, também, a possibilidade de estabelecer relações entre esta movimentação e os movimentos sonoros da música. A repetição destas atividades possibilitaria um desenvolvimento da criança em sua capacidade de estabelecer estas relações. A criança poderia perceber seu corpo se movimentando, e ver os objetos a sua volta de maneira diferenciada, uma vez que ao se movimentar mais rápido ou mais devagar, ela poderia experimentar diferentes sensações. Assim, vão-se incorporando à sua memória estas sensações, estabelecendo outras relações e percebendo outras sensações.

A ênfase nestas atividades, portanto, faria com que diversos ritmos, regulares ou irregulares, variações de andamentos, de agógica, de intensidade, de acentuações fossem realizados pelo aluno. A criança ouviria, se movimentaria ao som do ritmo, fazendo-o de forma diferenciada ou igual ao que estaria ouvindo, se movimentaria enquanto ouve ou depois de ouvir, observaria o colega, realizaria junto com ele, enfim, uma série de possibilidades para que através da sua ação, percebesse e compreendesse os elementos rítmicos da música. Estimularia, assim, a capacidade de identificar, modificar, repetir, executar junto com um instrumento musical acompanhador, executar em instrumentos de percussão, enfim, desenvolveria a capacidade de perceber os elementos da música, condição necessária para que a prática musical seja em conjunto, ou como solista.

A educadora apresentava este item do método situando-o como uma *representação concreta dos valores musicais básicos* (MIGNONE, manuscrito 1). Apontava, assim, para uma outra inversão no processo de ensino. Ao invés de se iniciar o trabalho apresentando elementos abstratos, representação gráfica que não tinha relação com a realidade perceptível, a educadora iniciava com o elemento concreto, o ritmo. O concreto em música não é o que se pega ou o que se vê, mas sim a própria música.

Liddy Mignone falava, também, em uma busca de um *ajustamento rítmico* (MIGNONE, 1961, p. 24), que se traduzia em preocupação com uma sincronicidade rítmica, com o fazer música em conjunto, junto com o outro. Para isso deveria se iniciar pelo ritmo de cada um,

e, através das atividades propostas, a criança seria levada a perceber o outro, sendo conduzida à prática em grupo, mas de uma forma em que cada um se percebesse, percebesse o outro e percebesse o grupo.

Em outra etapa, o aluno iria identificar os acentos métricos das músicas executadas pelo professor, que, então, daria ênfase aos primeiros pulsos dos compassos. As crianças também deveriam enfatizar estes pulsos mais fortes em seus movimentos, como exemplo, pisando mais forte no chão ao caminhar. Uma variante desta atividade, objetivando, também, levar o aluno a identificar os compassos das músicas, consistia em fazer uma contagem das pulsações em suas periodicidades. Para o compasso quaternário, contava-se falando 1-2-3-4; para o compasso ternário, falava-se 1-2-3; e para o compasso binário, 1-2, acentuando-se, também, os primeiros pulsos de cada grupo com movimentos (MIGNONE, 1961, p. 25).

Em publicação de 1947, Liddy Mignone recomendava atividades para que a criança identificasse os compassos das músicas e marchasse acentuando o passo nos primeiros tempos (MIGNONE, 1947, p. 15). No entanto, as crianças deveriam olhar para a mão do professor que erguida mostrava os dedos apontando para o alto, o número de pulsações por compasso, quatro, três ou dois. Evidentemente trata-se de um estímulo visual, ou seja, as crianças não precisariam ouvir a música para marcar a periodicidade, mas sim olhar para a mão do professor. Se este se descuidasse, e com movimento de sua mão marcasse também o momento da acentuação, diminuiria mais ainda o trabalho de percepção auditiva. Percebemos uma mudança desta atividade na publicação de 1961, quando o estímulo é apenas a execução da música ao piano, em que o professor acentua os primeiros tempos de cada compasso. Assim estaria exigindo atenção da criança para um elemento sonoro.

No texto dessa publicação de 1947, observando o item seguinte, encontra-se a recomendação de ser trabalhada a proporcionalidade de duração dos sons, de uma forma mais específica. Utilizava-se uma atividade com palmas, acompanhadas por música. A contagem dos tempos (pulsações) era um recurso muito usado.

Marcando a pulsação da música executada com os pés, andando pela sala de aula, o professor solicitava que os alunos executassem diversas combinações de palmas. Fazendo a contagem de compasso quaternário (1-2-3-4), por exemplo, as crianças deveriam bater uma palma a cada passo, a cada tempo que contassem. Poderiam bater palma no primeiro tempo do compasso, segurar as mãos no segundo, bater palmas no terceiro, segurando as mãos no quarto tempo. Ou, ainda, bater palma no primeiro tempo, segurando as mãos no segundo, terceiro e quarto tempos (MIGNONE, 1961, p. 25).

Observamos, contudo, que, quando se bate palma no primeiro tempo do compasso e se segura as mãos no outro tempo o som da palma não dura dois tempos, quiçá um quarto de tempo. Com esse movimento das mãos, a professora, desloca o referencial sonoro para um referencial visual. Mesmo assim, há que se considerar que essa atividade já busca outras práticas, certamente mais ligadas à estímulos sensoriais. São condutas que diferem de práticas pedagógicas anteriores, quando se propunha que o alunado memorizasse o desenho da representação das figuras de ritmo e o número de tempos de sua duração.

Diferentes atividades eram realizadas para se trabalhar a divisão proporcional. As crianças deveriam caminhar, estabelecendo a seguinte proporção: passos em velocidade de um caminhar normal, para representar o som com duração de uma pulsação; passos mais lentos, correspondendo ao som com duração de duas pulsações; e passos muito lentos, correspondendo a um som com duração de quatro pulsações.

Com o intuito de buscar apelos interessantes e próximos do gosto infantil, sugeria-se que as crianças comparassem os passos da atividade que acabamos de descrever com bichos de diferentes tamanhos, como exemplo, relacionaria o macaco com a duração de uma pulsação, a girafa com a duração de duas pulsações e o elefante com a duração de quatro pulsações (MIGNONE, 1961, p. 26-27). O texto não deixa claro, no entanto, de que forma era feita esta comparação, pois poderia incorrer em uma associação

superficial, levando em consideração apenas o tamanho do animal, ou buscar relações temporais, considerando outros aspectos como a maneira e a velocidade do caminhar destes bichos, que, sem dúvida, são diferentes, podendo se estabelecer, também, proporções. De qualquer forma, a educadora demonstrava buscar diferentes opções para estimular a criança a perceber, a expressar por movimentos a proporcionalidade da duração dos sons, sem apresentar esta noção dizendo, para que a criança decorasse, que a semínima dura um tempo, a mínima dura dois tempos, e assim por diante.

Em uma atividade semelhante à que trabalhou a noção de proporcionalidade de duração de som, a educadora trabalhava a duração proporcional de silêncio na música. Uma sugestão era que as crianças batessem palmas no primeiro e terceiro tempos, levantando as mãos no segundo e quarto tempos. O bater de palmas representava o som, e o levantar as mãos para o alto representava o silêncio. Para a duração de dois e quatro tempos, as mãos deveriam ficar levantadas, também por dois ou quatro tempos de silêncio (MIGNONE, 1961, p. 28).

Estes elementos trabalhados deveriam ser, gradativamente, complexificados ao longo do ano, com ritmos e movimentos mais elaborados e mudanças de andamento, variações de combinações rítmicas, associando estes elementos à dança, ao canto e à variação dos instrumentos musicais utilizados. Uma sugestão para outra atividade, seria dividir a turma em 2 ou 3 grupos e estes executariam diferentes combinações com ritmos regulares, irregulares, silêncios, fazendo a movimentação de palmas, levantar as mãos e bater de pés, descritos anteriormente, ou com instrumentos musicais. A educadora enfatizava que a forma gradativa de apresentação das dificuldades aos alunos deveria se constituir em um desafio a ser superado, ao invés de representar uma etapa além das possibilidades de realização do aluno (MIGNONE, 1961, p. 28).

Outro item do programa recomendava **Jogos Rítmicos** utilizando movimentos livres (estalar de dedos, flexão de corpo, batidas de palmas e pés, movimentos de braços) (MIGNONE, 1961, p. 28). A educadora já demonstrava uma preocupação em estimular

os alunos a buscarem formas mais livres de expressão, sem determinar como a criança deveria se movimentar, dando incentivo para que elas o fizessem da maneira que sentissem vontade, os alunos também determinariam o movimento e o ritmo que desejassem fazer.

Liddy Mignone apresentava o trabalho com as figuras de ritmo utilizando-se músicas de compasso quaternário, mas os compassos ternários e binários deveriam ser utilizados com os mesmos procedimentos. Outra opção para combinação de silêncio e som propunha que a criança executasse ritmos acompanhando músicas de diferentes compassos, alternando um compasso com palmas e outro sem palmas (MIGNONE, 1961, p. 28).

O **Jogo das meninas** era uma variação da atividade anteriormente descrita com palmas, bater de pés e levantar de mãos em que se fazia uma contagem do número de pulsações que duravam os sons. Esta etapa era considerada como um exercício preparatório para o aprendizado da grafia musical. Apesar do nome curioso, *Jogo das meninas ou Jogo das meninhas*, as turmas de Iniciação Musical eram frequentadas também por meninos que, apesar da nomenclatura, não eram excluídos desta atividade. Estabelecemos, no entanto, uma relação entre o título da atividade e o gênero feminino do nome das figuras de ritmo na língua portuguesa, ou seja: a semibreve, a mínima, a semínima, etc.

Para esse jogo, quando o professor batesse quatro palmas de igual duração, quatro crianças se posicionariam lado a lado, viradas de frente para o mesmo lado da sala de aula, cada uma representando uma figura de ritmo, neste caso, a figura considerada pela educadora era a semínima. O professor, ao bater palmas no primeiro tempo e segurar as mãos no segundo, sugeriria que este último estaria *escondido atrás do primeiro, formando um só valor (mínima)*, e uma criança deveria se posicionar atrás de outra (MIGNONE, 1961, p. 29). Para representar a mínima pontuada, quando o professor batesse no primeiro tempo e segurasse as mãos no segundo e terceiro tempos, duas crianças se posicionariam atrás da primeira. Quando o professor batesse palmas no primeiro tempo e segurasse as mãos no segundo, terceiro e quarto tempos,

três crianças se posicionariam atrás da primeira, representando a semibreve.

Ao realizar o **Jogo das meninas** para representar o silêncio (as pausas), as crianças deveriam virar de costas⁶⁶, se posicionando lado a lado, quando a pausa tivesse a duração de uma pulsação, ou seja, a pausa da semínima; ou uma atrás de outra criança para a pausa da mínima; ou três crianças atrás da primeira para a pausa da semibreve. Sendo assim, quando as crianças estivessem viradas de frente, estariam representando o som, quando elas estivessem viradas de costas, estariam representando o silêncio. Esta atividade era realizada com um grupo de quatro crianças, ou múltiplos, podendo estar participando oito, doze, ou mais, sempre de quatro em quatro, fazendo-se diversas combinações rítmicas (MIGNONE, manuscrito 2).

Na atividade **Jogo das meninas**, já se percebe que a educadora se preocupou em utilizar uma movimentação do corpo durante a aula com objetivo de levar o aluno à aquisição de um conceito. Uma aula de música em que a criança permanecesse sentada, olhando o professor, o quadro-negro, escrevendo, não teria relação com uma característica própria de sua idade que é o caráter lúdico de suas atividades. Lembramos que este curso se destinava a crianças, em média de 5-6 anos. O **Jogo das meninas** já apresenta este caráter lúdico, levando a criança ao aprendizado. No entanto, o texto nos leva a considerar que o estímulo visual ainda não tinha sido totalmente eliminado, uma vez que a criança poderia olhar o professor para ver se ele estava segurando ou levantando as mãos. No texto não há indicação de que seria importante ter um som que se prolongasse para servir de referência sonora, seja pelo piano, canto ou outro instrumento. Contudo, como as aulas de Iniciação Musical constavam de uma dupla de professores em que um deles tocava um instrumento musical melódico ou harmônico (com muita frequência o piano), acreditamos que houvesse, na sua execução, a

⁶⁶ No primeiro livro de Liddy Mignone, publicado em 1947, ela recomendava que as crianças deveriam se abaixar, ficando agachadas e viradas para frente.

preocupação em prolongar o som para que a criança percebesse a duração. Liddy Mignone estava, entretanto, estimulando os sentidos, a visão, a audição e a movimentação; só depois deste trabalho é que os símbolos eram apresentados à criança.

A escrita musical era introduzida através de outro jogo, chamado **Jogo da Caixinha**. Em uma caixa, colocavam-se cartões de papelão em tamanho proporcional. O cartão com o desenho da semibreve tinha o dobro em tamanho do cartão com o desenho da mínima, que por sua vez tinha o dobro do tamanho do cartão com o desenho da semínima, e assim por diante (MIGNONE, manuscrito 3). As crianças da turma que não estavam participando da movimentação no **Jogo das meninas**, levariam os cartões correspondentes, e entregariam para as crianças posicionadas para representar cada figura de ritmo. O mesmo procedimento seria utilizado para as pausas (MIGNONE, 1961, p. 32).

Assim, os alunos passavam a fazer ditados de ritmo utilizando os cartões. O professor executava um ritmo e os alunos faziam a arrumação dos cartões de forma a representarem a sequência ouvida. O professor, então, escrevia no quadro-negro as sequências trabalhadas. Uma variação desta atividade, propunha que a criança identificasse, dentre 3 ou 4 sequências escritas no quadro-negro, qual a que o professor estava executando. Desta forma, outras figuras de ritmo eram apresentadas aos alunos e estes iriam, gradativamente, incorporando outros ritmos às atividades em que se utilizavam movimentações, e naquelas em que se utilizavam os cartões (MIGNONE, 1961, p. 32).

Outros itens do programa falam especificamente de atividades criadoras nas quais a criança era estimulada a criar dramatizações, tendo como fonte músicas, lendas, histórias, danças, danças dramáticas, além do folclore. Poderia, também, criar movimentação do corpo para canções; criar ritmos utilizando instrumentos de percussão; ou criar melodias e letras tendo como temas os jogos vivenciados em aula (MIGNONE, manuscrito 1). Sugere, também, que se utilize repertório de compositores de música erudita brasileira, como Lorenzo Fernandez, Camargo Guarnieri, Francisco Mignone e Villa-Lobos, todos eles contemporâneos à educadora (MIGNONE, 1961, p. 15).

Apesar de no programa do curso aparecer menção à criação musical apenas na parte destinada ao senso rítmico, no capítulo sobre Recreação Musical do livro publicado em 1961, há várias recomendações para que a professora estimule situações em que os alunos exerçam uma atividade criadora, pois, segundo Liddy Chiaffarelli, *as atividades criadoras estão sendo sempre mais reconhecidas como importantes, e mesmo essenciais, em muitas fases da educação* (MIGNONE, 1961, p. 11).

