

Ismael Krishna de Andrade Neiva

**EDUCAÇÃO MUSICAL ESCOLAR:
O CANTO ORFEÔNICO NA ESCOLA NORMAL DE
BELO HORIZONTE (1934-1971).**



Belo Horizonte
Faculdade de Educação da UFMG
2008

Ismael Krishna de Andrade Neiva

**EDUCAÇÃO MUSICAL ESCOLAR:
O CANTO ORFEÔNICO NA ESCOLA NORMAL DE
BELO HORIZONTE (1934-1971).**

Dissertação de mestrado apresentada ao *Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social*, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: História da Educação.

Orientadora: Professora Doutora Cynthia Greive Veiga.

Dedico este trabalho a meus pais, a meus irmãos e à pequena Laís.

AGRADECIMENTOS

Normalmente as atividades acadêmicas são muito solitárias. Mas na escrita dessa dissertação nunca estive ou me senti sozinho. Por isso quero agradecer e dedicar este trabalho a algumas pessoas que participaram, direta ou indiretamente, deste prazeroso período.

Primeiramente à Deus.

Em segundo lugar à minha orientadora, professora Cynthia Greive Veiga pela orientação competente e dedicada, pela leitura minuciosa e pelo apoio amigo em todos os momentos.

Quero agradecer de maneira muito especial à minha família, a quem dedico este trabalho. Mãe, Pai e Ananda, obrigado pela paciência, pelo apoio e pelo respeito. Prometo que não fico mais enchendo o saco de vocês com as conversas sobre a pesquisa e que não vou mais ocupar a casa toda com esse mundaréu de livros. Pablo e Érika, que mesmo distantes me proporcionaram o momento mais alegre dos últimos tempos, a vinda da pequeninha Laís. Amo vocês. Já ia me esquecendo das donas da nossa casa! Shiva, Clara e Lua, o que seria de nós sem vocês?

Aos meus avós queridos, em especial meu avô Beline, vocês fazem parte da minha vida! Ao meu povo de Belo horizonte, Abaeté, Curitiba, Pernambuco e Divinópolis, tios, tias, primos, primas, valeu a força, este trabalho também é de vocês. Quero deixar registrada também a lembrança aos queridos tio Correinha, Arnaldo e à minha priminha linda Letícia, sei que vocês estarão sempre comigo.

Ao pessoal do Grupo de Pesquisa em História da Educação – GEPHE, pelo apoio acadêmico e pelas às amizades construídas. Aos professores pelas leituras sempre precisas e pelo auxílio nas horas necessárias. Quero destacar alguns amigos verdadeiros que fiz no Gephe: Adair, Alessandra, Juliana, Larissa, Carol, Clarice, Claudinha, Cecília, Zica, Mariana, Cleide, Célia, Cida, Betânia, Fernanda, Paola, Aleana, Andréia. Acho que me lembrei de todos... E em especial ao Eliezer, comedor de poeira dos arquivos do Instituto. Eliezer, valeu a força, o apoio e a amizade. Sem o seu auxílio isso não ia dar certo.

Aos irmãos que eu escolhi, agradeço de coração o auxílio, as risadas e a paciência. Todos são muito importantes, então vou listando aleatoriamente, de acordo com a lembrança: Orozcão, Ricardo, Renatinho, Rodrigo e Brancão; todos os Sacripantas e o povo da história (a esbórnica nunca vencerá...); pessoal da FAFICH e adjacências; aos meus alunos que me aturaram até hoje; ao pessoal do Colégio Padre Machado, professores, coordenação e demais

funcionários; GDO Manda!; Bel; Henrique, Thiago Love e Rogério. Amigos, esse trabalho é nosso!

Quero agradecer a um outro grande amigo, Flávio, pelo tanto que me ajudou nesta curta trajetória. Flávio, se não fosse a oportunidade de pesquisar com você, nada disto seria possível.

Agradeço às instituições que apoiaram essa pesquisa: Ao Instituto de Educação de Minas Gerais, na figura de sua diretora Marília Sartí, ao Museu da Escola do Centro de Referência do Professor e ao Luiz Tomich pelo apoio.

Ao professor Luiz Maia que me auxiliou a compreender um pouco mais sobre a educação musical em Minas Gerais.

Finalizando, quero novamente agradecer a todos que compartilharam minhas dúvidas e angústias e que me suportaram nesse período. Agora tudo é festa!

RESUMO

Este trabalho investigou a implantação e a consolidação do Canto Orfeônico enquanto modalidade de educação musical na Escola Normal de Belo Horizonte, atual Instituto de Educação de Minas Gerais, no período compreendido entre 1934 e 1971. Procurou-se analisar as permanências e rupturas presentes nos argumentos acerca da educação musical escolar e, mais especificamente, do canto orfeônico em artigos publicados em periódicos, em bibliografia de referência e em anotações e registros escolares.

A pesquisa demonstrou a relação entre a educação musical e os ideais civilizadores e estéticos presentes na pedagogia romântica do século XIX e entre a educação musical escolar do início do século XX e a corrente dos músicos nacionalistas brasileiros. A pesquisa documental realizada na antiga Escola Normal de Belo Horizonte permitiu analisar a prática cotidiana do canto orfeônico e a conseqüente formação docente voltada para o canto escolar.

Palavras-chaves: canto orfeônico, Escola Normal, educação musical escolar.

ABSTRACT

This study addressed the settlement of Orfpheonic Singing as a musical education modality in the period between 1934 e 1971 at “Escola Normal” of Belo Horizonte, now called “Instituto de Educação de Minas Gerais”. Permanencies and disruptions on the discourse about school musical education and, in particular, about the education modality of Orfpheonic singing were analyzed though the examination of articles published on journals, reference bibliography and on school records.

The research brought out evidences of the relationship between musical education and enlightening and esthetic ideals existent on romantic pedagogy of XIX century, as well as the relationship between music teaching carried by educational institutions of the beginning of XX century and the Brazilian school of nationalist musicians. Documental research done at former “Escola Normal” of Belo Horizonte allowed the analysis of daily practice of orfpheonic singing and consequent formation of teachers to school singing.

Key-words: orfpheonic singing, Escola Normal, school musical education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Lateral da Escola Normal – 1946.....	85
Figura 2: Desfile – 1937.....	125
Figura 3: Avaliação de Canto Orfeônico – 1939.....	132
Figura 4: Atividade orfeônica – 1938.....	139
Figura 5: apresentação infantil na festa da primavera – 1952.....	144
Figura 6: Sala de música – 1946.....	146

LISTA DE TABELAS

- Tabela 1:** Disciplinas e número de séries de acordo com os níveis, após a Lei Orgânica de 1946.....95
- Tabela 2:** Calendário das manifestações musicais na Escola Normal, de 1934 a 1936.....136
- Tabela 3:** Calendário das manifestações musicais na Escola Normal, de 1937 a 1938.....137
- Tabela 4:** Calendário das manifestações musicais na Escola Normal, de 1939 a 1945.....138
- Tabela 5:** Acervo referente à música na Biblioteca da IEMG, 1946.....147

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1: O CANTO NACIONALIZADOR	22
1.1. Canto, civilização e folclore	22
1.2. O Nacionalismo Musical Brasileiro	27
1.2.1. Primeiros acordes do Nacionalismo Musical.....	28
1.2.2. Heitor Villa-Lobos.....	32
1.2.3. Outros artistas do Nacionalismo Musical Brasileiro.....	43
1.2.4. Alguns Acordes Dissonantes.....	46
1.3. O Canto Orfeônico no Brasil	47
1.3.1. O Canto Orfeônico sob a batuta do maestro.....	50
CAPÍTULO 2: EDUCAÇÃO ESTÉTICA	61
2.1. Educação estética e educação dos sentidos	61
2.1.1. Dois representantes da pedagogia romântica alemã: Pestalozzi e Fröebel... 69	
2.2. O debate da educação estética no Brasil	74
2.2.1. O escolanovismo e a educação estética.....	76
CAPÍTULO 3: EDUCAÇÃO MUSICAL NA ESCOLA NORMAL DURANTE AS PRIMEIRAS DÉCADAS REPUBLICANAS	82
3.1. A organização da Escola Normal em Minas Gerais	85
3.2. O canto nas primeiras décadas republicanas (1906 – 1934)	96
3.3. O canto na rotina escolar	109
CAPÍTULO 4: OBRIGATORIEDADE DO CANTO ORFEÔNICO – 1934 a 1971	115
4.1. As práticas do ensino de canto na sala de aula	120
4.2. Estado-Novo e canto orfeônico na Escola Normal de Belo Horizonte.....	125
4.3. A cultura musical na Escola Normal.....	132
4.4. O canto orfeônico nas atividades oficiais.....	139
4.5. O canto praticado entre 1946 e 1971.....	143
CONCLUSÃO	157
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	160
FONTES	166
ANEXO 1: Entrevista com o professor Luiz Guimarães Maia	170
ANEXO 2: Partitura da Melodia da Montanha (Serra da Piedade)	187
ANEXO 3: Manosolfá	189
ANEXO 4: Inventário dos discos do IEMG	190

INTRODUÇÃO

Ao cursar a graduação, não me aproximei da pesquisa historiográfica, pois projetava direcionar a minha vida profissional ao ensino de História. Durante os anos 2003 e 2004, logo após a conclusão da graduação, tive o prazer de trabalhar como auxiliar de uma pesquisa de doutorado desenvolvida na área História da Educação, cujo objeto central era a música como disciplina nas escolas primária e normal de Minas Gerais¹. As atividades que realizei nesse período baseavam-se, além de idas aos arquivos em busca de fontes para a pesquisa, em leituras de textos acadêmicos acerca da História da Educação, da educação musical escolar, dentre outros, pois o pesquisador que me contratou é deficiente visual. Essa agradável experiência contribuiu sobremaneira para meu envolvimento na pesquisa em História da Educação, visto que minha iniciação científica, normalmente realizada na graduação, foi efetuada nessa oportunidade. Ademais, durante as atividades mencionadas, tive contato com o objeto da pesquisa que apresento nesta dissertação, o canto orfeônico, visto que o mesmo é uma das modalidades de educação musical que foi desenvolvida no Brasil nos anos 30, e em Minas Gerais, especificamente, a partir de 1934.

O tema desenvolvido nesta dissertação, no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisa em História da Educação - GEPHE, partícipe do Programa de Pós-Graduação em Educação/ FaE – UFMG, consiste em investigar a implantação e consolidação da educação musical em Minas Gerais, mais especificamente do Canto Orfeônico como disciplina escolar. O marco inicial é a promulgação do Decreto nº 24.794, de 14 de julho de 1934, que tornou obrigatória a utilização do Canto Orfeônico em todos os estabelecimentos de ensino primários e secundários do país. O marco final desse recorte temporal é a promulgação da Lei nº 5.692, de 1971, a partir da qual o Canto Orfeônico foi substituído pela disciplina denominada Educação Artística, englobando música, teatro, artes plásticas e dança.

A história do canto coletivo ou canto coral remonta à antiguidade. Entre os egípcios, assírios, hebreus, hindus e chineses, era, inclusive, normalmente associado a danças e à poesia, empregado nos cultos religiosos e em solenidades variadas. Essa prática de se cantar em conjunto ganhou impulso com os gregos², que associavam o canto à educação, e

¹ OLIVEIRA, Flávio Couto e Silva de. *O canto civilizador: música como disciplina escolar nos ensinos primário e normal de Minas Gerais, durante as primeiras décadas do século XX*. [Manuscrito]- FaE, UFMG. 2004.

² Sobre as formas de música na Grécia antiga e em Roma, e sobre a história da música em geral, o site <http://www.tvebrasil.com.br/agrandemusica/histmusica.asp> apresenta uma coleção interessante de textos organizados por Luiz Lobo, sob a curadoria e direção do Maestro José Schiller, da Rádio MEC e da TVE Brasil.

sendo ministrado desde a infância. Na antiga Grécia, existiam duas escolas de música: a Pitagórica e a Harmônica³. O canto grego, assim como outras formas de arte, foi assimilado e influenciou sobremaneira a cultura romana, na qual o canto coral era executado em conjunto com grupos de trombetas e outros instrumentos. Com a adoção do catolicismo como religião oficial do Império Romano, o canto coral se desenvolveu e ganhou outras formas, como o canto ambrosiano⁴ e o gregoriano⁵, segmentos que constituem a base do cantochão utilizados ainda na liturgia católica (RIBEIRO, 1965).

Sem dúvida, escondem-se nas melodias do cantochão fragmentos dos hinos cantados nos templos gregos e dos salmos que acompanhavam o culto no Templo de Jerusalém", escreve Carpeaux. "Não podemos, porém, apreciar a proporção em que esses elementos entraram no cantochão. Tampouco nos ajuda, para tanto, o estudo das liturgias que precederam a reforma do canto eclesiástico pelo papa Gregório I das liturgias da Igreja oriental, da liturgia galicana, já desaparecida, da liturgia ambrosiana, que se canta até hoje na arquidiocese de Milão; e da liturgia visigótica ou mozárabe que, por privilégio especial, sobrevive em algumas igrejas da cidade de Toledo. A única música litúrgica católica que conta para o Ocidente é o coral gregoriano, a liturgia à qual Gregório I, o Grande, concedeu espécie de monopólio na Igreja Romana (LOBO, 2008).

Essas modalidades de canto perpassaram toda a Idade Média, sob o controle e direcionamento das determinações católicas. Era um canto monódico, coletivo, a uma só voz. A partir do século IX, esse canto monódico foi se transformando em uma forma de canto com superposição de vozes, desenvolvendo-se melódica e harmonicamente através dos séculos e estendendo-se a diversos países europeus. Essa nova forma de canto foi amplamente utilizada na Alemanha reformada e na Itália, onde o ensino de música estava sob a direção do católico Palestrina (1525-1594). A partir do século XVIII, inúmeras organizações corais se espalham por toda a Europa, em especial, na França, Áustria, Alemanha, Itália e Inglaterra. Esses conjuntos eram denominados de Corais (ARRUDA, 1964).

Em 1833, Bouquillon Wilhem (1781-1842), orientador do ensino de canto nas escolas parisienses adotou o termo "*L' Orpheon*"⁶ para designar os coros de alunos das

³ Os pitagóricos eram matemáticos e seguiam a filosofia numérica de Pitágoras, em que o som gerador era o 1, o 2 era a oitava do som gerador, o 3 era a quinta e o 4 era a quarta. Os harmonicistas negavam o valor dos números, mas procuravam também a harmonia e a coerência dos sons, que ressoariam com perfeição, assim como a natureza, de maneira intuitiva.

⁴ No ano 370, o Papa Ambrósio escolheu quatro modos gregos, sol, fá, mi, ré, inverteu-os (ré, mi, fá, sol) e chamou esse modo de *Authentus*, tornando-o obrigatório para a composição do canto litúrgico e dando origem aos cantos ambrosianos.

⁵ O Papa Gregório Magno (540 - 604) dedica especial atenção ao canto eclesiástico. Funda, em Roma, a *Schola Cantorum* e reforma a música sacra. Junta o Antifonário aos Cantos Ambrosianos e daí surgem os Cantos Gregorianos ou cantochão, que passa a ser o único canto litúrgico da Igreja Romana.

⁶ O termo Orfeão refere-se a Orfeu, deus músico da mitologia grega que está intimamente ligado ao uso da música como forma de gerar comoção àqueles que a ouvem. Orfeu é, na mitologia grega, poeta e músico. O deus, filho da musa Calíope, era o mais talentoso músico que já viveu. Quando tocava sua lira, os pássaros

escolas que se reuniam esporadicamente em audições. A palavra orfeão vem sendo utilizada a partir de então, sendo importante ressaltar a existência de uma diferença considerável entre um coral e um orfeão. Os corais são conjuntos vocais com maior capacidade musical, tanto teórica quanto prática, sendo exigido melhor técnica vocal, o que permite a interpretação de peças complexas. Por outro lado, os orfeões designam coros formados por escolares, militares, operários e músicos amadores, que executam um repertório mais simples e acessível, com uma boa qualidade musical, mas sem visar apresentações artísticas em alto nível de técnica e interpretação. Uma das principais características do Canto Orfeônico seria sua função de alfabetização musical exercida nas escolas, ao contrário do ensino musical profissional restrito aos conservatórios. A importância da implantação do Canto Orfeônico seria então a possibilidade da popularização da prática do conhecimento musical e sua conseqüente extensão a diversos setores sociais.

Em Minas Gerais, o termo Canto Orfeônico aparece com mais frequência a partir da década de 1930. Pela pesquisa documental realizada, seu uso foi identificado em um artigo da professora Branca de Carvalho Vasconcellos, publicado na Revista do Ensino, em 1932:

Em nossas modestas preleções e mesmo em escritos nesta Revista temos sempre pugnado por algumas modificações indispensáveis, principalmente quanto ao ensino do canto escolar de molde a preencher essa disciplina os fins que dela devemos esperar, do seu múltiplo ponto de vista – educativo higienico, pedagogico, recreativo e artistico.

Contando, como sempre, com a bôa vontade e o auxilio dos nossos dirigentes, já alguma cousa temos conseguido.

A instituição, por exemplo, do **Canto Orfeônico** na Escola Normal Modelo, com ampliação ao terceiro ano, medidas já há tempos iniciadas e que o recente decreto do atual governo consolidou; a nova orientação dada ao programa de musica visando uma aplicação mais pratica das regras gerais e conhecimentos da teoria musical – atendendo a que o ensino da musica no curso normal não tem propriamente por fim formar artistas – são providencias acertadas e cujos resultados felizmente vão aparecendo, seja no estímulo despertado, seja na propria eficiencia do ensino⁷.

Ao se falar em Canto Orfeônico, remete-se sempre ao canto coral, mas existem algumas diferenças importantes. As aulas de Canto são entendidas como aulas voltadas para uma formação vocal lírica, com ampla carga de técnicas e exercícios vocais, preparando os alunos para a composição de coros líricos profissionais, como os que acompanham orquestras

paravam de voar para escutar, os animais selvagens perdiam o medo e as árvores se curvavam para pegar os sons no vento. Segundo a mitologia, ele ganhou a lira de Apolo; “Uma vez que Orfeu também representa o canto acompanhado com a lira, ou a associação música-poesia, essa associação mitológica refere-se também ao objetivo de transmitir valores morais e padrões de pensamento e comportamento por meio das letras das canções” (LISBOA, 2005:58).

⁷ VASCONCELLOS, Branca de Carvalho. *A música no ensino público*. in: REVISTA DO ENSINO. Organ Oficial da Directoria da Instrução. Número 68/70 - Belo Horizonte, 1932, pág. 48. Grifos meus.

sinfônicas, por exemplo. Para melhor esclarecer essa diferenciação, segue uma citação de Flaustino Valle presente na obra *Elementos de folk-lore musical brasileiro*, de 1936:

Actualmente. A palavra coral atravessa uma phase de confusão, muito desvirtuada de seu primitivo sentido; chega-se a ponto de denominar coral as obras puramente instrumentaes, de caracter religioso, muito embora não tenham relação com nenhum culto determinado. Então, depois que surgiu o vocabulo orpheon, a balburdia recrudescu! W, não obstante designarem-se por orpheons as sociedades coraes em geral, tende tudo para esta diferenciação: o canto coral é de caracter erudito, seus componentes devem ser músicos, pelo que o numero de cantores é mais ou menos reduzido; o orpheão é de índole popular, seus membros não precisam saber música, pelo que é representado por immensas massas de vozes, contando-se, não raro, por milhares (VALLE, 1936, apud LEMOS JÚNIOR, 2005:10).

Nota-se então que o termo *Orfeão* está ligado à idéia de prática coletiva associada às multidões, não sendo necessário aos seus componentes uma formação musical mais sólida. Ao serem analisadas a sociedade brasileira e seu grau de instrução musical, principalmente nos centros urbanos, a prática do Canto Orfeônico foi pensada, portanto, como idéia plausível de ser aplicada nas escolas brasileiras. O Canto Orfeônico não possuía a pretensão e o objetivo de formar músicos profissionais, mas sim, de se configurar como um meio eficaz de popularização da música, de se elevar o padrão artístico e do senso estético da população brasileira. Heitor Villa-Lobos (1887-1959), em um texto denominado Educação Musical, expressa que uma das finalidades da educação musical é o preparo estético da coletividade. Segundo o maestro, “o nosso sentido estético é condicionado pelo hábito e pela educação. Habitue-se o ouvido de nossa juventude ao que, segundo a nossa herança acumulada, é belo – e o seu gosto será são” (VILLA-LOBOS, 1991:03).

LISBOA (2005), em sua dissertação de mestrado, ao analisar o Canto Orfeônico praticado na França por Bouquillon Wilhem no século XIX, indicou que essa prática musical teria a função de elevar o nível moral e artístico da população, “civilizando” uma grande quantidade de pessoas inseridas no sistema educacional parisiense em questão. A autora baseou sua argumentação na obra de Renato Gilioli⁸, que apresenta a idéia de que o Canto Orfeônico procurou trazer mensagens e “incutir” comportamentos em seus praticantes e espectadores. Com essas características, acabou sendo utilizado para fins político-ideológicos, presentes no contexto francês de consolidação da Revolução Francesa, de expansão dos ideais de igualdade e de construção de uma nova nação isenta dos problemas enfrentados durante o Antigo Regime. Dessa forma, as idéias de harmonização social e de unidade coletiva

⁸ GILIOLI, Renato de Souza Porto. “Civilizando pela música”: a pedagogia do canto orfeônico na escola paulista da Primeira república (1910-1920). 2003. (dissertação de mestrado) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, 2003.

presentes na prática orfeônica, aliadas à transmissão de valores morais presentes nas letras das canções assumiram um papel cívico-patriótico importante pra consolidação da nação em construção. A educação, nesse contexto francês, é a educação pública, de responsabilidade do Estado e representou uma importante instituição para a formação do cidadão republicano. O modelo educacional francês influenciado por Rousseau (1712-1778), entre outros, apresentou a importância do processo educativo na formação do cidadão e da sociedade, e a música é parte integrante desse contexto. Em outras palavras, “o modelo educacional proposto trouxe a inclusão da música, que era vista como elemento influente na formação do caráter do cidadão, nos currículos das escolas públicas, por meio da presença de canções no repertório escolar” (LISBOA, 2005:60).

Na proposta de educação musical francesa estava presente também o sentido da civilização das massas populares, ao introjetar valores morais e padrões estéticos específicos. Nesse sentido, o movimento tomou grandes dimensões e difundiu-se para outros países europeus, Estados Unidos e, alguns anos mais tarde, Brasil. Em Minas Gerais, a partir da Reforma do Ensino Primário de 1892, e no currículo do Curso Normal do mesmo ano, estão presentes disciplinas denominadas *Música* e *Canto*, sendo a execução de hinos patrióticos recorrentes no ensino primário. Essa prática de educação musical se estendeu por várias décadas, com características e formas variadas, cumprindo principalmente ideais estéticos, cívicos, patrióticos e disciplinadores.

Conforme a análise da legislação pertinente ao ensino de música e canto coral, observa-se que a disciplina Música estaria mais ligada a uma formação musical básica, de caráter mais teórico, e compreenderia, entre outros temas, o estudo da vida e da obra dos principais músicos brasileiros e estrangeiros. Muitos dos programas curriculares do início do século XX apresentaram a disciplina denominada *Música e Canto*, englobando o conhecimento técnico e teórico da disciplina Música com a aplicação prática do Canto. O conceito de música aqui encontrado, tomando por base os programas, os cadernos de alunos e os diários de classe utilizados nas aulas, é o de música erudita, que recebe um caráter de música séria, em detrimento do caráter lúdico e descompromissado da música de “origem” popular (LEMOS JÚNIOR, 2005:10).

Para o desenvolvimento desta pesquisa, foram encontradas no Instituto de Educação de Minas Gerais, antiga Escola Normal, diversas fontes de naturezas diferentes, a saber:

- Diários de turmas dos cursos preparatório, de adaptação e de aplicação. Contendo 16 volumes, os diários das professoras Branca de Carvalho

Vasconcellos, Maria Amarin Ferrara, Yolanda Lodi, Aurélia Leal, Amneris Flores Félix e Cecy Pinto da Silva. Nesses diários, além do controle da frequência e do desempenho das alunas, as professoras descreveram as aulas ministradas, explicitando os conteúdos trabalhados, as divisões das vozes, as dinâmicas e metodologias aplicadas. Alguns possuem acompanhamento diário. Esses diários foram produzidos a partir de 1930 e terminam em 1943.

- Atas dos Grêmios Musical, Litero-social, Litero-pedagógico, Litero-educativo e do Conselho de Estudantes, que, em 1939, denominou-se Centro Cívico Bárbara Heliodora. Essas atas são interessantes, pois essas organizações promoviam encontros regulares, nos quais as programações descreviam apresentações musicais instrumentais e corais. Essas reuniões, que se iniciam em 1929, ocorrem até o ano de 1950. Destacam-se os nomes que estas agremiações recebiam: Grêmio Carlos Gomes, Vitor Meireles, Pedro Américo, Antônio Matos, Villa Lobos e Olavo Bilac.
- O diário da escola de Adaptação, detalhando os acontecimentos ocorridos entre 1931 e 1946.
- Inventário de patrimônio, de maio de 1937. Nessa relação, dentre vários objetos, foram citados 4 pianos, 1 eletrola, 2 vicrolas, 1 coleção de discos clássicos, 2 quadros pautados e 1 coleção de diapasões.
- Relatórios dos inspetores, contendo análises sobre o corpo docente, estatísticas de matrículas, horários de aulas, avaliações aplicadas, dentre outras informações. São 24 volumes de relatórios sobre os cursos ginásial e formação, do período compreendido entre os anos de 1946 e 1955.

A essas fontes primárias somam-se vários artigos acerca da educação musical, publicados na Revista do Ensino durante o período compreendido entre 1925 e 1968. Há também diferentes obras publicadas em forma de livros, a partir dos anos 30, principalmente sobre o Canto Orfeônico, que foram encontradas nas bibliotecas do IEMG, da Faculdade de Música da UFMG e no Museu da Escola do Centro de Referência do Professor do Estado de

Minas Gerais. Essas obras circularam entre os professores dessa modalidade de canto e se configuraram como bibliografia de referência para a execução desta prática. Outra fonte importante foi uma entrevista concedida pelo professor Luiz Guimarães Maia, que atuou como professor de música e de canto orfeônico do IEMG, no período compreendido entre 1957 e 1996. Essa interessante entrevista permite perceber as nuances e características da educação musical nesse período, sendo possível detectar as mudanças e permanências na execução das aulas durante o período da pesquisa. Algumas produções acadêmicas acerca de educação musical em Minas Gerais e em outros estados brasileiros, sobre o Canto Orfeônico submetido a Heitor Villa-Lobos e sobre Maria Amorim Ferrara, uma importante professora mineira de Canto Orfeônico, também contribuíram sobremaneira para a efetivação desta pesquisa. Outra modalidade de fonte importante para se pesquisar acerca da história da educação é a legislação pertinente, seja ela federal ou mineira. A legislação contida na coleção de leis e decretos do Arquivo Público Mineiro foi bastante útil para o desenvolvimento da dissertação em questão.

Com esta vasta gama de fontes, datadas em momentos históricos distintos, organizaram-se algumas categorias para facilitar e permitir a investigação necessária. A pesquisa desenvolvida versa especificamente sobre a modalidade de educação musical denominada Canto Orfeônico. Para melhor visualização das nuances acerca dos desenvolvimentos da disciplina, sua consolidação nos currículos escolares e a sua decadência, culminando com a sua retirada dos currículos oficiais, propõe-se a seguinte divisão temporal, baseada em três momentos:

Primeiro momento: início da década de 20 do século passado até o ano de 1933. Nessa época, o canto possui características mais voltadas para a formação do gosto estético e para o desenvolvimento dos órgãos dos sentidos. Houve poucas mudanças entre os argumentos nesse amplo período.

Segundo momento: de 1934 a 1945. Durante esse período, a partir da obrigatoriedade da prática do canto orfeônico e adentrando no Estado Novo, o canto recebe uma carga maior de influências cívicas e patrióticas, condizentes com as características adotadas pelo regime ditatorial de Vargas no Brasil. Os argumentos acerca da utilidade do Canto Orfeônico circulam com mais ênfase.

Terceiro momento: de 1946 a 1971. Nesse espaço temporal, o canto vai sofrendo várias modificações e perdendo, paulatinamente, o papel de destaque que possuía nos momentos anteriores, culminando com a sua retirada dos currículos escolares.

Optou-se, na realização da pesquisa, pela investigação do Canto Orfeônico praticado na Escola Normal de Belo Horizonte, posteriormente chamada de Instituto de Educação de Minas Gerais. Esta instituição foi o mais importante centro de formação de professoras de Minas Gerais, sendo que as pessoas formadas em seu âmbito, circularam por várias escolas de todo o estado. Supõe-se que as idéias preconizadas na instituição foram levadas pelas professoras lá formadas para os locais onde trabalharam posteriormente.

Do ponto de vista teórico-metodológico, a pesquisa se insere no campo da história cultural, fato que merece algumas considerações. O escopo intelectual que deu origem à história cultural está diretamente ligado ao surgimento, em fins dos anos 20 do século passado, de uma nova maneira de se pensar as questões historiográficas, identificada com a história das mentalidades. Essa nova maneira de pensar e interpretar os fatos históricos buscava o distanciamento em relação ao fazer historiográfico tradicional, essencialmente político, episódico, linear e evolucionista (FONSECA, 2008:51). Ao negar a vertente tradicional, essa nova corrente historiográfica procurou estabelecer as bases de sua atuação, aproximando-se cada vez mais das abordagens socioculturais e multidisciplinares, dialogando bastante com a antropologia, psicologia, linguística, geografia e, sobretudo, com a sociologia. Segundo VAINFAS, ao contrário da historiografia tradicional, era preciso adotar uma história que problematizasse o social,

preocupada com as massas anônimas, seus modos de viver, sentir e pensar. Uma história com estruturas em movimento, com grande ênfase no mundo das condições de vida material, embora sem qualquer reconhecimento da determinância do econômico na totalidade social, à diferença da concepção marxista da história. Uma história não preocupada com a apologia de príncipes ou generais em feitos singulares, senão com a sociedade global, e com a reconstrução dos fatos em série passíveis de compreensão e explicação (VAINFAS, 2002:17).

Herdeira da história das mentalidades e da história social, a história cultural e sua vertente atual, a nova história cultural, abordam em suas investigações diversos campos temáticos, dentre os quais destacam-se a história das cidades, das identidades, das mulheres, a história oral e, por que não citar, a história da educação. Em artigo intitulado *História da educação e História cultural*, Thais Nivia de Lima e Fonseca define a história cultural como um campo historiográfico, situando a história da educação como uma de suas áreas de investigação. Entendida como uma especialização da história, a história da educação não pode ser compreendida como um campo dotado de metodologias próprias e com referenciais teóricos específicos. Para a autora, a história da educação utiliza-se então dos referenciais teóricos, dos conceitos e dos procedimentos metodológicos, bem como dos objetos de

investigação pertencentes à história cultural, sendo situada no âmbito desta. “Os últimos balanços realizados sobre a produção em História da educação indicam uma forte e já reconhecida tendência das pesquisas na direção da Nova História, especialmente da História Cultural” (FONSECA, 2008:59-60).

Pensando a História da Educação como um campo de investigação da Nova História Cultural, é necessário aproximar a análise acerca do Canto Orfeônico à História das Disciplinas Escolares. Segundo André Chervel (1990), as disciplinas escolares devem ser estudadas historicamente, contextualizando os papéis exercidos pelas escolas em variados momentos históricos. O autor defende as disciplinas escolares como autônomas, e produzidas no interior das culturas escolares, possuindo objetivos próprios e específicos. Argumentando nesse sentido, Chervel entende a escola como uma instituição que obedece a uma lógica da qual participam vários agentes internos e externos, mas que deve ser considerada como lugar de produção de um saber próprio. Os fatores de ordem interna se relacionam às condições próprias de trabalho na área, e os externos são normalmente atribuídos ao contexto sócio-político-cultural que originou a disciplina em questão. Neste sentido, as disciplinas não devem ser consideradas como meras metodologias de ensino. A partir da idéia da escola como lugar de produção de conhecimento, as disciplinas escolares devem ser integradas a uma cultura escolar para facilitar as análises e entender as relações estabelecidas com o exterior e com a cultura geral das sociedades. Os conteúdos e métodos das disciplinas não devem ser entendidos de maneira separada, não sendo meras adaptações de saberes produzidos em outras esferas, como a academia, por exemplo.

Segundo Chervel, são constituintes das disciplinas escolares os seguintes aspectos: os métodos; os conteúdos atrelados ao conhecimento que a disciplina deseja transmitir; as atividades e exercícios utilizados para a fixação desses conteúdos, e as avaliações. Sobre estas bases se configuram as análises sobre a história das disciplinas escolares. Efetivamente, a história das disciplinas escolares tem contribuído de maneira ímpar nas reflexões acerca dos currículos, dos conteúdos e das práticas de ensino relacionadas. A história das disciplinas vem se aproximando cada vez mais e se configurando como um campo de investigação baseado nos pressupostos da nova história cultural, ao deslocar o foco das observações unicamente dos conteúdos escolares em direção a análises mais amplas, voltadas para as interpretações concretas do ensino nas escolas.

A fim de se compreender a trajetória e a organização do Canto Orfeônico na Escola Normal de Belo Horizonte, transformada em 1946 em Instituto de educação de Minas Gerais, organizou-se esta dissertação em quatro capítulos.

O primeiro pretende analisar, à luz das idéias de Norbert Elias, o movimento civilizatório sobre o qual as sociedades ocidentais modernas foram constituídas. Esse processo civilizador se desenvolveu em várias áreas do conhecimento e do comportamento humano, sendo destacada a atuação da educação como forma de se transmitir e divulgar os saberes atrelados à construção de uma sociedade civilizada. Percebe-se então uma educação dos sentidos, voltada para o aprimoramento do gosto e das sensibilidades, da qual destaca-se a educação musical. Essa educação musical, inserida em um contexto mais amplo de exaltação e valorização dos nacionalismos a partir de meados do século XIX, caminha, no Brasil, para o estabelecimento de uma vertente musical que se baseava na valorização do folclore e da cultura popular, culminando com a sistematização de uma estética musical de cunho nacionalista, base para a elaboração e implantação de um projeto de educação musical denominado de Canto Orfeônico, e posto em funcionamento por um dos expoentes dessa vertente musical, Heitor Villa-Lobos.

O segundo capítulo discute os fundamentos estéticos da educação dos sentidos, de inspiração romântica que circularam no Brasil a partir do século XIX, influenciando os movimentos reformistas da instrução brasileira na primeira república, e sendo parte constituinte dos ideais propostos pelos educadores escolanovistas, de suma importância para a educação brasileira a partir dos anos 30 do século passado. Os argumentos acerca da educação estética são direcionados para a prática do Canto Orfeônico em Minas Gerais, importante manifestação educacional presente nos currículos das escolas nos mais diversos níveis de ensino e que perfazem o caminho da educação estética no contexto republicano brasileiro.

O terceiro capítulo apresenta um panorama sobre o Ensino Normal no Brasil e em Minas Gerais, mais especificamente, enfatizando a presença da educação musical nos currículos da Escola Normal de Belo Horizonte durante as primeiras décadas republicanas, mais precisamente entre os anos 1906 e 1934. Os argumentos acerca do uso do canto escolar nessa época circulavam em torno de questões estéticas, cívicas, patrióticas e artísticas. Pretende-se demonstrar também as bases nas quais a educação musical na Escola Normal de Belo Horizonte estava estruturada, antes da obrigatoriedade do uso do Canto Orfeônico em todos os estabelecimentos de ensino do Brasil.

Finalizando a dissertação, o quarto capítulo apresenta as características da educação musical na Escola Normal de Belo Horizonte após a obrigatoriedade do ensino do Canto Orfeônico em 1934. Pretende-se demonstrar as rupturas e permanências em relação ao período anterior a essa obrigatoriedade e como essas diretrizes eram cumpridas ou adaptadas à realidade da instituição. Utilizando de fontes diversas, o capítulo pretende também discutir o

cotidiano das práticas musicais e orfeônicas na formação de professores em períodos diversificados, perfazendo desde a implantação e consolidação da música e do Canto Orfeônico no âmbito da Escola Normal, depois IEMG, até o seu ocaso, em 1971.

CAPÍTULO 1: O CANTO NACIONALIZADOR

Este capítulo apresenta uma discussão acerca do processo civilizatório que as sociedades européias desenvolveram entre os séculos XI e XVIII, descrita na obra do sociólogo alemão Norbert Elias. Nesse processo de civilização está presente a idéia da educação para a civilização, pois a mesma contribuiu para a divulgação e expansão de saberes fundamentais para a construção de uma sociedade civilizada. Nessa prática educacional voltada para a civilização, percebe-se a necessidade de uma educação dos sentidos, voltada para o aprimoramento das sensibilidades, em que se destaca a educação musical. No início do século XIX, a valorização do folclore e das manifestações de origem popular contribuiu para a elevação de um sentimento de valorização da nação, e esse sentimento de nação, baseado nas manifestações artísticas provenientes do povo, culminou na elaboração de uma estética musical de cunho nacionalista, o nacionalismo musical. Esse nacionalismo musical iniciado na Rússia estendeu suas bases para vários outros países europeus e americanos, em especial o Brasil. Esse movimento gerou o estabelecimento de uma cultura musical brasileira preponderante que forneceu subsídios à elaboração e à aplicação de um projeto nacional de educação musical baseado na prática do canto orfeônico.

No desenvolvimento do capítulo, será apresentado e detalhado o projeto de implantação e o desenvolvimento do Canto Orfeônico, sendo especificada a estrutura proposta, as determinações para os variados níveis de ensino, com especial atenção para o Ensino Normal, destacando o caráter e os postulados acerca do canto a ser praticado, a saber: a disciplina, o civismo e a educação artística e estética.

1.1. Canto, civilização e folclore.

Nas produções acadêmicas mais recentes, a obra do sociólogo alemão Norbert Elias (1897-1990) vem sendo destacada, principalmente no que se refere ao uso do conceito de *civilização*, brilhantemente trabalhado em sua principal obra, *O Processo Civilizador*, escrita em 1939 e publicada tardiamente no Brasil, em 1990 (primeiro volume) e 1993 (segundo volume). É de interesse direto nesta dissertação destacar que o conceito de

civilização desenvolvido por Elias foi utilizado em pesquisas recentes⁹ cujos temas são afins ao aqui pesquisado e que serviram de suporte teórico para a elaboração da pesquisa.

Segundo Norbert Elias (1994 e 1993), o processo civilizador ou uma transformação processual e aleatória da sociedade ocidental pode ser encontrado e sintetizado nas mudanças histórico-sociais e psicológicas ocorridas entre os séculos XI e XVIII nas sociedades européias, em particular, nos grupos nobres guerreiros que se transformaram em nobres cortesãos, sob a ótica de um processo de distinção e diferenciação social. Além desses aspectos, compõem essa transformação a monopolização da violência e da tributação, o surgimento e ascensão da burguesia frente à nobreza e a centralização política estatal. Esse processo desenvolveu-se concomitantemente às mudanças e transformações psicológicas e comportamentais, na direção do auto-controle, em detrimento da coerção externa. As novas atitudes acabam por normatizar o que seria concebido como comportamento civilizado e a própria noção de civilização, bastante presente nas nações européias nos períodos posteriores ao século XVIII. Cabe ainda dizer que esse processo civilizador se caracterizou pelo aumento do autocontrole e pela contenção das paixões, desejos e pulsões de cunhos psicológicos, estendendo-se às sociedades européias, de maneira geral.

Nesse contexto surgiu na França o termo *civilité*, derivado do termo *civilisation*, que designava a auto-imagem dos membros da corte recém reconfigurada. *Civilisation* está ligado às maneiras refinadas de conduta, de comportamento e de polidez que distinguiam a nobreza cortesã das camadas mais baixas da população. O termo *Civilité*, empregado por Erasmo de Rotterdam (1467-1536) na obra *De civilitate morum puerilium*, circulou por toda a Europa, difundindo as maneiras de conduta propostas por Erasmo e tidas desde então como padrão ideal de comportamento (ELIAS, 1994: 68). Por sua vez, o termo *civilité* deu origem ao conceito de *civilisation*, que passou a ser utilizado para designar o processo de difusão das maneiras de comportamento para as sociedades, baseado na educação de grandes parcelas da população, suavizando então as maneiras de conduta e eliminando todos os resquícios de um comportamento considerado “ultrapassado”, “bárbaro”, “incivilizado”. O padrão de referência utilizado para atingir tal tarefa foi o das classes altas e deveria ser estendido a todas as outras sociedades em que ainda predominavam os costumes bárbaros de comportamento. Esse

⁹ GUÉRIOS, Paulo Renato. *Heitor Villa-Lobos: o caminho sinuoso da predestinação*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003.

LISBOA, Alessandra Coutinho. *Villa-Lobos e o Canto Orfeônico: música, nacionalismo e ideal civilizador*. [Manuscrito] Instituto de Artes da UNESP, 2005.

OLIVEIRA, Flavio Couto e Silva de. *O canto civilizador: música como disciplina escolar nos ensinos primário e normal de Minas Gerais, durante as primeiras décadas do século XX*. [Manuscrito]- Faculdade de Educação, UFMG, 2004.

fenômeno surgiu no absolutismo, mas as idéias acima explicitadas foram ampliadas e perduraram na França pós-revolucionária.

A partir dos anos finais do século XVIII, os termos em questão passaram a se referir aos hábitos burgueses de comportamento e conduta, hábitos esses que por sua vez foram apropriados dos comportamentos da nobreza cortesã absolutista. Essas normas de conduta e de comportamento, assim como os valores culturais foram disseminados para as camadas mais baixas da população, muitos deles através dos sistemas educacionais, nos quais o Canto Orfeônico estava inserido.

No século XIX, o termo “civilização” passou a designar a auto-imagem que o mundo ocidental europeu tinha de si, em distinção das sociedades ditas primitivas e atrasadas, presentes, em sua maioria, em outros continentes. Nessa relação, outros padrões foram utilizados para civilizar, como o desenvolvimento tecnológico, a religião, a ciência e a cultura. Entretanto, o termo “civilização” não teve o mesmo significado em todas as nações européias. Elias explicita a existência de uma diversidade fundamental no uso desses termos entre franceses e ingleses de um lado, e alemães, de outro. Se para ingleses e franceses o termo sintetiza o orgulho pela influência de suas nações no “desenvolvimento da humanidade”, para os alemães o termo referente, *civilisation*, traz uma conotação de caráter mais simplório, de segunda classe, algo como a superfície da existência humana, a aparência externa dos seres humanos. Então, “a palavra pela qual os alemães se interpretam, que mais do que qualquer outra expressa-lhes o orgulho em suas próprias realizações e no próprio ser, é *Kultur*” (ELIAS, 1994:24).

Na Alemanha, ao contrário da França e Inglaterra, as relações entre a nobreza e a burguesia seguiram uma forte separação de classes, durante o século XVIII. Com isso, a intelectualidade burguesa de classe média desenvolveu uma espécie de auto-expressão e uma cultura própria, diferente das mesmas categorias cortesãs. Essa intelectualidade em firmava-se através de suas realizações artísticas, intelectuais e científicas; portanto, a idéia de progresso relacionou-se com o conceito de *Kultur*, que se refere às realizações humanas, não aos códigos gestuais e normas comportamentais. Para isso, o alemão usa o termo *Kultiviert*, algo como o conceito de “cultivado” (OLIVEIRA, 2004:18).

Observa-se então a presença desses dois termos, *civilisation* e *kultur*. O primeiro está associado às formas das sociedades européias se auto-referirem em relação a outras sociedades. Nota-se a possibilidade de uma educação para a civilização, ou melhor, a educação é importante para que um processo de civilização seja universalizado. Então, “dessa maneira, foi através da difusão da escolarização por todas as camadas da população que se

tornou possível, entre outras coisas, a socialização dos saberes fundantes de uma sociedade civilizada. Portanto, o aprimoramento dos sentidos e das sensibilidades seria parte integrante do desenvolvimento da sociedade européia” (OLIVEIRA, 2004:18). Sobre o segundo termo, a partir do século XVIII é possível a constatação de um movimento no qual a percepção da cultura no sentido alemão, migra para outros países, algo parecido como uma “auto-descoberta” dos povos.

Durante esse período, a intelectualidade burguesa de classe média procurou encontrar equivalentes, nas manifestações de origem popular às manifestações da alta cultura aristocrática, principalmente de ordem artística como música, literatura e artes plásticas. Esse interesse pela cultura do povo acontece em um momento crucial, pois com a rápida urbanização ocorrida nessa modernidade européia da época, essas manifestações tendiam a diminuir paulatinamente. Assim, no início do século XIX começam a surgir termos que se assemelham ao folclore¹⁰ (*folcklore*, em inglês e *volkskunde*, em alemão) e que dão conta de abarcar essa nova categoria. Apresenta-se então uma busca pelas origens nacionais presentes nas manifestações culturais de origem popular ou folclórica e esse pensamento em curso, principalmente na sociedade alemã, permitiu que a intelectualidade percebesse a cultura como um dos principais pontos de convergência para o estabelecimento de um ideal de nação, um sentimento único de nacionalidade, muito utilizado no processo de unificação da própria Alemanha.

A partir de então, apareceram inúmeras manifestações de recolhimento e registro das “culturas populares”. Foram elaboradas várias coletâneas de canções russas, suecas, sérvias e finlandesas; os famosos contos dos irmãos Grimm (1812), contos húngaros (1822), noruegueses (1841) e russos (1855); poesias inglesas publicadas por Percy (1765); uma série de exposições universais que apresentavam as “identidades” de vários países (1851) (GUÉRIOS, 2003:74). As identidades coletivas nacionais estavam sendo construídas e esse fenômeno foi se ampliando e se diversificando. Foram tomadas posições de independência política baseadas nas relações identitárias, estimulando as consciências nacionais, como no processo de libertação da Prússia da dominação francesa e as guerras da unificação italiana e

¹⁰ “A palavra “folclore” (do inglês *folk* – povo; *lore* – saber) apareceu pela primeira vez em 1846, em uma carta assinada por Amoroso Morton – pseudônimo do arqueólogo Williams Thomas, no *Atheneum* – propondo-se substituir a expressão um tanto imprópria de “antigüidades populares” (*Popular Antiquities* – título de um livro de Brandt). Inicialmente, o seu sentido se restringiu às tradições orais, tomando mais tarde maior amplitude, incorporando também toda técnica material. Hoje, a palavra folclore, designando o “saber popular”, já se tornou de uso universal, apesar de outros vocábulos terem sido propósitos no correr dos anos, desde a sua primeira aparição; demopsicologia, antropopsicologia, mitografia, tradições populares e, talvez, muitas outras que não conseguiram vencer o tempo.” Presente em TEIXEIRA, Fausto. Reflexões sobre o folclore. Disponível em <<http://www.jangadabrasil.com.br/temas/setembro2007/te10409a.asp>> Acessado em 25/09/2008.

alemã. Em síntese, as auto-afirmações das nações geraram vários conflitos ao longo dos séculos XVIII e XIX.

Além das guerras acima citadas, essa “auto-afirmação nacional” gerou novas formas estéticas. Literatura e artes foram desenvolvidas para o mundo dividido e organizado em povos. Haydn (1732-1809) fez vários arranjos para canções escocesas (1790); Beethoven (1770-1827) harmonizou inúmeras canções irlandesas, gaulesas, escocesas e italianas (entre 1810 e 1818); Chopin (1810-1849) compôs as *Polonaises*; Berlioz (1803-1869), a *Marcha Húngara*; Liszt, (1811-1886) as *Danças Húngaras*. Destaca-se que todas as obras em questão são baseadas nos postulados da música erudita ou clássica européia, não representando nenhuma grande ruptura estrutural. “Surgia então toda uma problemática relativa ao limite ao qual se deveria levar o desafio a tais cânones na utilização de materiais folclóricos, ou, nos termos nativos, à maneira pela qual se deveria universalizar o material folclórico ‘bruto’” (GUÉRIOS, 2003:75).

A partir do século XIX, vários compositores estudaram as técnicas de composição nos grandes centros musicais (França e Áustria) e voltaram a seus países de origem no intuito de compor músicas nacionais. Somente músicos nativos estariam legitimados e imbuídos do espírito de suas terras natais para alcançar tal feito. Assim sendo, o Boêmio Smetana (1824-1884) compôs *Ma Vlast* (minha pátria); Grieg (1843- 1907), as *Danças Norueguesas*; Sibelius (1865-1957) escreveu *Finlândia*; Albéniz (1860-1909); e, de Falla (1876-1946) compuseram vários temas espanhóis.

Mas o principal distanciamento perante os postulados da música erudita européia foi dado pelos compositores russos, que enfatizaram a utilização de elementos folclóricos e da linguagem russa buscando, não apenas eruditizar os temas segundo os pressupostos musicais franceses ou italianos, mas também a criação de uma “sonoridade” russa própria a cumprir a tarefa de registrar a cultura popular de sua pátria. Partindo de Glinka (1804-1857), com *A vida pelo czar*, e passando por Rimsky-Korsakov (1844-1908) e Modeste Mussorgiski (1839-1881), renomados compositores deste novo viés artístico, o que os russos fizeram foi se recusar a acatar as “bases da civilização musical”, bases essas franco-italo-alemãs, em favor de uma criação verdadeiramente nacional. Esses compositores russos influenciaram toda uma geração de músicos, capitaneada pelo germânico Richard Wagner (1813- 1883), que deram início à idéia da chamada música nacional ou nacionalismo musical.

Ao longo do tempo, uma determinada estruturação estética, aqui denominada genericamente por “música ocidental”, impôs-se como padrão universal sobre o qual todas as manifestações ocorridas em países periféricos deveriam ser construídas. Esse padrão universal

foi configurado pela primazia que França, Itália e Alemanha tinham sobre a música erudita européia e que determinavam, assim, os rumos a serem seguidos por todo o mundo, em um processo civilizatório. Vários movimentos contra hegemônicos poderiam ter ocorrido, mas a música nacional, formada ao longo do século XIX na Europa, adquiriu fundamental importância nesse processo e se difundiu pelo mundo a partir de então:

Ao se dirigirem para os grandes centros em busca de formação e ao entrarem em contato com tais idéias, os novos artistas aos poucos se constituíam não só enquanto artistas, mas enquanto artistas nacionais. Tomavam para si definições, demandas e expectativas geradas nos grandes centros e construíam sobre elas. A música nacional assumia então estatuto ontológico. Ela passou a ser uma representação com eficácia social, ou seja, uma idéia que possuía, para seus nativos, uma existência concreta jamais colocada em questão. Restava a eles apenas revelá-la (GUÉRIOS, 2003: 82).

As obras sob a inspiração nacional poderiam ser apropriadas como a demonstração da própria nação, que se afirmaria, a partir de então, pelo prisma desses artistas. Esse movimento, como dito anteriormente, espalhou-se por vários países, incluindo o Brasil, gerando profundas transformações nos panoramas artístico- culturais. No universo dessas transformações insere-se a presença do Canto Orfeônico como disciplina escolar no Brasil.

1.2. O Nacionalismo Musical Brasileiro

Na obra *Ensaio sobre a música brasileira*, de 1928, Mario de Andrade postula as bases do nacionalismo musical brasileiro. A partir da publicação dessa obra até a divulgação da *Carta aberta aos músicos e críticos do Brasil*, de Camargo Guarnieri, em 1950, criticando a música universal e apátrida, apresenta-se o período da hegemonia do nacionalismo musical brasileiro. De um meio musical dominado pela ópera italiana e pelas músicas sinfônicas de origem francesa durante a Primeira República, a música brasileira adentra em uma fase, durante o período Vargas (1930-1945), em que o nacionalismo musical predomina, baseado no folclore. Então, durante as décadas de 30 e 40 do século passado, o “nacionalismo musical no Brasil passou da corrente progressista e inovadora que era no início do modernismo à estética hegemônica no meio musical brasileiro com a consolidação do movimento folclorista” (CONTIER, 1985). O ano de 1950, com a publicação da *Carta*, de Camargo Guarnieri, marca o fim da hegemonia da corrente:

Vários compositores se engajaram na criação de uma linguagem de composição de música de concerto que pudesse ser identificada como brasileira, por se basear nos sons oriundos das tradições musicais do folclore do país. Usando a instrumentação européia, seu formato de música

de concerto, suas técnicas de boa escrita, estes compositores buscavam deliberadamente alguma característica que soasse como marca de brasilidade – elementos rítmicos ou melódicos encontrados na música popular. Com isso o Brasil estaria fazendo o que já fizera a Europa: criar sua linguagem própria de música culta, identificável com a idéia de nação.¹¹

1.2.1. Primeiros acordes do Nacionalismo Musical

No Brasil, o nacionalismo musical executa seus primeiros acordes no Segundo Reinado (1840-1889), período de grande esforço por parte das autoridades e intelectuais para se construir uma identidade nacional. Algumas instituições foram fundadas em anos anteriores para tentar atingir tal finalidade, tais como o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) em 1838, o financiamento da Academia Imperial de Belas Artes (1826) e das várias expedições comandadas por cientistas e naturalistas por todo o interior do vasto Império. O indígena recebe o status de símbolo nacional, abordado pela literatura de Gonçalves Dias (1823-1864) e José de Alencar (1829-1877) e é musicado magistralmente por Carlos Gomes (1836-1896) (LANA, 2005:18).

Nesse processo de construção da identidade brasileira, a música merece um papel de destaque, pois foi utilizada tanto com o intuito de expandir um sentimento de brasilidade quanto para construir através dela esse sentimento. Para atingir tal fim, foi necessário incorporar ao imaginário musical brasileiro¹² elementos de origem popular, com o objetivo de atingir uma gama maior de brasileiros, unindo-os por esse sentimento de brasilidade. No final do século XIX, ainda no Império, alguns compositores como Brasília Itiberê da Cunha (1846-1913), Alexandre Levy (1864-1892), Alberto Nepomuceno (1864- 1920), Ernesto Nazaré (1863-1934), Francisco Braga (1868-1945), Barroso Neto (1881-1941) e Luciano Gallet (1893-1931) introduziram temas musicais de origens brasileiras em suas obras, amplamente influenciados pela tendência musical européia em voga, uma corrente musical que se mostrava como uma alternativa aos exageros da ópera italiana e da “maré wagneriana” (MARIZ, 1981:88). O Nacionalismo Musical se configura então como uma música escrita com “sabor” nacional, com apelo folclórico. Os compositores que com ela comungavam,

¹¹ EGG, André Acastro. *Considerações sobre o nacionalismo musical no Brasil: Camargo Guarnieri e Francisco Mignone, 1928-1950*. página 04. Disponível em <www.fapr.br/site/pesquisa/revista/artigos/andreegg.pdf> Acessado em 21/09/2008.

¹² O artigo de Marcos Nogueira, *O imaginário metafórico da escuta* apresenta uma discussão filosófica e semiótica sobre o conceito de imaginário musical, com excelente apresentação de bibliografia pertinente. In: http://www.eco.ufrj.br/semiosfera/anteriores/semiosfera45/conteudo_imag_mnogueira.htm

imprimiram em suas obras um colorido diferente, um toque patriótico pelo aproveitamento das melodias e ritmos colhidos dos cantos populares.

No Brasil, essa valorização das riquezas folclóricas nacionais encontrou resistência da parte de uma sociedade ainda demasiado dependente dos gostos tradicionais europeus. Como a parte mais rica e pitoresca de nosso populário musical vinha dos negros, que só obtiveram a abolição da escravatura em 1888, o público musical das sociedades de concertos olhava com certo desprezo tudo o que pudesse proceder do povo. Se hoje talvez prevaleça uma supervalorização do que vem do povo, no fim do século passado existia nítida subvalorização da contribuição cultural das camadas mais baixas da sociedade. Ainda em 1920 era preciso disfarçar os sambas sob o título de “tangos” para que pudessem ser lançados e aceitos. A Semana de Arte Moderna teve efeito preponderante, em 1922, para o reconhecimento dos méritos da música de caráter nacional, quer acabou sendo paulatinamente aceita como arte moderna e avançada. (MARIZ, 1981: 88)

Oficialmente, a primeira peça erudita de caráter nacionalista escrita no Brasil foi *Sertaneja* (1869), composta por Brasília Itiberê da Cunha, considerado como o precursor oficial da música brasileira inspirada pelo folclore. Itiberê foi diplomata bastante prestigiado na Europa, amigo pessoal de Rubinstein, Sgambatti e Franz Liszt. Sua amizade com Liszt vincula-o ao movimento nacionalista musical em questão, embora sua obra tenha sido composta, majoritariamente no Brasil (MARIZ, 1981:89). No apagar das luzes do século XIX, emergem dois compositores respeitáveis, Alexandre Levy e Alberto Nepomuceno, dispostos a enfrentar a mentalidade europeizante do público de concertos no Brasil, especificamente em São Paulo e no Rio de Janeiro, respectivamente. Nepomuceno lançou, em 1891, a *Série Brasileira*, obra orquestrada, de caráter nacional, pioneira por esses palcos. Levy escreveu *Variações sobre um Tema Brasileiro*, em 1884, mas orquestrada em 1891. Compôs também a *Suíte Brasileira*, em 1890, repleta de influências de sambas e temas nordestinos.

Alberto Nepomuceno foi a principal figura da música brasileira nos primeiros 20 anos do século passado. Defensor da canção em português, possuía notável prestígio como educador e foi muito bem aceito pela crítica especializada. Utilizou em sua obra o maxixe, os batuques, temas nordestinos e os lundus. Foi diretor do Instituto Nacional de Música, de 1906 a 1916, o que contribuiu para aumentar sua aceitação e a de sua vertente musical no Brasil.

O grande Ernesto Nazaré, compositor do clássico *Odeon* e de mais de duzentas outras obras é conhecido por seus chorinhos e suas valsas, não sendo associado à música erudita, mas sua obra influenciou gerações de músicos brasileiros. Vasco Mariz (1921)¹³, ao

¹³ Um dos mais respeitados musicólogos brasileiros, ocupante da cadeira nº 40 da Academia Brasileira de Música (ABM). O link a seguir apresenta a biografia de Mariz, presente no sítio da ABM: <http://www.abmusica.org.br/acad40nov.html>

tentar inserir Nazaré no rol dos compositores eruditos brasileiros pediu uma opinião a Francisco Mignone (1897-1986), também compositor, que o respondeu da seguinte maneira:

Você me pergunta se deve colocar Nazaré como músico erudito ou não. A minha opinião é que ele nada tinha de erudito. Era apenas um intuitivo como Mussorgsky ou Villa-Lobos. A sua obra serviu de padrão e modelo para os nacionalistas que viveram na época dele e depois. Visto desse ângulo, ele deve ser considerado um clássico da música brasileira nacionalista. Talvez um Glinka da nossa música (apud MARIZ, 1981: 94).

A fala de Mignone traduz bem a importância de Nazaré para a música de caráter nacionalista brasileira, de origem erudita. Segundo Villa-Lobos, Nazaré “é a verdadeira encarnação da alma musical brasileira” (MARIZ, 1981:95).

Outro músico importante, o carioca Francisco Braga, foi uma figura respeitada, apesar de sua obra não ser muito conhecida do grande público. Seu principal trabalho é o *Hino à Bandeira*, além de várias composições para bandas militares. Compôs temas indígenas para orquestras, várias óperas com caráter brasileiro e foi professor do Instituto Nacional de Música.

Em 1905 compôs um pequeno hino a pedido do prefeito Passos, com versos de Olavo Bilac, com o objetivo de ser usado nas cerimônias de hasteamento da bandeira nacional nas escolas públicas do Rio de Janeiro. A peça foi estreada a 15 de agosto de 1906, em concerto sinfônico em homenagem ao 3º Congresso Pan-Americano e desde então se espalhou por todo o país e acabou adotada pelas autoridades militares como o *Hino à Bandeira* (MARIZ, 1981: 97).

Mais um nome desta galeria de músicos, Barroso Neto, foi um pianista virtuoso, excelente concertista, entusiasta do canto coral, tendo fundado o *Coral Carlo Gomes* e o *Coral Barroso Neto*. É considerado um dos primeiros compositores brasileiros a escrever para cinema. Exerceu significativa influência na época como incentivador do canto coral e cultivou o apreço à música de cunho nacional (MARIZ, 1981:99). Finalizando esses autores precursores do nacionalismo musical brasileiros, aparece a figura de Luciano Gallet (1893-1931), grande apreciador dos estudos de folclore musical. Como compositor foi um dos primeiros a escrever utilizando temas e ritmos populares, fruto de suas inúmeras pesquisas e de sua amizade com Mario de Andrade (1893-1945). Suas composições produzidas entre 1918 e 1929 versaram sobre vários temas brasileiros, dentre eles os temas negros, como a macumba e o jongo, e sobre o bumba-meu-boi. Escreveu um método de estudos para piano, *Exercícios Brasileiros* (1925), para iniciar os jovens pianistas na aprendizagem da música brasileira. Foi publicado *post-mortem* o livro *Estudos de Folclore* (1934) e prefaciado por Mario de Andrade, obra que contribuiu amplamente para o mapeamento musical do Brasil.

O modernismo nacionalista musical, capitaneado teoricamente por Mario de Andrade, constituiu-se como uma corrente estética predominante no Brasil até meados da década de 1940. Esse movimento pregava a busca de uma identidade musical brasileira, de elementos que formariam a musicalidade étnica nacional (ANDRADE, 1962:29)¹⁴. Esse movimento se baseava em uma análise crítica feita por Mario de Andrade e por intelectuais de sua época, na qual a música brasileira era vítima de constantes importações de elementos estéticos estrangeiros. Seriam modelos europeus de composição musical utilizados por compositores brasileiros, o que culminaria no emparelhamento do desenvolvimento da música brasileira com a música européia. A música brasileira estaria, então, carente de uma “evolução” própria, de uma identidade musical específica.

A busca dessa identidade, segundo Mario de Andrade (1962), baseou-se em uma definição de nação e de povo brasileiro, sendo que essa nação se assentaria no resultado da miscigenação entre os indígenas, os negros africanos e os europeus portugueses¹⁵. Uma vez definidos os pilares raciais sobre os quais se assentam a nação, as fontes musicais que propiciariam a formação da identidade musical brasileira estariam presentes na música folclórica ou popular, termo utilizado por Mario de Andrade. Sendo assim, “Caberia aos compositores a transposição do material musical folclórico à música artística de concerto, defendendo o uso renovado da técnica européia, e não mais sua mera cópia” (ANDRADE, 1962:16).

