

MÚSICA

**TECENDO A HISTÓRIA: ENTRE
MEMÓRIAS, NARRATIVAS E
EXPERIÊNCIAS COM O ACERVO
DE EDUCAÇÃO MUSICAL DO
COLÉGIO PEDRO II-CAMPUS
CENTRO**

**MILENA ARCA NUNES DA
MATTA**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO
SETEMBRO DE 2021**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO E DOUTORADO EM
MÚSICA

**TECENDO A HISTÓRIA: ENTRE MEMÓRIAS, NARRATIVAS E
EXPERIÊNCIAS COM O ACERVO DE EDUCAÇÃO MUSICAL DO COLÉGIO
PEDRO II-CAMPUS CENTRO**

por

MILENA ARCA NUNES DA MATTA

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Música do Centro de Letras e Artes da UNIRIO, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre, sob a orientação da Professora Dra. Inês de Almeida Rocha.

Rio de Janeiro, 2021

M Matta, Milena Arca Nunes da
 TECENDO A HISTÓRIA: ENTRE MEMÓRIAS, NARRATIVAS E
 EXPERIÊNCIAS COM O ACERVO DE EDUCAÇÃO MUSICAL DO
 COLÉGIO PEDRO II-CAMPUS CENTRO / Milena Arca Nunes
 da Matta. -- Rio de Janeiro, 2021.
 132

 Orientador: .
 Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do
 Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação
 em Música, 2021.

 1. Ensino de música. 2. Memória. 3. Experiência.
 4. Narrativa. 5. Acervo de Educação Musical do
 Colégio Pedro II. I. , , orient. II. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
Centro de Letras e Artes – CLA
Programa de Pós-Graduação em Música – PPGM
Mestrado e Doutorado

**TECENDO A HISTÓRIA: ENTRE MEMÓRIAS, NARRATIVAS E
EXPERIÊNCIAS COM O ACERVO DE EDUCAÇÃO MUSICAL DO COLÉGIO
PEDRO II-CAMPUS CENTRO**

por

MILENA ARCA NUNES DA MATTA

BANCA EXAMINADORA

INÊS DE ALMEIDA ROCHA

Prof.^a Dr.^a Inês de Almeida Rocha – orientadora

Martha Ulhoa

Prof.^a Dr.^a Martha Tupinambá Ulhoa

Ednardo Monti

Prof.^a Dr.^a Ednardo Monteiro Gonzaga do Monti

Conceito: **APROVADO**

SETEMBRO DE 2021

Dos muitos privilégios que vivi, um se tornou inenarrável: ter uma família! A dissertação é dedicada a ela, com amor! Pelo seu companheirismo Lucas, sua alegria Esther e suas capacidades de adaptação a novas situações!

Para minha querida filha e o meu grande amor
Companheiros de jornada

Agradecimentos

É muito bom agradecer. Percorrer este caminho e ter gratidão por algo, para mim, é muito especial, é o resultado de um processo de ajuda que pressupõe aprender. O quanto eu aprendi até chegar até aqui! O quanto eu ainda tenho a aprender, e não estive por aqui sozinha. Então agradeço ...

À Deus pelo dom da vida, pela capacidade que temos como humanos de memória, de narrar e experimentar tudo isso que um dia foi criado para nos relacionarmos. A ti o meu eterno muito obrigada. Obrigada por sua verdade. Uma verdade que me faz bem e fortalece. Eu creio em Deus. E a Ele agradeço por absolutamente tudo.

À minha família! Mãe, obrigada pelas palavras que me sustentam enquanto caminho. Por ser tão companheira e por seus gritos de *uhuuuu* a cada nova conquista. Ao Lucas meu companheiro, obrigada por sua compreensão diante do adiamento de tantos momentos, em detrimento da realização dessa pesquisa. Obrigada, pelos dias em que você me arrancou do quarto e me levou para respirar fora de casa. Por me ajudar tanto fazendo o almoço, trazendo um lanche ou um suco de maracujá. Obrigada pela ajuda em tudo, você sempre esteve disposto a quebrar os galhos e se meter nas enrascadas nas quais eu te colocava. Tenho um amor e um respeito enorme por ti. Esther, obrigada pela companhia nos fins de noite, por cada momento que compartilhamos, por ser minha dupla de leitura, seja em meio às risadas ou no silêncio que tantas vezes optamos por dividir enquanto estudávamos juntas. Nossa convivência é um aprendizado diário e, por isso mesmo, um grande presente que a vida me deu! Amo todos vocês!

À Inês pesquisadora e ao Ricardo que foram interlocutores nesse estudo. Obrigada por se interessarem pelo tema, por em algum lugar nas suas histórias pararem para ouvir, experienciarem e narrarem. O que ali foi dito não é só o que dizem os livros, mas o que dizem especialmente a vida. Obrigada por me ensinarem também tanto sobre pesquisa, pois foi nossa relação que fundou esse lugar que tenho aprendido a ocupar.

À Inês orientadora: Obrigada por apostar, confiar naquele que nasceu como um pré-projeto tão às cegas e se transformou numa dissertação na qual me reconheço e te reconheço com muito orgulho! Duas professoras pesquisadoras! Sua orientação foi sempre tão gentil. Obrigada por cada sugestão, cada observação e cada sacada. Obrigada, acima de tudo, por ser você mesmo, mesmo em meio ao caos, que às vezes a vida pode se transformar! Com esse ser, você educa.

À UNIRIO, um local de concreto tão açoitado por políticas públicas do caos e desconfianças no período em que o mestrado se realizou, mas ainda assim, tão cheio de vida apropriada pelas gentes que lhe constituem! Obrigada por tantos aprendizados. Sou muito grata pelas experiências que vivi e pelos laços que teci no seu interior!

Ao Grupo de Pesquisa Práticas de Ensino, Aprendizagem e Música (GEPEAMUS) por oportunizarem pesquisas em diferentes lugares e com essa ação produzirem uma memória mais democrática em nossa região. Que sorte a minha encontrar vocês todos! Obrigada por dividirem suas experiências e orientações e, nessa partilha, potencializarem meu aprendizado e pesquisa. Obrigada pela parceria na construção das possibilidades!

À minha amiga professora e pesquisadora Priscila Arte por me apresentar a Walter Benjamin, autor que hoje fundamentou não só minha trajetória acadêmica, mas muito do que, na vida, teço como relação com o outro e com o mundo: a escuta ativa das vozes da vida.

Aos meus alunos e amigos do CIEP Presidente Samora Machel que me motivaram e se tornaram cúmplices de uma professora pesquisadora. Vocês não só me acompanharam como me inspiraram. Imensamente obrigada! Espero que vocês sejam os primeiros a colherem os frutos que eu produzir.

A todas as professoras e professores que passaram pela minha vida e deixaram um pouquinho de si. A vocês o meu eterno obrigada.

A todos os caminhos e entradas que já passei nessa vida e os que passarei, vocês me deslocaram, ensinaram e me modificaram. Obrigada vida por ser isso tudo e muito mais! Terei histórias para contar do tempo de agora que já se foi.

RESUMO: A temática desta pesquisa são narrativas vinculadas às experiências musicológicas a partir de um estudo de documentos digitais sobre o Acervo de Educação Musical do Colégio Pedro II - *Campus* Centro. O estudo está vinculado às ações do Grupo de Pesquisa Práticas de Ensino, Aprendizagem e Música (GEPEAMUS) e ao projeto Pesquisa em *Acervos Musicais sediados no Estado do Rio de Janeiro: identificação e estudo de obras, coleções e fundos documentais*. A motivação principal surgiu do interesse em entender como experiências e subjetividades eram registradas e narradas e que memórias estavam sendo produzidas sobre este acervo. No processo de levantamento dessas produções, chegou-se a rastros digitais produzidos pelos pesquisadores e bolsistas de Iniciação Científica em diversas tipologias documentais, como, por exemplo, artigos, entrevistas, blogs com imagens, reportagens e vídeos com apresentações musicais evidenciando a produção acadêmica do grupo. O objetivo geral da pesquisa foi analisar as experiências vivenciadas e narradas por professores e estudantes de educação musical a partir de documentos produzidos em projetos musicológicos no Acervo de Educação Musical do Colégio Pedro II – *Campus* Centro. O principal referencial teórico central o filósofo alemão Walter Benjamin e seus conceitos de experiência, memória e narrativa. Assim, no capítulo 1 da Dissertação discuti os conceitos de *memória, narração e narrativa*, segundo Walter Benjamin (1994); no capítulo 2, apresentei o Acervo a partir dos estudos e documentos disponibilizados on-line e no capítulo 3. O Acervo se apresenta em múltiplas possibilidades para aqueles que buscam estudar e analisar documentos, sendo também reconhecido como espaço de construção do conhecimento. Assim, nos ajuda a pensar o passado e busca por meio da pesquisa e do conhecimento, modificar o presente e, por consequência, o futuro. As narrativas feitas pela professora evidenciam a importância da voz. Sua abordagem como educadora musical é uma resposta aos programas políticos de sua época. Em suas palavras ficou evidente sua postura de que o canto coletivo seria uma boa prática musical que auxilia na aprendizagem de conceitos e no desenvolvimento das potencialidades musicais dos alunos. Outro ponto marcante é o nacionalismo, acentuado como um programa que andou junto com uma ideologia com fortes matizes patrióticas. Pretende-se que esta pesquisa auxilie musicólogos e educadores musicais na ampliação de suas abordagens, possibilitando a eles novos diálogos, a partir do encontro com concepções inter e multidisciplinares, voltadas para práticas musicológicas docentes e discentes, assim como narrativas pessoais de pesquisadores, professores e fomentados pela pesquisa das práticas musicais do ponto de vista da troca de experiência em Acervos Musicais no Rio de Janeiro.

Palavras-chave: Ensino de música; Memória; Experiência; Narrativa; Acervo de Educação Musical do Colégio Pedro II;

ABSTRACT: The themes of this research are narratives linked to musicological experiences from a study of digital documents on the Music Education Collection of Colégio Pedro II - Campus Centro. The study is linked to the actions of the Research Group on Teaching, Learning and Music Practices (GEPEAMUS) and the project Research in Musical Collections based in the State of Rio de Janeiro: identification and study of works, collections and documentary funds. The main motivation arose from the interest in understanding how experiences and subjectivities were recorded and narrated and what memories were being produced about this collection. In the process of surveying these productions, digital trails were produced by researchers and Scientific Initiation scholarship holders in various document types, such as articles, interviews, blogs with images, reports and videos with musical presentations showing the academic production of the group. The general objective of the research was to analyze the experiences lived and narrated by music education teachers and students from documents produced in musicological projects in the Music Education Collection of Colégio Pedro II – Campus Centro. The main theoretical reference is the German philosopher Walter Benjamin and his concepts of experience, memory and narrative. Thus, in Chapter 1 of the Dissertation I discussed the concepts of memory, narration and narrative, according to Walter Benjamin (1994); in chapter 2, I presented the Collection from the studies and documents available online and in chapter 3. The Collection presents itself in multiple possibilities for those who seek to study and analyze documents, being also recognized as a space for building knowledge. Thus, it helps us to think about the past and, through research and knowledge, seeks to modify the present and, consequently, the future. The narratives made by the teacher show the importance of the voice. Her approach as a music educator is a response to the political programs of her time. In his words, his position that collective singing would be a good musical practice that helps in the learning of concepts and in the development of the students' musical potential was evident. Another striking point is nationalism, accentuated as a program that went together with an ideology with strong patriotic overtones. It is intended that this research will help musicologists and music educators to expand their approaches, enabling them to new dialogues, from the encounter with inter and multidisciplinary concepts, focused on musicological practices of teachers and students, as well as personal narratives of researchers, teachers and fostered by the research of musical practices from the point of view of exchanging experiences in Music Collections in Rio de Janeiro.

Keywords: Music teaching; Memory; Experience; Narrative, Musical Education of Colégio Pedro II

Uma vivência, algo pelo qual simplesmente eu passei, eu atravessei, ou algo que me aconteceu, ela não é nada se ela não puder ser transformada em alguma narrativa compartilhável e transmissível ao grupo ao qual eu pertença. É a transmissão, é o compartilhar, que transforma a vivência em experiência.

Walter Benjamin

“Um acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que o acontecimento memorado é sem limites, pois é apenas uma chave para tudo que veio antes ou depois” (BENJAMIN, 1994, p.38)

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: Catálogo de manuais escolares - Acervo de Educação Musical do Colégio Pedro II - Campus Centro (1930-1950).....	62
---	----

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: Foto da casa do aluno Henrique em sua entrevista ao Professores Ricardo e Inês e aos alunos Lívia, Michel, Pedro e Wendell.....	29
FIGURA 2: Espaços do Colégio Pedro II-Campus Centro.....	33
FIGURA 3: Planta do primeiro andar do Colégio Pedro II-Campus Centro.....	34
FIGURA 4: Planta do andar térreo do Colégio Pedro II-Campus Centro.....	35
FIGURA 5: Alunos e professoras na sala de música em atividades de Educação Musical.....	36
FIGURA 6: Alunos do Colégio Pedro II.....	37
FIGURA 7: Novos armários feitos para organização dos trabalhos de manutenção documental.....	37
FIGURA 8: Alunos do Colégio Pedro II.....	38
FIGURA 9: Alunos do Colégio Pedro II catalogando e identificando os documentos...39	
FIGURA 10: Alunos do Colégio Pedro II organizando os materiais.....	40
FIGURA 11: Alunos do Colégio Pedro II digitalizando as informações.....	41
FIGURA 12: Bibliotecários técnicos do Arquivo Nacional	41
FIGURA 13: Materiais do Acervo.....	42
FIGURA 14: Materiais do Acervo.....	42
FIGURA 15: Ficha catalográfica.....	43
FIGURA 16: Banner PROPGPEG.....	43
FIGURA17: O Guia Prático de Villa-Lobos. Material didático.....	44
FIGURA 18: Alunos bolsistas de Iniciação Artística e Cultural, vinculados à Diretoria de Culturas e a professora Inês Rocha na sala de música.....	45
FIGURA 19: Alunos bolsistas de Iniciação Artística e Cultural, vinculados à Diretoria de Culturas elaborando os arranjos.....	46
FIGURA 20: Alunos bolsistas de Iniciação Artística e Cultural, vinculados à Diretoria de Culturas durante um ensaio.....	46
FIGURA 21: Alunos bolsistas de Iniciação Artística e Cultural, vinculados à Diretoria de Culturas, nos anos de 2015 e 2016 e a Professora Inês Rocha – Visita a Espanha.....	47
FIGURA 22: Capa do site.....	52
FIGURA 23: Imagens retiradas do vídeo CPMúsica- Campus Centro – V MIAC 020.....	53
FIGURA24: Salão Nobre	58

FIGURA 25: Sala do coral rearquitetada.....	59
FIGURA 26: Projeto de culminância no Salão Nobre.....	60
FIGURA 27.1: apresentação musical no espaço aberto.....	60
FIGURA 27.2: apresentação musical no espaço aberto.....	61
FIGURA 28: apresentação musical em uma sala de aula.....	61
FIGURA29: O maestro e com os alunos.....	121

LISTA DE NOMENCLATURA

CEDOM: Centro de Documentação e Memória

GEPEAMUS: Grupo de Pesquisa Práticas de Ensino, Aprendizagem e Música

IPHAN: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional

LAEDH: Laboratório de Educação em Direitos

NAPNE: Núcleo de Atenção a Pessoas com Necessidades Específicas

NIAC: Congresso de Iniciação Científica

NUDOM: Núcleo de Documentação e Memória

PPGM-UNIRIO: Programa de Pós-graduação em Música da UNIRIO

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
1. MEMÓRIA, NARRAÇÃO E EXPERIÊNCIA A PARTIR DE WALTER BENJAMIN: UM PRESSUPOSTO TEÓRICO METODOLÓGICO.....	23
1.1 Memória.....	25
1.2 Narração.....	27
1.3 Experiência.....	28
2. O LOCAL DE ENCONTRO: O ACERVO DE EDUCAÇÃO MUSICAL DO COLÉGIO PEDRO II.....	31
2.1 “Um arquivo documento a explorar”: o guia prático - material feito por Villa-Lobos para suporte de seu projeto educacional	47
3. “ESCONVANDO A HISTÓRIA A CONTRA PELO”: MÉMORIAS NARRADAS.....	68
3.1. O negócio é a voz do documento.....	69
3.2. Pelos caminhos da vida: o músico e o músico educador.....	83
3.3. Recordar e Recontar. A história que chega.....	96
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	116
REFERÊNCIAS.....	124

INTRODUÇÃO

Era tarde, não tenho uma noção exata da hora, mas a casa já estava em silêncio. Havia ainda alguns textos para ler, por isso, os olhos corriam analisando o conteúdo apressadamente. Marcava uma ou duas frases, estava à procura de algo de “saltar os olhos”. Foi quando li ...