Depois de uma série de atividades sem que os símbolos fossem utilizados, fica claro que o aprendizado destes (relacionados ao ritmo ou a qualquer outro elemento da música) não representava prioridade no curso de Iniciação Musical, pois o curso consistia justamente em dar condições para que este aprendizado ocorresse no momento favorável. Não se poderia exigir da criança o interesse por símbolos tão abstratos sem que ela sentisse a necessidade de registrar graficamente a música. Por este motivo a educadora nos diz:

No curso de Iniciação Musical a criança é levada a ‘sentir’ a música mediante ritmos e melodias que provocam nela ação e movimento, isto é: ‘agindo’, vivendo intensamente esta prática (que é feita mediante jogos divertidos, agradáveis e estimulantes) a musicalidade da criança se desenvolve livre e espontânea, ao mesmo tempo que aguçar a curiosidade de querer saber ou descobrir como poderá grafar e ler os ritmos e melodias realizadas. Indiscutivelmente a criança chegando a este ponto não mais se enfadará em aprender os símbolos musicais, tão vazios de interesse no ensino antigo da música, mas sim absorverá esses símbolos como preciosos elementos e complementos para fixar o que viveu, realizou e a sua imaginação criou (MIGNONE, manuscrito 4)

Percebemos nestas palavras, que Liddy Mignone tinha uma concepção definida sobre a função dos símbolos musicais na Educação Musical. Eles eram considerados um meio, elementos e complementos, para registro da imaginação criadora. Podemos identificar aqui, uma sintonia com o pensamento de John Dewey. No texto *Vida e Educação*, este pensador assim nos fala sobre a função dos símbolos no processo de ensino-aprendizagem:

(...) A forma e o símbolo, quando são reais, servem de método para a descoberta e a aquisição da verdade. São instrumentos com os quais o indivíduo avança com segurança na progressiva conquista de fatos novos. São os meios pelos quais ele se pode utilizar da realidade adquirida em experiências passadas. Mas isso sucede somente quando os símbolos realmente sejam símbolos, quando representem e resumam experiências pelas quais o indivíduo realmente passou. Um símbolo que é trazido de fora, alheio às atividades preliminares que o deveriam ter formado, é, por assim dizer, o cadáver de um símbolo: nada exprime. Ora, qualquer fato, seja de aritmética, ou de geografia, ou de gramática, que não se ligar a alguma experiência significativa da vida da criança, participa desse caráter. Não é uma realidade, mas exatamente o símbolo de uma realidade, que deveria ter sido experimentada se se cumprissem certas condições anteriores. A apresentação do fato como de qualquer coisa sabida por outros, e que tem de ser simplesmente estudada e aprendida pela criança, importa exatamente em ignorar aquelas condições. O fato passa a ser um hieróglifo: significaria qualquer coisa, se a criança tivesse a chave de sua decifração (DEWEY, 1980, p. 148-149).

Há, portanto, um momento adequado para a utilização dos símbolos no processo de educação. Não podem ser considerados um fim, mas sim um recurso a ser utilizado para aquisição de novos conhecimentos. Isto deve acontecer após um estágio no qual serão vivenciados, trabalhados, experimentados os elementos musicais que estes símbolos representam. Liddy Mignone nos fala, então:

De um modo geral a criança gosta de música, mas não gosta de enfrentar a sua parte teórica. Se lhe for apresentada de maneira a interessá-la, a dar-lhe prazer, ela quererá conhecer os símbolos que a representam e que lhe darão a possibilidade de progredir, de evoluir (MIGNONE, 1961, p.58).

No método há, portanto, uma sequência na ordenação das atividades de forma gradativa. A educadora nos apresentava com a seguinte nomenclatura: *brinquedo, jogo e trabalho* (MIGNONE, manuscrito 5). O *brinquedo* era uma atividade lúdica e o movimento seria a base para uma experiência na qual o aluno teria uma forma de conhecimento pelo contato primeiro, pelas sensações provocadas

por estas atividades. O *jogo* já continha algumas regras e envolveria um certo grau de elaboração e representação por imagens mentais dos elementos trabalhados no brinquedo. O *trabalho* era a fase da representação simbólica dos elementos conhecidos através do brinquedo e do jogo.

Frances Aronoff, analisando a aprendizagem musical a partir das três formas de conhecimento definidas por Jerome Bruner, apresenta modelo que consideramos equivalente, porém com outros termos. Vejamos.

El modo **enactivo** consiste en una representación directa a través de una adecuada respuesta motora. Incluye un mínimo de reflexión. El ejemplo musical más sencillo es la representación de un tiempo constante mediante la marcha, o a través del balanceo repetido de otra parte del cuerpo. No se necesitan imágenes ni palabras para esta experiencia del tiempo. Esta manera de conocer podría llamarse ‘conocer con los propios músculos’ o ‘conocer con las propias sensaciones’. (La ‘sensación’ se obtiene tanto a través de los sentidos como a través de las emociones). (ARONOFF, 1974, p.32).⁶⁷

Depreendemos das palavras da autora que o modo enativo equivale ao que Liddy Chiaffarelli Mignone denominava em seu método de *brinquedo*. Vale ressaltar que, apesar de termos trabalhado com a tradução em espanhol, publicada em 1974, a primeira edição, em inglês, data de 1969. A primeira publicação de Liddy sobre a Iniciação Musical, em 1947, já apresentava esse esquema em três etapas gradativas (brinquedo, jogo e trabalho). Voltando para o modelo apresentado por Aronoff,

⁶⁷ O modo enativo consiste em uma representação direta através de uma resposta motora adequada. Inclui um mínimo de reflexão. O exemplo musical más simples é a representação de um tempo constante mediante uma marcha, ou através do balançar repetido de outra parte do corpo. Não é necessário imagens ou palavras para esta experiência do tempo. Esta maneira de conhecer poderia chamar-se de ‘conhecer com os próprios músculos’, ou ‘conhecer com as próprias sensações’ (A ‘sensação’ se obtêm tanto através dos sentidos, como através das emoções)

En el modo **icónico**, aquello que ha sido visto, oído o experimentado por el niño a través del movimiento se ha transformado en imágenes mentales que representan acontecimientos, como sucede con los cuadros. Estas imágenes - visual, auditiva o kinestésica - constituyen su 'sistema de almacenaje' que corresponde al medio ambiente. El niño es cada vez más capaz de separar lo que es interno y pertenece a su propia experiencia de lo externo, en el sentido de que está siendo compartido por otros. A medida que desarrolla técnicas para llenar, completar, y extrapolar de su modelo almacenado del mundo, adquiere la capacidad de ir más allá de la información encontrada en una sola oportunidad. No sólo puede recordar esquemas rítmicos y tensiones musculares, sino que puede producir nuevas secuencias de esas representaciones. (ARONOFF, 1974, p.32-33).⁶⁸

O modo icônico já descreve uma atividade posterior ao modo enativo e que se apresenta de forma mais complexa, como as atividades que Liddy denominava como sendo *jogo*. O terceiro modo apresentado por Aronoff envolve formas de representação que incluem a representação gráfica.

(...)Al usar la representación **simbólica**, el niño puede decirse a sí mismo o a otros lo que ha hecho o lo que va a hacer. Con palabras u otros símbolos puede llegar más lejos que con actos o imágenes. Puede ir más allá de la experiencia del momento, y usar una secuencia más larga de hechos. Puede dar o seguir indicaciones para actuar de una determinada manera. En una actividad musical, puede anotar sus improvisaciones, al principio quizás con sus propios símbolos, y posteriormente con la notación convencional (ARONOFF, 1974, p.33).⁶⁹

⁶⁸ No modo icônico, aquilo que foi visto, ouvido ou experimentado pela criança através do movimento, se transformou em imagens mentais que representam acontecimentos, como sucede com os quadros. Estas imagens - visual, auditiva ou sinestésica - constituem seu 'sistema de armazenagem', que corresponde ao meio ambiente. A criança é cada vez mais capaz de separar o que é interno e pertencente à sua própria experiência, do que é externo, no sentido de que está sendo compartilhado por outros. À medida que desenvolve técnicas para chegar, completar e extrapolar seu modelo armazenado do mundo, adquire a capacidade de ir mais além da informação encontrada em uma só oportunidade. Não só pode recordar esquemas rítmicos e tensões musculares, como pode produzir novas sequências dessas representações.

⁶⁹ Ao usar a representação simbólica, a criança pode dizer a si mesma ou a outros o que fez e o que vai fazer. Com palavras ou outros símbolos pode chegar mais

Essa etapa equivale ao que Liddy denominava de *trabalho*. Para a representação simbólica Aronoff refere-se ao uso de palavras e símbolos como uma forma que permite avançar na experiência musical, que nos modos anteriores envolvem ação e imagens mentais.

Ao situar o pensamento e a proposta pedagógica de Liddy Chiaffarelli Mignone estabelecendo conexões com o pensamento de outros educadores contemporâneos, é possível compreender como a educadora musical foi se apropriando das ideias que circulavam no período em que viveu e atuou profissionalmente.

Educação do sentido auditivo musical

Situaremos, neste item, o trabalho direcionado, mais especificamente, à identificação da altura dos sons e relações intervalares, ou, em palavras da educadora, ao conhecimento intuitivo do intervalo. (MIGNONE, manuscrito 1). Apesar de utilizarmos o termo sentido auditivo, na linguagem da época, referia-se, também, a este aspecto, utilizando-se o termo ouvido. Assim como o trabalho relativo ao ritmo, a educação do sentido auditivo era muito valorizada para a formação musical da criança. Liddy Mignone acreditava que havia a possibilidade de se desenvolver a capacidade de identificar alturas sonoras e relações intervalares, *mesmo o ouvido perfeito necessita uma educação, um treino. O ouvido relativo pode ser desenvolvido ao máximo pelos exercícios que serão expostos* (MIGNONE, 1961, p 35).

A educadora refletiu sobre questões de percepção musical, como exemplo, sobre ouvido relativo, ouvido absoluto, ouvido refratário e suas possibilidades educativas, pensando sobre opiniões de outros educadores sobre o assunto, tais como Dalcroze e Seashore. O relevante para nós é destacar que, assim como outras áreas do conhecimento também estavam estabelecendo reflexões

longe que com atos ou imagens. Pode ir mais além da experiência do momento e usar uma sequência maior de elementos. Pode dar ou seguir indicações para atuar de uma determinada maneira. Em uma atividade musical, pode anotar suas improvisações, ao princípio talvez com seus próprios símbolos, e, posteriormente, com a notação convencional.

sobre a forma como percebemos o mundo, no caso da psicologia e psicanálise, ou nas artes plásticas com os trabalhos em que o artista procura expressar a sua percepção do mundo, e não a cópia deste mundo, nossa educadora trouxe para sua prática educativa estas questões.

No método de Iniciação Musical, da mesma forma que no trabalho de ritmo, o trabalho do sentido auditivo musical também começava por elementos globais para, gradativamente, trabalharem-se as partes constitutivas ou elementos mais específicos. As atividades relacionavam movimentos do corpo com elementos sonoros. Esses movimentos eram, algumas vezes, determinados pela professora, mas diversos textos escritos por Liddy recomendavam que os alunos encontrassem outras opções.

Liddy Mignone, no entanto, alertava que a experimentação de variações de altura, já se dava em fase mais prematura, aquela da aquisição da linguagem verbal quando a criança faz uso de seu aparelho vocal, experimentando tanto suas possibilidades tímbricas, diversos sons, como melódica, diversas alturas, assim como diferenças rítmicas e de intensidade dos sons produzidos (MIGNONE, manuscrito 6).

Nos textos redigidos por Liddy Mignone, ela, sempre ao tratar do item *ouvido* no método, enfatizava a importância da utilização de instrumentos musicais que estivessem afinados, e também, da busca de um canto afinado a cada aula. A preocupação em orientar os alunos para a qualidade sonora do canto das músicas utilizadas em aula deveria ser constante na prática do professor. O repertório escolhido precisaria ter uma extensão compatível com a extensão vocal da criança, e a emissão vocal deveria ser cuidada para um resultado adequado e para não forçar sua voz. Esta orientação ganha, também, importância, nas aulas do curso para professores, quando eram estudadas as características das vozes infantis, extensão e repertório para as aulas (MIGNONE, manuscrito 5).

A parte do programa destinada à altura dos sons era iniciada pelas três grandes regiões: aguda, média e grave. As atividades utilizadas para o trabalho deste conteúdo eram jogos que objetivavam

levar o aluno a identificar estas regiões através da experimentação, comparação e execução de sons de alturas diferenciadas produzidos por instrumentos musicais diversos. Outra atividade buscava estabelecer relações pela movimentação do corpo, em que a criança deveria relacionar seu deslocamento em planos diferentes com a altura aguda, média ou grave. Como exemplo, caso o aluno estivesse sentado em uma cadeira, ele poderia levantar-se, permanecer sentado, ou abaixar-se até o chão, de acordo com a altura do som executado. Inicialmente, estas atividades seriam acompanhadas por melodias, tocadas nas diversas regiões; depois, esta melodia seria substituída pela escala de Dó Maior (MIGNONE, 1961, p. 36).

Outra etapa era a identificação de movimentos melódicos: ascendentes e descendentes da escala de Dó Maior, relacionando movimentos do corpo com a percepção auditiva da escala. Uma atividade utilizada era chamada **Roda com escala de Dó Maior**. O professor, ao piano, tocava a escala de Dó Maior ascendente e os alunos, de mãos dadas, rodavam em um sentido. Quando o professor tocasse a escala descendente, as crianças deveriam rodar para o lado oposto. Algumas variantes deste jogo eram realizadas, incluindo-se ornamentos em ritmo de quiálteras em algumas notas das escalas, **Roda com quiálteras**, quando as crianças deveriam girar em torno de si mesmas. Ou ainda, inserindo-se notas alteradas na escala, **Roda com teclas pretas**, quando os alunos deveriam falar *miau* (MIGNONE, 1961, p. 41).

Em outra atividade, relacionavam-se movimentos do corpo com cada oitava do piano, da mais grave à mais aguda, iniciando pela região central, acrescentando outras oitavas, gradativamente. Ao ouvir a região central, a criança deveria estar sentada (dó3) e ir se levantando conforme o movimento ascendente, chegando ao dó4, ou voltando a sentar, acompanhando o movimento descendente da escala, voltando ao dó3. A cada nova oitava que o professor acrescentava, adicionava-se também um novo movimento. Quando ouvisse a escala ascendente, superior ao dó4, a criança iria elevando o corpo e um braço e continuar depois elevando o outro, quando a escala soasse na região acima do dó5, para quando ouvisse o

dó6 estar com os dois braços elevados e nas pontas dos pés. Para as oitavas abaixo da nota dó3, a movimentação seguia em direção ao solo. Ao ouvir a escala descendente na região abaixo da nota dó3, a criança levaria os braços para tocar o chão com as mãos. Prosseguindo a escala descendente, a criança iria se dirigindo ao solo e sentando no chão ao ouvir a nota dó1. Para a oitava inferior a esta, a criança deveria se abaixar, tocando o solo com os braços, ao ouvir a nota dó-1 (MIGNONE, 1961, p. 37).

Depois, indicava-se voltar à oitava da região central. Liddy Mignone sugeria uma canção para ser cantada pelas crianças que a acompanhariam com gestos ascendentes e descendentes dos braços. A melodia desta canção era baseada em três repetições de cada som da escala de Dó Maior em sua forma ascendente e descendente (MIGNONE, manuscrito 7). Esta atividade tinha caráter introdutório para a etapa seguinte, chamada de **Ginástica cantada**, quando se estabeleciam movimentos para cada nota musical. Sendo assim, a criança, ao ouvir a nota dó, deveria executar o movimento correspondente a esta nota. A educadora utilizava uma movimentação, em que estavam estabelecidas posições de braço para cada uma das oito notas da escala, incluindo a repetição da tônica (MIGNONE, manuscrito 8).⁷⁰ Em seus escritos, no entanto, não deixava claro se estes movimentos eram também utilizados para as notas com mesmo nome nas outras oitavas que a criança havia aprendido a reconhecer, anteriormente a esta etapa.