Esse modernismo nacionalista musical buscava a incorporação dos elementos nacionais que seriam absorvidos na textura das obras, definindo até mesmo a própria forma musical das mesmas. As principais diretrizes desse movimento são definidas por Elizabeth Travassos, como sendo:

- 1) A música expressa a alma dos povos que a criam.
- 2) a imitação dos modelos europeus tolhe os compositores brasileiros formados nas escolas, forçados a uma expressão inautêntica.
- 3) sua emancipação será uma desalienação mediante a retomada do contato com a música verdadeiramente brasileira.
- 4) esta música nacional está em formação, no ambiente popular, e aí deve ser buscada.
- 5) elevada artisticamente pelo trabalho dos compositores cultos, estará pronta a figurar ao lado de outras no panorama internacional, levando sua contribuição singular ao patrimônio espiritual da humanidade. (TRAVASSOS, 2000:33-34)

¹⁴ A primeira edição do *Ensaio sobre a Música Brasileira* é datada de 1928, mesmo ano de lançamento do clássico *Macunaíma – o herói sem nenhum caráter*.

¹⁵ Idéia similar ao “mito das três raças”, interpretação dada por Gilberto Freyre (1900-1987) para a formação do Brasil em *Casa Grande & Senzala* (1933).

Para Mario de Andrade, a música era uma expressão viva de um povo, coletiva, e não a expressão individual de um artista. A música assentada em uma essência esteticamente nacional encontraria seu valor social e sua conotação coletiva. Nesse contexto, Mario de Andrade destacou a importância do canto coral e do canto coletivo como alicerce para a unificação dos indivíduos e de seus sentimentos, por ser uma prática socializadora. Baseado nessa rápida exposição das idéias do autor de Macunaíma, é possível perceber como as mesmas circulavam nos ambientes intelectuais e musicais da época, apropriadas de formas diversas, e realmente mudaram os rumos da arte brasileira, com a inauguração do chamado nacionalismo musical.

Vasco Mariz, importante musicólogo brasileiro e autor de várias obras de referência para o estudo da música nacional, inseriu esses artistas como precursores do movimento nacionalista musical brasileiro. Esses compositores, uns mais famosos outros menos, influenciaram sobremaneira a música brasileira, pois desempenharam um papel difícil de ser executado, o de combater uma tradição musical vigente, a da música clássica européia, hegemônica nas apresentações do público de concertos no Brasil. Não foram compositores populares, mas escreveram de maneira erudita sobre temas populares, temas esses relegados a planos secundários no gosto europeizado das elites brasileiras. A partir de suas obras, outros compositores emergiram no cenário brasileiro, ávidos por apresentar os tão ricos e complexos temas de origem popular, preocupados em “formar um público” para a música erudita brasileira e de formatar o gosto musical dos brasileiros.

1.2.2. Heitor Villa-Lobos

Por sua importância como músico de influência nacionalista, Heitor Villa-Lobos (1887-1959), um dos maiores músicos brasileiros, e considerado por muitos como o maior músico/compositor das Américas em sua época, merece aqui um lugar de destaque, pois pode ser denominado, analisando a sua obra, o mais importante representante dessa tendência musical. Ademais, Villa-Lobos é personagem central desta dissertação, pois é um dos responsáveis pela divulgação, aplicação e consolidação da educação musical no país, mais precisamente do Canto Orfeônico, tema central desta pesquisa e que será tratado com mais profundidade no decorrer do texto. Por sua importância para a difusão do Canto Orfeônico e por ser um dos expoentes deste movimento durante o governo de Getúlio Vargas (1930-1945), é importante traçar, em linhas gerais, a sua trajetória artística e pessoal. O objetivo é

tentar perceber em seu histórico, o embasamento para a formulação de suas concepções artísticas e políticas aplicadas, a partir dos anos 30, na disciplina Canto Orfeônico.

A bibliografia sobre Villa-Lobos é extensa e apresenta vários pontos de vista distintos. Existem mais de 40 biografias e obras nacionais e estrangeiras sobre o compositor, entre as quais destacam-se: *Heitor Villa-Lobos, compositor brasileiro*, do musicólogo e diplomata Vasco Mariz, escrita em 1946, e *Heitor Villa-Lobos: o caminho sinuoso da predestinação*, de Paulo Renato Guérios, publicada em 2003. Esta última é a análise mais ampla e complexa acerca do compositor, não se prestando apenas a traçar a biografia cronológica e musical de Villa-Lobos, mas apresentando uma discussão coerente e pertinente sobre o maestro, analisando o contexto histórico de sua obra e inserindo-o em um universo político e cultural mais amplo do que apenas os limites de sua obra artística.

Além dessas obras, a produção acadêmica a respeito de Villa-Lobos é considerável. Para a construção deste texto foram analisadas obras específicas sobre Villa-Lobos e sua produção enquanto artista, das quais destacam-se a dissertação de LANA (2005), *Sob o selo nacional, sobre o solo popular: Ressonâncias de uma nação na obra para violão de Heitor Villa-Lobos (1908-1940)* e *Estratégias político – discursivas do estado Vargas: Uma análise semiolinguística dos hinos de Villa-Lobos*, de GALINARI (2004). Lana apresenta, além de uma coerente contextualização histórica, elementos da obra do compositor que remetem ao projeto de nação que ele se propunha a construir, e Galinari lê, sob a ótica da análise do discurso, hinos cívicos de autoria do maestro utilizados nas disciplinas de Canto Orfeônico.

Outro ponto de vista abordado pela produção acadêmica é a obra de LISBOA (2005), *Villa-lobos e o Canto Orfeônico: Música, nacionalismo e ideal civilizador*. Esta obra trata especificamente sobre o projeto de implementação do Canto Orfeônico enquanto disciplina escolar obrigatória para todos os estabelecimentos de ensino do país. A dissertação apresenta uma análise minuciosa da atuação oficial de Villa-Lobos e destaca claramente as intenções e diretrizes da disciplina em questão, inserindo o Canto no panorama ideológico do período em que foi estudado. Além disto, a autora analisa várias canções de Villa-Lobos na perspectiva da análise do discurso, assim como a obra de Galinari, citada anteriormente. Em sua dissertação de mestrado, intitulada *Um maestro no gabinete: música e política no tempo de Villa-Lobos*, CHERNAVSKY (2003) aborda a trajetória de Villa-Lobos como funcionário público entre os anos de 1932 e 1947, no qual dirigiu um projeto de educação cívico-musical baseado nos preceitos do nacionalismo musical. Esta obra contribui bastante no sentido de

perceber as características da gestão de Villa-Lobos à frente dos órgãos destinados à difusão da educação musical e do canto orfeônico por todo o país.

Heitor Villa-Lobos nasceu no Rio de Janeiro, no dia 05 de março de 1887. Seu pai, Raul Villa-Lobos, era professor, funcionário da Biblioteca Nacional, autor de livros de história e cosmografia e um bom músico. Foi o iniciador de Heitor pelos caminhos da música, sendo um pequeno violoncelo o primeiro instrumento do grande maestro. Em sua infância, Heitor Villa-Lobos, influenciado pela família, ingressou no ambiente musical e artístico do Rio de Janeiro. Por motivos políticos, a família de Villa-Lobos se mudou para Minas Gerais; primeiro, residiram em Bicas e depois, em Cataguases. Segundo os biógrafos, a partir dessa vivência em Minas Gerais várias experiências musicais foram registradas na memória do jovem Heitor. A música sertaneja, rural, marcaram-no profundamente também. Teve, na infância, as primeiras aproximações com a obra de Bach, grande influência em suas composições, a quem homenageou ao denominar as suas mais célebres composições de *Bachianas Brasileiras*.

Villa-Lobos foi um grande fã dos chorões de sua época e era constantemente encontrado nas diversas rodas de choro do Rio. Essas experiências musicais formaram e afirmaram em Villa-Lobos o gosto pela música brasileira e foram desenvolvendo, no artista, as técnicas sofisticadas e virtuosas necessárias para o executor de tão belo gênero musical, o choro, talvez o mais brasileiro de todos, sem desmerecer os demais. Aprendeu com o pai a tocar violoncelo, aos seis anos de idade. Aos 11, aprendeu clarinete, também por intermédio de seu pai. Não é encontrado em suas biografias a frequência de Villa-Lobos em escolas de música e Conservatórios nesses anos iniciais. Aos 16 anos, já se apresentava em diversos locais, como teatros, hotéis e cinemas, executando um vasto repertório de valsinhas, xotes, dobrados, polcas, dentre outros gêneros (MARIZ, 1981:107). Nota-se, nesse repertório, vários gêneros de origem européia, desenvolvido nas cortes, e que circulavam com desenvoltura no ambiente musical urbano, principalmente do Rio de Janeiro, durante as primeiras décadas do século passado. Além disso, conviveu com cantores populares e com grandes compositores, como Ernesto Nazaré, Anacleto de Medeiros e outros.

Aos 18 anos de idade, fez uma viagem para vários estados do Brasil. Visitou Espírito Santo, Bahia e Pernambuco e extasiou-se com a riqueza folclórica destes lugares. Para uma personalidade musical em formação, a experiência foi marcante e singular, sendo refletida na quase totalidade de suas obras a partir de então. No ano seguinte, 1906, foi com um amigo para uma viagem ao sul do país, onde ficou por cerca de oito meses tocando em

pequenos concertos e analisando também o ambiente musical sulista. Mas a experiência pelo nordeste foi mais marcante, sem dúvidas.

Sua primeira obra típica com elementos nacionais, os *Cânticos Sertanejos*, foi escrita ao completar 21 anos e procurou reproduzir, para a formação de pequena orquestra, o ambiente musical brasileiro colhido durante as viagens citadas anteriormente. Alguns anos depois, abandona as aulas de harmonia do Instituto Nacional de Música, que frequentou por poucos meses, por uma viagem pelos estados de São Paulo, Mato Grosso e Goiás, tornando-se, a partir de então, autodidata. Segundo Mariz, nessa época Villa-Lobos nutria extremo apreço e respeito pela obra de Francisco Braga, autor já citado e inserido no rol dos compositores pré-nacionalistas brasileiros.

Em seguida, mais uma viagem de estudos e imersão na cultura musical brasileira, desta vez, pelo interior dos estados do norte e nordeste, com duração de mais de 3 anos. A partir de 1912, começa a estudar profundamente as obras dos autores clássicos e românticos, dentre eles Wagner e Puccini, que marcaram sobremaneira a personalidade do músico, ainda em formação. Casa-se, em 1913, com Lucília Guimarães (1886-1966), pianista e compositora, principalmente de peças para corais. Era formada em solfejo, piano e canto coral pelo Instituto Nacional de Música e era professora de música na Escola Normal.

Villa-Lobos estréia oficialmente no Rio de Janeiro, em 1915, e é extremamente criticado pelos especialistas, por suas harmonias complexas e pouco usuais para os padrões estético-musicais da época. São composições desse período o poema sinfônico *Amazonas*, *Naufrágio de Kleônicos*, a *Prole do Bebê*, o célebre *Uirapuru* e o *Choro nº 1*. O compositor ganhava a vida tocando violoncelo em orquestras de teatros e cinemas, prática muito usual durante as primeiras décadas do século XX. Convivia com muitos intelectuais e músicos, entre os quais destacam-se Manuel Bandeira, Coelho Neto, Goulart de Andrade, Graça Aranha, Luciano Gallet, e Frutuoso Viana. Essas figuras ajudaram a formar o caráter e a personalidade forte de Heitor Villa-Lobos e dessa convivência foram deixadas marcas importantes em sua obra, seja ela como músico/compositor ou como educador (MARIZ, 1981: 111).

Nos anos 20, um evento singular na história brasileira tem em Villa-Lobos um dos seus principais participantes, a Semana de Arte Moderna de 1922. O modernismo no Brasil não surgiu com a Semana de 22, mas considera-se esse evento, sua “apresentação oficial”, principalmente em seu viés artístico. Em linhas gerais, o modernismo postulava três princípios básicos: O “direito permanente à pesquisa estética, a atualização da inteligência artística brasileira e a estabilização de uma consciência criadora nacional” (MARIZ 1981:

112). A partir dessa linha de raciocínio, ressalta-se o impulso de se cantar e expressar a natureza e a alma brasileira, excluindo-se os “pastiches” da arte européia. Sofrendo pesadas críticas de parte do público e de jornalistas especializados, os participantes da Semana de 22, dentre eles, Villa-Lobos, apresentaram suas obras “revolucionárias” e marcaram de vez suas posições no panorama artístico brasileiro. O evento ocorrido em São Paulo foi essencial para que o movimento modernista emergisse como um tema nacional, retratado por diversos meios de comunicação, e foi importante nos rumos dados por Villa-Lobos em sua carreira como músico e como “educador” musical.

Após o evento de 22, Villa-Lobos recebe uma bolsa de quarenta contos, provenientes da Câmara dos Deputados, cujo objetivo era a divulgação da música brasileira e da sua, em especial, por vários países da Europa. Partiu em junho de 1923 para exibir a sua obra e, segundo seus biógrafos, fez-se conhecido pela elite musical européia em menos de um ano. O ambiente musical europeu possuía muitas semelhanças com o brasileiro, pois apresentava também uma disputa entre os renovadores e os ditos passadistas. Villa-Lobos aproximou-se então desses vanguardistas e conseguiu boas avaliações dos críticos especializados. Essa estadia na Europa durou até o final de 1924, quando retorna ao Brasil, depois desse período enriquecedor. Suas obras continuam circulando na Europa e fazem sucesso na Argentina, fruto de uma série de concertos executados em solo portenho no ano de 1926.

Retorna a Paris em 1927, onde cumpre um calendário extenso de concertos e eventos sociais, demonstrando o quanto sua obra estava emparelhada com a produção vanguardista européia, carregada dos nacionalismos e ideologias modernas. Nessa segunda passagem pelo velho mundo, Villa-Lobos se apresentou como músico e regente em palcos de Londres, Amsterdã, Viena, Berlim, Bruxelas, Liège, Lyon, Amiens, Poitiers, Barcelona e Lisboa. Essa experiência européia contribuiu para que Villa-Lobos tivesse contato com os coros orfeônicos atuantes na Europa e percebesse no movimento de educação musical um canal importante para a divulgação de suas idéias musicais e da cultura artística que comungava para grande parte da população brasileira, como será melhor explicitado no decorrer deste capítulo. Villa-Lobos retorna ao Brasil em 1930, um período conturbado da história brasileira marcado pela transição política das elites cafeicultoras paulistas para as camadas urbanas médias brasileiras.

Após a vitória dos revolucionários capitaneados por Getúlio Vargas, a primeira atitude do novo “comandante da nação” foi dissolver o Congresso, as assembleias estaduais e as câmaras de vereadores espalhadas por todo o país, sob o pretexto de se extirpar todos os

vícios da velha política. O modelo liberal fora fortemente abalado pelos anos de governo das oligarquias e, em nível global, pela quebra da bolsa de Nova York, no ano de 1929. Assumiu-se então uma concepção intervencionista do Estado, tido como responsável pela busca do equilíbrio econômico e pela satisfação das necessidades da população. Foram indicados Interventores em vários estados, em substituição aos governadores.

Paulo Renato Guérios cita em sua obra um artigo escrito por Villa-Lobos para *O Jornal*, datado de 8 de novembro de 1930, que exemplifica bem o posicionamento do compositor perante o novo governo. O artigo intitula-se “A arte, poderoso fator revolucionário” e merece ser exposto na íntegra.

Vivendo numa sociedade humana não se pode escapar às influências do ambiente em que ela haure sua força. Neste momento, nada se poderá pensar que deixe de ter o seu contato com a revolução. E no caso da vida artística brasileira, esse contato é essencial e direto. Não é que eu, como artista, pense em dar, nesta hora de reconstrução nacional, mais importância à arte que à política e à economia, tão bem cuidada pelos homens que a revolução colocou nos cargos de responsabilidade da vida brasileira. Mas é que considero a arte, pelo lado intelectual, como de mais eficiente atuação divulgadora, pois é mais acessível bem como mais convincente dos valores mentais de um povo. E nesse caso a arte é mais, muito mais, mesmo que a diplomacia...

Ao se falar em arte brasileira, com efeito, não se pode deixar de lado a excelente oportunidade, que nos apresenta, de alimentar uma grande esperança de que, dentre os homens que a revolução vai utilizar para levar a efeito sua obra construtora, surja um capaz de enfrentar corajosamente os problemas do encaminhamento da arte brasileira, pelos caminhos que já se acham abertos por alguns dos grandes valores que possuímos e que se fizeram sozinhos. A revolução, trazendo à tona tudo o que necessita remodelação urgente, não deixará, estou certo, de considerar os aspectos da educação artística do brasileiro, pois não negará, também, que esses 40 milhões de homens que formam a nação, e que aspiram à liberdade e ao uso de direitos políticos, estão habilitados também a ter a “sua” arte. (Villa-Lobos, apud GUÉRIOS, 2003:169).

Esta passagem demonstra a preocupação do artista em demarcar a posição da arte no panorama político-cultural brasileiro e principia o projeto de educação musical levado a todo o país e dirigido, anos mais tarde, pelo próprio Heitor Villa-Lobos. Neste trecho, Villa-Lobos via, na Revolução de 30, a oportunidade para alguém assumir a construção de um espaço para a arte brasileira, alguém preocupado com a educação artística do povo, pois este não estaria preparado para compreender a arte. Em outro artigo publicado em 30 de dezembro de 1930, no *Diário da Noite*, intitulado “A difusão do ensino da música no Brasil”, Villa-Lobos transcreve um projeto de educação musical produzido por Francisco Braga, Lorenzo Fernandez, Corbinato Vilaça (músicos e professores) e Augusto Lopes Gonçalves (relator), que fazia parte de uma ampla proposta de educação musical preparada pela Associação dos

Artistas Brasileiros. O projeto em questão apresentava como princípios norteadores a serem seguidos por uma educação musical no Brasil,

a máxima difusão de conhecimentos gerais de música nas escolas primárias; a restrição do ensino profissional ao Instituto Nacional de Música; a unificação da orientação pedagógica e artística no país, prevendo o ensino de noções rudimentares de teoria musical e solfejo; a participação obrigatória em conjuntos corais e a “educação do gosto musical” por discos e pelas emissoras de rádio; e a “orientação das manifestações artísticas principalmente no sentido nacionalista. (GUÉRIOS, 2003:170)

É possível perceber que Villa-Lobos não tinha a intenção de liderar esse projeto de educação musical, pois seu objetivo era unicamente conseguir dinheiro o suficiente para retornar a Europa. O compositor mantém contato com o Interventor João Alberto Lins de Barros e inicia uma “amizade musical”, pois o interventor era um excelente músico¹⁶. Patrocinado por João Alberto, Villa-Lobos parte em uma excursão artística pelo interior do estado de São Paulo, com o objetivo de levar a música erudita ao povo que não tinha acesso a concertos. Essa excursão percorreu 54 cidades e foi um sucesso. Mas durante os quatro meses de viagens, com apoio financeiro oficial, Villa-Lobos percebeu que seria difícil angariar a quantia necessária para seu desejado retorno ao velho continente e, aconselhado por amigos, começou a prestar atenção em prováveis oportunidades de trabalho na esfera pública. Ao término da excursão, Villa-Lobos propôs a João Alberto Lins de Barros a realização de um grande concerto cívico com a participação de um coral popular enorme. São produzidos panfletos, convidando as pessoas para o evento grandioso, e esses panfletos são distribuídos em vários locais e lançados de aviões por toda a cidade de São Paulo. Segue abaixo o texto completo de um desses panfletos:

No estrangeiro, onde o Brasil é pouco conhecido, ouvi muitas vezes referências pouco elogiosas ao nosso povo. Diziam, entre outras coisas, que os brasileiros são desprovidos de força de vontade e do espírito de cooperação, e que por isso vivem dispersos, sem unidade de ação, desagregados para a obra de construção de uma nacionalidade grande, num país de enormes possibilidades econômicas e um dos possuidores da mais bela natureza.

- Não é verdade!..., gritei eu. O brasileiro é capaz dos mais formidáveis empreendimentos.

Quereis a prova?

No dia 3 de maio do corrente ano, para mais de 10.000 almas, num ímpeto espontâneo de civismo e provando a realidade da força de vontade brasileira,

¹⁶ Algumas obras mais antigas de referência sobre Villa-Lobos – MARIZ (1977) e BAUAB (1960) trazem a idéia de que o compositor haveria desenvolvido e proposto um projeto de educação musical para São Paulo e que esse projeto seria executado por ele mesmo. Villa-Lobos teria então entregue esse suposto projeto a Júlio Prestes e, mais tarde, ao Interventor João Alberto. Contudo, estudos mais recentes, principalmente de GUÉRIOS (2003) e LANA (2005) desconstroem essa idéia, pois, analisando documentos e depoimentos de Villa-Lobos produzidos até 1932, não encontram nenhum indicativo de que o mesmo teria intenção de assumir o papel de educador.

reunir-se- ao para entoar hinos e canções patrióticas, como a mais fervorosa manifestação da alma de um povo jovem e livre que só deseja – irmanando aos seus filhos os bons estrangeiros, hóspedes do coração do Brasil – a felicidade, a liberdade e o progresso desta pátria generosa.

Caberá assim a São Paulo, o grande estado do Brasil, dar o primeiro grito de alarma, que, semelhante ao formidável estrugido de 10.000 trovões, ecoará no universo inteiro, como prova insofismável da força de vontade brasileira.

Soldados do Brasil! Mocidade Acadêmica, Comércio, Indústria! Lavoura! Sus! Avante!

Cantemos os hinos elevados e as canções sublimadas, numa esplendorosa exortação de civismo, de fraternidade e de confiança no futuro do nosso Brasil! (Villa-Lobos, apud GUÉRIOS, 2003: 175).

Esse evento citado, denominado de *Exortação Cívica*, foi marcado por um discurso de tom nacionalista. O programa executado compreendia a *Protofonia do Guarani*, de Carlos Gomes, o Hino Nacional, o *Hino Universitário* do mesmo Carlos Gomes e as composições de Villa-Lobos *Na Bahia tem e Pra frente, ó Brasil*. Vários órgãos de imprensa colaboraram na divulgação do espetáculo, professores de música ensaiaram as pessoas em locais pré-determinados, as escolas normais e conservatórios espalharam seus alunos entre o povo que cantou as peças escolhidas. No dia 24 de maio de 1931, com o auxílio de 2 mil militares que ajudaram na organização, entre 12.000 e 15.000 pessoas cantaram empolgadamente essas canções, regidas pelo maestro Villa-Lobos, no estádio do clube de futebol São Bento. Segundo GUÉRIOS (2003:176), o sucesso dessa apresentação foi extremamente importante para que o maestro reconsiderasse sua idéia de regressar à Europa. O apoio logístico oficial foi de suma importância para que ele percebesse que, com a Revolução, vãos mais altos em sua carreira artística poderiam ser alçados. Guérios apresenta a hipótese de que “a Exortação Cívica marca uma nova conversão e um novo desvio na trajetória de Villa-Lobos, um desvio que o levaria a ocupar o posto oficial de maior músico da nação” (GUÉRIOS, 2003:176).

Em 1º de fevereiro de 1932, foi publicado no Rio de Janeiro o Decreto Municipal nº 3.763, criando o Serviço Técnico e Administrativo de Música e Canto Orfeônico, subordinado à Diretoria Geral de Instrução do Distrito Federal. Ainda em fevereiro, Villa-Lobos entregou a Getúlio Vargas um memorial indicando que no Brasil existiriam cerca de 34 mil artistas desempregados, colocando-se à disposição do governo para exercer alguma função. Poucos meses depois, Villa-Lobos foi procurado pelo então Secretário de Educação do Distrito Federal, Anísio Teixeira (1900-1971), sendo convidado para ensinar o canto nas escolas. O projeto foi o idealizado pelo grupo conduzido por Francisco Braga, anteriormente

citado, e foi essa proposta que Villa-Lobos e sua equipe recém-contratada implementaram a partir de então.

Villa-Lobos teve dois motivos para aceitar o papel de educador musical. O primeiro deles foi financeiro. Como não tinha uma fonte regular de sustento, o cargo público seria uma excelente alternativa. Alguns estudos sobre a intelectualidade brasileira no período republicano (mais especificamente, na República Velha (1889-1930) e na Segunda República (1930-1937)¹⁷, indicam que antes dos anos 30 os produtores de bens culturais dependiam de suas relações com empresários e particulares para garantir o auxílio financeiro que os ingressaria no mercado. Após a Revolução de 30, esses produtores começaram a contar com os postos públicos que surgiram a partir daí. Em outras palavras, uma conversão do mecenato privado para o mecenato estatal. O segundo motivo foi a percepção do enorme potencial que o apoio oficial poderia representar para a execução de projetos artísticos, pois os recursos e a estrutura garantida pelo governo não poderiam nunca ser superados pela iniciativa privada, tomando-se por exemplo a Exortação Cívica, realizada em São Paulo.

O Ensino “cívico-musical” ganha grande impulso com a criação, em 1932, do Curso de Pedagogia de Música e Canto Orfeônico e da Superintendência de Educação Musical e Artística (SEMA), este último submetido à Secretaria de Educação do Rio de Janeiro. Em 1942, as atividades limitadas à capital federal são estendidas a outros estados da Federação, com a fundação do Conservatório Nacional de Canto Orfeônico (CNCO) submetido ao Ministério da Educação. Mas a produção artística de Villa-Lobos não se limitava apenas a sua atribuição frente à educação musical. Sua carreira de compositor continuava em ascensão, muitos eram os concertos de suas obras, no Brasil e no exterior. República Tcheca, França, Itália, México, Espanha, Áustria, Israel e Estados Unidos foram alguns dos palcos onde o maestro se apresentou ou onde suas obras foram apresentadas, no período compreendido entre 1945 e 1958 (MARIZ, 1981:120). Com problemas de saúde desde 1948, este quadro foi se agravando paulatinamente, até que falece no dia 17 de novembro de 1959, no Rio de Janeiro.

Em linhas gerais, a produção artística de Villa-Lobos é bastante diversificada. Por ter viajado por quase todo o país, pesquisando e conhecendo novas formas de música, sua obra apresenta a mistura de vários elementos brasileiros com os traços europeus sempre presentes na música erudita. A sua série dos *Choros*, composta entre 1920 (*Choro n°1*) e 1928 (*Choro n°14*) apresenta influências diversas. De Ernesto Nazaré (a quem o n°1 foi dedicado) a

¹⁷ BOMENY, Helena (org.) *Constelação Capanema: intelectuais e políticas*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2001. MICELI, S. *Intelectuais e classe dirigente no Brasil (1920-1945)*. Rio de Janeiro: Difel, 1979.

Debussy e Stravinsky (Villa-Lobos compôs vários *Choros* em sua estada na Europa), passando por sonoridades indígenas de Mato Grosso e Goiás (*Choro n°3*), pelas serestas (*Choro n°5*), por polcas e músicas urbanas (*Choro n°7*); mas, a referência mais explícita de toda a série é a música das rodas de choro cariocas, que dão o nome a tão belas composições.

A maravilhosa série das *Bachianas Brasileiras*, como o nome indica, é inspirada na mágica e universal atmosfera barroca de Johann Sebastian Bach (1685-1750). Da *Bachiana Brasileira n°1* (1930) até a *Bachiana Brasileira n°9* (1945), pode-se perceber toda a riqueza e complexidade das composições de Villa-Lobos. Com referências a emboladas (*Bachiana n°1* e *n°5*), rodas de choros (*Bachiana n°1*), candomblés (*Bachiana n°2*), danças do norte do Brasil (*Bachiana n°3*) e catiras do Brasil central (*Bachiana n°8*). A obra, toda composta para vários instrumentos, ora de câmara, ora para grupos menores, apresenta a linha dos baixos cadenciados que marcaram a obra de Bach, além de composições para coros e orquestra. Dentro das *Bachianas Brasileiras*, está o *Trenzinho Caipira* (tocata final da *Bachiana n°2*), uma das músicas mais famosas e curiosas do imaginário musical brasileiro.

Villa-Lobos compôs várias peças para piano, durante toda sua carreira de compositor. Peças que não poderiam deixar de ter as influências brasileiras que marcaram a carreira do compositor. Com marcadas preocupações rítmicas e experimentalismos harmônicos, as peças vão desde as *Danças Africanas* (1920), passando pela *A Lenda do Caboclo* (1920), por temas indígenas variados, como *Kankikis* (1914) e *Kankukus* (1914), destacando-se as temáticas infantis, como as séries *Brinquedos de Roda* (1912), *Fábulas Características* (1914), *Histórias da Carochinha* (1919), *Prole do Bebê* (1918) e *Saudade da Juventude* (1940). Muitas dessas composições foram compostas na Europa e são marcadas por um forte apelo nacional, como indicam os críticos e biógrafos do músico utilizados como referência para esta seção.

Além dessas composições citadas, é importante ressaltar que Villa-Lobos compôs inúmeros concertos encomendados, em sua maioria, por amigos e organizações culturais estrangeiras após o ano de 1945. Escreveu doze sinfonias durante o período compreendido entre 1916 e 1957, e vários bailados e poemas sinfônicos datados de 1910 até 1956. Dessas peças, destacam-se as importantíssimas *Uirapuru* e *Amazonas*, compostas em 1917, influenciadas pela cultura ameríndia e que introduziam instrumentos regionais pouco usuais. São duas obras famosas e belas. Dentro dos bailados e poemas sinfônicos, também merecem destaque as quatro suítes *Descobrimento do Brasil*, de 1937, imbuídas dos ideais modernistas de re-fundação do Brasil e *Odisséia de uma Raça*, de 1953, homenageando o Estado de Israel.

Villa-Lobos compôs com maestria muitas obras de Música de Câmara, entre as quais, quartetos de cordas (17 peças, de 1915 a 1957), ricos em elementos nacionalistas, como não poderia deixar de ser; Sonatas; trios e peças para conjuntos variados e estudos para violão¹⁸. As canções de Villa-Lobos, apesar de não serem suas composições mais importantes e reconhecidas, contribuíram muito para o desenvolvimento e fixação da canção nacional brasileira (MARIZ, 1981:150). Partindo de temas folclóricos e compostos entre 1908 e 1959, as mais de 100 canções são marcadas pelos mesmos elementos que guiaram as suas obras em outros estilos. Muitas das canções infantis, como *Nesta Rua*; *Na Corda da Viola*; *Terezinha de Jesus*; *Sambalelé*; *Passa Passa*, *Gavião*; *Garibaldi foi à Missa*, entre inúmeras outras que fizeram parte da infância de várias gerações passadas, foram compostas por Villa-Lobos¹⁹. Além das canções citadas, o maestro compôs várias óperas, oratórios e peças corais, durante o período compreendido entre 1912 e 1958. Foram compostas por meio de parcerias com artistas diversos, como Goulart de Andrade (1881-1936), Renato Viana (1894-1953) e Graça Aranha (1868-1931). Compôs também algumas obras religiosas e outras peças de menor interesse do público.

A ênfase dada a Villa-Lobos é merecida. O autor tem papel destacado no processo de implantação e consolidação do Canto Orfeônico em todo o país. Inclusive várias de suas obras ou de seus arranjos musicais são utilizados em publicações destinadas às aulas de Canto Orfeônico. A sua obra artística influenciou toda uma geração de compositores, que continuaram compondo o panorama musical Brasileiro. Muitos desses artistas compuseram e atuaram frente ao Canto Orfeônico em seus estados, e o movimento nacionalista musical continuou seguindo, com influências diversas, o seu caminho na história das artes brasileiras e, por que não, mundial.

¹⁸ A obra de LANA, Jonas Soares. *Sob o selo nacional, sobre o solo popular: Ressonâncias de uma nação na obra para violão de Heitor Villa-Lobos (1908-1940)*. [Manuscrito] Dep. de História da UFMG, 2005, faz uma interessante leitura do discurso nacionalista presente na obras compostas para violão. Em uma abordagem histórica e musicológica, o autor analisa a linguagem musical empregada pelo compositor, definida como uma demonstração da universalidade do povo brasileiro. O autor defende a idéia de que as obras compostas para violão são calcadas em gestos e elementos do imaginário auto-didata dos violonistas populares com os quais Villa-Lobos apreendeu variadas imagens da nação brasileira, em oposição à “catequese” nacionalista que o compositor manifestou em suas demais obras.

¹⁹ Destaca-se o belíssimo trabalho intitulado *Villa-Lobos & os Brinquedos de Roda*, de 2004, do Grupo de Percussão da UFMG e do Coral Infantil da Fundação Clóvis Salgado. “A idéia do CD é reconhecer o importante trabalho que Villa-Lobos realizou e trazer, com outras sonoridades, as canções das brincadeiras infantis, valorizando-as nos aspectos melódicos, rítmicos e harmônicos, com destaque aos timbres dos instrumentos de percussão”. Infelizmente a maioria crianças de hoje não brincam mais com essas canções, mas o cd remete a boas lembranças nos adultos. E quem sabe alguma criança, caminhando na contra-mão de seu tempo, também não se diverte com o cd?

In: <http://cantoencanto.blogspot.com/2007/02/villa-lobos-villa-lobos-os-brinquedos.html>

1.2.3. Outros artistas do Nacionalismo Musical Brasileiro

Lorenzo Fernandez (1897-1948) era o compositor mais interpretado nos concertos do Rio de Janeiro nos anos 40 do século passado, segundo MARIZ (1981:160). Foi um dos que lutou para a consolidação do nacionalismo musical, ao lado de outros compositores já citados. Mas o seu nacionalismo descende da influência direta de Alberto Nepomuceno e não de Villa-Lobos, pois era um compositor mais “bem comportado”, sem harmonias sofisticadas e de assimilação difícil, como as de Villa-Lobos. Suas primeiras obras intencionalmente brasileiras datam da primeira metade dos anos 1920, *Mãos Frias* (1922) e *Trio Brasileiro* (1924). Sua primeira obra a ser reconhecida como uma grande composição foi o poema sinfônico ameríndio *Imbapara* (1929), que utilizava temáticas colhidas de gravações efetuadas no Mato Grosso. Francisco Braga regeu a primeira formação orquestral da peça e conduziu a sua segunda peça, que galgou Lorenzo Fernandez ao rol dos grandes compositores de sua época, *Reisado do Pastoreio* (1930). Essa obra, regida por grandes maestros como Arturo Toscanini e Leonardo Bernstein, foi gravada diversas vezes no exterior. Sobre a sua ópera *Malasarte* (1933), composta sobre um poema de Graça Aranha, e encenada apenas em 1941, escreveu Luiz Heitor²⁰: “estava-se diante de uma manifestação de arte nacionalista, a primeira que encontramos, no domínio do teatro lírico brasileiro, no qual muitas vezes os argumentos, mas nunca a música, haviam pedido inspiração ao povo e as tradições do país”. (HEITOR, apud MARIZ, 1981:161). Fernandez fundou, em 1936, o Conservatório Brasileiro de Música, no Rio de Janeiro, importante instituição de ensino musical, tendo formado inúmeros artistas. Compôs muitas modinhas, serestas e músicas folclóricas e populares, sejam na forma de coros ou orquestradas. Musicou textos de vários autores, dentre eles Mario de Andrade, *Toada pra Você* (1928), e Eduardo Tourinho, *Noturno* (1934).

Lorenzo Fernandez desempenhou importante papel nas atividades musicais do Rio de Janeiro, no período de 1928-1948, seja como compositor regente, professor ou animador. Além da direção do Conservatório Brasileiro de Música, foi também ativo colaborador de Villa-Lobos no Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, havendo substituído o mestre em várias de suas numerosas viagens ao exterior. (...) Sua morte prematura estimulou Villa-Lobos a interpretar com frequência suas obras no exterior, em sinal de

²⁰ Luís Heitor Correia de Azevedo (1905-1992) foi um importante musicólogo e folclorista brasileiro. Catedrático de folclore no Instituto Nacional de Música, onde fundou o Centro de Pesquisas Folclóricas (1939), organizou e dirigiu a *Revista Brasileira de Música* (1942). Foi chefe da seção de música da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco) entre 1947-1965.

gratidão ao amigo. Foi também um dos fundadores da Academia Brasileira de Música, com Villa-Lobos e exerceu a presidência também em várias ocasiões (MARIZ, 1981:165).

Outro músico, Frutuoso Viana (1896- 1976), compôs poucas, mas importantes peças. Influenciado pela música de Debussy e Albéniz, compôs sobre alguns temas espanhóis, nos anos 1920. Interpretou ao piano obras de Villa-Lobos, na Semana de Arte Moderna, em 1922, e logo depois viajou para a Europa a fim de se aperfeiçoar como pianista, onde foi influenciado ainda mais pela música moderna. Para o desenvolvimento da música mineira, Frutuoso Viana foi figura importante, pois em 1929, após seu retorno ao Brasil, ensinou música e piano no Conservatório de Belo Horizonte. Em 1942 foi nomeado professor de Canto Coral e Orfeônico na Escola Técnica Nacional, do Rio de Janeiro. Lutou, junto com artistas contemporâneos influenciados por Mario de Andrade, por uma expressão musical brasileira, independente de tradições européias, e baseada nas manifestações populares. Sua obra possui grandes influências dos modernistas europeus e a sua brasilidade é europeizada, no que diz respeito às técnicas de composição. Retratou, em suas obras, várias manifestações populares, como as *Danças de Negros* (1926) e *Variações sobre um Tema Popular* (1924). Enveredou pelo nacionalismo com o *Corta-Jaca* (1932), caracterizada por ser bastante coreográfica, com influências de sambas, cocos e batuques. Foi um compositor de poucas peças, mas de destacadas qualidades técnicas, alinhadas com as idéias nacionalistas desenvolvidas por artistas de sua época.

Um grande autor de músicas para coral é Brasília Itiberê (1896-1967), sobrinho de Brasília Itiberê da Cunha, este último um dos primeiros compositores nacionalistas. Amigo de Villa-Lobos, enveredou pelos estudos folclóricos e foi o primeiro professor da cátedra denominada Folclore, na Universidade do Distrito Federal, em 1938. Na criação do Conservatório Nacional de Canto Orfeônico em 1942, foi-lhe entregue também o ensino do folclore. Sua produção foi pequena, mas consistente e rica em elementos folclóricos. Sobre ele escreveu Vasco Mariz: “Brasília Itiberê foi uma sensibilidade voltada para as fontes musicais folclóricas com poder de se nutrir de suas manifestações peculiares e autênticas, e, ao mesmo tempo, um espírito imune aos atrativos do puro pitoresco, não a fazendo circular na obra de arte como elemento de mera cor local” (MARIZ, 1981:170).

Uma unanimidade entre a crítica musical é Francisco Mignone (1897- 1986), muitas vezes agraciado com o título de músico mais completo de sua época, ressaltando-se que, entre seus contemporâneos, haviam músicos consagrados. Suas contribuições são variadas e destacam-se suas obras orquestradas inspiradas em ritmos e temas negros e a sua

produção de canções. Sua estreita relação com Mario de Andrade culminou na produção de inúmeros poemas sinfônicos e bailados, de influência africana. Muitas de suas obras retratam musicalmente o ambiente da cultura afro-brasileira, como a *Congada* (1928) e o *Maxixe*, do mesmo ano. Em 1933, compôs *Maracatu do Chico Rei*, um bailado afro-brasileiro inspirado na construção da Igreja de Nossa Senhora do Rosário, em Vila Rica, atual Ouro Preto. Além dessa obra, compôs algumas outras, externando sentimentos colhidos das religiões brasileiras de origem africana, como *Batucajé* (1936) e *Babaloxá* (1937). Escreveu obras sobre os povos amazônicos e nordestinos e uma delas, *Iara* (1939), foi proibida pelo Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP), pois a história se baseava nos episódios das inúmeras secas que acometem o nordeste brasileiro. Compôs, durante quase toda a sua vida, gêneros diversos e músicas abordando diferentes aspectos da cultura popular brasileira.

O compositor Camargo Guarnieri (1907 – 1993) foi amigo e discípulo intelectual de Mario de Andrade. Sua obra originalmente brasileira foi reconhecida em vários países. Defensor da chamada arte brasileira autêntica, lutou arduamente contra a entrada do atonalismo no Brasil, trazido pelo alemão Hans Joachim Koellreuter (1915-2005). Durante a presidência de Juscelino Kubitschek, Guarnieri foi nomeado assessor especial para assuntos de música, subordinado a Clóvis Salgado, Ministro da Educação. Suas obras são marcadas pelo apuro técnico e pela valorização dos temas brasileiros. Compôs mais de 200 canções de gêneros variados, em português, em idiomas afro-brasileiros e indígenas, como exemplos: *Egbegi e Den Bau* (1932); *Acuti-paru* (1934), *Segue-me* (1937); *Aribu* (1948) e *Cuzibambo* (1969). Suas peças são mais acessíveis, harmonicamente falando, do que as de Villa-Lobos, por exemplo, o que fez com a sua circulação fosse intensa. Musicou muitos poemas de Mario de Andrade, principalmente trechos da obra *Macunaíma*, além de textos de Manuel Bandeira, Cecília Meireles e Carlos Drummond de Andrade. Camargo Guarnieri foi muito importante para a música erudita brasileira, seja no quesito técnico ou no político (MARIZ, 1981:216).

1.2.4. Alguns Acordes Dissonantes

O nacionalismo musical brasileiro moldou e deu forma ao Canto Orfeônico praticado no Brasil. Muitos dos artistas citados compuseram várias das canções utilizadas, outros foram professores no Conservatório Nacional de Canto Orfeônico (CNCO) ou nos conservatórios regulares. A grande maioria desses artistas influenciou direta ou indiretamente os professores que atuaram em seus respectivos estados, pois era um requisito mínimo para se tornar professor da disciplina o conhecimento da música erudita dentro dos parâmetros postulados, ou seja, os do nacionalismo musical. A música brasileira seguiu o seu caminho de transformações técnicas e continua atualmente sendo formulada e reformulada ano após ano. Mas, referindo-se ao Canto Orfeônico praticado no Brasil, outras categorias musicais tiveram sua participação diminuída.

Sobre o Canto em questão, seus ideólogos, pensadores, divulgadores e professores posicionaram-se contrários aos experimentalismos estético-musicais, presentes nas propostas musicais do Movimento Música Viva, iniciado em 1939 e liderado pelo músico alemão Hans Joachim Koellreuter (1915-2005). No Brasil desde 1937, Koellreuter comungava com a teoria dos doze sons de Arnold Schönberg (1874-1951), que repercutiu enormemente sobre toda a música moderna ocidental. Essa teoria ou esse modelo de composição musical superou o modelo tonal conduzindo a música à atonalidade. Schönberg organizou um sistema para compor fora do padrão tonal, também chamado dodecafonismo, ou Teoria dos Doze Sons, pois são doze os sons que compõem uma oitava em uma escala musical (sete tons e cinco semi-tons)²¹.

O dodecafonismo e o Movimento Música Viva sofreram inúmeras críticas dos nacionalistas musicais brasileiros, adeptos da música tonal. Camargo Guarnieri foi um dos mais árdios combatentes dessa nova corrente estética envolvida no rico panorama musical brasileiro. Os dodecafonistas eram acusados pelos nacionalistas de serem universalistas, apátridas, sem compromisso com as raízes e origens da nação brasileira. Em contrapartida, os

²¹ A tonalidade é a prática de se organizar uma música ao redor de uma nota específica, a *tônica*, um padrão em composições anteriores à obra de Schönberg. A *tônica* define um *tom central* e, baseado neste tom, a harmonia e a melodia são compostas e organizadas. O Dodecafonismo tem por objetivo acabar com essa centralidade ao redor da tônica assim como acabar com a hierarquia que a tonalidade estabelece entre as sete notas da escala tradicional. A construção das escalas tradicionais maiores e menores segue um modelo de intervalos pré-estabelecidos e é contra estes modelos inflexíveis que o dodecafonismo atua. A idéia central é que cada uma das 12 notas musicais que compõem a oitava devem ter o mesmo número de ocorrências durante a música. Então, fixa-se uma determinada ordenação das 12 notas previamente e esses 12 sons ordenados sequencialmente e sem repetição, ordenados em qualquer padrão, em qualquer oitava e em qualquer ritmo constituindo a série. Escolhe-se então uma série como base e a composição é construída em cima dessa série, simetricamente. No final, aparecerão as doze notas o mesmo número de vezes.

adeptos do atonalismo acusavam os nacionalistas de estarem atrelados a governos autoritários, como o de Getúlio Vargas e ligados ao academicismo (MARIZ, 1981:233).

Em suma, o Canto Orfeônico não poderia ser construído sobre as bases da atonalidade, pois esta não permite a boa execução de músicas corais, sendo a sua estruturação incompatível com o modelo adequado para coros orfeônicos. A partir de então, foi reafirmado o caráter nacional da música executada nas escolas, e a associação desta ao modelo tonal maior-menor, da composição tradicional mais acessível e adequada para os fins que se queria atingir.

1.3. O Canto Orfeônico no Brasil

A presença do ensino de música nos currículos escolares do Brasil pode ser encontrada desde meados do século XIX, quando o mesmo foi incluído no ensino público por meio do Decreto nº 331A, de 17 de novembro de 1854. Esse decreto determinou a presença do ensino de “noções de música” e “exercícios de canto” em escolas primárias e Normais. Segundo LISBOA (2005: 67), na província de São Paulo, o canto coral foi instituído como atividade obrigatória nas escolas públicas a partir da Lei nº 81, de 6 de abril de 1887 (Reforma Rangel Pestana). Nessa época de transição do Império para a República, a música utilizada nas escolas era de origem erudita, com as mesmas características da estudada nos conservatórios. Durante esses anos, a educação musical integrou o momento sócio-político-cultural que atravessava o país.

É facilmente observado pela historiografia²², que as elites intelectuais e políticas brasileiras se empenharam em construir variadas e diferentes imagens e projetos de nação brasileiros. Essas tentativas se justificam pela necessidade de unificar uma nação de proporções continentais, com contextos sócio-culturais heterogêneos, que faziam com que os laços identitários regionais superassem o sentimento de brasilidade ainda pouco desenvolvido no imaginário popular. Com a proclamação da República, consolidar o novo regime tornou-se uma necessidade mais urgente. Para tanto, coube à educação um papel importante nesse processo de afirmação do modelo republicano de nação. Foi instaurado um intenso debate no meio educacional, relacionado à formação de novos ideais cívicos para a população, condizentes com uma sociedade que pretendia ser moderna e renovadora.

²² Autores como Boris Fausto (2001 e 2008), Helena Bomeny (2001 e 2002), Eliana Dutra (1997), Ângela de Castro Gomes (1994 e 2000) e Simon Schwartzman (2000), dentre vários outros que também contribuem para os estudos acerca do período republicano no Brasil.

Nas décadas de 1910 e 1920 percebem-se as primeiras manifestações de um ensino de música caracterizado como Canto Orfeônico, desenvolvendo a função de pedagogização e de popularização do saber musical, por meio da alfabetização musical da população inserida no sistema público escolar. As primeiras atividades orfeônicas se desenvolveram no estado de São Paulo e foram lideradas pelos educadores João Gomes Júnior (1868-1963) e Carlos Alberto Gomes Cardim (1875-1938), que atuaram nos orfeões da Escola Caetano de Campos, da capital, e pelos irmãos Lázaro Lozano (1871-1951) e Fabiano Lozano (1884-1965), que trabalharam nos orfeões da Escola Complementar (depois Escola Normal) de Piracicaba. Outros nomes de destaque nesse processo foram João Batista Julião (1886-1961), regente do orfeão dos presidiários da penitenciária Modelo de São Paulo, Honorato Faustino (diretor da Escola Normal de Piracicaba), Maestro Antônio Cândido, Antônio Carlos Júnior, João Gomes de Araújo (1846-1943) e Carlos Campos (JARDIM, 2003).

Após a introdução dessa modalidade de educação musical, tornou-se necessário a renovação do material e dos métodos de ensino utilizados para tal fim, superando assim o caráter erudito e conservatorial anteriormente destinados ao ensino de música que visava a formação de músicos profissionais. Assim, foi elaborado, em 1914, o *Método Analítico*²³, por Carlos Alberto Gomes Cardim, aplicado ao ensino musical. Esse método, adaptado dos métodos de ensino de leitura e de Língua Portuguesa, baseava-se no aprendizado direcionado do geral ao particular, da prática para a teoria. Os alunos aprendiam a cantar melodias folclóricas conhecidas e eram estimulados a inferir os conceitos musicais e a grafia específica a partir das melodias praticadas vocalmente. Esse método conquistaria os alunos através da integração emotiva que a música proporcionava, transformando o ensino de música teórico e cansativo em um ensino mais dinâmico e prazeroso. Os educadores das classes de Música e Canto Orfeônico, em sua maioria, compositores e regentes, trouxeram então a possibilidade da formação de uma espécie de pedagogo musical em oposição ao músico profissional. As Escolas Normais formavam então esses novos educadores musicais, que ingressariam em suas escolas após a conclusão do curso e que ajudariam a difundir a prática orfeônica e a alfabetização musical primeiramente no estado de São Paulo e depois para outros estados do Brasil. Segundo Yolanda de Quadros Arruda, “em 1930 organizaram-se oficialmente orfeões escolares em Pernambuco, em 1932 no Distrito Federal e logo após no Rio de Janeiro, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Piauí, Bahia, Sergipe e Minas Gerais” (ARRUDA, 1964:105).

²³ *O Ensino da musica pelo Methodo Analytico*, Publicação da Escola Normal de S. Paulo, São Paulo: Typ. Siqueira, Nagel & Comp.- Rua Alvares Penteado 7, 1914.

Para a realização das atividades musicais escolares, foram elaboradas coletâneas de canções aplicadas nos programas dos ensinos primário, secundário e Normal. O repertório selecionado baseava-se em melodias folclóricas infantis, hinos e canções de caráter cívico e patriótico inseridas nas diretrizes do Canto Orfeônico, além de melodias religiosas. O Canto praticado na primeira metade século XX visou a transmissão de valores morais e de determinados padrões musicais, com o objetivo de elevar e civilizar o gosto artístico da população. Este processo seria iniciado na infância e deveria combater a presença da música “popularesca” difundida nos meios populares e associada às classes baixas e à suas maneiras bárbaras de comportamento.

Nos tangos e maxixes, nos sambas e extractos de revistas, concentram-se quasi sempre palavrões e termos baixos que debilitam, na alma da criança, a ânsia irresistível de perfeição, de beleza e de verdade. Não representando cabedal valioso e meio educativo, essas peças devem ser banidas das escolas que visam o triunfo completo da educação.²⁴

Percebe-se então que a questão de civilização dos costumes está presente nas diretrizes orfeônicas brasileiras e essa questão é direcionada por dois caminhos inseparáveis: por meio da elevação do gosto artístico da população, baseado nos padrões de repertório utilizados em detrimento daqueles associados aos costumes das classes baixas, como visto na citação. Um outro caminho a ser percorrido seria o da civilização dos costumes, transmitido também por meio dos valores morais presentes nas canções utilizadas, como exemplificado a seguir:

O exercício do canto coral, por parte das crianças e dos adolescentes, traz grandes benefícios ao indivíduo e à sociedade.

De fato, com tal exercício (...)os jovens desenvolvem algumas qualidades morais e estéticas, tais como: o senso da ordem, da disciplina, da obediência e da camaradagem. Quando se canta em conjunto, é necessário ficar-se no lugar designado à cada um, guardar a posição indicada, estar atento aos sinais do professor, manter uma atitude correta, estar de acordo com os companheiros, executar cada um a sua parte, obedecer ao regente, etc. São portanto incalculáveis os efeitos morais e sociais desse exercício, em consequência do qual os jovens adquirem também o senso da responsabilidade na execução coletiva e sentem-se estimulados no seu amor próprio.²⁵

O Canto Orfeônico presente no Brasil contribuiu para a respectiva implantação e consolidação do regime republicano, pois no Canto praticado estavam presentes os ideais de civismo e patriotismo. Nesse contexto, o Canto Orfeônico encontrou um terreno fértil para se desenvolver, associado aos ideais cívicos, patrióticos, nacionalistas, educacionais e

²⁴ CRUZ, Georgina Machado da. O Canto nas Escolas. in: REVISTA DO ENSINO. Orgam Oficial da Directoria da Instrucção. Anno IX, número 110- Belo Horizonte, 1935.

²⁵ ALMEIDA, Judith Morisson. Aulas de canto orfeônico. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1951, p. 41.

civilizadores, todos de acordo com os padrões morais estabelecidos pela crescente burguesia urbana brasileira, que se consolidava como classe social hegemônica em detrimento das oligarquias cafeeiras. Essa configuração ampliou-se na década de 1930 com a ascensão de Getúlio Vargas ao poder. Iniciou-se então uma maior centralização política e o recrudescimento da proposta de construção desse Estado republicano brasileiro, calcado principalmente nos ideais de nacionalismo e patriotismo. Dentro dessa política centralizadora surgiram no Brasil alguns movimentos de mobilização das massas em prol das questões nacionais e, desses movimentos, emerge a figura de Heitor Villa-Lobos, que desenvolve um projeto de educação musical baseado no Canto Orfeônico e que será detalhado a seguir:

1.3.1. O Canto Orfeônico sob a batuta do maestro

O canto orfeônico é o elemento propulsor da elevação do gosto e da cultura das artes; é um fator poderoso no despertar dos sentimentos humanos, não apenas os de ordem estética, mas os de ordem moral, sobretudo os de natureza cívica. Influi junto aos educandos, no sentido de apontar-lhes, espontânea e voluntária, a noção de disciplina, não mais imposta pela rigidez de uma autoridade externa, mas novamente aceita, entendida e desejada. Dá-lhes a compreensão da solidariedade entre os homens, da importância da cooperação, da anulação das vaidades individuais e dos propósitos exclusivistas, de vez que o resultado só se encontra no esforço coordenado de todos, sem o deslize de qualquer, numa demonstração vigorosa de coesão de ânimos e sentimentos. O êxito está na comunhão.²⁶

Conforme foi dito, o projeto²⁷ de implantação do Canto Orfeônico não foi criação de Heitor Villa-Lobos, contudo, coube ao maestro a tarefa de executá-lo. Apesar de ser possível encontrar manifestações e práticas orfeônicas no Brasil desde a década de 1910, somente em 1930 a cadeira “*Canto Orfeônico*” obteve seu reconhecimento legal, assim como o título oficial de “*Professor de Canto Orfeônico*” foi destinado após este período. Villa-Lobos parte de uma estrutura pensada para o estado de São Paulo e expande essa proposta para todo o país. Uma vez ampliado o projeto de educação musical por meio do Canto Orfeônico, as bases do mesmo podem ser caracterizadas pela transmissão de ideais nacionalistas e patrióticos, resgatados da valorização de aspectos essencialmente nacionais; pela civilização da sociedade por meio da elevação do gosto estético e artístico, atrelado ao cultivo de padrões morais contidos nas questões; pela disciplinarização social e coletiva que o

²⁶ Villa-Lobos, Heitor. *Programa de música*. Rio de Janeiro: Departamento de Educação do Distrito Federal, 1934. págs. 07-08.

²⁷ Projeto ou proposta de educação musical preparado pela Associação dos Artistas Brasileiros, produzido por Francisco Braga, Lorenzo Fernandez, Corbinato Vilaça e Augusto Lopes Gonçalves em 1930, citado na página 38.

Canto geraria nas pessoas, em conformidade com as tendências governamentais de controle social dimensionados nos movimentos de massa.

O Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931, que dispunha sobre a organização do ensino secundário, introduziu a obrigatoriedade do canto Orfeônico. Por meio desse Decreto, o ensino secundário se dividiria em duas modalidades: o curso fundamental e o complementar, ambos seriados. Segue abaixo um trecho do Decreto, que apresenta a disciplina Canto Orfeônico nos três primeiros anos do curso fundamental:

Art. 3º - Constituirão o curso fundamental as matérias abaixo indicadas, distribuídas em cinco anos, de acordo com a seguinte seriação:

1ª série: Português - Francês - História da civilização - Geografia - Matemática - Ciências físicas e naturais - Desenho - **Música (canto orfeônico)**.

2ª série: Português - Francês - Inglês - História da civilização - Geografia - Matemática - Ciências físicas e naturais - Desenho - **Música (canto orfeônico)**.

3ª série: Português - Francês - Inglês - História da civilização - Geografia - Matemática - Física - Química - História natural - Desenho - **Música (canto orfeônico)**.

4ª série: Português - Francês - Inglês - Latim - Alemão (facultativo) - História da civilização - Geografia - Matemática - Física - Química - História Natural - Desenho.

5ª série: Português - Latim - Alemão (facultativo) - História da civilização - Geografia - Matemática - Física - Química - História natural - Desenho.

Nesse período, mais precisamente em fevereiro de 1932, Villa-Lobos é contratado para conduzir o projeto de implantação do Canto Orfeônico, submetido ao Serviço de Música e Canto Orfeônico, órgão que se seria renomeado, em 1933, para Superintendência de Educação Musical e Artística – SEMA. Villa-Lobos assumiu o cargo de diretor desse órgão a convite de Anísio Teixeira, Secretário de Educação do Distrito Federal, e estaria incumbido de levar a cabo o projeto citado. A criação da SEMA constituiu o primeiro passo para a efetiva implantação do Canto Orfeônico em nível nacional. Inicialmente, o trabalho se iniciou junto à prefeitura do Distrito Federal e foi se expandindo para as demais regiões do Brasil, a partir da publicação do Decreto nº 24.794 em 14 de julho de 1934, que dispunha, dentre outras coisas, sobre a obrigatoriedade do ensino de Canto Orfeônico para todos os estabelecimentos de ensino do país.

Art. 11. O ensino do Canto Orpheonico previsto pelo decreto n. 19.890, de 18 de abril de 1931, fica extensivo a todos os estabelecimentos de ensino dependentes do Ministerio da Educação e Saude Publica.

Paragrapho unico. Nos estabelecimentos de ensino superior, commercial e outros, que serão previstos em regulamento, o ensino do Canto Orpheonico será facultativo.

Art. 12. O ensino do Canto Orpheonico em todo o paiz obedecerá a normas estabelecidas pelo Governo Federal e fica obrigatorio nas escolas primarias dentro do que dispuzer a legislação em vigôr.

Parapho unico. Para cumprimento do disposto neste artigos, serão feitos os necessarios accôrdos com os Governos estadoaes e municipaes, na forma da legislação Federal.

Art. 13. Fica creado o Curso Normal do Canto Orpheonico que opportunamente será installado nos gymnazios e cujo regulamento, elaborado pelo Ministerio da Educação e Saude Publica, será submettido á aprovação da autoridade superior.

Art. 14. Nos estabelecimentos de ensino emendativo, tal como foi estabelecido em relação á Educação Physica, o ensino do Canto Orpheonico se condicionará ás possibilidades physicas dos respectivos educandos, tendo-se em vista as isenções que se impõem, como seja a dos surdo-mudos.

As atividades da SEMA seguiram um plano geral de orientação, baseado em três aspectos: disciplina, civismo e educação artística. Sobre esse tripé foram desenvolvidos e construídos todos os trabalhos e projetos²⁸ especificados a seguir: *Curso de Pedagogia da Música e do Canto Orfeônico; Conselho Técnico Consultivo para a seleção das obras a serem adotadas (música e textos); programas anuais da matéria de ensino; escolas especializadas; orfeões escolares; orfeão de professores; concertos escolares; organização de repertório; biblioteca musical e discoteca nas escolas; seleção e distribuição de hinos e canções; audições dos orfeões nas escolas e em grandes conjuntos; clubes escolares de música; salas ambiente para a formação de um centro musical com instalação de aparelhos fonográficos elétricos; reuniões gerais de professores; relatórios mensais do trabalho executado nas escolas.*

Nos primeiros meses de 1932 foi criado, no Rio de Janeiro, o *Curso de Pedagogia de Música e Canto Orfeônico*, destinado aos professores das escolas primárias municipais que iniciariam os trabalhos com o Canto em suas respectivas escolas. Sobre esse curso, Villa-Lobos afirma que o mesmo foi criado para facilitar “aos professores do magistério público a prática da teoria musical e a técnica dos processos orfeônicos, que seriam mais tarde postos em prática nas escolas municipais, de acordo com uma metodologia absolutamente brasileira” (VILLA-LOBOS, 1991:15). LISBOA (2005:32) observa que o *Curso de Pedagogia de Música e Canto Orfeônico*, ministrado Por Villa-Lobos as quintas feiras, trabalhou com os seguintes tópicos:

- a) Definição da palavra Orfeão; como é interpretada atualmente.
- b) Teoria aplicada e transcendente.
- c) Aplicação do ensino por meio de demonstrações práticas e rápidas.
- d) Unidade justa do tempo, como fator principal do compasso (compassos fracionários).

²⁸ Uma obra bastante interessante e que serve como referência para as atividades desenvolvidas em âmbito federal no que diz respeito à educação musical e Canto Orfeônico é o livreto intitulado *Educação Musical*, do próprio Villa-Lobos. A obra em questão, publicada em 1991, é uma reedição atualizada do texto homônimo publicado pelo Instituto Interamericano de Musicologia no Boletim Latino-Americano de Música, em 1946.

- e) Ensino de música nas escolas como o melhor fator de educação cívica, artística e moral, e a finalidade que deve ter nas escolas primárias e secundárias; seus argumentos práticos.
- f) A verdadeira utilidade dos hinos e canções patrióticas.
- g) Sugestões de professores e mestres de orfeões estrangeiros e nacionais.
- h) Como se deve fazer o ensino da música no Brasil, para ter um resultado prático e imediato.
- i) Manossolfa desenvolvido com inovações; exercícios de manossolfa e sua utilidade nas escolas.
- j) Classificação e seleção de vozes.
- k) Exercícios de respiração, para efeitos rítmicos e de timbre (com vogais, a boca fechada).
- l) Classificação da música sub-arte, até a música – arte transcendente e elevado.
- m) Disposição das massas corais, de acordo com as músicas a serem executadas e local para as audições.
- n) Explicação prática do diapasão.
- o) Exercícios de leitura de música à primeira vista.
- p) Declamação rítmica de hinos e canções.

Em 1933, atendendo às necessidades existentes no sentido de uma rápida difusão do Canto para as escolas, foram criados os *Cursos de Orientação e Aperfeiçoamento do Ensino de Música e Canto Orfeônico*, subdividido em 4 etapas:

1 – *Curso de Declamação Rítmica – Califasia*. Visava dar o preparo necessário para a iniciação musical nas escolas. Possuía o seguinte programa: exortação; atitude dos orfeonistas; alguns conhecimentos da teoria musical; declamação rítmica de frases pedagógicas, dos hinos nacionais e das principais canções patrióticas; califasia e califonia.