O aluno aprendia. Eu (professora Elza), por exemplo, adotava o seguinte: eu ensinava todas as vozes a todos. Eu dividia em vozes, mas eu ensinava todas as vozes. O aluno sabia o grave, sabia o médio e sabia o dele. Na hora em que ele cantava, estabelecia uma relação com o som do colega do lado e do outro lado. E a harmonização era perfeita. Era de arrepiar o que eles conseguiam fazer, só com a voz! E assim caminhamos durante anos, sempre fazendo coro a cappella. (ROCHA, 2010, p. 88).

De repente, não estava mais andando apressadamente. Algo me chamou a atenção naquelas falas. Continuei atenta à leitura da narrativa Quando terminei, estava em silêncio. Pensei “preciso ler essa entrevista um pouco mais” e voltei ao início da leitura. Era muito bom ouvir o encantamento do fazer musical na escola. A música realmente estava ali. Foi de arrepiar! Desde então, sigo me perguntando mentalmente se ando caminhando musicalmente.

Para a presente pesquisa, motivou-nos a busca por entender os caminhos que percorremos enquanto fazemos música na Educação Básica e compreender experiências que são narradas a partir da rememoração de acontecimentos da vida escolar e cotidiana. A pesquisa nasce de um relato de memória, um “saltar de olhos” enquanto lia uma entrevista de uma professora, registrada a partir de ações de projetos de pesquisadores com o Acervo de Educação Musical do Colégio Pedro II - Campus Centro como história oral. Antes desse momento...

O Colégio Pedro II, situado no Rio de Janeiro (RJ), e mais recentemente expandido para unidades em Duque de Caxias e Niterói, municípios da região metropolitana do estado, é uma das mais tradicionais instituições de ensino públicas do Brasil. O Departamento de Educação Musical, que está vinculado à Pró-Reitoria de Ensino da instituição, tem a prática da música no ambiente escolar como parte integrante da disciplina de Educação Musical desde o primeiro programa curricular, datado de 1938 característica que dá ao Colégio um valor histórico dessa disciplina no Brasil. Pode

ser ressaltado, também, o caráter regulador¹ que acompanha a história da Instituição no Brasil, cujas práticas pedagógicas foram tomadas como modelo por diversas escolas públicas e privadas.

O Acervo documental de Educação Musical desta instituição de ensino está diretamente relacionado aos acontecimentos vividos no “mundo da vida”, conjuntos de experiências políticas, sociais, pedagógicas e, sobretudo, musicais. A manutenção e o tratamento do acervo iniciaram-se na primeira década dos anos 2000. A fim de somar forças a esse trabalho, me vinculei como pesquisadora ao acervo. A pesquisa se fez junto ao Programa de Pós-Graduação de Música da UNIRIO, na linha de pesquisa História e Documentação Musical e no âmbito do *Grupo de Pesquisa Práticas de Ensino, Aprendizagem e Música* (GEPEAMUS), sendo orientada pela professora doutora Inês de Almeida Rocha, como parte integrante do projeto que envolveu pesquisadores de diversas Linhas de Pesquisa do Programa, cadastrado com o título: *Pesquisa em Acervos Musicais sediados no Estado do Rio de Janeiro: identificação e estudo de obras, coleções e fundos documentais*.

Quando entrei no Programa de Pós-Graduação em Música da UNIRIO, na linha de Documentação e História Musical, no segundo semestre de 2019, trazia comigo um projeto de pesquisa que buscava analisar conteúdos musicais. Por ser uma educadora, o conteúdo musical sempre me chamou muito a atenção. Queria fazer uma conexão direta com uma pesquisa que elevasse o meu potencial como educadora. Pensava naqueles dias que uma maior compreensão dos conteúdos musicais me ajudaria a resolver questões no meu cotidiano como educadora musical. Já vinha trabalhando com cancionários em minhas aulas em uma escola municipal no Rio de Janeiro², e quando me deparei com uma lista de livros didáticos, alguns cancionários no acervo, reagi como se tivesse chegado em casa. Mal sabia que estava bem longe...

1 “Colégio Padrão do Brasil [...] “pela qualidade do corpo docente e dos modelos de programas desenvolvidos. Ser Colégio Padrão significava que seus programas de ensino elaborados pelos Professores Catedráticos eram os programas que deveriam ser seguidos em outras escolas secundárias”. (SOARES, 2014, p. 16).

² CIEP Presidente Samora Machel, localizado em Bonsucesso/Maré – RJ. A escola trabalha com educação básica e ensino fundamental nos anos iniciais.

O ano de 2020 muda os cenários. O mundo é surpreendido por uma pandemia. A Covid-19³ provocou um isolamento social⁴, resultando no fechamento de locais públicos. O desenvolvimento desta pesquisa de mestrado, portanto, foi atravessado pela pandemia da Covid-19, o que ocasionou a impossibilidade do acesso ao material físico guardado no espaço do Colégio, trancado devido ao isolamento social sanitário pandêmico. Após o fechamento do local, a opção foi realizar um levantamento de produções disponíveis com acesso pela internet, caracterizando uma pesquisa de abordagem qualitativa a partir de análise documental e bibliográfica. Com o distanciamento exigido devido ao isolamento social, o espaço online surgia como um local seguro e viável para manter minhas conexões com a instituição que guarda os documentos do acervo do objeto inicial da investigação e continuar minha pesquisa.

O encontro com documentos online produzidos por pesquisadores e estudantes me levou a um novo caminho: entrevistas e narrativas de si. Fui percebendo, ao ler e reler os trabalhos produzidos, que, embora trabalhasse com dados documentais, esses materiais também traziam dados carregados de subjetividades. Quais memórias estes documentos guardam, lembram ou ainda despertam? Quais experiências provocaram, foram transformadas em histórias de vida, em acontecimentos vivenciados individualmente ou coletivamente?

Como caminho de desvio, a pesquisa direcionou-se para outras ações, mediadas pela tecnologia digital de informação e comunicação, ou seja, para a coleta de dados acessíveis via internet. Foi justamente em uma dessas ações de leitura e aproximação com os documentos que pude me deparar com a cena descrita acima. A fala clara de uma professora sobre seu caminho educacional musical e de seus alunos que aprendem e a emocionam (arrepia), um estalo, mesmo que não intencional, de que tem música na escola. Foi pensando em ouvir essa musicalidade de arrepiar que busquei realizar essa pesquisa.

³ “Estamos vivendo a pandemia do novo coronavírus desde o dia 11 de março de 2020. Inicialmente, em 31 de janeiro de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou a infecção pelo novo coronavírus como emergência global e a seguir nomeou a doença de COVID-19. O Grupo de Estudos de Coronavírus do Comitê Internacional de Taxonomia de Vírus propôs que o vírus seja designado de SARS-Cov-2.” (STRABELLI e UIP, David, 2020, p.598).

⁴ “Após a chegada da COVID-19 no Brasil, diversas medidas de controle e prevenção da doença foram tomadas pelas autoridades sanitárias locais em diferentes esferas administrativas (governo federal, governos estaduais e municipais). Essas medidas se diferenciaram de uma região para outra do país, entretanto a medida mais difundida pelas autoridades foi a prática do distanciamento social, entendida de forma geral pela população e pela mídia, como isolamento social.” (BEZERRA, 2020, p. 2411).

As entrevistas publicadas em um periódico on-line fazem parte do Acervo da pesquisa. Essas fontes serão vistas aqui como um documento monumento, conforme proposto por Le Goff (1996), e em diálogo com o filósofo Walter Benjamin (1994), referencial teórico-conceitual e metodológico central desta pesquisa. As produções científicas históricas têm por base a manutenção de documentos. Le Goff (1996, p. 525-538), em *Documento/Monumento*, ao tratar sobre as possibilidades analíticas documentais pelos historiadores, argumenta sobre a necessidade de perceber o documento em um contexto de construção, como um “produto da sociedade que o fabricou segundo suas relações de forças que aí detinham poder” (LE GOFF, 1996. p. 536), sendo importante percebê-lo não apenas como um *documento*, mas também como um *monumento*.

Torna-se, então, necessário notar que a dissertação elenca alguns conceitos teóricos julgados centrais. São eles os conceitos de *Memória*, *Experiência* e *Narração* construídos por Walter Benjamin. Dessa maneira, “articular historicamente o passado não significa conhecê-lo como ele de fato foi. Significa apropriar-se de uma reminiscência, tal como ela relampeja no momento do perigo” (BENJAMIM, 1994, p. 224).

Nunca há um documento da cultura que não seja, ao mesmo tempo, um documento da barbárie. E, assim como ele não está livre da barbárie, também não o está o processo de sua transmissão, transmissão na qual ele passou de um vencedor a outro. Por isso, o materialista histórico, na medida do possível, se afasta dessa transmissão. Ele considera como sua tarefa escovar a história a contrapelo. (BENJAMIN apud LOWY, 2005, p. 70).

O movimento de “escovar a história a contrapelo” proposto por Benjamin é entendido como mover a história em sentido contrário, às avessas, significa buscar uma contranarrativa, isto é, dos sujeitos não ouvidos, ou comumente esquecidos ao longo da História. Resgatar o que foi dito e tratado por tradição, ao mesmo tempo que trabalha temas arrancando-os do conformismo. Em tempos de avanço do conformismo, “clarear” “é a honra da pesquisa histórica” (LÖWY, 2012, p. 51), ou seja, um movimento à árdua tarefa de cotidianamente “escovar a história a contrapelo”. Deste modo, trazer à luz a voz de professores e alunos como narradores da história do Acervo do Colégio Pedro II é “escovar a história a contrapelo”, é democratizar a história de um passado coletivo, narrado em vozes. Desta forma, pessoas são agentes da história. O agora não existe sem o passado que é fabricado a todo instante. A partir desse pensamento, ousou utilizar o termo contrapelar para a ação que empreendo na presente pesquisa.

A memória é um elemento vivido no passado e é graças ao lembrar que sabemos quem fomos e quem somos. Em meio a tempos controversos, desconcertantes, onde avanços no campo da Educação Musical, como políticas públicas em prol da multiculturalidade, encontram-se ameaçados por programas educacionais divergentes, o que o estudo da história da Educação Musical pode anunciar? O que essas pesquisas incitam a refletir sobre o tempo presente?

Nossas pesquisas, ancoradas em um estudo rigoroso do passado, precisam provocar no educador musical um saudável ceticismo (NÓVOA, 2009). Uma entrada inspirativa que abre caminhos à reflexão, como sugere Nóvoa (2009), “os tempos são texturas de nosso ser, fazer e viver a História e oferecem incontáveis possibilidades de devir” (NÓVOA, 2009, p. 6).

Posto o argumento, para que são feitas as pesquisas em história da educação musical? São feitas por dever, dever de memória. No agora ou no futuro, quiçá constituam novas experiências que transpassam e transformam novos narradores. Acredito que essas perguntas precisam mobilizar musicólogos nos tantos cotidianos, porque é necessário estabelecer encontros, composições, mas tendo sempre que ouvir “o outro é legítimo” (MATURANA, 1998, p. 22) em suas existências do encontro e das conversas.

Esta pesquisa pretende dar subsídios para o entendimento dos discursos observados na prática, experiências memoradas em discursos falados, da pesquisa realizada pelos sujeitos e suas congruências e desconfortos frente às políticas vividas. Os embates, tensões e compromissos que isso acarretou em suas práticas e em sua formação profissional serão arenas a serem discutidas.

A presente dissertação teve como objetivo geral analisar as experiências vivenciadas e narradas por professores e estudantes de educação musical a partir de documentos produzidos em projetos musicológicos no Acervo de Educação Musical do Colégio Pedro II – Campus Centro.

Como objetivos específicos: discuti os conceitos de *memória*, *narração* e *narrativa*, segundo Walter Benjamin (1994); apresentei o Acervo a partir dos estudos e documentos disponibilizados on-line; analisei as entrevistas realizadas por professores e estudantes e publicadas em revista on-line.

Mais especificamente, em cada capítulo, desenvolvi as discussões propostas. Optei, como já referi, por rever estudos sobre a *memória*, *experiência* e *narrativa*. Esse estudo é apresentado no primeiro capítulo, *A memória, narração e experiência a partir de Walter Benjamin: Um pressuposto metodológico*, no qual priorizo o autor Walter

Benjamin, construindo apontamentos que auxiliam na direção da narrativa como condutora de preservação da memória.

O segundo capítulo, *O Local de encontro: O acervo de educação musical do Colégio Pedro II*, delinea o acervo quanto à história e produções acadêmicas, apresenta-se o acervo, uma visita construída através do “rastros digitais”⁵. Um olhar sobre os materiais que compõem o acervo de Educação Musical Campus Centro relatado por pesquisas acadêmicas.