Pensar notinhas era uma variante da **Ginástica cantada**. Nesta atividade professor e aluno cantavam a nota dó, fazendo o movimento da *ginástica cantada* relativo a esta nota. As crianças deveriam acompanhar movimentos de outras notas que o professor fizesse. A cada movimento, os alunos deveriam pensar no som da nota correspondente, mas só cantariam quando ele movimentasse a cabeça sinalizando aquela que seria entoada. O professor tocava no instrumento musical de apoio a nota para que os alunos comparassem

⁷⁰ Segundo Liddy Mignone esta movimentação teria sido idealizada por Antônio de Sá Pereira.

com o som emitido por eles. Outra atividade, objetivando que os alunos identificassem o nome das notas, era realizada tendo o professor ao piano, que tocava diversas notas aleatórias, pedindo para que as crianças falassem seus nomes. Estas notas seriam tocadas em diversas oitavas, e não apenas na região central (MIGNONE, 1947, p. 12).

Desta forma, Liddy Mignone afirmava estar trabalhando a altura dos sons iniciando por um conceito global para ir particularizando, já que começava por regiões maiores (aguda, média, grave), passando a dividir em grupos menores (oitavas), para então especificar em notas isoladas na região média (MIGNONE, 1961, p. 38).

Em outra etapa, os alunos realizavam atividades para identificar os graus conjuntos da escala de Dó Maior. No **Jogo da bola**, as crianças formavam uma roda, com um dos professores no centro dela jogando uma bola para cada aluno que deveria entoar a nota tocada pelo professor ao instrumento acompanhante (MIGNONE, 1961, p. 40). Um professor continuaria jogando a bola para a criança seguinte, que por sua vez entoava outra nota executada pelo outro professor. Este prosseguia tocando notas consecutivas da escala de Dó Maior (dó3 ao dó4) para cada aluno que recebesse a bola.

Outra atividade apresentada pela educadora utilizava a **Escada de pintor deitada no chão**. Apesar de dizer que esta atividade teria sido idealizada por Antônio de Sá Pereira, Liddy Mignone apresentava em seu livro várias opções de escadas em diversos formatos, sugeridas pelo educador musical francês Maurice Chevais (MIGNONE, 1961, p. 40).⁷¹ Este material era formado por duas bases de madeira, unidas por uma dobradiça de metal para poder ser dobrada ao meio e não ocupar muito espaço ao ser guardada. Quando aberta, era colocada sobre o chão. Possuía treze encaixes de tamanho igual dispostos paralelamente em espaços regulares, para que neles pudessem ser colocados ou retirados, conforme a necessidade de uso, placas de madeira que se assemelhavam a degraus de uma escada (MIGNONE,

⁷¹ O livro citado é: CHEVAIS, Maurice. *Éducation Musicale de L'Enfance*. Paris: Alphonse Leduc. Tomo III, s. d.

manuscrito 9). Cada degrau representava um grau da escala. Inicialmente trabalhava-se a escala de Dó Maior. Como estas placas eram móveis, poderia se modificar suas posições aumentando ou diminuindo a distância entre elas para se trabalhar diversos intervalos além da escala completa (MIGNONE, 1947, p. 9).

A educadora nos falava que este recurso tinha o intuito de trabalhar a memória do som e relações intervalares. A criança andaria sobre os degraus da escada ao ouvir o piano soar a escala de Dó Maior. Faziam-se algumas variações desta atividade. Em cada degrau, poderiam andar duas crianças, variando-se as duplas a cada aula. Ou ainda, andar sobre os degraus e, ao comando do professor, levantar um braço cantando a nota correspondente.

Para que a participação dos alunos nesta atividade não se restringisse apenas a poucas crianças, recomendavam-se outras variações. Oito alunos poderiam ficar, cada um em um degrau da escada, levantando um braço e entoando sua nota quando esta fosse tocada. Para um grupo maior, dezesseis crianças ficariam uma em frente a outra, cada dupla em um degrau, para cantarem sua nota e baterem as palmas das mãos. Outra opção para o grupo de dezesseis crianças sugeria que elas ficassem de braços levantados e de mãos entrelaçadas, sendo que um aluno passaria por baixo do corredor formado, pisando nos degraus, conforme o som das notas tocadas pelo instrumento acompanhador. Se a criança pisasse no degrau errado, a dupla correspondente, abaixaria os braços, *prendendo a faltosa* (MIGNONE, manuscrito 10).

Nos textos que estamos tomando como fonte, Liddy Mignone não deixava claro, no entanto, em que ordem outros intervalos deveriam ser trabalhados em etapa seguinte a esta, apesar de afirmar que o trabalho com intervalos deveria acontecer após a criança identificar com exatidão os graus conjuntos da escala de Dó Maior. Recomendava, também, que estes deveriam ser trabalhados de forma gradativa, acrescentando-se novos intervalos somente quando a criança já reconhecesse aqueles que lhe haviam sido apresentados (MIGNONE, 1947, p. 10).

Fig. 1: Liddy Chiffarelli Mignone em aula de Iniciação Musical com professoras e crianças



Fonte: Acervo Conservatório Brasileiro de Música

Quando a criança estivesse identificando as relações intervalares propostas e os nomes das notas da escala de Dó Maior, era apresentada a escrita desta escala no quadro negro da sala de aula. A atividade de andar sobre a escada era então realizada tendo uma criança andando e outra apontando para a escrita das notas da escala no quadro negro. Desde a primeira aula era escrito no quadro negro o desenho da escada e a grafia da escala em local visível, sendo este recurso considerado uma forma de a criança ir-se familiarizando com sua escrita (MIGNONE, manuscrito 9).

Outro material utilizado para o aprendizado da grafia musical eram os cartões feitos em papelão nos quais uma face continha notas escritas da clave de sol e no outro lado, notas escritas na clave de fá na 4ª linha. De um lado se escreveria uma nota na clave de sol na primeira linha e no verso se escreveria uma nota na clave de fá, também na primeira linha (MIGNONE, manuscrito 11). Primeiramente, trabalhavam-se as notas da oitava dó³ ao dó⁴ (clave de sol). Cada criança receberia um cartão com uma nota escrita. Quando o professor que estivesse ao instrumento de apoio tocasse uma nota, a criança que estava com o cartão correspondente deveria colocá-lo sobre o degrau da escada equivalente ao som do piano e

do cartão. Estes cartões também eram utilizados para a realização de ditados em que o instrumento tocava um som ou uma sequência de 3 ou 4 sons e a criança deveria encontrar os cartões das notas correspondentes. Inicialmente se deveria fazer estas sequências em graus conjuntos, depois, com outros intervalos. Mais uma vez o texto não especifica a ordem dos intervalos que deveriam ser trabalhados, no entanto, a educadora deixava claro que considerava importante o aprendizado das notas da escala de Dó Maior.

Desta forma, os alunos estavam utilizando os símbolos musicais com atividades variadas, despertando o interesse não apenas pela novidade que a variedade suscitava, mas por estarem manipulando um material visualmente atraente, participando de um jogo, de uma atividade em que não se estava estático e sim movimentando seu corpo, mesmo que, em alguns momentos, certas propostas nos pareçam ter uma excessiva preocupação com a movimentação. Um exemplo é pedir para a criança levantar a mão quando estivesse andando sobre a escada e entoasse o som da nota, como descrevemos anteriormente.

Ainda no capítulo referente à educação do sentido auditivo, Liddy Mignone recomendava o trabalho de intensidade do som. O professor que estivesse tocando o instrumento musical de apoio (piano, acordeão) deveria sugerir variações de dinâmica, enquanto a criança, ao percebê-las, deveria expressar o que havia sido executado cantando mais forte ou mais suave (MIGNONE, 1961, p. 43). Outra atividade sugeria que o professor tocasse três ou quatro vezes o mesmo som, perguntando qual teria sido a mais forte ou a mais suave. Ao invés de notas, poderiam ser utilizadas, nesta atividade, canções nas quais o aluno identificaria as diferenças de dinâmica. Outras variações também eram trabalhadas, como o crescendo e decrescendo. A movimentação do corpo para estabelecer relações era estimulada seja em deslocamentos, pisando mais forte ou mais leve no chão para expressar as variações, seja em movimentos de regência, em que se poderiam afastar ou juntar as mãos à frente do corpo, levantar e abaixar os braços, ou ainda fazer sugestões do grupo (MIGNONE, manuscrito 10).

Outro item, ainda neste capítulo, consistia na diferenciação dos modos maior e menor. Este conceito era trabalhado estimulando a criança a fazer associação entre músicas nestes modos e sentimentos diferentes e contrastantes. Os alunos deveriam expressar pela fisionomia se a música era no modo maior (alegria) ou no modo menor (tristeza). Uma variação desta atividade associava uma figura de um palhaço alegre colocado em um canto da sala de aula para onde as crianças deveriam se dirigir ao ouvirem as músicas alegres ou para outro canto com uma figura de um palhaço triste ao ouvirem as músicas tristes (MIGNONE, 1961, p. 44). A proposta nos parece interessante uma vez que se preocupa com estimular a criança a perceber a expressão musical, algo além da memorização de regras e símbolos, ainda que questionemos a associação entre modo maior-alegria e modo menor-tristeza.

Também para se diferenciar o modo maior do modo menor, cantavam-se músicas em modo maior, *Marcha Soldado*, por exemplo, e em seguida cantava-se a mesma música, transformando-a em modo menor, fazendo a alteração intervalar. Era estimulado que a criança identificasse as diferenças dentre as duas execuções. O mesmo processo era utilizado nas canções menores; *Terezinha de Jesus*, por exemplo, que era cantada no modo original e modificado para o modo maior.

Observamos que a educação do sentido auditivo musical também se apresenta na sequência que mencionamos anteriormente, ou seja, brinquedo, jogo e trabalho. A fase inicial estimulava o ato de ouvir, perceber os sons, importante para qualquer prática musical. Os conceitos trabalhados eram relacionados com movimentos do corpo para que o aluno sentisse por estes movimentos as relações de altura e de intervalos. O ouvido interno, ou seja, a capacidade de imaginação sonora, de identificação de relações entre os sons, era muito estimulada em diversas atividades. Os símbolos musicais só eram trabalhados após os alunos terem experienciado a realidade sonora que eles representavam.

Avaliação

Fig. 1: Liddy Chiffarelli Mignone em aula de Iniciação Musical com professoras e crianças



Fonte: Acervo Conservatório Brasileiro de Música

Liddy Mignone não deixou de refletir sobre avaliação, especialmente no Curso de Iniciação Musical, que guardava características diferenciadas, e exigia, portanto, uma concepção de avaliação adequada à sua especificidade, ou seja, a de ser um curso introdutório de música para crianças.

Nos cinco primeiros anos, o Curso de Iniciação Musical foi oferecido gratuitamente, com o intuito de despertar o interesse dos pais de levarem suas crianças para estas aulas. Quando passaram a cobrar mensalidades, era oferecida a gratuidade àqueles considerados de melhor rendimento nos testes. Este concurso destinava-se também a ser um registro para as professoras poderem avaliar o rendimento do aluno, tendo como referência o seu desempenho inicial. Apesar desta prática, a educadora não deixava de fazer recomendações para o professor quanto aos critérios para avaliar os alunos, pois um primeiro contato já em situação de avaliação poderia intimidar a criança comprometendo seu rendimento. Dentre

outras recomendações, ressaltava que o desempenho de um aluno poderia ser comprometido por este não ter o hábito de cantar, o que poderia levá-lo a não entoar com exatidão uma melodia, não significando, necessariamente, que este não estivesse identificando as notas da melodia. Por fim, a educadora chegava a reconhecer que o melhor teste para avaliar as possibilidades musicais do aluno, suas facilidades e dificuldades, era que o aluno frequentasse um ano do Curso de Iniciação Musical. O professor poderia assim observá-lo e realizar uma avaliação mais adequada. Há que se lembrar que, no período em que surgiu a Iniciação Musical, havia uma tendência de se aplicarem testes para avaliação musical, como os testes de *Seashore*, os quais a educadora alegava não serem adequados às crianças às quais se destinava o curso de Iniciação Musical, por estas não terem um conhecimento musical prévio, especialmente relativo à notação musical (MIGNONE, manuscrito 10)

Este *Concurso Anual* consistia de algumas etapas realizadas individualmente. Primeiramente cantava-se uma melodia, com palavras simples, para a criança repetir. As sugestões da educadora constavam de uma frase musical com cerca de quatro compassos, em Dó Maior, com preferência por intervalos de terça e graus conjuntos. Na segunda etapa, a criança deveria repetir ritmos executados pelo professor. Estes ritmos eram combinações de durações que poderiam variar da semibreve até a colcheia. Eram apresentados à criança ritmos simples, dificultando-se gradativamente. A terceira etapa consistia no teste de memória, e o aluno deveria entoar a melodia apresentada na primeira etapa (MIGNONE, 1947, p. 6-7).

Nos *Pontos*⁷² que a educadora utilizava para o Curso de Especialização para Professores de Iniciação Musical, encontramos, na 6ª aula, uma referência a estes testes, porém já acrescidos de uma quarta questão relativa à percepção de diferentes timbres de instrumentos de percussão utilizados na aula. No mesmo item, só

⁷² O programa do Curso de Especialização para Professores de Iniciação Musical era dividido em tópicos, chamados de *Pontos*, e se constituíam em um texto ou um resumo esquemático sobre assunto a ser trabalhado durante as aulas do curso de professores,

que destinado a crianças maiores, segundo suas palavras, pedia-se que identificassem a diferença entre duas escalas, uma ascendente e outra descendente. No entanto, não era exigido do aluno esta denominação, ascendente ou descendente, mas sim que se identificasse a diferença. Sugeria-se tocar uma escala chamando-a de número 1 e outra de número 2. Tentava-se, ao nosso ver, fugir de dar-se a denominação de um elemento musical sem que este tivesse sido experienciado pelo aluno.

No programa do Curso de Iniciação Musical, constam dois tipos de exames, termo usado para avaliação. Um deles, referente ao 1º ano e destinado a alunos não alfabetizados, recomendando quatro itens, todos baseados nas atividades realizadas em sala de aula, ou seja, a própria atividade de aula era utilizada para a avaliação. Liddy Mignone destacou quatro atividades: os alunos deveriam realizar ditado musical na *escada do pintor deitada no chão*, que aqui no programa guardou o nome de *escadinha experimental*; leitura de notas musicais na *pauta individual*⁷³; ditado rítmico executado por meio do *Jogo da Caixinha*; e *exercícios práticos em conjunto* (MIGNONE, manuscrito 1).

O resultado da realização destas atividades indicaria o aprendizado do aluno. O texto dos livros publicados pela educadora está sempre alertando a importância de, nas atividades realizadas em aula, se fazerem variações, apresentando com frequência novas opções, para que não se ofereça sempre a mesma atividade sem novidade. Liddy Mignone, inclusive, fazia esta recomendação como uma forma de despertar o interesse constante do aluno (MIGNONE, 1961, p. 20). Isto nos leva a crer que a educadora estava propondo uma avaliação diferenciada daquela praticada pela pedagogia tradicional, na qual se esperava que o aluno memorizasse lições para repeti-las.

O outro tipo de *exame*, referente ao 2º ano do curso e destinado a alunos alfabetizados, apresentava dois itens: uma prova escrita e

⁷³ Esta pauta individual consistia em uma pauta musical de dimensões maiores que as comumente utilizadas nos cadernos de música, com o objetivo de facilitar a escrita musical. As linhas eram mais grossas, assim como o espaço entre elas era maior.

uma prova prática. A prova escrita consistia em questões sobre grafia musical. A prova prática recomendava leitura métrica, ou seja, fazer a leitura de um trecho musical falando o nome das notas, evidenciando a duração das figuras de ritmo utilizadas, sem entoar a altura dos sons.