2 – *Curso de Preparação ao Ensino do Canto Orfeônico*. Possuía a mesma finalidade do curso anterior e contava em seu programa os seguintes pontos: exortação; atitude do orfeonista; respiração; saudação orfeônica; o ritmo como base da disciplina; o compasso como divisão do tempo; afinação orfeônica; ditado cantado e falado; manossolfa simples; história da música.

3 – *Curso Especializado de Música e Canto Orfeônico*. Destinado à formação especializada de professores de Canto Orfeônico que ministrariam essa disciplina nas escolas. O programa contava com as seguintes disciplinas: canto Orfeônico; regência; orientação prática; análise harmônica; teoria aplicada; solfejo e ditado rítmico; técnica vocal e fisiologia da voz; história da música; estética musical; etnografia e folclore.

4 – *Curso de Prática do Canto Orfeônico*. Com finalidade idêntica ao curso anterior, tinha como objetivo organizar reuniões nas quais eram debatidos e discutidos assuntos musicais especializados, como análises de repertórios, de programas, de métodos de ensino.

VILLA-LOBOS (1991:18-19) assinala que os dois primeiros cursos, *Declamação Rítmica – Califasia e Preparação ao Ensino do Canto Orfeônico* funcionaram de 1933 a 1936 e em 1939, e obtiveram a participação de 2.762 professores inscritos, muitos dos quais aplicaram seus estudos em escolas espalhadas por todo o Brasil. Uma vez definida a estrutura de formação de professores especialistas, capazes de introduzir e ministrar o Canto Orfeônico nas escolas públicas, foi possível à SEMA organizar outras atividades culturais e orfeônicas, externando seus ideais para além dos muros das escolas. São exemplos de grupos e atividades desenvolvidas sob a orientação da SEMA: *O Orfeão dos Professores* (1932), reunindo professores do magistério municipal, federal e particular para a execução constante de concertos e apresentações em festividades públicas e escolares; *Orquestra Villa-Lobos* (1933), promovendo concertos cívicos e educativos; *Orfeões Escolares*, compostos por, no máximo, 70 alunos selecionados, que se apresentavam em ocasiões especiais; *Concentrações Orfeônicas*, demonstrações públicas nas quais constavam grandes massas corais de alunos e professores de diversos estabelecimentos, que se apresentavam em festividades cívicas determinadas. As apresentações ocorriam geralmente em estádios de futebol e chegavam a reunir até 40.000 vozes.

Seguindo na descrição das atividades desenvolvidas pela SEMA no Rio de Janeiro, aparecem os *Concertos da Juventude*, apresentados regularmente e nos quais eram exibidas obras simples e acessíveis às crianças, precedidas de explicações e comentários. O repertório abordava músicas que iam do clássico ao folclórico (VILLA-LOBOS, 1991:24-25). Além desses eventos, outros de menor relevância para esta pesquisa foram realizados pela SEMA: *Concertos Culturais*; *Concertos Educativos na Zona Rural*; *Audições da obra de J. S. Bach*; *Reuniões de Confraternização*; *Bailados Artísticos*; *Apresentações Radiofônicas*; *Colônia de Férias*; *Bandas Recreativas* e o bloco carnavalesco *Sôdade do Cordão*.

A SEMA possuía uma organização administrativa bastante estruturada. O gabinete central era composto pelo superintendente (Villa-Lobos), um assistente técnico, um encarregado do ensino instrumental e um orientador assistente. As atividades eram divididas em cinco seções, a saber: centro de organização dos planos de ensino; Orfeão dos Professores; ensino instrumental para a formação de bandas; cópia e mimeografia de músicas; gravação e impressão de músicas. O próprio Villa-Lobos se encarregou de relatar e deixar documentados a organização e a participação da SEMA no desenvolvimento do Canto Orfeônico, em artigos e documentos oficiais publicados no ano de 1937²⁹. Nesses

²⁹ VILLA-LOBOS, Heitor. *Programa do ensino de música*. Rio de Janeiro: Secretaria Geral de Educação e Cultura, 1937.

documentos, é possível perceber a presença dos seguintes funcionários atuantes nos quadros da SEMA: Ceição de Barros Barreto³⁰; Sílvio Salema Garção Ribeiro³¹; Arminda Neves d'Almeida³², secretária; Mario Braz da Cunha, gravador; Edmon Dutro, instrutor do ensino de instrumentos de madeira; Alvibar Nelson Vasconcellos, instrutor do ensino de instrumentos de metal (LISBOA, 2005:39).

A formação de professores de Canto Orfeônico, etapa importantíssima para a implantação da disciplina nas escolas, foi inicialmente restringida à SEMA, primeiro órgão criado para a difusão e propagação da prática orfeônica. Com a expansão da prática orfeônica para todo o Brasil a partir do já citado Decreto nº 24.794, de 1934, a atuação da SEMA tornou-se insuficiente e foi necessária a criação de outras instituições que deram apoio e suporte à esse movimento orfeônico em consolidação, dentro das quais, destaca-se o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico – CNCO.

Instituído pelo Decreto-Lei nº 4.993, de 26 de novembro de 1942, e subordinado ao Ministério da Educação e Saúde, o CNCO se propunha ser um centro de estudos formador de educadores musicais competentes e gabaritados.

Art. 1º Fica criado, no Ministério da Educação e Saude, o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, subordinado ao Departamento Nacional de Educação.

Art. 2º Compete ao Conservatório Nacional de Canto Orfeônico:

- a) formar candidatos ao magistério do canto orfeônico nos estabelecimentos de ensino primário e de grau secundário;
- b) estudar e elaborar as diretrizes técnicas gerais que devam presidir ao ensino do canto orfeônico em todo o país;
- c) realizar pesquisas visando à restauração ou revivescência das obras de música patriótica que hajam sido no passado expressões legítimas de arte brasileira e bem assim ao recolhimento das formas puras e expressivas de cantos populares do país, no passado e no presente;
- d) promover, com a cooperação técnica do Instituto Nacional de Cinema Educativo, a gravação em discos do canto orfeônico do Hino Nacional, do Hino da Independência, do Hino da Proclamação da República, do Hino à Bandeira Nacional e bem assim das músicas patrióticas e populares que devam ser cantadas nos estabelecimentos de ensino do país.

Art. 3º Baixará o Ministro da Educação e Saude instruções que rejam as seguintes matérias, até que disposições legais e regulamentares venham a discipliná-las:

_____. Las actividades de la SEMA de 1932 a 1936. *Boletim Latino Americano de Música*, Montevideu, V.3, n.4, p.369-405, 1937.

_____. *O ensino popular de música no Brasil: o ensino de música e canto orfeônico nas escolas*. Rio de Janeiro: Secretaria Geral de Educação e Cultura, 1937.

³⁰ BARRETO, Ceição de Barros. *Coro orfeão*. Edição melhoramentos, 1938. Obra de referência para professores de Canto Orfeônico. Apresenta um interessante prefácio de Lourenço Filho.

³¹ Encontra-se à disposição, na Divisão de Música e Arquivo Sonoro da Biblioteca Nacional, o arquivo particular do Professor Sylvio Salema Garção Ribeiro, recém-organizado pela pesquisadora Rosa Fuks, do Conservatório Nacional de Música.

³² Tornou-se, anos mais tarde, a segunda esposa de Villa-Lobos.

- a) organização dos cursos de formação de professores de canto orfeônico e o respectivo regime escolar;
- b) processo de equiparação ou de reconhecimento dos congêneres estabelecimentos de ensino que existem ou venham a existir no país;
- c) registro de diplomas relativos aos cursos referidos na primeira alínea deste artigo.

Art. 4º Poderá ser ministrado pelo Conservatório Nacional de Canto Orfeônico ensino de emergência destinado à formação de professores de canto orfeônico.

A implantação do CNCO representou a concretização da expansão dessa prática orfeônica para todo o Brasil. A formação de professores, anteriormente sob a tutela da SEMA – ligada ao Departamento de Educação do Distrito Federal – passou a ser controlada pelo governo federal, através do CNCO. Sobre a criação do CNCO e suas atribuições, Villa-Lobos escreveu:

Com a criação, em 26 de novembro de 1942, do Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, esses cursos passaram para o novo órgão do Ministério da Educação e Saúde, refundidos e ampliados segundo as lições da experiência. Assim, resolvido o problema da integração da música em nossa vida social, é de se esperar que o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, robusta maturação desse movimento de cultura e de civismo – seja definitivamente incorporado ao patrimônio cultural brasileiro e assuma um caráter permanente, como todas as outras criações de irrecusável significação educacional. Pois os alunos do Conservatório serão os futuros professores especializados da nova disciplina e a eles caberá, portanto, a nobre e delicada missão de educar, cívica e musicalmente, as novas gerações do Brasil, como sentinelas avançadas e continuadoras desse movimento de autêntico nacionalismo musical (VILLA-LOBOS, 1991:19-20).

A partir de 1943, começaram a surgir no Brasil centros de formação de professores de Canto Orfeônico. O governo federal passou a balizar e a equiparar essas novas instituições ao modelo utilizado pelo CNCO. Dentro dessas instituições, destacam-se: o *Conservatório Paulista de Canto Orfeônico*, criado pelo Decreto nº 22.814, de 28 de março de 1947. Essa instituição seria anexa ao Instituto Musical de São Paulo, dirigido pelo maestro João Batista Julião; o *Conservatório Bahiano de Canto Orfeônico*, criado pelo Decreto nº 28.167, de 01 de junho de 1950, e sediado em Salvador; o *Conservatório de Canto Orfeônico “Maestro Julião”*, estabelecido pelo Decreto nº 28.168, de 01 de junho de 1950, sediado em Campinas; o *Conservatório Brasileiro de Canto Orfeônico*, de São Paulo, criado a partir do Decreto nº 49.239, de 16 de novembro de 1960, anexo ao Instituto Caetano de Campos; e o *Conservatório de Canto Orfeônico da Paraíba*, criado pelo Decreto nº 49.240, de 16 de novembro de 1960. O CNCO, dirigido por Villa-Lobos até a sua morte em 1959 contou com professores renomados, como Lorenzo Fernandez (1897- 1948), Andrade Muricy (1895-

1984), Brasília Itiberê (1896-1967), José Vieira Brandão (1911-2002). Iberê Gomes Grosso (1905-1983), dentre outros (MARIZ, 1977:75).

Os cursos ministrados pelo CNCO eram divididos em três categorias: Curso de Férias, com duração de dois meses; Curso de Emergência, com a duração de um semestre; e o Curso de Especialização, seriado e com a duração de dois anos. Este último era o curso de formação de professores, propriamente dito. O Curso de Especialização contava com a grade curricular publicada no Decreto-Lei nº 9.494, de 22 de julho de 1946 – Lei Orgânica do Ensino de Canto Orfeônico. Esse curso era composto por cinco seções curriculares e suas respectivas disciplinas, a saber:

1ª Seção – *Didática do Canto Orfeônico*: Composta por cinco matérias abrangendo conhecimentos técnicos, teóricos e práticos em favor da pedagogia do Canto Orfeônico. As disciplinas constituintes dessa seção são: *Didática do Canto Orfeônico*; *Fisiologia da Voz*; *Polifonia Coral*; *Prosódia Musical*; *Organologia e Organografia*.

2ª Seção – *Prática do Canto Orfeônico* – Formada por quatro matérias e uma atividade escolar, orienta e coordena todos os conhecimentos teóricos sobre a didática do Canto Orfeônico. As disciplinas correspondentes são: *Prática do Canto Orfeônico*; *Teoria do canto Orfeônico*; *Coordenação Escolar*; *Prática de Regência*.

3ª Seção – *Formação Musical* – Prepara, desenvolve e aperfeiçoa a consciência de percepção, apreciação e execução dos principais fatores físicos, fisiológicos, psicológicos e instrutivos musicais. As disciplinas presentes são: *Didática do ritmo e Didática do Som*; *Didática da Teoria Musical*; *Técnica Vocal*.

4ª Seção – *Estética Musical (musicologia)* – Composta por três cadeiras, visa educar o senso estético do professor-aluno, principalmente no que se refere a valores nacionais. As disciplinas presentes nesta seção: *História da Educação Musical*; *Apreciação Musical*; *Etnografia Musical e Pesquisas Folclóricas*.

5ª Seção – *Cultura Pedagógica* – Matérias que completam a imprescindível cultura pedagógica de Canto Orfeônico. Apresenta as seguintes disciplinas: *Biologia*, *Psicologia e Filosofia Educacionais*; *Terapêutica pela Música*; *Educação Esportiva*.³³

Foi possível perceber que a demanda pela formação de professores especializados em Canto Orfeônico aumentou significativamente com a obrigatoriedade dessa modalidade de ensino para todos os estabelecimentos escolares do Brasil. A SEMA não mais conseguia suprir esta demanda de formação e teve sua atuação ampliada pelo CNCO e pelos Conservatórios espalhados pelo Brasil, sob a ingerência do CNCO. Uma outra atribuição do CNCO era a elaboração de currículos específicos para Canto Orfeônico que seriam usados nas escolas públicas. As finalidades do ensino de Canto Orfeônico, sob as quais os programas de ensino seriam construídos foram as seguintes:

³³ Essa descrição das seções curriculares e suas respectivas disciplinas foi adaptada de VILLA-LOBOS (1991: 73-76).

- a - Estimular o hábito do perfeito convívio coletivo, aperfeiçoando o senso de apuração do bom gosto.
- b - Desenvolver os fatores essenciais da sensibilidade musical, baseados no ritmo, no som e na palavra.
- c - Proporcionar a educação do caráter em relação à vida social por intermédio da música viva.
- d - Inculcar o sentimento cívico, de disciplina, o senso de solidariedade e de responsabilidade no ambiente escolar.
- e - Musicalizar todos os escolares.
- f - Despertar o amor pela música e o interesse pelas realizações artísticas.
- g - Promover a confraternização entre os escolares. (VILLA-LOBOS, 1991:56)

Para as escolas pré-primárias foi desenvolvido um programa dividido em cinco seções que contemplavam: recreação; historietas e palestras sobre os sons brasileiros; declamação ritmada de canções fáceis; aplicação de canções e cantigas; audições de discos e rádio. O programa elaborado para as escolas primária, secundária e técnico-profissional era dividido em seis grupos ou unidades temáticas, agrupados em ordem crescente de dificuldade: elementos gráficos; elementos rítmicos; elementos melódicos; elementos harmônicos; prática orfeônica; história e apreciação musical. Em relação à Escola Normal, essa modalidade de ensino recebeu atenção especial das autoridades educacionais, visto que a formação de professores especializados em Canto Orfeônico era efetuada nessas instituições. Segue o programa para os cursos normais, retirado da Portaria Ministerial Nº 215, de 18 de abril de 1945.

INSTRUÇÕES E UNIDADES DIDÁTICAS DO ENSINO DE CANTO ORFEÔNICO NO CURSO NORMAL³⁴

FINALIDADE DO ENSINO DE CANTO ORFEÔNICO.

- I – O ensino de canto orfeônico tem as seguintes finalidades:
- a) estimular o hábito do perfeito convívio coletivo, aperfeiçoando o senso de apuração do bom gosto.
 - b) proporcionar a educação do caráter em relação à vida social por intermédio da música viva.
 - c) inculcar o sentimento cívico, de disciplina, o senso de solidariedade e de responsabilidade no ambiente escolar.
 - d) despertar o amor pela música e o interesse pelas realizações artísticas.
 - e) promover a confraternização entre os escolares.
 - f) manter a interpretação justa dos hinos oficiais entre os escolares.

PROGRAMA PARA O CURSO NORMAL

- X – O programa adotado para o ensino de canto orfeônico para o curso normal obedece ao seguinte critério:

³⁴ VILLA-LOBOS, Heitor. *Educação Musical*. Rio de Janeiro: Museu Villa-Lobos, 1991. Páginas 63-65.

1º ano – preparo para integração

2º ano – metodologia

XI – As unidades didáticas são as seguintes:

1º Ano

I – Recapitulação da matéria dada no ensino ginásial.

II – Experiências para encontrar o mínimo de capacidade musical. (individual e coletiva)

III – Recapitulação dos quatro hinos oficiais.

IV – Recapitulação dos pontos essenciais das finalidades do ensino de canto orfeônico e da disciplina orfeônica.

V – Exercícios de Manossolfa simples e desenvolvido, para desenvolvimento e conservação da consciência do som e do ritmo.

VI – Exercícios sobre melodia fáceis reproduzidas por meio do manossolfa, e realizados pelos alunos.

VII – Leitura à primeira vista de solfejos orfeônicos.

VIII – Aplicação de canções escolares desde o nível pré-primário até o secundário, a uma e duas vozes.

2º Ano

I – Conhecimento do programa oficial do ensino de canto orfeônico nas escolas do pré-primário ao ginásial.

II – Métodos e processos para aplicar certos pontos elementares do ensino de canto orfeônico em classe, sem prejuízo do ensino da matéria obrigatória de cultura geral nem do horário escolar.

III – Como fazer os alunos cantarem os quatro hinos (aula individual)

IV – Como ensinar uma canção fácil, por audição, aos alunos que possuem capacidade musical.

V – Como aplicar o manossolfa para efeito da disciplina na classe.

Nota – O ponto nº 3, do 2º ano não compreende propriamente o ensino de canto orfeônico, porém a maneira de fazer os alunos entoarem corretamente os hinos oficiais.

Analisando essas instruções, pode-se detectar a importância dada à socialização das crianças, dos jovens e demais escolares durante o período de utilização do Canto Orfeônico como disciplina escolar. O canto se prestaria a estimular o convívio coletivo, direcionando as pessoas a uma melhor convivência entre si. A disciplina coletiva, a idéia de ordem social, também está clara neste documento, que atribui ao canto a tarefa de incutir nas pessoas, alunos ou platéia das apresentações, o sentimento de disciplina e de solidariedade, não se abstendo da confraternização.

O programa para o curso normal, em sua especificidade, propõe preparar musicalmente os professores para que possam atuar com segurança e competência nas suas classes. É essencial que o professor saiba de todas as diretrizes nacionais, para que a prática orfeônica, em nível nacional, não se torne díspar, desigual. A unidade deve ser mantida, os direcionamentos devem ser cumpridos para que os ideais civilizadores do canto sejam

alcançados de maneira nacional. Para tanto, é necessário ter domínio dos hinos nacionais, importantíssimos para a política nacionalista da época, que serviram para tornar hegemônico o sentimento de Brasil, para criar laços de brasilidade por todo o território nacional.

A obrigatoriedade e a conseqüente ampliação do Canto Orfeônico demandaram o desenvolvimento de uma estrutura voltada para a formação de professores especializados a lecionar as aulas de Canto Orfeônico em todo o país. Simultaneamente, foram também elaborados materiais didáticos específicos que seriam utilizados durante as aulas de Canto Orfeônico. O repertório utilizado na disciplina, recomendado para todas as instituições de ensino do país era baseado, principalmente, no folclore nacional, objetivando assim a preservação dos valores culturais do povo brasileiro (LANA: 2005). Destaca-se, então, a obra do maestro Villa-Lobos, intitulada *Guia Prático*, contendo 138 canções infantis populares, editado em 1938 e distribuído por todo o país (MARIZ: 1977). Além do papel cultural que o ensino de música congrega, pois seria um agente formador de uma consciência nacional, o Canto Orfeônico, nas palavras de Villa Lobos, deveria também ser utilizado como fonte de civismo e de disciplina social.

Era preciso por toda a nossa energia a serviço da Pátria e da coletividade, utilizando a música como um meio de formação e de renovação moral, cívica e artística de um povo. Sentimos que era preciso dirigir o pensamento às crianças e ao povo. E resolvemos iniciar uma campanha pelo ensino popular da música no Brasil, crenças de que hoje o canto orfeônico é uma fonte de energia cívica vitalizadora e um poderoso fator educacional. Com o auxílio do Governo, essa campanha lançou raízes profundas, cresceu, frutificou e hoje apresenta aspectos iniludíveis de sólida realização(...). Mas para que esse ensino seja proveitoso e venha completar, e não perturbar, a evolução natural em que se deve processar a educação da criança, é preciso que seja ministrado simultaneamente com os conhecimentos de música nacional. Encarado, pois, o problema da educação musical da infância sob esse aspecto, o ensino e a prática do canto orfeônico nas escolas impõe-se como uma solução lógica, não só a formação de uma consciência musical, mas também como um fator de civismo e disciplina social coletiva (VILLA-LOBOS, 1991:10-11).

Em meio aos debates culturais e as novas propostas de produção de identidade nacional sobressaem as discussões acerca da educação estética.

CAPÍTULO 2: EDUCAÇÃO ESTÉTICA

Este capítulo discute os fundamentos da educação estética no ocidente e a circulação dessa ênfase pedagógica no Brasil. Inicia-se contextualizando as idéias acerca da educação estética por um viés filosófico, sobretudo nas obras de Kant e Schiller, e apresentando experiências práticas com Pestalozzi e Fröebel. Destaca-se, no texto, a influência de filósofos e educadores alemães, principalmente do período denominado romantismo. Nota-se, então, que as discussões a respeito da educação estética circulam nos meios educacionais brasileiros, originalmente nos pareceres de Rui Barbosa em fins do século XIX e se estendem a outros momentos importantes da Primeira República, em especial nas reformas educacionais desenvolvidas na década de 20, de Sampaio Dória, em São Paulo, a Francisco Campos, em Minas Gerais. Nessas reformas, as concepções sobre a educação estética são trazidas à tona em um movimento de renovação da educação brasileira, sendo que essa renovação está inserida em um contexto mais amplo - o de emergência do movimento escolanovista. Nesse movimento, destaca-se a obra dos educadores Lourenço Filho e Fernando de Azevedo, que postulam o uso da arte como importante instrumento para a educação, voltada para o desenvolvimento das sensibilidades e para a formação integral e harmônica dos indivíduos.

2.1. Educação estética e educação dos sentidos

Os estudos sobre o belo e sobre a natureza da arte tem sido objeto de reflexão de numerosos pensadores, desde a Antiguidade. No entanto, a partir do século XVIII, mais precisamente com a obra de Immanuel Kant (1724–1804), a estética começou a configurar-se como uma disciplina filosófica independente. A Estética tem como temas principais a “gênese da criação artística e da obra poética, a análise da linguagem artística, a conceituação dos valores estéticos, as relações entre forma e conteúdo, a função da arte na vida humana e a influência da técnica na expressão artística” (SILVA, 2008). Como “ciência do belo”, a palavra estética aparece na obra do filósofo alemão Alexander Gottlieb Baumgarten (1714-1762), *Æsthetica*. A partir dessa obra, o conceito em questão foi sendo definido progressivamente até chegar à reflexão e à pesquisa sobre os problemas da criação e da percepção estética.

Diferentes acontecimentos do século XVIII caracterizaram a dinâmica dos processos civilizadores em curso nas sociedades modernas. Nelas, as pessoas foram abandonando, paulatinamente, práticas, costumes e idéias ligados aos resquícios feudais presentes em períodos anteriores, e produziram uma modernidade contemporânea, integrante do processo civilizador. Durante esse período, as pessoas foram aprendendo a controlar seus impulsos e suas paixões, tornando-se, assim, cada vez mais escassos os confrontos e conflitos mediados pelo uso da força física. Sobre os indivíduos nesse contexto, Elias destaca que:

Mais tarde, quando as correias transmissoras que corriam por sua existência se tornaram mais longas e complexas, ele aprendeu a controlar-se firmemente e se tornou menos prisioneiro que antes de suas paixões. Mas como agora ele estava mais limitado pela dependência funcional das atividades de um número sempre maior de pessoas, tornou-se também mais restringido na conduta, nas possibilidades de satisfazer diretamente seus anseios e paixões. A vida torna-se menos perigosa, mas também menos emocional ou agradável (...). **Para tudo o que faltava na vida diária um substituto foi criado nos sonhos, nos livros, na pintura.** De modo que, evoluindo para se tornar cortesã, a nobreza leu novelas de cavalaria; os burgueses assistem em filmes à violência e à paixão erótica. Os choques físicos, as guerras e as rixas diminuíram (...). Mas, ao mesmo tempo, o campo de batalha foi, em certo sentido, transportado para dentro do indivíduo. Parte das tensões e paixões que antes eram liberadas diretamente na luta de um homem com outro terá agora que ser elaborada no interior do ser humano. (ELIAS, 1993:203)³⁵

A arte e o aprimoramento do senso estético crescente nas sociedades foram componentes do desenvolvimento da civilização moderna. Nesse contexto, intensificou-se uma visão da educação como fator privilegiado para as mudanças sociais, que “indicava para o aprimoramento dos indivíduos quanto a sua sensibilidade e quanto a sua moral. Tal processo fez da educação e da escola algumas das mais importantes instituições da era contemporânea” (OLIVEIRA, 2004:23).

O século XVIII foi marcado por vários e intensos debates no campo da filosofia, e seus pensadores deixaram marcas importantes nos ideários pedagógicos que se desenvolveram a partir de então. Rousseau (1712-1778) discorreu em suas obras, principalmente em *Emílio* (1762), sobre diversas formas de educação. Para o pensador genebrino, a educação deveria ter dois objetivos centrais básicos: aprimorar as potencialidades naturais das crianças e afastá-las dos males sociais. Para ele, seria necessário que a educação se voltasse para o aperfeiçoamento dos órgãos dos sentidos, pois as primeiras necessidades das crianças seriam de ordem física. A prática musical, mais precisamente sobre a forma de canto, seria parte integrante das potencialidades naturais das crianças e, portanto,

³⁵ Grifo meu.

deveria ser aperfeiçoada. Entoar melodias desenvolveria a sensibilidade, o senso de moralidade e de liberdade (OLIVEIRA, 2004:24).

Em outra obra, *Ensaio sobre a origem das línguas* (1759), Rousseau partiu do pressuposto de que tudo o que a razão conhece iniciou seu caminho de assimilação pelos sentidos, defendendo então a origem musical das línguas e idiomas. Nessa obra, ele argumentava que o processo de racionalização no qual a música se encontrava – desenvolvimento da harmonia – estaria abafando a criação melódica que seria, em última instância, a parte mais sentimental e natural da música. A melodia seria responsável por elevar impressões morais por meio das sensações sonoras e auditivas. A linguagem estaria, para Rousseau, diretamente relacionada à melodia, próxima então da intuição e dos sentidos. Dessa maneira, Rousseau relacionava, por meio da metáfora musical entre melodia e linguagem, a moral e a sensibilidade como o caminho mais curto para se atingir a liberdade (OLIVEIRA, 2004:25).

Um pensamento presente em Rousseau e circulante na segunda metade do século XVIII e início do XIX é a crença de que a música deveria expressar sentimentos e não idéias. Essa crença exerceu uma enorme influência sobre os compositores do romantismo, em especial no *lieder*³⁶ de tradição alemã, de onde se sobressaem Schubert (1797-1828) e Schumann (1810-1856). Nesse sentido, a prática do canto foi recomendada como parte essencial da formação humana, seja ao aperfeiçoar os sentidos ou como um “procedimento de formação moral das populações que em diversos países, inclusive no Brasil, rapidamente adquiriram um corolário cívico e patriótico” (OLIVEIRA, 2004:25).

Kant também afirmou a importância da educação dos sentidos ou educação estética para as crianças, com ênfase na educação musical. O filósofo alemão merece um lugar de destaque nas concepções acerca da estética. Ele diferenciou, de um lado, o conhecimento e o julgar lógico e, de outro lado, os princípios morais.

Kant concebeu entre a função teórica de nosso intelecto – que se refere ao conhecimento daquilo que realmente é – e a função prática da nossa razão – que se refere ao conhecimento das leis morais, isto é, daquilo que não é, mas deve ser – uma terceira função, inteiramente autônoma, intermediária entre as outras. Essa terceira função, numa das suas especificações, constitui o gosto estético que, portanto, não pode ser reduzido nem ao conhecimento lógico científico, nem à razão enquanto determinadora do imperativo moral (isto é, das normas da nossa vontade) (ROSENFELD, 1991:18).

³⁶ Palavra alemã (*gênero neutro; pl. Lieder*) que em português equivale a “canção”. Nos países germanófonos, o termo é frequentemente empregado para designar uma melodia vocal qualquer, eventualmente acompanhada por um ou mais instrumentos e baseada em algum poema. Nos outros países, esta mesma palavra foi utilizada para designar um gênero musical específico, o da canção a uma voz (ou mais) acompanhada por piano. In: <http://www.fcsh.unl.pt/edtl/verbetes/L/lieder.htm>

Kant em sua obra³⁷ analisa três regiões da alma humana: a do conhecer científico, a do querer moral (vontades, inclinações) e a do sentimento de prazer e desprazer (prazer estético). Na contemplação estética, a sensibilidade e a imaginação harmonizam com a inteligência, suscitando o prazer estético. O gosto então julga os objetos, tomando como referencial esse agrado ou desagrado. O objeto deste agrado chama-se então, belo. O prazer estético

É suscitado apenas pela forma do objeto e é por isso desinteressado. O belo, objeto natural, portanto que suscita em nós de imediato o sentimento do prazer desinteressado, prazer apenas dependente de sua forma (e não de sua matéria), leva-nos a acreditar numa harmonia entre a natureza e a nossa mente. É como se a natureza tivesse sido adaptada aos nossos propósitos e capacidades. Nesse sentido, a estética de Kant postula uma possível superação da dicotomia entre o reino da natureza e o reino moral. (ROSENFELD, 1991:21)

Kant separou seus postulados pedagógicos em duas partes: a educação física e a educação pragmática. A educação física dizia respeito aos cuidados com o corpo, incluindo a educação dos órgãos dos sentidos e o aprimoramento das atividades intelectuais e físicas. A educação pragmática, por sua vez, tinha como objetivo principal atingir um estágio superior na formação moral. O objetivo de Kant era que a educação deveria formar indivíduos livres, sensíveis, éticos, disciplinados, capazes de viver e atuar de forma ética e moral na sociedade (OLIVEIRA, 2004:26).

Kant exerceu uma grande influência no pensamento estético e suas idéias foram propulsoras da obra de um dos maiores expoentes desse campo filosófico, o também alemão Friedrich Schiller (1759-1805), autor do clássico “*Cartas sobre a educação estética da humanidade*”. Para Schiller, existem duas formas de ser humano: o Homem físico, natural, sensível e o Homem moral, ideal, espiritual. O Homem moral é aquele que deixa de seguir seus impulsos naturais e vive agindo de acordo com as normas morais. O Homem físico deve então procurar tornar-se o Homem moral, e o caminho preconizado por Schiller para se cumprir esse fim é o caminho da estética.

A origem do pensamento de Schiller é de ordem política: a organização política da sociedade deve ser transformada segundo os preceitos e postulados da razão prática e os imperativos da moral. Perplexo com os rumos da Revolução Francesa, Schiller não admite a solução revolucionária para atingir o Estado ideal. O Estado deveria ser posto em prática por meio da educação: “Cabe a uma nova humanidade, íntegra e perfeita, criar o Estado moral, e

³⁷ KANT, Immanuel. *Crítica da faculdade do juízo*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

_____. *Crítica da razão prática*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. *Crítica da razão pura: texto integral*. São Paulo: Martin Claret, 2005.

não ao Estado moral, imposto pela Revolução, criar uma nova humanidade” (ROSENFELD, 1991:24). A obra em questão, as *Cartas sobre a educação estética da humanidade*, exaltam então a educação estética e o meio estético (terceiro caráter) como meios transitórios para se chegar ao estágio moral. O estado estético (lúdico) torna-se o fim para se atingir o Homem estético, restabelecendo então a humanidade íntegra e perfeita que foi desfeita pela civilização, fato este que rompeu a unidade humana, opondo a natureza bruta ao intelecto refinado.

As “*Cartas sobre a educação estética da humanidade*” são compostas por 27 cartas escritas e enviadas para o príncipe dinamarquês Frederico Cristiano, durante o período compreendido entre os anos de 1793 e 1795. Nessas cartas, Schiller indica que a maior de todas as obras de arte é a construção de uma verdadeira liberdade política. A arte é a filha da liberdade e deve ser legislada pela necessidade do espírito, e não pela carência da matéria. Segundo o autor, para se resolver os problemas da política, na prática, é necessário caminhar pela via da estética, pois é da beleza que se vai à liberdade. Para se trilhar esse caminho da estética, a educação (em especial a educação dos sentidos), possui um papel destacado. Das artes emana o poder de enobrecer o caráter influenciado por uma constituição autoritária e bárbara, de tornar-se pura e limpa as mentes apodrecidas pela política estatal corrompida. Schiller propunha uma espécie de “política recreativa”, a educação através da arte e da atividade lúdica (SCHILLER, 1991: 67).

A educação estética é extremamente importante para Schiller, pois é a maneira do Homem no estado físico atingir o estado moral e, com essa educação estendida e universalizada, a humanidade atingiria um patamar mais elevado no que tange à cidadania e à organização social isenta de vícios e corrupção. Essa via educacional estética foi trabalhada e ampliada por outros pensadores, dentre eles Johann Pestalozzi (1746-1827) e Friedrich Fröbel (1782-1852), que viam na atividade lúdica e na educação dos sentidos, principalmente na educação infantil, alternativas para a construção de uma sociedade mais justa e sensível.

A argumentação filosófica de Schiller é bem complexa. Para ele, o homem traz consigo a disposição para a divindade³⁸, mas o caminho para a concretização de tal disposição é assinalado nos sentidos (SCHILLER, 1991:75). Segundo Schiller, o homem não é exclusivamente matéria nem espírito, a beleza não pode ser exclusivamente vida nem meramente figura, ela é comum a ambos os impulsos, matéria e espírito, perfazendo então o chamado impulso lúdico (SCHILLER, 1991:90). Somente no estado estético o homem atinge

³⁸ Entenda-se divindade como a realidade de todo o possível e necessidade de todo o real.

sua plenitude, a integração com suas virtudes; ao mesmo passo que é no estado lúdico (quando não há interesses na matéria do objeto) que o homem supera a vida desinteressada, o objeto de prazer necessário.

Para Schiller, existem dois tipos de sensações: a sensação como representação de uma coisa lógica (juízo determinante) e a sensação estética, ligada a sentimentos de prazer e desprazer (juízo reflexivo). A primeira sensação refere-se ao objeto e, a segunda, ao sujeito. O juízo estético advém do sujeito: ele se principia no sentimento do prazer e do belo. O juízo do gosto (estético/ reflexivo) não é lógico, mas sintético, está fundado também no sentimento de prazer e de desprazer. Esse juízo não gera nenhum conhecimento, pois é simplesmente estético, baseado no sentimento do sujeito, sendo, portanto, subjetivo.

A arte não se propõe ao conhecimento, mas sim ao gosto. Uma pessoa diante de uma obra de arte não tem a necessidade de conceituá-la, mas preocupa-se apenas com a apreciação, com a fruição, somente sensações de prazer ou desprazer. O juízo estético é aquele em que um objeto é qualificado como belo, colocado como agradável em relação ao nosso sentimento. “O juízo de gosto difere da faculdade de desejar ou da utilidade e necessidade do objeto. O que determina o juízo de gosto é a satisfação desinteressada. O belo é em si e para si, livre de todo e qualquer interesse.”³⁹

Na carta XX, Schiller aponta para quatro relações pensáveis para todas as coisas. Uma coisa qualquer pode relacionar-se com o estado sensível (bem estar, por exemplo), essa é a sua condição física; a mesma coisa pode relacionar-se com o entendimento (conhecimento), condição ou qualidade lógica; essa coisa pode relacionar-se com a vontade e “ser considerada como objeto da opção de um ser racional” (SCHILLER, 1991:110), essa é a condição moral e finalmente essa mesma coisa pode relacionar-se plenamente às faculdades sem ser objeto determinado para apenas uma, perfazendo então a qualidade estética. Assim sendo, seguindo na argumentação, existe uma educação para a saúde, uma para o pensamento, uma para a moralidade e uma para o gosto e para a beleza. Esta última tem como finalidade harmonizar ao máximo todas as faculdades sensíveis e espirituais.

No estado estético, a humanidade é expressa de maneira íntegra e pura, como se não houvesse interferência externa. As artes em geral foram bastante exaltadas por Schiller, pois elas (e a música, em especial) afetam de maneira positiva as pessoas. As artes acalmam, sensibilizam, clareiam a mente, afastam as limitações da alma e universalizam as paixões e as virtudes do ser humano. O contemplador das artes permanece livre e incólume, puro e perfeito. A sensibilidade estética, atingida pela contemplação, torna racional o homem

³⁹ OLIVEIRA, Cristina G. Machado. *O conceito de belo kantiano*.

sensível, permitindo assim atingir a estatura de homem moral, ideal. Esse caminhar do estético para o moral é equivalente ao passar da beleza para a verdade e o dever. Essa passagem do estético para o moral é bem mais fácil do que a transição do físico para o estético, ou da “vida meramente cega para a forma” (SCHILLER, 1991:121). Segundo Schiller, “é das tarefas mais importantes da cultura, pois, submeter o homem à forma, ainda que em sua vida meramente física; torná-lo estético onde quer que se estenda o reino da beleza, pois o estado moral pode nascer apenas do estético, e nunca do físico” (SCHILLER, 1991:121). No estado estético, a cidadania é universalizada, os direitos são igualados entre todos, em uma organização social perfeita.

No estado físico, o homem aceita o estético de maneira passiva. Ao contemplar as artes, no estético, ele contempla sua personalidade, percebe o mundo de uma maneira deslocada, distanciada, reflexiva. A disposição estética então é a fonte da liberdade, um presente da natureza. “Somente os favores do acaso podem quebrar as cadeias do estado físico e conduzir o selvagem à beleza” (SCHILLER, 1991:135). Ao usar a visão e a audição, o homem afasta o contato material dos sentidos. Tão logo se satisfaz pela visão e audição, o homem ganha liberdade estética e o impulso lúdico aparece, desdobrado (SCHILLER, 1991:137). Esse distanciamento lúdico amplia o reino da beleza, preservando os limites da verdade, fazendo assim com que o homem atinja o estado moral mais facilmente.

O homem sensível esteticamente é preocupado com o bom gosto, com a busca incessante do belo. É uma pessoa inquieta, em busca sempre do que é mais prazeroso esteticamente falando, procura sempre o que é mais aprazível em detrimento do que é por ele concebido como menos belo, seja nas artes, na arquitetura, na indumentária ou nos costumes e boas maneiras. Assim, afirma:

O velho germano escolhe agora peles mais lustrosas, adornos mais pomposos, copos de chifre mais finos e o caledônio procura as mais belas conchas para suas festas. Mesmo as armas deixam de ser meros objetos do pavor, passam a sê-lo também do gosto, e a bainha trabalhada não chama atenção menor que a devida espada mortífera. Não contente com acrescentar abundância estética à necessidade, o impulso lúdico liberta-se, ao fim, completamente de suas correntes, tornando-o belo por si só em objeto de sua aspiração. Enfeita-se. O prazer livre entra no rol de suas necessidades, e o desnecessário logo se torna a parte melhor de sua alegria. (SCHILLER, 1991:146)

Como visto na citação acima, o homem proposto por Schiller busca prazer e a beleza nas coisas cotidianas, fazendo um movimento de refino do gosto e dos costumes em direção do que é mais belo ou socialmente mais aceito. Em suma, faz um movimento civilizador, conforme Norbert Elias.

Desse modo, tem-se que o contexto sócio-político-cultural do final do século XVIII e início do XIX “foi um terreno fértil para o florescimento das idéias pedagógicas que colocaram a formação de indivíduos integrais (isto é, considerados em suas plenas potencialidades intelectuais e sensíveis) no centro do processo educacional” (OLIVEIRA, 2004:27). A pedagogia desse período é repleta de conotações políticas. De acordo com Cambi, isso

emerge também da renovada e aumentada centralidade social da educação, à qual são delegadas tarefas de repacificação social entre as classes e grupos, homologando-os com valores uniformes e comportamentos comuns (aprendidos na escola, por exemplo, ou através da propaganda por meio de livros, espetáculos, discursos, cerimônias, etc.) (CAMBI, 1999: 411).

A educação é então o meio utilizado para se promover uma sociedade equilibrada e orgânica, apta a trabalhar em constante progresso, entendido como desenvolvimento da racionalidade e como “unificação da coletividade, como nos desejos da ideologia burguesa progressista” (CAMBI, 1999:411). Mas a educação não é objeto apenas de interesse da burguesia progressista; para grupos conservadores, ela também é importante. Só através da educação, com o apoio do monopólio estatal da força física, por meio da repressão policial, é possível diminuir a desordem social, agindo de maneira paternalista para com o povo e integrando-o, dependendo da situação, na cultura burguesa do valor ao trabalho, da poupança, da colaboração social e do sacrifício.

Segundo CAMBI (1999), o vínculo pedagogia-sociedade ou pedagogia-ideologia/política coloca-se como o paradigma em torno do qual toda a pedagogia oitocentista irá girar. Além disso, o autor destaca alguns aspectos técnicos e filosóficos importantes do “fazer pedagógico” do período em questão. Dentre estes aspectos, dois são de suma importância no desenvolvimento da educação estética para a população. O primeiro, a reflexão em torno da *Bildung*⁴⁰, que atravessou todo o século XVIII e que ressoou com mais força na Alemanha. Essa reflexão tende a reformular o modelo de formação humana e cultural, objetivando, sobretudo, à “harmonia do sujeito, à sua liberdade – equilíbrio interior, à sua riqueza de formas (isto é, de experiências espirituais)” (CAMBI, 1999:412). A pedagogia com essa característica é repleta do “ideal de liberdade como liberação e autonomia, que contrapõe ao cidadão e ao *Homo Faber* contemporâneo a utopia da alma bela”

⁴⁰ O conceito de *Bildung* dizia respeito ao aprimoramento estético, moral e intelectual da humanidade que conduziria à confraternização e a boa convivência entre as pessoas (ELIAS, 1994: 43-51). O ideal pedagógico da *Bildung* é a formação de sujeitos integrais, capazes de conciliar em si sensibilidade e razão, organizando-se através da relação com a cultura.

(CAMBI, 1999:412). O segundo aspecto é o destaque dado à arte como função educativa, iniciado com os românticos.

Através da arte se reforça a fantasia, desenvolvem-se as capacidades cognitivas, enriquece-se a personalidade da criança e do jovem; arte que na infância é sobretudo jogo e que deve ser colocada no centro da atividade nos jardins da infância, mas também na escola elementar; estamos diante de uma solicitação educativa típica da cultura romântica e que daí se difunde para a pedagogia-educação de todo o século, mantendo uma significativa centralidade: que valoriza a criatividade, que reforça a liberdade da mente (CAMBI, 1999:412).

O século XIX pode ser considerado como o século da pedagogia, pois nesse período de grande crescimento populacional atrelado a urbanização, de desenvolvimento técnico e científico ligado às alterações no mundo industrial advindas da sofisticação da divisão do trabalho, foram ampliadas as demandas sociais e se tornaram mais complexas as relações de interdependência humana. Foi necessário estabelecer e desenvolver novos modelos de comportamento para as novas configurações sociais emergentes. Essa difusão das normas e padrões de comportamento deveria ser realizada através de uma educação nova, organizada e regulada por novas teorias.

2.1.1. Dois representantes da pedagogia romântica alemã: Pestalozzi e Fröebel

O período do Romantismo é herdeiro direto de dois grandes acontecimentos da história: a Revolução Francesa e a Revolução Industrial. Esses eventos provocaram e geraram novos processos e configurações sociais que resultaram na formação das sociedades modernas. As instituições sociais e políticas tradicionais sofreram fortes abalos e as fronteiras entre os povos e nações foram se modificando, foi sendo criado um novo equilíbrio entre elas. O nacionalismo ganha ímpeto, sendo praticado por grande parte dos povos europeus, em direção às suas particularidades e aspirações políticas e sociais. As ciências se ampliam sobremaneira, novas áreas do conhecimento humano são demarcadas e se abrem a investigações diversas. As artes recebem novos elementos condizentes com o contexto histórico em questão, incorporando vários desses elementos em suas manifestações e formas de expressão (FALBEL, 1985:24).

O pensamento dessa época está intimamente ligado aos princípios de liberdade, à referência ao indivíduo e ao sentimento, à nação, à história e à tradição. Essa nova articulação

cultural que encampou a literatura, filosofia, ciência, arte, política, historiografia, música e costumes, elaborou amplos debates na sociedade, transformando radicalmente os padrões relativos ao gosto e se qualificou como “romântica”. O romantismo, enquanto corrente de pensamento e de comportamento cultural, foi marcado por fortes tensões, por uma exacerbada consciência histórica, pela oposição aos aspectos do processo de modernização. Foi a favor da exaltação dos sentimentos, do pertencimento a uma nação ou grupo, da transcendência religiosa como forma de resolver os problemas da existência humana sempre ameaçada pela morte (CAMBI, 1999:414). Essa movimentação cultural teve seu epicentro na Alemanha, local onde a oposição ao iluminismo foi mais consistente e onde os temas propostos pelo romantismo se desenvolveram com mais força.

Vários foram os participantes do romantismo nas diversas áreas do conhecimento e das artes, de onde são destacados: O *Sturm und Drang*⁴¹ literário, com Schiller e Goethe (1749-1832); a filosofia idealista transcendente de Johann Fichte (1762-1814), Friedrich Schelling (1775-1854) e Hegel (1770-1831); a estética de August Schlegel (1767-1845); as pesquisas sobre o nacional popular dos irmãos Grimm⁴², o pessimismo filosófico de Arthur Schopenhauer (1788-1860); a música nacionalista de Richard Wagner (1813-1883), dentre outros expoentes que delinearum um

amplíssimo movimento cultural que abrangeu depois toda a Europa e produziu, nas diversas áreas nacionais, uma retomada/variação dos temas alemães, ligados a uma cultura fortemente espiritualista, tradicionalista e liberal ao mesmo tempo, atenta aos temas do conflito, do trágico, do heróico, assim como aos da nação, do povo e da história. O romantismo foi um evento realmente europeu e influenciou em profundidade cada âmbito da cultura: até a pedagogia (CAMBI, 1999: 415).

No que se refere à pedagogia, o período romântico alemão produziu uma profunda renovação teórica, que elaborou uma nova idéia de formação humana baseada na cultura ligada a uma concepção de espírito humano como o centro do mundo, ativo e dominante,

⁴¹ Em português: *tempestade e ímpeto* ou alternativamente *tempestade e paixão*. Foi um movimento literário romântico alemão, que atingiu seu ápice entre as décadas de 60 e 90 do século XVIII. Seus pensadores abominavam o "desencanto", que enfatizava a ciência, o racionalismo, a tecnologia e o progresso. Os românticos alemães do *Sturm und Drang* preferem exaltar a natureza e o sentimento. Goethe e Schiller foram os líderes mais proeminentes deste movimento, que teria uma enorme influência em todos os setores culturais na Alemanha. In <http://sturmdrang.blogspot.com/>

⁴² Os irmãos Jacob (1785-1863) e Wilhelm (1786-1859) Grimm recolheram diretamente da cultura popular as lendas, narrativas e sagas germânicas presentes na tradição oral. Seus objetivos enquanto pesquisadores foram levantar elementos lingüísticos para fundamentar estudos filológicos da língua alemã e fixar os textos do folclore literário de origem germânica, que seriam as expressões autênticas do espírito e da raça. Seus contos mais famosos foram: Branca-de-Neve, Cinderela, João e Maria, Rapunzel, os Músicos de Bremen, entre vários outros contos presentes no imaginário infantil (OLIVEIRA, 2004:19). In: <http://www.graudez.com.br/litinf/autores/grimm/grimm.htm>

valorizando a história. Houve também uma reafirmação da educação, da relação educativa, da escola e da família como elementos centrais na formação humana. A pedagogia romântica alemã foi intensamente criativa, amadurecendo uma nova consciência epistemológica do saber educativo, situando-o entre a filosofia e a ciência. Uma consciência educativa também foi formulada, e esta seria social e histórica, diretamente ligada às necessidades do povo e aos objetivos da nação, mas que se preocupa com o comportamento docente, voltado a agir em prol da liberdade do aluno equilibrando a relação entre autoridade e liberdade. Dois agentes educativos sobressaem: a família, organizada em torno de seu papel educativo; e a escola, que deve ser a escola de todos e para todos, preparada para formar concomitantemente o homem e o cidadão e organizada segundo perfis profissionais e educativos, apta a agir intimamente no tecido social (CAMBI, 1999:416).

Nesse contexto pedagógico-intelectual alemão, destaca-se a figura de Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827). O pensamento de Pestalozzi é orientado de acordo com os preceitos rousseauianos da educação segundo a natureza, da educação familiar e da finalidade ética da educação. No centro do pensamento de Pestalozzi, encontram-se três teorias: a primeira, que a educação seria um processo que deveria seguir a natureza, pois o homem sendo bom, deveria apenas ser assistido em seu desenvolvimento, de modo que sejam liberadas todas as capacidades morais e intelectuais; a segunda, que a formação espiritual do homem deve ser desenvolvida por meio da educação moral, intelectual e profissional; e a terceira, a instrução ou o ensino deve ser construído a partir da intuição, do contato direto com as experiências que cada aluno realiza em seu meio. Sobre a intuição, Pestalozzi

desenvolve uma educação elementar que parte dos elementos da realidade, tanto no ensino lingüístico como no matemático, analisando-os segundo o número, a forma e a linguagem; essa didática da intuição segue as próprias leis da psicologia, a infantil em particular, que procede gradativamente da intuição de simples objetos para a sua denominação e desta para a determinação das suas propriedades, isto é, a capacidade de sua descrição e desta para a capacidade de formar-se um conceito claro, isto é, de defini-los (CAMBI, 1999:419).

Nos escritos de Pestalozzi, observa-se a prioridade dada por ele à arte como um veículo fundamental da formação humana, pois a arte favorecia o aprimoramento da intuição. Pestalozzi enfatizava a educação dos sentidos, justificada na necessidade de aprimorar e formar o gosto, visto que o bom gosto e os sentimentos nobres estariam intimamente relacionados. Assim, a música seria um meio bastante eficaz para se promover a educação moral dos indivíduos, uma vez que essa forma de arte poderia influenciar de maneira benéfica os sentimentos. Em seus escritos, na carta XXIII, *Ejercicios para el desarrollo de los*

sentidos. La música como medio educativo, presente na obra *Cartas sobre educación infantil*⁴³, Pestalozzi associa a música a outras atividades, como a ginástica, por exemplo, objetivando a educação dos sentidos e a formação do gosto. Ainda nessa mesma carta, segundo Pestalozzi, “*lo más importante que vemos em la música estriba em el influjo real y altamente bienhechor que ejerce em los sentimientos. Predispone el alma para lãs más nobles impresiones y la sintoniza com ellas, por así decirlo*” (PESTALOZZI, 1996:92). Segundo o autor, a música utilizada na educação, além de cultivar os sentimentos e elevar o espírito, cumpriria também o papel de manter vivo o sentimento nacional, promovendo a união cívica das populações por meio dos sentimentos.

Na mesma linha de pensamento de Pestalozzi, destaca-se a obra de Friedrich Fröebel (1782-1852), na qual a pedagogia do romantismo atinge o seu ápice. Fröebel afirma em sua obra “*A educação do homem*” (1826) que

a educação é o processo pelo qual o indivíduo desenvolve a condição humana autoconsciente, com todos os seus poderes funcionando completa e harmoniosamente, em relação à natureza e à sociedade. Além do mais, era o mesmo processo pelo qual a humanidade, como um todo, originariamente se elevava acima do plano animal e continuara a se desenvolver até a sua condição atual. Implica tanto a evolução individual quanto a universal (FRÖEBEL, 2001: 29).

Fröebel se preocupou com a elaboração e configuração de uma pedagogia estética para as crianças. A idéia central seria desenvolver-lhes a intuição, objetivando o crescimento moral e intelectual, capaz de conjugar sensibilidade e razão concomitantemente. Fröebel apostava na necessidade de enfatizar, na criança, a capacidade criativa através do contato com a natureza e com a arte, privilegiando assim os jogos educativos e as atividades lúdico-estéticas, em especial o canto. A arte deveria ser utilizada não com o objetivo de se formar artistas, mas sim de favorecer o apreço pelas diversas manifestações artísticas, em destaque o canto.

Dessa maneira, um homem cujas faculdades espirituais não se dirijam especialmente pelo lado da arte não chegará a ser um artista, porém poderá apreciar as obras dos demais e, por meio da formação recebida na escola, estará em condições de elevar-se à contemplação das obras estéticas. Pintura, escultura, desenho e canto devem ser cultivados desde cedo, se se quer dar uma educação completa e formar totalmente o homem, considerando-os objeto de ensino numa escola séria, não os deixando abandonados ao capricho infrutífero, à maneira do jogo. Não nos propomos com isso que cada discípulo chegue a ser um artista em, determinada arte, muito menos em todas, coisa

⁴³ PESTALOZZI, Johann Heinrich. *Cartas sobre educación infantil* (estúdio preliminar y traducción de José María Quintana Cabanas). Madrid: Tecnos, 1996. Escrita entre 1818 e 1819, a obra é composta por 34 cartas enviadas a um amigo interessado na teoria e prática educativa desenvolvida pelo autor.

evidentemente absurda (se bem que o primeiro poderia defender-se em certo modo), mas que cada homem possa, assim, desenvolver sua essência de maneira completa e total, elevando-se até a plenitude de suas faculdades, e, finalmente, como já dissemos, pondo-se em condições de contemplar e apreciar as produções de arte pura (FRÖEBEL, 2001:145).

Três aspectos devem ser destacados no pensamento de Fröebel: primeiro, a concepção de infância. Fröebel parte do pressuposto de que Deus está presente na natureza, que é sempre boa, assim como os homens naturais rousseauianos. A criança, por ser menos “corrompida” pela sociedade, carrega em si a voz de Deus, então cabe à educação apenas deixar essa voz divina se desenvolver, por meio de atividades criativas e lúdicas, exercitando os sentimentos e a arte, por meio de cores, sons, ritmos, figuras, etc. A educação estética seria então o mais alto grau de desenvolvimento do espírito humano. O segundo aspecto seria a organização dos jardins-de-infância (*kindergarten*), “espaços aparelhados para o jogo e o trabalho infantil, **para atividades de grupo (canto)**, organizados por uma professora especializada que orienta as atividades, sem que estas jamais assumam uma forma orgânica e programática, como ocorre nas escolas” (CAMBI, 1999:426).⁴⁴ O terceiro aspecto a ser destacado é a didática para a primeira infância, em suma, o método educacional fröebeleiano. Este método em questão, além de valorizar a importância do jogo e do canto, das atividades lúdico-estéticas como primordiais na organização dos trabalhos nos jardins-de-infância, desenvolveu uma teoria dos “dados”. Esses dados seriam uma espécie de material didático que auxiliariam a criança na compreensão da natureza. Ao brincar com os dados, a criança aprende formas elementares do real, pois a infância é uma idade criativa e, portanto, deve ser educada segundo suas próprias características e modalidades, de acordo com o método desenvolvido por Fröebel. É nessa fase do desenvolvimento humano que a semente da personalidade futura do homem deve ser lançada.

Interessante ressaltar que a educação romântica exerceu grande influência em várias partes do mundo e, em especial, no Brasil. Seus grandes nomes foram Pestalozzi, Schiller e Fröebel, como foi exposto no decorrer do texto. Nessa seção, Schiller foi inserido ao lado de Rousseau e Kant, autores que o influenciaram diretamente, pois sua obra é de cunho teórico-filosófico, não sendo aplicada diretamente na prática. A opção por inserir esses três autores foi a de tentar descrever pensadores que forneceram o arcabouço teórico que permitiu que os dois autores subsequentes, Pestalozzi e Fröebel, elaborassem experiências práticas e aplicassem-nas em instituições concretas, embasadas pelo pensamento educacional pela via estética.

⁴⁴ Grifo meu.

2.2. O debate da educação estética no Brasil

Os primeiros anos da República são marcados por um discurso modernizador que trouxe consigo uma intensificação dos debates acerca da educação, em especial, a primária. Livros de leitura escolar e romances foram publicados, com a intenção de contribuir na formação patriótica e cívica dos cidadãos, dispostos a colaborar com a formação de um sentimento de brasilidade. Essa tarefa é eminentemente civilizadora, a de engendrar e formar o tipo ideal de cidadão brasileiro adequado e adaptado às transformações sociais e políticas pelas quais o país estava atravessando. Para cumprir tal tarefa, a escola é escolhida como a instituição ideal, pois os alunos receberiam, desde cedo, os principais elementos para a formação necessária.

Contudo, desde as últimas décadas do Império, as críticas a respeito da organização social e política do Brasil apresentavam a educação como uma das formas de se efetivar as transformações políticas e sociais que o país necessitava para se modernizar. Entretanto devido à precariedade como a escola estava instalada, as reformas no ensino seriam inevitáveis. Em 1878, a reforma do ensino desenvolvida pelo Ministro Leôncio de Carvalho, por meio do Decreto nº 7.247, ampliou as discussões acerca da difusão da educação, propondo, dentre outras coisas, a ampliação da abertura de escolas primárias, secundárias e superiores por particulares, aumentando, assim, a oferta. Essa reforma contribuiu para a escrita dos pareceres de Rui Barbosa (1842-1923) entre 1882 e 1886, que se constituíram como um marco no pensamento educacional brasileiro (OLIVEIRA, 2004:41). Nesses pareceres, estava presente a idéia da educação como uma prática civilizadora, idéia esta que foi fundamental na elaboração de todas as reformas educacionais da Primeira República, de Sampaio Dória a Francisco Campos.

No que diz respeito ao processo de transformação social e política pelo qual o país passava, os escritos de Rui Barbosa difundiram, no campo da educação brasileira, as sementes do pensamento liberal então vigente. O novo ideário pedagógico que se inaugurava com os pareceres propunha a idéia de um progresso social que se daria pela ação da cultura associada á liberdade. Seu pressuposto era o de que, para se efetivar as desejadas mudanças sociais modernizadoras no país, seria vital promover o fortalecimento intelectual do povo, sobretudo das camadas médias da sociedade, das quais Rui foi um dos mais eloqüentes porta-vozes. As idéias educacionais expressas nos pareceres, herdeiras do pensamento iluminista, partiam do princípio de que a liberdade é uma condição básica do progresso, e somente um regime democrático seria capaz de diligenciá-la (...). Assim, os Pareceres de Rui Barbosa podem ser

compreendidos como a expressão do pensamento educacional liberal para a construção de uma nova civilidade para as populações, que deveria ser em grande parte construída objetivamente por meio da cultura escolar (OLIVEIRA, 2004:43).

Interessante ressaltar que, para Rui Barbosa, a idéia de civilidade, baseada na autonomia e no discernimento do indivíduo, deve ser alcançada através do método intuitivo anteriormente citado, voltado para o aperfeiçoamento dos sentidos básicos como fundamento da educação⁴⁵. O método intuitivo foi amplamente utilizado em diversos países europeus e nos Estados Unidos e se posicionava contrário aos modelos pedagógicos anteriormente utilizados, baseados na memorização de conhecimentos abstratos. O principal objetivo do método intuitivo era fazer com que as crianças conseguissem raciocinar sozinhas, fundamentadas na observação ativa e direta das coisas, sendo respeitadas em seus respectivos níveis de desenvolvimento cognitivo natural. Rui Barbosa criticava o ensino utilizado até então, pois este negligenciava os sentidos como instrumentos importantes no processo da educação.

Baseado em Fröebel, Barbosa postulava que o desenvolvimento físico e espiritual caminham juntos durante a infância e, portanto, devem ser trabalhados por uma educação que priorize a educação dos sentidos, objetivando a formação de sujeitos livres, criativos e capacitados para julgar. Segundo Barbosa:

Educar a vista, o ouvido, o olfato; habituar os sentidos a se exercerem naturalmente sem esforço e com eficácia; ensina-los a apreenderem os fenômenos que se passam ao redor de nós, a fixarem na mente a imagem exata das coisas, a noção precisa dos fatos, eis a primeira missão da escola, e, entretanto, a mais completamente desprezada na economia dos processos rudimentares que vigoram em nosso país (BARBOSA, apud OLIVEIRA, 2004:45).

A reforma educacional pretendida por Rui Barbosa ia além das práticas escolares, situando-se então como uma reforma das mentalidades e dos costumes dos brasileiros, de caráter civilizatório e liberal, condizente com o modelo político democrático que estava se instalando no Brasil. Essa reforma seria essencial para a reorganização do caráter e da moral da juventude brasileira, esfacelada pela atuação de mestres mal preparados, que comungavam com métodos e didáticas ultrapassadas e ineficientes.

O legado de Rui Barbosa foi importantíssimo para o avanço e para o desenrolar das idéias pedagógicas no Brasil, principalmente na primeira metade do século XX. A defesa da instrução pública como mecanismo para se modernizar o país e a reforma dos métodos

⁴⁵ BARBOSA, Rui. *Obras completas*. Volume X, tomo II, 1883. In. *Reforma do ensino Primário e Várias Instituições Complementares da Instrução Pública*. Ministério da Educação e Saúde. Rio de Janeiro, 1946, página 203.

escolares, com a introdução do método intuitivo como meio eficaz para a produção de sujeitos livres, criativos e autônomos chamou a atenção dos educadores para a importância de se promover nas escolas uma educação estética para a população. O objetivo de tal prática seria estabelecer uma nova mentalidade brasileira, adequada e adaptada às transformações sociais, políticas e econômicas pelas quais o país estava passando (OLIVEIRA, 2004:49).

Rui Barbosa destacou a necessidade de uma formação educacional que favorecesse a educação dos sentidos, com ênfase na cultura artística, que seria um dos pilares fundamentais da educação para o povo. Desde a sua obra, no Brasil, a educação dos sentidos começou a ser considerada parte integrante e essencial na formação integral do ser humano, sendo a arte, neste processo, responsável por valorizar e trabalhar a criatividade. Nesse sentido, o canto, enquanto disciplina escolar, possuía, além do caráter estético, o utilitário em sua prática, sendo prescrito associado a exercícios físicos, prestando-se tanto a educar o gosto musical, o ouvido e as vozes das crianças, quanto a promover o aprimoramento físico, moral e intelectual das mesmas, seguindo os objetivos da educação (OLIVEIRA, 2004:50).