As discussões sobre os conceitos referentes à história da educação musical são realizadas no terceiro capítulo, *Tecendo a história: memória, narração e experiência com o acervo vivo*. Optei por analisar duas entrevistas realizadas pelos pesquisadores que trabalham no Acervo e seus bolsistas de Iniciação Científica. São elas *O negócio era a voz!* (ROCHA, 2010). Nessas entrevistas, Rocha (2010) expõe as memórias de uma ex-professora de educação musical do Colégio Pedro II. O encontro é feito no mesmo cenário onde anos atrás a professora desenvolvera suas práticas em Educação Musical. Trata-se de traçar uma conversa que enxergou afetos, sensibilidades e ações, a partir dos encontros que permearam no percurso do fazer música na escola. As entrevistas são registradas por uma aluna e sua professora de música e publicadas na *Revista Interlúdio*; “Para mim, cantou perfeito: DEZ!” (ROCHA, 2011a). A segunda entrevista explicita o acompanhamento dos temas levantados na última entrevista. No mesmo cenário, são problematizados alguns assuntos, a partir das memórias desses dias de formação e condução de alunos no ambiente escolar, Rocha (2011a) narra a professora e seus movimentos. A entrevista foi publicada na *Interlúdio*, Revista do Departamento de Educação Musical do Colégio Pedro II; e *PELOS CAMINHOS DA VIDA: entrevista com o maestro Henrique Morelenbaum* (ROCHA e SZPILMAN, 2017a; 2017b). Nessa entrevista, Henrique recebe em sua casa dois professores de educação musical de sua antiga escola, junto deles estão um grupo de alunos da mesma unidade escolar onde Henrique estudou. Nesse contexto, Henrique traça uma narrativa que expõe sua história anterior, durante e posterior ao colégio, ao mesmo tempo que traça um movimento de sua professora de Educação Musical na prática. Ele explora a dimensão do fazer da professora Elza a partir de encontros nas aulas de música e de que forma isso o marcou. Essa entrevista é tratada por Rocha e Szpilman (2017a e 2017b) e dividida em dois artigos, ambos publicados na *Interlúdio*.

⁵ O termo “rastros digitais” foi a designação escolhida para nomear os resultados de buscas de produções on-line relacionadas ao Acervo de Educação Musical do Campus Centro (de pesquisas empíricas) realizadas por mim durante a pesquisa.

Ensaia-se, a partir das entrevistas citadas acima, uma possibilidade de pensar o fazer música na escola, a partir do entrecruzamento das memórias narradas, enunciadas de alguém que toma a palavra que fala de si, experienciando o processo de preservação da memória pela ação narrativa. Nas sutilezas desse movimento, teceu-se a noção de uma espreita da história, através da potência expansiva do devir do professor e seu desenrolar na história em um devir imperceptível.

Como a presente dissertação foi desenvolvida no âmbito do projeto de documentação do Acervo de Educação Musical do Colégio Pedro II – Campus Centro, no Rio de Janeiro, que organiza historicamente documentos desenvolvidos por professores e alunos, cabe ressaltar que conhecer materiais voltados à memória do cotidiano da educação escolar, contribuindo para desinvisibilizar essas ações, foi o principal desafio enfrentado, sendo partícipe de um trabalho de pesquisa que promoveu ações para reservar a essas realizações um lugar na história da educação. Ao assumir tal concepção, ponho-me em consonância com o fazer do Acervo de Educação Musical do Colégio Pedro II - Campus Centro como colaboradora, abrindo as cortinas do passado presente, inicio o relato do que investiguei.

“Caminhante não há caminho. O caminho faz-se ao andar. Ao andar faz-se o caminho”⁶. O estudo apresentado foi moldado dentro de um caminho. Por ser uma musicóloga educadora, minha pesquisa se iniciou na minha fala como educadora, na prática, no dia a dia, ao caminhar, no encontro com documentos. Correu-se o risco de não ter constituído o melhor caminho de análise, porém, possibilitou contribuir com o fortalecimento das dimensões da vida e de suas incursões no dia a dia das atividades humanas e suas relações no campo da formação e da pesquisa em História e Documentação Musical.

⁶ “O caminho faz-se caminhando” Caminhante, as tuas pegadas São o caminho e nada mais; caminhante não há caminho, O caminho faz-se ao andar. Ao andar faz-se o caminho E ao olhar-se para atrás, Vê-se a senda que jamais, Se há-de voltar a pisar. Caminhante não há caminho, somente sulcos no mar. (Antônio Machado)

1. A MEMÓRIA, EXPERIÊNCIA E NARRAÇÃO A PARTIR DE WALTER BENJAMIN: UM PRESSUPOSTO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Recebi para um bate-papo no Salão Nobre da Unidade Centro, no dia 10 de junho de 2010, uma quinta-feira, às 15:00 horas, uma colega de trabalho muito especial: a professora Elza da Costa Lima Wyllie, aposentada pela Unidade Centro, embora ainda muito ativa, para um bate-papo. Dona Elza, como a chamamos, é uma encantadora senhorinha, que este ano completou noventa e seis primaveras cheias de alegria, musicalidade e amor à sua profissão. Trabalhou na Unidade Centro, no período de 1943 a 1984, desenvolvendo intensa atividade musical com seus alunos, na qual o canto coletivo era o fio condutor. Trago aqui parte da entrevista que pretende ser a primeira de uma série de *encontros para registrar suas lembranças, seus pensamentos sobre Educação Musical, seu canto, sua voz*. (ROCHA, 2010, p. 1) (Grifo da autora)

Uma dissertação acerca da memória, da experiência, com base na fala que narra de si, se dá de forma a ser uma matéria que atravessa o singular e se torna coletiva. Esse coletivo é composto por diferentes territórios, falas e histórias. Um aglomerado de pequenas ações escolhidas em um ato de colecionar. O sujeito colecionador é aquele a quem é dado a função de pesquisar. É dele, também, a função de pôr em ordem sua coleção, direcionado por um procedimento metodológico que impulse sua narrativa. Pensando nessa organização, a ferramenta escolhida para guiar as análises dos dados encontrados no Acervo de Documentação de Educação Musical do Colégio Pedro II _ Campus Centro ancoram-se nos conceitos de Walter Benjamin relativos à Memória, Experiência e Narração.

Walter Benjamin, conte-me sua história! Benjamin foi um pensador incomum: ele conseguia extrair, dos pequenos acontecimentos diários, significados surpreendentes. Judeu, nascido na Berlim de 1892 e filho de comerciantes burgueses. Sua morte, em 1940, aconteceu um dia antes da liberdade. Bertolt Brecht, sobre esse fato disse que Hitler matara a melhor parte da literatura alemã. O que se perdeu não foi um escritor de ideias, mas a experiência em sua forma material (PUSCA, 2009). Deste modo, a experiência que foi ouvida e depois escrita como um dos documentos do Acervo, articula e teoriza sobre o campo empírico que foi escolhido. Afinal:

É preciso recolher os traços e registros do passado, mas realizar com eles um trabalho de construção, verdadeiro quebra-cabeças ou puzzle de peças, capazes de produzir sentido. Assim, as peças se articulam em composição ou justaposição, cruzando-se em todas as combinações possíveis, de modo a revelar analogias e relações de significado, ou

então se combinam por contraste, a expor oposições ou discrepâncias. (PESAVENTO2 , 2005, p. 64)

Desta forma, ao “articular historicamente algo passado não significa reconhecê-lo como efetivamente foi. Significa captar uma lembrança como ela fulgura num instante de perigo” (BENJAMIN, 1991, p. 156). Essa lembrança emprega uma das possíveis variedades de um esquema analítico para compreender, interpretar e explicar o que aconteceu. A articulação a partir da teorização combinada acaba por ser um modo de reafirmar o uso reflexivo e consciente dos conceitos e ideias de diferentes que, quando articuladas, permitem um maior aprofundamento crítico. Diante dessa afirmação, discorre no sentido de articular com qual memória estarei dialogando. Nas falas do narrador, lê-se que

Ela falou um pouco sobre o período em que trabalhou, como era o ensino de música, como foi o convívio com os alunos e colegas e contou, como só ela sabe, muitas histórias deliciosas [...]. Assim, poderei partilhar melhor com outras pessoas a emoção que senti. (ROCHA, 2010, p.1)

Walter Benjamin escreve seu primeiro texto “Metafísica da Juventude (1914), como membro do Movimento da Juventude na Alemanha (SELIGMANN, 2009). Mais tarde, como membro associado à Escola de Frankfurt, Benjamin se consagraria como um ensaísta e crítico literário. Ali, como um membro de Frankfurt, ele se destaca como um questionador da ideologia do progresso (LÖWY, 2002). Esse autor de origem alemã, de ascendência judia, também era conhecido como: filósofo, sociólogo, literário, crítico de artes, teólogo e marxista. Os debates que envolvem seus textos estão relacionados às questões: O que é contar a história? O que é contar uma história? Qual os seus significados? Qual a sua utilidade? (GAGNEBIN, 1999).

De acordo com Kramer (2009), em Benjamin “cada objeto, fragmento ou insignificante contam o todo” (KRAMER, 2009, p. 290). A metodologia defendida pelo historiador é fazer um movimento ao inverso, para ele:

[...] nunca houve um momento da cultura que não fosse também um momento de barbárie. E, assim como a cultura não isenta de barbárie, não é, tão pouco, o processo de transmissão da cultura. Por isso, na medida do possível, o materialismo se desvia dela. Considera sua tarefa escovar a história a contrapelos. (BENJAMIN, 1994, p. 225)

Contrapelando, Benjamin vai trabalhar a história a partir de questões relativas à experiência, à tradição, ao tempo, à narrativa e à memória. Para ele é “a consolidação da experiência coletiva, a sanção, a autoridade que garante ao indivíduo a dimensão de sua ancestralidade, tradição que pulsa em cada instante de agora” (MATOS, 1989, p. 31).

Na perspectiva benjaminiana os objetivos inacabados e fragmentados são as características que dão à sua metodologia recursos inesgotáveis. Sua proposta seria como uma “obra aberta”, a partir da qual o narrador “organiza uma seção de efeitos comunicativos de modo que cada possível fruidor possa compreender, na mencionada obra, a forma originária imaginada pelo autor” (BENJAMIN, 1994, p. 40).

Para compreender Benjamin, é necessário dispor-se a caminhar como um sujeito que se dispõe a ser afetado. Como o autor afirma, não há um método que garanta o caminho, pois “o método é caminho indireto, é desvio” (BENJAMIN, 1984, p.50). Como base epistemológica de desvio, serão apontadas algumas contribuições da teoria e metodologia benjaminiana: Memória, Experiência e Narração, que servirão como base para a presente dissertação.

1.1 Memória

Int.: Dona Elza...

Profa. Elza: Vamos lá!

Int.: A entrevista que eu fiz com a senhora está sendo um sucesso! As pessoas estão gostando muito de ler as coisas que a senhora falou. A senhora está “bombando”!

Profa. Elza: Estou mesmo? Imagina! Ainda não contei nada... (ROCHA, 2011, p. 1)

Conte-me sua história? Busque-a na memória. O ato de guardar na memória tudo o que já foi, faz dela local de vestígio e triagem. Muito embora pertença a um passado, a memória conecta o hoje. Sua história, guardada no passado na memória, é celebrada hoje, viva no ato de rememorar.

"Nossa" memória não é mais aquela, ela que agora só é "História, vestígio e triagem". Preocupada em fazer memória de tudo, ela é apaixonadamente arquivística, contribuindo a essa cotidiana historicização do presente, já observada. Inteiramente psicologizada, a memória tornou-se um assunto privado, que produz uma nova economia de "identidade do eu". "Pertence a mim [doravante] a atividade de lembrar-me e sou eu que me lembro." Assim, ser "judeu é lembrar-se de ser, mas essa lembrança irrecusável, uma vez

interiorizada, exige pouco a pouco uma dedicação integral. Memória de quê? No limite, memória da memória". Enfim, essa memória opera a partir de uma relação com o passado na qual sobrepuja a descontinuidade. O passado não está mais "no mesmo plano". Por consequência, fomos "de uma história que se procurava na continuidade de uma memória a uma memória que se projeta na descontinuidade de uma história". Tal como se define hoje em dia, a memória "não é mais o que se deve reter do passado para preparar o futuro que se quer; ela é o que se faz com que o presente seja presente para si mesmo". Ela é um instrumento presentista. (HARTOG, 2015, p. 162-163)

Para Benjamin (1994), a memória “é a mais épica de todas as faculdades” (BENJAMIN, 1994, p. 210). A memória em um lugar épico distinto da experiência autêntica, do tempo histórico e da narração. Essa análise subjetiva feita por Benjamin traz essa faculdade como um dos elementos de transmissibilidade. A memória não ancorada nos fatos subjetivos dos acontecimentos, e sim fundamentada na experiência autêntica.

Outrossim, a memória pode se perder na experiência quando não se tem tempo para compartilhar. Dessarte, o conteúdo simbólico guardado na memória corre o risco de apenas ser memória e permanecer oculto. Surge nesse lugar um grande super-herói: a rememoração (BENJAMIN, 2012a, p. 13). Para Benjamin, rememorar é retornar. Em decorrência, a memória e o despertar estão intimamente relacionados, é como um “acordar de um sonho” (BENJAMIN, 2017, p. 591).

Conhecido como o teórico da memória, Walter Benjamin, em seus textos se preocupa com as questões voltadas à preservação do conhecimento. O ato de lembrar e de esquecer, são meios importantes e essenciais para construção da identidade e tradição. A identidade, no contexto benjaminiano, remete-se à questão das narrativas.

Guiado pelas pesquisas mnêmicas (imagens inconscientes) de Freud e das pesquisas sobre lembranças (inconscientes) de Marcel Proust, o autor tenta imaginar como esses dois conceitos seriam possíveis nos processos da memória coletiva. Ele afirma,

Sabemos que Proust não descreveu na sua obra uma vida como de fato ela foi, e sim uma vida lembrada por quem a viveu. Porém esse comentário ainda é difuso, e demasiadamente grosseiro. Pois o importante para o autor que rememora, não é o que ele viveu, mas o tecido de sua rememoração, o trabalho de Penélope da reminiscência. Ou seria preferível falar do trabalho de Penélope do esquecimento. A memória involuntária de Proust, não está mais próxima do esquecimento que aquilo que em geral chamamos de reminiscência? (BENJAMIN, 1994, p. 37)

Em Proust, Benjamin alinha seus conceitos de memória voluntária e involuntária. Um novo esquema é montado e o autor começa a trabalhar com a responsabilidade de evitar o esquecimento, ou seja, evitar silenciar vozes do passado (DROPA; OLIVEIRA, 2015).