Comparando a forma de avaliação proposta na primeira publicação da educadora, com aquela proposta na sua segunda publicação, identificamos uma mudança significativa. Nesta última, a avaliação já recomenda a própria realização da atividade, observada pelo professor, sem a necessidade de um documento escrito para registrar a aquisição do conceito.

Bandinha Rítmica

Fig. 1: Liddy Chiffarelli Mignone em aula de Iniciação Musical com professoras e crianças



Fonte: Acervo Conservatório Brasileiro de Música

A Bandinha rítmica consistia em uma prática musical na qual as crianças tocavam em um conjunto formado por grupos de instrumentos de percussão, acompanhados, geralmente, por um piano. Estes instrumentos de percussão eram considerados um excelente recurso de musicalização da criança. Eles não apresentavam dificuldade técnica em sua execução, e a variedade de formas e

possibilidades tímbricas tornava a atividade muito atraente para as crianças. Elas também eram estimuladas a fabricarem novos instrumentos com diversos materiais, assim como a utilizarem e pesquisarem possibilidades sonoras de objetos que produzissem sons e que não constavam, usualmente, nos grupos instrumentais, tais como pequenas tábuas, madeiras com papel lixa, garrafas, caixas de charuto com cordas de violino, caixinhas de madeira com elásticos (MIGNONE, manuscrito 12)⁷⁴. Dentre os instrumentos musicais, utilizavam os pandeiros, triângulos, tambores, atabaques, clavas, pratos, chocalhos, reco-recos, maracas, afoxés, guizos, sininhos, caxixís, xilofones e alguns instrumentos melódicos como gaitas, flautas, campainhas e versões de clarinetes, flauta de pan e saxofones feitos por fábricas de brinquedos da época. Uma condição para o aproveitamento destes instrumentos era quanto à afinação que deveria ser igual ao diapasão, no caso dos instrumentos melódicos (MIGNONE, manuscrito 5).

Várias atividades eram realizadas com a Bandinha. Faziam-se apresentações, embora estas não representassem seu único objetivo. Elas eram muito admiradas pelos pais dos alunos e pelo público em geral que se encantava de ver crianças pequenas em exibição. Muitos professores tinham este momento como uma possibilidade de também se exibirem. Este conjunto de vaidades fazia com que a prática da Bandinha pudesse se constituir unicamente em ensaios. Liddy Mignone valorizava essas apresentações, desde que representassem um estágio do processo de musicalização da criança. Fazia, entretanto, ressalvas quanto à forma de conduzir esta prática:

A situação nova interessa à criança, mas não permite ainda a sua adesão completa. Portanto levaremos a criança com cuidado a participar da Bandinha, para que não seja simples imitação de um gesto do professor, mas uma participação ativa e consciente (MIGNONE, 1961, p. 46).

⁷⁴ Observações registradas na primeira sexta-feira de abril e maio de 1951.

Era considerada, portanto, como um estágio de musicalização que exigia que a criança tivesse passado por outros, e assim, seria levada a tomar parte da Bandinha de uma maneira diferenciada, não apenas participando de ensaios para memorizar a sua parte na apresentação. Ao participarem da Bandinha, os alunos já haviam experimentado, vivenciado, alguns conceitos e com este recurso teriam uma possibilidade de trabalhar estes e outros mais complexos em uma prática de música em conjunto.

As atividades rítmicas descritas anteriormente, com batidas de palmas e pés, seriam, então, realizadas com instrumentos musicais. A educadora relacionava uma série de atividades para serem trabalhadas com as crianças, além destas. Os alunos deveriam fazer batidas livres, tocando segundo sua vontade, com acompanhamentos do piano, experimentando vários instrumentos diferentes. Deveriam executar ritmos em conjunto, acentuando os primeiros tempos de cada compasso das músicas tocadas pelo instrumento de apoio, variando com músicas em compasso binário, ternário ou quaternário. Em outra atividade, tocariam observando o término de cada frase melódica da música, quando todos deveriam parar de tocar. Tocariam, também, observando comandos de regência do professor, realizando dinâmica, paradas aleatórias ou ao término das frases musicais. Repetiriam ritmos executados pelo professor em diversos instrumentos. Executariam ritmos com a turma dividida em dois ou três grupos, cada um fazendo um ritmo diferente, regular ou irregular, dificultando com polirritmias. Os alunos escolheriam a instrumentação para diversas músicas executadas pelo professor, que deveria sugerir exemplos de diferentes tipos: marchas, acalantos, cirandas, dentre outros. Estas atividades deveriam ser programadas, até que o grupo como um todo estivesse executando ritmos de forma sincronizada (MIGNONE, 1961, p. 50). Liddy Mignone destacava, na orientação aos professores, que o *resultado final dependeria da colaboração de cada criança - trabalho de equipe* (MIGNONE, manuscrito 5). O que importava, portanto, era que a execução musical, a apresentação da Bandinha, representasse mais um elemento de todo um processo de musicalização.

A formação da bandinha, a disposição dos alunos com os instrumentos musicais, poderia variar segundo o repertório, o instrumental disponível, ou ainda outro critério como o espaço da sala de aula. Havia, no entanto, algumas sugestões. Os alunos poderiam ficar sentados no chão ou um aluno ou grupo de crianças ficarem dispostos um pouco à frente do grupo, o que era denominado de Berlinda. O rodízio na distribuição dos instrumentos musicais era estimulado para que cada aluno tivesse a oportunidade de experimentar vários timbres diferentes e várias formas de se produzir som.

O grupo, geralmente, tinha à frente um regente que tanto poderia ser o professor quanto um aluno. A regência infantil era também estimulada, mas a educadora sempre recomendava que não houvesse o destaque de apenas um aluno, que pudesse ser considerado mais talentoso, mas que representasse uma atividade na qual outros alunos participassem, ou ainda, toda a turma, e que realmente fosse praticada como regência, orientação do grupo no momento da execução musical, e não uma gesticulação sem relação com a música (MIGNONE, 1961, p. 51).

A utilização de símbolos para o trabalho de Bandinha poderia ser de duas formas. Eram elaboradas **Partituras-Mirim** (MIGNONE, manuscrito 13), nas quais estava escrita a letra da canção a ser executada e o desenho de um instrumento musical. Abaixo de algumas sílabas faziam-se marcações. Pequenos traços horizontais correspondiam a percussões no instrumento no momento em que se cantasse a sílaba marcada. Usava-se o símbolo Trrrrrrrrrrrrrrrrrrrrr, para indicar que o som deveria ser prolongado. Para a mesma música faziam-se várias partituras, conforme o número de grupos instrumentais da Bandinha. Os grupos poderiam ser modificados de acordo com a música, segundo critérios estéticos. Partituras desse tipo eram utilizadas para crianças já alfabetizadas na linguagem verbal, mas que não dominavam a escrita tradicional de música. Para crianças que já conheciam as figuras de ritmo e notas musicais, utilizava-se outro tipo de **Partitura Mirim** com estes símbolos. Esta se assemelhava a uma partitura de um conjunto instrumental podendo, ou não, conter a parte do canto.

A Bandinha Rítmica poderia acontecer como uma atividade para se trabalhar conceitos musicais, ou como prática de tocar em conjunto. Esta última poderia ser: como execução instrumental acompanhando músicas tocadas ao piano; como execução instrumental acompanhando canções; como música apenas instrumental, alternando os timbres conforme arranjo; como execução instrumental com Partitura Mirim contendo a letra da canção e símbolos; ou com Partitura Mirim contendo a letra da canção e símbolos musicais (MIGNONE, manuscrito 5).

Outro aspecto que consideramos relevante na prática da Bandinha Rítmica, no Curso de Iniciação Musical de Liddy Mignone, está relacionado com o repertório musical utilizado. As músicas executadas eram composições de música erudita nacional, a maioria deles contemporâneos à educadora, ou seja, autores como Oscar Lorenzo Fernandez, Francisco Mignone, Heitor Villa-Lobos, Otávio Maul, Souza Lima, Virgínia Fiúza, Nênia Fernandes, Heitor Alimonda, Sérgio O. de Vasconcellos Corrêa, Guilherme Fontainha, Ernest Mahle, Fabiano Lozano, Camargo Guarnieri, Radamés Gnattali. Outros autores de música erudita não eram desprezados, assim como o cancionero folclórico (MIGNONE, manuscrito 5).

Considerações finais

Procuramos destacar aspectos que consideramos relevantes para a compreensão do trabalho de Liddy Mignone. Observamos, também, pontos de ruptura com práticas de ensino musical existentes, que não mais atendiam às expectativas do período.

Um curso e um método de ensino com as características descritas, criava a demanda por um professor com um padrão diferenciado daquele que atendia aos modelos de educação musical anteriores ao Curso de Iniciação Musical. A experiência vivida por Liddy Mignone à frente deste curso trouxe a necessidade de formar professores que trabalhassem com esse método. O que levou a educadora musical a pensar em uma proposta pedagógica que se adequasse a um perfil deste novo professor.

Liddy Chiaffarelli Mignone direcionou a formação do professor de Iniciação Musical também de forma diferenciada em relação a outras propostas existentes no período. Os professores formados levaram o curso de Iniciação Musical para diferentes espaços, como Jardins de Infância, Escolas Primárias, Clubes Sociais, Instituições de atendimento a crianças com necessidades específicas (tuberculosos, pacientes psiquiátricos, dentre outros), inclusive em projetos desenvolvidos em favelas e comunidades economicamente desfavorecidas, como as experiências no morro Dona Marta por Mousme Wagner.

Liddy Chiaffarelli Mignone percorreu diferentes caminhos, movida pela constante busca de superar suas conquistas e de renovar suas propostas.

Referências

ARONOFF, Frances Webber. *La Musica y el niño pequeño*. Buenos Aires: Ricordi Americana, 1974.

CLAPARÈDE, Edouard. *A Educação Funcional*. 2a. ed, São Paulo: Companhia Editoria Nacional, 1940.

CHEVAIS, Maurice. *Éducation Musicale de L'Enfance*. Paris: Alphonse Leduc. Tomo III, s.d.

DEWEY, John. *Vida e Educação*. In *John Dewey*. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

GAINZA, Violeta Hemsy de. *La Iniciación musical del niño*. Buenos Aires: Ricordi Americana, 1964.

INVESTIGANDO a vocação musical das crianças. *Correio da Noite*, Rio de Janeiro, 5 abr. 1940.

LOURENÇO FILHO, M. B. *Introdução ao Estudo da Escola Nova*. 8a. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1963.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström et al. *Três Ensaios sobre avaliação educacional*. Rio de Janeiro: CETPP-FGV, 1968.

MIGNONE, Liddy Chiaffarelli, FERNANDEZ, Marina Lorenzo. *Iniciação Musical: Treinos de Ouvido, Ritmo e Leitura*. Rio de Janeiro: Edições Tupy, 1947.

MIGNONE, Liddy Chiaffarelli. *Guia para o Professor de Recreação Musical*. São Paulo: Ricordi Brasileira, 1961.

TEIXEIRA, Anísio Spinola. *Educação Progressiva: uma introdução à Filosofia da Educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1950. (Biblioteca Pedagógica Brasileira. Série III - Atualidades Pedagógicas, v.3).

MANUSCRITOS

(Documentos arquivado na Biblioteca do Centro Cultural Amália Conde)

Manuscrito 1, título: Programa de Iniciação Musical.

Manuscrito 2, título: *O Jogo das meninas*.

Manuscrito 3, título: *O Jogo da caixinha*.

Manuscrito 4, título: Iniciação Musical.

Manuscrito 5, título: Pontos para o Curso de Especialização de Professores de Iniciação Musical.

Manuscrito 6, título: Ponto VIII.

Manuscrito 7, título: Sugestão de gestos para acompanhar canção.

Manuscrito 8, título: Ginástica cantada.

Manuscrito 9, título: *Escada de pintor deitada no chão*.

Manuscrito 10, título: Ponto para o Curso de Especialização para Professores de Iniciação Musical, sob o título de: Jogo, Exercícios, Desenvolvimento.

Manuscrito 11, título: *Caixinha - Quadro de notas*.

Manuscrito 12, título: Caderno de anotações das atividades do Centro para o estudo da Iniciação Musical da criança.

Manuscrito 13, título: *Partituras-Mirim*.

QUANDO AS PROFESSORAS DE MÚSICA SE TRANSFORMARAM EM AUTORAS DE LIVROS: UMA VISÃO PANORÂMICA DA PRODUÇÃO ESCRITA POR MULHERES SOBRE MÚSICA

Susana Cecília Igayara-Souza
Universidade de São Paulo

Este texto é uma reelaboração de um dos capítulos da Tese de Doutorado em Educação defendida em 2011 na FEUSP⁷⁵. O objetivo é apresentar um texto panorâmico sobre o objeto estudado: a produção escrita por mulheres sobre música, publicada no Brasil em forma de livros nas 5 primeiras décadas do século XX. Após a elaboração de um inventário de publicações, identificação das autoras e algumas análises de exemplos escolhidos, concluiu-se que a escrita, durante as primeiras décadas do século XX, era parte da atividade docente, e que o livro foi visto como um

⁷⁵ **Entre palcos e páginas:** a produção escrita por mulheres sobre música no Brasil (1907-1958). Tese de Doutorado em Educação, linha de pesquisa “História da Educação e Historiografia”, desenvolvida entre 2008 e 2011 na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, sob orientação da Prof. Dra. Cynthia Pereira de Sousa.

dispositivo de inserção no campo profissional, para essas professoras que se transformaram em autoras.

Observa-se uma maioria de autoras com apenas uma obra publicada, mas ao mesmo tempo surgem autoras com 5 obras publicadas, caracterizando-se como participantes de um campo intelectual de forma mais estabelecida. No desenvolvimento do capítulo, essa produção foi categorizada em quatro blocos, definidos ao longo da pesquisa: 1) ligados à escolarização formal; 2) livros para o ensino especializado em música (ligados ao ensino superior ou de caráter ensaístico); 3) livros de formação técnica, cultural e artística (em contextos diferentes dos dois anteriores); 4) obras de divulgação da cultura musical. São realizadas discussões e definições em torno dos conceitos de “livro”, “leitura e “autoria”, a partir da bibliografia sobre estudos culturais, história da leitura e história da produção escrita.

O estudo utiliza-se de trabalhos anteriores sobre gênero e, particularmente, sobre a perspectiva de gênero na educação. Utiliza metodologia histórica, constituindo documentos esparsos em um conjunto analisável, em um *corpus* que é problematizado a partir das perspectivas da disciplina da História da Educação e dos estudos sobre a música na História da Educação.

Visão de conjunto: as professoras, a escrita sobre música, a publicação de livros

A “visão de conjunto” esteve sempre como um dos objetivos do trabalho, na medida em que, ao mesmo tempo em que procedíamos à análise dos livros que deram origem ao projeto, descobríamos novos materiais, novas relações entre as autoras de textos publicados em forma de livro e destas com o campo musical e educacional.

O aprofundamento sobre cada uma das autoras e dos livros publicados, suas atividades docentes e artísticas, suas leituras, seu aprendizado musical e os movimentos que as levaram a escrever e publicar; todos estes fatores estiveram presentes nas diversas etapas da pesquisa e temos publicado alguns desses resultados em artigos,

como trabalhos derivados da pesquisa de doutorado. Ao mesmo tempo, outras leituras contribuíram para a forma final deste texto, entre elas outras pesquisas em história da educação, sobretudo aquelas voltadas aos assuntos musicais, à formação de professores, ao livro didático, à história da profissão docente e à cultura escolar.