2.2.1. O escolanovismo e a educação estética

Desde as últimas décadas do século XIX, afirmaram-se na Pedagogia algumas experiências educativas inspiradas em princípios bastante diferentes das que vigoram nas escolas. As bases dessas mudanças estavam na exploração dos conhecimentos da psicologia que afirmavam as diferenças na psique de adultos e crianças e nos movimentos sociais e políticos de emancipação das massas populares, principalmente nos países de tradição ocidental, que contestavam o caráter elitista da educação. O desenvolvimento das ciências e das novas tecnologias, a rápida e crescente urbanização vinculada à difusão do industrialismo, que carregava em si a necessidade da criação de novas profissões e contribuía para a consolidação do modo capitalista de produção, perfaziam o contexto sobre o qual as novas propostas pedagógicas se estabeleceram.

Uma importante mudança ocorrida foi a percepção definitiva de que a escola seria o espaço ideal e privilegiado para se educar os futuros membros e cidadãos da sociedade. A escolarização obrigatória e generalizada passa a ser considerada uma das etapas essenciais para se atingir tanto o progresso individual quanto o social. O crescimento elevado do número de estudantes, a enorme demanda por instituições de ensino e de estudos sobre a infância levou a criação de uma nova escola (VEIGA, 2007:217). Para a formatação dessa nova escola,

foram resgatadas e enfatizadas as obras de pensadores como Rousseau, Pestalozzi, Fröebel, dentre outros. Cunharam-se expressões que caracterizariam esta nova pedagogia, como “pedagogia científica” e “didática experimental”, com o objetivo de dar maior visibilidade às inovações ocorridas.

O movimento das “escolas novas” foi constituído e sustentado por um vasto e intenso trabalho de teorização

destinado a trazer à luz os fundamentos filosóficos e científicos dessa ampla renovação da pedagogia, bem como os objetivos educativos básicos que ele vinha afirmando em nítida oposição à escola e à pedagogia tradicionais, acusadas de uma falsa concepção da natureza infantil (por desvalorizarem seus aspectos ativos e produtivos), de uma visão ‘separada’ do ensino (como momento que se diferencia nitidamente da experiência vivida da criança e a ela se opõe) e de uma interpretação do trabalho mental em chave predominantemente mecânico - repetitiva e nem um pouco criativa (CAMBI, 1999:525).

O trabalho destes teóricos aliado às experiências práticas da escola nova formaram um projeto de “educação ativa”, difundido pelo mundo todo. Esta “escola ativa” ligava a pedagogia a outras ciências humanas, em especial, a psicologia e a sociologia, e indicava suas implicações políticas, de origem democrática e antropológica, voltada para a formação de um homem livre, feliz, criativo e inteligente. O dito ativismo foi amplamente divulgado por meio de congressos, de associações internacionais, como *Liga Internacional para a Educação Nova* (1921) e o *Centro de Experimentação dos Métodos Educativos Ativos* (1951) e periódicos como *Pour l'Ère Nouvelle*.

Os grandes temas da Pedagogia ativa podem ser sintetizados em sete pontos básicos: puericentrismo (centralização do processo educativo na criança); atividades aprendidas por meio de atividades; motivação e interesse; estudo a partir do ambiente circundante; socialização; antiautoritarismo e antiintelectualismo (CAMBI, 1999: 526). Os termos “escola nova”, “escola ativa” e “escola do trabalho” são utilizados pra designar essas práticas e teorias em questão, e essas denominações variam segundo autores e tradições locais. Os principais expoentes dessa pedagogia renovada foram: Cecil Reddie (1858-1932) Adolf Ferrière (1879-1960), Willian Kilpatrick (1871-1954), Ovide Decroly (1871-1932), John Dewey (1859-1952), Maria Montessori (1870-1952), Edouard Claparèd (1873-1940), entre outros (VEIGA, 2007).

A precária escola herdada do Império, o alto índice de analfabetismo associado ao crescimento urbano e ao desenvolvimento da indústria, bem como a divulgação de novas concepções pedagógicas, ensejou mudanças. Entram em cena as Reformas da Instrução

Pública, iniciadas em São Paulo, com a Reforma Sampaio Dória, e levadas para os estados de Pernambuco, Ceará, Bahia, Minas Gerais e Distrito Federal pelas respectivas Reformas Carneiro Leão (1887-1966), entre 1922 e 1926; Lourenço Filho (1897-1970), entre 1922 e 1923; Anísio Teixeira (1900-1971), entre 1931 e 1935; Francisco Campos (1891-1968), entre 1931 e 1942; e, Fernando de Azevedo (1894-1974), entre 1927 e 1930 (VEIGA, 2007:256). Esse pensamento reformista está associado às idéias ligadas ao movimento escolanovista.

As novidades escolanovistas já eram utilizadas desde o final do século XIX, encontrados nos pareceres e relatórios de inspetores, além de circularem no imaginário da escola (VIDAL, 2000). Esse movimento atualizou os princípios e práticas educativas do final do século XIX, promovendo, nos anos 20, rupturas nos saberes e fazeres escolares. Seus participantes não propuseram, conforme explica VIDAL (2000), um novo modelo escolar, mas produziram novas formas e alteraram a cultura escolar. Ao modelo escolar em curso, fundamentado no higienismo e nas características biológicas do aluno, acrescentaram-se os conhecimentos baseados na psicologia. A higiene foi atualizada pela psicopedagogia, o ensino dava ênfase à aprendizagem com base na observação e na experimentação. Segundo a autora, deveriam ser levados em consideração “a cientificidade da escolarização de saberes e fazeres sociais e a exaltação do ato de observar, de intuir, na construção do conhecimento do aluno” (VIDAL, 2000: 497).

No final da década de 1920 e início da de 1930, ganha força no Brasil um grupo de educadores que se autodenominavam defensores da escola nova, que pregavam uma educação para todos, única, e que preocupavam em construir uma escola que valorizasse a presença de “camadas populacionais carentes de recursos, uma escola única com o princípio igualitário da gratuidade” (AZEVEDO, 1958: 17). A presença de intelectuais como Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e Anísio Teixeira em gestões de sistemas de instrução pública, na formulação de políticas educacionais e até mesmo no mercado editorial contribuiu para que as idéias por eles propagadas se espalhassem por todo o país.

Para alguns desses autores, a arte foi considerada como um importante instrumento de educação popular, destinada ao desenvolvimento das sensibilidades e ao aperfeiçoamento integral⁴⁶ e harmônico dos indivíduos. Fernando de Azevedo apresenta a arte como parte essencial da vida e defendia um programa que compreendesse desde jogos e exercícios até o entretenimento, durante os intervalos das aulas e o recreio. A música, na escola, não seria voltada para a formação de músicos, mas sim utilizada por sua capacidade

⁴⁶ A formação integral compreenderia tanto o desenvolvimento do intelecto quanto da sensibilidade, já que estes aspectos seriam integrantes da razão humana.

lúdica, e a sua utilização promoveria uma educação que buscava adaptar e preparar os indivíduos a conviverem em sociedade, buscando a harmonia. Sobre a arte na escola tradicional e na escola nova, Azevedo escreveu: “A arte, que até então se hospedava, retraída, nos programas artificiosos de festas escolares, para deleite dos pais, no seu encantamento pelos filhos, incorporou-se ao sistema de educação popular, como um dos principais fatores educativos e uma das mais poderosas forças de ação, de equilíbrio e de renovação da coletividade” (AZEVEDO, 1958:118).

As atividades artísticas e musicais dentro da escola nova deveriam priorizar a educação popular inspirada nos temas da vida infantil, na flora, na fauna e no folclore nacional, sendo então necessário o recolhimento e a pesquisa dessas manifestações, em discurso emparelhado ao dos pareceres e diretrizes acerca do Canto Orfeônico e dos escritos de Mario de Andrade acerca da cultura popular. Sobre a música na obra de Fernando de Azevedo, o autor indica o poder da harmonia e da coletividade que tal manifestação artística possui. Para ele, a música atua diretamente na sociabilidade entre os estudantes, apoderando-se das almas das crianças, educando o ritmo, ajudando na desenvoltura dos movimentos e da “rítmica dos bailados e cantos corais” como de todos os “exercícios de conjunto” (AZEVEDO, 1958:129).

Em uma conferência⁴⁷ realizada no dia 26 de fevereiro de 1930, na Sociedade de Educação, de São Paulo, Fernando de Azevedo apresenta a arte como um dos mais poderosos instrumentos de transformação social, e que a mesma teria o papel de estabelecer a “comunidade das sensações e sentimentos”, em clara referência à função estética da arte na educação. A citação a seguir expressa bem a posição do autor em relação à arte:

Para o povo, nada tem um sentido mais profundo, nem mais vasta projeção do que a arte. A educação popular tem de procurar, pois, na arte um dos mais poderosos instrumentos de formação moral e espiritual do povo. A arte, para o povo, é, de fato, recreio; é drama; é anelo; é esperança. O espírito do povo não tem outra forma de exprimir-se. Ele converte tudo em arte. Para as classes elevadas da sociedade, a arte poderá às vezes ser um luxo; para o povo, é uma necessidade, porque é a própria compreensão da vida; o equilíbrio do que é e do que deveria ser. Esperanças irrealizadas, que se traduzem em canções; alegrias mal dissimuladas que se transformam em danças; heroicidades que, para serem compreendidas, serão fantasia, na tradição. Moral cotidiana que de lógica se transforma no refraneiro popular. As canções são para os povos os documentos de sua desgraça e de sua felicidade. Tudo é eficaz, na alma do povo; tudo nasce dele e volve para ele. E a arte, a grande arte, a arte culta tem de ir refrescar e retemperar sua vitalidade nessas fontes puras, donde nascem as grandes criações, com que perpetuaram seus nomes os gênios da arte. Todo o povo tende a exprimir sua originalidade; a dar forma e corpo às suas

⁴⁷ A arte, como instrumento de educação popular na reforma. In: AZEVEDO, Fernando de. *Novos caminhos e novos fins: a nova política da educação no Brasil. Subsídios para uma história em quatro anos*. 3 ed. São Paulo: Melhoramentos, 1958, páginas 117 a 131.

desilusões, às suas amarguras e aos seus sonhos, às suas tendências e aspirações, e a imprimir o vigor das criações coletivas às narrativas dramáticas e às figuras, a que o gênio popular, tomando-as da realidade, sabe dar o vulto das grandes personificações das épocas atormentadas e das raças inquietas e trabalhadas (AZEVEDO, 1958:121).

Na mesma conferência, Azevedo deixa claro que a educação estética do povo deve se iniciar pelo próprio ambiente escolar, onde a arquitetura e o paisagismo contribuem para despertar e desenvolver o sentido da beleza e da arte, em composições harmônicas e bem ordenadas. As práticas escolanovistas se pautaram sobre os ideais da formação integral dos indivíduos, estabelecidos no século XIX.

Como pretendia Schiller, a educação estética pensada como parte de uma educação cívica e moral, poderia contribuir para reforçar no povo o sentimento de brasilidade, de união e de unidade nacional, objetivos estes essenciais para se consolidar o projeto republicano. A respeito dos elementos constitutivos da identidade nacional, a arte seria mais importante do que a história, pois esta última, assim como as atividades científicas, seria incapaz de satisfazer as exigências do espírito popular, no que se refere à sua necessidade de auto-identificação. Os símbolos nacionais e as figuras históricas teriam menos legitimidade do que a formação da consciência dos povos através da arte. A cultura popular e a escolarização de muitas das práticas culturais de origem popular tais como os cantos e danças fizeram da educação estética das populações um dos “mais importantes pilares da nova civilidade modernista” (OLIVEIRA, 2004:56).

Esta civilidade buscava produzir no povo um sentimento de nação e seria engendrada por meio da promoção de manifestações cívicas que harmonizariam os padrões éticos e estéticos da sociedade que desejava ser moderna e renovada. Várias frentes de modernização foram encampadas, fosse na organização dos conteúdos escolares, dos tempos e espaços, fosse nos traçados do planejamento urbano e nos eventos rotineiros que provocariam nas pessoas algum tipo de emoção estética. Desde fins do século XIX, as cidades foram reformadas e seus desenhos cumpririam normas estabelecidas na educação estética, a fim de civilizar o povo dentro de padrões ditos modernos.

A aplicação dos princípios da pedagogia escolanovista na década de 20 acarretou alterações profundas nas estruturas escolares, modificando o padrão das salas de aula, introduzindo novos materiais pedagógicos e criando novos ambientes destinados à prática da educação física, à alimentação e às atividades cotidianas. “A escola deixou de ser pensada como um mero conjunto de salas de aula. Devido à valorização do desenvolvimento físico das crianças e jovens, foram construídas áreas de recreio, ginásios e quadras esportivas” (VEIGA,

2007:229). Além de cantinas e refeitórios, foram implementados laboratórios, bibliotecas, museus escolares, salas de reunião, auditórios onde eram apresentados trabalhos, teatros, corais, festividades cívicas, entre outros eventos.

Para tanto, essas novidades não surtiriam efeito sem a discussão a respeito da formação docente. Para a qualificação dos professores, alguns aspectos deveriam ser levados em consideração: a responsabilidade e a extensão das funções; o preparo intelectual e técnico; o papel do professor nessa nova escola; as dificuldades enfrentadas e como estas dificuldades seriam superadas. Importante salientar alguns desses aspectos: A função de professor nessa nova configuração foi ampliada para a de educador, que deveria auxiliar o aluno para a educação integral, para a vida prática e para a conversão desse aluno em cidadão. O professor não deveria apenas ter o domínio teórico de seu conteúdo, mas uma formação mental que o habilitasse a pensar, agir e criar, em referência aos aspectos básicos da psicologia, sociologia, puericultura e higiene. O professor na escola nova é coadjuvante no processo de ensino-aprendizagem, este, centrado no aluno. É necessário que o mestre conheça o seu aluno e estimule sua curiosidade, para que ele, sob a orientação do professor, complete seu aprendizado.

Esses aspectos e essas políticas escolanovistas circularam por todo o Brasil nas primeiras décadas da república, transformando a educação tradicional no modelo acima citado. Essa nova pedagogia, de cunho liberal, objetivava a preparação da sociedade para ingressar em uma realidade capitalista pela via da educação. Dentro dos preceitos formulados para essa educação, encontra-se a educação estética, que teve na educação musical e no Canto Orfeônico uma de suas principais disciplinas.

CAPÍTULO 3: EDUCAÇÃO MUSICAL NA ESCOLA NORMAL DURANTE AS PRIMEIRAS DÉCADAS REPUBLICANAS

Este capítulo apresenta um estudo sobre a organização da Escola Normal e os anos iniciais do ensino de música na Escola Normal de Belo Horizonte, inaugurada como Escola Normal da capital, em 1906, e transformada em Instituto de Educação de Minas Gerais, em 1946.

O período compreendido entre as décadas finais do século XIX e as primeiras do século seguinte mostra-se um tempo histórico repleto de transformações e mudanças sociais e políticas no Brasil. A escola foi afirmada como instituição para a consolidação dos ideais republicanos de ordem e progresso e nesse sentido, cabia como papel destinado à educação:

dar forma ao país amorfo, de transformar os habitantes em povo, de vitalizar o organismo nacional, de construir a nação. Nele se forjava projeto autoritário: educar era obra de moldagem de um povo, matéria informe e plasmável, conforme os anseios de Ordem e Progresso de um grupo que se auto-investia como elite com autoridade para promovê-los (CARVALHO, 1989:09).

Circulavam nos meios intelectuais, referindo-se à população brasileira, signos e metáforas associadas a doenças, vícios, falta de vitalidade, degradação e degenerescências, e era, portanto, fundamental à educação intervir nesse panorama negativo. As imagens relacionadas a uma população adoentada, indolente e pouco produtiva eram associadas a uma população urbana reticente ao trabalho dito como adequado e salutar. Uma outra questão presente no imaginário republicano é de origem racial. As teses racistas de fins do Império e início da República articuladas tanto em defesa da imigração européia, com o intuito de branquear a população brasileira, quanto na exclusão da participação dos ex-escravos são reformuladas e repensadas. A cor da pele continua sendo um problema para novos intérpretes do Brasil, sendo os negros e mestiços associados à vadiagem e indolência, mas a educação é pensada como uma maneira de aperfeiçoar os povos, sobrepujando essas questões raciais. Some-se a isso as ondas anarquistas trazidas por imigrantes diversos e visualizar-se-á um quadro que comprometia o que se propunha como organização do trabalho nacional. Sobre esse contexto em questão, Marta de Carvalho chama a atenção à idéia de regenerar as populações brasileiras por meio da educação, tornando-as “saudáveis, disciplinadas e produtivas, eis o que se esperava da educação, erigida nesse imaginário em causa cívica de redenção nacional” (1989:10).

Sobre essas questões, construiu-se o modelo escolar republicano, baseado na edificação de prédios suntuosos, majestosos, amplos, arejados e iluminados; com mobiliário condizente; material didático bem elaborado; professores e alunos envolvidos no trabalho; bem atrelado ao que se chamava de pedagogia moderna, dando grande visibilidade ao progresso que a República objetivava instaurar. Inicialmente impregnado pelo ideal positivista, *conhecer para vencer*, era necessário preparar intelectualmente o povo, tornando-o apto às conquistas advindas do progresso. Educar era a mola mestra para atingir tal fim (CARVALHO, 1989:12).

Dentro desse pensamento não era necessário somente educar, era preciso saber ensinar. Para tanto, era importante a adoção de novos métodos educacionais que estariam transformando os destinos das sociedades. Especificamente em São Paulo, a ação reformadora de Caetano de Campos ocorrida a partir de 1890, levou a cabo a idéia de formar novos educadores imbuídos de um novo método de ensino, o método intuitivo.

O método intuitivo, adotado a partir da segunda metade do século XIX, é baseado teoricamente nas formulações de Pestalozzi e Fröebel. Torna-se mais conhecido no Brasil, através do manual *Primeiras Lições de Coisas*⁴⁸, traduzido por Ruy Barbosa, publicado em 1886, com republicações em outras décadas. Esse manual expressa a tentativa de adotar um método didático associado à renovação pedagógica corrente nos Estados Unidos e Europa, que legitimaria assim as mudanças políticas, sociais e econômicas almejadas, em fins do Império e início da República.

O discurso político e educacional produzido nesta época estabelece estreitos vínculos entre as propostas de inovação metodológica e a difusão do ideário liberal republicano, destacando-se a utilização das “Lições de Coisas” ou método intuitivo como estratégia de intervenção na sala de aula, *locus* específico da instrução e da mudança das práticas pedagógicas, adequando a escola ao projeto político modernizador (VALDEMARIN, 1998:67).

O método intuitivo é proposto como um instrumento educacional ou pedagógico capaz de inverter os problemas e ineficiências do sistema escolar, a saber: alunos formados com insuficiente bagagem de leitura e escrita, com pouca noção de cálculos matemáticos, com tendências a valorizar o ensino baseado na memorização, na repetição e no conteudismo, sem valorizar a compreensão e o entendimento. Para suprir essas necessidades, o método foi constituído em dois pilares: observar e trabalhar. O primeiro significa o uso progressivo das percepções para a formulação das idéias, do concreto para o abstrato, dos sentidos para a

⁴⁸ CALKINS, Norman Allison. *Primeiras Lições de Coisas. Manual de ensino elementar para uso dos pais e professores*. Vertido da 40ª edição e adaptado às condições de nosso idioma e paizes que o fallam pelo Conselheiro Ruy Barbosa. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1886.

inteligência. Baseado em Fröebel, o segundo pilar do método, trabalhar, consistiria em fazer do ensino das crianças uma oportunidade para a realização de atividades concretas que se assemelhariam àquelas presentes na vida adulta.

Aliando então a observação e o trabalho na mesma atividade, o método pretendia direcionar o desenvolvimento dos alunos de maneira tal, que a observação levaria ao raciocínio e que o trabalho formaria o futuro produtor, associando intrinsecamente o pensar e o construir (VALDEMARIN, 1998:69). A boa utilização do método intuitivo prescrevia mudanças também no ambiente escolar, que deveria ser claro e arejado, ornado com trabalhos feitos pelos próprios alunos. Nas salas de aulas haveria conjuntos de materiais disponíveis para todos os alunos e os estudos seriam alternados com exercícios físicos adequados às capacidades dos alunos, visando à busca do equilíbrio mental e corporal, condição primeira para a ordem. A ginástica seria utilizada concomitantemente com a prática do canto, sendo este o guia para os exercícios ritmados. De acordo com a análise de Valdemarin,

Por isso, deve se cantar muito na escola: seja para dar ritmo aos jogos e caminhadas, seja para introduzir os estudos ou distribuir os instrumentos de trabalho. Além disso, o canto é entendido como uma espécie de ginástica que desenvolve os órgãos respiratórios e vocais, embora o conteúdo de seus versos deva ser adaptado ao “temperamento” de cada nação (VALDEMARIN, 1998:74).

A adoção do método intuitivo na escola brasileira inseriu o país no movimento de renovação e circulação de idéias pedagógicas, iniciado na Europa e Estados Unidos, direcionando os conteúdos escolares ao cumprimento dos objetivos de um país moderno e capitalista. Sua aplicação e difusão contribuíram para demarcar os debates em torno da prática educacional pensada como uma atividade intencional, voltada para cumprir os objetivos propostos para o país se inserir no rol das nações modernas.

3.1. A organização da Escola Normal em Minas Gerais



FIG. 1: A Escola Normal de Belo Horizonte – 1946.

As primeiras reformas da Escola Normal (FIG. 1) tiveram como referência a ocorrida no Distrito Federal, Rio-de-Janeiro, em 1890. Na concepção dessa reforma, delegava-se ao professor o papel de regenerar a escola pública primária. A formação desse professorado dar-se-ia no âmbito de tal escola, gratuita e aberta a ambos o sexos, sendo exigidos como pré-requisitos ao ingresso: a conclusão da escola primária de primeiro grau - ou a aprovação ao exame de admissão - e a idade mínima de 15 anos. A grade curricular foi dividida em dois cursos: artes; e ciências e letras, distribuídos em cinco séries.

As cadeiras de artes incluíam desenho, caligrafia, **música**⁴⁹, ginástica, trabalhos de agulhas (para as meninas) e trabalhos manuais (para os meninos). As do curso de ciências e letras eram: português, latim, francês, geografia, história universal, matemática, astronomia, física e química, biologia, sociologia, moral e noções de agronomia (VEIGA, 2007:248).

Após a conclusão dos cinco anos do curso normal, o aluno estava habilitado a trabalhar como professor primário. Após cinco anos nesta função, o professor se tornava catedrático e o cargo que ocupava passaria a ser vitalício. Aqueles que concluíssem apenas três anos do curso normal poderiam atuar como professores adjuntos ou como substitutos, na falta de professores primários.

⁴⁹ Grifo meu.

Já no Estado de São Paulo, uma legislação do mesmo ano determinou que a Escola Normal, rebatizada em 1913 como Escola Normal Caetano de Campos, se tornasse a instituição modelo da instrução pública, baseada no método intuitivo. Nos demais estados, as reformas das Escolas Normais seguiram as reformas dos ensinos primários e a instalação dos grupos escolares. Percebe-se, nesses casos, a edificação de prédios imponentes, a associação com a modernidade, os currículos enciclopédicos, a exaltação do método intuitivo e das “lições de coisas” como símbolos da renovação pedagógica em curso.

As Escolas Normais, em Minas Gerais, existem desde os tempos do Império, sendo que a primeira foi implantada em 1840, na cidade de Ouro Preto. Essa escola sofreu uma série de fechamentos e reaberturas até o ano de 1872, ano também de fundação da segunda Escola Normal do estado em Campanha, sul de Minas. Em 1882 existiam cinco escolas normais no estado, a saber: Ouro Preto (153 matrículas), Campanha (109 matrículas), Diamantina (98 matrículas), Montes Claros (56 matrículas) e Sabará (121 matrículas) (MOURÃO, 1962:15).

Em 1892, as escolas normais se localizavam nas cidades de Ouro Preto, Sabará, São João Del Rei, Campanha, Uberaba, Paracatu, Montes Claros, Diamantina, Juiz de Fora e Araçuaí, e eram mantidas pelo governo estadual. A lei nº 41, de 3 de agosto de 1892 destinava ao currículo das escolas normais as seguintes matérias obrigatórias:

Português e noções de Literatura Nacional
 Francês
 Geografia Geral e do Brasil, especialmente de Minas Gerais
 História Geral, especialmente moderna e contemporânea
 História do Brasil
 Cosmografia (noções)
 Matemática Elementar
 Ciências Físicas e Naturais (noções)
 Fisiologia (noções)
 Higiene e Higiene Escolar
 Agricultura (noções)
 Economia Política (noções)
 Pedagogia
 Instrução Moral e Cívica
 Desenho Geométrico, topográfico, de ornatos, de paisagens e de figura
 Caligrafia
Música
 Ginástica
 Trabalhos de agulha e Economia Doméstica (para alunas)
 Lições de Coisas e Legislação do Ensino Primário (MOURÃO, 1962:32).⁵⁰

O Currículo era extenso, o curso era gratuito em geral e sem exame de seleção, bastando comprovar a conclusão do curso primário ou um exame equivalente. Os professores

⁵⁰ Grifo meu

que ocupavam as cadeiras eram selecionados por meio de concursos públicos, com provas elaboradas por dois professores da instituição onde a vaga era postulada, sendo esses professores acompanhados por um comissário especial e do diretor do estabelecimento.

Nos primeiros anos da República, cada professor dava aulas para alunos em diversos níveis de escolaridade, dentro de uma mesma sala de aula, modelo conhecido como escola isolada ou singular. A Lei nº 439, de 28 de setembro de 1906, reestruturou essa organização escolar, sendo que para o ensino primário se reuniram as escolas isoladas (mínimo de quatro escolas, com 45 alunos em cada uma) e formaram os grupos escolares. Nesses grupos, os alunos seriam agrupados de acordo com o nível de escolaridade, as chamadas séries, e em cada turma formada lecionaria apenas um professor, que teria então seu trabalho simplificado pela homogeneização dos saberes dentro da classe. Haveria um diretor encarregado da administração da escola e um servente para cuidar da limpeza e da higiene do estabelecimento (PRATES, 1989:50). Observa-se que as escolas isoladas que não se reuniram nos grupos escolares por razões diversas, continuaram a existir por todo o Estado.

A música estava presente nos grupos escolares e nas escolas singulares, sendo praticada em períodos diários de 10 minutos, intercalando uma aula e outra. Mas segundo o Decreto nº 1.947, de 30 de setembro de 1906, que trouxe as instruções metodológicas para o ensino primário, o responsável pela disciplina nos grupos escolares não seria necessariamente um professor formado, mas sim um artista da área. Nas escolas singulares, a música deveria ser ministrada pelo próprio professor regente, muitas vezes não possuindo a formação necessária para tal prática. A seguir, um trecho das instruções acerca da “Música Vocal” presente no referido decreto:

I – Esta disciplina será ministrada por um artista especial, nos grupos escolares, em hora apropriada. Tomarão parte na classe todos os alunos, ou quantos couberem na sala para isso designada.

II – Nas escolas singulares, o canto se fará no primeiro e no último intervalos do horário das aulas. O próprio professor se encarregará de dirigir o canto escolhendo hinos apropriados ou os que se determinarem oficialmente (MOURÃO, 1962:112)⁵¹.

Assim, para dar conta da racionalização proposta ao ensino e da formação de professores adaptados a essa nova organização em grupos escolares, foi criada, por meio do Decreto nº 1.960, de 16 de dezembro de 1906, a primeira Escola Normal da Capital, no governo de João Pinheiro. Instalada no prédio construído, originalmente, para abrigar o

⁵¹ O programa proposto para a prática de música vocal apresentava, no primeiro ano, os seguintes conteúdos: “Solfejo, hinos e outras músicas de coro, que serão cantadas por todos os alunos, ou alternadamente por todas as turmas em que se dividir esta classe” (MOURÃO, 1962:136). Os conteúdos deveriam ser repetidos para os segundos, terceiros e quartos anos do ensino primário.

Tribunal de Relação de Minas Gerais, essa escola foi estabelecida nos moldes da Escola Normal de São Paulo, onde Pinheiro lecionou e de lá trouxe alguns professores para trabalhar no estabelecimento em questão⁵². Para efetivar a Escola Normal, ocorreram modificações substanciais no currículo, tanto no que se refere aos conteúdos e disciplinas ofertadas quanto no tempo necessário para sua conclusão: o curso foi estruturado em três anos, tendo sido retirada a disciplina Pedagogia e introduzido o ensino de Aritmética Comercial e da Escrituração Mercantil, além do retorno da Música e da Educação Moral e Cívica⁵³. As disciplinas do currículo das Escolas Normais foram distribuídas durante os três anos do curso da seguinte maneira:

1º ano

Português, aula diária; Aritmética, aula diária; Desenho, duas aulas por semana; **Música**, duas aulas por semana; Costura e Trabalhos de Agulha, duas aulas por semana.

2º ano

Português, três aulas por semana; Francês, três aulas por semana; Geometria, três aulas por semana; Geografia, História e Educação Moral e Cívica, seis aulas por semana; Desenho, uma aula por semana; **Música**, uma aula por semana; Costura e Trabalhos de Agulha, uma aula por semana.

3º ano

Noções Gerais de Física e Química, História Natural e Higiene, doze aulas por semana; Aritmética Comercial e Escrituração Mercantil, três aulas por semana; Desenho, duas aulas por semana; **Música**, duas aulas por semana; Costura e Trabalhos de Agulha, duas aulas por semana (MOURÃO, 1962:169).⁵⁴

Foi anexado à Escola Normal da Capital um curso de Economia Doméstica, onde seria ensinado a cozinhar, lavar e engomar, além de arrumar a casa e cuidar das despesas da mesma. O currículo objetivava “integrar as noções de educação e trabalho na formação acadêmica do professor primário” (PRATES, 1989:51). O ingresso dos alunos na escola se daria mediante a idade mínima de 14 anos, perante aprovação em um exame “Elementar”, constando “leitura, análise, escrita, redação, quatro operações com inteiros, frações ordinárias e decimais, caligrafia e noções de desenho”(MOURÃO, 1962:149).

A Escola Normal da Capital foi elevada à condição de Escola Normal Modelo em 1910, através do Decreto nº 2.836, de 31 de maio, durante o governo de Wenceslau Brás (1908-1910). O curso normal passaria, a partir dessa mudança, a ter duração de quatro anos ao

⁵² BARBOSA, Francisco de Assis (org.). João Pinheiro: documentário sobre a sua vida. Belo Horizonte: Publicação do APM, nº 1, 1966.

⁵³ A Música e a Educação Moral e Cívica estavam presentes no currículo de 1892 e foram excluídas no de 1899, nos respectivos governos de Afonso Pena e Silviano Brandão.

⁵⁴ Grifos meus

invés dos três ofertados anteriormente. As matérias do currículo foram assim distribuídas nos quatro anos:

1 ° ano

Português, Aritmética, Física, Química, História Natural e Higiene, Desenho e Caligrafia, **Música**, Costura e Trabalhos Manuais, Ginástica.

2 ° ano

Português, Aritmética, Geometria e Desenho Linear, Geografia, Física, Química, História Natural e Higiene, **Música**, Desenho e Caligrafia, Costura e Trabalhos Manuais, Ginástica.

3 ° ano

Português, Francês, Geometria e Desenho Linear, Física, Química, História Natural e Higiene, Geografia, História e Educação Moral e Cívica, Desenho e Caligrafia, Costura e Trabalhos Manuais, Ginástica e **Música**.

4 ° ano

Francês, História e Educação Moral e Cívica, Aritmética Comercial e Escrituração Mercantil, prática profissional de todas as cadeiras (MOURÃO, 1962:176)⁵⁵.

No ano de 1916, durante o governo de Delfim Moreira (1914 – 1918), foi aprovado o Decreto nº 4.524, em 21 de fevereiro, que visava acabar com o dualismo de modelos de formação de professores, unificando assim o currículo das escolas normais regionais, que não seguiam o currículo da Escola Normal Modelo de Belo Horizonte. Apesar da recomendação no momento da elevação da Escola Normal de Belo Horizonte em Modelo, no ano de 1910, na gestão de Bueno Brandão (1910-1914), foram criadas cinco Escolas Normais Regionais, através do Decreto nº 3.738 de 05 de novembro de 1912, localizadas nas regiões Norte, Sul, Mata, Oeste e Triângulo, que dispunham de currículo diferenciado. O currículo equiparado seria ofertado em um curso com quatro anos de duração, que compreenderia quatorze cadeiras, a saber: Português, Aritmética e Escrituração Mercantil, Geografia Geral e Corografia do Brasil, Geometria e Desenho Linear, História Geral e do Brasil e Educação Moral e Cívica, Noções de Física e Química, Noções de História Natural, Francês, Pedagogia e Higiene, **Música**⁵⁶, Desenho e Caligrafia, Costura e Trabalhos de agulha, Trabalhos Manuais, Ginástica (MOURÃO, 1962:293).

O período compreendido entre 1922 e 1926, durante a gestão de Raul Soares (falecido em 1924) e Fernando Melo Viana, algumas mudanças ocorreram em relação à formação do professorado mineiro. Uma nova cadeira foi introduzida no currículo dos cursos normais, a Psicologia, composta das seguintes matérias: Pedagogia, Psicologia Infantil e Higiene. Segundo Maria Helena PRATES (1989), nesse período a Escola Normal se

⁵⁵ Grifos meus.

⁵⁶ As aulas de música seriam oferecidas no primeiro ano, com 4 aulas semanais, e no segundo ano, com 3 aulas semanais. “A música seria dada em forma de noções elementares, com frequentes exercícios de solfejos, com o que fosse necessário para a prática do canto dos hinos escolares” (MOURÃO, 1962:294).

revigorou didaticamente, pois além da introdução da Psicologia, a cargo do professor Dr. Oswaldo de Melo Campos, outros professores, alguns com passagens pelos Estados Unidos, onde estudaram, apresentaram várias novidades no campo educacional. A professora D. Inácia Ferreira Guimarães aplicava testes de psicomotricidade, de inteligência e de conhecimentos gerais, criando também o Clube Literário com o objetivo de elevar culturalmente o nível das alunas. Arduíno Bolívar, Diretor e Professor da Escola Normal, conseguiu apoio do Secretário do Interior com o intuito de trazer professores de outros estados, convidados a proferir palestras e cursos importantes na formação e atualização do professorado.

O governo de Antônio Carlos de Andrada, durante os anos 1926 e 1930, possuiu características notadamente modernizadoras e de cunho liberal, bem diferente das dos demais governos onde predominavam os interesses das oligarquias, contestadas no final dos anos 20 por movimentos diversos oriundos das camadas médias urbanas, que pleiteavam maior participação política e mudanças nos rumos econômicos e sociais pelos quais o país estava trilhando. Para comandar a Secretaria do Interior, órgão responsável por ditar os rumos educacionais do governo mineiro, foi galgado ao posto Francisco Luis da Silva Campos. A gestão de Campos possuía duas vertentes: uma modernizadora, inovadora em relação à organização e estruturação burocrática, e outra conservadora, embasada em valores essenciais para a manutenção do sistema social, visto que para ele, o indivíduo deveria estar sob a tutela do estado. Em suas convicções, a educação escolar deveria cumprir dois papéis: “moldar o caráter infantil nos princípios da ordem reinante e, através do aperfeiçoamento do caráter, inovar e aprimorar a sociedade” (PEIXOTO, 1983:82). Foram feitos investimentos na construção de novos prédios e na organização de novas classes, associados à utilização de novos métodos de ensino semelhantes aos adotados em vários estados brasileiros nas reformas as pedagógicas escolanovistas⁵⁷.

Estão, pois, na Europa e nos Estados Unidos os grandes teóricos do novo projeto educacional. Exatamente aí, terão raízes os modelos pedagógicos que se buscará aplicar em Minas Gerais (...) Inspirado nos princípios da Escola Nova que Francisco campos arquiteta sua Reforma do Ensino Primário. Nos documentos legais dessa reforma – o Regulamento do Ensino Primário (Decreto-Lei nº 7.970 – A, de 15/10/1927) e o Programa do Ensino Primário (Decreto-Lei nº 8.094, de 22/12/1927) -, Francisco Campos deixa claramente enunciados, dentro de concepções escolanovistas, a escola, o ensino e a educação que Minas Gerais deveria oferecer (PRATES, 1989:84).

⁵⁷ Reforma Sampaio Dória em São Paulo (1920); Carneiro Leão em Pernambuco (1922); Lourenço Filho no Ceará (1922); Anísio Teixeira na Bahia (1931); Fernando de Azevedo no Distrito Federal (1927).

No entanto, Francisco Campos entendia que não bastaria apenas reformar o Ensino Primário com a adoção de novos modelos e metodologias, seria necessário também preparar o professor para esta nova escola. Segundo Campos, o professor é o responsável pela execução do processo educacional e da sua competência dependerá o sucesso ou não das reformas propostas. Para cumprir tal fim, o ensino normal foi abordado com profundidade, pois da qualidade dessa modalidade de ensino dependeriam os outros níveis de educação.

Em 20 de janeiro de 1928, por meio do Decreto nº 8.162, foi aprovado o Regulamento do Ensino nas Escolas Normais. Esse regulamento é marcado pela preocupação com os métodos de ensino a serem adotados nas Escolas Normais e com a profissionalização do professorado. Uma mudança importante foi a criação de duas modalidades de Escola Normal, a de 1º Grau e a de 2º Grau. A Escola Normal de 1º Grau teria um curso menos amplo e mais curto realizado no período total de cinco anos, sendo dois anos de adaptação e três anos de preparatório e contava com um currículo mais simplificado, ministrado por instituições particulares fiscalizadas pelo Estado. A Escola Normal de 2º Grau teria um curso mais amplo e mais completo com a duração de sete anos, sendo dois anos de adaptação, três de preparatório e dois de aplicação. O oferecimento dessa modalidade de ensino ficaria a cargo exclusivo do Estado.

Ao analisar o ensino normal das escolas de 2º grau presente na Reforma ocorrida durante o governo de Antônio Carlos, Paulo Kruger Correa Mourão esclarece as diferenças entre os cursos e apresenta o currículo a ser utilizado:

O ensino nas escolas do 2º grau constaria de três cursos: o de adaptação, o preparatório e o de aplicação. O curso de **adaptação** seria complementar do curso primário e se destinava a preparar candidatos a matrícula no primeiro ano do curso preparatório. Constaria esse curso de adaptação das seguintes matérias, estudadas nos dois anos: Português, Francês, Aritmética, noções de História do Brasil e Educação Cívica, Geografia, noções de Ciências naturais, Desenho, Educação Física e **Canto**.

O curso **preparatório** se destinava “a ministrar a cultura geral indispensável à formação do magistério primário,” para o que seriam estudadas as seguintes cadeiras devidamente distribuídas pelos três anos do curso:

1º ano – Português, Francês, Aritmética, Geografia, Desenho, Trabalhos manuais e Modelagem, **Musica e Canto Coral** e Educação Física.

2º ano – Português, Francês, Aritmética, Geografia, Corografia do Brasil, Desenho, Trabalhos manuais e Modelagem, **Musica e Canto Coral** e Educação Física.

3º ano – Português, Francês, História do Brasil, Física e Química, História Natural e Educação Física.

O curso de **aplicação** era constituído das seguintes cadeiras:

1º - Psicologia Educacional.

- 2° - Biologia e Higiene.
- 3° - Metodologia.
- 4° - História da Civilização, particularmente História dos Métodos e Processos de Educação.
- 5° - Prática Profissional (MOURÃO, 1962:399).⁵⁸

O diploma de normalista do 2º grau garantiria a habilitação para todos os cargos do magistério, pois a preparação profissional seria consistente. Formar os professores com uma sólida base de conhecimentos científicos era um dos objetivos da Escola Normal proposta por Campos, que rejeitava a idéia de que para ser professor bastaria ter um dom. O bom professor seria aquele que dominaria os saberes específicos de sua profissão.

Em Minas Gerais, o período posterior à Revolução de 30 marca algumas mudanças significativas no que se refere à política educacional. Apesar do governo estadual transparecer a importância da educação, 355 escolas rurais e urbanas são fechadas por insuficiência de matrículas, infrequência e falta de prédios. Durante todo o ano, depoimentos denunciam o fechamento de mais de 1000 estabelecimentos de ensino. Os salários e vencimentos de um grande número de professores e funcionários são reduzidos e vários benefícios na carreira do magistério são excluídos, como os referentes à qualificação, à natureza do trabalho e ao tempo de serviço. O orçamento para a educação foi diminuído em virtude das mudanças ocorridas no país pós-30, o que obriga a política educacional mineira a adequar essa nova realidade com a encontrada após a gestão de Antônio Carlos e Francisco Campos. O projeto de Campos não pode parar, mas a contenção de recursos deve nortear os novos rumos a serem traçados (PEIXOTO, 2003:42-55).

A Escola de Aperfeiçoamento⁵⁹, que havia sido criada em 1929, tem suas matrículas reduzidas, em virtude dos gastos no orçamento. Em 1935, as matrículas foram limitadas a apenas 10 alunas, razão do corte das bolsas de estudos que eram concedidas às professoras oriundas do interior do estado e que utilizavam essa verba para se manterem na capital. Algumas Escolas Normais do interior são fechadas em 1931, como é o caso das de Itabira e de Campanha, reabertas no mesmo ano em virtude das pressões por parte da população contrária a tal medida. Em 1933, a Escola Normal de Viçosa é fechada e, em 1938, o governo fecha definitivamente as Escolas de Itabira, Campanha, Diamantina, Uberaba, Montes Claros e Curvelo. Ao mesmo tempo, o governo abre mão do monopólio na concessão

⁵⁸ Grifos meus

⁵⁹ Criada na reforma de Francisco Campos, teve como objetivo a especialização de professores após a conclusão da Escola Normal. Para maiores estudos ver: PRATES, Maria Helena Oliveira. *A introdução oficial do movimento de escola nova no ensino público de Minas Gerais: A escola de Aperfeiçoamento*. [Manuscrito] – FaE, UFMG. 1989. (Dissertação)

dos diplomas das normalistas de 2º grau, estendendo este direito às Escolas de 1º grau que modificarem suas estruturas curriculares. Tais modificações objetivaram eliminar as diferenças que caracterizavam essas duas escolas. Nesses termos, por meio do Decreto nº 10.362, do ano de 1932, o governo mineiro “torna o Curso de Adaptação comum às duas escolas, suprime o Curso Preparatório, uma das especificidades das escolas normais de 2º Grau, torna o Curso Normal comum a ambas e o de Aplicação, opcional” (PEIXOTO, 2003:63). Ressalte-se que a partir desta regulamentação, as escolas de 1º Grau podem oferecer o Curso de Aplicação, que mantém as mesmas características e currículo do período anterior. Em suma, pelos termos do Decreto, a formação dos professores que atuarão no ensino primário passara a ser processada no âmbito de dois cursos: o de Adaptação e o Normal.

O de Adaptação, com duração prevista para dois anos, tem como objetivo subsidiar o professor o domínio dos saberes e conteúdos sobre os quais trabalhará, sendo as disciplinas que compõem o currículo as seguintes: Português, Francês, Ciências Naturais, Geografia, História do Brasil e Educação Cívica, Desenho, Trabalhos Manuais e Modelagem. O Curso Normal, com duração de três anos, além de reforçar a formação acadêmica do alunado, oferece os instrumentos básicos para o exercício do magistério. O currículo oferece as seguintes disciplinas: Português e Francês, Matemática, Geografia e História do Brasil, Educação Cívica, Ciências Naturais e Psicologia Infantil, Higiene, Desenho, Trabalhos Manuais, Modelagem, Metodologia, Música e Educação Física. O Curso de Aplicação, opcional para as escolas e para os alunos, teria a duração de três anos, possuindo caráter estritamente profissionalizante. As disciplinas que compõem o currículo são: Psicologia Educacional, Biologia e Higiene, Metodologia e Prática Profissional, História da Civilização e dos Métodos e Processos da Educação.

As mudanças e transformações ocorridas nessa época, pelas quais a Escola Normal mineira se submeteu, consolidou-a como uma instituição altamente burocratizada e elitista. A escola é oferecida em níveis diferentes para pessoas diferentes, baseada nas aptidões manifestadas pelos indivíduos, assumindo assim, o sentido de ação democratizante, respaldada pelas modernas teorias escolanovistas. Essas teorias, calcadas nos argumentos científicos a favor da diferenciação entre os sujeitos, encaminham a escola para o oferecimento de um ensino sob medida, o que acarreta uma profunda modificação nos métodos e processos de organização e de trabalho no ambiente escolar.

Durante o Estado Novo (1937-1945), as ações governamentais foram bastante centralizadoras, envolvendo todos os setores da sociedade em nome dos princípios da ética e

da eficiência, gerenciando-os. A política educacional adotada girava ao redor de questões ligadas à higiene e ao trabalho, refletindo na formulação de uma educação mais prática, adequada às necessidades culturais do país. Foi enfatizado o ensino técnico, destinado a solucionar a questão social e a sedimentar o poder político e a ordem vigente no Brasil. “O trabalho, como eixo do projeto educacional estadonovista, encontra sua expressão na fórmula “aprender fazendo”, já desenvolvida desde a década de 20. Isso explica a introdução no currículo da disciplina Trabalhos Manuais e a valorização e difusão da Moral e Cívica, do Canto Orfeônico, da Educação Física, dos esportes e das práticas educativas” (PEIXOTO, 2003:307). Contudo, as diretrizes educacionais não sofrem grandes mudanças especificamente em Minas Gerais. No que diz respeito ao Ensino Normal, o governo mantém a política anteriormente utilizada de equiparação das escolas normais particulares às oficiais de 1º e 2º Graus, em clara opção por diminuir os gastos.

Em 1946, foi promulgada a Lei Orgânica do Ensino Normal, através do Decreto-Lei nº 1.666, de 28 de janeiro, que, dentre outras coisas, transformou a Escola Normal Modelo de Belo Horizonte em Instituto de Educação de Minas Gerais (IEMG). Sobre esse processo, declarou o Secretário de Educação da época, Dr. Iago Vitoriano Pimentel:

(...) a vantagem da criação do Instituto de Educação reside por excelência na conjugação de diretrizes e tendências, entrosando-se os vários ramos do saber numa graduação que processara harmoniosamente. Assim, Jardim da Infância, Grupo Escolar, Ciclo Ginásial, Curso de Formação, Curso de Especialização e de Administração Escolar desdobrar-se-ão, ao longo do currículo, num crescendo de profundidade e responsabilidade, conferindo a seus alunos a mais perfeita visão dos problemas cruciais, não apenas da técnica, mas também da concepção filosófica da educação (apud PRATES, 1989:206).

Essa mudança buscava, segundo o Secretário, maior harmonia no ensino e perfeição na visão dos problemas enfrentados. Assim, a Escola de Aperfeiçoamento foi integrada ao IEMG, adquirindo o nome de Curso de Administração Escolar, com a justificativa de não haver superposição de cursos e recursos para a obtenção dos mesmos objetivos.

A partir desta Lei Orgânica de 1946, os Cursos Normais foram divididos em dois níveis e previam a formação de dois tipos de professores. Os cursos de primeiro ciclo, com duração de quatro anos, destinavam-se à formação de professores regentes para atuarem no ensino primário, e o curso de segundo ciclo, com duração de três anos, destinava-se, por sua vez, à formação de professores primários. O primeiro ciclo correspondia às escolas normais regionais, e o segundo ciclo, às escolas normais. Para ingressar na escola de segundo ciclo,

era necessária a conclusão do primeiro ou do curso ginásial. A questão da dualidade na formação docente continua posta, com conteúdos e currículos diferenciados, o que acarreta também uma distinção no status e na remuneração entre os professores formados nessas duas escolas. Seguem, abaixo, as disciplinas contidas em cada currículo e o número de séries nas quais elas foram ofertadas⁶⁰.

<i>Níveis</i>	<i>Disciplinas e número de séries</i>
Escola Normal regional (1º ciclo) (4 anos/ regente de classe)	Português (4 series); matemática (3); Geografia geral (1); geografia do Brasil (1); história geral (1); história do Brasil (1); ciências naturais (1); anatomia e fisiologia humana (1); higiene (1); educação física(4); desenho e caligrafia(4); canto orfeônico (4) ; trabalhos manuais (3); psicologia e pedagogia (1); didática e prática de ensino (1).
Escola Normal (2º ciclo) (3 anos/ professor primário)	Português (1); matemática (1); física e química (1); anatomia e fisiologia humana (1); musica e canto orfeônico (3) ; desenho e artes aplicadas (3); educação física, recreação e jogos (3); biologia educacional (1); psicologia educacional (2); higiene, educação sanitária e puericultura (2); metodologia do ensino primário (2); sociologia educacional (1); história e filosofia da educação (1); prática de ensino(1).

TAB. 1.: Disciplinas e número de séries de acordo com os níveis, após a Lei Orgânica de 1946.

Fonte: VEIGA (2007:284)

Entre as mudanças educacionais ocorridas durante as primeiras décadas republicanas, podemos destacar aquelas referentes à difusão dos ideais da Escola Nova. No âmbito desse ideário educacional, vários conteúdos, metodologias e práticas foram utilizados para cumprir os objetivos da educação, sendo a educação musical e o canto orfeônico participantes desse processo.

⁶⁰ Grifos meus.

3.2. O canto nas primeiras décadas republicanas (1906 – 1934)

A educação musical está presente nos currículos das escolas normais mineiras desde a promulgação da Lei nº 41, de 3 de agosto de 1892 e, na Escola Normal da Capital, a partir da aprovação do Decreto nº 1.960 de 16 de dezembro de 1906. Nesse decreto, a disciplina denominada Música estava inserida nos três anos de duração do curso, perfazendo semanalmente duas aulas nos primeiros e terceiros anos e uma aula nos segundos anos.

A música seria somente vocal, sendo o seu ensino dirigido habilmente para finalidade formativa, devendo educar a voz, fortalecer os pulmões, tendo os cânticos e hinos letras apropriadas para despertar nas alunas o gosto pela arte inspirando amor ao belo, ao trabalho, à pátria e admiração pela natureza” (MOURAO, 1962:170).

Não existem estudos nem foram encontradas outras fontes que permitissem analisar de maneira mais aprofundada a prática do canto ocorrida na primeira década do século XX, mas por meio da legislação em questão, percebe-se que a educação musical seria basicamente o canto, embasado em argumentos higiênicos, estéticos, cívicos e patrióticos. Importante ressaltar que no ano seguinte, por motivos ligados à execução do Decreto nº 1.960, foi aprovado o Regimento Interno da Escola Normal da Capital, por meio do Decreto nº 1.982, de 18 de fevereiro de 1907.

Após a promoção da Escola Normal da Capital em Escola Normal Modelo, um novo programa foi aprovado. As aulas de música estavam presentes nos três primeiros anos do curso e o ensino deveria ser prático, executado por meio de “solfejos e cânticos de hinos, cuja letra fosse adequada às finalidades educativas do gosto pelo belo, pela natureza e do amor a Pátria” (MOURÃO, 1962:178). Diretamente relacionado com a formação de professores efetuada nas Escolas Normais, o ensino de música preconizado para as Escolas Infantis no ano de 1912 apresenta características semelhantes. A cadeira em questão denominava-se “Cantos, danças e jogos” e deveria instruir as crianças em música. Mas por música, subentenda-se o canto, praticado de maneira natural, imitando a professora em exercício associado à saúde física, sendo que a prática do canto estaria relacionada aos exercícios respiratórios de caráter profilático e higiênico.

O que convém atender é a escolha de peças apropriadas à idade, ao gosto e ao desenvolvimento dos alunos, de modo a despertar prazer e interesse nessa disciplina, sendo muito importante que não se lhes dêem a cantar coisas banais, sem arte, quer na música, quer nos versos, prejudicando a parte estética do ensino (MOURÃO, 1962: 224).

O canto infantil deveria respeitar o desenvolvimento físico e cognitivo das crianças, formando o gosto e importando-se com as nuances estéticas da arte, característica predominante nos pressupostos acerca do canto escolar.

O regulamento do Ensino Normal, aprovado em 6 de março 1911, por intermédio do Decreto nº 3.123, estabeleceu que o curso deveria ser ofertado em quatro anos, sendo que a música estaria presente nos três primeiros, com a quantidade de aulas semanais equivalente a quatro, três e uma, respectivamente. No segundo ano, a disciplina denominava-se **Música e Canto**, demarcando uma divisão nas duas áreas. No programa da Escola Normal da Capital, a cadeira de música era oferecida nos quatro anos do curso, sendo o último destinado à prática profissional executada nas escolas anexas voltadas para o ensino primário. Percebe-se uma distinção entre os conhecimentos de música, mais voltados para a teoria musical e de canto propriamente dito. Essa distinção pode ser explicada por intermédio da utilização das “Cadeiras” e não de disciplinas, pois a cadeira englobaria diversas disciplinas de áreas correlatas, justificando assim a separação de música e canto⁶¹. Segundo MOURÃO, “o desenvolvimento da parte teórica parece assaz considerável, visto não se destinar a alunas de conservatório, sendo até acentuada a necessidade de fazer as alunas pronunciarem bem as palavras, a frasear e ter, enfim, cuidados com a fonação” (1962: 283).

Sobre o canto, o programa prescrevia a utilização de ditados musicais, solfejos a duas e a três vozes com ou sem acompanhamento e canto a duo. Nota-se a necessidade de aumentar a formação musical das alunas com o objetivo de melhorar a prática docente, pois não era aceito uma professora de música não dominar, pelo menos basicamente, os conhecimentos musicais. A legislação em questão não indica qual seria a metodologia a ser utilizada para a transmissão do conhecimento musical para as alunas, se o ensino se daria por meio de metodologias intuitivas- observação, repetição e indução – ou por meio de aulas formais de teoria. Outro ponto a ser destacado é a indicação da educação dos órgãos dos sentidos e, em especial, da respiração das alunas, em exercícios voltados para a emissão de sons em consonância com os argumentos higienistas em circulação.

Em 1925, iniciou-se a publicação da Revista do Ensino, que trouxe publicado em seu primeiro número um artigo a respeito do canto. Segundo o artigo assinado por José Eutropio intitulado *Do Canto nas Escolas*, a música deveria agradar, em um primeiro momento, os ouvidos, pois “exerce papel de relevo excepcional, porque nenhuma arte possui

⁶¹ Na Escola Normal da Capital, a cadeira de Música estava vinculada, em 1914, à professora Branca de Carvalho Vasconcellos, segundo levantamento realizado por MOURÃO (1962:287).

tanta eficiência de acção sobre nossa sensibilidade como esta dos sons”. Após o aperfeiçoar da sensibilidade e do apuro do gosto, a música faz pensar, aguça a inteligência. Para Eutropio,

as possibilidades da musica são illimitadas. Nenhuma arte se presta a acompanhar melhor a evolução da alma humana, porque para cada phase da intelligencia ella tem uma modalidade adequada, que se vae tornando cada vez mais complexa, á proporção que mais delicada, mais subtil, mais penetrante, mais complexa vae se tornando aquella⁶².

O canto deve ser usado, além dos componentes estéticos, para fixar algum bom ensinamento, algum valor importante para a formação da criança. O canto, além de ser uma alegria, é um prolongamento das aulas.

Compreendido assim, o canto escolar fica collocado no seu verdadeiro papel de educador da sensibilidade e de orientador do senso de belleza. Ora, ninguem ignora quão importante é a sensibilidade da criança, sensibilidade que é modalidade dos instinctos fundamentaes da natureza humana⁶³.

Para o autor, o canto deveria ser leve, prazeroso, sem exigir grandes esforços das crianças. Eutropio pensava que a formação da pessoa se dava na infância e que no adulto floresceria a criança outrora bem formada. Existiria nas crianças uma tendência natural para o cantar e a escola deveria se aproveitar dessa característica e utilizar mais o canto, dando-lhe uma direção “fructífera”. O canto deve divertir, recrear e educar, sendo papel da educação musical formar e munir a pessoa de sabedoria e alegria para toda a vida. Além dessas características, o canto praticado de maneira coletiva – o canto coral – seria um instrumento de solidariedade, pois essa prática despertaria nos alunos esse sentimento. Para melhor aproveitamento, as aulas de canto devem ser precedidas de análises literárias das músicas, pois, ao proceder desta maneira, o professor ajudaria o entendimento, a boa dicção e a declamação das canções. Ele deixa transparecer que os textos dos hinos executados devem possuir lições históricas, cívicas ou morais. Ao final deste processo, deve se fazer uma leitura ritmada do texto, para ajustá-lo bem à melodia. O ideal dessa prática é cantar bem e proveitosamente os cânticos.

Eutropio afirma a necessidade de o professor respeitar os limites da voz infantil, idéia presente no ideal psicologista da escola nova. Existe uma preocupação com a capacidade das crianças em entoar certas notas e melodias e na adaptação das canções à formação técnica das crianças. Além disso, o autor destaca a importância dada à respiração: “respirar bem e

⁶² EUTROPIO, Jose. Do Canto nas Escolas. in: *Revista do Ensino*. Orgam Official da Directoria da Instrucção. Ano I, número 1- Belo Horizonte, 1925, pág. 23.

⁶³ EUTROPIO, Jose. Do Canto nas Escolas. in: *Revista do Ensino*. Orgam Official da Directoria da Instrucção. Ano I, número 1- Belo Horizonte, 1925, pág. 23.

saber respirar são dous actos de summa importancia na hygiene do individuo⁶⁴”. Ele apresenta algumas técnicas de respiração, para se evitar tosses abruptas e a afonia. Para uma boa e saudável prática do canto, as escolas devem escolher um local espaçoso e bem ventilado para a sua realização.

A Revista do Ensino, cumprindo seu papel de formar e informar o professorado mineiro acerca das novidades e tendências pedagógicas presentes em outros estados e países, trouxe ainda em seu primeiro ano de circulação, o Programa de Ensino Primário de São Paulo, que dentre outras coisas, baseava-se nas *Lições de Coisas*, em clara referência à utilização do método intuitivo neste estado. Em São Paulo, a música nos primeiros anos do ensino deve ser calcada nos órgãos produtores e receptores dos sons, em outras palavras, na preparação auditiva e vocal das crianças, dando ênfase na parte respiratória⁶⁵. Nota-se que os exercícios respiratórios devem ser atrelados a exercícios físicos. É recomendada a leitura do material didático intitulado *O Ensino de música pelo Methodo Analytico*, dos professores Carlos Alberto Gomes Cardim e João Gomes Junior, introdutores do canto orfeônico no Estado de São Paulo, conforme foi descrito no primeiro capítulo desta dissertação. Esse artigo não apresenta nenhum comentário sobre o referido programa paulista, apenas explicita o seu texto na íntegra, sem maiores considerações.

Em outro artigo pertinente, a Revista do Ensino traz a tradução de uma publicação oriunda de um periódico argentino voltado para questões educacionais. No artigo intitulado “*A Música na Escola*”, é possível perceber como as idéias a respeito do canto enquanto disciplina escolar circularam entre os dois países, e como a influência das pedagogias da escola nova deixaram marcas profundas na prática do canto na América do Sul, em especial no Brasil e na Argentina. Em argumentação semelhante à que circulava no Brasil, os argentinos propuseram uma prática de canto que favoreceria despertar nas crianças o espírito de sociabilidade, associado a componentes morais e estéticos.

Como a música se baseia na poesia, a que sublima, põe-no em contacto intimo com esta e nos faz melhor comprehender e melhor sentir; permite olvidar agruras e dores de que forçosamente o homem é victima, ou, pelo menos, dulcifica-as e suaviza: augmenta nossas ledices, expurgando-as dos sentimentos degenerados que ellas possam quiçá inspirar; grava na memoria e no peito momentos e episodios da vida, envolvendo-os em nimbos de belleza que torna grata a recordação; bane a ociosidade, prodromo de toda maldade; afasta o vicio e as paixões malsãs; enobrece e eleva a alma;

⁶⁴ EUTROPIO, José. Do Canto nas Escolas. in: *Revista do Ensino*. Organ Oficial da Directoria da Instrucção. Ano I, número 4 - Belo Horizonte, 1925, pág. 102-103.

⁶⁵ Programa de Ensino de São Paulo. in: *Revista do Ensino*. Organ Oficial da Directoria da Instrucção. Ano I, número 7 - Belo Horizonte, 1925, pág. 189-190.

permite, por sua natureza singularmente augusta, fraternizar os homens, que, vinculados por tão estreito liame, convivem e se conhecem e olvidam e perdoam as diferenças de classe, de idea, de condição, para num amplexo de pae e concordia, renderem a homenagem á arte que tudo ultrapassa⁶⁶.

O canto teria também um caráter profilático, pois o cantar previne várias moléstias, como a tuberculose: “aquele que canta faz um seguro contra a tuberculose”. O canto ajuda a formar o senso de coletividade e de respeito aos companheiros, ajuda a disciplinar as crianças e as mesmas aprendem como se portar diante de uma autoridade. A continuação deste artigo publicada na edição seguinte enfatiza os argumentos de natureza estética presentes no canto escolar. Segundo o artigo argentino, a missão dos professores de canto é a sensibilização dos espíritos infantis, enfatizando que a formação moral do professor deve ser mais importante do que a formação técnica musical necessária para embasar o bom andamento das aulas de música.

Entretanto, são as condições moraes e pedagógicas de muito maior valor que as técnicas. Sendo as aulas de musica, antes de tudo, agradaveis e alegres, faz-se mister que o mestre deixe á entrada da porta toda e qualquer preocupação, mau humor, aspecto sombrio, empregando, se preciso for, a hipocrisia e o fingimento afim de que se espanne sua repugnante fealdade⁶⁷.

As aulas devem ter aspecto de recreio, sendo as aulas divertidas e prazerosas, adaptadas às condições físicas e psicológicas dos alunos, “não lhes violentando a natureza, mas educando-lhes o gosto e aprimorando-lhes a sensibilidade”. O canto deverá reunir a facilidade e a beleza e deve ser praticado com sentimento, objetivando a elevação da alma, observando as normas do bom gosto. As canções devem ser naturais e populares, pois estas são cheias de encantos e de vida, desenvolvendo nas crianças os princípios embrionários da consciência, da moral e do verdadeiro patriotismo.

Uma das maiores referências mineiras a respeito do canto escolar nas primeiras décadas do século XX foi a professora da primeira cadeira de música da Escola Normal de Belo Horizonte, Branca de Carvalho Vasconcellos (1886 – 1971). Branca foi autora de diversos artigos a respeito deste tema e das publicações mais importantes do Estado para a

⁶⁶ A Musica na Escola, da Revista El Monitor de la Educacion Comum, de Buenos Ayres. in: *Revista do Ensino*. Organ Oficial da Directoria da Instrucção. Ano I, número 8 - Belo Horizonte, 1925, pág. 230.