1.2 Experiência

Que moribundos dizem hoje palavras tão duráveis que possam ser transmitidas como um anel, de geração em geração? (BENJAMIN, 2012a, p. 123)

Interlúdio (Inês) - Agradecemos muitíssimo, pela sabedoria que o senhor nos transmitiu, palavras que, tenha a certeza, ficarão marcadas em nossas memórias e nas dos nossos leitores (ROCHA & SZPILMAN, 2017, p. 22)

Conte-me sua história! Estou aqui em silêncio para ouvir. Aquele que conta uma história, dá à luz aquele que ouve. O ouvir, muito utilizado para entender canções, também foi utilizado para entender uns aos outros. Nesse ponto, Benjamin (2012a) enxerga o ouvir como modo de fazer experiência. A experiência que gera sabedoria. Em “Experiência e pobreza”, Benjamin (1994) fala que quando narramos uma experiência, não relacionamos ela a conselhos representativos. No entanto, pensamos nela como herança.

A questão que precisa ser respondida é: como tomar essa experiência para si? Sabe-se por Benjamin (2012a) que a experiência é uma constante, pois ela atravessa o tempo, se transforma no outro, narrando-se em sequência. “É no moribundo que não apenas o saber e a sabedoria do homem, mas sobretudo sua vida vivida – e é dessa substância que são feitas as histórias – assumem pela primeira vez uma forma transmissível”. (BENJAMIN, 2012a, p. 224)

Em seus ensaios sobre a experiência, Benjamin (2002), escreve que ela “é carente de sentido e espírito apenas para aquele já desprovido de espírito” (BENJAMIN, 2002, p. 23). Dessa maneira, podemos entender que é necessário afetar-se, para que então sejamos apenas portadores da experiência. Ela precisa nos perpassar (LARROSA, 2016). “A força da estrada do campo é uma se alguém anda por ela, outra se a sobrevoa de aeroplano. Assim é também a força de um texto, uma se alguém o lê, outra se o transcreve” (BENJAMIN, 2012b, p. 14). Neste sentido, a experiência abre outras vias, mas, para essa via acontecer o ouvinte passa a ser narrador. Desse modo, a experiência “ao nos passar,

nos forma e nos transforma” (LARROSA, 2016, p. 28). Sendo preciso silenciar a voz de dentro, para ouvir o outro, ou seja, “quanto mais o ouvinte se esquece de si mesmo, mais profundamente se grava nele o que é ouvido” (BENJAMIN, 2012a, p. 221).

Agora, se o homem não for afetado? Ou se ele ouvir, porém não se colocar como sujeito dessa experiência? O que aconteceria? Segundo Benjamin (2012a), haveria uma pobreza de experiência.

Pobreza de experiência: isso não deve ser compreendido como se os homens aspirassem a novas experiências. Não, eles aspiram a libertar-se de toda experiência, aspiram a um mundo em que possam ostentar tão pura e tão claramente sua pobreza, externa e também interna, que algo de decente possa resultar disso. Frequentemente pode-se afirmar o oposto: eles “devoraram” tudo, a “cultura” e o “ser humano”, e ficaram saciados e exaustos (BENJAMIN, 2012a, p. 127).

Em seu ensaio, intitulado “O narrador” (BENJAMIN, 2012a), o autor descreve as histórias presentes nos combatentes da 1ª Guerra Mundial. Os soldados voltaram mudos, não tinham nada para contar e nem para lembrar, estavam pobres em experiência. Neste contexto, Walter Benjamin (2012a) faz um diagnóstico: o fim da experiência se dá com o fim da arte de contar. O que se precisa é recuperar novas abordagens de narrar. Enfim, precisamos ser afetados, mas não podemos nos calar. A experiência viva necessita de novos narradores.

Int.: D. Elza, essas histórias são deliciosas!

Profa. Elza: Isso merecia fazer um esquete, porque foi uma cena... só quem assistiu como eu assisti, pode avaliar o que foi.

Int.: E felizes de nós que temos a senhora para nos contar essas histórias deliciosas.

Profa. Elza: É maravilhosa essa história! (ROCHA, 2011, p. 9)

1.3 Narração

[...] o narrador mantém sua fidelidade a essa época, e seu olhar não se desvia do relógio diante do qual desfila a procissão das criaturas, na qual a morte tem seu lugar, ou à frente do cortejo, ou ao final, como retardatária miserável (BENJAMIN, 2012a, p. 227).

Vou contar sua história... Ouvir um relato e contar uma história, tendo como base o que foi dito, parece simples. Mas, Benjamin aponta algumas dificuldades. Nesse caminho, o autor observa que, ou perdemos a capacidade de ouvir, ou não sabemos ouvir.

FIGURA 1: Foto da casa do aluno Henrique em sua entrevista ao Professores Inês e Ricardo e aos alunos Michel e Pedro



Fonte: (ROCHA & SZPILMAN, 2017a)

Olhe a imagem. É possível observar quem narra e quem ouve. Essas duas ações estão presentes. Depois dessa experiência teremos mais de um narrador.

Quem é o Narrador em Walter Benjamin? Já sabemos que sua função é de grande importância. Benjamin(2012a) apresenta ela como um presente da experiência. Desta forma, a narrativa ou a ação de narrar, é ao mesmo tempo uma possibilidade de experienciar. O narrador conta uma experiência, e ouvinte “irresistivelmente ele cederá à inclinação de recontá-la um dia” (BENJAMIN, 2012a, p. 220). Nessa perspectiva benjaminiana é ponto que nasce um novo narrador.

Maestro - Eu me sinto como instrumento musical, quando alguém fica satisfeito com o que eu fiz, com o que eu transmiti, eu fico feliz porque eu desempenhei aquela tarefa satisfatoriamente. Eu nunca tive a certeza de dizer: “-Eu sei”. Eu estou sempre atrás de alguma coisa, no antes, no durante e no depois. É isso. Fico satisfeito que eu tenha conseguido transmitir para os alunos alguma mensagem. Tem muitas histórias, mas aí teríamos que ter tempo para contar muito mais coisas... (ROCHA, 2017, p. 22).

Como tomar uma experiência e se tornar um narrador? Quando um narrador comunica uma história, ele evita explicá-la. É da vida que o narrador se ocupa, atenta Benjamin (2012a). Portanto, quando o autor trabalha o conceito do narrador, ele o descreve como um personagem social. Corremos o risco de ver apenas uma voz, porém Benjamin enxerga um personagem (GAGNEBIN, 1999). Essas afirmações, auxiliam a

um maior entendimento. O gênero narrativo ganha uma dimensão antropológica, já que o que fala são experiências comuns a todos. Desta maneira, o sujeito se torna narrador ao transmitir histórias de uma geração para outra.

A figura do narrador só se torna plenamente tangível se temos presentes estes dois grupos, que se interpenetram de múltiplas maneiras. “Quem viaja tem muito para contar”, diz o povo, e com isso imagina o narrador como alguém que vem de longe. Mas também escutamos com prazer o homem que ganhou honestamente sua vida sem sair do seu país e que conhece suas histórias e tradições (BENJAMIN, 1994, p. 198)

Não há uma necessidade de obedecer a linearidade presentes nas histórias oficiais. Para Benjamin, é preciso identificar nas falas as experiências, o poder de narrar. O cronista da história, não se preocupa com os grandes acontecimentos, ao contrário, seu relato do que foi é visto como um a se fazer (KRAMER, 2009). Pois “o cronista que narra os acontecimentos, sem distinguir entre os grandes e os pequenos, vai em conta a verdade de que nada do que um dia aconteceu pode ser considerado perdido” (BENJAMIN, 1994, p. 223). Para evitar perdas, é imprescindível não perder o sentido real da transmissão de experiência: uma escuta real do outro. Portanto, ficar atento é privilegiar a experiência genuína de alguém. Desse modo, o ouvir sem pressa, que se entrelaça afetivamente, deixa rastros: saberes traduzidos em marcas e ensinamento para futuras gerações.

Vamos ouvir uma história...

Ela [D. Elza] se diverte com os fatos que relata, com as façanhas de seus alunos. Repete uma história já contada anteriormente em outra entrevista, mas com novos detalhes que lhe chegam, ao relembrar o mesmo fato. Não hesita em contar, também, algumas transgressões, sábias por sinal, em nome de valorizar a prática musical do aluno. Demonstra assim como o fazer musical é mais importante que a memorização de informações ou o nome de autores de hinos (ROCHA, 2011, p. 19)

2. O LOCAL DE ENCONTRO: O ACERVO DE EDUCAÇÃO MUSICAL DO COLÉGIO PEDRO II

“contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo”
(BENJAMIN, 1994, p. 205)

Os estudos na História Oral⁷ têm sido utilizados como suporte de construção histórica à memória individual ou coletiva de grupos que experienciaram situações afins. Dentro desta construção, a história, para ser entendida, precisa ser ouvida a partir de outras perspectivas e olhada pelos olhos de quem a viveu e a experienciou. Vivenciar uma narrativa, de alguma forma, é vivenciar, experienciar e testemunhar uma situação. Pensar nas experiências de professores e alunos em uma escola como um pedaço da história, leva-nos a uma reflexão sobre as práticas dirigidas nestes espaços. Para tanto, faz-se necessário refazer os caminhos, rever o que havia sido feito.

Caminhando rumo à experiência pensada por Walter Benjamin (2002) e motivada nesse olhar enquanto se tece essa trama, assume-se professores e alunos como sujeitos históricos, atentos aos acontecimentos do mundo que compartilham – um colégio. Neste local, suas experiências são carregadas de memória sobre este espaço em que transitam; eles são testemunhas e narradores de suas histórias.

Mas alguém pode perguntar: por que se comprometer em buscar meios de construir a história correspondentes à professores e alunos? A ideia de que não chegamos até aqui falo isso me dirigindo às instituições públicas de educação e seus agentes educacionais por um caminho fácil precisa ser revista, no sentido de revisitada. Há um desgaste em nossa história. Cada vez mais contamos com menos verbas públicas e discursos vigentes de uma ação descartável. Esse caminho, o da educação em nosso país, tem sido construído entre lutas, lutas históricas. E esse lugar de agora visitar acontecimentos significa seguir lutando. Nesse caminho, vozes, objetos, paredes e corredores são testemunhas que precisam ser ouvidos.

Se pensarmos documentos como monumento (LE GOFF, 1996) na perspectiva Histórico-Cultural, os documentos deixaram de ser analisados em sua materialidade para serem analisados e/ou problematizados como versões parciais dos acontecimentos. “O documento é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento (para evocar a

⁷ A História Oral procura estudar os campos relacionados à memória e experiência, na medida em que se utiliza de metodologias que viabilizam narrativas como entrevistas, sobretudo, entrevistas relacionadas a história de vida valendo-se do recolhimento das memórias individuais. (POLLAK, 1992, p. 200)

etimologia) que ele traz devem ser em primeiro lugar analisados desmistificando-lhe o seu significado aparente. O documento é um monumento” (LE GOFF, p. 547-548). Os acontecimentos e os seus rastros fazem parte do acontecimento escolar. Esse documento escolar como diz Viñal Frago (1995)

Alguém perguntará: é tudo? E sim é tudo, está certo. A cultura escolar é toda a vida escolar: fatos e ideias, mentes e corpos, objetos e condutas, modos de pensar, dizer e fazer [...] neste conjunto há alguns aspectos que são mais relevantes que outros, no sentido que são elementos organizadores que a formam e definem. (VINÃO-FRAGO, 1995, p. 69)

Nessa ordem, não são só os sujeitos que compõem as letras que construíram e reconstruíram a história do ensino de música. Existem marcas que se forem localizadas, analisadas e problematizadas, como sugere Le Goff (1996), revelarão uma história mais do que aparentam. Essa ação analítica promove experiência. Silenciar esses documentos potenciais é o mesmo que promover uma “pobreza de experiências”; no contexto do Acervo é a morte da memória.

Para Benjamin (1987, p. 240), a memória é o caminho que leva ao passado, “e o meio onde se deu a vivência, assim como o solo é o meio no qual as antigas cidades estão soterradas”. Aquele que busca lembrar, precisa procurar meios de explorar o território tal qual um escavador. Contudo, é preciso estar atento a algumas questões temporais. O eu (identidade) que se faz no passado não é o eu do presente, ele é temporal, isso significa que se modifica ao longo do tempo. Em Benjamin, explorar um terreno é trilhar o presente que o passado produziu e analisá-lo. “Para o autor que recorda, o principal não é o que ele viveu, mas o tecer de sua recordação, o trabalho de Penélope da rememoração” (BENJAMIN, 1987, p. 322). Desta forma, rememorar é ouvir o passado a partir da perspectiva do agora.

O colégio é um local temporal, que conta histórias de passagem. Local onde o passado e o presente tecem memórias sobre quem já esteve aqui e quem está aqui agora. Para Viñal Frago (1995), o tempo escolar é “um tempo diverso e plural, individual e institucional, condicionante de e condicionado por outros tempos sociais; um tempo aprendido que conforma a aprendizagem do tempo; uma construção, em suma, cultural e pedagógica; um “fato cultural”” (VIÑAO FRAGO, 1995, p. 72). Assim sendo, é igualmente “um tempo pessoal e um tempo institucional e organizativo” (VIÑAO FRAGO, 1995, p. 72).

Todo esse enredo é mediado pela materialidade de um local que ao longo dos anos pouco se modificou. Esse local que serviu ao passado por meio de objetos serve o presente. Ele é parte de um instrumento útil para fins cotidianos e como parte de um instrumento guardião de algumas memórias.

A narrativa sobre o Colégio Pedro II, que completou 183 anos, se entrelaça à história da educação musical no cotidiano escolar no Brasil, como uma Instituição Federal de ensino com sede na cidade do Rio de Janeiro. O colégio foi organizado durante o período regencial, no século XIX, sendo uma das instituições escolares mais antigas do país e o primeiro estabelecimento de instrução secundária oficial no Brasil. Sua criação se deve, de certa forma, para moldar a elite brasileira e garantir o projeto civilizatório dos jovens da nova monarquia. Após um começo imperial de muito prestígio, a instituição passou por uma série de transformações, essas tanto de ordens pedagógicas quanto políticas e sociais.