Trabalhar com *livros* impunha outras necessidades, como conhecer a história do livro e da leitura, a história do livro no Brasil (principalmente o livro didático), o estudo da relação entre a publicação de livros e o crescimento do mercado editorial, tendo como pano de fundo as transformações políticas, sociais e econômicas, a legislação e as regulamentações brasileiras.

Completando o quadro, as leituras teóricas colocaram nosso problema específico em um panorama mais amplo, levantando novas perguntas, orientando a busca para que não nos perdêssemos nos detalhes (todos interessantes), em busca de uma *visão do conjunto*. Colocar as autoras e livros estudados em uma cena mais ampla foi visto também como procedimento metodológico, uma vez que muitos dos temas da investigação continuavam inexplorados por outros trabalhos ou referidos apenas de passagem, enquanto detalhe, em pesquisas com outros objetivos, e corria-se o risco de generalizar ou particularizar indevidamente, caso não víssemos as obras estudadas e algumas trajetórias de professoras e artistas em relação ao campo como um todo, adotando sempre uma perspectiva relacional.

O inventário de textos publicados trouxe diversas “incertezas”, principalmente com relação às publicações que foram localizadas somente enquanto citação. Entre as principais dúvidas, estão as datas e editoras das 1^{as} edições. Muitas dessas publicações suscitam perguntas quanto à inserção social dessas mulheres autoras de livros sobre música e do significado cultural que representava ter um livro publicado, principalmente para as professoras de música, nos diversos momentos deste meio século, em que essas autoras foram adaptando seu trabalho e suas expectativas às novas situações, diante de tantas transformações importantes com relação à história da educação no Brasil.

Nosso trabalho não se concentra na atividade livreira e editorial, ou seja, o foco está na produção escrita por mulheres sobre

música. Conseguimos identificar as gráficas e editoras, o que ajudou a informar sobre a inserção dessas mulheres no campo da música e da educação, mas quase poderíamos refazer todo o caminho, se tivéssemos como foco entender essa produção sobre música como parte da história da edição no Brasil.

O primeiro dos livros listados fornece um exemplo. Encontramos duas referências à obra de Alexina de Magalhães Pinto publicada em 1907, uma pela editora J. Ribeiro dos Santos, outra pela Livraria Francisco Alves.

Segundo Hallewell, que é tido por praticamente todos os que estudam o livro no Brasil como importante referência no assunto, Jacintho Ribeiro dos Santos era o herdeiro de Serafim José Alves, que fundou em 1871 sua casa, num mercado dominado pela Garnier, seguida pela Laemmert. A J. Ribeiro existiu como livraria até 1945, quando foi adquirida pela Editora A Noite (HALLEWELL, 1985, p. 198). Pela J. Ribeiro foram editadas obras ligadas ao folclore e cultura brasileira, de Alexina de Magalhães Pinto e Julia Brito Mendes. A editora A Noite, empresa que adquiriu a J. Ribeiro, por sua vez, publicou *Brasil Sonoro e Pelo maravilhoso reino da música*, todas elas classificadas, de acordo com os critérios adotados aqui, como obras de divulgação voltadas ao grande público. Ficam claras, portanto, as proximidades entre estes livros de diversas autoras, apesar das transformações ocorridas no período.

A Livraria Francisco Alves, que também publicou os trabalhos da mineira Alexina de Magalhães Pinto, estabeleceu-se a partir do mercado de livros didáticos. Hallewell menciona que, em 1906, Francisco Alves abriu uma filial em Belo Horizonte e fez várias aquisições de firmas menores, chegando a ter quase o monopólio dos livros didáticos nas primeiras décadas do século XX, aproveitando a expansão da escola primária. (HALLEWELL, 1985, p. 210).

Aníbal Bragança destaca o papel de Francisco Alves na profissionalização do escritor no Brasil, corrigindo algumas leituras anteriores que trataram o editor como estrangeiro. Bragança mostra que o crescimento da editora esteve ligado a uma visão empresarial que viria transformar a Francisco Alves na primeira

grande editora brasileira. Pela análise dos contratos entre escritores e a Livraria Francisco Alves, o pesquisador conclui que o processo de profissionalização daquele momento atingia tanto o escritor, como o editor, tendo como o maior beneficiado o mercado de obras didáticas e paradidáticas (BRAGANÇA, 2002).

Na pesquisa sobre a participação das mulheres no campo editorial brasileiro, é possível perceber algumas linhas de confluência, observar relações entre autores e editores e entre o mercado de livros e o público leitor, preparado pela cultura escolar. É sempre importante, para se entender melhor esse objeto de estudo, partir da perspectiva de que autores escrevem textos, e não livros, pois os livros são objetos manufaturados que passam por uma fabricação: “são manufaturados por escribas e outros artesãos, por mecânicos e outros engenheiros, e por impressoras e outras máquinas” (STODDARD, apud CHARTIER, 1990, p. 126)⁷⁶

Comentando a diferença entre o panorama cultural em São Paulo e no Rio, na passagem para o século XX, Hallewell destaca: “No fim do século, contudo, São Paulo ainda tinha apenas oito livrarias: apenas a metade das que havia no Rio de Janeiro em 1820!” (HALLEWELL, 1985, p. 232). Isso ajuda a compreender a menor proporção de livros publicados em São Paulo, em comparação com o Rio, no *corpus* a que se dedica este trabalho, em que é refletida a diferença que se encontra no conjunto do mercado editorial no Brasil.

De acordo com as tabelas fornecidas pelo autor, 209 títulos foram publicados em São Paulo, em 1920, e 95, em 1930, enquanto o Rio de Janeiro registrou 782 títulos, em 1929. Os dados de 1920 foram retirados do inquérito produzido pelo jornal *O Estado de São Paulo*, que permite saber um pouco mais sobre o movimento editorial da Melhoramentos, por exemplo, onde Amélia de Rezende Martins publicou seu livro sobre as Sinfonias de Beethoven, em 1922, e Ceição

⁷⁶ STOODARD, R. E. Morphology and the book from an American perspective. Comunicação apresentada no colóquio “Needs and opportunities in the history of the book in American culture”. Worcester, American Antiquarian Society, 1984.

de Barros Barreto seu *Coro. Orfeão*, em 1938. Em 1920, 35 títulos foram publicados pela empresa, com 144.700 exemplares.

O crescimento da Melhoramentos esteve ligado ao fato da companhia ser fabricante de papel, à aquisição de maquinário moderno, depois da Guerra, e ao crescimento do setor de livros didáticos. Outra empresa paulista que aparece em nosso *inventário* é a Companhia Editora Nacional. Assim como a Francisco Alves cresceu em torno dos livros didáticos para o curso primário, nas primeiras décadas do século, a Companhia Editora Nacional foi a principal editora de livros para o secundário, depois da Reforma Capanema.

Entre 1938 e 1948, segundo informa Hallewell, a Companhia Editora Nacional, sucessora da Lobato e Cia, mantinha uma média anual de 400 títulos. Apenas como comparação, em 1955 a editora produziu 349 edições com 6.002.500 exemplares, bem acima das 203 edições da Melhoramentos, em segundo lugar. (HALLEWELL, 1985, p. 292-293). Pela Companhia Editora Nacional foram publicados dois dos manuais de canto orfeônico com maior circulação no Brasil, os de Judith Morrison de Almeida e Yolanda de Quadros Arruda (figura 1). Não podemos apresentar os números de exemplares que confirmariam a extensão de sua publicação, nem indicar as datas das primeiras edições, pela falta de dados, mas pode-se dizer que do livro de Arruda, por exemplo, foram localizadas mais de 41 edições, a partir de 1949.

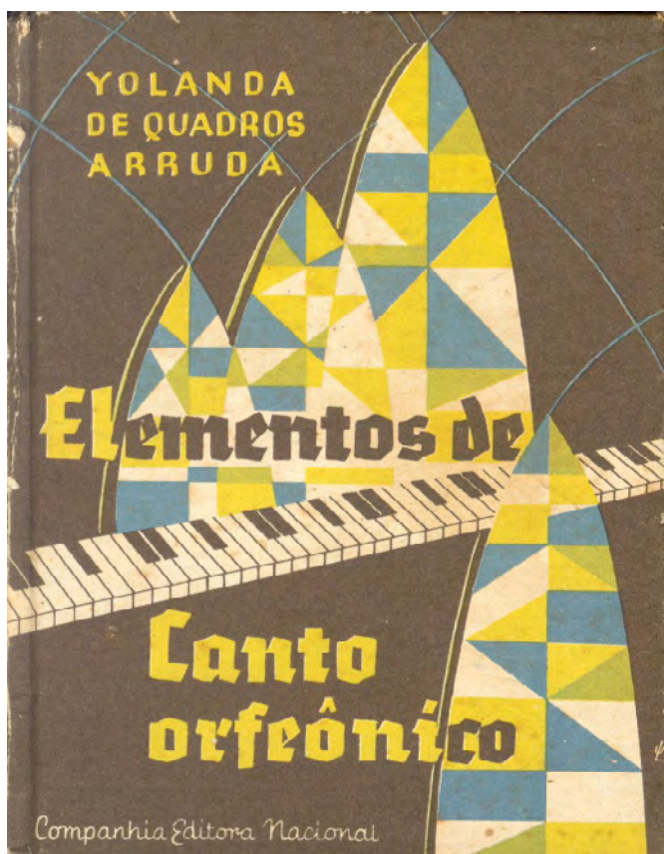


FIGURA 1: Capa da 11ª edição de *Elementos de canto orfeônico*, de Yolanda de Quadros Arruda, pela Companhia Editora Nacional (1954). (Fonte: acervo pessoal)

Toda essa expansão do mercado editorial, portanto, esteve relacionada diretamente ao aumento da escolaridade da população, e a produção escrita por mulheres que pudemos localizar também está diretamente ligada a esse processo, na medida em que não só aumentava o público leitor e o número de estudantes no Brasil, mas também o número de normalistas e professoras, todas elas com uma formação musical como parte do currículo.

Boris Fausto compara os dados dos recenseamentos de 1920 e 1940, com relação ao setor educativo:

Entre 1920 e 1940 houve algum declínio do índice de analfabetos, mas esse índice continuou a ser muito elevado. Considerando-se a população de quinze anos ou mais, o índice de analfabetos caiu de 69,9%, em 1920, para 56,2% em 1940. Os números são indicativos de que o esforço pela expansão do sistema escolar produziu resultados, a partir de índices muito baixos de frequência à escola em 1920. Estima-se que naquela época o índice de escolarização de meninos e meninas entre cinco a dezenove anos, que frequentavam a escola primária ou média, era de cerca de 9%. Em 1940, o índice chegou a mais de 21%. No que diz respeito ao ensino superior, houve um incremento de 60% do número total de alunos entre 1929 e 1939, passando de 13.239 para 21.235. (FAUSTO, 2006, p. 393-394).

Quando se fala em expansão da escola e aumento do número de leitores, portanto, é preciso não perder de vista as enormes desigualdades sociais brasileiras. Nos últimos anos do período abrangido por esta pesquisa, elas ainda eram grandes, com relação ao acesso à escolarização. Os dados do censo de 1950 indicam que 53,9% dos homens e 60,6% das mulheres eram analfabetos e que só em 1987 esses índices cairiam para 25,8% dos homens e 26% das mulheres. Boris Fausto considera que “para a evolução geral, contribuiu bastante o avanço da alfabetização das mulheres – um indicador direto de sua maior presença na vida social e na PEA (população economicamente ativa)”. (FAUSTO, 2006, p. 543)

A escolarização formal

Os dados acima servem para compreender o porquê de boa parte da produção localizada estar relacionada à escolarização formal. Relacionamos, aqui, as professoras-autoras ligadas à escola primária e secundária, incluindo o curso normal. São elas, em ordem alfabética: Branca de Carvalho (em coautoria com Arduino Bolivar), Ceição de Barros Barreto, Celeste Jaguaribe, Henriqueta Rosa Fernandes Braga, Judith Morisson Almeida, Laura Jacobina (em coautoria com Octavio Bevilacqua), Leonila Linhares Beuttenmüller, Luiza Ruas, Maria Amorim Ferrara, Maria Elisa Leite Freitas (figura

2), um dos livros em coautoria com Samuel Teitel, Maria Moritz (em coautoria com Walter Schultz), Mariza Lira, Olintina Costa, Yolanda de Quadros Arruda.⁷⁷

INTERVALOS Nº 4 SÉRIE A

SIMPLES

Dó a dó Dó a ré Dó a mi Dó a fá Dó a sol Dó a lá Dó a si Dó a dó

Uníssono de 2º de 3º de 4º de 5º de 6º de 7º de 8º

COMPOSTOS

Dó a ré Dó a mi Dó a fá Dó a sol Dó a lá Dó a si

uma ou 2ª dupla 3ª dupla ou décima 4ª dupla 5ª dupla 6ª dupla 2ª tripla

QUADRO - CONFORME - CATEGORIAS

Categoria	Maior		Menor		Justa	
	Tom	semi tom	Tom	semi tom	Tom	semi tom
1º	—	u	—	ni	—	no
2º	1	—	—	1	—	—
3º	2	—	1	1	—	—
4º	—	—	—	—	2	1
5º	—	—	—	—	3	1
6º	4	1	3	2	—	—
7º	5	1	4	2	—	—
8º	—	—	—	—	5	2

Simetria O mesmo formado composto

FIGURA 2: Quadro para o ensino dos intervalos musicais. Fonte da imagem: Maria Elisa Leite Freitas. *Miniaturas dos quadros para o ensino prático da Música*.

Muitos desses 29 títulos respondem diretamente às reformas do ensino, como explica Luiz Heitor Corrêa de Azevedo, no prefácio a *Vamos Cantar*, para o curso ginasial:

⁷⁷ A produção de Alexina de Magalhães Pinto está ligada à escola primária, mas seus livros não são propostos como livros escolares. Decidimos classificá-los entre as obras de divulgação do início do século, voltadas para a construção de uma biblioteca infantil, em que os espaços da escola e da família se misturam, o que fica claro nas notas explicativas da autora.

Será o livro de classe ideal para os ginasianos que têm a fortuna de fazer o seu curso no regime da reforma Capanema, que instituiu o Canto Orfeônico como disciplina integrante dessa etapa de sua vida estudantil. (AZEVEDO, in: LACOMBE; BEVILACQUA, 1949, p. 7)

É uma produção, portanto, que se vincula à necessidade prática de materiais, considerando que o livro de classe é lido tanto por professores como por alunos. Entre os materiais que classificamos por sua relação com a escola formal, foram encontrados 3 manuais de Canto Orfeônico, 4 livros de Teoria e Solfejo ou de complemento ao canto orfeônico, 7 livros de formação de professores e 15 cancionários e hinários.

Livros de música para o ensino especializado

Em termos numéricos, a maior parte da produção localizada faz parte desta categoria, em que reunimos as teses de concurso, os livros didáticos para ensino superior e a produção com perfil ensaístico. São 36 títulos, com caráter muito diverso. Estão aqui reunidos pequenos folhetos, em que as autoras discutem programas ou conteúdos de cursos; trabalhos de revisão bibliográfica sobre algum tema, como requisito para concursos; divulgação do próprio trabalho didático, às vezes com a exposição técnica sobre os assuntos tratados; ou resultado de longo tempo de leitura, investigação e redação, como os trabalhos de maior fôlego: a edição comemorativa de Iza de Queiroz Santos sobre a música portuguesa e brasileira ou o livro de Oneyda Alvarenga sobre *Música Popular Brasileira* (1950), reproduzindo melodias colhidas oralmente ou transcritas de outras obras já publicadas.