⁶⁷ O Valor da Musica na Escola, da Revista El Monitor de la Educacion Comum, de Buenos Ayres. in: *Revista do Ensino*. Organ Oficial da Directoria da Instrucção. Ano I, número 9 - Belo Horizonte, 1925, pág. 251.

execução do canto nas escolas, o *Cancioneiro Escolar*⁶⁸ (1925) e o *Hymnario Escolar*⁶⁹ (1926), ambos em parceria com o também professor da mesma instituição, Arduíno Bolívar (1873 – 1952).

Organizados durante o governo de Fernando de Mello Viana, tendo como Secretário do Interior Sandoval de Azevedo, as obras foram distribuídas em todas as escolas primárias do estado e eram compostas por hinos e cânticos, em grande parte, patrióticos. O *Cancioneiro* foi publicado em dois volumes, sendo o primeiro em 1925 e o segundo em 1926, e foi reeditado em 1951. A reedição de 1951 é uma encadernação dos dois volumes, com 355 páginas e 202 músicas de origens variadas sobre o cotidiano escolar, como marchas de entrada, saída e recreio, canções de cunho popular e voltadas para a divulgação de ideais relacionados ao trabalho.

Um dado interessante de se explicitar se relaciona com os autores da maioria das canções presentes no *Cancioneiro*, principalmente no primeiro volume. A maior parte destas foram compostas por músicos inseridos no grupo dos compositores nacionalistas musicais brasileiros, apresentados no primeiro capítulo dessa dissertação, e por compositores e professores renomados no que tange à prática do canto orfeônico no Brasil durante os anos 20, mais especificamente, João Gomes Junior, Carlos A. Gomes Cardim e João Batista Julião, que já trabalhavam com canto orfeônico em escolas normais no Estado de São Paulo e introduziram o *Methodo Analytico* para o ensino de música no Brasil. A seguir, alguns nomes de canções e seus respectivos autores, todos integrantes da vertente nacionalista musical brasileira, para exemplificar a importância da mesma no processo de implantação da educação musical e do canto escolar, que foram selecionadas do índice do *Cancioneiro*:

Soldadinhos infantis – Francisco Braga
 Minha Terra – Letra de Carlos Gomes Cardim e musica de João Gomes Junior
 Os dedinhos – musica de J.B. Julião
 Canção da borboleta – musica de Francisco Braga
 O passarinho – de João Gomes Junior
 O trabalho – Olavo Bilac e João Gomes Junior
 Reloginho, reloginho - Francisco Braga
 Voai - Lázaro Lozano
 A manha; A luz; A mão; A escola; Marcha singela e A ponte - Francisco Braga
 Cântico das arvores – Olavo Bilac e Francisco Braga
 Pau Brasil – Carlos A. Gomes Cardim e João Gomes Junior
 O que diz o clarim – João Gomes Junior

⁶⁸ *Cancioneiro Escolar*, por Branca de Carvalho Vasconcelos e Arduino Bolívar. Casa Bevilacqua, fundada em 1846. Rua do Ouvidor, 145, Rio de Janeiro, 1925.

⁶⁹ *Hymnario Escolar*, Colligido, coordenado e adaptado por Branca de Carvalho Vasconcelos e Arduino Bolívar, professores da Escola Normal Modelo de Bello-Horizonte. Imprensa Official do Estado de Minas Gerais, Bello-Horizonte, 1926.

Fim do ano – Olavo Bilac e Barroso Neto
 O gavião de penacho - Francisco Braga
 Invocação a cruz – letra de Osório Duque Estrada e musica de Alberto Nepomuceno
 Trabalhadores; Nossos deveres; A abelhinha; Canto da manha; Canção; Os dedos; A escola; Brasil – João Batista Julião.
 Papai Noel - Francisco Mignone
 Canto maternal –Lorenzo Fernandez
 Em pleno azul; O céu do Brasil – João Gomes Junior⁷⁰

Conforme exposto no primeiro capítulo, o nacionalismo musical brasileiro se caracterizou pela utilização de elementos folclóricos e populares na música erudita brasileira, e essa referência popular também está presente em algumas obras do primeiro volume do *Cancioneiro*, como:

Tutu marambá – Luciano Gallet
 O luar do sertão - Catullo da paixão Cearense, recolhido por Luciano Gallet para a obra canções populares brasileiras
 Sonho Gaúcho – J. B. da Silva (Sinhô)
 A choça do monte – letra de Catullo Cearense⁷¹

O segundo volume do *Cancioneiro* publicado, originalmente, em 1926, trazia em suas páginas hinos cívicos e patrióticos, que exaltavam a escola, a vida escolar, a juventude e o Estado de Minas Gerais. Alguns desses hinos foram compostos pelos músicos João Gomes Junior⁷² e Francisco Braga⁷³, e outro por Olavo Bilac (1865-1918)⁷⁴.

Por sua vez, O *Hymnario Escolar*, publicado também em dois volumes no ano de 1926, apresenta nas 144 páginas do primeiro volume 44 hinos e canções cívicas, patrióticas e escolares, incluindo, embora em menor escala, a participação dos nacionalistas musicais brasileiros e dos professores de canto orfeônico de São Paulo, como no caso do *Cancioneiro*. Todos os hinos oficiais estão contemplados no *Hymnario* e a seguir, alguns dos hinos não oficiais recolhidos do índice da obra:

Terra de Minas - letra de Arduíno Bolívar e música de Francisco Braga, em homenagem a Mello Vianna
 Hymno a Bandeira Nacional - de Olavo Bilac e Francisco Braga
 Saudação a bandeira; Avante, brasileiros - João Gomes Junior
 Hymno a Minas – Abílio Machado e Manoel Joaquim de Macedo
 Saudação; Hymno escolar - Francisco Braga

⁷⁰ *Cancioneiro Escolar*, por Branca de Carvalho Vasconcelos e Arduíno Bolívar. Casa Bevilacqua, fundada em 1846. Rua do Ouvidor, 145, Rio de Janeiro, 1925.

⁷¹ *Cancioneiro Escolar*, por Branca de Carvalho Vasconcelos e Arduíno Bolívar. Casa Bevilacqua, fundada em 1846. Rua do Ouvidor, 145, Rio de Janeiro, 1925.

⁷² Hino ao Brasil; Avante; Brasileiros; Saudação a Bandeira.

⁷³ Terra mineira; Saudação; Hino escolar; A ponte; Cântico das árvores.

⁷⁴ Fim de ano, em parceria com Barrozo Neto.

Hymno ao Brasil - Letra de Gonçalves Dias e arranjo de João Gomes Junior sobre uma melodia de Mendelssohn
 Hymno da escola Tiradentes - Olavo Bilac e Francisco Braga
 Grande Pátria - letra de Julio Prestes e Jose Carlos Dias
 O canto do Bravo - letra de Carlos A. Gomes Cardim e musica de João Gomes Junior
 O futuro - Olavo Bilac e J. B. Julião
 Hymno a Escola - Ovidio de Mello e Luciano Gallet.
 Hymno Escolar - Francisco Braga⁷⁵

Já o segundo volume do *Hymnario* apresenta 30 canções de temas variados em 84 páginas. As temáticas das canções versam desde a exaltação às mães e à vida familiar até temas relacionados ao escotismo, à natureza brasileira, além de questões ligadas ao relacionamento entre os países do continente americano. São exemplos de canções que seguem, em sua maioria, as relações com o imaginário musical brasileiro da época:

Hymno as mães; Hymno as aves; Hymno as arvores; Alerta, escoteiros – J. Julião
 Hymno da cultura de affecto as nações - Ernesto Nazareth
 Hymno a confraternização Americana - letra de Goulart de Andrade e musica de Francisco Braga
 Hymno as arvores – João Gomes Junior⁷⁶

A maior parte das canções encontradas no *Cancioneiro Escolar* foram compostas sobre os seguintes temas: amor e natureza; temas infantis; louvor à pátria; brincadeiras; religião e moral; exaltação à escola; amor à família e ao trabalho. Por sua vez, as canções do *Hymnario* abordam temas: cívicos e patrióticos; 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.

As duas obras referenciais para o ensino e a prática do canto escolar trazem em suas edições prefácios interessantes de serem comentados. Na introdução do *Hymnario* em texto denominado “Duas Palavras”, Lúcio José dos Santos, diretor da instrução mineira no ano de 1926, deixa claro que um dos objetivos da publicação é conter a rápida invasão de músicas estrangeiras no Brasil, indicando assim, uma gama extensa de obras de compositores renomados brasileiros que versam sobre temas relevantes à nossa realidade. Esse discurso se aproxima aos debates propostos pela intelectualidade modernista e vem de encontro às aspirações dos músicos nacionalistas brasileiros, amplamente representados na seleção de canções destas obras de referência, como visto nos parágrafos acima. Após os agradecimentos

⁷⁵ *Hymnario Escolar*, Colligido, coordenado e adaptado por Branca de Carvalho Vasconcellos e Arduino Bolívar, professores da Escola Normal Modelo de Bello-Horizonte. Imprensa Official do Estado de Minas Gerais, Bello-Horizonte, 1926.

⁷⁶ *Hymnario Escolar*, Colligido, coordenado e adaptado por Branca de Carvalho Vasconcellos e Arduino Bolívar, professores da Escola Normal Modelo de Bello-Horizonte. Imprensa Official do Estado de Minas Gerais, Bello-Horizonte, 1926.

de praxe aos compositores das canções, às editoras que cederam os direitos das canções e aos organizadores do *Hymnario*, Lúcio dos Santos apresenta as benesses conseguidas ao se utilizar de cantos e hinos no dia-a-dia, exaltando os ideais estéticos e artísticos que tal prática abarca.

O hymno, religioso ou profano, lyrico, cívico ou guerreiro, foi sempre, desde a mais remota antiguidade, uma das mais vigorosas manifestações da arte e um dos meios mais efficazes para despertar sentimentos nobres elevados.

As paginas das Escripturas Sagradas resoam de hymnos arrebatadores, exprimindo os mais nobres sentimentos.

Pelos encantos da sua voz e pelos accordes da sua lyra, arrancou orpheu dos infernos a sua Eurydice amada, enternecendo as divindades infernaes. As feras, diz o mytho tocante de Orpheu, iam escutal-o; os rochedos e as arvores se commoviam, e as próprias águas suspendiam o seu curso.

A Historia inteira da humanidade é a confirmação permanente dessa verdade.

Inspirando na alma os sentimentos que o artista teve em mira despertar, bastando apenas uma escolha judiciosa como se fez no Hymnario, a musica deleita e descança, apura os sentidos e abranda o coração.

Na escola, o seu valor educativo é considerável, descançando as crianças, educando-lhes a voz e o ouvido, aprimorando-lhes o gosto.

Tal foi o pensamento do Governo de Minas que encontrou, para effectual-o a cooperação do talento, da competência e da dedicação.⁷⁷

O *Cancioneiro Escolar*, por sua vez, traz no cerne de seu prefácio, escrito por seus organizadores, a idéia de que a música escolar deve, antes de mais nada, alegrar as crianças mineiras, historicamente revestidas de uma tristeza e melancolia ímpar, sendo as canções destinadas a melhorar o humor lânguido e displicente do povo de Minas Gerais. Relacionado a esse ideal, o canto preconizado aos usuários do *Cancioneiro* deveria precaver e preservar a saúde vocal das crianças, não permitindo que estas elevassem demasiadamente a voz, pois o gritar, ao invés do cantar, além dos prejuízos ao aparelho fonador, faria mal também aos ouvintes de tal espetáculo. Segue abaixo um trecho impressionante do prefácio, onde os autores contam, espantados, o momento específico para o canto dos hinos nacionais nas escolas.

Horripila e consterna ver e ouvir cantar esses hymnos numa sala escolar, onde algumas dezenas de boccas infantis se arregaçam e se repuxam em hiatos e trismos hediondos; e lindos olhos, habitualmente tranqüilos e meigos, se esbugalham, se estrabizam e se injectam afflictivamente(...). E tão monstruosa a impressão que nos da o recinto de uma classe a essa hora, que elle deixa de ser para nos, como devera, um aviário humano festivo e encantador, e assume o aspecto granguinholesco de um pateo de manicômio

⁷⁷ Lúcio José dos Santos. Duas Palavras, introdução ao *Hymnario Escolar*, Colligido, coordenado e adaptado por Branca de Carvalho Vasconcellos e Arduíno Bolívar, professores da Escola Normal Modelo de Bello-Horizonte. Imprensa Official do Estado de Minas Gerais, Bello-Horizonte, 1926, pagina 1.

onde uma turba-multa de dementados precoces tresvaria e se desmandibula e se esbofa vociferando no mais barbaresco e exasperante jazz...vocal!⁷⁸

Destaca-se novamente a preocupação com a eficiência técnica dos praticantes do canto. Essa preocupação, além dos argumentos estéticos, leva em consideração aspectos higiênicos relativos à boa saúde do aparelho fonador, que contribuiria, entre outras coisas, para evitar o contágio de doenças respiratórias. Os autores apresentam então, na página IV do *Cancioneiro*, dez recomendações sobre o que deveria ser evitado durante o ato de cantar. Dentre estas recomendações, destacam-se: “cantar muito forte; cantar em seguida à refeição algum tanto copiosa; cantar ao ar livre, quando o vento sopra; tomar bebidas demasiado frias, antes ou depois do canto”. Percebe-se que as questões técnicas, relativas à prática do canto são importantes para os autores do *Cancioneiro*, que em determinada parte do prefácio indicam que o resgate das letras e dos temas presentes nos hinos e canções é parte fundamental do trabalho da educação musical, que deveria trabalhar aspectos cívicos, morais e estéticos.

Além do *Cancioneiro* e do *Hymnario*, artigos de Branca de Carvalho foram assiduamente publicados na Revista do Ensino, principalmente nas décadas de 20 e 30 do século passado. Em publicação de 1926, intitulada *O canto nas Escolas*, a autora explicita que o canto, além de seu caráter pedagógico, tem como função desenvolver a memória auditiva e o senso rítmico, sendo importante o seu uso na formação do caráter, da inteligência e do sentimento das crianças. Branca afirma que

Pelo canto, allivia a nossa escola primaria a tarefa do estudo; pelo canto, dará ás creanças a melhor gymnastica do peito e da voz; pelo canto, vehiculo alado, fará penetrar agradavelmente na alma dos pequeninos, conhecimentos, ideal, entusiasmo, patriotismo; pelo canto, attrairá mais do que por outros incitamentos e espalhará em torno de si belleza e arte⁷⁹.

De acordo com a autora, o ensino do canto deve iniciar-se pela educação dos ouvidos e da voz das crianças, enfatizando-se o caráter lúdico e recreativo das aulas. Não é necessário conhecimentos de teoria musical, apenas cantar com especial cuidado com a respiração, com a vocalização e a educação do ouvido, pois o canto possui finalidades educativas e não a formação de artistas. O canto forma nas crianças o senso estético e o gosto pela música, sendo uma maneira interessante de se propagar as boas melodias, pois as crianças irão cantar em seus lares as canções aprendidas na escola e estas farão parte da vida

⁷⁸ *Cancioneiro Escolar*, por Branca de Carvalho Vasconcelos e Arduino Bolívar. Casa Bevilacqua, fundada em 1846. Rua do Ouvidor, 145, Rio de Janeiro, 1925, pagina IV.

⁷⁹ VASCONCELOS, Branca de Carvalho. O Canto nas Escolas. in: *Revista do Ensino*. Orgam Official da Directoria da Instrucção. Ano II, número 12 - Belo Horizonte, 1926, págs. 90-91.

dos pais e demais familiares. A escola primária tem como tarefa descobrir os talentos musicais, principalmente das classes sociais menos favorecidas, devendo garimpar os alunos que possuem o dom para tal arte e encaminhá-los para os conservatórios. O artigo faz alusão ao método analítico dos professores João Gomes Júnior e C. A. Gomes Cardim, apresentando uma técnica de ensino chamada *Main-musicale*, na qual as mãos são utilizadas para executar os solfejos. Essa técnica se assemelha muito ao *mano solfa*⁸⁰, que foi amplamente difundido nos anos de gerência do maestro Villa Lobos e que estava presente no *Méthodo Analytico*.

Encontram-se, também, nesse artigo, os argumentos da professora Branca de Carvalho a respeito da importância do canto, no que tange ao civismo:

O canto é uma ventilação benéfica do espírito, afugenta o canção, a fadiga, encoraja para novas luctas. O canto é um precioso coadjuvador do desenvolvimento physico. Pelo canto, recebem as creanças as mais bellas lições de civismo. Os feitos principaes da nossa Pátria, a nossa Bandeira, as nossas datas memoráveis, os próprios deveres do cidadão, as nossas leis básicas, - tudo seja posto em canto fácil e melodioso, para ser repetido de bocca em bocca por todo paiz e passar além de suas fronteiras. Que outro poder mais efficaz para despertar desde cedo o amor ao progresso social, o sentimento da família, a generosidade, a coragem, o heroísmo?⁸¹

Em 1932, Branca de Carvalho Vasconcelos teve publicado, na Revista do Ensino, um artigo intitulado *A Musica no Ensino Publico*. Esse artigo apresenta novamente as finalidades do canto escolar, que deveria ter características educativas, higiênicas, pedagógicas recreativas e artísticas. Comprovando a circulação de idéias pedagógicas no Brasil, Branca de Carvalho parabeniza a instituição do Canto Orfeônico na Escola Normal Modelo, que estaria seguindo o ideal de educação artística em desenvolvimento em outros estados brasileiros, capitaneado pelo Maestro Villa-Lobos, responsável pela educação musical do Distrito Federal⁸².

O artigo explicita a admiração do povo pela música, mas ressalta que os gêneros de tal apreço são nocivos e nada valem do ponto de vista musical, pois os gêneros em questão são popularescos, estrangeiros e difundidos por meio de discos e do rádio, sendo chamados de música vulgar. A boa música seria a popular, cheia de brasilidade, no mesmo movimento

⁸⁰ Segue no anexo 3, uma representação das posições do mano-solfa.

⁸¹ VASCONCELOS, Branca de Carvalho. O Canto nas Escolas. in: *Revista do Ensino*. Orgam Official da Directoria da Instrucção. Ano II, número 13 - Belo Horizonte, 1926, pág. 131.

⁸² Conforme descrito no primeiro capítulo desta pesquisa, a partir da promulgação do Decreto nº 19.890 em 1931, introduziu-se a obrigatoriedade do Canto Orfeônico no ensino secundário do Distrito Federal. Em 1932 Villa-Lobos é contratado para conduzir o projeto de implantação do Canto Orfeônico, submetido ao Serviço de Música e Canto Orfeônico, órgão que se seria renomeado em 1933 para Superintendência de Educação Musical e Artística – SEMA. Em 1932 foi criado no Rio de Janeiro o *Curso de Pedagogia de Música e Canto Orfeônico*, destinado aos professores das escolas primárias municipais. Atendendo as necessidades de difusão do Canto para as escolas, foram criados, em 1933, os *Cursos de Orientação e Aperfeiçoamento do Ensino de Música e Canto Orfeônico*, sob direção de Villa-Lobos.

preconizado pelos músicos nacionalistas brasileiros. Apesar da enorme participação de Villa-Lobos na difusão do canto orfeônico no Brasil, Branca de Carvalho denomina como o bandeirante dos orfeões brasileiros o músico Fabiano Lozano. Ao dissertar sobre o ensino de música realizado no Brasil até então, a autora o desqualifica, chamando-o de deficiente, pois a “verdadeira” música é quase exclusividade das classes sociais mais abastadas, pois são os que freqüentam as casas de shows, óperas e salões de concertos.

Branca de Carvalho propõe então uma reformulação do método de educação musical e o “novo” método deve iniciar-se pela educação dos ouvidos. Mas essa nova educação dos ouvidos, baseada nas idéias de Jacques Dalcroze, uniria a audição e educação da sensibilidade com o ensinamento básico de teoria musical. Explicando um pouco sobre o método Dalcroze, Branca indica que o mesmo apresenta a adoção da ginástica rítmica conjuntamente com o canto para crianças a partir dos 5 anos de idade. Ele chama isso de Educação plástica-musical, que possui a finalidade de ritmar, musicalizar e harmonizar o corpo humano, tendo por base os ritmos musicais. Essa união desenvolve, segundo o artigo, o “sentido estético-muscular do ritmo, a sadia e rítmica respiração e harmonia rítmica dos movimentos, a expressividade dos gestos, a sensibilidade geral do corpo”. Sobre a união da música e da ginástica, Branca de Carvalho comenta:

Vemos, pois, como estão inteiramente ligadas essas duas artes – a musica e a ginastica. A adoção, portanto, da ginastica ritmica como iniciação da educação musical, seria mais uma inovação proveitosa e que corresponderia perfeitamente ao espirito da escola moderna, que visa crear a harmonia entre o espirito e o corpo e despertar na alma da mocidade a ansia irresistivel de perfeição, de beleza e de verdade.⁸³

A formação de professores de Canto, seja no âmbito da Escola Normal ou a continuada, para aqueles que já estavam atuando nas escolas, frequentemente, era complementada através de artigos publicados na Revista do Ensino, amplamente distribuída aos professores do Estado. Em artigo publicado em 1933, Abel Fagundes critica o material didático utilizado nas escolas, pois os mesmos seriam muito rebuscados e de linguagem inacessível para os alunos. Aproveitando-se do assunto, Fagundes exalta e propagandiza o *Cancioneiro* e o *Hymnario Escolar*, que vieram para suprir e corrigir esta situação. Para ele, os professores deveriam selecionar as canções a serem utilizadas levando-se em consideração a necessidade de se adequar as canções à capacidade psicológica e vocal das crianças. Além da adequação à capacidade técnica e vocal das crianças, as canções que deveriam constar dos

⁸³ VASCONCELOS, Branca de Carvalho. A musica no ensino publico. in: *Revista do Ensino*. Orgam Official da Directoria da Instrucção. Ano VIII, números 68/70 - Belo Horizonte, 1932, págs. 54-55.

repertórios seriam as de origem popular e folclórica. Os cantos utilizados devem divertir, descansar e satisfazer às crianças para a atividade seguinte, sendo executados nos intervalos entre uma atividade e outra. Inclusive, Abel Fagundes relata experiências prazerosas das suas andanças pelas diversas escolas:

E por isso, de quando em vez, posso ouvir nas escolas a ‘Senhora Dona Sancha’⁸⁴, a ‘Rosinha é linda’, e outras, das canções nitidamente populares, marcadamente nacionais, que quasi todos nos cantamos e de mãos dadas, sob um céu muito estralado e uma lua muito argêntea, nos já tão longínquos dias da infância⁸⁵.

Em artigo publicado na mesma edição da Revista do Ensino, outro autor, Levindo Lambert, muda o tom do discurso acerca do canto, deixando este de ser puramente técnico para demarcar um posicionamento artístico e político. Para Lambert, as canções populares exprimem os sentimentos da raça, estabelecem-se na alma nacional e constituem o folclorismo, ao passo que os cantos populares seriam transitórios, de vida curta. As canções populares devem ser largamente utilizadas no canto escolar destinado ao público infantil, pois além de seu valor musical, possuem extremo valor educativo, citando Mario de Andrade e o *Ensaio sobre a música brasileira* como referencia teórica. Nesta mesma linha de raciocínio, Lambert associa o uso das canções populares – que seriam o substrato da alma popular – às danças, fato que reforçaria a ludicidade da atividade musical.

Faça-se, pois, da canção popular, daquela que é a cantiga permanente da região, da que possua, tanto quanto possível, na sua linguagem silábica a voz da natureza e dos animais, faça-se dessa canção folclórica a iniciação orfeônica das nossas primeiras classes primárias. Nela estão, quase sempre, a educação do ritmo e, com este, a ginástica musicada.⁸⁶

Levindo Lambert segue em sua argumentação sugerindo que o programa de canto praticado nas escolas mineiras deveria ser extinto, pois o mesmo seria mal executado, sendo prejudicial tanto à formação artística das crianças quanto à saúde do aparelho vocal e fonador das mesmas. Ele lamenta que na Escola de Aperfeiçoamento não exista uma cadeira destacada e especializada de música, pois o respeito e rigor com que essa instituição destina os seus serviços à música, se lá praticada, seria também exemplar. No decorrer do artigo, Lambert analisa a cultura musical mineira, argumentando que, na capital, o acesso a uma cultura

⁸⁴ Foi encontrada uma pequena partitura dessa música em um diário do Curso Preparatório, de 1938.

⁸⁵ FAGUNDES, ABEL. A Propósito do canto. in: *Revista do Ensino*. Orgam Oficial da Directoria da Instrucção. Ano IX, números 87/89 - Belo Horizonte, 1933, pág.10.

⁸⁶ LAMBERT, Levindo. Cantos escolares. in: *Revista do Ensino*. Orgam Oficial da Directoria da Instrucção. Ano IX, números 87/89 - Belo Horizonte, 1933, pág.33.

artístico musical é mais fácil de acontecer, mas que no interior, o descaso com as artes, em especial, com a música, é extremo.

Segundo Lambert, para a boa execução do canto escolar, os professores deveriam utilizar o método intuitivo, baseado na audição e imitação. Para o sucesso dessa metodologia, é importantíssima a participação dos professores, entusiasmados, sempre alegres e joviais. Levindo Lambert finaliza o artigo destacando a importância de não se usar músicas estrangeiras nas escolas, pois as mesmas exprimem sentimentos e características das suas respectivas raças, sendo que nas escolas brasileiras é importante o sentimento de raça brasileiro, usando novamente Mario de Andrade como referência.⁸⁷

3.3. O canto na rotina escolar

No ano de 1928, no dia 20 de janeiro, foi aprovado, por meio do Decreto nº 8.162, um novo Regulamento do Ensino das Escolas Normais. Dentre outras coisas, esse Regulamento distinguiu as Escolas Normais em de 1º grau e de 2º grau, como já dito no decorrer deste capítulo. A Escola Normal Modelo de Belo Horizonte, categorizada como de 2º grau, possuía aulas de **Canto** nos dois anos do Curso de Adaptação e **Música e Canto Coral** nos primeiros e segundos anos do Curso Preparatório.

Os professores da Escola Normal Modelo de Belo Horizonte eram figuras ilustres e reconhecidas nos círculos intelectuais e sociais da capital mineira. Uma das professoras de música e canto mais respeitadas, ao lado de Branca de Carvalho Vasconcelos, foi Maria Guiomar Amorim Ferrara. Nascida na capital em 1898, ingressou na instituição em 1930, como professora substituta e, em 1932, foi nomeada para a cadeira de Música e Canto. Por ter parentes que residiam no Rio de Janeiro, Maria Amorim realizava diversas viagens com destino ao então Distrito Federal e, por ocasião dessas viagens, teve a oportunidade de conhecer o Maestro Villa-Lobos. Estudou com ele composição e regência de Canto Orfeônico, tendo conseguido, em 1947, o diploma de conclusão desses estudos. Amiga pessoal do maestro, Maria Amorim carregou em sua prática os ensinamentos e influências do compositor durante todo o seu período de magistério. De acordo com Denise Brescia, que pesquisou a vida e a obra de Maria Amorim Ferrara,

Dentro do instituto de Educação de Minas Gerais o trabalho intenso da Profa. Maria Amorim Ferrara iria render uma de suas realizações máximas

⁸⁷ LAMBERT, Levindo. Cantos escolares. in: *Revista do Ensino*. Orgam Oficial da Directoria da Instrução. Ano IX, números 90/91 - Belo Horizonte, 1933, pág.47.

que foi o Orfeão de alunas que se tornou conhecido e admirado em todas as cidades por sua alta qualidade. Refere o Maestro Sebastião Viana que o Orfeão do Instituto de Educação ganhava de qualquer outro coral que entrasse em concurso com ele. Na década de 50 receberam das mãos do Prefeito Amintas de Barros o prêmio Taça de Belo Horizonte ao conquistar o 1º lugar em concurso de corais da cidade, troféu que se encontra guardado no Instituto de Educação (BRESCIA, 1994:11).

Maria Amorim compôs a letra do Hino do Instituto de Educação, escreveu algumas obras de referência para o canto Orfeônico, ajudou a organizar e coordenou uma série de cursos de formação de professores especializados na prática do canto Orfeônico. Faleceu no dia 2 de agosto de 1973, curiosamente no mesmo dia em que sua grande amiga e colega de trabalho, Helena Antipoff, também faleceu.

Sobre a disciplina **Música**, presente no currículo do Curso Preparatório, o diário das classes regidas pela professora Maria Amorim Ferrara, datado dos anos 1931 e 1932 contemplava as seguintes turmas:

1931 - 1º ano, turma B, 60 alunas com 3 aulas semanais.

1º ano, turma C, 59 alunas, com 3 aulas semanais.

1932 – 1º ano, turma D, 40 alunas, com 3 aulas semanais.

1º ano, turma C, 41 alunas, com 3 aulas semanais.

2º ano, turma B, 47 alunas, com 3 aulas semanais.

2º ano, turma C, 47 alunas, com 3 aulas semanais.

Pela descrição da professora, é possível inferir que Dona Maria Amorim Ferrara fazia duas avaliações de solfejos no mês, em aulas seguidas, valendo cada uma, a nota 10. Metade da turma era avaliada em um dia e a outra metade na aula seguinte. Havia também uma avaliação mensal, valendo 19 pontos. No mês seguinte, uma prova prática também com valor 10. Esse diário, em forma de livro contábil, possui a descrição dos conteúdos trabalhados no ano de 1932 de maneira bem detalhada.

As duas primeiras aulas de teoria musical básica constituíram-se do estudo de compassos, valores e sincopas, além de um solfejo rítmico. Há a descrição de uma avaliação escrita bastante simples, constando de 5 questões para cada aluna com conteúdo relacionado basicamente às unidades de tempo, de compasso e figuras pontuadas. A avaliação foi dividida em duas provas diferentes, uma para as alunas de números ímpares na listagem de chamada e outra para as de números pares. A professora faz um pequeno relatório sobre suas conclusões acerca da avaliação das suas alunas:

Concluo da correção o seguinte: A maioria compreende mal as perguntas por preguiça intelectual e falta de raciocínio. Não distinguem a unidade de compasso da unidade de tempo e confundem os valores. Esses rudimentos foram dados em 2 anos no curso inferior. Exemplo: escrevi claramente no quadro substituir por pauzas e algumas alunas copiaram: subtrahir por pauzas...⁸⁸

Em outra anotação a respeito da mesma prova:

Observações sobre a prova: Muitas copiam o questionário com erros de ortographia, mudando palavras e deturpando os sentidos. Não conhecem bem as pausas. A mesma pergunta feita sob duas formas tem respostas diferentes. As provas tem, em geral, péssimo aspecto, sujas e mal escritas (mesma observação de outras turmas)

Em uma das descrições diárias das aulas, a professora Maria Amorim apresentou o processo de mano-solfa, que teria as seguintes vantagens:

- 1 - Desenvolve o raciocínio e força a atenção.
- 2 - Permite a compreensão imediata dos intervalos e habitua rapidamente o ouvido a entoação dos intervalos
- 3 - o professor se encarrega do ritmo e poupa aos alunos a leitura das notas, deixa-lhes apenas a preocupação de encontrar os sons correspondentes aos valores indicados.
- 4 - Dispensa a copia de certos exercícios ou a aquisição de livros caros, nem sempre acessível as alunas, suprindo-lhes, de certo modo, a falta.
- 5 - sua maior utilidade esta, sem duvida no curso primário onde as musicas e hinos escolares, ensinados por audição, muitas vezes são alterados pelas creancas nos seus ritmos e nas suas notas.
- 6 - Elas aprenderão insensivelmente, embora desconhecendo rudimentos musicaes, a entoação exata das notas, base de estudos mais sérios a que se entregarão futuramente.
- 7 - A sua única desvantagem esta em exigir do professor uma grande habilidade manual...

D. Maria Amorim Ferrara, em seus relatos reitera suas preocupações com a qualidade musical das alunas e com o mal uso do canto. Tanto que ela preparou uma demonstração de mano-solfa para a diretora e para a socializadora da escola, com os seguintes apontamentos e questões:

- 1 - Porque a musica não preenche uma de suas finalidades no Curso Normal. Programa sobrecarregado na parte theorica e ignorância das alunas em assuntos musicaes.
- 2 - Solução do problema pelo methodo mano-solfa no curso primário.
- 3 - Explanação do método e demonstração com a classe: Vantagens no estudo da entoação dos intervalos. Rapides do processo em comparação com o usual e também em relação a theorica dos mesmos. Entoação de exercício de solfejo desconhecidos.

⁸⁸ Grifos da autora. Livro etiquetado com o nome Música – Preparatório, 1931 e 32.

4 – Ficou resolvido: fazer experiência do methodo em umma classe primaria da Escola verificando como reagem os alunos. Si for favorável o resultado promover, nos grupos, quer diretamente quer atravez da imprensa, a applicacao de exercícos de entoação, pelo processo, em todas as aulas de canto escolar

5 – Verificar no curso normal, si o mano-solfa prejudica o raciocínio na contagem dos intervalos escritos.

6 – dar rudimentos da theoria da vibração e obter que se fabrique na escola, pelas alunas, o monocórdio necessário para este fim.

Nota-se a ênfase na educação e no treinamento dos ouvidos, com uma carga maior de exercícos e atividades envolvendo entoação, intervalos e escalas, sendo utilizados o mano-solfa e solfejos. Essa preocupação se iniciou após o resultado da prova de solfejos e de teoria. A partir desta primeira prova, não se estudou mais teoria musical. No mês de julho de 1932, a professora preparou o coral das alunas para a cerimônia de posse do governo, sem maiores descrições sobre o evento.

Um outro diário encontrado nas pesquisas foi o das turmas professora Branca de Carvalho Vasconcellos⁸⁹, datado do ano de 1932 e que compreende as seguintes classes de **Canto** dos 3 primeiros anos do Curso Preparatório:

1º ano, turma A, com 43 alunas.

1º ano, turma B, com 42 alunas.

2º ano, turma A, com 47 alunas.

3º ano, turma A, com 36 alunas.

3º ano, turma B, com 34 alunas.

3º ano, turma C, com 36 alunas.

No diário está anotada a frequência constando um somatório final de faltas e presenças, não havendo registros de avaliações nem de notas. Pelas aulas ministradas, pode-se inferir que as mesmas ocorriam em três dias por semana. Ao final do livro, na parte destinada às anotações, há a relação das alunas participantes do 1º coro do terceiro ano turma A. Esse coro era dividido em três vozes, sendo a primeira com 12 alunas, a segunda com 9 alunas e a terceira com 15. Nota-se que todas as alunas da turma em questão participavam do coro, pois era uma atividade obrigatória. A seguir, outros registros acerca dos coros, presentes neste diário:

Alunas do 2º ano, turma A, que participam do Coro Orfeônico – 34 alunas.

Alunas do 3º ano, turma C, que fazem parte do Coro Orfeônico -10 alunas.

⁸⁹ Livro etiquetado com o nome Canto – Preparatório, 1º, 2º e 3º anos – 1932. Branca de Carvalho Vasconcellos.

Nas turmas dos 1º anos, 20 alunas faziam parte do coro, que englobava alunas das duas turmas.

No diário da professora Branca de Carvalho não há registros dos conteúdos ministrados nas aulas, mas como a professora ensinava **Música e Canto**, suspeita-se que o mesmo estaria relacionado às atividades práticas do Canto Orfeônico, visto que essa nomenclatura encontra-se registrada nas anotações. Destaca-se a grande participação das alunas nas atividades corais em questão, obrigatórias e avaliativas, sendo a nota destas atividades somadas às demais que compunham o aproveitamento final da disciplina.

Em outro diário de classe datado do ano de 1933, a professora de **Música** do curso de Aplicação, Yolanda Lodi, trabalhou com as seguintes turmas:

1º ano, turma Rubi – 40 alunas com 2 aulas semanais.

1º ano, turma Topázio - 40 alunas com 2 aulas semanais.

1º ano, turma Ametista - 40 alunas com 2 aulas semanais.

2º ano, turma Safira - 39 alunas com 2 aulas semanais.

2º ano, turma Esmeralda - 38 alunas com 2 aulas semanais.

A ausência de registros acerca dos conteúdos desenvolvidos ou avaliações efetuadas pela professora Yolanda não permite qualquer análise neste sentido, mas em contrapartida, este diário traz um breve relato da professora, em tom de desabafo, sobre o descaso para com a cadeira de **música** no curso, destinado para a formação prática de profissionais.

O curso de música do corrente ano, iniciado em agosto, teve funcionamento regular até o dia 6 de outubro, data em que se tornou facultativo. Durante este período, foram estudadas as músicas Minueto, Canção Sertaneja, Passou sem Palavras e Alvorada, de Barrozo Netto, nos diversos anos do curso.

Durante o período facultativo (6 de outubro até 30 de novembro), logrou o curso ainda assistência e foi iniciado o estudo das peças Adeus, de Schubert e Luzes e Perfumes, de Celeste Jaguaribe.

Concorreria para maior eficiência do curso o estudo em casa das partes distribuídas aos diferentes grupos de alunos, pois 1 hora por semana é tempo que muito deixa a desejar nos resultados, si os mesmos forem tomados relativamente aos objetivos que justificam a inclusão da cadeira no Curso de Aplicação⁹⁰.

Novamente está explícita a influência dos músicos nacionalistas, principalmente os brasileiros, na escolha do repertório que é bastante curto para um ano de curso. Chama a atenção o fato do mesmo repertório ter sido utilizado em séries diferentes, o que demonstra

⁹⁰ Livro etiquetado com o nome Música – Aplicação, 1933. Professora Yolanda Lodi.

que as alunas das duas séries possuíam níveis musicais semelhantes. Segundo os registros no diário, não é possível detectar se haveria o ensino de teoria musical nas aulas em questão, que seriam então práticas, mais voltadas para o canto. Como os registros indicam duas aulas por semana, pode-se concluir que as mesmas duravam cerca de 30 minutos, pois a professora em seu relato afirma que 1 hora (e não aula) é tempo insuficiente para um curso de qualidade, necessitando-se então de atividades extra-classe ou, radicalmente, a exclusão da cadeira do curso de Aplicação.

As análises das fontes encontradas no IEMG indicam que a vida cultural e musical da Escola Normal era bastante agitada e rica, conforme relatos colhidos das várias agremiações estudantis direcionadas para esse fim, e que perpassam um largo espaço de tempo. Por exemplo, em 16 de setembro de 1932, foi fundado o Grêmio Musical denominado *Centro Musical Carlos Gomes*. No livro de atas e registros de tal agremiação⁹¹, o estatuto descreve as seguintes atribuições:

- Art. 2 - Seu fim principal é desenvolver e intensificar a cultura musical entre as associadas promovendo para isso:
- A) Palestras sobre a literatura da música: história da música, seu desenvolvimento entre os diversos povos, etc.
 - B) Palestras sobre biografias dos grandes compositores musicais e outros vultos que se tenham interessado pela música.
 - C) O estímulo enfim e o desenvolvimento por todos os meios do gosto artístico das associadas.⁹²

O Centro promovia sessões e festas chamadas *Tardes Musicais*, sempre com o objetivo de exaltar e celebrar a música brasileira. As reuniões contariam com apresentações corais e orfeônicas, além de solos acompanhados por violão cujos repertórios compreendiam músicas brasileiras das diversas regiões do país. No Centro musical havia duas modalidades de associadas: as efetivas contribuintes, que seriam alunas dos Cursos Preparatório e Aplicação e as sócias beneméritas, que fizessem doações para a associação. A diretoria era eleita por votação secreta para um mandato de 3 meses e as reuniões aconteciam mensalmente, na última sexta-feira de cada mês, às 15 horas. No livro consta apenas o estatuto e o registro das sócias do Orfeão da Escola Normal, que contava com 43 alunas em 1932.

⁹¹ Livro etiquetado com o nome Livro de Registros do “Centro Musical Carlos Gomes” – 1932, Grêmio Musical.

⁹² Livro de Registros do “Centro Musical Carlos Gomes”, página 01.

CAPÍTULO 4: OBRIGATORIEDADE DO CANTO ORFEÔNICO – 1934 a 1971

Este capítulo apresenta as características da educação musical, especialmente do Canto Orfeônico, após a obrigatoriedade do uso do mesmo em todos os estabelecimentos de ensino do Brasil, a partir de 1934. Privilegiando a Escola Normal de Belo Horizonte, transformada depois em Instituto de Educação de Minas Gerais, serão utilizados artigos publicados em periódicos especializados, legislações específicas para o ensino de música e Canto Orfeônico, entrevistas com um ex- professor de música e canto Orfeônico, além de registros da instituição, como relatórios, inventários e diários de turmas diversas. Pretende-se com isso perceber as características da educação musical e do Canto Orfeônico praticadas na Escola Normal de Belo Horizonte.

No ano de 1934, uma nova perspectiva para a educação musical brasileira é anunciada por meio do Decreto Nº 24.794, de 14 de julho. O decreto em questão torna obrigatória a utilização do ensino de Canto Orfeônico em todos os estabelecimentos de ensino subordinados ao Ministério da Educação e Saúde Pública. Para efetivar esta mudança, cursos específicos na formação de professores desta modalidade de canto são instalados, principalmente no Distrito Federal. Segue abaixo os artigos do Decreto que interessam diretamente a essa pesquisa:

Art. 11. O ensino do Canto Orpheonico previsto pelo decreto n. 19.890, de 18 de abril de 1931, fica extensivo a todos os estabelecimentos de ensino dependentes do Ministerio da Educação e Saude Publica.

Paragrapho unico. Nos estabelecimentos de ensino superior, commercial e outros, que serão previstos em regulamento, o ensino do Canto Orpheonico será facultativo.

Art. 12. O ensino do Canto Orpheonico em todo o paiz obedecerá a normas estabelecidas pelo Governo Federal e fica obrigatorio nas escolas primarias dentro do que dispuzer a legislação em vigôr.

Paragrapho unico. Para cumprimento do disposto neste artigos, serão feitos os necessarios accôrds com os Governos estadoaes e municipaes, na forma da legislação Federal.

Art. 13. Fica creado o Curso Normal do Canto Orpheonico que opportunamente será installado nos gymnazios e cujo regulamento, elaborado pelo Ministerio da Educação e Saude Publica, será submettido á approvaçõ da autoridade superior.⁹³

⁹³ Decreto nº 24.794, de 14 de julho de 1934.

No mesmo ano, é promulgado, em 12 de setembro, o Regulamento 11.501, que determina a oferta das disciplinas de **Música e Canto Coral** no Ensino Normal de Minas Gerais, indicando algumas recomendações acerca do Canto Orfeônico. As disciplinas ficaram assim distribuídas nas diversas modalidades de ensino ofertadas:

Adaptação, 1º e 2º anos – Música e Canto Coral.

Normal, 1º e 2º anos – Música e Canto Coral.

Normal, 3º ano – Canto Coral.

Preparatório, 1º e 2º anos – Música e Canto Coral.

Preparatório, 3º ano – Canto Coral.

Aplicação, 1º ano – canto coral.

Aplicação, 2º ano – Canto Coral.

Do Orfeão:

Art. 259. O “Orfeão da Escola”, instituído por este regulamento, compor-se á de 80 figuras selecionadas de entre os melhores valores artísticos revelados nas aulas de música (canto orfeônico)

Art. 260. O orfeão terá por objetivo estimular as vocações artísticas e contribuir para o aperfeiçoamento da cultura social da escola.

Art. 261. As classes de música (canto orfeônico) não excederão de 80 alunos.

Art. 262. Em caso de necessidade, poderá o professor de música realizar até 2 ensaios semanais com alunos do orfeão.⁹⁴

A partir da obrigatoriedade da prática do Canto Orfeônico em todo o país, observa-se uma maior circulação de argumentos favoráveis a tal modalidade de canto. Alguns artigos da Revista do Ensino informam o professor sobre a disciplina, explicando e introduzindo o Canto Orfeônico, como no publicado em 1934⁹⁵, em que Flausino Vale traça um breve histórico acerca do canto coral e dos orfeões propriamente ditos. Segundo o autor, o canto coral, ao ser introduzido no Brasil, encontrou aqui um terreno fértil para o seu desenvolvimento, pois o povo possui predileção natural a tal prática musical. Destacando a prática orfeônica de Villa-Lobos como sendo a ideal, Flausino valorizou a experiência pioneira em São Paulo e Piracicaba de João Gomes Júnior, indicando, no final do artigo, o orfeão da Escola Normal em Belo Horizonte, sob direção de Branca de Carvalho e Maria Amorim Ferrara, como uma boa experiência a ser seguida.

⁹⁴ Coleção de Leis e Decretos, constante do acervo do Arquivo Público Mineiro.

⁹⁵ VALE, Flausino. Canto Coral. in: *Revista do Ensino*. Organ Oficial da Directoria da Instrucção. Ano X, números 109 - Belo Horizonte, 1934, págs. 81-89.

Em artigo publicado em 1935, Georgina Cruz afirma que a missão principal de todos os educadores é a formação moral dos indivíduos, mas indica outros objetivos secundários: “Importa-lhe desenvolver ao mesmo tempo, as faculdades moraes, intelectuaes e physicas, para fazer da creança um adulto perfeito, isto é, um homem forte e livre, consciente e responsável”⁹⁶. Esses argumentos encontram ressonância nos desenvolvidos por educadores desde meados da década de 20. Ao abordar a experiência orfeônica, seguem as palavras de Georgina Cruz: “O canto orpheonico ou coral constitue proveitoso attractivo e manifestação vibrante dos sentimentos raciaes, que assignalam as qualidades e características de um povo”⁹⁷. Esse canto orfeônico a ser praticado nas escolas deveria trabalhar apenas com músicas populares ou folclóricas, pois essas conservam a tradição e o sentimento de civismo, difundindo a idéia de coletividade. Um bom exemplo, segundo a autora, são os trabalhos de Luciano Gallet, Villa Lobos e Lorenzo Fernandez, que unem e procuram, no folclore, a inspiração para a suas artes.

A autora traça um panorama histórico da música brasileira, iniciando em Carlos Gomes e caminhando até sua contemporaneidade. E conclui: o canto é inato nas crianças e, assim sendo, os tangos, maxixes e outras “músicas” populares representam um desserviço à educação, pois as crianças, ao ouvirem tais obras, vão ser mal influenciadas. Sobre a educação musical escolar, a autora afirma que a metodologia ideal a ser utilizada seria o método intuitivo baseado na audição e imitação.

Outra idéia recorrente é a de que seria importante para os alunos escutarem discos de músicas clássicas, compostas por autores consagrados e, em grande parte, ligados aos movimentos nacionalistas europeus. M. Chevais, em artigo⁹⁸ publicado também na Revista do Ensino, fala da importância da audição dessas peças musicais para as crianças, objetivando a expansão cultural das mesmas. Ele apresenta um questionário feito com aproximadamente 100 crianças que ouviram 3 obras musicais e, a partir destas audições, várias perguntas analíticas foram feitas no intuito de perceber o nível de assimilação musical dos alunos.

A prática de se escutar discos de músicas clássicas era frequente na Escola Normal. Em inventário levantado em maio de 1937, constava do patrimônio da instituição

⁹⁶ CRUZ, Georgina Machado. O canto nas escolas. in: *Revista do Ensino*. Organ Oficial da Directoria da Instrucção. Ano XI, número 110 - Belo Horizonte, 1935, pág. 5.

⁹⁷ CRUZ, Georgina Machado. O canto nas escolas. in: *Revista do Ensino*. Organ Oficial da Directoria da Instrucção. Ano XI, número 110 - Belo Horizonte, 1935, pág. 5.

⁹⁸ CHEVAIS, M. A propósito de peças de musica clássica. in: *Revista do Ensino*. Organ Oficial da Directoria da Instrucção. Ano XI, números 111 - Belo Horizonte, 1935, págs. 157-170.

quatro pianos, dois quadros pautados, uma coleção de diapasões, uma eletrola, duas victrolas e uma coleção de discos clássicos⁹⁹. Não é possível afirmar que esses discos circularam na época em que foram produzidos, mas pode-se supor, ao considerar a indicação proveniente da Revista do Ensino. Dentre os compositores gravados nessas obras, além dos clássicos Bach, Beethoven, Mozart e Strauss, destacam-se os nacionalistas europeus, a saber: Liszt, Brahms, Tchaikowsky, Sibelius, Rimsky Korsakow, Friedrich Smetana e Antonin Dvorák, dentre vários outros. Podemos afirmar que realmente a cultura musical escolar dessa época foi baseada nos movimentos nacionalistas europeus e brasileiros, apesar de não haver discos de compositores brasileiros. Os discos são importados, o que comprova a inexistência de um público consumidor expressivo de música clássica e da estrutura propícia para gravações de grandes orquestras no Brasil.

A preocupação com a difusão e circulação de material didático relativo à música era muito grande. Villa-Lobos, em sua vivência na SEMA e depois no CNCO, montou uma estrutura que permitiu a elaboração e a publicação de obras específicas para canto orfeônico, como o *Guia Prático*¹⁰⁰, *Solfejos*¹⁰¹ e *Canto Orfeônico*¹⁰². A produção e divulgação de partituras musicais clássicas era precária, ainda mais voltadas para a prática do canto coral orfeônico. Villa-Lobos então adaptou e dirigiu uma coleção de partituras destinadas ao canto orfeônico. Todas as partituras são a quatro vozes, voltadas para a execução em canto coral. Algumas delas necessitam de elevada técnica musical, não sendo recomendadas para iniciantes. Segue abaixo a descrição do índice das obras publicadas na coleção.

Collecao do Orpheo dos Professores, de musicas de vários autores estrangeiros e nacionaes. Arranjadas, adaptadas e adaptadas por H. Villa-Lobos

Haydn – Moderato
Mozart – Moderato
Rameau – Moderato
Beethoven – Minueto e andante; Missa festiva
Mendelson – Adágio non troppo; Consolação
Chopin – Valsa op. 64 n. 2; Mazurka

⁹⁹ Encontra-se na biblioteca do IEMG, em um canto empoeirado e escondido, uma dessas victrolas relativamente bem conservada. E ao lado dela, junto com uma série de rolos de filmes realizados na instituição que se perderam pela má conservação, uma boa coleção de discos de música clássica e de hinos patrióticos. Segue no anexo 4 o levantamento desses discos, com as respectivas datas de prensagem, que compreendem os anos de 1939 a 1957. Alguns são LPs produzidos em vinil, outros em acetato.

¹⁰⁰ VILLA-LOBOS, Heitor. *Guia Prático*. São Paulo: Irmãos Vitale, 1945.

¹⁰¹ _____. *Solfejos: Originais e sobre temas de cantigas populares, para o ensino de canto orfeônico*. São Paulo: Irmãos Vitale, 1940.

¹⁰² _____. *Canto Orfeônico 1º volume: marchas, canções e cantos marciais*. São Paulo: Irmãos Vitale, 1940.
_____. *Canto Orfeônico 2º volume: marchas, canções, cantos: cívicos, marciais, folclóricos e artísticos*. São Paulo: Irmãos Vitale, 1951.

H. de Sa Barreto – lamento
 Vittoria – Etincanatus est
 D. R. Antolisei – O ferreiro
 Duque Bicalho – Hymno ao trabalho
 Armando Lessa – Sinos
 J. S. Bach – Fuga n. 21; fuga n. 5; fuga n.8; prelúdio n.22; prelúdio n. 8
 H. Villa-Lobos – A canção do marceneiro; As costureiras; Pátria; A floresta;
 Concerto Brasileiro para piano e coro misto; O gravador; Pra frente o
 Brasil; Marcha soldado
 Henrique Oswald – Missa de Requim
 P. L. Palestrina – Mottetto
 L. Guimarães V. L. – O despertar; Hymno ao sol do Brasil
 Celeste Jaguaribe – Oração; Recompensa
 G. Tebaldini – A juventude
 G. Dogliani – O Rio
 G. P. Palestrina – Messa Papae marcelli
 G. Verdi – A virgem dos anjos
 Autor incógnito – Padre Nosso (trecho incógnito); Canto ambrosiano
 (Trecho incógnito); Trechos incógnitos dos índios Parecis
 Orlando di Lasso – Intellectum tibidabo
 R. Schumann - Reverie
 J. Brahms – O bone jesu; Adoramus
 A. Nepomuceno – Invocação a Cruz
 Cláudio Monteverdi – Orfeo
 Benedetto Marcello – Ed ilpopolo eletto; Oh cosi sempre abbi di me pietade
 Moussorsky – cantos populares da Rússia
 Carlos Gomes – Guarany
 Padre Martini – Réquiem aeternam
 H. J. Haendel - Fuga¹⁰³

De acordo com esse repertório de publicações utilizado pelo Orfeão dos Professores sob regência de Villa-Lobos, nota-se uma incoerência nas atribuições desse grupo com as recomendações e finalidades do canto orfeônico em si. Conforme explicitado no primeiro capítulo desta dissertação, o canto orfeônico é caracterizado pela execução de músicas simples no que tange à técnica vocal e à formação musical de seus praticantes, em oposição ao canto coral erudito. O repertório do orfeão dos professores não condiz com esta característica, pois o mesmo é composto por músicas clássicas variadas, não sendo possível a execução de tais peças por músicos iniciantes, público para o qual o canto orfeônico era direcionado. O Orfeão dos Professores funcionaria então como um estandarte do canto orfeônico brasileiro, divulgando a modalidade de ensino por onde se apresentava, visto que era dirigido e regido por Villa-Lobos, expoente maior da educação musical brasileira no período em questão.

¹⁰³ A cópia que tenho em mãos, possui o carimbo do Grêmio Musical Villa-Lobos da Escola Normal de Belo Horizonte, datado de 1935. Essa partitura me foi presenteada pelo Professor Luiz Maia, que afirmou a existência da coleção completa no IEMG no período em que lá trabalhou.

4.1. As práticas do ensino de canto na sala de aula

A partir da obrigatoriedade do ensino de canto orfeônico nas escolas brasileiras, a educação musical na Escola Normal de Belo Horizonte se direciona para formar professores de tal modalidade. No segundo ano do Curso de Aplicação, a professora Yolanda Lodi possuía, em 1934, três turmas da disciplina denominada **Música e Canto Coral**, com duas aulas semanais em cada. As turmas eram distinguidas por cores, sendo Ametista, Rubi e Topázio com 40, 39 e 39 alunas respectivamente. Além do registro das frequências, na parte destinada às observações e anotações, a professora escreve um importante depoimento acerca das finalidades do canto, do repertório utilizado e da participação do coro em eventos. Segue a íntegra do registro.

Ficando estabelecido pelo Sr. Inspector Technico do Ensino, que o curso de Musica e Canto do Curso de Applicacao se limitasse ao exercicio do canto, nao podia deixar de, ao iniciar o trabalho, fazer considerações geraes sobre o alcance pedagógico do canto nas escolas. Elemento por excellencia disciplinador, desenvolve a memória auditiva, o senso rythmico, a coordenação motora, o ouvido musical, a intelligencia. Influe sobre o caracter eleva o sentimento, auxilia a linguagem, despertando o amor a poesia e a Pátria. Nao seria ainda rasoavel deixar na obscuridade um importante assumpto – vozes – em particular as infantis, mostrando o papel importante do canto sobre os aparelhos de phonacao e auditivo.

Foram estudadas durante o ano letivo as seguintes musicas: baile na flor, a 4 vozes, musica de Alberto Nepomuceno e poesia de Castro Alves; Capibaribe, a 3 vozes, de Fabiano Lozano; O Trenzinho, a 3 vozes de H. Villa-Lobos; O canto do Page, a 4 vozes, de H. Villa-Lobos; Os moinhos, a 4 vozes, de Beethoven, arranjo de Villa-Lobos; Adeus, a 3 vozes, de Schubert; Hymno a bandeira Nacional, de Francisco Braga e Olavo Bilac (official), Hymno nacional Brasileiro, de Francisco Manuel da Silva (official).

As alumnas que, por motivos diversos, nao podiam participar do canto, foram dividias em três grupos afim de estudarem as três escolas: allemã, franceza e italiana, sendo suas medias dadas de acordo com o trabalho apresentado mensalmente.

O conjunto do Curso de Applicacao apresentou-se três vezes: no encerramento dos trabalhos do Congresso dos Assistentes Technicos do Estado; na recepção, pelo Grêmio, as alunas da Escola Normal de Juiz de Fora, em festa interna de uma das turmas do curso.

Bello Horizonte, 30 de novembro de 1934

Yolanda Lodi¹⁰⁴

Conforme o relato, além do caráter estético da prática do canto, o mesmo desenvolveria em seus participantes aspectos mentais, cívicos e patrióticos, sem deixar de lado as preocupações presentes em períodos anteriores, como exemplo a boa saúde dos órgãos

¹⁰⁴ Livro etiquetado com o nome Musica e Canto – Aplicação, 1934. Professora Yolanda Lodi.

auditivos e do aparelho fonador. Importante salientar também a seleção proposta para o repertório que foi utilizado, constando este de obras escritas pelos músicos nacionalistas brasileiros, além dos usuais hinos cívicos e patrióticos. Por essa descrição, infere-se que o orfeão possuía um bom nível técnico, apresentando-se em eventos escolares e não escolares. Dentro do Diário, foi encontrado um certificado, proferido pelo diretor da Escola Normal de Belo Horizonte, Firmino Costa, atestando que a professora Yolanda Lodi deu 30 aulas, no período de 1 de agosto até 30 de setembro de 1934, no curso intensivo de música e canto, ministrado para as professoras de canto dos grupos escolares da capital. Esse certificado manuscrito permite perceber a necessidade de se formar professores de canto para as escolas de Belo Horizonte após a obrigatoriedade da prática orfeônica em 1934. A publicação da lei¹⁰⁵ em questão se deu no dia 14 de julho, e esse curso se iniciou em 1 de agosto, pouco tempo depois. Dessa análise pode-se concluir que a Escola Normal era um centro de formação de professores importante e reconhecido em todo o Estado, sendo que seus cursos formaram vários professores regentes em escolas diversas.

No mesmo ano, a professora do Curso de Adaptação da mesma disciplina, Aurélia Leal, possuía quatro turmas de 1º ano: vermelha, com 40 alunas; rosa, com 37 alunas; verde e azul, ambas com 36 alunas. A professora ministrava 3 aulas semanais em cada uma das turmas. Nos registros diários também consta apenas a frequência, não sendo relatadas as avaliações nem a periodicidade das mesmas. Mas no final do diário, na parte destinada às anotações, a professora fez um relatório dos conteúdos e dos trabalhos realizados durante os meses de maio, junho e agosto de 1934. Há uma divisão clara da disciplina em duas partes, uma teórica, denominada *Música* e uma prática, denominada *Canto Coral*. Interessante ressaltar que a professora procurou transmitir a teoria por meio de exercícios práticos de solfejos. Segundo a descrição da metodologia de trabalho, a mesma se assemelha ao método dedutivo-indutivo, ligado ao método intuitivo presente nas escolas a partir dos anos 20. Seguem os registros:

Mês de maio

Musica – No solfejo de Celeste Jaguaribe e solfejando melodias, as alunas aprenderam o compasso binário 2/4, forma e duração da mínima, semínima e colcheia, seu valor relativo; pausas, ponto e ligadura.

Canto Coral – Classificação, seleção e colocação de vozes das alunas das turmas rosa e azul. Exercícios de respiração e de vocalização no início de todas as aulas.

Para recreação ensinei: Onda vem, onda vai... do Cancioneiro Escolar. Aprenderam, para 3 vozes, a marcha de Villa-Lobos – Marcha, soldado...

¹⁰⁵ Decreto nº 24.794, de 14 de julho de 1934.

Mês de junho (1ª quinzena)

Recapitulação do mês de maio e prova oral para media do mês de junho.

Mês de julho

Musica – As alunas aprenderam, no solfejo, o compasso ternário, $\frac{3}{4}$, tempos fortes e fracos; stacatto e fermata.

Canto Coral – O Sino da Egrejinha, de Barrozo Netto (2 vozes); hino A primavera – do Cancioneiro Escolar.

Mês de agosto

Musica – Solfejo no compasso quaternário C ou $\frac{4}{4}$. Emprego de sustenidos e de dois pontos.

Análise de uma melodia no compasso binário $\frac{2}{4}$.

Canto Coral – Exercícios de respiração e de vocalização a 1 e 2 vozes; as mesmas musicas dos meses anteriores.¹⁰⁶

A teoria musical trabalhada está em um nível básico, voltado para alunas principiantes, sendo que as canções selecionadas também são relativamente simples. Não há registros de apresentações desta turma, o que permite supor que as alunas não possuíam qualidade musical para isso, pois estariam iniciando os primeiros passos na música. Aprenderam quatro músicas simples em 4 meses de aula, o que é muito pouco para um coral em nível de realizar apresentações. Mas, analisando o fato dessas alunas estarem matriculadas no primeiro ano do Curso de Adaptação, complementar ao ensino primário e destinado a preparar as alunas para o ingresso no Preparatório, pode-se concluir que as mesmas são mais novas e possuem pouca experiência musical. Como a obrigatoriedade do ensino de canto orfeônico se deu nesse ano em questão, é possível que essas alunas, nos anos anteriores, tenham tido pouco ou nenhum contato com a música, principalmente com a teoria musical.

Um fato curioso e que chama a atenção é a ausência de padrão nos registros encontrados nos diários de classe. Apesar de, no final de todos os diários, estarem presentes páginas em branco destinadas a anotações e descrições como as analisadas anteriormente, algumas professoras não deixaram nada registrado. É o caso da professora de **Música e Canto Coral** do Curso de Adaptação, Maria Selma¹⁰⁷, que ministrou aulas no ano de 1934 para quatro turmas de 2º ano: Auri-azul, com 30 alunas; Auri-vermelha, com 35; Auri-verde, com 39; e, Auri-rosa, com 37. Em todas as turmas, foram ministradas 3 aulas semanais. Os poucos registros nos campos destinados às anotações das frequências permitiram perceber que a turma era avaliada, em média, duas vezes por mês. Mas não é possível saber como eram essas

¹⁰⁶ Livro etiquetado com o nome Música e Canto Coral – Adaptação, 1934. Professora Aurélia Leal.

¹⁰⁷ Livro etiquetado com o nome Música e Canto Coral – Adaptação, 1934. Professora Maria Selma.

avaliações, pois como dito anteriormente, a professora não fez os relatórios finais como a maioria de suas colegas assim o fizeram.