FIGURA 2: Espaços do Colégio Pedro - Campus Centro



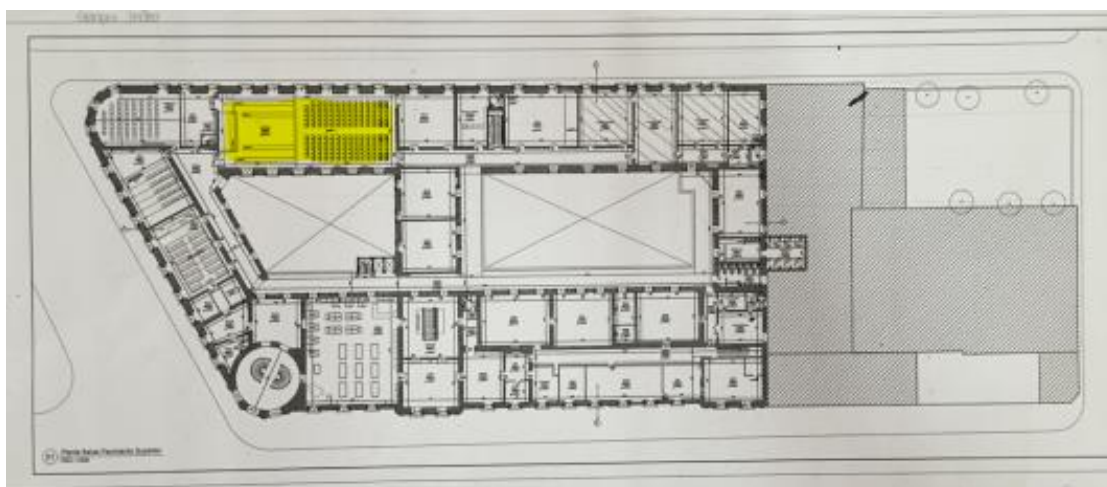
Fonte:Cp2⁸

O Colégio Pedro II - Campus Centro está situado na esquina entre as ruas Camerino e Marechal Floriano, no bairro Centro na cidade do Rio de Janeiro. O Campus Centro foi o primeiro campus do Colégio Pedro II. Sua estrutura tombada desde 1983 pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) é composta por altos portais, salas espaçosas, entre outras particularidades arquitetônicas neoclássicas. Antes de entrar por sua porta principal já se vê um alto portal e pisos de estilo neoclássico, seguidos por detalhes espalhados pelas escadas. Logo abaixo está a passagem dos inspetores que dão acesso aos corredores onde ficam as várias salas de aula do Colégio. O Colégio é dividido em dois andares. À direita da entrada ficam algumas salas de aula, a sala dos professores, o laboratório de informática, a sala do grêmio, alguns banheiros,

⁸ <https://www.cp2centro.net/>; acesso em 22/06/2021.

o refeitório com uma entrada para a quadra de esportes; à esquerda, ficam a Sala de Música/Gabinete de Música Artes, uma cantina, um auditório e o laboratório de biologia. O andar de cima espelha a estrutura do térreo, à direita da escada temos a sala da Direção, e um conjunto de salas que compõe a secretaria e outros órgãos do Colégio. Seguindo o corredor encontramos banheiros e salas de aula, uma Biblioteca, o Núcleo de Documentação e Memória (NUDOM) e o Salão Nobre. A figura 3, abaixo, apresenta a planta do primeiro andar do Campus Centro do Colégio Pedro II.

FIGURA 3: Planta do primeiro andar do Colégio Pedro II - Campus Centro.



Fonte: NUDOM

No que se refere à história da disciplina escolar de Educação Musical no Colégio, presente desde 1938 no currículo oficial, vemos que ao longo do curso da vida institucional ela se manteve como conteúdo, no entanto, quanto à sua metodologia e prática de ensino, é possível afirmar que ela sofreu modificações, ao mesmo tempo que perdia prestígio e espaço no currículo escolar.

Pensar no espaço de educação musical, leva-nos a refletir sobre as práticas dirigidas nestes locais. No Colégio, algumas práticas foram narradas evidenciando a importância delegada à contenção dos corpos em espaços, mantidos sob controle hierárquico. Uma dessas práticas foi o projeto de Canto Orfeônico. A atividade política que consistia em uma visão disciplinar do homem patriota correspondia às exposições do governo brasileiro na época e eram realizadas no Salão Nobre (marcado em amarelo na figura 3), local de prestígio no Colégio.

Int.: A senhora acha que também pelo fato de o Imperador D. Pedro II usar aquele espaço... Eles tinham conhecimento de que ele havia usado aquele espaço, não é?

Profa. Elza: Sim, porque a parte histórica era muito importante.

Int.: Eles sabiam, então, que o Imperador usava aquele salão em momentos especiais para despachar.

Profa. Elza: Hoje eu vejo os alunos entrarem naquele salão... uaaaah! Naquela confusão, naquela maneira desprendida, irreverente dentro do salão, eu estranho aquilo. Porque eu acho que o salão, pela sua imponência deve ser respeitado. Ali é diferente, o ambiente é outro. Então, cada lugar, cada maneira de proceder. Eu dizia para meus alunos: seu procedimento na igreja é um, no jogo de futebol é outro, na festa dançante é outro, em um velório é outro completamente diferente. Cada atitude é de acordo com o lugar e com o que está se passando naquele lugar. Eu sempre chamava a atenção deles para isso.

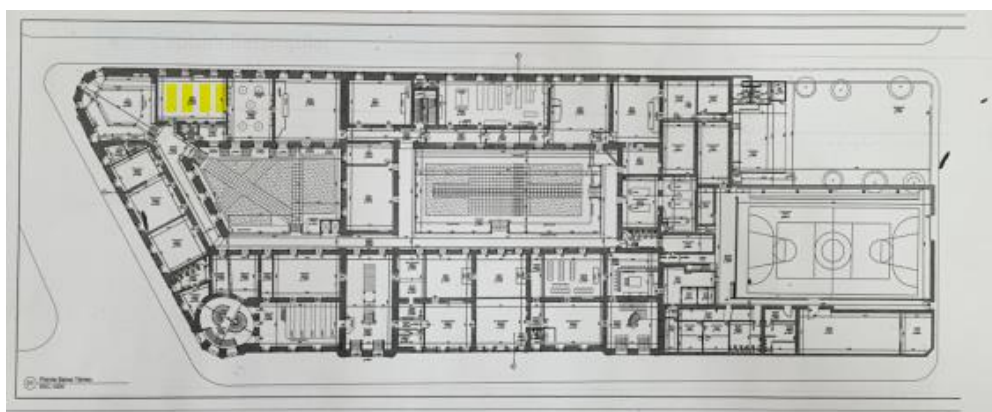
Int.: Eles já chegavam para a aula com uma predisposição melhor, o espaço já impõe uma atitude.

Profa. Elza: O resultado era muito bom, mas muito bom.

(ROCHA, 2011, p. 67)

Atualmente as aulas de educação musical acontecem em um outro espaço. Embora a prática de educação musical não aconteça em um local de grande prestígio como o Salão Nobre, hoje os professores e alunos trabalham em um espaço exclusivo para o fazer musical. O programa atual que orienta os professores de educação musical do Colégio vincula-se ao Plano Político Pedagógico da escola. O Salão Nobre ainda é utilizado para atividades musicais nas culminâncias no final dos semestres. A Sala de Música/Gabinete de Música (marcada em amarelo na figura 4, abaixo), à esquerda ao lado da cantina, é a atual sala de música, local onde estão guardados os documentos do Acervo de Educação Musical do Colégio Pedro II – Campus Centro.

FIGURA 4: Planta do andar térreo do Colégio Pedro II campus Centro.



Fonte: NUDOM

Nas fotos a seguir (figuras 5, 6 e 7) é possível ver professores e alunos em suas funções no acervo e em suas funções escolares. Ao fundo da sala estão alguns armários com livros e documentos, que compõem parte do acervo-usado, também, como material

de apoio das aulas. Há na sala instrumentos musicais e aparelhos eletrônicos como caixas de som, microfones e computadores.

FIGURA 5: Alunos e professoras na sala de música em atividades de Educação Musical.



Fonte: Blog cp.2⁹

Na figura 5, vemos uma atividade dinamizada por professores de música do Colégio Pedro II em conjunto com outros dois professores dinamarqueses, alunos do Colégio Pedro II e intercambistas (alunos dinamarqueses convidados). Observe ao fundo da sala, ali estão os armários, lugar onde é armazenado parte do acervo material documental. Pelo depoimento informal obtido com a Professora Inês, obtive a informação que o espaço da sala é organizado de forma flexível.

Já na figura 6, é possível ver a sala já adaptada (isolamento acústico). Reforma que marca ações de financiamentos. A organização de adaptação, também é marcada por um projeto em conjunto com os alunos, no qual pensar o espaço e ouvir as pessoas que utilizavam o espaço faziam parte das atividades adaptativas da sala de música. A professora Inês narra a ação de protagonismo dos alunos ao pensarem em seu espaço escolar. Essas ações eram realizadas em reuniões do Projeto de Pesquisa.

⁹ <https://www.cp2centro.net/>

FIGURA 6: Alunos do Colégio Pedro II



Fonte: Blog cp.2¹⁰

No lado esquerdo, está o repositório dos instrumentos de percussão, ao fundo permanecem os armários. Na parede, atrás da tecladista, estão novos armários (figura 7) construídos para guardar os documentos já organizados. A parte central da sala é flexível, podendo ser reorganizada a qualquer momento. Na Figura 6, a sala está arrumada para o Projeto de Iniciação de Pesquisa Coral. Nesse momento tem bolsistas de iniciação científica em cada naipe.

FIGURA 7: Novos armários feitos para organização dos trabalhos de manutenção documental



Fonte: Blog cp.2¹¹

¹⁰<http://www.cp2.g12.br/blog/propgpec/culturas/projetos-de-iniciacao/projetos-de-iniciacao-artistica-2017/>

¹¹<http://www.cp2.g12.br/blog/propgpec/culturas/projetos-de-iniciacao/projetos-de-iniciacao-artistica-2017/>

Na Figura 8, marcada por uma outra organização da parte central da sala. Nessa figura vemos outro ângulo da sala. Temos dois quadros ao fundo, um palco está localizado em frente aos quadros. Ali está a mesa de som e os instrumentos elétricos. Nesse espaço, retroalimentado, aconteciam as atividades de aula, os encontros dos grupos de pesquisa e os materiais.

FIGURA 8: Alunos do Colégio Pedro II



Fonte: Blog cp.2¹²

O movimento em prol da memória escolar é praticado na própria instituição. No campus Centro há um polo de guarda de memória com vários setores distintos que se constituem no Centro de Documentação e Memória (CEDOM), composto pelos setores já existentes que se fundiram: NUDOM, LAEDH, Biblioteca Histórica e Museu Histórico. O Acervo de Educação Musical não faz parte desse conjunto, porém trabalha em colaboração tanto com o CEDOM, quanto com o sistema integrado de Bibliotecas da Instituição e com o sistema catalogação KOHA, adotado pelo Colégio. Todos esses movimentos colaboradores estreitam as relações com os documentos em seu potencial com os significados e sentido sociais e culturais.

Significado e sentido são momentos do processo de construção da história, na medida em que a objetividade e a subjetividade são partes do mesmo processo. Os significados “embora sejam estáveis, também se transformam no movimento histórico, momento em que sua natureza interior se modifica, alterando, conseqüentemente, a

¹²<http://www.cp2.g12.br/blog/propgpec/culturas/projetos-de-iniciacao/projetos-de-iniciacao-artistica-2017/>

relação que mantêm com o pensamento” (AGUIAR, 2006, p. 13). Em outras palavras, “os significados referem-se, assim, aos conteúdos instituídos, mais fixos, compartilhados, que são apropriados pelos sujeitos, configurados a partir de suas próprias subjetividades” (AGUIAR, 1992, p. 64).

É possível acompanhar o registro de memórias institucionais ao mesmo tempo que estabelecem processos de análise com uma documentação, a fim de prover uma preservação documental e memorial das atividades musicais desenvolvidas ali. Essa “atividade humana é sempre significada: o homem, no agir humano, realiza uma atividade externa e uma interna, e ambas as situações (divisão esta somente para fins didáticos) operam com os significados” (AGUIAR, 1992, p. 64). Dessa forma, é feito uma análise descritiva do acervo, mediado em significados...

Os livros guardados em um armário da Sala de Música estão sendo higienizados, catalogados em um processo que desperta reflexão sobre as práticas musicais e escolares do passado e possibilita ampliar nossa formação como pesquisadores em diversas dimensões (musicologia, educação musical, performance, dentre outras) (ROCHA, 2015, p. 1)

A seguir, faço uma exposição das ações que vêm sendo desenvolvidas no Acervo de Educação Musical do Colégio Pedro II – Campus Centro, em específico, as ações destinadas ao tratamento documental. Resta-nos revisitar o caminho da memória, igual como um escavador de um solo onde histórias antigas estão soterradas (BENJAMIN, 1987), neste Acervo, fazendo um exercício de reconstrução de suas experiências, um exercício de escuta que reconstrói as memórias para que não as esqueçamos.

Como se observa nas imagens a seguir, o tratamento documental é feito em diferentes etapas, passando pela catalogação e identificação, a organização do material e a digitalização das informações.

FIGURA 9: Alunos do Colégio Pedro II catalogando e identificando os documentos.



Fonte: Blog cp.²¹³

¹³<http://www.cp2.g12.br/blog/progpec/culturas/projetos-de-iniciacao/projetos-de-iniciacao-artistica-2017/>

Nessa foto é possível ver o primeiro processo de triagem documental com fim catalográfico. Nesse processo, busca-se identificar o material e organizar o registro de informações identificado no próprio material. São observados: título e responsabilidade; edição; detalhes específicos de material; dados de publicação (local, editora e data); descrição física; série; e notas;

O aluno em evidência na foto é o desenvolvedor e criador da ficha catalográfica utilizada no Acervo. Segundo a Professora Inês, esse aluno teve um desempenho excepcional, com brilhantes ideias e uma sensibilidade fora do comum e um cantor maravilhoso¹⁴. O aluno atendido pelo NAPNE, com diagnóstico de autismo. Segundo a Professora Inês, é comum alunos do NAPNE se interessarem pelas atividades no Acervo. Na figura 10 é possível acompanhar um outro aluno assistido pelo NAPNE.

Em seguida (representado na figura 10) esse material é organizado por assuntos afins e devidamente guardado. Esses dois processos permitem não só conhecer o material do acervo, como facilita a fácil localização do mesmo. Por se tratar de documentos antigos, organizar o material é ao mesmo tempo proporcionar um conjunto de princípios fundamentais para a implementação e execução de um plano de conservação. O que resulta ações que buscam encontrar soluções que permitam oferecer o melhor conforto e estabilidade ao suporte da maioria dos documentos.

FIGURA 10: Alunos do Colégio Pedro II organizando os materiais



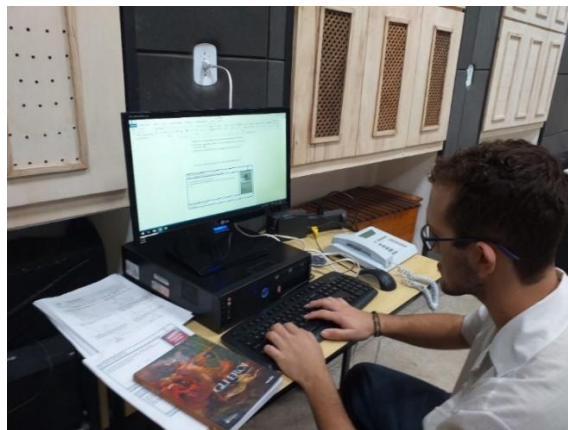
Fonte: Blog cp.2¹⁵

¹⁴ Informação obtida por reunião informal.