O conjunto formado por estas produções com estatutos tão díspares justifica-se pelo foco dos textos, todos eles voltados a algum aspecto específico da música. Desta forma, grande parte está ligada ao ensino superior ou aos primeiros trabalhos de pesquisa em música com caráter ensaístico. Surgem da atividade prática, como complemento, como afirmação de linha de trabalho, como demonstração de conhecimento.

Joaquina de Araújo Campos que, em 1937, publica *Considerações a respeito do Curso de leitura à 1ª vista, transporte e acompanhamento ao piano*, justifica a nova cadeira inaugurada na Escola Nacional de Música da Universidade do Brasil, conceituando o que entende por “leitura à primeira vista”, “transporte” e “acompanhamento”, tratando desses aspectos a partir da história do piano. O folheto, portanto, é ao mesmo tempo uma defesa da área específica, da adaptação à pedagogia moderna e da carreira musical frente às novas práticas, em que “não raro acontece que os artistas são contratados ao apagar das luzes, sendo, por isso, quase sempre, obrigados a ler à 1ª vista”. (CAMPOS, 1937, p. 5)

A especialização musical foi ampliada em um momento em que o ensino artístico caminhava para um perfil cada vez mais técnico e científico, em que as novas disciplinas vinham atualizar a prática e o ensino já tradicionais. “O Instituto de Música, na sua primitiva organização, não cogitava de uma cadeira de leitura à 1ª vista, transporte e acompanhamento ao piano”, diz Joaquina Araújo. “O músico que tocava à 1ª vista, era, quase pode dizer-se, o de orquestra. O pianista empregava-se em recitais, acompanhamentos ensaiados, portanto, estudados. Atualmente, outra feição se nos apresenta” (CAMPOS, 1937, p. 5). A autora informa, ainda, responder às novas demandas, inclusive dos programas, que exigem uma prova de leitura à 1ª vista.

A reforma Francisco Campos veio ao encontro desse objetivo criando, entre outras, a cadeira em questão. Muito cabe ao professor de piano para que lhe sobeje vagar de, ao lado da técnica própria do instrumento, ainda se preocupar com esta face da questão que nos serve de tema neste momento. (CAMPOS, 1937, p. 6)

O folheto, impresso na Oficina Gráfica Jornal do Brasil, era vendido por 2\$000 (figura 3). A lista das disciplinas acima dá uma mostra da especialização do ensino de música, por volta dos anos 30, em que a autora definia-se como:

Docente livre de Harmonia Superior, Harmonia Elementar, Análise de Contraponto e Noções de Instrumentação, Análise Harmônica e Construção Musical, na Escola de Música da Universidade do Brasil (ex-Instituto de Música) por concurso de títulos e de provas. (CAMPOS, 1937, capa)

Em outras circunstâncias, o conjunto das disciplinas poderia ser referido, simplesmente, como Teoria e Análise. Outra observação a ser feita é o fato da disciplina técnica, de leitura à primeira vista, estar sendo ministrada por uma professora da área teórica, obviamente com formação pianística, o que fez com que este folheto fosse caracterizado, em nossa listagem, entre as obras teóricas e não entre aquelas voltadas ao piano, fazendo aqui a ressalva do caráter interdisciplinar.

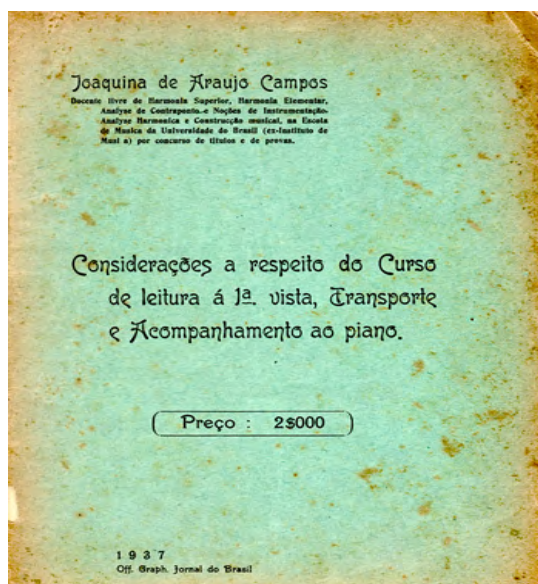


FIGURA 3: capa de folheto sobre *Leitura à 1ª vista*, de Joaquina Araújo Campos. (Fonte: acervo pessoal)

Este mapeamento, no caso da especialização musical, tem por objetivo observar em quais das disciplinas específicas do ensino musical concentraram-se as autoras. Dividimos a produção a partir

dos livros encontrados, chegando às seguintes especialidades: 15 livros sobre canto, 7 sobre teoria e leitura musicais, 5 ligados à história da música, 3 sobre piano, 3 sobre folclore e música brasileira, e 3 sobre pedagogia e iniciação musical.

Estão agrupados na área de Teoria e Leitura Musicais trabalhos sobre teoria musical, leitura, solfejo e tonalidade. Os estudos de folclore listados aqui têm um caráter diferente dos que figuram na escolarização formal, estes voltados ao cancionário. Entre as autoras listadas como especialistas em folclore estão Oneyda Alvarenga, Dulce Lamas, Henriqueta Braga, preocupadas em discutir os exemplos do folclore como parte de uma ciência, com metodologia de pesquisa e concepção musical integrada às ciências sociais, que poderiam ser incluídas entre as primeiras ensaístas brasileiras que tratarão de assuntos musicais (HOLLANDA, 1993).

Também é necessário lembrar que o período abrangido pela pesquisa faz com que algumas autoras possam ser vistas em todo o seu perfil intelectual, como a cantora Antonieta de Sousa, Iza de Queiroz Santos e Henriqueta Braga, pela coincidência do período mais produtivo de suas vidas com os limites cronológicos deste estudo. Outras autoras com forte trajetória intelectual, como Oneyda Alvarenga, Cleofe Person de Mattos, Mercedes Reis Pequeno, por exemplo, aparecem com apenas um ou dois títulos, mas é importante lembrar que continuaram publicando livros, verbetes em enciclopédias, textos em catálogos e artigos em periódicos, em período posterior (consultar gráfico 1).

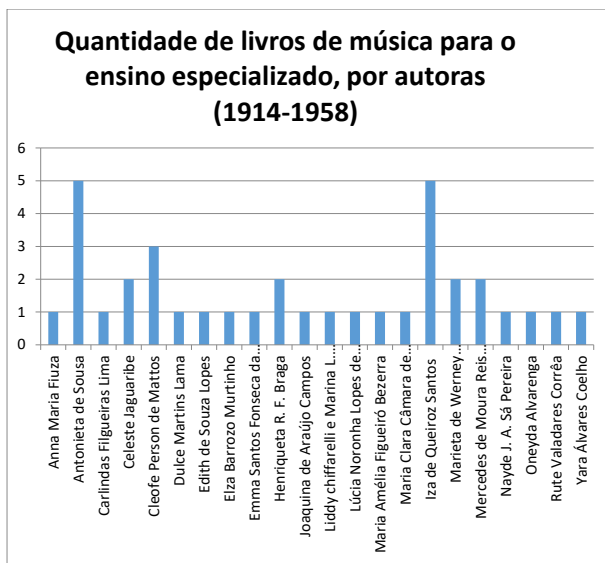


GRÁFICO 1: Quantidade de livros publicados pelas autoras (livros para o ensino especializado)

Formação técnica, cultural e artística

A produção listada no item anterior está diretamente ligada à Escola Nacional de Música, centro da formação musical em nível superior no Brasil até esse momento. Já os livros contidos neste grupo, identificados como de formação técnica, cultural e artística, são voltados ao ensino de música em outros espaços que não a escola formal e nem o ensino superior. Encontramos 14 títulos ligados à teoria e análise musicais, 4 sobre folclore e cancioneros (para canto, piano e coral), 4 sobre história da música e estudo de repertório e 2 sobre piano, publicados entre 1914 e 1958.

Percebe-se que parte desta produção está ligada a um empreendimento pessoal. Angélica de Rezende Garcia (Paiva) foi professora de canto orfeônico. Suas publicações de canções do folclore são voltadas para públicos diversos, podendo ser cantadas a uma voz, tocadas ao piano ou cantadas por um coral, mostrando que a autora buscava diversificar os públicos potenciais, a partir das suas estratégias autorais. Assim como os folhetos de Sofia Melo

Oliveira, podem ser caracterizadas como edições da autora. Ambas mantiveram uma regularidade de publicações, com perfil bem definido: Sofia M. Oliveira em temas de teoria e análise musical, Angélica de Rezende Garcia ligada ao ensino do piano, canções folclóricas e noções teóricas. Victoria Serva Pimenta também publica por iniciativa pessoal, assim como Amélia de Rezende Martins, antes dela.

O ensino de música para crianças motivou algumas das obras inventariadas: o livro de teoria musical de Sílvia Guaspari, *Primeira jornada no reino da Música*, que tem por subtítulo “1º ano de teoria musical explicada à infância”, publicado em Porto Alegre, e os dois volumes da *História da Música contada à juventude*, em coautoria de Margaret Steward e Francisco Mignone, editados pela Mangione, especializada em partituras e livros sobre música.⁷⁸

Os locais de impressão dependem tanto dos relacionamentos sociais das autoras como das práticas específicas aos momentos em que publicaram. A Empresa Gráfica Revista dos Tribunais, onde Sofia Melo Oliveira imprimiu a maior parte dos seus folhetos, possuía as máquinas mais modernas do país. Hallewell considera que a Revista dos Tribunais, como impressora de livros, foi tão grande quanto a Nacional como editora, sendo responsável por cerca de 60% da produção brasileira de livros nas décadas de 30 e 40 (figura 4). Sofia M. Oliveira, portanto, imprimiu seus folhetos no período em que a Empresa Gráfica dominava comercialmente o mercado, para aqueles que publicavam seus textos por iniciativa própria, sem vínculo com uma editora, uma prática que a empresa manteria até a década de 50. (HALLEWELL, 1985, p. 272)

⁷⁸ Presente no Rio de Janeiro desde 1927, a firma passou a atuar em São Paulo como E.S. Mangione, por volta de 1930, passando a Editorial Mangione em 1944 (NORI; VASCONCELLOS, 1987). Está em atividade até hoje, como Editora Mangione, voltada principalmente à música popular, como detentora de direitos autorais de canções brasileiras, incluindo muitas canções carnavalescas.



FIGURA 4: Detalhe da contracapa de folheto assinado por Sofia Melo Oliveira, com logotipo da Empresa Gráfica Revista dos Tribunais. (Fonte: acervo pessoal)

A edição por encomenda, ou edição do autor, foi uma prática comum, assim como era comum que um mesmo texto tivesse a sua 2ª ou 3ª edições feitas por outra editora, às vezes de outra cidade, como pode ser observado nas edições dos livros de Amélia de Rezende Martins. Hallewell explica esse processo, que foi comum e durou até a década de 30:

É preciso termos em mente que uma vez que os autores editavam suas próprias obras – um fato frequente até pelo menos 1930 – muitos ficariam felizes em confiar o produto de seu trabalho a qualquer editora acessível na região em que residissem. Foi assim que Nísia Floresta teve o seu *Direito das mulheres e injustiças dos homens* (uma tradução livre do trabalho de Mary Wollstoncraft Godwin, *Vindication of the rights of women*), impresso em Recife, em 1832, porque na ocasião ela morava naquela cidade. No ano seguinte ela mudou-se para Porto Alegre, levando consigo, aparentemente, o estoque remanescente do livro e confiando a sua venda a um livreiro local. O livro só se tornou conhecido no Rio de Janeiro em abril de 1839, quando ela passou a residir na capital e entregou os exemplares ainda não vendidos à Casa do Livro Azul, na rua do Ouvidor nº 121. Mesmo neste século, as primeiras edições de obras tão significativas como *O quinze*, de Rachel de Queiroz (Fortaleza, Gráfica Urânia, 1930), e *A bagaceira*, de José Américo de Almeida (Parahyba do Norte, Imprensa Oficial, 1928) foram impressas por tipografias locais por conta dos autores, embora José Américo estivesse na posição especial de funcionário público e tivesse seu livro impresso pela gráfica oficial. A tradição era tão forte que ainda em 1958, por uma nova lei de direitos autorais então proposta, o Instituto Nacional do Livro seria obrigado a

despender 20% de seus recursos em trabalhos publicados por seus autores. (HALLEWELL, 1985, p. 55).

Se a prática de mandar imprimir os próprios textos atingia autores literários como Rachel de Queiroz e José Américo de Almeida, se era também uma prática comum, já no século XIX, mandar publicar teses de medicina, assim como “discursos políticos, orações fúnebres, constituições de sociedade de benemerência, propaganda de teatros, relatórios de companhias e poemas ocasionais” (HALLEWELL, 1985, p. 88), pode-se entender melhor a participação das mulheres e dos textos sobre música nessa forma de circulação das ideias. Através dos impressos, essas professoras artistas divulgavam a própria atividade e tornavam-se mais conhecidas, o que é válido tanto para a produção que estamos classificando como técnica ou cultural, como para as teses e os programas de cursos. Alguns terão, inclusive, o caráter de propaganda, sejam eles particulares ou institucionais, como alguns programas de conservatórios e institutos musicais, com listagens de disciplinas e quadros de professores (figura 5).



FIGURA 5: Propaganda do curso de piano da Academia Musical de São Paulo. (Fonte: acervo pessoal)

Obras de divulgação sobre cultura musical

Incluímos entre as obras de divulgação aquelas voltadas ao grande público, sem necessidade de formação especializada em música. Algumas das autoras também são encontradas nos outros grupos, pois estamos classificando a produção escrita publicada como livro, de acordo com sua temática, sua abordagem e sua relação com os contextos educacionais (escolarização formal, ensino superior, ensino privado ou conservatorial, formação de público).

Estes impressos, em menor número, foram destinados ao público leigo, o que não significa que algumas das obras classificadas entre as categorias anteriores não fossem lidas por parcelas mais amplas da população. Aqui estão, portanto, livros que são voltados à formação de uma cultura geral, e não vinculados a uma situação de ensino-aprendizagem.

As obras que classificamos nesta categoria incluem a produção de Alexina de Magalhães Pinto, *As nossas histórias (cantadas)*, *Os nossos brinquedos*, *Cantigas das crianças e do povo* e *Danças populares*, *Provérbios, máximas e observações usuais*; Amélia de Rezende Martins, *Curiosidades Musicais*; Angélica de Rezende Garcia, *Nossos avós contavam e cantavam*; Elsie Houston, *Chants populaires du Brésil*; Julia de Brito Mendes, *Canções Populares do Brasil*; Lucília de Figueiredo, *Pelo maravilhoso reino da música*; Maria Victoria, *Coleção de fados e canções*; Mariza Lira, *Brasil sonoro, gêneros e compositores populares*.