As aulas da disciplina denominada **Música**, sob regência de Maria Amorim Ferrara, e ofertadas para o Curso Preparatório em 1934 e 1935, foram registradas em um mesmo diário¹⁰⁸. Em 1934, a professora ministrou as aulas nos 1º anos, turmas C e D que contavam com 41 e 40 alunas, respectivamente, e nos 2º anos, turmas B e C, ambas com 47 alunas. Em todas estas turmas ocorreram três aulas semanais. Há registros de duas provas a cada mês e, mensalmente, realizou-se duas aulas exclusivas de canto coral, práticas e com coros divididos em várias vozes. Em 1935, as aulas foram ministradas para a turma Roxa, que contava com 40 alunas; para a turma Lilás, com 43, ambas do 3º ano; para a turma Verde, com 43 alunas do 2º ano; e para as turmas Alaranjada, Bege e Amarela, compostas por 37, 36 e 40 alunas do 1º ano, respectivamente. Nos 1º e 2º anos, ocorriam 3 aulas semanais; no 3º ano, duas. No ano de 1935, não foi indicado nada além das frequências diárias da classe, mas na seção de anotações, a professora deixou alguns registros. De maneira geral, os trabalhos com teoria musical estavam nivelados entre o básico e o intermediário, com níveis de dificuldade crescente. As canções trabalhadas foram:

Nocturno - de J. Gomes Junior
 O Lírio Roxo - onde foram estudados intervalos e compassos.
 Minha mãe - também trabalhado intuitivamente.
 A choca do Norte
 Hymno as normalistas
 Os Boemios
 As aves

Ao analisar os registros da professora Maria Amorim Ferrara, nota-se que as canções eram preparadas para as várias apresentações que ocorriam no auditório, que muitos solfejos eram trabalhados cotidianamente e que ocorriam duas arguições orais aleatórias por dia. As alunas levavam uma carga considerável de exercícios para serem feitos em casa, ainda mais que a quantidade de conteúdos de teoria musical abordados era muito grande, se levarmos em conta o número de aulas semanais. Algumas vezes, a professora mencionou o uso do mano-solfa para auxiliar os estudos cotidianos. Apesar de todo o rigor aparente, há um registro no qual a professora afirma o adiamento de uma prova a pedido das alunas, que não se sentiam bem preparadas para realizá-la no dia proposto, sendo então a aula utilizada como revisão e preparação para a mesma. No mês de junho de 1935, a turma preparou uma homenagem ao músico e compositor Schumann, quando uma aluna se responsabilizou a

¹⁰⁸ Livro etiquetado com o nome Música – Preparatório, 1934 e 35. Professora Maria Amorim Ferrara.

escrever uma poesia que seria transformada em letra para um trecho musical desse compositor. A professora parece estar satisfeita com as turmas, pois não existem comentários negativos acerca das mesmas, como Maria Amorim havia realizado em outras ocasiões anteriores.

Em Diário datado dos anos de 1938 e 1939, da disciplina **Música e Canto**, também ofertada no Curso Preparatório por Maria Amorim Ferrara, é possível perceber que cerca de 70 por cento das aulas foram específicas de canto, sendo as restantes destinadas à teoria musical. As turmas foram as seguintes:

1938 – 2º Ano, turma B. 47 alunas em três aulas semanais.

2º Ano, turma C. 47 alunas em três aulas semanais.

1º Ano, turma D. 40 alunas em três aulas semanais.

1939 – 3º Ano, turma A. 33 alunas em duas aulas semanais.

Está presente nesse diário uma classificação de vozes dos 2º anos B e C. Percebe-se nessa classificação a presença de sete “vozes infantis” denominadas como sopraninos, além de uma aluna afônica. Na parte destinadas às anotações, a professora descreveu as atividades de maneira detalhada em várias ocasiões. Nas primeiras aulas, recapitulação da matéria dada no ano anterior, em especial, a teoria musical. Observa-se que essa teoria é bem básica e em pequena quantidade, o que pode ser justificado pela ênfase dada à prática do canto coral. Nas primeiras aulas, também é feita a classificação das vozes para a formação do coro da turma. As músicas utilizadas nos solfejos foram: o Choro da Juriti e o Gaturamo, além do Hymno das Normalistas a duas e três vozes e do Hymno Nacional a 3 vozes. Eram realizadas arguições aleatórias em várias aulas, sendo escolhidas duas alunas em cada oportunidade. A professora deixa clara a importância do estudo da teoria musical e da prática coral. Encontra-se também a descrição de uma prova simples, com 6 questões para cada aluna. Questões diferentes para os números pares e ímpares, pontuais sobre teoria musical. A teoria musical é básica, mas um pouco mais avançada do que a do ano anterior. As alunas estudam compassos compostos, sincopas regulares e irregulares, contratempos, escalas maiores e menores, com os respectivos graus e inversões. A professora comenta os resultados das provas, levando em consideração alguns aspectos interessantes, que se assemelham muito com os apresentados pela mesma professora no diário dos anos 1931 e 1932, também do Curso Preparatório. Seguem os relatos:

Corrigindo as provas noto o seguinte: falta de atencao as perguntas. (das 3 como unidade; com poucas excepcoes, responderam a 4ª pergunta incompleta; embora tenha insistido em explicações inúmeras, nao percebem

quando as quiáleras aparecem em numero inferior ao compasso. Todos os exemplos de compassos compostos estão errados. Prova muito fraca. Explicar de novo toda a matéria dada no 1º ano.¹⁰⁹

Três dos diários de classe levantados para essa pesquisa, não trazem informações relevantes que possam contribuir para o desenvolvimento da dissertação, pois seus registros são insuficientes para tal fim. No intuito de deixar registrado e listado o material em questão, os diários compreendem:

- Curso Preparatório – 1942. Disciplina: **Teoria Musical**, 1º e 2º anos, turmas auri- verde, violeta, auri- azul e auri -rosa. Professora: Maria Amorim Ferrara. As turmas possuíam em média 15 alunas, com 2 aulas semanais.
- Curso de Adaptação – 1942. Disciplina: **Música**, 2º anos A, B, C, D, E. Sem a identificação da professora.
- Curso de Adaptação – 1943. Disciplina **Música e Canto Coral**, 1º anos C, D, E. A professora não identificada escreveu no diário que das duas aulas semanais, seriam uma de música nas sextas - feiras e outra de canto nas segundas.

4.2. Estado-Novo e Canto Orfeônico na Escola Normal de Belo Horizonte



FIG. 2. Desfile militar com a participação das normalistas – 1937.

¹⁰⁹ Livro etiquetado com o nome Musica e Canto Coral, Curso Preparatório. Maria Guiomar de Amorim Ferrara – 1938-39.

O ano de 1937 é marcado pela emergência do autoritarismo do Estado brasileiro, inaugurando o período que ficou conhecido como Estado Novo. Nesse período, a educação musical, em especial o Canto Orfeônico, recebe uma carga maior de argumentos de caráter cívicos e patrióticos, o que reflete diretamente na cultura musical escolar (FIG. 2, página anterior). Várias obras de referência são publicadas com o intuito de direcionar e subsidiar essas práticas¹¹⁰. A Escola Normal não passa incólume a esse processo, refletido tanto na prática cotidiana quanto em sua estrutura burocrático-diretiva. O Departamento de Educação do Distrito Federal publica o *Programa do Ensino de Música*, obra destinada a diversos níveis de ensino com orientações para cursos de especialização e aperfeiçoamento dos ensinamentos de música e canto orfeônico. A escrita dessa obra possui participação direta de Villa-Lobos, autor do prefácio da mesma. O Programa circulou em vários lugares sendo um volume encontrado na biblioteca do IEMG, e tornou-se referência e balizador do ensino de música e canto orfeônico a partir de então.

Nos primeiros parágrafos da introdução, Villa-Lobos exprime, em tom quase messiânico, a intenção e os objetivos do canto orfeônico:

O canto orfeônico é o elemento propulsor da elevação do gosto e da cultura das artes; é um fator poderoso no despertar dos sentimentos humanos, não apenas os de ordem estética, mas ainda os de ordem moral, sobretudo os de natureza cívica. Influi, junto aos educandos, no sentido de apontar-lhes, espontânea e voluntária, a noção de disciplina, não mais imposta sob a rigidez de uma autoridade externa, mas novamente aceita, entendida e desejada. Dá-lhes a compreensão da solidariedade entre os homens, da importância da cooperação, da anulação das vaidades individuais e dos propósitos exclusivistas, de vez que o resultado só se encontra no esforço coordenado de todos, sem o deslize de qualquer, numa demonstração vigorosa de coesão de ânimos e sentimentos. O êxito está na comunhão. O orfeão adotado nos países de maior cultura, socializa as crianças, estreita os seus laços afetivos, cria a noção coletiva de trabalho. Só quando todas as vozes se integram num mesmo objetivo artístico, despidas de quaisquer predominâncias pessoais, é que se encontrará a verdadeira demonstração orfeônica.¹¹¹

Esse discurso deixa claras as intenções e as determinações acerca do ensino de Canto Orfeônico, concluindo que o canto orfeônico possuía três finalidades bem demarcadas,

¹¹⁰ BARRETO, Ceição de Barros. *Coro orfeão*. Edição melhoramentos, 1938.

BEUTTENMÜLLER, Leonila Linhares. *O Orfeão na Escola Nova*. Rio de Janeiro: Irmãos Pongetti, 1937.

FERRARA, Maria Amorim. *Notas de uma professora de música escolar*. Belo Horizonte, Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais, 1938.

GASPARI, Silvia. *Primeira Jornada no Reino da Música*. Porto Alegre: Livraria do Globo, 1938.

RAYMUNDO, Domingos. *Elementos de canto orfeônico*. Rio de Janeiro: E.S. Mangione, 1938.

VILLA-LOBOS, Heitor. *Programa do ensino de música: jardim de infância, escolas elementar experimental e técnica secundária, curso de especialização e cursos de orientação e aperfeiçoamento de música e canto orfeônico*, 1937, Distrito Federal: Departamento de Educação do Distrito Federal, Oficina Gráfica da Secretaria Geral de Educação e Cultura, Série C - Programas e Guias de Ensino, Nº 6

_____. *Canto Orfeônico. Marchas, Canções e Cantos Marciais para Educação Consciente da Unidade de Movimento*. Vol. 1, São Paulo: Irmãos Vitale, 1940.

_____. *Guia prático estudo folclórico musical*. São Paulo: 1941

¹¹¹ PROGRAMA DO ENSINO DE MÚSICA, Departamento de educação do Distrito Federal. Oficina gráfica da secretaria geral de educação e cultura, Distrito Federal, 1937, págs. 7-8.

a disciplina, o civismo e a educação artística. Para melhor explicar esses três aspectos, a obra *Elementos de Canto Orfeônico*, de Yolanda de Quadros Arruda, será utilizada, pois mesmo sendo publicada em 1964, reproduz, fielmente, os preceitos de Villa-Lobos. A autora em questão foi integrante do Orfeão dos Professores regido pelo Maestro e escreveu o livro, prefaciado por João Batista Julião, sob as indicações do Programa do Ensino Normal, de 1945, desenvolvido pelo Conservatório Nacional de Canto Orfeônico (CNCO).

Segundo Arruda, em relação à disciplina, o Canto Orfeônico, por ser uma prática coletiva, educa seus participantes em uma atividade social em que o egoísmo e o individualismo devem ser deixados de lado em prol de uma finalidade comum, o êxito das execuções. Surge então a noção de solidariedade e responsabilidade, pois “sendo a união o caráter do canto coletivo, os orfeonistas habitam-se a ter a atenção sempre atilada, submetendo-se a regência com presteza e exatidão, fundindo cuidadosamente suas vozes com as demais”¹¹², disciplinando os praticantes então. Cada orfeonista compreende a importância do grupo, da coletividade e tem a noção de que é importante para o todo, auxiliando e sendo auxiliado dentro do grupo.

O civismo está ligado ao amor e ao conhecimento da nação e da pátria. O estudo e a execução dos hinos patrióticos provocam sentimentos cívicos, geram amor às coisas da terra natal, cultivam o respeito aos artistas renomados e enaltecem os vultos da história brasileira. A educação artística se dá no contato com as grandes obras produzidas por artistas, interessando, paulatinamente, a seus praticantes. Essas experiências elevam moral e artisticamente o povo brasileiro. Um relato interessante sobre o civismo e a disciplina foi extraído da entrevista realizada pelo professor Luiz Guimarães Maia, sucessor de Branca de Carvalho na cadeira de música do IEMG. Segue abaixo a pergunta do entrevistador e a respectiva resposta¹¹³.

IA – Professor, olha só. Na música que o senhor trabalhava, havia as relações entre música, civismo, patriotismo e disciplina, ou a música era só estética, para mexer com o gosto, formar o bom gosto, formar público? Qual era o objetivo do Canto Orfeônico?

PL – De um modo geral, era esse lado do civismo, especialmente. Você pode ver que todas as músicas do Villa-Lobos são músicas assim, muito enaltecidas da raça, do país, da nação. Havia aquele *boom* acontecendo no país, então todas elas são assim. Especialmente, esse lado era o mais focado, quando a gente dava aula. Mas, ao mesmo tempo, para se fazer

¹¹² ARRUDA, Yolanda de Quadros. *Elementos de canto orfeônico, para uso dos ginásios, colégios, escolas normais, industriais e comerciais*. São Paulo, Irmãos Vitale Editores, 1964. Pagina 102.

¹¹³ IA – Ismael Andrade (entrevistador); PL – Professor Luiz (entrevistado).

música, era o canto coletivo, todo mundo era igualmente responsável, todo mundo é. Não e só um. Isso disciplina, socializa. Cada um era responsável, se tá cantando. Ah, aquela fulana lá estava cantando muito forte! Uma funcionária que tinha lá, Dona Loló, falava: Ô Luiz, tem um contrato lá que está cantando muito forte, lá de trás eu estava escutando. Eu falei: tá bom, eu vou falar lá com ela lá. Mas assim, então o trabalho é coletivo. E uma se doía por todas e quando alguém não sabia, alguma que sabia mais: Fulana, vem cá, vão treinar aqui! Ajudava, vão fazer aqui, vão treinar aqui... Isso era importante. E a gente tinha um processo de solfejar, solfejar as músicas pra depois colocar a letra. Elas cantavam canções em francês, elas tinham muitas canções americanas, elas cantavam folclore americano. Muita coisa de folclores brasileiro, especialmente.¹¹⁴

Esse relato permite perceber a prática da solidariedade, idéia inserida dentro do conceito de disciplinarização dos coletivos. Se uma aluna tem dificuldade em cantar alguma canção, o grupo inteiro é prejudicado com o mau desempenho dela. Aparece então a solidariedade e a doação em prol do grupo, pois ao se corrigir as dificuldades em questão, o grupo, como um todo, é beneficiado.

A professora Maria Amorim Ferrara publicou, em 1938, um livreto relatando suas observações e descrevendo sua atuação enquanto professora na Escola Normal de Belo Horizonte. A obra *Notas de uma professora de música escolar* apresenta, em sua introdução, uma correspondência enviada pela autora a Villa-Lobos, na qual o maestro recebe em primeira mão o livreto. Nessa carta, a professora enfatiza a vinculação das suas anotações de aula com as determinações provenientes do maestro e de sua estrutura organizacional. Em resposta de Villa-Lobos, datada de 3 de fevereiro de 1938, destaca-se o seguinte trecho:

Seu livro é um trabalho cuidadoso, que mostra um serio interesse pelos problemas da educação cívico-social-musical e que demonstra, realmente, um paciente estudo e uma boa capacidade de coordenação, nao so de imaginação, como de realização.

Constatai, ainda, que quasi todos os pontos originais da orientação geral do ensino de musica e canto orfeônico da SEMA são adotados no programa acima referido.¹¹⁵

Sobre a obra, alguns pontos se destacam. Primeiramente, o canto poderia ser utilizado para despertar nos alunos o civismo e, como todo movimento ritmado e coletivo, induzir a disciplina acalmando e apaziguando os ânimos, criando senso de coletividade e companheirismo. A autora diz em outro trecho que essa é a melhor finalidade do orfeão, desenvolver o espírito de cooperação. O canto praticado por meio da execução de canções

¹¹⁴ Anexo 1, página 181.

¹¹⁵ Carta a professora D. Maria Amorim Ferrara, escrita por Villa-Lobos. In: FERRARA, Maria Amorim. *Notas de uma professora de musica escolar*. Belo Horizonte, Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais, 1938.

folclóricas tem a força de estreitar e manter os sentimentos de brasilidade, unificando o Brasil por meio das “canções populares espontâneas”.

Relatando a oportunidade de assistir a uma apresentação de um orfeão composto por alunos trabalhadores e operários, a autora registrou o seu sentimento,

(...)de perto a grandiosa beleza do orfeão na pujança de sua verdadeira função educacional. Esses hinos e essas canções serão repetidos como um eco, na forja e na fábrica, na oficina e nos quartéis e sob as ardências do sol, ao som compassado das enxadas, alentando o esforço e suavizando o trabalho. Mas, à noite, os temas instintivos brotarão dos lábios cansados, para acalantar o filho pequenino que se apega ao pai e teima em não dormir. Será bela essa voz máscula, murmurando em surdina a toada singela e o verso ingênuo, tão identificados ao seu próprio ser, que se dirá, no silêncio da noite, que é a alma do Brasil que está cantando”.¹¹⁶

A autora lista qualidades e características indispensáveis aos regentes de coros orfeônicos, que são: cultura musical, ritmo seguro, personalidade, energia e noção exata de disciplina, controle das emoções e qualidade de comando. Para ela, a grande função social do canto coletivo seria tanto educar musicalmente o povo como levar, “ao auge,” as vibrações cívicas das massas nas comemorações das datas nacionais. Sobre Dona Maria Amorim, novamente o professor Luiz Maia faz uma breve descrição dela enquanto pessoa e de suas obras didáticas.

PL – A dona Maria era muito culta, era filha de família assim, de nível bem alto e ela tinha uma cultura bem grande, tanto em história da música como em música religiosa. Ela era jornalista, escrevia assim, tinha seções regulares, eu não me lembro mais em que jornal. Eu sei que ela tinha um livro de recortes e quando eu fui fazer o concurso lá pra cadeira do Instituto, ela me emprestou um livro com tudo o que ela escrevia nos jornais sobre música religiosa, música, de maneira geral, assim sabe, de muita cultura. E ela escreveu *Elementos de Canto Orfeônico*¹¹⁷, acho que é esse o livro dela, todo baseado em como o Villa-Lobos fazia na escola dele lá. Ela fez esse curso com Villa-Lobos e era fã incondicional de Villa-Lobos e ela escreveu um livro, um livro pequeno, um livro que usava lá no Instituto para as aulas, era o adotado. Como organizar repertório, classificação de vozes, todos os detalhes, como se fazia um plano de aula pra música, como associar a música com o plano de aula, porque a presença da música na escola ficava assim: a idéia era deixar o menino em condições de usar a música como atividade no dia-a-dia dele, amenizar o conhecimento. Por exemplo, a música pode ser usada como motivação para uma aula. Eu vou ensinar uma canção X, em cima daquela letra eu já escolhi uma letra que tinha a ver com aquilo que eu queria ensinar, ou então a música poderia ser usada como uma atividade de fixação da aula. Oh, hoje nos estudamos sobre isso, tem uma musiquinha muito bonita sobre isso, vamos cantar, vamos aprender, por aí... A gente ia. Eu me lembro muito do método usado, chamava indutivo-dedutivo, o menino cantava por audição, ele ouvia o professor

¹¹⁶ FERRARA. Maria Amorim. *Notas de uma professora de música escolar*. Imprensa Oficial do estado de Minas Gerais. Belo Horizonte, 1938, pág. 32.

¹¹⁷ O nome correto da obra citada é *Teoria do Canto Orfeônico*, publicada em 1958.

cantar primeiro e ele cantava depois, e depois ele via, a gente colocava a partitura no quadro, colocava as notas, o menino não sabia nada daquilo. Colocava as notas, a gente fazia em cartolina e tinha uma faixa por baixo das notas e a gente podia tirar e colocar, com o nome das notas e tinha a letra, e depois o nome das notas. E a medida que a gente ia repetindo, ia insistindo com determinadas notas: Ta vendo essa bolinha aqui? Não usava termo musical nenhum. Ele ia associando com o nome das notas depois, até que no fim da pequena canção o menino já decorava a seqüência das notas, e ele ia comparando com o pentagrama, porque à medida que a nota ia ficando mais alta, o som subia; a nota ia ficando mais baixa, o som descia. E aí ele ia deduzindo. Isso era interessante, mas eu fiquei usando esse processo porque a gente tinha que seguir.¹¹⁸

Esse rico relato demonstra a preocupação de Maria Amorim com a formação musical do aluno, suas obras auxiliaram muitos professores em sala de aula. Interessante observar a aplicação prática dos escritos de Dona Maria Amorim realizada pelo professor Luiz Maia. No *Notas de uma professora de música escolar*, Maria Amorim Ferrara fez uma descrição de seus trabalhos no Curso Preparatório. No intuito de comparar as anotações de seus diários de classe analisados no decorrer desse texto com a sua produção bibliográfica, seguem alguns trechos específicos:

“Meu orfeão está bem equilibrado e homogêneo. Duas vezes consegui, este ano, reunir as alunas para audições coletivas. Atingi, portanto, a melhor finalidade do orfeão escolar, que é desenvolver o espírito de cooperação de todos os seus membros, sem singularizar nenhum”¹¹⁹. Percebe-se, nesse trecho, o emparelhamento com as prescrições de Villa-Lobos a respeito do uso do canto orfeônico nas escolas.

O conjunto vocal vai trabalhando ativamente para ocorrer as necessidades sociais da Escola. Tem sempre em preparo muitos hinos, para comemorar as datas cívicas e canções diversas que, além de constituírem exercícios de classe, servem para abrilhantar as festas que se promovem através dos grêmios musicais e as aulas de socialização¹²⁰.

As apresentações dos grêmios já foram descritas no decorrer deste texto, não necessitando a elas retornar. Observa-se que essas atividades eram intensas, utilizadas de maneira a complementar a vida artística e social da Escola Normal, estando diretamente ligadas ao cotidiano escolar e aos conteúdos trabalhados em sala de aula.

“Quando minhas alunas tiverem uma base teórica bastante sólida e o gosto artístico mais aprimorado, tentarei aplicar em classe o genial gráfico da escala milimetrada

¹¹⁸ Anexo 1, página 174.

¹¹⁹ FERRARA. Maria Amorim. *Notas de uma professora de música escolar*. Imprensa Oficial do estado de Minas Gerais. Belo Horizonte, 1938, pág. 51.

¹²⁰ FERRARA. Maria Amorim. *Notas de uma professora de música escolar*. Imprensa Oficial do estado de Minas Gerais. Belo Horizonte, 1938, pág. 52.

musical, do Maestro Villa Lobos¹²¹.” Destaca-se que a professora tinha a intenção de que suas alunas fossem realmente músicas, com base musical sólida. Para tanto, as aulas de teoria eram, na disciplina Música, em determinadas classes, bastante intensas. Em outras situações, a ênfase era dada mais nas aulas de Canto, onde se exigia um ouvido treinado e a leitura musical sempre atualizada, pois o coro se comportava mais como um coral profissional do que como um orfeão escolar.

A atividade em questão, relacionada ao gráfico milimetrado, é muito interessante e tinha como finalidade a obtenção de um desenho melódico feito em cima de uma fotografia de uma paisagem qualquer. No caso específico, com uma foto da Serra da Piedade com todos os seus contornos topográficos, reproduz-se esse relevo utilizando um pantógrafo para ampliá-lo em uma folha quadriculada. Na margem vertical, de baixo para cima, escreve-se uma sucessão cromática de 85 notas, do Lá 1 ao Lá 6. Marca-se os pontos principais do desenho na vertical e está estabelecida a seqüência das notas da Serra da Piedade. Escolhe-se a tônica para definir se o tom será maior ou menor, cria-se o ritmo e a divisão dos compassos, uma letra, e transcreve-se esse gráfico musical para uma partitura convencional, estando pronta a canção da Serra da Piedade. Atividade muito interessante, lúdica e que exalta as riquezas naturais do Brasil¹²².

Em fotografia encontrada na biblioteca do IEMG, há um importante registro de uma avaliação de canto orfeônico de uma das turmas de Maria Amorim. A foto, realizada no auditório da Escola Normal de Belo Horizonte, é um dos poucos registros de Maria Amorim regendo um coral orfeônico. A avaliação em questão contou com a presença de figuras ilustres da política mineira, além de autoridades provenientes de outros estados. No verso da foto da próxima página (FIG. 3), Maria Amorim teceu algumas anotações sobre o momento, que serão transcritos integralmente.

¹²¹ FERRARA. Maria Amorim. *Notas de uma professora de música escolar*. Imprensa Oficial do estado de Minas Gerais. Belo Horizonte, 1938, págs. 54-55.

¹²² Segue no anexo 2 uma cópia do gráfico da Serra da Piedade com sua respectiva canção.



FIG. 3: Avaliação de Canto Orfeônico – 1939.

Prova de Canto Orfeônico das turmas Azul, Branca e Verde do 2º de Aplicação e Roxa e Rosa do 3º Preparatório, realizada em 23-11-939 perante o Interventor de Santa Catarina Sr. Nereu Ramos, ministro João Alberto, Cristiano Machado, Secretario da Educação, Israel Pinheiro, da Agricultura, Ovídio de Abreu, das Finanças, outros membros do Governo e vários professores.

Apresentei: Pedreirinho de Barrozo Neto, Canto de Lavradores de Villalobos, Serenate de Schubert e magnificat de Henrique Oswald.

4.3. A cultura musical na Escola Normal

Em um diário de classe do Curso Preparatório datado de 1938, mas sem referência ao docente responsável nem registros de conteúdos trabalhados, foi encontrado, no interior das páginas, duas pequenas partituras contendo a segunda voz de uma canção chamada Senhora Dona Sancha. A canção é pequena, possuindo 28 compassos, com aproximadamente um minuto de duração, se for executada em uma velocidade de um tempo por segundo, possuindo uma extensão vocal que se inicia no Lá 2 e vai até o Si 3. Uma extensão média onde todos conseguem cantar bem, na tonalidade de Ré maior em ritmos fáceis. Em artigo publicado na Revista do Ensino, em 1933, e destacado em nota nesta dissertação, Abel Fagundes¹²³ fez uma breve referência a essa canção, o que nos permite concluir que a mesma

¹²³ FAGUNDES, ABEL. A Propósito do canto. in: *Revista do Ensino*. Organ Oficial da Directoria da Instrucção. Ano IX, números 87/89 - Belo Horizonte, 1933.

circulava na cultura musical mineira. A música em questão foi composta por Villa-Lobos e é cantada em uma brincadeira de roda. Segue abaixo a letra da canção,¹²⁴

Senhora dona Sancha,
Coberta de ouro e prata,
Descubra seu rosto,
Queremos ver sua cara.

Que anjos são esses,
Que andam rodeando
De noite e de dia,
Padre-Nosso, Ave-Maria!

Somos filhos de um rei,
E netos do visconde
E o “seu” rei mandou dizer
Para todos se esconder

As agremiações culturais eram muito importantes no complemento das atividades cotidianas da Escola Normal. O livro de atas do Grêmio Musical dos 2º anos Amarelo e Azul, do Curso Preparatório, demonstra a participação ativa da professora Maria Amorim Ferrara nas atividades do mesmo. A associação em questão surgiu em substituição a um outro grêmio, que não chegou a efetivamente atuar e tinha como objetivo a socialização das alunas. A solenidade de fundação ocorreu na sala de música e contou com a presença da direção da escola, Dr. Firmino Costa, do vice- diretor Dr. Maurício Murgel, da socializadora D. Maria José de Melo Paiva, da professora de música D. Maria Amorim Ferrara, de outros professores convidados, além das alunas das duas turmas em questão e algumas alunas de outras turmas. Segue discurso de fundação proferido pela aluna Noemi Bizzotto, primeira presidente do Grêmio, eleita em 1935.

E para nos motivo de intenso jubilo, a reorganização do Grêmio Musica, apos longo período de estacionamento.

Nao devemos esquecer, apesar das contingências que alijaram sua atividade, a origem desse núcleo artístico que floresceu em tempos pouco favoráveis, mas que realizou uma parte das belas intenções, dotando a Escola de uma fonte de verdadeira socialização.

A festa que então se realizou, juntamente com o Centro Artístico também fundado a esse tempo ficou memorável como de alta valia, foi o concurso que o ultimo passou as prestar a todas as solenidades escolares, mesmo sem o estímulo imprescindível do regime associativo.

Restaurando o Centro Musical, estamos certos de que vamos entrar num período de real atividade dentro do nosso programa social e artístico,

¹²⁴ Brincadeira: De olhos vendados, dona Sancha escolhe um colega e tenta adivinhar quem é ele. Participantes: no mínimo quatro. Organização: em roda, com uma criança no centro (a dona Sancha). Como brincar: a roda canta a primeira quadra. De olhos vendados, quem está no centro canta a segunda. As crianças cantam a última, param e trocam de lugar. A de olhos vendados toca um colega e tenta reconhecê-lo. Se acertar, vai para o seu lugar. Se não, a brincadeira recomeça.

incentivando o estudo da musica e cooperando em todas as manifestações que se relacionem com a arte

Anima-nos a esperança de que outro vai ser o ambiente de nossa proveitosa iniciativa, na ação que vamos por em relevo em prol do desenvolvimento artístico da Escola. Sim, a semente lançada em terreno árido e que mal chegou a aflorar, vai agora crescer e frutificar ao amparo havido e ardente da escola nova.

Nem lhe faltara o estímulo, a seiva do entusiasmo e do amor, sem os quais as mais belas iniciativas se estiolam e as idéias por mais nobres que sejam, morrem na amargura do abandono e do desprestígio.

Trabalhemos caras colegas com alegria e coragem! Realizemos agora com entusiasmo toda essa obra que ficou estéril e atormentada, no período de estagnação que atravessaram nossas atividades escolares.

Cooperemos na obra formosa e digna de elevar e honrar a cultura de nossa escola.¹²⁵

Depois do discurso, seguiu-se a cerimônia com a apresentação das biografias de Wagner, Schumann e Mendelssohn, por uma aluna. Em seguida, a parte musical, com o coro cantando uma música de Schumann com letra de uma aluna¹²⁶. Seguindo na cerimônia, a aluna Noemi Bizzotto, presidente do Grêmio, tocou no piano *Reverie*, de Schumann, Dona Maria Amorim tocou ao piano, *Novelette*, de Mendelssohn e “Nas asas do sonho”, de Schumann e Liszt e, encerrando a parte artística, o coro cantou Boêmios, de Schumann. Finalizando a reunião, foi apresentada a ata assinada pelas 3 diretoras e as 70 sócias. As associadas do grêmio formavam também um orfeão, que se apresentava na maioria das sessões e era chamado de Orfeão da Escola Normal. Esse livro apresenta as descrições bem detalhadas de sete sessões da agremiação, dentre as quais destaca-se a quarta sessão, em que o Grêmio foi renomeado, passando a se chamar Grêmio Villa-Lobos. Na sétima reunião, além da posse de uma nova diretoria, a sessão teve apresentações literárias, principalmente com trechos de Manoel Bandeira e a parte musical contou com o seguinte repertório apresentado pelo orfeão.

Na risonha madrugada, música de Haydn, com arranjo de Villa-Lobos
Hino a noite, de Beethoven, com arranjo de Ceição de Barros Barreto
Canção da saudade, de Villa-Lobos.¹²⁷

¹²⁵ Livro etiquetado com o nome Grêmio Musical – 1935.

¹²⁶ Provavelmente foi a aluna da descrição já comentada, retirada do diário de classe da professora Maria Amorim em junho de 1935.

¹²⁷ Livro etiquetado com o nome Grêmio Musical – 1935.

Em seguida, o compositor renomado e autor de artigos da Revista do Ensino e de músicas presentes no *Cancioneiro*, Dr. Flausino Valle, tocou ao piano:

Thais, de Massenet
Romanza Andaluza, de Larazate
Valsa nº 7, de Chopin
Movimento Musical, de Schubert
Folguedo Campestre, de autoria própria
Cadência da sonata do Diabo, de Tartoni¹²⁸

Através das descrições das agremiações musicais da Escola Normal, podemos captar um pouco do ambiente musical daquela instituição. A vida cultural era agitada, mensalmente o Orfeão se apresentava nessas sessões, que eram abertas e contavam com a presença de personagens ilustres da intelectualidade artística de Belo Horizonte. Outro dado interessante foi o fato de a formação musical obtida nas aulas contribuir efetivamente nas programações das agremiações. Inclusive, a professora Maria Amorim abria espaços em suas aulas, estimulava e auxiliava as alunas na preparação dessas programações. Com a presença efetiva da professora nessas agremiações, podemos concluir que as mesmas funcionavam como complementação das aulas, como maneira de ampliar a experiência musical, de extrema importância na formação de músicos.

Talvez a fonte mais expressiva utilizada nesta pesquisa tenha sido o diário de uma diretora do Curso de Adaptação da Escola Normal de Belo Horizonte. Iniciado em 1933, os registros no livro terminam no ano 1946. São registros variados, descrevendo desde a relação de professores de cada ano e o número de alunas em cada turma até ocorrências policiais surgidas no dia-a-dia da instituição. Por ter essa amplitude, esse livro se configura como uma fonte essencial para os estudos acerca do cotidiano de um dos cursos da Escola Normal, temática essa ainda pouco explorada pela História da Educação. Seguem as descrições e as análises cabíveis em sequência cronológica, sobre o cotidiano escolar e a periodicidade das apresentações musicais dessa época (TABS. 2, 3 e 4, a seguir). Destaca-se que o orfeão sempre se apresentava no início de cada ano, em homenagem às alunas novatas do curso.

¹²⁸ Livro etiquetado com o nome Grêmio Musical – 1935.

Ano	data	Descrição
1934		Estavam matriculadas 287 alunas, sendo 4 turmas do 1º ano, classificadas de acordo com o desempenho (fraca, médias e forte), assim como no 2º ano. Eram professoras de Música : Aurélia Leal e Maria Selma Vasconcellos.
	14 de abril	O coral se apresentou na solenidade do Dia do Pan-Americanismo, no Auditório.
	11 de agosto	O coro se apresentou numa sessão do Grêmio Literário José de Alencar, em cerimônia de apresentação da diretoria do mesmo. Não há descrição do programa.
	14 de agosto	Apresentação do coro na posse do Grêmio Literário Coelho Neto.
	9 de outubro	“Realizou-se no <i>auditorium</i> desta Escola uma sessão promovida pelo orpheão do Curso de Adaptação. Foram cantados diversos hinos, trechos de operas e feita uma palestra sobre a personalidade de Carlos Gomes.” ¹²⁹
	30 de outubro	O orfeão se apresentou em uma homenagem aos colégios equiparados, cantando o <i>Guarany</i> de Carlos Gomes, acompanhado de uma ligeira palestra sobre o compositor.
1935		As mesmas professoras do ano anterior. O orfeão apresentou-se na abertura e no encerramento do primeiro semestre.
	13 de agosto	Apresentação do orfeão em solenidade que reverenciou os grandes vultos femininos. A personagem em questão foi Joana D’arc.
	21 de setembro	Entrada da primavera. O orfeão cantou, no pátio da escola, o Hymno a árvore do <i>Cancioneiro Escolar</i> .
1936		Professoras: Vera de Freitas Teixeira, música e Nair Mendes de Freitas, Canto Coral e Música .
		Nos meses de maio e junho, foram três apresentações do coro em sessões dos grêmios.
	5 de agosto	Fundação do Grêmio Musical Santa Cecília em cerimônia não detalhada, mas que contou com apresentação do coral.
	23 de setembro	“Houve hoje a irradiação do primeiro Auditorium do Curso de Adaptação pela Rádio Inconfidência de Minas Gerais. A transmissão foi iniciada com algumas palavras da diretora do curso, de congratulações com o Governador do Estado pela iniciativa. A seguir foram transmitidos diversos números de canto orfeônico, declamação e uma palestra sobre Oswaldo Cruz.” ¹³⁰

TAB. 2: Calendário das manifestações musicais na Escola Normal, de 1934 a 1936.

Foram feitas outras apresentações transmitidas pela Rádio Inconfidência, uma em outubro e outra em 21 de novembro de 1936, nesta última, sendo realizada a Saudação à Bandeira. Segundo esses relatos, pode-se notar que o orfeão se apresentava, com frequência, no cotidiano da Escola Normal, nesse caso específico, no Curso de Adaptação. Uma constatação importante nesse diário foi a ausência de registros sobre apresentações externas, sejam em festas cívicas ou escolares. As que possuíam um alcance mais amplo foram as da Rádio Inconfidência, denominadas *Auditorium*. A rádio, ligada ao Governo do Estado de Minas Gerais, está ativa até hoje, não possuindo os registros destes eventos, infelizmente. Seguem os relatos dos anos subseqüentes.

¹²⁹ Livro etiquetado com o nome Registros Gerais – Diário da Diretora do Curso de Adaptação, 1933 – 1946. Folha 8.

¹³⁰ Livro etiquetado com o nome Registros Gerais – Diário da Diretora do Curso de Adaptação, 1933 – 1946. Folha 21.

Ano	Data	Descrição
1937		Professoras: Nair Mendes de Freitas, Canto e Música e Vera de Freitas Teixeira, Música .
	28 de abril	“Foi levado a efeito hoje, o 1º auditorium do Curso de Adaptação na Hora Educativa pela Rádio Inconfidência. Esse auditorium obedeceu ao seguinte programa: I - Marcha patriótica – canto orfeônico sob dir. de D. Nair M. De Freitas. II – Vila Rica – Olavo Bilac – declamação pela aluna Walkyria Alves Ferreira. III – Os olhos de mamãe. Canção pela aluna Alcy Fonseca IV – Historia inventada pela aluna Joesse Maia V – Cantiga da rede. Canto orfeônico VI – Comentando o Brasil. Orientação antro-po-geografica da professora Carmem de Melo, por um grupo de alunas do 2º ano. VII – Morena. Declamação pela aluna Maria do Espírito Santo Fernandes. VIII – Banzo. Canto orfeônico.” ¹³¹
	7 de maio	Em evento sobre mulheres ilustres e dignas de culto, o orfeão apresentou duas canções: Cantiga da Rede e Marcha Patriótica. Ainda no mês de maio o orfeão se apresentou em duas solenidades dos grêmios.
	Junho e agosto	Nos meses de junho e agosto, o orfeão se apresentou em duas sessões <i>Auditorium</i> , transmitidas pela Rádio Inconfidência.
	4 de setembro	Início das comemorações da Semana da Pátria, com a seguinte programação: I – Hino Nacional II – Palavras sobre a semana da pátria, proferidas por uma aluna. III – Canto da Felicidade, pelo orfeão. IV – Hino da Independência, pelas alunas do curso. V – Palestra
	7 de setembro	Comemoração da Independência, com a presença de todos os cursos no pátio da Escola. O evento contou com apresentações de hinos patrióticos, evoluções e demonstrações de educação física, orações à pátria e apresentações de trabalhos das alunas.
	21 de setembro	Comemoração da primavera com apresentação do orfeão, exaltando a data e as árvores.
	27 de setembro	Reunião sobre as mulheres vultuosas, “cujo objetivo primordial e a formação moral das alunas ¹³² ”, contando com apresentação do orfeão.
	12 de outubro	Apresentação do orfeão no grêmio Coelho Neto.
	30 de novembro	<i>Auditorium</i> da rádio, com o orfeão.
1938		Professoras: Nair Mendes de Freitas e Vera Teixeira, ambas ministrando Música e Canto .
	7 de maio	Apresentação do orfeão em conferência sobre mulheres ilustres e dignas de culto “para a formação moral e cívica das alunas do curso de Adaptação ¹³³ ”, a personagem destacada foi Anita Garibaldi.
	13 de maio	Solenidade em comemoração à abolição da escravatura, com a presença do orfeão.
	3 de junho e 26 de setembro	<i>Auditorium</i> com a Rádio Inconfidência. O orfeão cantou o Hino Nacional, além de outras canções.
	18 de novembro	Apresentação do orfeão no pátio da Escola, abrindo as comemorações ao Dia da Bandeira.
	19 de novembro	Comemoração do Dia da Bandeira, apresentação de hinos, desfiles das alunas da escola, saudação à bandeira e oração à bandeira. Apresentação do orfeão nessa solenidade.

TAB. 3: Calendário das manifestações musicais na Escola Normal, de 1937 a 1938.

¹³¹ Livro etiquetado com o nome Registros Gerais – Diário da Diretora do Curso de Adaptação, 1933 – 1946. Folha 26.

¹³² Livro etiquetado com o nome Registros Gerais – Diário da Diretora do Curso de Adaptação, 1933 – 1946. Folha 31.

¹³³ Livro etiquetado com o nome Registros Gerais – Diário da Diretora do Curso de Adaptação, 1933 – 1946. Folha 36.

Ano	data	Descrição
1939		Professoras Vera Teixeira e Nair Freitas.
	9 de maio	Homenagem às alunas novatas, com presença do orfeão.
	13 de maio	Comemoração da abolição, com a presença do orfeão.
	21 de abril	Além das comemorações normais da data, houve a criação do Centro Cívico Bárbara Heliodora.
	11 de agosto	<i>Auditorium</i> com a Rádio Inconfidência. O orfeão se apresentou cantando o Hino Nacional, Canção Brasileira e Os escravos de Jó.
	25 de agosto	Homenagem a Duque de Caxias, com hasteamento da Bandeira e Hino Nacional cantado por todas as alunas da Escola.
	6 de setembro	Sessão comemorativa da Independência do Brasil – presença de oficiais do exército e do orfeão.
	15 e 18 de novembro	Apresentações do orfeão para celebrar respectivamente, o cinquentenário da República e a substituição da Bandeira.
1940		Professoras Nair Freitas e Vera Teixeira, mas com apenas seis aulas para cada, ao contrário das doze aulas ministradas nos anos anteriores. Não foi possível comprovar se a diminuição da carga horária se deu por redução de turmas ou diminuição do número de aulas no currículo da Escola Normal.
	14 de abril	Comemoração do cinquentenário da União Pan- Americana, com a presença do orfeão.
	21 de abril	Comemoração de Tiradentes, com a presença do coral.
	4 de setembro	Celebração da juventude brasileira com desfiles de todos os alunos de Belo Horizonte em frente à Escola Normal.
	6 de novembro	Apresentação do orfeão do segundo ano na cerimônia de posse do novo diretor da escola, Tabajara Pedroso.
	15 de novembro	Apresentação do orfeão na comemoração da República.
1941		Poucos registros, nenhum relevante.
1942		Professoras: Angélica Garcia e Nair Freitas.
		Início de março, festa com hinos e músicas pela recepção das calouras. Destaca-se a ausência de registros acerca das apresentações do orfeão.
1943		Início de março, festa de recepção às alunas calouras, com a apresentação do orfeão.
	7 de maio	Apresentação do orfeão em comemoração ao aniversário do diretor Tabajara Pedroso.
	14 de julho	Comemoração da data nacional francesa, onde as alunas do curso de aplicação, formando um coral de 100 vozes, cantaram <i>A Marselhesa</i> .
1944	23 de outubro	<i>Auditorium</i> com a Rádio Inconfidência, em homenagem à Nossa Senhora do Rosário. Este evento contou com a presença do orfeão.
	19 de novembro	Data da Bandeira Nacional. As alunas e o orfeão, sob regência de D. Angélica Garcia, compareceram à praça Raul Soares para homenagear os soldados que iriam partir para a guerra na Europa.
1945		Professoras: Cora de Freitas Teixeira e Angélica Garcia. Sem maiores comentários, o diário quase não foi usado.

TAB. 4: Calendário das manifestações musicais na Escola Normal, de 1939 a 1945.

As atividades musicais, para serem bem executadas, necessitam de ensaios. A análise das fontes indica que o orfeão se apresentava com mais frequência no segundo semestre, pois as integrantes ensaiavam e se preparavam para tal atividade durante todo o primeiro semestre letivo. Os relatos do diário apresentam a grande participação da música no cotidiano da Escola, especificamente no Curso de Adaptação. Não foi encontrada alguma outra fonte que permitisse analisar o cotidiano musical dos outros Cursos, mas supõe-se que a vida musical também era agitada, pois a principal professora de Música e Canto da Escola Normal, Maria Amorim Ferrara, era lotada no Curso Preparatório, que possuía o orfeão de maior destaque dentro da Instituição.

4.4 O canto orfeônico nas atividades oficiais

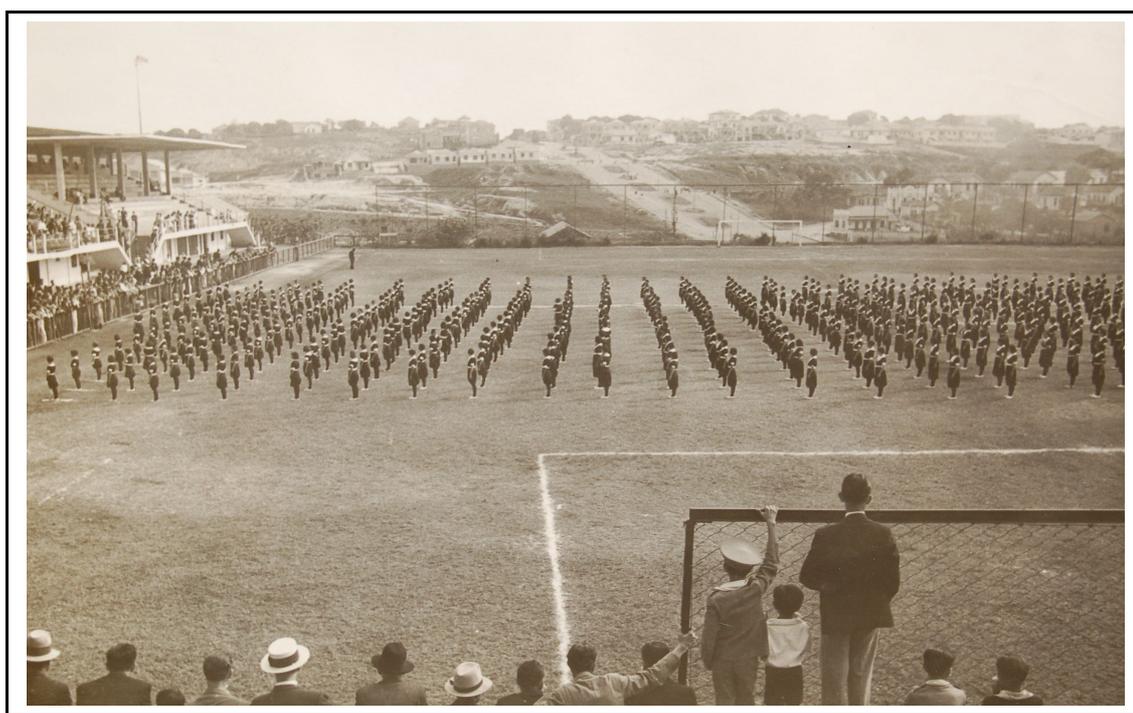


FIG. 4: Atividade orfeônica no antigo campo do América F. C. – 1938.

No ano de 1937, a direção da Escola Normal começa a participar mais ativamente da vida musical da instituição, por recomendação das autoridades. No livro de registros das correspondências recebidas pela direção da Escola nesse ano, algumas chamam a atenção (e também no ano seguinte, como ilustrado pela FIG. 4). Em carta enviada pela Associação Brasileira de Turismo, é feito um convite para que um membro da diretoria da Escola Normal participe de uma solenidade no Rio de Janeiro em homenagem a Villa-Lobos, ocasião na qual

será inaugurado um busto, em local público, como forma de agradecimento pelos serviços prestados pelo músico ao país. No programa da solenidade está prevista uma reunião com 50.000 vozes infantis provenientes das escolas do Distrito Federal. Esse grupo de crianças apresentaria peças em formato de coro orfeônico.

Outra correspondência coletada nesse livro foi uma carta de agradecimento enviada pela Federação Mineira de Escoteiros e pelo Clube Paisandu, de Belo Horizonte, por ocasião da colaboração dada pelas alunas da Escola Normal em uma concentração orfeônica promovida em comemoração ao Dia da Bandeira. No dia 26 de agosto de 1937, foi expedida uma correspondência proveniente do gabinete do Secretário da Educação do Estado de Minas Gerais acerca dos festejos comemorativos do Dia da Pátria. Segue o texto na íntegra, pois o mesmo permite perceber como o direcionamento proveniente do poder executivo se tornou mais agudo durante o período do Estado Novo.

Belo Horizonte, 26 de agosto de 1937.

Sr. Director

Por ordem do Sr. Secretario da educação, comunico-vos que deveis realizar no estabelecimento que dirigis os festejos comemorativos do “Dia da Pátria”.

Estando o Governo do estado, **empenhado em dar o maior realce a essas solennidades**, recomendo-vos muito especialmente a organização de um programa de caracter cívico.

Deveis procurar exaltar nos corações de vossos alumnos os sentimentos da nacionalidade, de modo que todos possam venerar nos heroes da pátria, os grandes constructores de um Brasil forte e poderoso.

Assim com esse pensamento, podereis incluir nas atividades do auditório palestras por alumnos e professores sobre os grandes acontecimentos da Independência, intercalando números de musicas patrióticas e outras cerimônias taes como hasteamento da Bandeira, passeatas cívicas, etc.

Attenciosas saudações

João Gomes Teixeira

Chefe do Gabinete do Secretario da Educação.¹³⁴

Esse tipo de convocação para a realização de uma festa cívica parece ter sido muito comum durante o período do Estado Novo. Algumas datas, em especial, eram utilizadas como maneira de mobilizar uma grande quantidade de pessoas em torno dos ideais de valorização da nação, dos grandes heróis brasileiros e exaltar a figura do comandante maior da nação, Getúlio Vargas. Em muitas dessas festividades aconteciam atividades orfeônicas, com grande quantidade de alunos dos grupos escolares formando um coro enorme,

¹³⁴ Livro etiquetado com o nome Correspondência recebida - 1937. As páginas não estão numeradas. Grifos meus.

denominada Concentração Orfeônica. Alguns estudos recentes inserem o lugar das festas cívicas na cultura política ou na cultura escolar, como os casos de Maurício Parada¹³⁵, que em sua tese de doutorado analisa as cerimônias cívicas no Estado Novo no Rio de Janeiro, em especial, o “Dia da Juventude”, associada à introdução da educação física na escola e a “Hora da Independência”, ligada às classes de Canto Orfeônico. No âmbito da história da educação, Aline Vaz¹³⁶ apresentou a dissertação *A escola em tempos de festa: poder, cultura e práticas educativas no Estado Novo*. Nesse trabalho, a autora analisa o papel da educação junto às festividades cívicas do dia do trabalho e da semana da pátria na construção de um projeto de nação. Para desenvolver sua dissertação, a pesquisadora analisou uma grande quantidade de fontes, principalmente artigos de jornais e outros periódicos belorizontinos, mas infelizmente sem nenhuma referência às atividades musicais ou orfeônicas.

Em sua entrevista, o professor Luiz Maia faz um interessante relato acerca do canto orfeônico praticado na Escola Normal e relembra algumas concentrações orfeônicas das quais ele participou. Ao ser questionado a respeito dos compositores de sua preferência, o nome de Villa-Lobos é lembrado. Segue abaixo o trecho em questão:

PL – Ah, Villa-Lobos sim. Porque nessa minha fase, é quando estava no auge aquele negócio de Estado Novo, Getúlio... e eles incentivavam muito a música. E, no Estado Novo, eles faziam concentrações orfeônicas assim, não do meu colégio, ainda não, isso foi depois. Eu sei que eles faziam concentrações orfeônicas porque eu tinha primas estudando no Instituto de Educação e eu ouvia falar, eu ajudava, às vezes, por que e eu tinha uma prima muito desafinada e ela ia lá pra casa, coitada, toda... porque ela estava sempre no pindura lá. E ela estudava no Instituto com a Dona Maria Amorim. E ela, sempre na maior dificuldade para conseguir manter a Dona Maria, como eu também usei, o *Canto Orfeônico*¹³⁷ de Villa-Lobos. Tinha o primeiro e o segundo volume, então ela praticamente pegava o *Canto Orfeônico* inteiro e o nosso sistema lá, todas as alunas, que era feminino, todas elas aprendiam aquelas músicas todas. Eram três aulas semanais no Instituto. Duas aulas individuais por turma e uma aula chamada de conjunto. Então, se tinham oito turmas de primeiro ano iam quatro... não sei se você entrou no Instituto de Educação, no anfiteatro, cabia uma média de três, quatro turmas lá. Então, a gente ia com as quatro turmas lá, umas cem, cento e vinte pessoas, por aí e depois, no outro dia, o restante das outras turmas vinha para a aula de conjunto. E, ali, elas cantavam a três, quatro vozes, dependendo da peça do cara lá, e era de Villa-Lobos.

¹³⁵ PARADA, Maurício Barreto Alvarez. *Educando corpos e criando a nação: cerimônias cívicas e práticas disciplinares no Estado Novo*. [Manuscrito] UFRJ, 2004.

¹³⁶ VAZ, Aline Chouair. *A escola em tempos de festa: poder, cultura e práticas educativas no Estado Novo*. [Manuscrito] Fae- UFMG, 2006.

¹³⁷ VILLA-LOBOS, Heitor. *Canto Orfeônico. Marchas, Canções e Cantos Marciais para Educação Consciente da Unidade de Movimento*. Vol. 1, São Paulo: Irmãos Vitale, 1940.

_____. *Canto Orfeônico. Marchas, Canções e Cantos Marciais para Educação Consciente da Unidade de Movimento*. Vol. 2, São Paulo: Irmãos Vitale, 1951.

IA – E os coros eram com quantas pessoas?

PL – Bem, esse era o geral, com todo mundo, era o Orfeão da Escola. Então a gente levava pro auditório. Eu já fiz isso, pro auditório e sentava toda a primeira voz aqui, a segunda voz aqui, enchia o auditório completo! Ate lá em cima na galeria. E de lá regia. O maestro Vianna¹³⁸ fez uma participação muito grande, porque isso eram os ensaios para os encontros. Mas não era encontro de corais como se faz hoje, por exemplo. Eu estou vendo no jornal, mas eles estão valorizando muito o lado da música popular. Os dois últimos anos eu percebi que o esquema todo mudou, ficou mais valorizado o lado popular. Eu não tenho nada contra, mas a música erudita praticamente está de lado nesses encontros que eu vi. Mas Vianna fazia esses encontros no campo do atlético. Eu me lembro que eu participei mais de uma vez, ali onde é o shopping hoje, o Diamond Mall. E eu dava aula no Instituto, dava aula no colégio Precursor, eu preparei as alunas todas de vários colégios. Eu me lembro do Colégio Anchieta lá no Instituto de Educação, deve ser pela década de 70, por aí e ele regia, o maestro Vianna regia.

IA – E juntavam as pessoas de todos os colégios? O senhor lembra dos orfeões bons que existiam em Belo Horizonte? Quais eram os mais conhecidos?

PL – De todos os colégios, o da Dona Maria Amorim era um dos melhores orfeões daqui, tanto que lá no Instituto tem uma exposição só de taças, muitas... a maioria delas foi do Instituto de Educação¹³⁹.

Alguns pontos desse trecho da entrevista merecem ser destacados. O primeiro deles é a respeito da orientação de Villa-Lobos na prática do canto orfeônico no Estado Novo. Além das determinações para a realização dos eventos e festas cívicas, como as concentrações, havia material didático prescrito e utilizado. Outra característica do canto praticado na instituição é a coletividade. Além das aulas em cada turma, o professor ministrava aulas com várias turmas juntas no auditório. Essas aulas ajudam a manter o espírito de coletividade necessário para a boa manifestação orfeônica, sejam em eventos internos ou externos. Outra característica importante é a qualidade técnica que se exigia, principalmente do coral principal, perdendo um pouco as características orfeônicas de canto sem muito rigor técnico e aproximando-se mais de um coral profissional, visto que era considerado o melhor de Belo Horizonte.

Em 1942, foram promulgadas duas leis importantes para o Ensino de Canto Orfeônico nas escolas, com reflexo direto nas Escolas Normais. O Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril, instituiu a Lei Orgânica do Ensino Secundário, estabelecendo o ensino de canto orfeônico nas quatro séries do Curso Ginásial. O capítulo VII dessa lei, ao estabelecer os

¹³⁸ Maestro Sebastião Vianna (1916 -), importante educador musical mineiro e assistente de Villa-Lobos no CNCO durante os anos 50.

¹³⁹ Anexo 1, página 172.

critérios da Educação Moral e Cívica, determina que todos os estabelecimentos de ensino secundário deverão tomar cuidados especiais com a educação moral e cívica, buscando trabalhar os alunos no intuito de formar o caráter, a base do patriotismo, a história do povo brasileiro, os destinos do homem e a missão do brasileiro perante outros povos. O artigo 24, no parágrafo 4º, indica que a “prática do canto orfeônico de sentido patriótico é obrigatória nos estabelecimentos de ensino secundário para todos os alunos de primeiro e de segundo ciclo”¹⁴⁰.

A segunda lei em questão é o Decreto- Lei nº 4.993, de 26 de novembro de 1942, que institui o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico.

Art. 1º Fica criado, no Ministério da Educação e Saúde, o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, subordinado ao Departamento Nacional de Educação.

Art. 2º Compete ao Conservatório Nacional de Canto Orfeônico:

- a) formar candidatos ao magistério do canto orfeônico nos estabelecimentos de ensino primário e de grau secundário;
- b) estudar e elaborar as diretrizes técnicas gerais que devam presidir ao ensino do canto orfeônico em todo o país;
- c) realizar pesquisas visando à restauração ou revivescência das obras de música patriótica que hajam sido no passado expressões legítimas de arte brasileira e bem assim ao recolhimento das formas puras e expressivas de cantos populares do país, no passado e no presente;
- d) promover, com a cooperação técnica do Instituto Nacional de Cinema Educativo, a gravação em discos do canto orfeônico do Hino Nacional, do Hino da Independência, do Hino da Proclamação da República, do Hino à Bandeira Nacional e bem assim das músicas patrióticas e populares que devam ser cantadas nos estabelecimentos de ensino do país¹⁴¹.

A implementação destas duas leis dá um novo fôlego para o ensino de canto orfeônico no país, pois aumenta a centralização em redor das diretrizes villalobianas provenientes do CNCO e a preocupação com a produção de material de uso didático para a execução da disciplina está posta. Uma outra alternativa se apresenta no que se refere à formação de professores de Canto Orfeônico, agora efetuada também no âmbito do CNCO. A Escola Normal mantém em seu quadro docente profissionais renomados e envolvidos com a formação dos professores que aprendem música e canto sob a ótica dos valores necessários

¹⁴⁰ Coleção de Leis e Decretos Federais, acervo do Arquivo Publico Mineiro.

¹⁴¹ Coleção de Leis e Decretos Federais, acervo do Arquivo Publico Mineiro.

para a prática orfeônica e que irão, após formados, atuar como regentes de canto orfeônico nas diversas escolas espalhadas pela capital mineira e pelo interior do estado.

4.5 O canto praticado entre 1946 e 1971 (ex. graf. abaixo, FIG.5)



FIG. 5: Crianças das turmas anexas. Festa da Primavera – 1952..

O ano de 1946 inicia-se com uma alteração importante na Escola Normal. O único relato encontrado no Diário da diretoria do Curso de Adaptação, em 1946, indica essa transformação.

Pelo dec. 1.666 de 28 de janeiro de 1946 a Escola Normal de Belo Horizonte foi transformada em Instituto, sob a denominação de Instituto de Educação de Minas Gerais.

Esta reforma foi no governo do Interventor Dr. Nizio Batista de Oliveira, sendo Secretário da Educação o Dr. Iago Pimentel.¹⁴²

O Decreto-Lei em questão, nº 1.666, submetia a Escola Normal à Lei Orgânica do Ensino Normal, baixada em 2 de janeiro de 1946, por meio do Decreto Lei nº 8.530. Segundo essa Lei Orgânica, o Ensino Normal passaria a ser ofertado em dois ciclos, o primeiro correspondendo ao curso de regentes de ensino primário com duração de quatro anos e o segundo corresponde ao curso de formação de professores primários com duração de três anos. Essa lei, em seu capítulo III, determina a nova organização do Ensino Normal, a saber:

¹⁴² Livro etiquetado com o nome Registros Gerais – Diário da Diretora do Curso de Adaptação, 1933 – 1946. Folha 76.

Art. 4º Haverá três tipos de estabelecimentos de Ensino Normal: o curso normal regional, a Escola Normal e o instituto de educação.

§ 1º Curso normal regional será o estabelecimento destinado a ministrar tão somente o primeiro ciclo de Ensino Normal.

§ 2º Escola Normal será o estabelecimento destinado a dar o curso de segundo ciclo desse ensino, e ciclo ginásial do ensino secundário.

§ 3º Instituto de educação será o estabelecimento que, além dos cursos próprios da Escola Normal, ministre ensino de especialização do magistério e de habilitação para administradores escolares do grau primário.¹⁴³

Nos quatro anos do Curso de Regentes do Ensino Primário estão previstas, dentre outras matérias curriculares, o **Canto Orfeônico**. Por sua vez, o Curso de Formação de Professores Primários consta, em suas três séries, a disciplina denominada **Música e Canto**. A orientação do Ensino Normal se baseia, dentre outras idéias, na educação moral e cívica como norteadora de todos os cursos e na adoção dos processos pedagógicos ativos.

A partir desta lei, a Escola Normal de Belo Horizonte foi transformada em Instituto de Educação de Minas Gerais, constando em sua nova estrutura organizacional vários níveis de instrução, a saber:

- Ciclo Ginásial do Ensino Secundário
- Segundo Ciclo do Ensino Normal – curso de formação de professores, com duração de 3 anos.
- Curso de Especialização e Administração Escolar, com duração de 2 anos.

Grupo Escolar e Jardim de Infância, anexos ao IEMG.

O curso ginásial, composto de 22 cadeiras, possuía uma denominada **Canto**. O curso de formação de professores era composto por 19 cadeiras, dentre elas **Música e Canto**. A mudança alterou a categorização dos alunos em curso. Os alunos do 2º ano de Adaptação e dos 1º e 2º do Preparatório foram classificados nas 2º, 3º e 4º séries do ginásial, respectivamente. Os alunos do 3º ano Preparatório e dos 1º e 2º anos de Aplicação foram classificados, respectivamente, na 1º, 2º e 3º séries do curso de formação de professores. Os alunos do 2º ano da escola de Aperfeiçoamento foram inseridos no curso de Administração Escolar.