¹⁵<http://www.cp2.g12.br/blog/propgpec/culturas/projetos-de-iniciacao/projetos-de-iniciacao-artistica-2017/>

Depois de organizado, identificado e pré-catalogado, essas informações são digitalizadas. Nessa foto (figura 11) é possível acompanhar um aluno enquanto preenche uma ficha catalográfica digitalizada.

FIGURA 11: Alunos do Colégio Pedro II digitalizando as informações



Fonte: Blog cp.2¹⁶

O processo de digitalização hoje é feito inserido no sistema integrado da Biblioteca do Colégio, o KOHA. O processo já está enquadrado ao sistema organizacional unificado e, no futuro, será possível acessar a aba do Acervo de Educação Musical no site da Biblioteca do Colégio Pedro II.

Esses passos na organização documental são amparados por cursos e técnicas de formação. Na imagem, a seguir, tem-se o registro de uma equipe de profissionais de manutenção arquivística visitando e orientando a manutenção dos documentos.

FIGURA 12: Bibliotecários técnicos do Arquivo Nacional



Fonte: Blog cp.2¹⁷

¹⁶<http://www.cp2.g12.br/blog/progpec/culturas/projetos-de-iniciacao/projetos-de-iniciacao-artistica-2017/>

¹⁷<http://www.cp2.g12.br/blog/progpec/culturas/projetos-de-iniciacao/projetos-de-iniciacao-artistica-2017/>

Nas imagens a seguir (figura, 13, 14 e 15) é possível identificar pelo registro fotográfico alguns dos materiais encontrados e catalogados no Acervo.

FIGURA 13: Materiais do Acervo



Fonte: Blog cp.2¹⁸

Os materiais são frutos da cultura escolar. Cada objeto conta um conto, um encontro, uma história. Um Harmônico, um grande metrônomo, bustos que servem como objetos de decoração deixados ali por ex-professores, partituras antigas e livros didáticos de circulação nacional, um Bumba-meu-Boi, são alguns dos exemplos que podemos identificar na figura 14 como objetos que alimentam a cultura escolar.

FIGURA 14: Materiais do Acervo



Fonte: Blog cp.2¹⁹

A curiosidade gerada no encontro com esses objetos, encontram caminhos nos grupos de pesquisa e alimentam novas experiências. Um exemplo de processo é revelado em um dos banner construídos para um encontro acadêmico PROPGPEG (Figura 16).


¹⁸<http://www.cp2.g12.br/blog/propgpec/culturas/projetos-de-iniciacao/projetos-de-iniciacao-artistica-2017/>

¹⁹<http://www.cp2.g12.br/blog/propgpec/culturas/projetos-de-iniciacao/projetos-de-iniciacao-artistica-2017/>

Nele além de identificarmos a ação musicológica de organização do acervo, temos uma mostra do registro catalográfico de dois livros encontrado junto ao Acervo.

Aqui (na figura 15) é posto em evidência um desses materiais escolhidos para compor o banner.

FIGURA 15: Ficha catalográfica

ARRUDA, Yolanda de Quadros. <i>Elementos de canto orfeônico</i> . 2ª ed. Revista e aumentada. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1951.	2
<p>*Apresenta símbolos de pausas diferentes em relação a hoje em dia; *Ele mostra que é possível fazer músicas em ritmos variados com obras de canto orfeônico; *Também traz várias músicas de tempos e tipos diferentes; *A escrita do livro difere-se da atual devido ao tempo no qual ele foi feito; *A integridade do livro foi ferida por rasgos e furos, porém eles não interferem na leitura de seu conteúdo; *Contém papéis soltos com relações de nomes de alunos da terceira e quarta série e orações; *O livro era destinado para o uso dos Ginásios, colégios Escolas Normais, Industriais e Comerciais; *Nota ao leitor – escrito pela autora;</p>	
<p>-O livro contém 234 páginas. -Dimensões: 19,5 cm x 14,1cm</p>	

Fonte: Blog cp.2²⁰

FIGURA 16: Banner PROPGPEC



Cultura Material Escolar: abordagem musicológica ao Acervo de Educação Musical do Campus Centro

Inês de Almeida Rocha (orientadora)
Caio Lira Dias
Bruna Alves da Rosa Castro
Inahra Cabral Alves da Silva
Caroline Menezes Bastos

OBJETIVOS

- Promover o aprendizado de habilidades e competências em pesquisa científica na área de musicologia e história da educação musical a partir da organização da catalogação e da sistematização de dados;
- Promover ações visando estabelecer rotinas arquivísticas para organizar, catalogar e analisar livros e objetos do acervo;
- Analisar o material arquivado sob a perspectiva de teóricos que vêm trabalhando historicamente a **Cultura Material Escolar**.





ARRUDA, Yolanda de Quadros. <i>Elementos de canto orfeônico</i> . 2ª ed. Revista e aumentada. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1951.	2
<p>*Apresenta símbolos de pausas diferentes em relação a hoje em dia; *Ele mostra que é possível fazer músicas em ritmos variados com obras de canto orfeônico; *Também traz várias músicas de tempos e tipos diferentes; *A escrita do livro difere-se da atual devido ao tempo no qual ele foi feito; *A integridade do livro foi ferida por rasgos e furos, porém eles não interferem na leitura de seu conteúdo; *Contém papéis soltos com relações de nomes de alunos da terceira e quarta série e orações; *O livro era destinado para o uso dos Ginásios, colégios Escolas Normais, Industriais e Comerciais; *Nota ao leitor – escrito pela autora;</p>	
<p>-O livro contém 234 páginas. -Dimensões: 19,5 cm x 14,1cm</p>	

Resultados

- Tratamento arquivístico de livros escolares publicados das décadas de 1950 até a atualidade e não datados;
- Elaboração de fichas catalográficas;
- Elaboração de textos sobre o trabalho e análise dos dados;
- Inventário dos demais objetos educativos do acervo, visando elaboração de projetos de pesquisa futuros;



GEPEAMUS
Grupo de Pesquisa em Estudos, Arquivísticos e Musicais

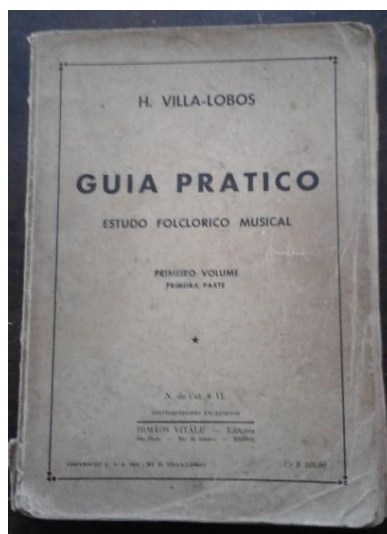
Fonte: Blog cp.2²¹

²⁰<http://www.cp2.g12.br/blog/propgpec/culturas/projetos-de-iniciacao/projetos-de-iniciacao-artistica-2017/>

²¹<http://www.cp2.g12.br/blog/propgpec/culturas/projetos-de-iniciacao/projetos-de-iniciacao-artistica-2017/>

As observações aos materiais situados possibilitaram analisar a estrutura física com foco na organização documental do Acervo. Para examinar os elementos citados nesse contexto, coletamos dados sobre pesquisas acadêmicas produzidas a partir desses materiais. Um exemplo, é o “Guia Prático”, o material didático organizado por Villa-Lobos (figura 17). Nesse processo ele foi organizado e identificado em um catálogo. Porém é a partir de pesquisas acadêmicas mais direcionadas que se obteve informações de uso, estado e conservação do material.

FIGURA17: O Guia Prático de Villa-Lobos. Material didático



Fonte: Blog cp.²²

Esses tratados documentais se unem ao fazer musical dos alunos. Entre os processos de organização do Acervo, os alunos são instigados a elaborar performances musicais a partir das experiências com os documentos. Esse processo, que inicia com a organização do material, culmina em apresentações direcionadas para o público da escola docente da escola e, algumas vezes, ultrapassam os muros da escola.

Ao ganhar foco na música, os documentos geram sentidos, o que gera significados personalizados, pois são parte da subjetividade pessoal de cada um. Sendo os sentidos “entendidos como instrumentos convencionais de natureza social, são os meios de contato com o mundo exterior e também do homem consigo mesmo e com a própria consciência” (AGUIAR, 2000, p. 129). Essa produção de sentidos gera ao Acervo a memória. Um

²²<http://www.cp2.g12.br/blog/propgpec/culturas/projetos-de-iniciacao/projetos-de-iniciacao-artistica-2017/>

destaque para a escola que apresenta história (em seus documentos) e experiência (na manutenção musical documental).

Transformar documentos e seus significados em sentidos não significa aprender uma única resposta, mas expressar processos vividos por ele. Ao dividirem essas informações em quaisquer eventos, os significados e sentidos são ampliados em acordo com cada evento. Por essa razão, esta construção de experiência nunca é acabada. Nesse sentido, a manutenção vira pauta para uma produção cultural (figura 18); vira pauta artística musical na elaboração de arranjos (figuras 19 e 20) e direcionado ao público promovendo interações sociais, que por sua vez se alteram, alterando também os processos de formação de consciência.

As figuras a seguir foram montadas para alimentar uma apresentação de um Congresso de Iniciação Científica – MIAC. Nele é possível narrar o caminho entre o documento que se traduz no fazer musical.

FIGURA 18: Alunos bolsistas de Iniciação Artística e Cultural, vinculados à Diretoria de Culturas e a professora Inês Rocha na sala de música em atividades com o Acervo.



Fonte: Blog cp.²³

²³<http://www.cp2.g12.br/blog/propgpec/culturas/projetos-de-iniciacao/projetos-de-iniciacao-artistica-2017/>

FIGURA 19: Alunos bolsistas de Iniciação Artística e Cultural, vinculados à Diretoria de Culturas elaborando os arranjos



Fonte: Blog cp.²⁴

FIGURA 20: Alunos bolsistas de Iniciação Artística e Cultural, vinculados à Diretoria de Culturas durante um ensaio



Fonte: Blog cp.²⁵

²⁴<http://www.cp2.g12.br/blog/propgpec/culturas/projetos-de-iniciacao/projetos-de-iniciacao-artistica-2017/>

²⁵<http://www.cp2.g12.br/blog/propgpec/culturas/projetos-de-iniciacao/projetos-de-iniciacao-artistica-2017/>

FIGURA 21: Alunos bolsistas de Iniciação Artística e Cultural, vinculados à Diretoria de Culturas, nos anos de 2015 e 2016 e a Professora Inês Rocha – Visita a Espanha



FONTE: (ROCHA, 2017e)

2.1 Um rastro digital: Mapeamento de produções acadêmicas do Acervo de Educação Musical do Colégio Pedro II Campus Centro

O Acervo de Educação Musical do Colégio Pedro II Campus Centro é o setor educativo de organização arquivística de documentos que objetiva a preservação da memória ligada ao fazer musical na instituição. Ao longo das últimas décadas, a temática relacionada ao tratamento documental e à história educacional do Colégio Pedro II tem ganhado produções acadêmicas. Inúmeros pesquisadores (professores, alunos e pesquisadores ligados ao Acervo) vêm se debruçando sobre a temática documental e sua relação com a história, sobretudo a respeito da influência desta na formação subjetiva e cognitiva do contexto de educação musical escolar. Ao analisarmos as narrativas produzidas pelos pesquisadores acerca do Acervo de Educação Musical do Colégio Pedro II – Campus Centro, vemos que há produções sobre a instituição que estão muito relacionadas aos materiais do Acervo.

Os primeiros trabalhos produzidos em interlocução com ações práticas no Acervo de Educação Musical, foram os trabalhos publicados por Rocha (2007). Nele é elucidada propostas organizacionais de conteúdo, como a implantação de uma proposta curricular e uma proposta interdisciplinar. No seu trabalho, Rocha (2007) contribui com uma construção conceitual da história da educação musical no Colégio Pedro II.

Em 2010, Rocha (2010; 2011a) inicia uma série de entrevistas. Ambas estão catalogadas no arquivo como relato de história oral e feitas com a professora Elza da Costa Lima Wyllie²⁶. A primeira foi realizada no dia 10 de junho de 2010, no Salão Nobre da Unidade Centro (local considerado sua sala de aula). No texto da entrevista encontramos os registros das lembranças, dos pensamentos sobre Educação Musical, do canto como ferramenta metodológica e da importância da voz como instrumento. A professora também relata sobre o período em que trabalhou, como era o ensino de música, como foi o convívio com os alunos e colegas. Já a segunda entrevista, realizada no mesmo local, porém em dias diferentes, se deu no dia 22 de setembro de 2011. Nela, D. Elza professora apresentou alguns livros didáticos de seu acervo pessoal, narrou o processo de avaliação realizado com um aluno, revelando um pouco mais sobre seus dias como professora do CPII.

O primeiro documento articulando aos materiais didáticos do acervo foi escrito por Rocha em 2012. Nele, Rocha (2012) apresenta sua primeira aproximação com livros guardados no acervo do CPII, com a finalidade de refletir sobre o acervo. Nessa abordagem inicial, objetivou-se analisar os manuais de música, observando os processos de produção, de circulação e de recepção, tal como nos propõe Roger Chartier (1988). Já em 2014, Inês Rocha (2014) apresenta um estudo analítico dos manuais escolares para canto orfeônico pertencentes ao Acervo de Educação Musical do Colégio Pedro II_ Campus Centro, publicados nas décadas de 1930 a 1950. Nele a autora identifica que esse material atendia à demanda criada pelo projeto de educação musical de Heitor Villa-Lobos. Rocha (2014) identifica que

Dentre tantas opções de materiais didáticos, os livros chamaram-me a atenção e despertaram meu interesse inicial. Dentre os livros estão cancionários, hinários, livros de cantos religiosos, de cantos pátrios, de cantos folclóricos, livros de solfejos e teoria musical, livros de prosódia, programas de ensino secundário e superior e até a obra emblemática que o compositor Heitor Villa-Lobos elaborou para ser utilizada nas aulas de Canto Orfeônico, o Guia Prático: estudo folclórico musical,

²⁶ “Trabalhou na Unidade Centro, no período de 1943 a 1984, desenvolvendo intensa atividade musical com seus alunos, na qual o canto coletivo era o fio condutor” (ROCHA, 2010, p. 1).

com arranjos para duas ou mais vozes de temas folclóricos e pátrios (ROCHA, 2014, p. 2).

Outro artigo produzido pela professora em parceria com alguns alunos²⁷, Rocha (2015) relata uma pesquisa que objetivava descrever atividades desenvolvidas num projeto de iniciação científica, que buscava atribuir significado ao trabalho com livros didáticos pertencentes ao acervo do colégio, desenvolvendo sobre elas publicação de textos em *blog* eletrônico e eventos acadêmicos.