A maioria destes livros volta-se à discussão da música brasileira e mostra como os termos “folclore” e “popular” eram frequentes na discussão da cultura no Brasil. Durante toda a primeira metade do século XX, estes termos estarão presentes na educação musical e na prática artística. Diversos escritores, professores, compositores e arranjadores farão suas próprias classificações e categorizações em torno destes termos, ampliando ou restringindo o âmbito do “folclórico” ou do “popular”, de acordo com seus objetivos e seus objetos de estudo. Recorrendo a uma das especialistas estudadas, Oneyda Alvarenga, podemos perceber a discussão desses termos e entender o intenso trabalho de conceituação, classificação

e estabelecimento de critérios para a análise desse repertório, procedimento característico da primeira metade do século XX:

Criação resultante do trabalho inventivo de tantos, a música folclórica brasileira parece ter já fixado suas tendências principais e apresenta uma unidade de caráter que a sua constituição recente torna mais inesperada ainda. Para bem situá-la e compreendê-la, é necessário não se perder de vista um ponto fundamental, salientado por Mário de Andrade: o Brasil não possui uma verdadeira música folclórica, isto é, não possui cantos tradicionais transmitidos de geração a geração e comuns pelo menos a uma certa região. Nas nossas cantigas, os textos, embora circulem por várias delas, permanecem muito mais do que a música, que nunca se fixa numa forma só, desdobra-se em infinidade de variantes e no geral acaba desaparecendo mais ou menos rapidamente. Entretanto, apesar dessa precária vida das obras criadas, as características de forma, o feitiço melódico e rítmico, as fórmulas estereotipadas permanecem tradicionalizados em todas elas, dando-lhes um aspecto, uma legitimidade nacional irrecusáveis. Se não temos cantos tradicionais, temos, assim, *processos já fixados* de criação musical e por eles, uma música que, se não é folclórica, é perfeitamente popular. Provenha ela do norte ou do sul do país, todos nós a reconhecemos como intimamente nossa. (ALVARENGA, 1982, p. 27)

A divulgação dessas variantes de que fala Oneyda Alvarenga (a redação é do início dos anos 40) está na base do aparecimento de grande quantidade de materiais que apresentam canções recolhidas da tradição oral. A coletânea de Julia Brito Mendes (1911), por exemplo, centra-se no repertório de modinhas, algumas já impressas em versões para canto e piano, outras fixadas pela primeira vez de forma escrita. Se neste início do século há uma discussão sobre a relevância dessa produção, que incorpora cantos e histórias das camadas iletradas, com o passar do tempo a discussão passará a ser a constituição do “genuinamente brasileiro”, com essa cultura oral já fixada em versões escritas (texto e música) e apresentadas em reelaborações destinadas à música na escola e às apresentações artísticas. A reiteração da ideia de “nossos brinquedos” ou “nossas histórias” demonstra a preocupação com a identidade nacional e cultural.

Os compositores, por exemplo, em contato com os estudiosos do folclore e fazendo parte do debate sobre a criação de uma “cultura brasileira”, tomaram temas “populares” ou “folclóricos” como base para suas composições eruditas. O livro *Nossos avós contavam e cantavam*, de Angélica de Rezende Garcia (1949), explicita essa intenção de tratar o folclore como tradição nacional, a partir da visão familiar.

Em 1938, *Brasil sonoro, gêneros e compositores populares*, de Mariza Lira, demonstrava bem a exploração de um conjunto heterogêneo de manifestações musicais, que mais se caracterizavam pelo que não eram, ou seja, por serem distintas da música erudita, culta ou de concerto.

Entre seus capítulos, Mariza Lira refere-se a poemas, canções, intérpretes, compositores, estudiosos, gêneros musicais (sem transcrição de nenhum exemplo em notação musical). Na apresentação, a autora deixa claro que sua pesquisa é baseada na bibliografia já publicada, o que diferencia este livro do tipo de texto produzido por Oneyda Alvarenga que, no entanto, cita Mariza Lira entre suas leituras. A filiação às teorias mesológicas que também inspiraram Euclides da Cunha está evidente no título do primeiro capítulo: “A terra – o homem – a música”.

O índice de assuntos poderia induzir a uma leitura equivocada, mas a consulta ao texto esclarece que o fato de Mariza Lira comentar as manifestações populares não significa aceitar todas elas. No capítulo dedicado à “Macumba”, por exemplo, depois de fornecer vários textos e salientar o papel da música nas cerimônias, há uma reprovação explícita:

Essas reuniões são centros de barbaria (sic) condenados pelo art. 147 do nosso Código Penal.

Um povo como o brasileiro, que procura elevar o seu nível cultural sob todos os aspectos, não deve incrementar essas práticas que só nos degradam.

Se na música das macumbas, existe algo de original, aproveitemos os motivos, com elevação, desprezando completamente as toadas banais e as letras inexpressivas. (LIRA, 1938, p. 97-98)

Os comentários sobre as obras de divulgação mostram o intenso debate em torno dessa produção e das formas de apropriação que eram feitas, tendo a chamada cultura popular como elemento em disputa. Uma das produções que se destaca do conjunto é a publicação francesa da cantora Elsie Houston, que fez carreira internacional a partir do repertório “exótico” brasileiro, sobretudo aquele ligado às tradições africanas. A cantora foi sempre elogiada por Mário de Andrade, pela dicção e pela expressão. A escolha da divulgação desse repertório no âmbito internacional também a levou à procura de outras formas e locais de apresentação, distanciando-se do canto lírico, tema da maioria dos trabalhos listados entre os livros de música especializados.⁷⁹

Entre as obras de divulgação, estão dois livros sobre a temática da música ligada à tradição europeia: *Curiosidades Musicais* (1920) e *Pelo maravilhoso reino da música* (1951), ambos voltados para o público de concertos. A presença dos dois livros permite comentar as alterações na divulgação do repertório erudito: o primeiro livro é voltado para o frequentador de recitais e concertos, o segundo destina-se ao ouvinte da programação musical veiculada pelo rádio.

Curiosidades Musicais é formado por textos curtos, com epígrafes e ilustrações, abordando obras do repertório pianístico (incluindo transcrições) e verbetes sobre as principais formas musicais. Com nítido perfil de divulgação para diletantes, repertoria os principais compositores e obras que seriam fundamentais para uma cultura pianística. O texto apresenta a música como parte do convívio doméstico, em redação de 1919, dedicando o trabalho ao marido e justificando-o como um esforço para a formação das filhas. Amélia de Rezende Martins defende a aproximação com a cultura literária e endereça o livro aos amadores:

⁷⁹ Elsie Houston nasceu no Rio de Janeiro em 1902, filha de Arinda Galdo e do dentista americano James Frank Houston. Foi educada na Europa e casou-se com um belga. Frequentou o círculo de intelectuais que incluía Mario de Andrade e seu cunhado Mario Pedrosa. Morou em Nova York, onde foi encontrada morta em seu apartamento, em 1943.

Muita música de Chopin foi-lhe inspirada pelas obras de Mieckiewicz; Schumann, Schubert, são influenciados pelas baladas de Goethe, Schiller, Heine, João Paulo, Hoffmann; Debussy encontra em Verlaine campo para sua imaginação fantástica, e assim por diante, e é natural que a nossa imaginação sintá-se atraída por esses poemas que deram origem a tanta música de valor real.

Pode parecer a alguns artistas que é tirar o cunho de beleza abstrata da música, reluzi-la a um nível tão comum, passando-a para a nossa linguagem vulgar; entretanto, todos não possuem a compreensão fácil e clara dos que se dedicam exclusivamente à arte musical, nem a intuição artística, aliás bastante comum entre nós, e devem portanto ser guiados, para encontrar na música, a ideia, que o artista apreende e sente sem traduzir por palavras. A este grupo de amadores talvez interesse o meu trabalho. (MARTINS, 1920, s/n)

O livro de Lucília Figueiredo, publicado postumamente, tem perfil muito próximo ao de Amélia R. Martins. O panorama musical havia mudado, nos anos 50 o foco era o repertório sinfônico, com muitas obras do repertório brasileiro. Sem ilustrações, traz informações sucintas sobre o compositor e comenta as obras que seriam ouvidas. As referências literárias também são usadas como estratégia para atingir os ouvintes leigos que acompanhavam o programa apresentado pela autora na Rádio do Ministério da Educação.

Considerações finais

A abordagem a partir das relações de gênero ajudou a separar um subconjunto, com o objetivo de depois integrá-lo ao conhecimento histórico sobre os processos de educação musical no Brasil. Françoise Thébaud, na introdução aos textos sobre as mulheres e a criação e representação na França, no volume dedicado ao século XX da *História das Mulheres no Ocidente*, destaca a escolarização do século XX e apresenta uma interrogação sobre a transmissão da produção das mulheres em uma cultura mista (masculina e feminina).

Finalmente, é preciso insistir nisso, o século XX assinala, com a escolarização massiva das jovens, o acesso das mulheres à palavra teórica, literária e artística, e esta apropriação da cultura ainda não produziu todos os seus efeitos. Pode-se interrogar, em todo caso, sobre o futuro e as possibilidades de transmissão às novas gerações das produções culturais e teóricas das mulheres, e sublinhar a aposta que constitui, hoje em dia, a emergência de uma verdadeira cultura mista que permita a luz de uma dupla visão-simbolização do mundo (THÉBAUD, 2002, p. 359).⁸⁰

A educação musical no Brasil passou por um processo de crescente institucionalização, na primeira metade do século XX. Com acesso a uma boa educação, principalmente no que se refere às letras e às artes, as mulheres das camadas mais elevadas economicamente da população aproveitaram as oportunidades de concorrer às vagas que foram continuamente abertas nas escolas públicas, nos conservatórios e no ensino superior em música, primeiramente como alunas e, depois, como docentes, diretoras, inspetoras e supervisoras. A dedicação, o tempo disponível, a cultura sólida, a familiaridade com os rituais dos espaços culturais e sociais tornavam-nas aptas a participar desse processo de institucionalização, em busca da “cultura mista”, feminina e masculina, a que se refere Thébaud.

No inventário realizado, identificamos 36 autoras e a seguinte distribuição de obras: 29 obras ligadas à escolarização formal, 36 livros ou folhetos para o ensino especializado, 24 títulos para a formação técnica, cultural ou artística e 11 obras de divulgação.

Ao percorrer o conjunto dessa produção e ao propor essa divisão a partir dos contextos educacionais que circunscrevem autores, leitores, formas de circulação e de leitura, pode-se perceber muitas nuances em relação aos protocolos de escrita, maior ou

⁸⁰ No original: «Finalement, il faut y insister, le XX^e siècle signe, avec la scolarisation massive des filles, l'accès des femmes à la parole théorique, littéraire et artistique, et cette appropriation de la culture n'a pas encore produit tous ses effets. On peut s'interroger cependant sur l'avenir et les possibilités de transmissions aux nouvelles générations des productions culturelles et théoriques des femmes, et souligner l'enjeu que constitue aujourd'hui l'émergence d'une véritable culture mixte qui permette le feu d'une double vision-symbolisation du monde» (tradução nossa).

menor familiaridade com a função autor, diferentes graus de aprofundamento nos temas abordados, assim como reações muito diferentes na recepção crítica, do destaque à indiferença. A inclusão da música como um dos campos da cultura ao alcance das mulheres, no entanto, fica clara no conjunto desta produção.

Referências

ALVARENGA, Oneyda. *Música Popular Brasileira*. São Paulo: Duas Cidades, 1982.

AZEVEDO, Luiz Heitor Corrêa. Prefácio. In: LACOMBE, Laura Jacobina; BEVILACQUA, Octavio. *Vamos Cantar: primeira série*, curso ginásial. Editora do Brasil, 1949.

CAMPOS, Joaquina de Araújo. *Considerações a respeito do curso de leitura à 1ª vista, transporte e acompanhamento ao piano*. Rio de Janeiro, Oficinas Graphics Jornal do Brasil, 1937.

BRAGANÇA, Aníbal. A política editoria de Francisco Alves e a profissionalização do escritor no Brasil. In: ABREU, Márcia (org). *Leitura, História e História da Leitura*. São Paulo: Mercado de Letras/ Associação de Leitura do Brasil/Fapesp, 2002.

CHARTIER, Roger. *História cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1990.

FAUSTO, Boris. *História do Brasil*. São Paulo: Edusp, 2006.

HALLEWELL, Laurence. *O livro no Brasil: sua história*. São Paulo: T. A. Queiroz/ Edusp, 1985.

HOLLANDA, Heloísa Buarque de; ARAÚJO, Lúcia Nascimento. *Ensaístas brasileiras: mulheres que escreveram sobre literatura e artes de 1860 a 1991*. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

INSTITUTO MUSICAL SÃO PAULO. *Programa de Piano*. Regime Federal. (Impresso na oficina gráfica Irmãos Vitale, s/d)

LACOMBE, Laura Jacobina; BEVILACQUA, Octavio. *Vamos Cantar*: primeira série, curso ginásial. Editora do Brasil, 1949.

LIRA, Mariza. *O Brasil sonoro, gêneros e compositores populares*. Rio de Janeiro: A Noite, 1938.

MARTINS, Amélia de Rezende. *Curiosidades musicais*. Campinas: Tipografia “Livro Azul” – A. B. de Castro Mendes, 1920.

THÉBAUD, Françoise. *Femmes, création et représentation*. Introduction. In : DUBY, George; PERROT, Michelle. *Histoire des femmes en occident. V. Le XX^e siècle* (sous la direction de Françoise THÉBAUD). Paris: Perrin, 2002. Collection Tempus.

SOBRE OS AUTORES

Ademir Adeodato

Doutor em Música pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Mestre em Educação Musical pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), possui Especialização em Musicoterapia - Universidade Federal do Espírito Santo (UFES, 2007), Especialização em Educação Comunitária - Universidade Federal do Espírito Santo (UFES, 2009), e Graduação em Licenciatura em Música - Universidade Federal do Espírito Santo (UFES, 2005). Desde o ano de 2013, atua como Professor Efetivo de Artes/Música e Coordenador do Núcleo de Arte e Cultura (NAC) do Instituto Federal do Espírito Santo (Campus Nova Venécia) e Coordenador do Núcl. Atuou como Coordenador de Projetos em Educação Musical pela Secretaria Municipal de Educação de Vitória (ES) (2006 -2013), como Professor do Curso de Licenciatura e Bacharelado em Música da Faculdade de Música do Espírito Santo (FAMES) (2011-2013) e como Professor Formador em Educação Musical em várias redes de ensino do Estado do Espírito Santo. Foi conselheiro Titular do Conselho Municipal de Cultura de Vitória (2008-2010); Representante Estadual do Espírito Santo (2012-2013) e Coordenador Regional Sudeste (2014-2015) da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM). Também atua, desde 2000, como músico profissional (saxofone e flauta transversal) em diversificados grupos do cenário da música popular capixaba. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em

Educação Musical (Artes / Música), atuando principalmente no tema: Educação Musical na Educação Básica.

Ana Luise Silva Mecenas

Doutora em História pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Vale do Rio dos Sinos (2017). Mestre em História pelo Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal da Paraíba (2011). Especialista em Ciências da religião e possui graduação em História Bacharelado (2010) e em História Licenciatura (2005) pela Universidade Federal de Sergipe (2005). Atualmente realiza o pós-doutoramento junto ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Tiradentes/ Unit, como bolsista PNPD-CAPES. Pesquisadora associada aos seguintes grupos de pesquisa: Jesuítas nas Américas, Arte, Cultura e Sociedade no Mundo Ibérico (séculos XVI a XIX) e ao Grupo de Pesquisa História da Educação no Nordeste (GPHEN). Atualmente é sócio - THE RENAISSANCE SOCIETY OF AMÉRICA.