Em livro datado de 1946, foi encontrado um minucioso relatório acerca da Escola Normal, contendo descrições físicas e o inventário dos bens da instituição. O documento foi utilizado no processo que transformou a Escola Normal Modelo em IEMG e contém as

¹⁴³ Decreto Lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946. Coleção de leis e Decretos - acervo do APM.

plantas do prédio, os croquis das salas de aula, além do levantamento de todo o acervo da biblioteca. Livro ricamente ilustrado e com várias fotografias. No levantamento dos professores do curso ginásial, anexo à escola e agora partícipe do IEMG, constava como professora de **Canto Orfeônico** Angélica Rezende Garcia de Paiva. Na descrição sobre as características das diversas salas de aula e dos laboratórios, a sala de **Música e Canto Orfeônico** foi bastante elogiada pela sua acústica, e destacado o belo mobiliário composto por bancos para quatro pessoas, totalizando a capacidade em 90 alunos.

Sobre a sala de música (FIG. 06), o relatório assinado pelo Inspetor Torquato Orsini de Castro diz o seguinte:

Devo referir primeiramente a sala de musica e de canto coletivo (sala nº 48), cujos elementos podem ser comprovados pela foto nº 20. Além das instalações necessárias, a teoria e prática do canto orfeônico, vêem-se piano para acompanhamento e o quadro negro em pauta musical.

A sala e de grandes proporções (12,35 x 8,99) e pode comportar número de alunos muito maior do que o assinalado no diagrama respectivo: assim, com 111,00 metros quadrados, poderá ser freqüentado por 90 discentes, si preciso for. O mobiliário e do tipo de bancos com 4 lugares, separados por braços em forma de suporte para anotações e se dispõe em planos superpostos, sobre um estrado de madeira.¹⁴⁴



FIG. 6: Sala de música – 1946.

¹⁴⁴ Livro etiquetado o nome Registros Gerais –1946.

Sobre o auditório: “existe no Instituto um magnífico auditório, que acredito ser o melhor da capital entre os congêneres, quer por suas proporções, quer por seu fino acabamento. Pode comportar 732 pessoas confortavelmente assentadas.”¹⁴⁵ Nesse livro, consta também um levantamento de todas as obras presentes na Biblioteca do IEMG e o número de exemplares de cada título. O total de obras na biblioteca é de 6.012 livros. No que se refere à música, as obras, autores e número de exemplares são os seguintes (TAB. 5).:

Autores	Nome da Obra	Volumes
Carvalho (B) Bolívar (A)	Cancioneiro Escolar I e II – suplemento	3
Carvalho (B) Bolívar (A)	Hinário Escolar	5
Puzin	Le violon	1
Nascimento (Francisco)	Método de Solfejo	1
Magrini (M. G.)	Manuale di Musica	1
Luvignac (Albert)	L Education Musicale	1
Stegmam (Dr. Hans)	Musica Popular espanhola	1
Mariontel (A)	La Premiere Annee de Musique	1
Mariontel (A)	La Deuxieme Annee de Musique	1
Dubes (Hermine)	La Chanson Educatif	2
Riemann (prof. Hugo)	Compendio de Instrumentation	1
Riemann (prof. Hugo)	Ditado Musical	1
Riemann (prof. Hugo)	Composition Musical	1
Riemann (prof. Hugo)	Redution al Pianno de la partiture de orq.	1
Riemann (prof. Hugo)	Manual del Organista	1
Riemann (prof. Hugo)	Fraseo Musical	1
Riemann (prof. Hugo)	Teoria General de la Musica	1
Riemann (prof. Hugo)	Bajo Cifrado	1
Riemann (prof. Hugo)	Manual del Pianista	1
Hrehl (prof. Stephan)	Contrapunto	1
Hrehl (prof. Stephan)	Fuga	1
Dubus (H)	Chanson du Dr. Tant-mieux	1
Dubus (H)	Dês Chants, des jeux el dès Rondes	1
Privas (Xavier)	Encore des Chansons	1
Privas (Xavier)	Les Rondes des Enfants Sages	1
Dumulin (Mll. B)	Le Rondes des Petits Metiers	1
Isore (Octave)	Les Chants Populaires de la Belle France	1
Lilugot (Mll.)	Les Chants de Premiere Age	1
Pres el Blareau	Pour Faire Chanter Nous Petits	2
Danguerger	Chanter pour Tous	1
Ascarsa (V.F.)	Manual del Maestro	1
Leopard (G)	I Canti	1
Lefeivre (Mlle Fanny)	Lês Voix d l Enfance	1
Gaelzer (F.G.)	Bailados do Folklore Internacional	2
Victor (f Cia)	El Libro Victrola de la Opera	1
Lima (Asdrúbal)	A Pratica do canto	1
Ferrara (Maria Amorim)	Notas de uma professora de Música Escolar	2
Silva (Frc. Manoel da)	Hino Nacional Brasileiro	2
Smido (Luigi Maria)	Vogar, Vogar (Barcarola)	1
Pereira (Pedro de Sa)	Luar do Brasil (Modinha Regional)	1
Lobo (Elias Álvares)	No Campo (letra de João Florindo)	1
Fernandes (Lilinha)	Sodade D’ Ela	1

TAB. 5.: Acervo referente à música na Biblioteca da IEMG, 1946.

¹⁴⁵ Livro etiquetado com o nome Registros Gerais –1946.

Fonte: livro etiquetado o nome Registros Gerais –1946.

Nota-se um número pequeno de obras relacionadas à música, além do acervo não possuir muitas obras brasileiras consideradas como referência. Isso não quer dizer que os professores da instituição não tinham acesso a essas obras, pois muitos relatos mostram que conheciam as principais. Mas as normalistas, muitas das vezes, somente tinham acesso ao acervo da biblioteca.

Em 1946, além da Lei Orgânica do Ensino Normal, foi promulgada no mesmo dia, a Lei Orgânica do Ensino Primário por meio do Decreto Lei nº 4.993, de 2 de janeiro, divulgada posteriormente pela Revista do Ensino. Em artigo denominado *Instruções do Departamento de Educação*, é reproduzido um documento oficial determinando a obrigatoriedade dos usos do Hino Nacional, da Bandeira e das Armas em todos os estabelecimentos de ensino, sendo que a única versão permitida do Hino Nacional é a de Alberto Nepomuceno. Existe nesse artigo um direcionamento para o uso da educação cívica e patriótica.¹⁴⁶ A edição número 179 da Revista do Ensino¹⁴⁷ trouxe, na íntegra, a Lei Orgânica do Ensino Normal implementada por meio do Decreto Lei nº 8.530.

Em artigo denominado *Uma canção para cada escola*, Manuel Casassanta apresenta alguns argumentos a respeito do uso do canto nas escolas mineiras. Seus argumentos acrescentam àqueles já desenvolvidos desde a década de 20 a importância da educação estética no incentivo à solidariedade e à socialização, em clara permanência histórica.

O canto favorece a educação do ouvido; desenvolve o senso de ritmo; abre ensejo à boa formação moral; liberta as emoções; age à maneira de sedativo, influenciando, portanto, na disciplina. Feito em conjunto aproxima as crianças, unifica-lhes o pensamento e os sentimentos, contribui para dar fisionomia e espírito à escola. Se ajuda a criança a transpor as barreiras de seu egoísmo e integrar-se na vida em grupo, a escola, em parte graças ao canto, assume contornos mais nítidos, apresenta-se como unidade social, trepidante, ágil, viva. Uma sociedade em miniatura, na frase já sediça de Dewey.¹⁴⁸

No mesmo período, circulam outros artigos na Revista do Ensino, com o intuito de reafirmar a importância do canto orfeônico¹⁴⁹. Nesse sentido, as finalidades educacionais do canto seriam: aperfeiçoar o senso estético e o bom gosto; desenvolver a sensibilidade

¹⁴⁶ Instruções do Departamento de Educação. In: *Revista do Ensino*, Publicação da Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais. Número 176. Belo Horizonte, 1946. págs. 5-7.

¹⁴⁷ Legislação Federal. In: *Revista do Ensino*, Publicação da Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais. Número 179. Belo Horizonte, 1946. págs. 344-362.

¹⁴⁸ CASASSANTA, Manuel. Uma canção para cada escola. In: *Revista do Ensino*, Publicação da Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais. Número 176. Belo Horizonte, 1946. págs. 32.

musical; socializar e solidarizar os praticantes; incutir o sentimento de disciplina e responsabilidade no ambiente escolar; desenvolver o amor à pátria.

Um dos objetivos a ser alcançado com o canto orfeônico é a chamada “mentalidade orfeônica”, que seria uma etapa elevada da consciência cívica, artística e disciplinada, objetivos maiores da educação musical. Segundo palavras de Maria Amorim Ferrara em artigo publicado na Revista do Ensino,

Dizemos que uma turma adquiriu mentalidade orfeônica, quando compreendeu o valor da colaboração discreta, eficiente e oportuna dos grupos e a atuação individual, livre e disciplinada, visando sempre realizações fecundas e proveitosas à coletividade. A mentalidade orfeônica se revela também, através do repertório que se mantém em nível elevado, procurando formar o gosto estético, não só dos cantores, como de seus ouvintes, e sugerir apego à terra, e às tradições honestas do passado, o ideal de um nacionalismo sadio e construtor. Por isso a educação musical nas escolas se realiza pelo culto do Hino Nacional, do qual se exige a melhor execução possível, pelos temas folclóricos que se conservam como patrimônio racial, pelos hinos cívicos em geral e finalmente, pela música litúrgica, coroamento cultural e vital de toda a formação em que Deus não foi esquecido.¹⁵⁰

Havia uma bibliografia sobre o canto orfeônico que era sugerida aos professores, pois a mesma iria melhor embasar as aulas. Essa indicação de leitura encontra-se em ao final de um artigo da Revista do Ensino, inserido no contexto acima citado. Os livros e artigos recomendados são os seguintes:

- 1 – Notas de uma professora de música, de Maria Amorim Ferrara.
- 2 – Os fundamentos do canto orfeônico – F. Albuquerque Costa.
- 3 – Aulas de Manossolfo – João Gomes Júnior.
- 4 – O meu piano – Angélica Rezende Garcia.
- 5 – O canto nas escolas. Branca de Carvalho Vasconcellos, Revista do Ensino, 1926 a 1933.
- 6 – Cantos Escolares – Levindo Lambert , Revista do Ensino, 1933
- 7 – Como se enseña el canto y la música – Rafael Benedito

¹⁴⁹ Canto – Programa de experiência In: *Revista do Ensino*, Publicação da Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais. Numero 189. Belo Horizonte, 1948. págs. 242-249.

Canto – Programa de experiência In: *Revista do Ensino*, Publicação da Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais. Numero 190. Belo Horizonte, 1948. págs. 363-369.

Canto – Programa de experiência In: *Revista do Ensino*, Publicação da Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais. Numero 191. Belo Horizonte, 1948. págs. 499-507.

Canto – Programa de experiência In: *Revista do Ensino*, Publicação da Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais. Numero 192. Belo Horizonte, 1949. págs. 129-137.

Canto – Programa de experiência In: *Revista do Ensino*, Publicação da Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais. Numero 193. Belo Horizonte, 1949. págs. 295-302.

Canto – Programa de experiência In: *Revista do Ensino*, Publicação da Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais. Numero 195. Belo Horizonte, 1950. págs. 418-425.

¹⁵⁰ FERRARA, Maria Amorim. Técnica Orfeônica. In: *Revista do Ensino*, Publicação da Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais. Numero 184. Belo Horizonte, 1946. Pág. 66.

8 – Ensino popular da música no Brasil – Villa Lobos¹⁵¹

A formação de professores de Canto Orfeônico manteve-se em ritmo lento, sem acontecimentos relevantes até a realização dos cursos de férias promovidos pelo Governo do Estado de Minas Gerais e organizados por professores do IEMG. Esses cursos se iniciaram em 1954 e foram realizados até meados da década seguinte. O objetivo principal desses cursos era certificar os professores regentes que não possuísem os requisitos obrigatórios para a prática docente e que atuavam, antes da mudança na lei que requeria a certificação em questão. O relatório oficial sobre uma das realizações do curso de férias, a do ano de 1955, traz algumas informações importantes. O curso de férias foi instituído pela Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, patrocinado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) e pelo Ministério da Educação (MEC), e aconteceu no IEMG entre 8 de janeiro de 1955 e 7 de fevereiro do mesmo ano. Composto por professores do IEMG, da Faculdade de Filosofia e do Colégio Estadual, o curso foi direcionado para professores do ensino secundário, primário e normal. A aula inaugural foi proferida pelo professor Abgar Renault e o tema da aula foi “O ensino e a atualidade brasileira”. Participaram do curso vários professores convidados, vindos de outros estados e países, que ministraram as aulas pela manhã, com 4 horas diárias de aula. Os certificados foram proferidos aos participantes que obtiveram frequência mínima equivalente a pelo menos 80% das aulas.

A seção de música e canto ficou a cargo da professora Maria Guiomar Amorim Ferrara, do IEMG, e contava com os professores Isabel de Sousa Vieira, Sebastião Viana e a própria Maria Amorim. As disciplinas oferecidas eram: Apreciação musical; Ritmo e Som; Teoria do Canto Orfeônico; e, Prática, sendo uma aula de cada disciplina por dia, em tempos de 50 minutos, oferecidas aos 15 alunos que se matricularam para o curso¹⁵². As ementas das disciplinas são as seguintes:

Apreciação Musical (Isabel de Sousa Vieira) – O que é apreciação musical. Diferentes tipos de ouvintes. Finalidades da apreciação musical nos cursos primário, ginásial e formação. Apurar o gosto popular pela boa música é função da escola. Que se deve ouvir e como fazê-lo. Como despertar interesse e motivar as audições de boa música. Ambiente musical no jardim da infância, no grupo escolar e demais etapas do ensino. Organização da discoteca. Como selecionar número relativamente pequeno de discos que

¹⁵¹ Programa de Canto Orfeônico – Programa de experiência In: *Revista do Ensino*, Publicação da Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais. Numero 197. Belo Horizonte, 1950. págs. 727-44.

¹⁵² Dos alunos participantes do curso de música e canto, 11 vieram de estabelecimentos oficiais e 4 vieram da rede particular, totalizando 15 alunos matriculados. Destes 15, 12 frequentaram o curso e 10 foram aprovados.

possam preencher os fins variados (timbres instrumentais – instrumentos solistas – orquestra e banda- tipos de vozes e de coros – gêneros musicais, etc. – Fazer fichas-modelo para orientação. Esquemas para aulas de apreciação conforme o grau de ensino ou os tipos de alunos (planos de aula) – gráfico geral do panorama musical abrangendo a música monódica, polifônica vocal, instrumental e harmônica. Romantismo. Impressionismo. Neo-classicismo. Bi-tonalidade. Poli-harmonia. Atonalismo. Dodecafonía. Formas de danças. Danças regionais brasileiras. Conhecimento de música brasileira erudita e popular. Instrumentos brasileiros. Formas musicais brasileiras. Conjunto instrumental típico do Brasil.

Prática (Maria Guiomar Amorim Ferrara) – Música no curso ginásial. Processos de ditar. Teoria musical no ginásio. Teoria musical na formação. Crítica das provas. Gráfico Villa-Lobos. Ave Maria Aiblinger. Comentários gerais. Encerramento.

Teoria do Canto Orfeônico (Maria Guiomar Amorim Ferrara) – Finalidades da música educacional. Coral e orfeão. Música no jardim de infância. Música no curso primário – 1º ano. Música no 2º ano primário. Exercícios disciplinares. Cartazes e gráficos. Música para 4 grupos. 3º ano primário. Classificação. Extensão de vozes femininas adultas. Proporção de valores. Tamanho para ser visto ao longe. Solfejo de alunas. Canções. Regras.

Ritmo e Som (Sebastião Viana) – O sentimento ritmo natural. Sua manifestação consciente. Desenvolvimento da consciência rítmica. O ritmo musical e sua formação. O ritmo e a disciplina. O ritmo e a educação. A frase, o membro da frase, a célula rítmica. A unidade de movimento. Subdivisões da unidade de movimento. Ditados rítmicos. Leitura rítmica. O ritmo de danças clássicas, modernas e típico nacionais (nomes, origens, compasso, forma, caráter). Desenvolvimento da capacidade de percepção, reprodução e reconhecimento dos tons musicais. O sentimento tonal. Entoação das escalas. Intervalos melódicos apreciados isoladamente. O valor dos intervalos na formação tonal. Ditados melódicos. Solfejos a primeira vista. Reconhecimento de intervalos harmônicos por audição. Reconhecimento de acordes de 3 e 4 sons por audição. A musicalização do aluno pela percepção, reconhecimento e reprodução dos sons (método). Didática do ritmo e do som no curso primário, ginásial e formação. Técnica vocal. A voz humana (natural, culta e excepcional). A emissão da voz. Vocalização e suas modalidades. A correção de vícios e defeitos da voz falada e cantada. O emprego das consoantes no aproveitamento da emissão vocal. Ginástica respiratória no canto. O solfejo e seu aproveitamento para correta emissão de voz. Colocação da voz para a professora de canto escolar. Exercícios práticos.¹⁵³

A leitura do relatório sobre o curso de férias não permite perceber a dinâmica do curso nem as principais características do mesmo. Mas o professor Luiz Maia, em sua entrevista, ao ser perguntado como conheceu a professora Maria Amorim, contou um pouco sobre o curso de férias do qual participou em 1957. Segue abaixo o breve relato.

IA – E o senhor conheceu a Dona Maria Amorim?

¹⁵³ Livro etiquetado com o nome Curso de Férias - 1955.

PL – Foi por ela que eu entrei no Instituto. Eu tinha acabado o segundo grau, estava no nono ano de piano, estava fazendo o CPOR, era o primeiro período de férias que eu ia ter depois do CPOR, eu doido pra ir pro Rio, para praia e aí chega um telegrama lá pro Colégio Batista, que eu dava aula. Eu estava inscrito *ex officio*, pra fazer esse curso que era obrigatório, senão eu não poderia. O diploma do conservatório eles não reconheciam.

IA – Era um curso de férias?

PL – Exatamente, era um curso de férias.

IA – Era nos anos 50, mais ou menos?

PL – Por aí, eu não me lembro exatamente. Ah, foi, porque eu comecei em 57 no Instituto, foi exatamente em 57. Aí eu fui com muita má vontade. Quando eu cheguei lá, encontrei o seguinte ambiente: eram 80 ou 90 por cento de padre e freira e eram poucos os que não eram. E eles todos... a Dona Maria Amorim, o Maestro Vianna com as matérias e outros professores do Rio também. Era um curso intensivo!

IA – Era um curso bom?

PL – Não muito, era mais pra regularizar a situação daqueles professores que já trabalhavam com música (...). A nível de primário tinha a Escola de Aperfeiçoamento, depois Instituto de Educação. Mas fazia-se isso, o Colégio Pedro II lá fazia um determinado exame e de acordo com o resultado, você pegava o registro das matérias que você lecionava. Então, papai era professor assim, ele tinha registro de mestre, ele ia ao interior fazer esses exames. (...) Eu peguei isto porque, pra falar como eu entrei no Instituto pela Dona Maria Amorim, porque ela me viu como aluno lá, com muita má vontade. Eu estava lá no fundo, mas ela um dia me chamou: Olha, eu trabalho no Instituto, se você quiser trabalhar como meu assistente, eu estou te dando essa oportunidade, não te garanto nada, mas se você quiser trabalhar aqui no Instituto eu te dou essa oportunidade sem te prometer nada, mas naquela época eram cadeiras, então eu sabia que essa cadeira estava vaga, era essa Branca Vasconcelos, autora do Cancioneiro. Eu tenho aqui o livro dela, estive na casa dela, conversei com ela, ela tem um material muito bom. Ela era tão boa professora quanto a Dona Maria Amorim também, ela era excelente professora, excelente musicista, e havia assim... Porque exatamente quando dois fazem a mesma coisa em ambiente artístico dá uma certa rivalidade e eu não sei se acontece isso no teatro também, mas na música o ego é muito grande. Eles querem nivelar por baixo e quem está um pouquinho acima geralmente é sempre... Então eu percebi uma certa rivalidade entre as duas, mas todas as duas eram muito competentes, ela tinha um gênio muito forte.¹⁵⁴

Segundo o professor Luiz Maia, os cursos de férias tinham como objetivo apenas certificar os professores de música que não eram habilitados conforme a legislação indicava. Para o entrevistado, o curso não era dos melhores, apesar de contar com professores gabaritados e com uma grade curricular ampla e rigorosa. Merece destaque a tensão ocorrida entre as duas educadoras Branca de Carvalho e Maria Amorim. Branca pertence a uma

¹⁵⁴ Anexo 1, páginas 173.

geração anterior à de Maria Amorim e utilizava o Canto Orfeônico e a educação musical de maneira cívico, patriótica e estética antes do aparecimento de Villa-Lobos como dirigente maior das políticas envolvendo o canto orfeônico. Inclusive para Branca, o pioneiro do Canto Orfeônico no Brasil foi Fabiano Lozano¹⁵⁵ e não Villa-Lobos, amigo de Maria Amorim e ícone maior da geração de educadores desta última.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a LDB de 1961, aprovada por intermédio da Lei nº 4.024, alterou de forma significativa o ensino das artes no Brasil, principalmente o do Canto Orfeônico. Em artigo publicado na Revista do Ensino sobre esta lei, Hilda Fonseca escreve sobre as atividades e orientações educacionais do ensino introdutório das artes¹⁵⁶. O artigo se inicia com a autora criticando o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, que elaborou o programa anteriormente utilizado nas escolas secundárias do Brasil¹⁵⁷. Segundo Hilda Fonseca, esse programa seria centralizador e antiquado, não estando voltado para as reais necessidades dos alunos, sendo desinteressante e desestimulante o seu uso em sala de aula. Baseado nessa LDB, o professor se torna uma espécie de orientador dos estudos e a educação musical foi incluída nas atividades complementares de educação artística, constante das 1ª e 2ª séries ginasial¹⁵⁸. A música se tornou atividade extra-classe, junto com o teatro e as sociedades literárias, iniciando-se, portanto, o processo de retirada da Música e do Canto Orfeônico das escolas brasileiras.

O professor Luiz Maia vivenciou profundamente esse período da educação brasileira e, em sua entrevista, há uma passagem que demonstra bem essa diminuição da importância e do valor dado à música nas atividades escolares. O contexto do trecho destacado a seguir se dá por meio de um relato sobre os cursos de formação de professores realizados no IEMG por meio do Decreto Lei Nº 9.391, de 28 de janeiro de 1966, complementar da LDB, de 1961. A seguir, o interessante relato:

¹⁵⁵ VASCONCELOS, Branca de Carvalho. A musica no ensino publico. in: *Revista do Ensino*. Orgam Oficial da Directoria da Instrucção. Ano VIII, numeros 68/70 - Belo Horizonte, 1932, págs. 54-55.

¹⁵⁶ FONSECA, Hilda S. Atividades artísticas. In: *Revista do Ensino*, Publicação da Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais. Numero 218, Belo Horizonte, 1964. pág. 219.

¹⁵⁷ O CNCO era dirigido por Villa-Lobos e o maestro elaborava os pareceres e regulamentos do ensino de Canto Orfeônico sob tutela do Conservatório.

¹⁵⁸ Portaria 73, de 09 de março de 1962 - Lei Orgânica do Ensino Normal.

IA – O senhor fazia cursos de formação? O Estado, o governo ou as escolas promoviam cursos de formação, de atualização do professor? Regularmente o senhor estava estudando e fazendo cursos? Ou o senhor entrava lá e fazia do jeito que quisesse?

PL – Eu vou falar pra você uma coisa. O Estado tinha uns cursos assim, mas é que estava objetivando mais essas professoras primárias que estavam na área e que não tinham a formação adequada para aquilo. Então eu cheguei lá a frequentar, até era com a Berenice Menegale¹⁵⁹, eu cheguei a frequentar um deles. Mas quando eu cheguei lá, eu percebi que o pessoal que estava lá não tinha a mínima. E eu, deixava de dar aula. Sem querer bancar assim, eu tinha outra formação. E eu me lembro uma vez que ela estava falando sobre uma colocação para fazer um *vocalise* lá, eu dei uma sugestão e ela me deu uma cortada direta. Eu cheguei à conclusão que não valia a pena não eu fazer isso lá. Eu falei lá no Instituto: Ah, não vale a pena, o pessoal lá todo é principiante, eu estou perdendo o meu tempo, estou deixando de dar aula aqui e não está levando a nada. Mas no Estado eles tinham um curso assim, dentro de música tinha alguma coisa. Essa mesma professora que veio do Rio, ela trouxe o material dela. Essas outras foram de São Paulo, por último. Já era educação artística, elas trabalhando com tudo. Elas vieram aqui em Belo Horizonte e nós, professores, que pagamos tudo. Elas vieram e usaram a minha sala lá no Instituto e reuniu quem estava interessado, e elas mostrando como trabalhava com o livro delas, associando às artes. Foi quando eu comecei a trabalhar um pouquinho com outras áreas, eu fazia desenhar em cima das canções que eles cantavam, fazíamos artesanato em cima do Trenzinho Caipira de Villa-Lobos. Em cima disso, o menino fazia um trenzinho de lata perfeito, e ia cantando ao mesmo tempo. Cantava a música e em cima da música que ele ouvia, o Trenzinho Caipira, ele então fazia o desenho baseado: vão desenhar o trenzinho. Vão fazer o trenzinho passando dentro do túnel, o trenzinho saindo do túnel. Porque tem certos momentos, na descrição da peça, eles falam dos momentos assim da música. Então como é que você imagina que estava o trenzinho aqui nesse momento? Quando abaixa o som, quando aumenta o som, ele deve ter passado por algum obstáculo? Procura transformar isso em desenho. Eu fazia muito isso: O quê que sugere essa música aí pra você? E depois comecei a dar um pouquinho de desenho, porque eu tenho certa facilidade para isso. Eu me lembro que eu tenho aqui uma cabeça de Nossa Senhora em madeira que eu comprei na feira hippie, eu colocava em um pedestal e ficava ensinando para eles essa coisa de perspectiva, lugar em que eles estavam, como eles estavam vendo o desenho cá na frente, até o desenho ficar pronto você tem que sentar toda aula no mesmo lugar, para você não mudar o seu trabalho. Se você está vendo muito embaçado, você vai desenhar muito embaçado. Se você está vendo por esse ângulo, você desenha por esse ângulo que você está vendo. Está vendo de lá, está vendo de frente. Então eu consegui trabalhar muito assim com eles nessa área,

¹⁵⁹ “Berenice Menegale começou sua formação musical em Belo Horizonte, sua cidade natal. Durante quatro anos estudou na Europa (França, Suíça e Áustria), diplomando-se na Academia de Viena. Personalidade de destaque da vida musical brasileira, Berenice está entre as mais requisitadas solistas e cameristas do país, abordando amplo repertório do Barroco ao século XX. Participa dos principais eventos da música contemporânea, especialmente brasileira e tem estado à frente de significativos movimentos em prol da difusão, criação e educação musical, assim como do intercâmbio latino-americano, a partir da Fundação de Educação Artística que dirige”.

In: <http://www.movimento.com/mostraconteudo.asp?mostra=3&codigo=1442>

usando técnicas também. No fim eles já estavam sabendo usar essas técnicas todas assim. A gente trabalhava com *papier macher*.

IA – Essa mudança que o senhor está falando das áreas, que o senhor passou de música para as artes plásticas, foi por causa da obrigatoriedade da lei?

PL – Foi, exatamente. Porque se eu não fizesse isso, o aluno passaria pela escola e não veria nada disso. Porque eles começaram a fazer assim: ou o local tinha professor de artes plásticas ou não tinha. Quando tinha, tudo bem, eu deixava rodar, mas quando não tinha, eu queria dar assim, uma noção. Mas agora você imagina se com uma aula por semana dava pra eu trabalhar tanta coisa junta? Era isso, esse drama que eu estava vivendo no fim. E, depois tudo é difícil, tudo é complicado.

IA – O incentivo às artes foi então diminuindo, não é? Então o senhor percebeu uma época que tinha um incentivo, uma valorização maior e depois essa valorização foi diminuindo?

PL – É, foi diminuindo.

IA – Por que o senhor acha que teve isso? De onde é que veio isso?

PL – Olha, verdade verdadeira?

IA – Sinceramente...

PL – Eles começaram a usar a aula de educação artística para complementar a aula de matemática. Isso é muito comum, é muito comum.

IA – Mas como assim?

PL – Por exemplo, a parte de geometria toda de matemática era feita na aula de educação artística, de ângulos, de desenho geométrico. Então, aproveitava a aula. No Instituto, já estavam usando isso, estavam colocando professor de matemática para dar aula de educação artística. Eram os desenhos geométricos. Só ficavam vendo aquilo.

IA – E a arte, a fruição, a expressão dos sentimentos, ficou deixada de lado então?

PL – Isso não existia, não existia mais.¹⁶⁰

Esse processo de desvalorização da música e de outras artes foi se acentuando até o derradeiro ato, ocorrido em 1971. O Canto Orfeônico permaneceu nas escolas brasileiras até a promulgação da lei nº 5.692, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, quando foi substituído pela disciplina denominada Educação Artística, disciplina esta que englobou música, teatro, artes plásticas e dança. A união de manifestações artísticas tão distintas em uma única disciplina contribuiu para que as mesmas obtivessem grandes prejuízos no que diz

¹⁶⁰ Anexo 1, páginas 182 a 183.

respeito aos seus conteúdos e aproveitamento. Isto ocorre, a princípio, pela especialização dos professores em uma determinada área, relegando as outras ao mero papel de coadjuvantes na execução da disciplina. As artes, geralmente, têm grande trânsito com as crianças, visto que sua ludicidade e a aparente informalidade lhes permitem romper com o ainda presente tradicionalismo escolar. A sua posição inferior na hierarquia escolar não condiz com o importante papel que poderiam desempenhar para as comunidades escolares se fossem trabalhadas distintamente, acompanhadas por professores especialistas nas diversas áreas de conhecimento artísticos.

CONCLUSÃO

No Brasil, a educação musical, mais precisamente o canto, começou a ganhar mais espaço nos currículos escolares nas primeiras décadas do século XX, principalmente nos ensinos primário e normal. Os argumentos utilizados para legitimar a sua inserção enquanto disciplina escolar estavam diretamente calcados ao contexto sócio-político e cultural pelo qual o país se encontrava. No momento de se consolidar o regime republicano, de afirmar o projeto de nação que se queria construir, de formar uma nova civilidade para a população. Desse modo, à educação coube o importante papel de atuar nessa direção, ancorada em ideais cívicos e patrióticos condizentes com a renovação social a que se propunha. Nesse sentido, atuaram, conjuntamente, a educação cívica e a estética, com o intuito de auxiliar na modernização do país e exaltar os sentimentos nacionais. O canto escolar atua nesse período intermediando os objetivos cívicos/patrióticos e os estéticos, objetivando cumprir o papel para o qual foi requisitado como componente do momento sociocultural em curso no país.

Esta pesquisa procurou resgatar e trazer à tona alguns aspectos da educação musical escolar ocorrida no interior da Escola Normal de Belo Horizonte, transformada em Instituto de Educação de Minas Gerais anos mais tarde, dando ênfase na implementação e consolidação do Canto Orfeônico como modalidade de educação musical oficial após o ano de 1934. Para isso, foi importante discutir os caminhos que a educação cívica e a estética – esta última, imbuída do ideário civilizatório proveniente da pedagogia romântica dos séculos XVIII e XIX – perfizeram no decorrer dos anos como propostas de formação da população. Discutiu-se ainda a atuação do poder público e dos professores de música e canto no cumprimento, direcionado ou não, da utilização do Canto Orfeônico como modelo mais adequado, naquele momento, de educação musical escolar.

A pesquisa procurou demonstrar um pouco das práticas cotidianas da educação musical e o modo como o Canto Orfeônico esteve presente na Escola Normal de Belo Horizonte, centro formador dos professores mais importante do Estado, onde foram formadas inúmeras gerações de professores que atuaram por toda Minas Gerais. A partir da investigação de fontes ainda pouco estudadas no campo da História da Educação (os diários de classes da Escola Normal e os registros de agremiações estudantis), a pesquisa traz o ineditismo no que se refere à educação musical escolar e ao Canto Orfeônico, visto a inexistência de pesquisas que utilizem esse determinado tipo de documentação. Utilizando-se ainda de leis e decretos regulatórios acerca da educação musical e do Canto Orfeônico, a

pesquisa procurou confrontar estas fontes oficiais com os registros diários e cotidianos de tal prática, alguns caminhando conjuntamente aos oficiais, outros não. De maneira geral, a pesquisa intencionou possibilitar:

- Compreender de que maneira o canto escolar e mais especificamente o orfeônico integrou o contexto mais geral da educação brasileira, principalmente no Ensino Normal.
- Conhecer o processo histórico de implementação e consolidação do canto escolar enquanto disciplina e enquanto mentalidade presente na formação de professores.
- Discutir o caráter civilizatório e estético da educação musical escolar e do Canto Orfeônico.
- Identificar os discursos e argumentos utilizados no que se refere ao Canto Orfeônico e como esses influenciaram a prática educacional do canto.
- Conhecer e resgatar o repertório musical circulante na Escola Normal e como este auxiliou na formação de uma mentalidade musical em gerações futuras.

Assim, na perspectiva da história cultural, foi possível dar visibilidade às práticas dos professores de canto e música, o modo como concebiam a importância desses saberes na formação docente e como fizeram circular referências bibliográficas e peças musicais na difusão da educação estética. Destacam-se, ainda, os modos específicos dos professores de se apropriarem das experiências docentes. Importante também é salientar que, durante o período estudado, foram encontradas mais permanências históricas do que rupturas, no que tange ao ensino do canto escolar. Um exemplo caro dessa afirmação refere-se à educação musical voltada para o aspecto cívico e patriótico presente nos argumentos favoráveis ao uso do canto desde início da década de 1920. Ao contrário do que se escreveu em outras épocas, que essa característica da educação musical se iniciou com o projeto orfeônico de Villa-Lobos durante o governo Vargas, a pesquisa comprovou que esses argumentos iniciaram-se nos primeiros anos da década de 20, período de reafirmação da República e de estabelecimento de um sentimento de nacionalidade pelo qual a escola e a educação musical contribuíram de maneira incisiva. Desse modo, procurou-se inserir o Canto Orfeônico, sob direção de Villa-Lobos, em um movimento mais amplo, iniciado anos antes, que contou com a participação de uma

intelectualidade artística de influências modernistas e de músicos eruditos do movimento nacionalista musical brasileiro.

Esse movimento cívico–patriótico, envolvendo a música e as artes, não é exclusivo do Brasil. A pesquisa procurou inserir essa característica em um movimento mais geral, iniciado nos países europeus desde fins do século XIX, época marcada pela expansão dos nacionalismos. Tal mobilização nacional foi apropriada e utilizada pela intelectualidade pedagógica reformista de fins dos anos 20 e início dos 30 no Brasil, que dentre outras coisas, introduziu o ensino de música e Canto Orfeônico na escola reformada.

Como apontamento final, as fontes utilizadas para esta pesquisa não nos permite afirmar a presença do Canto Orfeônico como uma disciplina oferecida pela Escola Normal. O Canto Orfeônico nessa instituição funcionou mais como mentalidade, idéia base sobre a qual a prática do ensino de música deveria circular, próximo da orientação moral e cívica que o ensino recebeu nos anos 40. Como a principal função da Escola Normal é a formação de professores, os docentes envolvidos com Canto Orfeônico devem, antes de tudo, ser músicos. As disciplinas versavam sobre **Música** (teoria musical) e **Canto** (técnica vocal e canto a várias vozes) e procuraram embasar teórica e tecnicamente os professores em formação, que iriam desenvolver os orfeões em outras modalidades de ensino. A formação na Escola Normal não era específica para professores de Canto Orfeônico e, sim, uma formação mais genérica. A formação específica para professores de Canto Orfeônico se dava no âmbito do Conservatório Nacional de Canto Orfeônico (CNCO).

O Canto Orfeônico se manifestava na Escola Normal por meio das atividades extra-classe, como as agremiações, e nas festividades, sendo bastante utilizado no cotidiano escolar. O Orfeão da Escola Normal, sob regência de Maria Amorim Ferrara, é um bom exemplo da mentalidade orfeônica que pairava sobre a educação musical. Esse Orfeão, de características eruditas, portanto não orfeônico, funcionava como forma de se divulgar o Canto Orfeônico para fora da instituição, assim como o Orfeão dos Professores de Villa-Lobos funcionava, no Rio-de-Janeiro.

Desse modo, a pesquisa procurou discutir o Canto Orfeônico nas análises acerca da História da Educação e das disciplinas escolares, ampliando os estudos sobre a Escola Normal. Alguns temas futuros podem ser desdobrados a partir desta dissertação, como a relação existente entre o Canto Orfeônico e as demais disciplinas ligadas às artes na Escola Normal, bem como algo mais específico referente aos grêmios literários, cívicos e musicais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Judith Morisson. *Aulas de canto orfeônico*. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1951.

ANDRADE, Mario de. *Ensaio sobre a música brasileira*. São Paulo: Livraria Martins, 1962.

_____. *Macunaíma: o herói sem nenhum caráter*. Belo Horizonte, 1988, 25ª ed.

ARRUDA, Yolanda de Quadros. *Elementos de Canto Orfeônico*. São Paulo: Irmãos Vitale Editores, 1964.

AZEVEDO, Fernando de. *Novos caminhos e novos fins: a nova política da educação no Brasil. Subsídios para uma história em quatro anos*. 3 ed. São Paulo: Melhoramentos, 1958.

BARBOSA, Francisco de Assis (org.). João Pinheiro: documentário sobre a sua vida. Belo Horizonte: Publicação do APM, nº 1, 1966.

BARBOSA, Rui. *Obras completas*.. Volume X, tomos I, II e III, 1883. In: *Reforma do ensino Primário e Várias Instituições Complementares da Instrução Pública*. Ministério da Educação e Saúde. Rio de Janeiro, 1946.

BAUAB, Magida. *História da educação musical*. Rio de Janeiro: Livros Organização Simões, 1960.

BENNETT, Roy. *Uma breve história da música*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar ED., 1986.

BEUTTENMÜLLER, Leonila Linhares. *O Orfeão na Escola Nova*. Rio de Janeiro: Irmãos Pongetti, 1937.

BICCAS, Maurilane de Souza. *O impresso como estratégia de formação de professores(as) e de conformação do campo pedagógico em Minas Gerais: o caso da Revista do Ensino (1925-1940)*. Tese, FaE-USP. São Paulo, 2001 (vol.1, vol.2, vol.3)

BOMENY, Helena (org.) *Constelação Capanema: intelectuais e políticas*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2001.

_____. *Os intelectuais da educação*. – 2 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

BRESCIA, Denise Magalhães. *Maria Amorim Ferrara: a trajetória de uma pedagoga musical mineira*. Curso de especialização de musicologia histórica brasileira. Belo Horizonte, 1994.

CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. São Paulo, Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. *A escola e a República*. São Paulo, editora Brasiliense, 1989.

_____. Reformas da Instrução pública. In: *500 anos de educação no Brasil*. LOPES, Eliane Marta Santos Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (orgs). Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

CHERNAVSKY, Analía. *Um maestro no gabinete: música e política no tempo de Villa-Lobos*. [Manuscrito] Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da UNICAMP, 2003. (dissertação)

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, nº 2, p. 177-229, 1990.

CONTIER, Arnaldo. *Música e ideologia no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Novas Metas, 1985.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Um olhar sobre o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932. In: XAVIER, (org.). *Manifesto dos pioneiros da educação: um legado educacional em debate*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

D' ARAUJO, Maria Celina. *A era Vargas*. São Paulo: Moderna, 1997.

DUTRA, Eliana Regina de Freitas. *O ardil totalitário: imaginário político no Brasil dos anos 30*. Rio de Janeiro: Ed. da UFRJ; Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 1997.

EGG, André Acastro. *Considerações sobre o nacionalismo musical no Brasil: Camargo Guarnieri e Francisco Mignone, 1928-1950*. Disponível em <www.fapr.br/site/pesquisa/revista/artigos/andreegg.pdf> Acessado em 21/09/2008>.

ELIAS, Norbert. *O processo civilizador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar ED., 1993, v.2.

_____. *O processo civilizador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar ED., 1994, v.1.

FALBEL, Nachman. Os fundamentos históricos do romantismo. In: GUINSBURG, J. *O Romantismo*. Editora Perspectiva S. A., São Paulo, 1985 – 2ª ed.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Instrução elementar no século XIX. In: *500 anos de educação no Brasil*. LOPES, Eliane M. S. T.; FARIA FILHO, Luciano M. de; VEIGA, Cynthia G. (orgs). Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FAUSTO, Boris. *História do Brasil*. 13. ed. – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

_____. *O pensamento nacionalista autoritário: (1920-1940)*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

FERRARA, Maria Amorim. *Notas de uma professora de música escolar*. Belo Horizonte, Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais, 1938.

FONSECA, Thais Nivia de Lima e. História da Educação e História Cultural. In: FONSECA, Thais N. de L. e; VEIGA, Cynthia G. (Orgs.). *História e Historiografia da Educação no Brasil*. 1. ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autentica, 2008.

FREYRE, Gilberto. *Casa grande & senzala: introdução à história da sociedade patriarcal no Brasil*. Rio de Janeiro: Record, 2000, 40ª ed.

FRÖEBEL, F. *A educação do homem*. Trad. Maria Helena Câmara Bastos. Passo Fundo: UPF, 2001.

GALLET, Luciano. *Estudos de folclore*. Rio de Janeiro (RJ): Carlos Wehrs, 1934.

GILIOLI, Renato de Souza Porto. “Civilizando pela música”: a pedagogia do canto orfeônico na escola paulista da Primeira república (1910-1920). 2003. (dissertação de mestrado) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, 2003.

GOLDEMBERG, R. *Educação musical: a experiência do canto orfeônico no Brasil*. Disponível em http://www.samba-choro.com.br/print/debates/1033405862/index_hrml> acessado em 12 de abril de 2006.

GOMES, Angela Maria de Castro. *A invenção do trabalhismo*. 2. ed. Rio de Janeiro: Relume-Dumara, 1994.

_____. *Capanema: o ministro e seu ministério*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2000.

GUÉRIOS, Paulo Renato. *Heitor Villa-Lobos: o caminho sinuoso da predestinação*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003.

GUINSBURG, J. *O Romantismo*. Editora Perspectiva S. A., São Paulo, 1985 – 2ª ed.

_____. Romantismo, historicismo e história. In: *O Romantismo*. GUNSBURG, J. Editora Perspectiva S. A., São Paulo, 1985 – 2ª ed.

HORTA, Luiz Paulo. *Heitor Villa-Lobos*. Rio de Janeiro: Museu Villa-Lobos, Edições Alumbramento, Companhia Brasileira de Projetos e Obras, 1986.

JARDIM, V. L. G. *Os sons da República: o ensino da música nas escolas públicas de São Paulo na Primeira República – 1889-1930*. [Manuscrito] Faculdade de Educação, PUC-SP, 2003. (dissertação)

LANA, Jonas Soares. *Sob o selo nacional, sobre o solo popular: Ressonâncias de uma nação na obra para violão de Heitor Villa-Lobos (1908-1940)*. [Manuscrito] Dep. De História da UFMG, 2005. (dissertação)

LEMOS JÚNIOR, Wilson. *Canto orfeônico: uma investigação acerca do ensino de música na escola secundária pública de Curitiba (1931-1956)*. [Manuscrito] Setor de Educação – UFPR, 2005. (dissertação)

LISBOA, Alessandra Coutinho. *Villa-Lobos e o Canto Orfeônico: música, nacionalismo e ideal civilizador*. [Manuscrito] Instituto de Artes da UNESP, 2005. (dissertação)

LOBO, Luiz. A música no cristianismo. In: *A grande música*. disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/agrandemusica/histmusica.asp>>. Acessado em 04 abril. 2008.

MARIZ, Vasco. *Heitor Villa-Lobos, compositor brasileiro*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, Departamento de Assuntos Culturais, Museu Villa-Lobos, 1977.

_____. *História da Música no Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

MENDES, Antônio de Pádua Carvalho. *IEMG: casarão rosado da educação*. Belo Horizonte: Gráfica e Editora Cultura, 1999.

MICELI, S. *Intelectuais e classe dirigente no Brasil (1920-1945)*. Rio de Janeiro: Difel, 1979.

MOURÃO, Paulo Krüger Corrêa. *O Ensino em Minas Gerais no Tempo da República*. Edição do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1962.

NAGLE, Jorge. A educação na primeira república. In: *O Brasil republicano, v.2: sociedade e instituições (1889-1930)*. PINHEIRO, Paulo Sérgio... [et. Al.]. – 7ª ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

NOVALIS, F. von H. *Os hinos à noite*. Tradução Fiama Hasse Pais Brandão. Lisboa: Assírio & Alvim, 1988.

OLIVEIRA, Cristina G. Machado. *O conceito de belo kantiano*, disponível em <<http://www.filosofiavirtual.pro.br>>. Acessado em 02 de maio de 2008.

OLIVEIRA, Flavio Couto e Silva de. *O canto civilizador: música como disciplina escolar nos ensinos primário e normal de Minas Gerais, durante as primeiras décadas do século XX*. [Manuscrito]- FaE, UFMG. 2004. (Tese)

PAIVA, Edil Vasconcelos de e PAIXÃO, LÉA Pinheiro. *PABAE (1956-1964) – A americanização do ensino elementar no Brasil*. Niterói: EDUFF, 2002.

PARADA, Maurício Barreto Alvarez. *Educando corpos e criando a nação: cerimônias cívicas e práticas disciplinares no Estado Novo*. [Manuscrito] UFRJ, 2004. (Tese)

PEIXOTO, Ana Maria Casassanta. *Educação e Estado Novo em Minas Gerais*. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

_____. *Educação no Brasil – anos vinte*. São Paulo, Edições Loyola, 1983.

PESTALOZZI, Johann Heinrich. *Cartas sobre educacion infantil* (estúdio preliminar y traduccion de José Maria Quintana Cabanas). Madrid: Tecnos, 1996.

PRATES, Maria Helena Oliveira. *A introdução oficial do movimento de escola nova no ensino público de Minas Gerais: A escola de Aperfeiçoamento*. [Manuscrito] – FaE, UFMG. 1989. (Dissertação)

RIBEIRO, Wagner. *Folclore Musical*. Belo Horizonte, Editora coleção FTD, vol. I, 1965.

ROSENFELD, Anatol. Introdução. IN: *Cartas sobre a educação estética da humanidade*. São Paulo: EPU, 1991.

_____, GUINSBURG, J. Romantismo e classicismo. In: GUINSBURG, J. *O Romantismo*. Editora Perspectiva S. A., São Paulo, 1985 – 2ª ed.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emilio, ou, Da educação*. 2. ed. São Paulo: Difel, 1999.

_____. *Ensaio sobre a origem das línguas*. Campinas, SP: UNICAMP, 1998.

SCHILLER, Friedrich. *Cartas sobre a educação estética da humanidade*. São Paulo: EPU, 1991.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria Bousquet; COSTA, Vanda Maria Ribeiro. *Tempos de Capanema*. São Paulo: Paz e Terra; Rio de Janeiro: Ed.FGV, 2000.

SILVA, Sidereus Nuncius da. Estética in: *Enciclopédia de filosofia*. Disponível em <<http://br.geocities.com/sidereusnunciusedasilva/estetica.htm>> acessado em 02/05/2008.

SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa; ALMEIDA, Jane Soares de. *O legado educacional do século XIX*. Araraquara: UNESP – Faculdade de Ciências e Letras, 1998.

TRAVASSOS, Elizabeth. *Modernismo e música brasileira*. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

VAINFAS, Ronaldo. *Os protagonistas anônimos da história*. São Paulo, SP: Campus, 2002.

VALDEMARIN, Vera Teresa. O método Intuitivo: Os sentidos como janelas e portas que se abrem para um mundo interpretado. In: SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa; ALMEIDA, Jane Soares de. *O legado educacional do século XIX*. Araraquara: UNESP – Faculdade de Ciências e Letras, 1998.

VAZ, Aline Choucair. *A escola em tempos de festa: poder, cultura e práticas educativas no Estado Novo*. [Manuscrito] Fae- UFMG, 2006. (dissertação)

VEIGA, Cynthia Greive. Educação estética para o povo. In: *500 anos de educação no Brasil*. LOPES, Eliane M. S. T.; FARIA FILHO, Luciano M. de; VEIGA, Cynthia G. (orgs). Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. *História da Educação*. São Paulo: Ática, 2007.

VIDAL, Diana Gonçalves. Escola Nova e processo educativo. In: *500 anos de educação no Brasil*. LOPES, Eliane Marta Santos Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (orgs). Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

VILLA-LOBOS, Heitor. *Educação Musical*. Rio de Janeiro: Museu Villa-Lobos, 1991.

_____. *Programa de música*. Rio de Janeiro: Departamento de Educação do Distrito Federal, 1934.

_____. Las actividades de la SEMA de 1932 a 1936. *Boletim Latino Americano de Música*, Montevideu, V.3, n.4, p.369-405, 1937.

_____. *O ensino popular de música no Brasil: o ensino de música e canto orfeônico nas escolas*. Rio de Janeiro: Secretaria Geral de Educação e Cultura, 1937.

_____. *Programa do ensino de música*. Rio de Janeiro: Secretaria Geral de Educação e Cultura, 1937.

FONTES

Artigos publicados na Revista do Ensino.

A Musica na Escola, da Revista El Monitor de la Educacion Comum, de Buenos Ayres. in: *Revista do Ensino. Orgam Oficial da Directoria da Instrucção*. Ano I, número 8 - Belo Horizonte, 1925, pág. 230.

Canto – Programa de experiência In: *Revista do Ensino, Publicação da Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais*. Numero 189. Belo Horizonte, 1948.

Canto – Programa de experiência In: *Revista do Ensino, Publicação da Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais*. Numero 193. Belo Horizonte, 1949.

Canto – Programa de experiência In: *Revista do Ensino, Publicação da Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais*. Numero 195. Belo Horizonte, 1950.

CASASSANTA, Manuel. Uma canção para cada escola. In: *Revista do Ensino, Publicação da Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais*. Numero 176. Belo Horizonte, 1946

CHEVAIS, M. A propósito de peças de musica clássica. in: *Revista do Ensino. Orgam Oficial da Directoria da Instrucção*. Ano XI, números 111 - Belo Horizonte, 1935.

CRUZ, Georgina Machado da. O Canto nas Escolas. in: *REVISTA DO ENSINO. Orgam Oficial da Directoria da Instrucção*. Anno IX, número 110- Belo Horizonte, 1935.

EUTROPIO, José. Do Canto nas Escolas. in: *Revista do Ensino. Orgam Oficial da Directoria da Instrucção*. Ano I, número 1- Belo Horizonte, 1925

FAGUNDES, ABEL. A Propósito do canto. in: *Revista do Ensino. Orgam Oficial da Directoria da Instrucção*. Ano IX, números 87/89 - Belo Horizonte, 1933.

FERRARA, Maria Amorim. Técnica Orfeônica. In: *Revista do Ensino, Publicação da Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais*. Numero 184. Belo Horizonte, 1946.

FONSECA, Hilda S. Atividades artísticas. In: *Revista do Ensino, Publicação da Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais*. Numero 218, Belo Horizonte, 1964.

Instruções do Departamento de Educação. In: *Revista do Ensino, Publicação da Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais*. Numero 176. Belo Horizonte, 1946.

LAMBERT, Levindo. Cantos escolares. in: *Revista do Ensino. Orgam Oficial da Directoria da Instrucção*. Ano IX, números 87/89 - Belo Horizonte, 1933.

Legislação Federal. In: *Revista do Ensino, Publicação da Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais*. Numero 179. Belo Horizonte, 1946.

O Valor da Musica na Escola, da Revista El Monitor de la Educacion Comum, de Buenos Ayres. in: *Revista do Ensino. Orgam Oficial da Directoria da Instrucção*. Ano I, número 9 - Belo Horizonte, 1925.

Programa de Canto Orfeônico – Programa de experiência In: *Revista do Ensino, Publicação da Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais*. Numero 197. Belo Horizonte, 1950.

Programa de Ensino de São Paulo. in: *Revista do Ensino. Orgam Oficial da Directoria da Instrucção*. Ano I, número 7 - Belo Horizonte, 1925.

VALE, Flausino. Canto Coral. in: *Revista do Ensino. Orgam Oficial da Directoria da Instrucção*. Ano X, números 109 - Belo Horizonte, 1934.

VASCONCELLOS, Branca de Carvalho. A música no ensino público. in: *Revista do Ensino. Orgam Oficial da Directoria da Instrucção*. Número 68/70 - Belo Horizonte, 1932.

_____. O Canto nas Escolas. in: *Revista do Ensino. Orgam Oficial da Directoria da Instrucção*. Ano II, número 12 - Belo Horizonte, 1926.

Bibliografia acerca do ensino de música e canto orfeônico

ABI-SABER, Nazira Feres. *Música e movimento na escola*, 1961.

ALMEIDA, Judith Morisson. *Aulas de canto orfeônico*. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1951, p. 41.

ARRUDA, Yolanda de Quadros. *Elementos de Canto Orfeônico*. São Paulo: Irmãos Vitale Editores, 1964.

BARRETO, Ceição de Barros. *Coro orfeão*. Edição melhoramentos, 1938.

BEUTTENMÜLLER, Leonila Linhares. *O Orfeão na Escola Nova*. Rio de Janeiro: Irmãos Pongetti, 1937.

Cancioneiro Escolar, por Branca de Carvalho Vasconcelos e Arduino Bolívar. Casa Bevilacqua, fundada em 1846. Rua do Ouvidor, 145, Rio de Janeiro, 1925.

COSTA, Niobe Marques da e DEL VALLE, Edna Almeida. *Música na escola primária*, 1969.

FERRARA, Maria Amorim. *Notas de uma professora de música escolar*. Belo Horizonte, Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais, 1938.

GASPARI, Silvia. *Primeira Jornada no Reino da Música*. Porto Alegre: Livraria do Globo, 1938.

Hymnario Escolar, Colligido, coordenado e adaptado por Branca de Carvalho Vasconcellos e Arduino Bolívar, professores da Escola Normal Modelo de Bello-Horizonte. Imprensa Officail do Estado de Minas Gerais, Bello-Horizonte, 1926.

LIMA, Asdrúbal. *Hinos e Canções Escolares*. Rio de Janeiro: Empresa Gráfica Ouvidor, s.d.

LIMA, Florêncio de Almeida. *O Canto Orfeônico no Curso Secundário*. Rio de Janeiro: Baptista de Souza & Cia, 4ª ed., 1955.

RAYMUNDO, Domingos. *Elementos de canto orfeonico*. Rio de Janeiro: E.S. Mangione, 1938.

SANTOS, Olga Coruja dos. *Exercícios pré-Teóricos musicais*. 1º caderno. Rio de Janeiro: Gráfica York, s.d.

VILLA-LOBOS, Heitor. *Canto Orfeônico 1º volume: marchas, canções e cantos marciais*. São Paulo: Irmãos Vitale, 1940.

_____. *Canto Orfeônico 2º volume: marchas, canções, cantos: cívicos, marciais, folclóricos e artísticos*. São Paulo: Irmãos Vitale, 1951

_____. *Educação Musical*. Rio de Janeiro: Museu Villa-Lobos, 1991.

_____. *Guia prático estudo folclórico musical*. São Paulo: 1941

_____. Las actividades de la SEMA de 1932 a 1936. *Boletim Latino Americano de Música*, Montevideu, V.3, n.4, p.369-405, 1937.

_____. *O ensino popular de música no Brasil: o ensino de música e canto orfeônico nas escolas*. Rio de Janeiro: Secretaria Geral de Educação e Cultura, 1937.

_____. *Programa de música*. Rio de Janeiro: Departamento de Educação do Distrito Federal, 1934.

_____. *Programa do ensino de música: jardim de infância, escolas elementar experimental e técnica secundária, curso de especialização e cursos de orientação e aperfeiçoamento de música e canto orfeônico*, 1937, Distrito Federal: Departamento de Educação do Distrito

Federal, Oficina Gráfica da Secretaria Geral de Educação e Cultura, Série C - Programas e Guias de Ensino, No 6

_____. *Solfejos: Originais e sobre temas de cantigas populares, para o ensino de canto orfeônico*. São Paulo: Irmãos Vitale, 1940.

Diários de classe encontrados no IEMG

- Música – preparatório, 1931 e 32.
- Canto – preparatório, 1º, 2º e 3º anos – 1932. Branca de Carvalho Vasconcellos.
- Música – Aplicação, 1933. Professora Yolanda Lodi.
- Musica e Canto – Aplicação, 1934. Professora Yolanda Lodi.
- Música e Canto Coral – Adaptação, 1934. Professora Aurélia Leal.
- Música e Canto Coral – Adaptação, 1934. Professora Maria Selma.
- Música – Preparatório, 1934 e 35. Professora Maria Amorim Ferrara
- Música e Canto Coral, Curso Preparatório. Maria Guiomar de Amorim Ferrara – 1938-39.

Demais livros encontrados no IEMG

- Grêmio Musical – 1935
- Livro de Registros do “Centro Musical Carlos Gomes”– 1932, Grêmio Musical
- Registros Gerais – Diário da Diretora do Curso de Adaptação, 1933 – 1946.
- Correspondência recebida - 1937.
- Registros Gerais –1946.
- Curso de Férias - 1955.

ANEXO 1 – ENTREVISTA COM O PROFESSOR LUIZ GUIMARÃES MAIA

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA

Belo Horizonte, 04 de setembro de 2008.

Local: residência do entrevistado.

Entrevistador: Ismael Krishna de Andrade Neiva

Ismael Andrade (IA) - Eu gostaria de começar com o senhor falando um pouquinho onde o senhor nasceu, como foi a sua infância, local de nascimento, como era sua família, se era uma família musical ou não, os primeiros contatos que o senhor teve com música enquanto criança.

Professor Luiz (PL) – Bom, eu sou de Belo Horizonte mesmo, e eu nasci dentro de um colégio, era o Colégio Batista, na rua Pouso Alegre, do lado do antigo Colégio Santa Maria, ao lado da capela do Colégio Santa Maria, eu nasci ali. A minha infância toda foi ali no Colégio, minha mãe era professora, meu pai também era professor. Minha mãe falava que ela havia estudado música, meu pai parece que também estudou flauta, mexia com pintura, ele também gostava. Mas, eu não tenho influência assim direta deles com isso não. Eu me lembro muito na infância de estar sempre frequentando concertos, papai levava a gente. Concertos da Orquestra Sinfônica, ele levava sempre a gente pra assistir isso e eu tinha muita aptidão para varias áreas da música. Eu gostava de tudo, eu gostava de dança, eu gostava de pintura, eu gostava de desenho, mas a única oportunidade que eu tive de desenvolver foi piano.

IA - Como foi o primeiro contato seu com o piano, quando o senhor viu um piano, tinha o piano em casa?

PL - Não, não tinha o piano. Eu fiz até o quinto ano e não tinha o piano em casa. Professor naquele tempo, a vida era muito difícil, você imagina que professor nem ganhava, não tinha nem salário nas férias. Você trabalhava de março a junho e julho não ganhava, dezembro e Janeiro não ganhava. Então, a vida nossa era muito apertada, filho de mãe e pai professor. Então, eu estudava no piano do colégio.

IA - Tinha um professor?

PL - Não. Eu comecei eu estava no exame de admissão, antigo exame de admissão que era uma preparação para a primeira até a quarta série e eu me lembro da minha mãe conversar com umas professoras lá, bom elas tinham uma base mínima de música, um conhecimento muito superficial e com elas foi que eu comecei. E depois eu fui passando assim pra outros professores, mudando e mudando, ficava a sabor assim das oportunidades, professor novo que entrava no colégio, eu passava a estudar com eles. E só mais tarde, por que em função do trabalho do meu pai como pastor evangélico eu comecei a tocar na igreja, acompanhando o coral, acompanhando os cultos lá é que ele passou a valorizar mais, dar importância a isso. Até então ele achava que era uma bobagem, uma fase.

IA - E quando o senhor estudava música, quais eram os seus objetivos, o senhor queria ser músico profissional, queria ser professor de música ou era só um hobby, um passatempo?

PL - Eu costumo dizer que o professor de música é um músico fracassado, mas não é assim, o mercado de trabalho é muito difícil. Eu tentei, eu era ainda menor, eu tentei tocar na noite, eu trabalhei na TV Itacolomy, tinha um programa, o salão de concertos Schwartzmann, e eu fiz mais de um deles. Eu trabalhava muito como acompanhador, assim de cantores. Depois já mais tarde, como aluno do conservatório, eu tinha muita facilidade pra isso. Então os alunos que estavam fazendo exame final, ou davam recitais e tudo mais, eu trabalhei muito com essa área. Eu trabalhei na Rádio Guarani, que era patrocínio da Loteria de Minas. Isso foi na década de 60, por aí. Então eu fui evoluindo assim. Mas eu não tinha como objetivo. Eu sabia que eu queria música, que eu gostava e tinha facilidade pra isso. Tinha facilidade e me sentia muito bem fazendo aquilo. Depois do quinto ano, mais tarde enquanto eu estava no Conservatório... eu não tinha objetivo, eu queria era tocar, mas o ambiente assim de tocar na noite não me agradava não. Eu tinha outra formação e eu chegava lá e via os outros músicos às vezes embriagados. Eu me lembro de vez que eu ia tocar e o maestro falava: “Olha, você não vai poder tocar porque assim não dá. Guarda seu instrumento e pode ir embora”. Isso de tão embriagados que estavam os outros. Eu ficava tocando e olhando lá, doido para acabar o meu tempo. Na Boate Acaiaca, no Edifício Acaiaca na sobre loja, eu trabalhava na Rádio Guarani e quando tinha show que vinha artista de fora eu acompanhava também, mas podia entrar, tocar e sair, eu era menor ainda, eu entrava e não podia beber, não tinha nada disso. E eu fui evoluindo assim e comecei com colégio para ter uma renda, aula particular e colégio. E aí eu fui ficando. Mas eu me lembro que eu tinha uma bolsa pros Estados Unidos, Fortsworth exatamente. Mas aí eu tinha que ter a passagem. Eu tinha um irmão na ocasião que era deputado estadual e nós fomos lá no Ministério da Educação, mas eu não me lembro bem quem era o ministro. Eu sei que ele falou: Olha, pra você ter direito à bolsa você tem que ter feito alguma coisa excepcional assim que justifica a gente te dar a bolsa, dar bolsa por dar... E eu como que eu podia? Sabe quando a gente está lutando por alguma coisa assim sem muitas condições? Foi isso que aconteceu comigo. Eu estava remando contra a maré. Na época esse tipo de coisa era muito difícil, agora esse intercâmbio é fácilimo. Ele falou, depois que você estiver aqui no aeroporto vai ter gente te esperando. A partir desse momento lá nos estados Unidos é nossa responsabilidade, mas pra vir e pra voltar é por sua conta. Então eu desisti disso. Eu vi que eu tinha que conseguir por outras áreas e foi quando eu me dediquei mais ao magistério. Mas eu gostava do que eu fazia como professor.