No ano de 2015, Chrispim e Rocha (2015), a partir de um estudo analítico do currículo de educação musical do Colégio nos dois primeiros documentos escritos em 1980, estudaram as práticas pedagógicas musicais das turmas do primeiro segmento do ensino fundamental do CPII. No artigo, é possível identificar aspectos consonantes dos documentos com alguns elementos do passado, ao mesmo tempo que apresentam rupturas com outros aspectos. No caminho metodológico de análise as autoras chegaram à conclusão de que “O passado e o presente podem ser identificados em objetivos, conteúdos, repertório, práticas musicais e atividades acadêmicas” (CHRISPIM; ROCHA, 2015, p. 8). Mas, o pensar a ação pedagógicas precisa ser apoiada em outros dados. Para as autoras “as práticas musicais efetivadas, entretanto, não são possíveis de serem analisadas a não ser com coleta de dados adicionais e outra perspectiva de observação” (CHRISPIM & ROCHA, 2015, p. 8).

Clara Albuquerque (2015), escreveu um projeto de pesquisa que coordenou, quatro²⁸ bolsistas de Iniciação Artística. No artigo “Pesquisando e Cantando...” – História, Organização, Análise e Performance de Obras Corais do Acervo de Educação Musical do Colégio Pedro II Campus Centro, é descrito a principal finalidade do grupo (organização, catalogação, análise e execução das partituras para canto coral do Acervo de Educação Musical do Campus Centro) e os objetivos das práticas de pesquisa (levantar dados para a construção da história da prática coral e apresentação de produtos musicais e textuais). Nele, também encontramos as etapas de organização catalográfica realizadas no acervo. Este movimento buscou contribuir para ampliar e diversificar o ensino e aprendizagem de música, além de auxiliar na construção da história da prática musical do Colégio.

²⁷ Alunos do CPII, vinculados a um programa de Iniciação Científica: Livia Rodrigues Cardoso Marins, Michel Yuri Rodrigues Rocha Pereira, Pedro Moreira Grisolia e Wendell de Almeida Dias

²⁸ Moara Abbaymi Oliveira dos Santos, Inahra Cabral Alves da Silva, Débora Lacerda de Freitas e Ernesto David Pari Loaiza.

Em sua dissertação de mestrado acadêmico, Chrispim (2016), trabalhou o início da construção da música enquanto disciplina escolar no Colégio Pedro II. A pesquisa, identificada como um estudo documental e bibliográfico, objetivou investigar rupturas e continuidades no ensino de música nesses dois recortes temporais, concluindo “que o discurso institucional aponta para continuidade de ações, reafirmando a identidade do colégio por meio da constante narrativa de um passado glorioso e do enaltecimento de sua tradição” (CHRISPIM, 2016, p. 25). O Acervo de Educação Musical do CPII-Campus Centro foi uma das bases documentais usadas na pesquisa.

Em um movimento em prol de dados da história oral do CPII, os textos *MEMÓRIAS DE UM MUSICAL ALUNO EMINENTE (1ª parte de 2)* e *PELOS CAMINHOS DA VIDA (2ª Parte de 2): entrevista feita com o maestro Henrique Morelenbaum*, por alunos²⁹ do Colégio Pedro II coordenados e redigidos por Rocha e Szpilman (2017a; 2017b), relatam a memória de um ex-aluno eminente. Neles, encontram-se relatos do contato do maestro com seus professores e experiências de vida como estudante do Colégio Pedro II. Outros destaques que faço aqui são as lembrança de Henrique Morelenbaum do livro didático de educação musical usado por ele enquanto estudante e a finalidade metodológica utilizada para exteriorizar uma musicalidade nata.

Maestro - Como aluno no Pedro II eu conheci o Guia Prático de Villa-Lobos. Esse de Canto Orfeônico também, porque a Dona Elza nos fazia conhecer. Mas na parte teórica, não. Porque a parte teórica era destinada ao conhecimento geral de quem se formava em música. O canto orfeônico, na concepção de Villa-lobos, era para musicalizar um povo, que de nascimento já era musical. Era só dar a capacidade de exteriorizar uma musicalidade nata (ROCHA & SZPILMAN, 2017b, p. 20).

Em outro momento, Inês de Almeida Rocha (2017c) aprofunda sua análise dos manuais escolares de música editados entre 1930 e 1950 pertencentes ao Acervo. A autora identifica a participação do Colégio Pedro II como um dos polos que implantaram e difundiram o projeto do Canto Orfeônico de Heitor Villa-Lobos. Esse ensaio possibilita conhecer aspectos da Educação Musical, sobretudo os materiais didáticos que eram utilizados, no entanto, ele vai além, ao acrescentar informações metodológicas ligadas as práticas musicais escolares. Um exemplo desse alcance são as falas sobre o projeto de

²⁹ Livia Rodrigues Cardoso Marins, Michel Yuri Rodrigues Rocha Pereira, Pedro Moreira Grisolia e Wendell de Almeida Dias

canto orfeônico no Colégio, a presença da música na educação, a voz no cotidiano dos alunos, dos professores e dos funcionários do Colégio Pedro II e as participações nos encontros orfeônicos. Rocha (2017c) nos diz

Os livros demonstram que a voz figurou como um recurso na prática musical e os manuais escolares para canto orfeônico, que apresentam partituras para o canto coletivo, canto em uníssono e canto a duas ou três vozes. Guiados pela técnica do manossolfa, entoavam solfejos e ajustavam acordes a três vozes. Essa técnica se ajustava muito bem ao caráter disciplinador do canto, já que os alunos precisavam olhar atentamente para os gestos do professor ou regente para cantar a nota correta e tentar não desafinar. Para reunir mais de mil alunos em concentrações orfeônicas organizadas na época, havia que se exercitar e treinar a disciplina, pois coordenar o canto durante as concentrações orfeônicas, demandava ordem e regras precisas (ROCHA, 2017c, p. 414)

Outra análise documental feita por Rocha (2017d) é dedicada aos aspectos relacionados à materialidade dos manuais escolares enfatizando suas partituras. Sobre essa propriedade específica que é a partitura e o conhecimento teórico que precisa dominar para entendê-la, Rocha observa que

As partituras musicais representam valiosa informação para conhecermos a valorização do domínio desse código para os professores e alunos, usuários das publicações. Metodologicamente, essa análise exige conhecimento específico que vai além da possibilidade de leitura, seja por solfejo ou utilizando um instrumento musical. É importante que o historiador da educação domine aspectos relacionados à análise e estruturação da linguagem musical, utilizando essas informações (ROCHA, 2017d, p. 448)

Foram encontrados 14 artigos, publicados entre os anos de 2007 a 2020. A maioria dos textos foram produzidos por professores vinculados ao Colégio. Em alguns textos, encontramos produções com a participação de alunos vinculados a projetos de Iniciação Científica. Todos esses textos, contabilizam um rastro documental digital do Acervo do colégio Pedro II - Campus Centros.

Esse material que se apresenta por meio de produções acadêmicas formam um mosaico que nos permite pensar o Acervo de Educação Musical do Colégio Pedro II a partir da perspectiva de análise de seus documentos. O termo mosaico é tratado por Benjamin (1994) como forma que justapõe fragmentos de imagens. Nesses fragmentos, pequenas partes completam o todo. Essas pequenas partes reunidas nos dão um vislumbre da verdade que se procura. A pesquisa faria essa justaposição com fragmentos de pensamento para entender a composição e o funcionamento do Acervo.

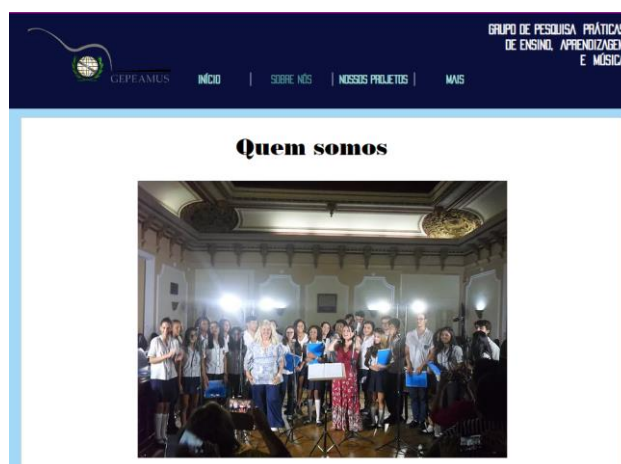
O Acervo casa – GEPEAMUS no site

Para refletimos um pouco na organização de documentação em produção no Acervo, bem como a análise documental vista como “rastros digitais”, iniciarei compartilhando a casa online do Grupo de Pesquisa Práticas de Ensino, Aprendizagem e Música. O Acervo, vale lembrar, foi o que deu início às conversas de preservação da memória, instaurando, dessa forma, a possibilidade de transformar acontecimentos escolares em documentos que fomentam a história da educação musical. A partir da análise das falas que professores e alunos trouxeram para o site, procurei trazer os principais documentos que envolvem esse curso. Com esse propósito, trago imagens e descrições do site, tentando refletir sobre as relações que se estabelecem enquanto tratamos acervos escolares.

O site³⁰ foi criado para suprir as demandas do Grupo de Pesquisa Práticas de Ensino, Aprendizagem e Música (GEPEAMUS)³¹ e tem por objetivo ser um local de encontro que analisa pesquisas e práticas musicais dentro dos processos de ensino, aprendizagem e música, ao mesmo tempo que estabelece interfaces entre espaços educativos, composto por pesquisadores ligados ao PPGM-UNIRIO, por professores do Colégio Pedro II e alunos vinculados aos projetos de Iniciação Artística e Cultural, como também projetos de Iniciação Científica.

A página inicial do site traz as seguintes opções de navegação: ‘início’; ‘sobre nós’, ‘nossos projetos’ e ‘mais’, como mostrado na figura 22.

FIGURA 22: Capa do site.



FONTE:gepeamus.wixsite.com

³⁰ (<http://gepeamus.wixsite.com>).

³¹ Grupo cadastrado no CNPQ desde setembro de 2014.

No site encontramos na aba nossos projetos três linhas de pesquisas: Correspondência de Músicos e Artistas³²; Historiografias - Música e Educação³³; e Práticas Musicais em Processos de Ensino e Aprendizagem em Música³⁴. A partir dessas linhas de pesquisa o site mantém na aba ‘mais’ um arquivo. Nele, pode-se encontrar vídeos e artigos escritos. Os vídeos estão disponíveis no Youtube e a partir do link: <https://youtu.be/eBEXCqzPSbs> encontramos falas de alunos bolsistas vinculados ao projeto e professores do Colégio Pedro II, além de música (registros de trabalhos de culminâncias). Um conjunto tão rico de narrativas de sujeitos que ao compartilhar o fazer musical compartilha vidas. Algumas imagens das práticas e encontros podem ser vistas na figura 23, abaixo:

FIGURA 23: Imagens retiradas do vídeo CPMúsica- Campus Centro – V MIAC 020



Fonte: <https://youtu.be/eBEXCqzPSbs>

³² Tem como objetivo analisar as práticas musicais em processos de ensino e aprendizagem, com ênfase nas atividades desenvolvidas no Colégio Pedro II, sob enfoque histórico, utilizando diferentes fontes de pesquisa, dentre elas: manuais escolares, trabalhos escritos, avaliações, diários de classe, cadernos escolares, registros sonoros em diferentes suportes tecnológicos, fontes orais, legislação e documentos oficiais. (ONLINE: <https://gepeamus.wixsite.com/gepeamus/linhasdepesquisa>)

³³ Tem como objetivo realizar investigações com enfoque histórico tendo como fontes privilegiadas correspondências de uma forma geral e, mais especificamente, cartas pessoais, bilhetes e diferentes tipologias de documentos pessoais escritos por músicos e artistas. A Linha de Pesquisa privilegia temáticas relacionadas à educação musical, musicologia e história, tendo como principais referenciais teóricos autores vinculados à História da Educação, História da Educação Musical, Musicologia Histórica, História da Cultura Escrita, História Oral e História Social. (ONLINE: <https://gepeamus.wixsite.com/gepeamus/linhasdepesquisa>)

³⁴ Tem como objetivo analisar práticas musicais e pedagógicas em processos de ensino e aprendizagem de música, principalmente relacionadas com o ensino de música no Colégio Pedro II e na Educação Básica. (ONLINE: <https://gepeamus.wixsite.com/gepeamus/linhasdepesquisa>)

A análise desse conteúdo foge ao escopo da dissertação, mas o levantamento dessa ferramenta é importante para dimensionar o acervo enquanto documentação e, sobretudo, suas possibilidades de encontros e comunicação.

O Acervo enquanto material - Os livros guardados no armário da Sala do Coral

Pode-se dizer que há diferentes características que aproximam os comportamentos escolares. Apesar disso, parece não existir incômodos em considerar a escola em sua própria cultura. Os elementos básicos que marcam essa cultura seriam os discursos e as linguagens, os atores (famílias, professores e alunos), as instituições e as práticas escolares.

O modelo organizacional escolar reforça os mecanismos políticos de adaptação e dominação. São esses mecanismos que certificam os processos pedagógicos e organizacional no interior escolar. Desse modo, a escola, instituição importante em uma sociedade, difere de outras organizações sociais, pois estabelece responsabilidade pela educação formal dos indivíduos. Tratando-se de uma instituição social importante, ela é a base³⁵ para conceitos sociais atualmente.

Dessarte, ao apontar a organização interna escolar se “reelabora, segundo a sua dinâmica interna, as normas, valores, práticas comunitárias, dando-lhes uma coloração nova, mas nem por isso alheia ao encadeamento geral da sociedade” (CANDIDO, 1964, p. 111 e 128). Assim, a cultura escolar (conjunto de práticas, normas, ideias e procedimentos) se manifesta em modos de fazer e pensar o ordinário escolar.

Esses modos de fazer e de pensar * mentalidades, atitudes, rituais, mitos, discursos, ações * amplamente compartilhados, assumidos, não postos em questão e interiorizados, servem a uns e a outros para desempenhar suas tarefas diárias, entender o mundo acadêmico-educativo e fazer frente tanto às mudanças ou reformas como às exigências de outros membros da instituição, de outros grupos e, em especial, dos reformadores, gestores e inspetores. (VIÑAO FRAGO, 2000a, p. 100)

Essa prática “mobiliza uma grande diversidade de fontes impressas, manuscritas e iconográficas” (NÓVOA, 1998, p. 54), indicando inúmeras possibilidades de análise históricas. Desse jeito, ao desenvolver uma relação de pesquisa entre as fontes e a História da Educação segue a linha para construir uma narrativa histórica. Dessa forma o autor

³⁵ "um dos principais motores de triunfo da modernidade" (PINEAU, 1999, p. 39).

sugere que a história dos atores educativos e o reencontro com a experiência: nesta perspectiva é fundamental articular, na pesquisa, a dimensão da experiência pessoal e coletiva, das vivências, das identidades e dos diferentes sentidos que cada sujeito atribui à experiência escolar.