Clara Fernandes Albuquerque

Clara Albuquerque é doutoranda em Música na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO desde agosto de 2018, sob orientação da prof. Dra. Inês de Almeida Rocha. É mestra em Musicologia pela UFRJ, bacharel em Cravo pela mesma instituição sob a orientação do prof. Dr. Marcelo Fagerlande, e formada em Licenciatura em Música pela UNIRIO. Em 2005 fez um curso de aperfeiçoamento em cravo de duração de dois meses com a professora Elisabeth Joyé, em Paris, tendo obtido para tal uma bolsa do Consulado Geral da França no Rio de Janeiro. Desde 2008 é professora concursada de Educação Musical do Colégio Pedro II, tendo atuado por cinco anos no primeiro segmento do Ensino Fundamental. Desde 2013 vem dando aulas no segundo segmento. Além das aulas regulares, desde 2015 vem dirigindo o Coral de alunos do Campus Centro, e possui um grupo de pesquisa com alunos de Iniciação Científica que propõe a conservação e análise das partituras do Acervo de Canto Coral do Campus Centro. Desde

março de 2010, é cravista acompanhadora concursada da Escola de Música da UFRJ, e vem atuando na Extensão desta instituição como professora de cravo para crianças e adolescentes desde 2012, bem como professora de Teoria e Percepção Musical desde 2017. Em 2006 e 2007 foi professora de Percepção Musical na graduação da UFRJ, e em 2010 foi aprovada em segundo lugar no Concurso de Provas e Títulos para Professor Assistente de Percepção Musical na mesma instituição. Atua desde 2002 como cravista e organista acompanhadora, destacando-se sua participação no Coro de Câmara PRO-ARTE, no Conjunto Sacra Vox, no Conjunto Calíope, no Conjunto Vocal Mosaico, na Orquestra Sinfônica da UFRJ, na Orquestra Sinfônica Brasileira, na Orquestra Petrobrás Sinfônica, no duo com o flautista e professor Eduardo Monteiro, e no trio com a cantora Michele Menezes e o trompetista Nilson Coelho. Tem participado todos os anos, desde sua criação em 2004, das “Semanas do Cravo” na Escola de Música da UFRJ.

Cristiano Ferronato

Doutor em Educação, com ênfase em História da Educação pela Universidade Federal da Paraíba (2012); Mestre em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (2006); e Graduado em História pela Universidade Estadual de Maringá (2003). Professor PPG PLII e Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tiradentes/UNIT-Sergipe, na linha de Educação e Formação Docente. Pesquisador do Instituto de Tecnologia e Pesquisa-ITP. Membro do Comitê Científico e do conselho consultivo da Editora Universitária Tiradentes-EDUNIT e da Editora Oficial do Estado de Sergipe-EDISE. Pesquisador associado aos grupos de pesquisa: Grupo de Pesquisa História da Educação no Nordeste Oitocentista (GHENO-PB), do HISTEDBR (GT-PB). É líder do Grupo de Pesquisa História da Educação no Nordeste (GPHEN/PPED/UNIT-CNPq). Desenvolve pesquisas no campo da História da Educação, com foco especial sobre a instrução no oitocentos brasileiro.

Ednardo Monteiro Gonzaga do Monti

Doutor em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro - ProPEd/Uerj, com período de estágio no exterior financiado pela Capes, realizado no programa de Pós-graduação em Memória e Crítica da Educação da Universidad Alcalá (Madri - Espanha), mestre em Educação pela Universidade Católica de Petrópolis. É especialista e graduado em Música pelo Conservatório Brasileiro de Música e licenciado em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho. É professor permanente de História da Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, instituição na qual atua no curso de Música. Líder do Núcleo de Pesquisa Educação, História e Ensino de Música – NEHEMus. Desenvolve o projeto de pesquisa História da Educação Musical: sujeitos, instituições, impressos e práticas educativas. Apresentou trabalhos em eventos científicos internacionais no Brasil, Estados Unidos, Espanha, Portugal, México, Argentina e Colômbia.

Elias Souza dos Santos

Doutorando em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tiradentes-Sergipe; Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo-FEUSP (2012); Especialista em Arte Educação pela Faculdade São Luís de França (2006); Especialista em Libras pela Faculdade Pio Décimo (2014); Graduação em Pedagogia pela Universidade Tiradentes de Sergipe (2004); Técnico em Música pelo Conservatório de Música de Sergipe-CMS (1999); Bolsista da CAPES/PROSUP. É membro do Grupo de Pesquisa História da Educação no Nordeste (GPHEN/PPED/UNIT-CNPq). Trabalha como maestro de coros em instituições públicas e particulares. Tem experiência na área de Artes, atuando, principalmente, nos seguintes temas: História da Educação e História da Educação Musical Escolar (Canto Coral e Canto Orfeônico).

Elisabet Corzo González

Nacida en Ávila (España) en 1982. Maestra graduada en educación Primaria en las especialidades de música, inglés y francés, graduada en la universidad de Salamanca (USAL) en 2006 y en la Universidad Pontificia de Salamanca (UPSA) en 2011 y 2012. Dos posgrados en educación Máster en Educación en Aprendizaje Cooperativo y Mediación de Conflictos por la Universidad de Alcalá en el año 2015 y Máster Interuniversitario en Memoria y Crítica de la Educación por la Universidad Complutense, Universidad de Alcalá y Universidad nacional de Educación a Distancia (UNED) en el año 2015. En la actualidad se encuentra finalizando su tesis doctoral en la Universidad Complutense de Madrid bajo la dirección de la doctora Doña Teresa Rabazas Romero. Al mismo tiempo se encuentra cursando el Grado en Historia y Patrimonio en la Universidad de Burgos (UBU). Trabaja en la fundación educativa GSD en el colegio de Guadarrama impartiendo clase en educación Primaria y colaborando en la enseñanza profesional de la música, concretamente de la guitarra, en la Escuela de Música GSD. Asimismo, colabora dentro de la fundación GSD en la elaboración y seguimiento de proyectos de innovación educativa, con la finalidad de adaptar el sistema educativo español a las necesidades sociales que nos rodean. Compagina estos trabajos con la publicación de artículos relacionados con su ámbito de investigación centrado en la Historia de la Educación, concretamente en la formación de las maestras de música desde el franquismo hasta la democracia en España.

Inês de Almeida Rocha

Professora Titular de Educação Musical do Colégio Pedro II, colaboradora permanente do Programa de Pós Graduação em Música (PPGM-UNIRIO). Completou Pós-Doutorado com bolsa CAPES, na Universidad Valladolid, Doutora em Educação (UERJ) com Bolsa PDEE-CAPES na Universidad de Alcalá de Henares, Mestre em Música (CBM-CEU) com bolsa CNPq, é líder do Grupo de Pesquisa Práticas de Ensino, Aprendizagem e Música (GEPEAMUS), participando,

também, do Grupo GECULT. Vem desenvolvendo pesquisas nas áreas de Artes e Educação, com ênfase em Música, Educação Musical, Musicologia, História da Educação Musical e História da Educação. Com textos publicados no Brasil, Portugal e Espanha. É editora da *Interlúdio*: Revista do Departamento de Educação Musical do Colégio Pedro II, juntamente com Ricardo Szpilman e João Marcelo Lanzillotti da Silva e Editora Assistente da *Revista Debates*(PPGM/UNIRIO). O livro *Canções de Amigo: redes de sociabilidade na correspondência de Liddy Chiaffarelli Mignone para Mário de Andrade*, publicado em 2012, é fruto de sua tese de doutorado. Atualmente integra o naipe de sopranos do Coro de Câmara da Pro-Arte.

Jane Borges

Docente na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) atuando no Departamento de Artes e Comunicação (DAC). Ministra aulas no Curso de Licenciatura em Música, modalidade presencial e no Curso de Licenciatura em Educação Musical, modalidade a distância (UAB/UFSCar) Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - FE-USP (2009), Mestrado em Artes pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo - ECA-USP (2003), Graduação em Música, com Habilitação em Piano pela Universidade do Rio de Janeiro - UNIRIO (1984) e Bacharelado em Música Sacra pelo Seminário Teológico Batista do Sul do Brasil - STBSB (1980). Concluiu recentemente o pós-doutorado pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo - ECA-USP (2018). É Coordenadora do Laboratório Coral “Vivo Canto”, aprovado pelo Departamento de Artes e Comunicação da UFSCar em 2015. Foi membro da Comissão de Avaliação da área de música do ENADE junto ao INEP/MEC. Atua em concertos como pianista e regente coral. É associada da Associação Brasileira de Educadores Musicais (ABEM) e da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música (ANPPOM). Tem se dedicado a pesquisas sobre Canto Coral, Educação Musical, Formação de Professores, Práticas de Ensino e Aprendizagem em Música e História da Educação e Música.

João Valter Ferreira Filho

Doutorando em Música pela UFPB, Mestre em Educação pela Universidade Federal do Piauí, possui pós-graduação Lato Sensu (Especialização) em Educação Musical e Licenciatura em Educação Artística (Hab. Música), pela mesma Universidade. Foi professor de diversas disciplinas na Licenciatura em Música da Universidade Federal do Piauí e no Curso Técnico de Música do Instituto Federal do Piauí. Foi professor de Música no ICESPI e Regente Titular da Schola Cantorum do Seminário Maior, como também do Coro do Mosteiro Carmelita de Teresina e do Coral da Catedral Metropolitana de Teresina. Como professor do Ensino Básico, desenvolveu diversos projetos de Educação Musical em escolas particulares do Piauí e da Paraíba. Foi Coordenador Pedagógico do Projeto de Educação Musical Ponte EntreCantos (São Paulo/SP 2014-2015) e tem assessorado diversos projetos de Educação Musical em São Paulo e na Paraíba. É professor efetivo do Curso Superior de Música (Licenciatura e Bacharelado) da Universidade Federal de Campina Grande, onde, além de lecionar diversas disciplinas, atua como Coordenador Acadêmico da Licenciatura em Música. Como regente e organista tem se dedicado à prática de conjunto e de concertos didáticos de Música Antiga e Medieval à frente de diversos grupos de alunos da UFCG.

María del Rosario Castañón Rodríguez

Nació en Palencia (España) en 1963. Profesora de Música (especialidad Piano) por el Conservatorio Profesional de Música de Valladolid en 1981. Graduada en Filología Hispánica por la Universidad de Valladolid en 1986. Premio Extraordinario en 1988. Graduada en Musicología por la Universidad de Valladolid en 1992. Profesora Titular de Universidad en el Departamento de Didáctica de la Expresión Musical de la Facultad de Educación y Trabajo Social de la Universidad de Valladolid desde 1986 hasta la actualidad. Doctora “cum laude” por la Facultad de Filosofía y Letras en la Universidad de Valladolid en 2009 en la especialidad de Historia de la Educación. Tesis doctoral: “La educación musical en España durante el franquismo (1939-1975)”. Doctora Honoris Causa por el Consejo Iberoamericano

en honor a la Calidad Educativa (Secretaría de Estado de Educación Superior de la Rep. Dominicana, Universidad Inca Garcilaso de la Vega (Perú), Universidad Católica Boliviana, Universidad Nacional de San Martín (Argentina), Universidad nacional Federico Villarreal (Perú), Universidad Nacional de Educación Enrique Guzman y Valle, Universidad Nacional de Asunción (Paraguay) y Universidad de Tarapacá (Chile). Miembro del Centro Tordesillas de Relaciones con Iberoamérica de la Universidad de Valladolid. Autora de la metodología Leemúsica/Readmusic para introducir el lenguaje musical en edades tempranas a nivel escolar (educación infantil de 3 a 5 años) asociada al proceso lectoescritor y con introducción de las TIC Pianista y clavecinista, colabora con varios grupos de música antigua (Dulsica) y moderna (Coro góspel de Simancas Good News).

Roberta Mourim Cabral

Roberta Mourim é musicista e violonista. Possui graduação em Jornalismo e Mestrado em Música pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Atua como professora de canto popular, violão e musicalização infantil. Foi aluna de percepção musical de Adamo Prince, tendo estudado e analisado sua pedagogia na Dissertação de Mestrado. Atualmente é doutoranda na UNIRIO, na Linha de Pesquisa Ensino e Aprendizagem em Música, desenvolvendo pesquisa com enfoque histórico, mais especificamente sobre o estudo da rede de sociabilidade em que estava inserida a violonista e professora Monina Távora, propondo, para este fim, a realização e a conservação de entrevistas orais com os ex-alunos de Monina.

Susana Cecília Igayara-Souza

Docente e pesquisadora do Departamento de Música da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da USP e Mestre em Musicologia pela ECA-USP. Possui bacharelado em Composição (ECA-USP) e Piano (Mozarteum de São Paulo). É também bacharel em Comunicação Social (Jornalismo) pela ECA-USP. É orientadora plena do Programa de Pós-graduação em Música, nas áreas de

Musicologia e Questões Interpretativas, sendo responsável pelas disciplinas: *Biografia e autobiografia na pesquisa em Música* e *A música como discurso e os discursos sobre música*. Na graduação, ministra as disciplinas de Repertório Coral e Práticas Multidisciplinares em Canto Coral. É coordenadora adjunta do *Comunicantus: Laboratório Coral*, onde atua como supervisora dos coros comunitários (Coral Escola Comunicantus e Coral da Terceira Idade da USP) e coordenadora de Comunicação. Atualmente, coordena o projeto de extensão Fórum de editoração de partituras corais. É líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Multidisciplinares nas Artes do Canto (GEPEMAC) e membro da Comissão de Pesquisa da ECA-USP. Atuou como conferencista na Universidade de Cambridge e Universidade de New Castle, Reino Unido; Universidade de Indiana em Bloomington, EUA; Conservatório Musical de Lisboa, Portugal; Academia de Verano de Dirección Coral y Pedagogía Musical em Las Palmas de Gran Canaria, Espanha e Universidade Nacional de Cuyo, Argentina.

Vanessa Weber de Castro

Doutoranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Mestre em Música pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Especialista em Ensino da Arte pela Universidade Veiga de Almeida (UVA), Licenciada em Educação Artística com habilitação em Música pela UNIRIO e técnica em Violão pela Escola de Música Villa-Lobos (EMVL), Vanessa Weber de Castro é professora de Educação Musical do Colégio Pedro II - Campus Tijuca II. Atuou por nove anos como professora docente de Artes do Governo do Estado do Rio de Janeiro, lotada no Colégio Estadual Álvaro Negromonte. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em música, atuando principalmente nos seguintes temas: música, história da educação musical, ensino da arte e prática docente.

Ebook disponível em:
<http://leg.ufpi.br/ppged/index/pagina/id/8517>

Este livro, que Inês Rocha e Ednardo Monti ora nos apresentam, cumpre um importante papel: contribui na constituição de um fértil campo de pesquisas, o da História da Educação Musical.

Este livro traz retalhos de diferentes estados brasileiros, superando o tradicional eixo Rio – São Paulo, com estampas mesmo de outros países, como a Espanha. Esta colcha de retalhos formada por diferentes histórias que agora recebemos se abre para que, como no pontilhismo das artes visuais, possamos começar a perceber um todo, revelando sentidos e diversas dimensões da realidade.

O leitor é convidado, portanto, a mergulhar por diferentes histórias que compõem a História da Educação Musical, e a testemunhar mais um passo neste longo caminho de constituição de um campo de pesquisa não só fértil e interessante, mas fundamental para a compreensão e construção do presente. Afinal, recordando a metáfora bourdieusiana do campo como jogo: é toda a história do jogo, os ecos e memórias do jogo, que estão presentes em cada ato do jogo.

ISBN 978-85-509-0449-8



9 788550 190449 8