IA – O senhor chegou a estudar música na escola, teve aula de música específica, de Canto Orfeônico?

PL - Estudei sim, o Colégio Batista dava muito valor a isso. Lá tinham as assembléias, desde o curso primário, sempre eles davam valor à música. Sempre as professoras levavam os alunos lá, pois tinha piano, tinha alguém que tocava e elas ensinavam esses hinos cívicos que era muito comum na época, hoje não existe isso mais. Mas na época tinha o Hinário Escolar, editado pela secretaria, então tinha muitos hinos, hino as árvores, hino aos mestres, hino aos pais. Cancioneiro escolar, tinha os dois.

IA – E o senhor utilizava isso, esse material, enquanto era aluno?

PL – Como aluno? Usava muito desses quando eu fui fazer um curso de especialização depois, muitas dessas músicas eu aprendi ainda quando criança, eu fui encontrar lá dentro do Cancioneiro Escolar. Desde o jardim eu devo cantar essas músicas.

IA – Professor, quais eram os compositores preferidos do senhor?

PL – Chopin, até hoje com essa idade toda, eu estou com 87 anos, eu procuro, eu tenho que tentar manter a técnica, por que profissionalmente, sempre que aparece algum trabalho, embora, sinceramente, o que hoje eu faço não depende de ter o mínimo de conhecimento, a verdade é essa, profissionalmente, o mínimo. Eu tento manter a forma e uma das coisas que me levou a estudar música foi o filme a “Lua dissonante”. Eu assisti aquele filme tantas vezes que eu sabia todos os diálogos do filme, todos todos, eu assisti mais de trinta vezes. E o que me levou a isso? Eu me lembro que quem tocava era José Sturbich, que era o pianista e quem fazia as músicas. E depois saiu um álbum com todas as músicas do filme, eu tenho ele aê aqui em casa. Às vezes eu começo a tocar a sequência das músicas do filme, quase o filme todo. Mas as músicas são uns estudos, scotiches, baladas, valsas, polonaises, mazurcas, mas e outros. Tchaikovsky eu gosto demais também, das sinfonias de Tchaikovsky.

IA – Mas, e o Villa-Lobos?

PL – Ah, Villa-Lobos sim. Porque nessa minha fase é quando estava no auge aquele negócio de Estado Novo, Getúlio... e ele incentivava muito a música e no Estado Novo eles faziam concentrações orfeônicas assim, não do meu colégio ainda não, isso foi depois. Eu sei que eles faziam concentrações orfeônicas porque eu tinha primas estudando no Instituto de Educação e eu ouvia falar e eu ajudava às vezes por causa que eu tinha uma prima muito desafinada e ela ia lá pra casa, coitada, toda, porque ela estava sempre no pindura lá. E ela estudava no Instituto com a Dona Maria Amorim. E ela sempre na maior dificuldade para conseguir manter a Dona Maria, como eu também usei, o Canto Orfeônico de Villa-Lobos. Tinha o primeiro e o segundo volume, então ela praticamente pegava o Canto Orfeônico inteiro e o nosso sistema lá, todas as alunas, que era feminino, todas elas aprendiam aquelas músicas todas. Eram três aulas semanais no Instituto. Duas aulas individuais por turma e uma aula chamada de conjunto. Então se tinham oito turmas de primeiro ano iam quatro... não sei se você entrou no Instituto de Educação, no anfiteatro, cabia uma media de três, quatro turmas lá. Então a gente ia com as quatro turmas lá, umas cem, cento e vinte pessoas por ai e depois, no outro dia, o restante das outras turmas vinha para a aula de conjunto. E ali elas cantavam a três, quatro vezes, dependendo da peça do cara lá, e era de Villa-Lobos.

IA – E os coros eram com quantas pessoas?

PL – Bem, esse era o geral, com todo mundo, era o orfeão da escola. Então a gente levava pro auditório. Eu já fiz isso, pro auditório e sentava toda a primeira voz aqui, a segunda voz aqui, enchia o auditório completo! Ate lá em cima na galeria. E de lá regia. O maestro Vianna fez uma participação muito grande, porque isso eram os ensaios para os encontros. Mas não era encontro de corais como se faz hoje. Por exemplo, eu estou vendo no jornal, mas eles estão valorizando muito o lado da música popular . Os dois últimos anos eu percebi que o esquema todo mudou, ficou mais valorizado o lado popular. Eu não tenho nada contra, mas a música erudita praticamente está de lado, nesses encontros que eu vi. Mas Vianna fazia esses encontros no campo do atlético. Eu me lembro que eu participei mais de uma vez, ali onde é o shopping hoje, o Diamond Mall. E eu dava aula no Instituto, dava aula no colégio Precursor , eu preparei as alunas todas de vários colégios, eu me lembro do Colégio Anchieta lá no Instituto de Educação, deve ser pela década de 70, por aí, e ele regia, o maestro Vianna regia.

IA – E juntavam as pessoas de todos os colégios? O senhor lembra dos orfeões bons que existiam em Belo Horizonte? Quais eram os mais conhecidos?

PL – De todos os colégios, o da Dona Maria Amorim era um dos melhores orfeões daqui, tanto que lá no Instituto tem uma exposição só de taças, muitas, a maioria delas foi do Instituto de Educação.

IA – E o senhor conheceu a Dona Maria Amorim?

PL – Foi por ela que eu entrei no Instituto. Eu tinha acabado o segundo grau, eu estava no nono ano de piano, estava fazendo o CPOR, era o primeiro período de férias que eu ia ter depois do CPOR, eu doído pra ir pro Rio, pra praia, e aí chega um telegrama lá pro Colégio Batista que eu dava aula, que eu estava inscrito, ex-offício, pra fazer esse curso que era obrigatório, senão eu não poderia. O diploma do conservatório eles não reconheciam.

IA – Era um curso de férias?

PL – Exatamente, era um curso de férias.

IA – Era nos anos 50, mais ou menos?

PL – Por aí, eu não me lembro exatamente. Ah foi, porque eu comecei em 57 no Instituto, foi exatamente em 57. Aí eu fui com muita má vontade. Quando eu cheguei lá eu encontrei o seguinte ambiente: eram 80 ou 90 por cento de padre e freira e eram poucos os que não eram. E eles todos, a Dona Maria Amorim, o Maestro Vianna com as matérias, e outros professores do Rio também. E era um curso intensivo!

IA – Era pesado, era um curso bom?

PL – Não muito, era mais pra regularizar a situação daqueles professores que já trabalhavam com música, mas porque antigamente, eu me lembro que no tempo do meu pai, não tinha faculdade de filosofia não. A primeira faculdade de filosofia aqui em Belo Horizonte começou a funcionar lá dentro do Instituto, meu irmão foi até aluno, com o Mancini, todo mundo, foi a primeira faculdade de Filosofia que teve aqui. Acontecia com a gente antigamente, a nível de primário tinha a Escola de Aperfeiçoamento, depois Instituto de Educação. Mas fazia-se isso, o Colégio Pedro II lá fazia um determinado exame e de acordo com o resultado, você pegava o registro das matérias que você lecionava. Então papai era professor assim, ele tinha registro de mestre, ele ia ao interior fazer esses exames. Mas eu me perdi na sua pergunta, você queria saber dos melhores orfeões, não é? Eles não eram tão atuantes assim não, a gente tinha esses encontros.

IA – Eram as concentrações?

PL – Eram as concentrações orfeônicas, como havia no Rio.

IA – Eram no final do ano, nos feriados?

PL – Não tinham data prevista não, eu peguei isto porque pra falar como eu entrei no Instituto pela Dona Maria Amorim, porque ela me viu como aluno lá, com muita má vontade, eu estava lá no fundo, mas ela um dia me chamou: Olha, eu trabalho no Instituto, se você quiser trabalhar como meu assistente, eu estou te dando essa oportunidade, não te garanto nada, mas se você quiser trabalhar aqui no Instituto eu te dou essa oportunidade sem te prometer nada, mas naquela época eram cadeiras, então eu sabia que essa cadeira estava

vaga, era essa Branca Vasconcelos, autora do Cancioneiro. Eu tenho aqui o livro dela, estive na casa dela, conversei com ela, ela tem um material muito bom. Ela era tão boa professora quanto a Dona Maria Amorim Também, ela era excelente professora, excelente musicista, e havia assim. Porque exatamente quando dois fazem a mesma coisa em ambiente artístico da uma certa rivalidade e eu não sei se acontece isso no teatro também, mas música, o ego é muito grande. Eles querem nivelar por baixo e quem está um pouquinho a cima geralmente e sempre... Então eu percebi uma certa rivalidade entre as duas, mas todas as duas eram muito competentes, ela tinha um gênio muito forte.

IA – Como ela era? Fala um pouquinho dela...

PL – A dona Maria era muito culta, era filha de família assim de nível bem alto e ela tinha uma cultura bem grande, tanto em história da música como em música religiosa. Ela era jornalista, escrevia assim, tinha seções regulares, eu não me lembro mais em que jornal, eu sei que ela tinha um livro de recortes e quando eu fui fazer o concurso lá pra cadeira do Instituto, ela me emprestou um livro com tudo o que ela escrevia nos jornais sobre música religiosa, música de maneira geral, assim sabe, de muita cultura. E ela escreveu Elementos de Canto Orfeônico, acho que é esse o livro dela, todo baseado em como o Villa-Lobos fazia na escola dele lá. Ela fez esse curso com Villa-Lobos e era fã incondicional de Villa-Lobos e ela escreveu um livro, um livro pequeno, um livro que usava lá no Instituto para as aulas, era o adotado. Como organizar repertório, classificação de vozes, todos os detalhes, como se fazia um plano de aula pra música, como associar a música com o plano de aula, porque a presença da música na escola ficava assim: A idéia era deixar o menino em condições de usar a música como atividade no dia-a-dia dele. Amenizar o conhecimento, por exemplo a música pode ser usada como motivação para uma aula. Eu vou ensinar uma canção X, em cima daquela letra eu já escolhi uma letra que tinha a ver com aquilo que eu queria ensinar, ou então a música poderia ser usada como uma atividade de fixação da aula. Oh, hoje nós estudamos sobre isso, tem uma musiquinha muito bonita sobre isso, vamos cantar, vamos aprender, por aí... A gente ia. Eu me lembro muito do método usado, chamava indutivo-dedutivo, o menino cantava por audição, ele ouvia o professor cantar primeiro e ele cantava depois, e depois ele via, a gente colocava a partitura no quadro, colocava as notas, menino não sabia nada daquilo. Colocava as notas, a gente fazia em cartolina e tinha uma faixa por baixo das notas e a gente podia tirar e colocar, com o nome das notas e tinha a letra, e depois o nome das notas. E à medida que a gente ia repetindo, ia insistindo com determinadas notas: Tá vendo essa bolinha aqui?, não usava termo musical nenhum. Ele ia associando com o nome das notas depois, ate que no fim da pequena canção o menino já decorava a seqüência das notas, e ele ia comparando com o pentagrama, porque à medida que a nota ia ficando mais alta, o som subia, a nota ia ficando mais baixa, o som descia. E ai ele ia deduzindo. Isso era interessante, mas eu fiquei usando esse processo porque a gente tinha que seguir.

IA- Quem determinava, de onde que vinha esse processo?

PL – Lá da escola de Villa-Lobos, no Rio, esse era o método indicado, porque era usado lá... mas no conservatório era o contrário, a gente estudava teoria profundamente, juntamente com solfejo e tal, mas lá, como a coisa era mais superficial, o aluno bem dotado ia, pra você ter uma idéia, no terceiro ano do segundo grau lá, pra acabar, as meninas cantavam música à primeira vista. Uma menina recebia uma música, ela ficava sentadinha ali enquanto a outra estava cantando. Quando essa acabava a outra vinha com a música lá que foi sorteada pra ela. Olha, isso aí, lá no conservatório, nem todo mundo se saía bem na primeira. Era

esse exame, se chamava “leitura à primeira vista”. Isso no Instituto de Educação, isso era demais! Era bem aprofundado. Eu me lembro que os meus colegas falavam: Professor, vocês acham que isso aqui é conservatório? Porque a gente tirava muito aluno de sala de aula, quando chegava encontro de coral ou quando tinha apresentação, às vezes o aluno estava tendo aula disso ou daquilo outro e a gente precisava tirar o aluno para ensaiar. A professora ficava muito ruim, ela não concordava de maneira nenhuma, mas a gente trabalhava muito dessa maneira e o Instituto fazia muito bonito quando aparecia. Nós tivemos coral regular lá, Dona Maria Amorim tinha também, e comigo teve também por muitos anos, especialmente no curso noturno, era uma coisa curiosa. As meninas que trabalhavam o dia todo, que tinham mais dificuldade, foi onde eu encontrei mais reciprocidade. Elas eram muito amigas, era quase uma família esse coral, sabe? Era tanto que a gente acabava os ensaios sábado. Era sábado de tarde, a única folga que elas tinham durante a semana, e iam lá pro ensaio. A gente acabava o ensaio e ia pra confeitaria lanchar, todo mundo alegre. Aniversário de todo mundo e ia todo mundo pra casa das colegas. Era muito bom, muito bom sabe. Quando acontecia qualquer coisa, alguma delas se casava... tanto que eu tinha alunas já na faculdade de medicina e elas continuavam frequentando o coral, porque elas gostavam da atividade. Elas têm uma lembrança muito boa desse tempo, quando eu encontro com elas. Elas falam muito bem desse tempo, da saudade. Elas falam: “professor, a gente nessa fase era feliz e não sabia. Quando a gente é adolescente, a gente fica pensando que o melhor vem depois, e exatamente naquele momento é o momento mais despreocupado, mais tranqüilo da vida da gente”. Elas falam muito isso.

IA – Professor, quando o senhor entrou no instituto, quantos professores de música havia lá?

PL – Na época haviam, tinha uma outra professora que nem era professora de música, era professora de educação física. E ela ficou substituindo essa professora que saiu, que chamasse Ceci Pinto. Ela ficou substituindo porque não tinha outro professor. Então eu entrei como contratado e aí eles colocaram a cadeira em concurso. Era ela, eu e Dona Maria no segundo grau. Mas depois nós já trabalhamos ate com cinco professores lá, só de música.

IA – E cada professor ficava responsável por quantas turmas?

PL – Olha, em média, quando eu entrei, eram trinta aulas semanais. A gente dava dezoito aulas obrigatórias e podia dar doze extras. Depois foi reduzindo, reduzindo. Mas então a gente queria dar o máximo pra ter um salário um pouco melhor.

IA – Na média eram então essas 18, 20 aulas?

PL – Tinha uma lista de acesso, vamos dizer, eu que no concurso fiquei em primeiro lugar, eu podia escolher como eu queria trabalhar e tal, então eu pegava as aulas que eu queria e as aulas que sobravam, os outros, segundo colocado, se encaixavam ali. Uns completavam a carga, outros não completavam, depende.

IA – Então tinham esses professores... as aulas eram de 50 minutos? Duas ou três vezes por semana?

PL – Cinquenta minutos, três vezes por semana. Quando eu comecei eram três vezes, depois passaram a duas, depois a uma. E depois começaram a cortar das séries. O segundo ano, quando eu terminei, só uma série que tinha educação artística, eles estavam colocando no

terceiro. Aí, o pessoal falou: olha, nós estamos aqui pro vestibular, não estamos mais interessados em música, então a professora me telefonou: eles mudaram, passaram pro primeiro ano. Quando era curso normal, era muito difícil a gente motivar aluna do primeiro ano, com o que ela ia fazer com música depois como professora, porque ela estava muito nova ali, ela não tinha noção de nada. Quer dizer, no terceiro ela já tinha feito observação de sala de aula, essa coisa e tal, estava mais madura, já tinha estudado didática de outras matérias e tal, e ela tinha noção de onde encaixar a música. Mas no primeiro ano era muito difícil, então a gente sentia assim muita má vontade da aluna. A gente tentava musicalizar. Eu falava: olha, a educação para ser integral, ela tem que ser equilibrada em todas as áreas, não adianta você desenvolver demais aqui e ser inteiramente ignorante ali. No primeiro grau, quando o menino perguntava “por que?” eu dizia: Olha, é um teste de vocação. Geralmente você no primeiro grau tem uma visão de tudo e aí você vai se definir. Isso aí pra definir o que você vai estudar depois, faculdade e tal. Pelo seu prazer em determinadas matérias, pelo gostar de determinadas matérias que você vai se definir o que quer depois. Se você viu que não é o seu caso, música, você então risca da sua vida e não fica como milhões de pessoas que eu encontro por aí: ah! se eu tivesse estudado no meu tempo. Não é isso que a gente encontra? O músico frustrado, o ator frustrado, o bailarino frustrado? Eu falei: pois é, mas você viu. Se você acha que não é, pronto. Então você risca e não é. Mas a gente tem que dar uma visão de tudo um pouquinho. Eu acho que isso é o certo. Mas era o mínimo de aula então ficava mais difícil, eu senti as alunas assim, menos interessadas um pouco. Mas depois a gente passou a trabalhar com flauta doce, isso deu certo resultado.

IA – Era em todas as séries, primeiro grau, segundo grau e magistério, que o senhor trabalhava?

PL – Não. O ginásio tinha aula, a sexta série, a sétima e a oitava tinham aula de música.

IA – Chamava Música, a disciplina?

PL – Canto Orfeônico, chamava Canto Orfeônico.

IA – Então, nas aulas de Canto Orfeônico, o senhor tinha a preocupação de ensinar teoria?

PL – Também.

IA – Então, misturava a teoria com o canto.

PL – É uma prática, exatamente.

IA – Como que dividia? Era uma aula teórica, das três era uma teórica e duas práticas? ou...

PL – De um modo geral, a gente fazia um calendário escolar. Tem um calendário escolar de comemorações, de tudo o que vai ter no ano, e eu mostrava pra diretora: olha, vai ter isso, isso, isso, isso... Então nesse calendário escolar, pega a primeira data que vem aí, Tiradentes, o 21 de abril, ou o que seja lá e eu vou trabalhar em cima disto. E a gente tinha os livros especializados para cada série. Na quinta série era Música na História do Brasil, a gente lia com o menino a história do Brasil, focalizando mais a música.

IA – E pegavam música africana, música indígena, portuguesa?

PL – Isso, exatamente isso! E depois música do primeiro Império, do segundo Império, ia rolando tudo até a época atual. E entrava no popular também.

IA – E no final do ano faziam um evento, tinham os eventos?

PL – Não né, nada disto, não tinha mais espaço para isso não. Foi diminuindo, diminuindo. No Instituto foi um tal de ter reforma lá sem fim. Vira e mexe o auditório está em reforma. E não tinha, porque dentro desta motivação de quando eu entrei. Tinha o hasteamento da bandeira uma vez por semana, cantava-se o Hino Nacional, era obrigatório o aluno entrar em fila pra sala de aula. A gente entrava em sala de aula e o aluno tinha que ficar em pé em seus lugares até o professor mandar assentar. Era uma série de atitudes inteiramente diversas. Professor só podia dar aula de terno e gravata. Eu pra entrar lá, eu era muito novo, eu estava com vinte e poucos anos. Foi tanta recomendação que pensei assim: será que esse cara tá me achando com cara de marginal? Porque tanta recomendação... Você está trabalhando em um colégio de moças... Por que era assim, a sociedade era dessa forma, era muito interessante essa época, essa colocação lá, deles com relação à gente, assim. E aí, o fato de ser professor, eu considerava quase como um sacerdócio. Eu, se encontrava aluna em um outro ambiente assim, eu ficava... Eu me lembro uma vez em Copacabana, eu estava bem dentro do mar quando escutei: “Ei Fessor”! E eu falei: “Ai meu Deus, nem aqui... dentro da água, na praia, a menina estava na água também, e lá, não sei de onde, eu falei: Isso é comigo. Esse ‘fessor’ aí é típico nosso lá de Minas!”

IA – Professor, então no Instituto tinha uma sala de música. Como que era, tinha uma estrutura boa, piano afinadinho, quadro pautado?

PL – Tinha sim. Só não tinha xerox naquela época, o processo era todo com mimeógrafo a álcool, a gente fazia tudo, era tudo no stencil. Eu tenho aqui em cima cento e tantas pastas, porque eles iam jogar tudo fora, eu fui lá e salvei depressa, porque telefonaram pra mim. É tal o valor que eles dão à música hoje, que estava tudo lá pra ser jogado fora. Era uma diretora lá que não dava o mínimo, ela quis me tirar da sala, ela fez tudo, mas pela antiguidade que eu tinha, lá dentro do Instituto. Mas ela pôs o armário no corredor, os meninos arrombaram o armário, jogaram tudo no chão. Quando eu vi, ela tinha tirado tudo e tava lá uma servente e me telefonou: Ô Luiz, eles vão jogar isso aqui fora, se tem algum interesse... Agora vocês estão aí procurando material, e tem um outro aí com um livro que vai sair pelo Instituto, aquele negócio lá do IEPHA. Então tava tudo lá, jogado fora.

IA – Então o senhor fazia as pastinhas, para as alunas, mas livro didático, quais eram, os cancionários, os Hinários, tinha algum outro material?

PL – Olha, essa coisa de livro didático começou mais recentemente, eu achava bom usar o livro didático porque abreviava muito o tempo da aula.

IA – Qual que era o livro? O senhor lembra?

PL – Ah! não lembro não. Tinha uma professora do Rio, que estava lançando um livro, ela estava com o livro até mimeografado. Maria..., acho que era Maria Augusta Schopper. Eu usei um livro dela. Tinha um outro livro...

IA – Tinha o Wagner Ribeiro? Um verdinho, o senhor lembra desse livro? O nome era alguma coisa ligada a folclore, cinco volumes o livro.

PL – Era um pra cada série? Ah! o Wagner, tá ali a coleção dele. (busca o livro na estante) É esse aqui o Wagner Ribeiro. Esse aqui é professor de música nos Estados Unidos (aponta para outro livro), veio para o Instituto. Esse aqui eles me deram. Olha o Wagner Ribeiro. Mas eu tenho muito material e desse material eu tirava as minhas aulas. Mas para uso do aluno, era muito melhor ele ter um livro, porque já vinham os questionários, vinha o resumo da matéria.

IA – Cada um tinha o seu livro?

PL – Nem sempre. Colégio mais pobre, como municipal, quando eu terminei, eu estava no Barreiro, dando aula num colégio do Barreiro, Isaura Santos. O colégio comprava, assim, tipo 30 volumes e a gente guardava, numerava e tal. A gente distribuía no começo da aula, recolhia no final e dava pra usar pra todo mundo, que não tinha dinheiro pra comprar. Isso facilitava o trabalho da gente, era uma transferência do livro pro caderno...

IA – Isso treina o menino, a ir desenhando na partitura.

PL – Exatamente. Os meus alunos todos do barreiro liam. Eles falavam: “Ô professor, mas a gente não sabe ler nota não”! A gente fazia disputas lá pra ver quem lia mais depressa, eu enchia o quadro de notas e controlava aqui pelo relógio. “Vão, ver, tá tá tá tá tá, tanto. Você, tá tá tá”. Num instantinho, eles liam música depressa. Eu tenho muitos alunos músicos profissionais hoje.

IA – Discos. O senhor escutava música na aula, tocava música clássica nas aulas?

PL – Isso, tá vendo aquela coleção ali de discos? A que esta lá em baixo, aquela marrom? (se dirige a estante) Essa aqui eu comprei toda completa. A gente fazia isso. Professor Raimundo Nonato tinha um interesse enorme, ele era muito chegado. Você conheceu o Raimundo? Você podia conversar com ele depois, ele era excelente. Mas ele fez uma discoteca enorme lá no Instituto, e o que acontece? O pessoal rouba tudo, tudo, tudo...

IA – E aí, esses discos o senhor usava na aula, pro pessoal ouvir, conhecer...

PL – Eu usava também um sistema de slides, estão guardados aí. Eu consegui uma coleção completa que acompanhava um livro didático. As aulas vinham já, “a música no Brasil”, a música indígena, a música vinda de Portugal. Tinha o Slide e tinha a música gravada. Imagem e som. E tinha um teste no fim, que não era um teste que dependia do aluno estudar não, era pra ver o que ele aproveitou dali. E era uma coisa muito simples, intuitivamente o menino fazia. Eu avaliava e eles mesmos corrigiam, eles trocavam o papel e depois eles davam pra mim quantas questões cada um acertou e eu anotava só pra controlar aquilo. Agora a parte teórica, era somente o indispensável para o aluno conseguir ler um pouco da partitura.

IA – Unidade de tempo, unidade de compasso?

PL – Exatamente isso. E trabalhava com manosolfa, aquela coisa de canto através dos gestos. Era muito usado isso assim.

IA – E os alunos pegavam bem o manosolfa? Bem mais fácil do que a partitura?

PL – Bem mais fácil, eu fazia eles mesmos fazerem, ir lá na frente fazer, vai cantando e fazendo. Eu costumava colocar muitas escalas no quadro, escala de dó a dó, e eu ia apontado a escala e eles iam cantando notas salteadas, pro aluno me dar o som daquelas notas. Dava noção de tom maior, tom menor, pelo ouvido só. O acorde maior, a escala menor o som, a música é mais triste, escala maior a música é mais alegre.

IA – Os modos? Eólio, dório, aprofundava a esse ponto?

PL – Ah, não chegava, não aprofundava a esse ponto não. Não tinha tempo, uma aula por semana é muito pouco. A gente tinha que fazer o plano de curso assim, mas a coisa não anda, e geralmente, tem mais essa, quando tem que tomar alguma aula lá, porque vai ter isso ou aquilo no auditório. Geralmente era a minha aula que eles tiravam. As vezes de quatro aulas no mês eu dava uma ou duas, fora dia que caía feriado. E não pode nem achar ruim, né? Mas eles não vão tirar aula de matemática, eles vão tirar aula de música.

IA – Como se fosse dispensável, descartável...

PL – Isso, eu pegava muito isso lá, isso era muito comum. Isso era muito triste. Eu falava: “Meu Deus, eu fiz esse plano todo aí...”

IA – Então, qual que era o objetivo da música na escola?

PL – Estava lá porque tinha que estar. Não tinha mais aqueles objetivos cívicos e patrióticos. Igual padre, eu sei que eu vou tocar hoje num casamento na igreja lá depois. então um coral que me pediram para eu acompanhar, ele escolheu determinadas músicas lá, e hoje eu encontrei um coralista, e falei: o padre já falou que eles queriam que eles cantassem Edelweiss. Você sabe dessa música? É de uma dessas operetas americanas, acho que é da Noviça Rebelde, e o padre já falou: não, aqui nessa igreja não se canta isso não. E tem igreja que o próprio padre, eu toquei aqui em São Sebastião, o próprio padre cantou lá do altar “Eu sei que vou te amar”. O padre é meio hippie, sabe? Cabeludo, com uma sacolona toda assim, você conhece?

IA – Não, to imaginando o padre meio hippie...

PL – Meio Hippie, completamente, anda com uma sacola, uma coisa assim, uma bolsa enorme, toda bordada, de couro... Ele cantou lá do altar “eu sei que vou te amar”. Ele cantou à capela e eu entrei lá com o teclado, acompanhando.

IA – Mas deve ter ficado bonito, diferente.

PL – Pois é, mas outros padres não admitem. Eles falam: mas nem pensar! Então isso mesmo também acontece com os diretores. Tem diretores que dão muito valor. A gente fica sujeito ao humor dos diretores das escolas. Quando o diretor prestigia a matéria, você tem todo o apoio, você faz mundos de coisas, mas quando ele não prestigia, está lá por que está. E eu falava: Mas, por que coral aqui? As meninas falavam: “professor, a gente ensaia, ensaia o ano inteiro e nunca que vai cantar, não tem lugar”. Elas ficavam sem motivação. Quantas vezes que eu escutei isso... Quantas vezes eu fui lá arranjar um lugar pro coral cantar. Desmotiva. Depois no fim eu tentei seresta. Quem sabe seresta vai dar mais? Elas se identificaram um pouco mais, mas também teve o mesmo problema, fazer o quê com isso?

Fica só dentro de sala e aquela má vontade do professor: Ah! mas vai perder aula, mais isso, mais aquilo, um milhão de obstáculos.

IA – Como eram as aulas, professor? O dia-a-dia, as avaliações, o que o senhor utilizava?

PL – Práticas, sempre avaliações práticas. E quando eu comecei, era o sistema que tinham os pontos, A B C. Depois sorteava os pontos, com o inspetor lá presente, aquela coisa. Distribuía uma lista com os pontos com três, a primeira tinha que ser determinado tipo de questão, a segunda, a terceira, e o aluno sabia qual era o ponto. Eu me lembro que eu era malandro. Eu já tinha a lista das matérias, português e tal então eu falei: bom, eu vou estudar o A e o B de todos os pontos, o C eu deixo pro lado que já dá pra passar. Eu sabia que dava então não precisava me preocupar. Esse aqui eu não precisava estudar, e o que sorteasse... Mas quando era prova de música, a gente fazia aêe prova prática. A coisa tem que ser prática, se eu estou mexendo com canto Orfeônico então tem que cantar. Então era cantar ou tocar flauta. A gente fazia solfejos, eu ensinava solfejo então a gente escrevia o nome lá no quadro e tirava a pedrinha e tava lá, 1, 2, 3. O que tirasse era a música que ele tinha que cantar. E depois eles eram avaliados por outras coisas, trabalhos em grupo. A música estava muito ligada ao civismo na escola, então a gente fazia um trabalho muito profundo em cima do Hino Nacional, muito profundo mesmo. Eles faziam assim um trabalho que constava: primeiro a letra, interpretação de texto, vocabulário, histórico, biografia de Francisco Manuel da Silva, de Osório Duque Estrada, as Leis relacionadas ao Hino Nacional, o que pode e o que não pode... Então eles faziam isso por escrito, em grupo, depois era sorteado, cada grupo uma parte do trabalho, eles apresentavam isso. A gente fazia isso com todos os Hinos oficiais. Então eles cantavam conscientes. E no princípio, as alunas, minhas primeiras alunas cantavam o Hino Nacional marcando compasso, Dó, Fá, Mi, Fá, Sol, Lá, Sol, Lá, Si, Si... Marcando compasso e no solfejo. Eu chegava a esse nível com elas, elas cantavam todos os Hinos, eram músicas. Depois não, já era só praticamente. Mas daí eles cantavam pra ganhar nota, o Hino Nacional tinha que saber cantar, eu não admitia um erro! Nenhum erro de pronúncia, de ritmo, de nada. Eles cantavam perfeito. Eu me lembro quando ia essas bandas da polícia lá visitar o colégio, eu ia na Prefeitura e eles falavam: Luiz, foi a melhor escola que eu vi cantar o Hino Nacional foi essa sua aqui no Barreiro. Mas os meninos cantavam também toda a semana, e aquele trabalho individual de turma por turma, eu era muito exigente pra isso. E hoje em dia... Eles falavam: “Professor, essas leis todas do Hino Nacional, não tem nada a ver com o que se faz hoje”, você vê o Hino Nacional em todos os ritmos possíveis, a começar pelo que a Fafá de Belém cantou, inteiramente fora. A lei não permite isso. Pela legislação que existe, é crime. Pois é, mas se lá de cima que manda cantar assim, acabou, né?

IA – Então, professor, o senhor tem algum aluno, que pelas suas aulas, se tornou músico profissional?

PL – Muitos, ali no Barreiro especialmente é que tem mais. Os meninos mais humildes usam como uma opção de vida profissional, para depois. Sabe onde eles se realizam mais? É sempre na música religiosa, geralmente em igreja. Eles entram nesses movimentos carismáticos, assim de igreja, e depois eles tomam conta da música da igreja, eles tocam em casamentos, por aí a fora, dando aula. É uma opção de vida profissional. Agora, do Instituto, no Palácio das Artes tem muita ex-aluna nossa cantando lá no coral deles lá. Tem a Rodica, que foi professora de música, e alunos particulares que hoje são professores. E do Instituto também eu tive alunos que se dedicaram a isso, que tiveram o primeiro contato com a música lá. Como eu falei, alguns falavam: é isso! Como também o outro falava: não tenho nada a

ver com isso, outro falava: Eu gosto é disso. Isso é muito gratificante pra gente, né. Eu tenho alunos que me procuram até hoje, que vem aqui pedir repertório, conversar sobre os problemas deles, como é que está sendo a vida profissional deles assim.

IA – Professor, olha só: na música que o senhor trabalhava, havia as relações entre música, civismo, patriotismo e disciplina, ou a música era só estética, para mexer com o gosto, formar o bom gosto, formar público? Qual era o objetivo do Canto Orfeônico?

PL – De um modo geral, era esse lado do civismo, especialmente. Você pode ver que todas as músicas do Villa-Lobos são músicas assim, muito enaltecidas da raça, do país, da nação. Havia aquele boom acontecendo no país, então todas elas são assim. Especialmente esse lado era o mais focado, quando a gente dava aula. Mas, ao mesmo tempo, para se fazer música, era o canto coletivo, todo mundo era igualmente responsável, todo mundo é. Não é só um. Isso, disciplina, socializa. Cada um era responsável, se tá cantando. Ah, aquela fulana lá estava cantando muito forte! Uma funcionária que tinha lá, Dona Loló, falava: Ô Luiz, tem um contralto lá que está cantando muito forte, lá de trás eu estava escutando. Eu falei: tá bom, eu vou falar lá com ela lá. Mas assim, então o trabalho é coletivo. E uma se doía por todas, e quando alguém não sabia, alguma que sabia mais: Fulana, vem cá, vão treinar aqui! Ajudava, vão fazer aqui, vão treinar aqui... Isso era importante. E a gente tinha um processo de solfejar, solfejar as músicas pra depois colocar a letra. Elas cantavam canções em francês, elas tinham muitas canções americanas, elas cantavam folclore americano. Muita coisa de folclore brasileiro, especialmente.

IA – Música popular, música brasileira?

PL – Popular não ia muito não.

IA – E aquela música popular rural?

PL – Também tinha um pouquinho dela. Olha, eu acho que em todas as áreas tem músicas de muito valor, tem que ser muito trabalhado. Mas eu procurava tanto que meus alunos de flauta ficavam pernósticos, sabe. Eles começaram a tocar música assim, renascentista, e quando eu dava qualquer outra coisas eles falavam: “mas isso aí não tem graça!” E eu: você está muito, colocando banca! Eles estavam assim selecionando demais o que eles queriam tocar. Não queriam qualquer coisa mais, era difícil arrumar repertório. Era difícil cavar lá no Palácio das Artes uma pecinha ou outra peça escrita assim para grupo de flauta. Por que a flauta funcionava assim: a flauta soprano, meio soprano, contralto, tenor. Então era igual um coral, mas com flauta, cada um fazendo a sua parte. Dava um efeito muito bonito, muito bonito... mas então a gente visava tanto esse lado de formação cívica, especialmente, e religioso também. Nessa época, lá no Instituto, quando eu comecei, tinha a páscoa, tinha a adoração do Santíssimo, tinha tudo. As meninas, era igual em colégio de irmã, enfeitavam, saíam do Instituto com a sinhá toda arrumadinha e iam lá para a igreja da Boa Viagem, e preparava todos os cantos da missa. Eu tenho retrato tirado na porta da igreja da Boa Viagem lá com turma de alunas, das missas de formatura, e a páscoa do Instituto era uma festa da família, de alunos e professores. Todos esses objetivos a gente trabalhava com todos eles. E o entrosamento entre as matérias também. Eu pegava a professora de inglês, ela começava a ensaiar, e falava: “Luiz, eu tenho dificuldade”. E eu falava: vamos lá, me dá as letras das músicas, juntava os professores, às vezes eles iam lá pra sala.

IA – E funcionava bem?

PL – Funcionava, nós éramos amigos, todos no mesmo barco. Depois de muitos anos assim na escola, a gente tem uma liberdade total com o colega, igual irmão dentro de casa. Então, tanto ela ia lá pra sala e me ajudava com o repertório, pra isso eu pegava a pronúncia mais exata, francês, inglês, iídiche, a gente tinha também canções hebraicas e por aí afora, italiano...

IA – O senhor fazia cursos de formação? O Estado, o governo ou as escolas promoviam cursos de formação, de atualização do professor? Regularmente, o senhor estava estudando, fazendo cursos, ou o senhor entrava lá e fazia do jeito que quisesse?

PL – Eu vou falar pra você uma coisa. O Estado tinha uns cursos assim, mas é que estava objetivando mais essas professoras primárias que estavam na área e que não tinham a formação adequada para aquilo. Então eu cheguei lá a frequentar, até era com a Berenice Menegale, eu cheguei a frequentar um deles. Mas quando eu cheguei lá, eu percebi que o pessoal que estava lá não tinha a mínima. E eu deixava de dar aula. Sem querer bancar assim, eu tinha outra formação. E eu me lembro uma vez, que ela estava falando sobre uma colocação, para fazer um vocalize lá, eu dei uma sugestão e ela me deu uma cortada direta. Eu cheguei à conclusão que não valia a pena não eu fazer isso lá, eu falei lá no Instituto: Ah, não vale à pena, o pessoal lá todo é principiante, eu estou perdendo o meu tempo, estou deixando de dar aula aqui e não está levando a nada. Mas o Estado, eles tinham um curso assim, dentro de música tinha alguma coisa. Essa mesma professora que veio do Rio, ela trouxe o material dela. Essas outras foram de São Paulo, por último. Já era Educação Artística, elas trabalhando com tudo. Elas vieram aqui em Belo Horizonte e nós, professores, que pagamos tudo. Elas vieram e usaram a minha sala lá no Instituto e reuniu quem estava interessado, e elas mostrando como trabalhava com o livro delas, associando as artes. Foi quando eu comecei a trabalhar um pouquinho com outras áreas, eu fazia desenhar em cima das canções que eles cantavam, fazíamos artesanato em cima do Trenzinho Caipira de Villa-Lobos. Em cima disto, o menino fazia um trenzinho de lata perfeito, e cantando ao mesmo tempo. Cantava a música e em cima da música que ele ouvia o Trenzinho Caipira, ele então fazia o desenho baseado, vão desenhar o trenzinho. Vão fazer o trenzinho passando dentro do túnel, o trenzinho saindo do túnel. Porque tem certos momentos, na descrição da peça, eles falam dos momentos assim da música. Então como é que você imagina que estava o trenzinho aqui nesse momento? Quando abaixa o som, quando aumenta o som, ele deve ter passado por algum obstáculo? Procura transformar isso em desenho. Eu fazia muito isso: o quê que sugere essa música aí pra você? E depois comecei a dar um pouquinho de desenho, porque eu tenho certa facilidade para isso. Eu me lembro que eu tenho aqui uma cabeça de Nossa Senhora em madeira que eu comprei na feira hippie e eu colocava em um pedestal e ficava ensinando para eles essa coisa de perspectiva, lugar em que eles estavam, como eles estavam vendo o desenho cá na frente, até o desenho ficar pronto você tem que sentar toda aula no mesmo lugar, para você não mudar o seu trabalho. Se você está vendo muito embaçado, você vai desenhar muito embaçado, se você está vendo por esse ângulo, você desenha por esse ângulo que você está vendo. Está vendo de lá, está vendo de frente. Então eu consegui trabalhar muito assim com eles nessa área, usando técnicas também. No fim, eles já estavam sabendo usar essas técnicas todas assim. A gente trabalhava com papier macher.

IA – Essa mudança que o senhor está falando das áreas, que o senhor passou da música para as artes plásticas –foi por causa da obrigatoriedade da lei?

PL – Foi, exatamente. Porque se eu não fizesse isso, nada disso, o aluno passaria pela escola e não viria nada disso. Porque eles começaram a fazer assim: ou o local tinha professor de artes plásticas ou não tinha. Quando tinha, tudo bem, eu deixava rodar, mas quando não tinha, eu queria dar assim, uma noção. Mas agora você imagina se com uma aula por semana dava pra eu trabalhar tanta coisa junta? Era isso, esse drama que eu estava vivendo no fim. E depois tudo é difícil, tudo é complicado.

IA – O incentivo às artes foi então diminuindo, né? Então, o senhor percebeu uma época que tinha um incentivo, uma valorização maior e depois essa valorização foi diminuindo?

PL – É, foi diminuindo.

IA – Por que o senhor acha que teve isso? De onde é que veio isso?

PL – Olha, verdade verdadeira?

IA – Sinceramente...

PL – Eles começaram a usar a aula de Educação Artística para complementar a aula de Matemática. Isso é muito comum, é muito comum...

IA – Mas, como assim?

PL – Por exemplo, a parte de Geometria, toda de Matemática, era feita na aula de Educação Artística, de ângulos, de desenho geométrico. Então aproveitava a aula. No Instituto já estavam usando isso, estavam colocando professor de matemática para dar aula de educação artística. Eram os desenhos geométricos. Só ficavam vendo aquilo.

IA – E a arte, que é a expressão dos sentimentos, ficou deixada de lado então?

PL – Isso não existia, não existia mais. Mas então, essa professora, até teatro, ela escrevia um princípio de peça, ela ia com a peça até um certo ponto, e o grupo tinha que bolar a sequência e o término da peça. E tinha que apresentar isso pros alunos. Era muito interessante. Tinha a menina que punha a parte dramática das novelas, beijos, abraços, assassinatos... tudo isso aparecia lá. Era muito curioso, o pessoal delirava com isso. Ela fazia o princípio da peça e o pessoal tinha que continuar. Podia entrar mais personagens, ou eliminar mais personagens. E fechar a peça. Eles gostavam muito disso, era muito interessante.

IA – Mas, então, essa foi a época em que o senhor teve mais dificuldade, achou complicado estar trabalhando assim? E para quem viveu uma época muito boa antes, o senhor como músico devia adorar as aulas de Música do Instituto...

PL – Mas nessa época, no Instituto de Educação, primeiro o elemento que a gente trabalhava. O exame para entrar lá era difícilimo, era muito complicado para entrar lá. Era muito candidato. Quando eu chegava lá, o pátio estava lotado. Não era qualquer um que estudava lá não, o curso era muito pesado, muito pesado. Didática então elas exigiam muito das meninas. Então a gente tinha a elite, filha de governador, filha de deputado, era gente assim, da alta. Eu não quero dizer que era o poder aquisitivo que estava condicionando, mas a educação delas era de outro nível. Quando eu saí, já estava assim, tinha a lista fechada,

não tinha concurso mais. Era igual essas escolas de favela, de periferia e tudo. Aí, começou caso de droga, de tudo quanto há.

IA – Aí a escola pára de trabalhar com a educação e começa a cuidar de outras áreas...

PL – Outras áreas, mas a idéia é que estava nivelando por baixo. Você, como professor, não sei se tem alguma coisa a ver isso o que eu estou falando?

IA – Tem, tem...

PL – Então, estão nivelando por baixo. Eu estava lendo sobre isso agora, ao invés de buscar a excelência do conhecimento, eles olham sempre os mais fracos, nunca olham os bem dotados, olham sempre os mais fracos. Eu estou lendo na Veja uma matéria em cima disto, agora! Sobre educação, que eles não preocupam. Por causa das medalhas do Brasil, o atleta não tem o incentivo. Ele que é bom não tem incentivo. E os outros, os medíocres é que eles vão criar clubes para eles e tal. Quer dizer, o Brasil não consegue formar aquela elite no atletismo assim como não consegue nas escolas esses efeitos melhores. Mas eu não sei hoje como está o Instituto. A Rosa vem aqui, mas ela diz que está difícil, o aluno está complicado. Eu já fui agredido por aluno... ridículo! Aluno que a gente fala: Fulano, faz isso assim assado e ele diz: Ah, vai a... e manda aquele nome pra você.

IA – Não precisa nem bater, não é professor? Só isso aí já dá...

PL – É, eu conversando depois com outras alunas, eu falei: “Isso aí, ela está usando esses termos, isso aí deve ser arroz doce na casa dela”, essa é a maneira dela, para quando ela não está gostando de uma coisa, ela já manda um palavrão. Isso deve ser rotina, não estou tomando isso como ofensa não, por que cada um dá o que tem, né. Isso é problema de Educação, ou tem ou não tem. Às vezes, quando a gente fala “sem educação”, não é que o menino é culpado, é que ele não teve a educação necessária, dá pra entender isso?

IA – Dá...

PL – Porque ele não teve a educação necessária então ele se comporta daquela maneira. Ele não é culpado, ele é vítima, ele não foi orientado pra nada. Eu fui percebendo isso cada vez mais no trabalho. Eram pais chegando na porta: “Professor, ele gosta muito do senhor, eu tenho certeza que o senhor falando com ele, ele vai fazer o que o senhor quer”. Quantas vezes já aconteceu isso comigo... Eu falava: olha, pro pai pedir pro professor falar pro menino fazer as coisas, é porque é o contrário. Tem mãe que por qualquer atitude da menina mandava ela conversar na diretoria. Eu falava: olha, eu estou tentando ajudar sua filha, não pra educar, eu estou aqui pra tentar ajudar. Professor Raimundo que costumava dizer: educar sempre, instruir se puder! Ele falou que a instrução é consequência da educação, então eu trabalho muito com isso. Quando o aluno entra quinze minutos atrasado, eu falo: “Olha meu filho, no emprego se você fizer isso, você vai perder seu emprego, tá vendo?” Se é dia de entregar trabalho e não entregou, “olha, se você fizer isso lá fora, vai custar muito mais caro do que aqui dentro da escola”. Então o aluno não fica achando que eu sou cri-cri não, estou fazendo porque você tem que aprender isso em algum lugar, isso é disciplina, mas isso não tem mais. O aluno à noite, chega, você está dando aula, chega e vem bater papo, por vinte minutos e depois quer entrar. “Aí não, agora você tem que esperar acabar, tá bom? Aprende que aqui tem hora pra começar uma aula e tem hora para acabar uma aula, não é na hora que você resolve entrar na sala não”. E depois chega o fim do ano, no conselho de classe todo mundo em cima de você: Mas fulano! Eu percebo também uma outra coisa que acontece. O bom professor é aquele que não dá problema, é aquele que não tá ocupando direção, porque aluno fez isso, aluno fez aquilo... Quando você faz o seu trabalho e passa todo mundo, você é ótimo, mas

quando você tem problema com aluno e quer ajudar a resolver e procura auxílio de algum lado, você tá transferindo problema para a escola. E vem a psicóloga: “Mas fulano, você está fazendo isso. Você está ouvindo só o lado deles, quer ouvir o meu também? Quer ouvir o meu também ou não? Só o dela é que vale?”. Esse tipo de problema acontece toda hora, e desanima... Eu não sei se é por causa dessa formação evangélica minha, a gente fica assim, muito preso ao que que é o certo, e o certo é o certo sempre! E a gente tenta passar isso pra eles, eu tento passar isso para os outros, mas nem sempre eu consigo. Isso são valores universais, e onde for eles serão bem utilizados, e estão aí para o bem da criança. Eu me lembro que alguém me falou: “Luiz, mas você tem um trabalho tão assim...” mas é o mínimo que eu posso fazer, você acha que eu estou tentando destacar o meu trabalho? Eu não estou fazendo nada de mais não. Estou sempre agindo de acordo com o que eu penso, não estou fazendo nada de mais não. Simplesmente é isso que a gente quer incutir no menino, essa questão da honestidade, do que é direito. Você hoje não pode mais confiar. Você não percebe isso?

IA – Percebo, e fazendo isso a gente vai ter um mundo melhor, uma sociedade melhor, se todo mundo tem essa retidão, essa forma correta de agir...

PL – Você já percebeu que hoje a gente sempre tem que ficar com um pé atrás com tudo, na defensiva, fazendo um tanto de suposições: Qual é a intenção, o que tem por trás disso? Você já percebeu que a gente entra no mundo hoje com medo, a gente não pode nunca ter essa entrega total, fica sempre assim: o quê que vem depois disso...

IA – Professor, só pra terminar, olha só. O senhor viu uma época que existia uma cultura musical no Brasil, da época que o senhor era jovem, que começou a dar aula de música, que era uma atmosfera musical de um jeito. Eu gostaria que o senhor falasse um pouquinho como era, mais ou menos. E o senhor está vendo, viveu essa transformação dessa cultura, dessa atmosfera, vamos dizer da cultura musical do brasileiro. Como professor e também como cidadão, como o senhor está vendo essa transformação? A cultura musical está diminuindo, está transformando? Ou está ficando melhor? Está piorando? E o senhor, vendo essa transformação, será que ela é um pouco o reflexo dessa ausência da música na escola? Nesse caso, que o senhor deixou bem claro da troca da música pelas artes?

PL – Olha, eu acho que esse encaminhamento começa de casa, se o menino acostuma a ouvir em casa boa música, ele gosta, e vai muito do nível dos pais esse encaminhamento do menino pra boa música, ou para as artes em geral. E eu acho que tem crescido muito, todo ano a gente vê, na época do vestibular, a quantidade de alunos entrando nas faculdades. O que eu acho que hoje, menos interessa um pouquinho, a música sinfônica agrada demais, eles fazem concertos no parque para todo mundo. O que eu acho que eles fazem e não agrada todo mundo, eu nunca fiquei fanático por ópera. Eu gosto de árias de ópera, mas no todo, eu me lembro, que a minha professora de canto falava: “Luiz, você vai assistir ao Rigoletto, toma o ingresso aqui”, e eu ia. No ano seguinte, ela: “Luiz, o Rigoletto!” - “Mas eu falei, eu já assisti ano o passado ao Rigoletto”. E ela: “Mas você é muito pretensioso, a gente fica a vida inteira assistindo ao Rigoletto, você vai comparar uma montagem com a outra, a qualidade de uma interpretação com a outra? Você assistiu uma vez e já está se dando por satisfeito?” Eu sinto então, que esse campo, talvez não seja tão trabalhado. E que tipo de música você escuta hoje no rádio? Eu quando faço recepção, ainda faço por causa do dinheiro, eu ainda falo: “comigo são anos dourados, temas de filmes, samba canção, italiana popular, música francesa. Não me venham com pedidos que eu não atendo. O sujeito chega lá na frente: Toca Boêmia, já todo bêbado”. Eu, comigo não tem disso não!

IA – “Beber, cair levantar”, “É o Tchan”, nada disso?

PL - Não, nada disso.

IA – “Na boquinha da garrafa”, então, nem pensar?

PL – De jeito nenhum, nem pensar! Eu não atendo a pedidos não. Eu toco com partitura, eu levo as partituras e eu vou fazendo os blocos de música mais lenta, depois vai acelerando. Se quiser é assim. Mas a gente sente que há uma evolução sim, porque o nível de instrução melhorou muito também, não é? Então nessa mistura toda que tá aí, ainda tem muita gente que faz boa música. E mesmo nos lugares mais simples a gente encontra boa música, nos colégios mais de periferia, com o pessoal trabalhando. Porque hoje a escola não centraliza mais, o menino hoje tem milhões de atividades e a escola é mais uma dessas atividades. Antigamente era só escola, hoje tem tudo, é internet, e a escola é só mais uma das coisas, e é a pior delas, para eles. Também essa coisa de você chegar lá e só língua e giz, isso aí já é superado. Eu não sei que tipo de aula a gente tem que preparar hoje, pra ter o mesmo equilíbrio com o resto das experiências que o menino tá tendo aí fora da escola, para despertar o mesmo interesse. Porque essa coisa do menino ficar sentado lá, de sete ao meio dia, entra um professor e sai, entra outro e sai e o menino lá, naquela posição ouvindo, aí ele desliga.

IA – Ainda mais com esse ritmo louco de vida da juventude.

PL – É, aí ele desliga, fica chato. E a gente fica cobrando, porque o ensinar não é só a gente expor a matéria, você tem que ver como ele está recebendo. Então quando você começa a perguntar em cima do que você ensinou, que você percebe.

IA – Hoje você tem que preocupar com o aluno. Antigamente você chegava e dava a sua aula, se o aluno aprendeu ou não aprendeu, o problema é dele.

PL – Exatamente, e você é cobrado a cada momento, e está vendo que até gratificação está tendo em cima disto aí. É o colégio-empresa...

IA – O senhor é a favor da volta de uma nova política da música nas escolas, da arte como está sendo discutida por aí? Se o senhor tivesse autonomia e liberdade total para fazer um modelo de educação musical para o Brasil, como seria?

PL – Eu acho que tinha que ser um pouco como é nos Estados Unidos, facultativo. Cada um opta por um ou outro. O aluno deveria se inscrever para as disciplinas obrigatórias e para as facultativas. E as artes como facultativas. Se ele se inscreve em música ou teatro, é por que ele quer. E não precisaria ficar ameaçando o menino de reprovação para ver se ele se interessa. Tanto que a Prefeitura agora com essa coisa de não ter prova, nem a laço você consegue por o menino na sala de aula? Em quê que eu pego para trazer esse menino para aula? Motivação ele não tem mais, então como eu faço para dar a matéria? Essa coisa de professor ficar no meio dos alunos, abraçando e beijando, essa coisa de ser popular, ser amigo deles, esse nunca foi o meu forte. Eu estou lá para ser professor, não estou pra isso. Mas para aceitar que o menino faça tudo, ser um igual a ele, até o respeito dentro de sala de aula acaba. Professor não se dá ao respeito, como que ele quer ser respeitado? Você já passou por isso? Eu estou falando aqui alguma bobagem?

IA – Já, isso é a realidade. Professor, muito obrigado pela entrevista.

PL – De nada, espero ter ajudado.

IA – Ajudou demais, obrigado mesmo.

(Fim da entrevista)

ANEXO 2: Partitura da Melodia da Montanha (Serra da Piedade). Milimetrada e harmonizada por Villa-Lobos em 1938.

Melodia da Montanha.
 ("Serra da Piedade do Belo Horizonte")
 (mus. gen.)

Milimetrada e harmonizada
 por H. V. L. em 1938

Largo

M. 180 = ♩

legato

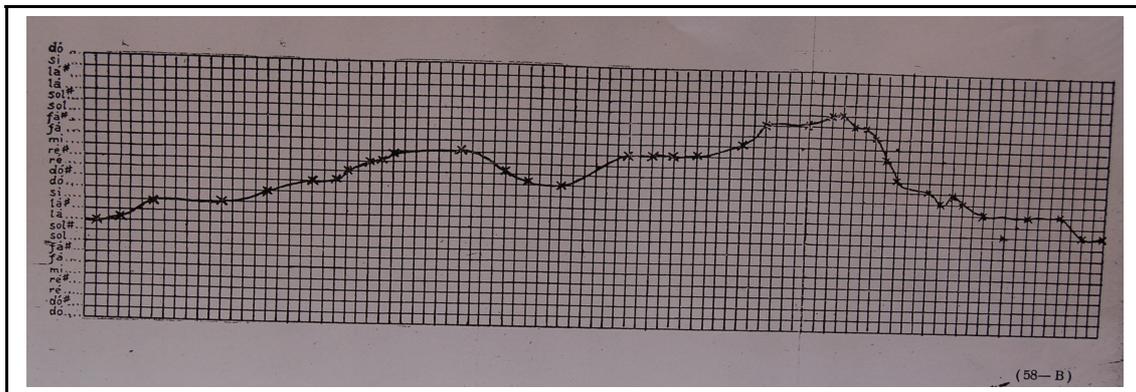
p.

rall.

H. Villa-Lobos

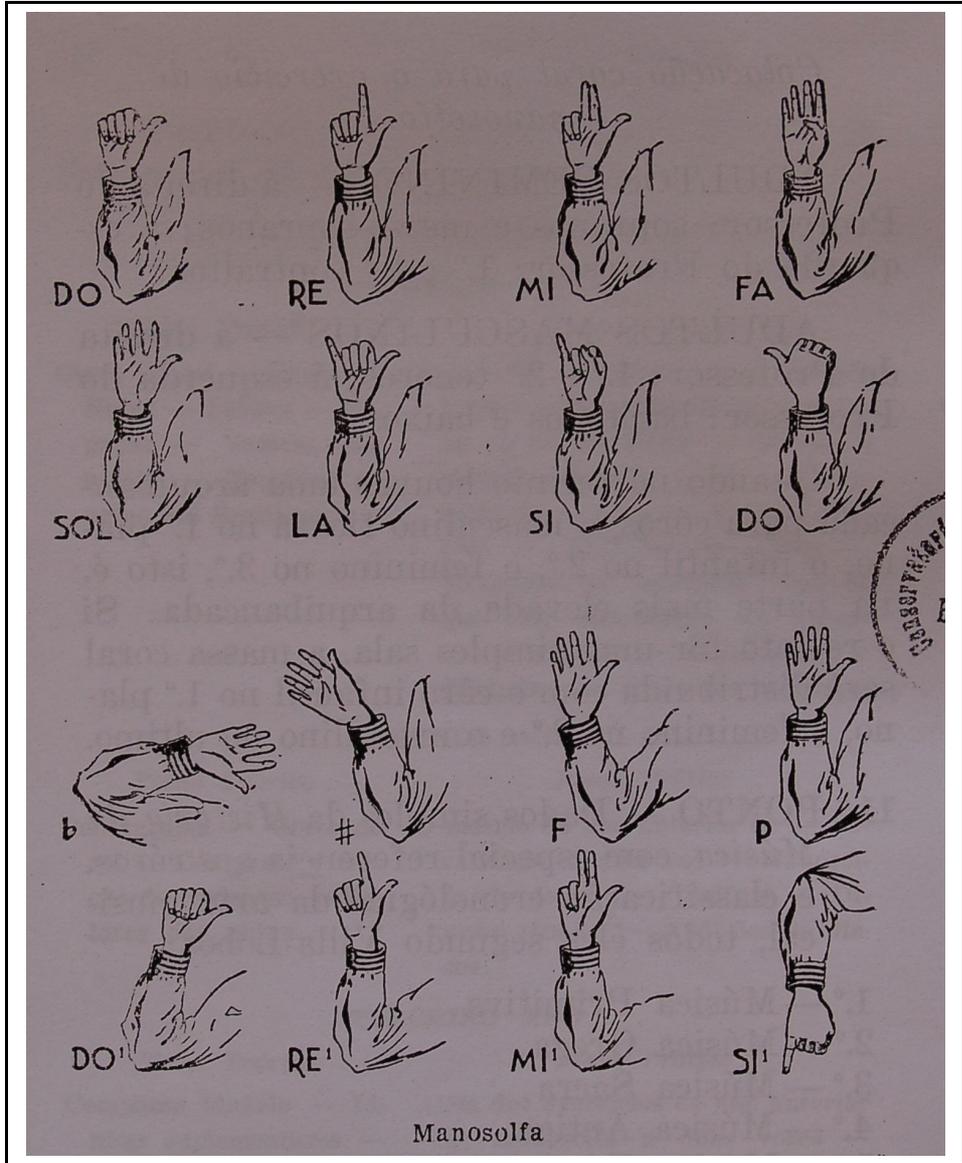
In: FERRARA, Maria Amorim. *Notas de uma professora de música escolar*. Belo Horizonte, Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais, 1938.

Gráfico da Serra da Piedade, base para a composição da Melodia da Montanha.



In: FERRARA, Maria Amorim. *Notas de uma professora de música escolar*. Belo Horizonte, Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais, 1938.

ANEXO 3: MANOSOLFA



In: BEUTTENMÜLLER, Leonila Linhares. *O Orfeão na Escola Nova*.
Rio de Janeiro: Irmãos Pongetti, 1937.

ANEXO 4: INVENTÁRIO DOS DISCOS DO IEMG.

Beethoven:

- Triple concerto in C major
- Moon light sonata
- Klaviersonate nº 12 - 1940 A
- Symphony nº 5, in C minor B RCA Victor
- Concerto nº 2, in B flat B
- Symphony nº 7, in A major B
- Concerto nº 3, in C minor B RCA 1938
- Sonata nº 9 1947
- Streichquartett nº 8 1942
- Concerto in D major, opus 61, para violino e orquestra
- Klaviersonate nº 4, ES dur 1940
- Klaviersonate nº 11, B dur 1940
- Klaviersonate nº 32, C mall 1940
- Mass in D major, Missa Solemnis” 1951
- Concerto in F minor B
- Overture Leonora

Liszt:

- Rapsódias Húngaras – 1957

Brahms:

- Danças Húngaras – 1957
- Symphony nº 3

Mozart:

- Klarinetten – Konzert - 1942 A
- Symphony nº 38, in D major B

Strauss:

- Kaiser walzer - Columbia – 1944
- Roses of the South
- Citroven
- Sonho de Valsa
- Soldado de Chocolate – 1949
- Viennese Bon Bons

Tschaikowsky:

- Suíte Quebra nozes C Columbia
- O lago dos cisnes C
- Concerto nº 2, in G B
- Barcarolle
- Move but the weary heart
- Concerto in D major B
- Concerto nº 1 C
- Casse Noisette suite C

Kriesler:

- Tamborin Chinois

Rossini:

- O Barbeiro de Sevilha 1949

Sibelius:

- Valsa triste
- Finlândia

Schubert:

- Sinfonia nº 8 in B minor- inacabada. C

Bizet:

- Carmem B

Verdi:

- Il Trovatore B

Bach:

- Concerto de Brandenburg nº3, in G major

Rimsky Korsakow:

- Capricho Especial
- Le Coq d'or Suite B

Berlioz:

- Carnaval Romain

Anton Bruckner:

- Sinfonie nº 8 - 1947 e 1949

Friedrich Smetana e Antonin Dvorák B

Mascagni:

- Cavalleria Rusticana

Chopin:

- Klavier- Konzert nº1 – 1928

Rachmaninov:

- Concerte nº 2, in C minor – opus 18 C

Moussorgsky:

- Pictures at an Exhibition – for piano B

Bruch:

- Violin – Konzert nº 1, 1941

Coleção: Great Musical Masterpieces for piano RCA B 1942

- Dohnányi: Variation on a Nursery Tune
- Liszt: Les Preludes
- Saint- Saens: Introduction and Rondo Capriccioso
- Wagner: Götterdämmerung
- Beethoven: Romance in F major
- Weber: invitation to the waltz
- Mendelssohn: Fingal's cave

John Philip Sousa:

- Marchas militares

“Hinos do Brasil” 1974 Hino Nacional (orquestra); Independência. Proclamação da República, Hino à Bandeira

*OBS: As letras representam coleções. A letra **A** é uma coleção alemã, com um selo amarelo. A letra **B** é da RCA, e a letra **C**, da Columbia.*