“O desenvolvimento recente de linhas de investigação históricas centradas nas ‘experiências de alunos’ ou nas ‘vidas de professores’ insere-se na dinâmica de transição de uma abordagem exclusivamente contextual para uma análise especificamente textual – aqui, texto é constituído pelas vivências e pelas ‘vozes’ dos actores educativos”. (NÓVOA, 1998, p. 45-46)

Nóvoa (1998) completa afirmando que a história das práticas escolares face a um novo conceito de cultura: aqui, alerta Nóvoa, não é possível abordar as práticas escolares ignorando “o trabalho interno de produção de uma cultura escolar, em relação com o conjunto das culturas em conflito numa dada sociedade, mas com especificidades próprias que não podem ser olhadas apenas pelo prisma das sobredeterminações do mundo exterior” (NÓVOA, 1998, p. 46). Em especial, a história das ideias pedagógicas e a construção social do discurso na perspectiva de uma história das ideias pedagógicas é argumentado pelo autor como importante, pois “explorar a construção, reconstrução, transmissão e recepção das ideias através do tempo e do espaço” (NÓVOA, 1998, p. 48), é ao mesmo tempo, entender “as práticas discursivas, particularmente em momentos de ruptura e de conflito” (NÓVOA, 1998, p. 48). Tal entendimento abrange a história dos sistemas educativos face à redefinição de identidades, ou seja, entende-se a história em sua dimensão comparada da pesquisa, já que a educação hoje é “parte integrante de um processo de redefinição de identidades no plano local e internacional” (NÓVOA, 1998, p. 49)

O Acervo de Educação Musical é um conjunto de documentos que resultou da prática cotidiana de uma educação escolar.

O acervo de Educação Musical da Unidade Centro é constituído de instrumentos musicais, partituras, apostilas, discos, CDs, livros e armários para guarda do material. Há, ainda, muitos papeis, diários de classe, modelos de provas, cópias de trabalhos aplicados nas aulas, partituras, letras de músicas impressas, enfim, uma diversidade de documentos sem catalogação e necessitando serem melhor selecionados e organizados. (ROCHA, 2014, p. 2)

Localizado em uma sala escolar, em pleno funcionamento, o local acolhe ao mesmo tempo alunos em aulas de educação musical e documentos. Situada no andar

térreo do colégio, ao lado da cantina, ela é um local amplo e espaçoso, destinado exclusivamente para as atividades musicais do Colégio. Nos tempos da Professora Elza eram no Salão Nobre que se ministravam as aulas de Educação Musical. Naquela época existia um armário (reconhecido por ela em sua visita) que a acompanhava; documentos que mais tarde se juntariam à Sala do Coral como parte do Acervo.

(Ao entrar na sala para a entrevista, D. Elza chamou minha atenção para um armário que foi recuperado e está muito bem conservado)

Int.: D. Elza, conta a história desse armário para nós?

Profa. Elza: Caminhava muito. Subia, descia, andava para lá, andava para cá.

Int.: rsrsrsr E me diga, por que que ele caminhava tanto?

Profa. Elza: Porque a sala mudava.

Int.: Ah! Ele ficava na sala de música?

Profa. Elza: Sala do Coral. Depois a sala de música passou a ser a sala onde o aluno tinha aula. Saíram do Salão Nobre e ficaram dentro da sala. Agora finalmente tem uma sala de música que não tinha. Nós andávamos para lá e para cá... e o armário atrás de nós. O armário e a D. Paulina. A D. Maria Paulina não se separava desse armário. (ROCHA, 2011, p. 7)

O Salão Nobre era o local usado para educação musical pela professora Elza. Sem uma sala de música exclusiva, o espaço para o fazer musical se circunscrevia aos limites dos horários de aula, pois quando acabava a aula o Salão voltava ser um lugar comum a todos. Os alunos que frequentavam o Salão também frequentavam outras salas de aula no seu turno escolar. O deslocamento físico para as aulas de música gerava neles novas experiências. Se a aula reside em local imponente e importante, o que acontecia ali da mesma forma era algo imponente e importante. Para a professora Elza aquele lugar inspirava respeito

Profa. Elza: Havia um quadro pautado que na hora que não era necessário saía do salão e eles, de uma certa maneira, achavam uma honra ter aula no Salão Nobre, porque, não sei... era uma honra... era uma coisa fantástica... eles respeitavam o Salão Nobre. Quando entravam no salão, já entravam com um modo diferente.

Int.: A senhora acha que é a arquitetura, porque o salão é muito bonito, o teto muito bem decorado, tem um mobiliário de madeira...

Profa. Elza: E as figuras que estavam em volta...

Int.: Ah! As figuras que estão em volta do teto de pessoas eminentes da cultura...

Profa. Elza: Da cultura antiga e aquilo tudo impunha um certo respeito e não havia problema de disciplina.

Int.: A senhora acha que também pelo fato de o Imperador D. Pedro II usar aquele espaço... Eles tinham conhecimento de que ele havia usado aquele espaço, não é?

Profa. Elza: Sim, porque a parte histórica era muito importante.
(ROCHA, 2011, p. 67)

Henrique em suas memórias não lembra de ter estudado educação musical em outro local. Suas aulas de música no Colégio sempre foram no Salão Nobre.

Interlúdio (Inês) - O local das apresentações era o Salão Nobre?
Maestro – Sim, no Salão Nobre. A aula dela, eu sempre me lembro, era no Salão Nobre!

Interlúdio (Ricardo) – Ah, ela dava aula lá direto?

Maestro – Sim, lá direto. Eu me lembro só desse local...

(ROCHA & SZPILMAN, 2017b, p. 8)

Pensar o lugar escolar a partir de critérios que permitam a realização de uma determinada prática da educacional em um determinado tempo, responde às necessidades e intenções da época. A escola é um lugar arquitetado. A relação tempo e espaço, presentes nas construções escolares, tanto no projeto arquitetônico, quanto nas utilizações dos espaços, imprimem marcas diferenciadas definidas pelos projetos pedagógicos.

...Consideramo-la (a arquitetura) como um ‘pequeno mundo’, onde se concretizam valores sociais os quais procuramos identificar, sem perder de vista a especificidade da linguagem artística. (...) a construção lógica interna do seu sistema de símbolos, formas, técnicas e materiais. (...) a relação entre aquele sistema de símbolos e a realidade histórica com a qual ele interage... (BRANDÃO, 1999, p. 25)

Historicamente, o plano pedagógico que conduzia as aulas de música fazia parte de um plano político de alcance nacional. Plano que aliançava todas as escolas e com isso servia a um pensamento coletivo. No Colégio Pedro II – Campus Centro se fez em um lugar importante e coletivo. Na figura 24, abaixo, temos uma imagem do Salão Nobre.

Uma sala de aula, um laboratório da escola, ou uma sala exclusiva para trabalhos administrativos, ou a área livre podem ser demarcados como território exclusivo para alguns sujeitos escolares ou como áreas comuns a todos, lugares com objetivos educacionais, sociais, de entretenimento, como o lugar do namoro, conversas, ou local de tarefas. Há, pois, intencionalidade na perspectiva das ações pedagógicas. Neste contexto, o Salão Nobre é um local historicamente importante e de culminância escolar. Ali todos os alunos, professores e familiares tem acesso, mas esse acesso é restrito a acontecimentos estabelecidos em horários marcados. As aulas de música eram um desses encontros comuns a professores e alunos. No final da aula o Salão era fechado e voltava a ser um local restrito.

FIGURA 24: Salão Nobre



Fonte: CP.2³⁶

Já a Sala do Coral é um espaço exclusivo para prática musical, um gabinete para professores de Música, um local onde são acolhidos os materiais que compõe o Acervo de Educação Musical do Colégio Pedro II _ Campus Centro e um lugar para encontros e fazer musical livre para alunos em horários de contraturno. Nos últimos anos, o local ganhou uma reforma que possibilitou um tratamento acústico. Hoje é um espaço adaptado para o fazer musical. Viñao Frago (1998) aponta esses movimentos de rearquitetura. Para o autor, algumas edificações ultrapassam historicamente as práticas educacionais a que se destinavam, com isso, novas políticas educacionais do fazer educativo determinam uma rearquitetura dos espaços originais.

³⁶ <https://www.cp2centro.net/>

FIGURA 25: Sala do coral rearquitetada.



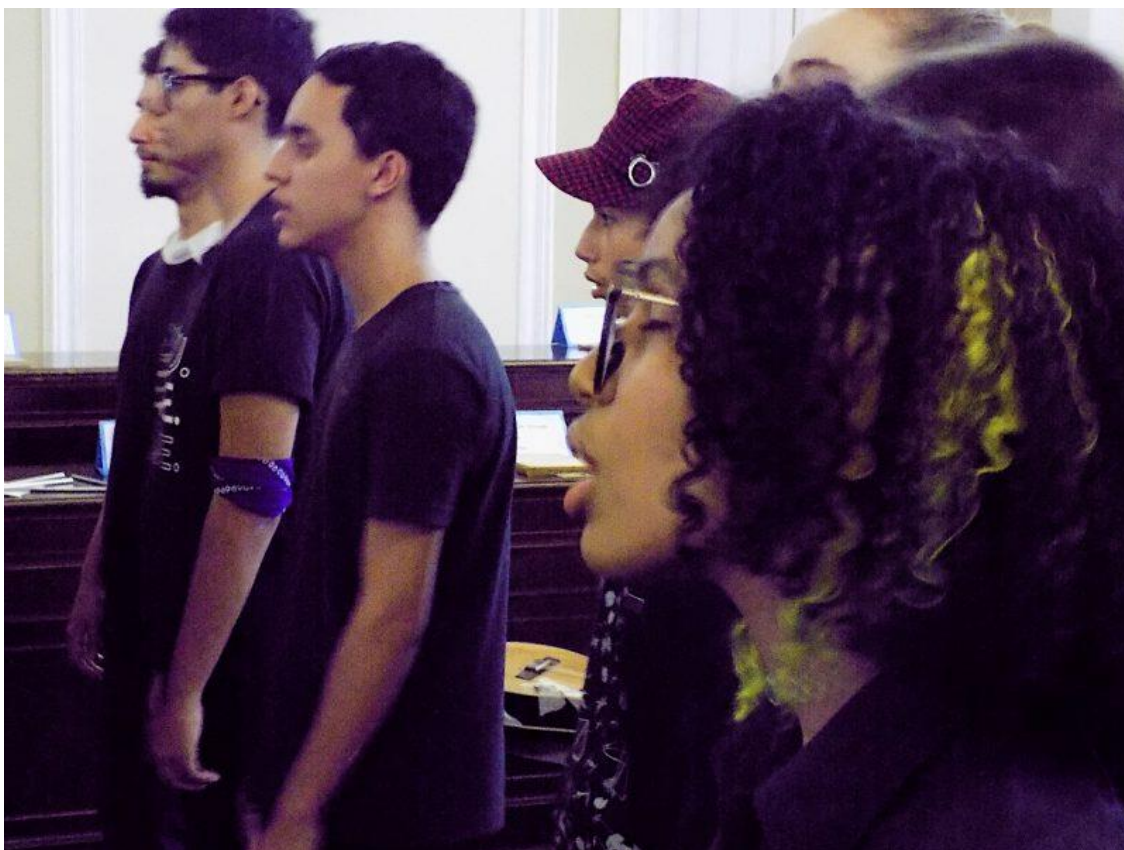
Fonte:gepeamus.wixsite.com³⁷

A nova decoração da sala, tanto mobiliária, como as de cunho técnico-sonoro são marcas curriculares das práticas cotidianas que obedecem a várias ordens morais e moralizantes, políticas, estéticas e éticas. Um conjunto de objetos subjetivadores pertencentes ao Acervo escolar.

Sobre os espaços escolares e o fazer musical, temos os relatos do Salão Nobre e de apresentações em concertos orfeônicos dentro e fora do espaço escolar. Atualmente o Salão Nobre recebe os projetos de culminância das atividades. Essas atividades acontecem em outros lugares da escola como podemos ver nas figuras 26 (apresentação no Salão Nobre), 27.1 (apresentação no pátio Central do colégio), 27.2 (apresentação no pátio lateral do colégio) e 28 (apresentação na Biblioteca do Colégio), abaixo:

³⁷ Disponível em: <<https://gepeamus.wixsite.com/gepeamus/iniciacaoartistica>>. Acesso no dia 15/06/2021. Foto de um grupo musical que surgiu com intuito de promover o movimento da arte e da cultura no Colégio Pedro II – Campus Centro.

FIGURA 26: Projeto de culminância no Salão Nobre.



Fonte: cp2centro.net

FIGURA 27.1: apresentação musical no espaço aberto.



Fonte: cp2centro.net

FIGURA 27.2: apresentação musical no espaço aberto.



Fonte: gepeamus.wixsite.com³⁸

FIGURA 28: apresentação musical em uma sala de aula.



Fonte: cp2centro.net

³⁸ Disponível: <<https://gepeamus.wixsite.com/gepeamus/outrosprojetos>> visualizado em 15/06/2021.

Sobre o armário dos professores de educação musical, podemos considerá-lo um objeto subjativador que resistiu ao tempo e às mudanças físicas das aulas de educação musical, mantendo-se em sua função: armazenamento de materiais utilizados por professores de educação musical. Os objetos contidos dentro do armário vão de livros didáticos, a folhas avulsas, em geral, materiais de apoio às práticas docentes.

Int.: D. Elza, conta a história desse armário para nós?

Profa. Elza: Caminhava muito. Subia, descia, andava para lá, andava para cá. [...]

Int.: rsrsrsr Além desse armário, de que outros móveis, de que outros objetos a senhora se lembra?

Profa. Elza: Não tinha nada. Só o piano no Salão.

(ROCHA, 2011, p. 67)

Sobre os livros didáticos encontrados no armário. Rocha (2014) organizou um catálogo de parte desses documentos. São livros didáticos publicados entre 1930 e 1950. Livros que pertenceram a professores que lecionaram no Colégio Pedro II, marcados por assinaturas e dedicatórias. Dos documentos encontrados e catalogados, são relacionados por Rocha (2014) como livros didáticos (Quadro 1).

QUADRO 1: Catálogo de manuais escolares - Acervo de Educação Musical do Colégio Pedro II_ Campus Centro (1930-1950).

AUTOR	TÍTULO	EDITORACÃO
ARICÓ JUNIOR, V	Canto da Juventude	V.1. São Paulo, Rio de Janeiro: Irmãos Vitale, 1953
ARRUDA, Yolanda de Quadros	Elementos de Canto Orfeônicos	2º. ed. revista e ampliada. São Paulo: Companhia Editorial Nacional. 1951
ARRUDA, Yolanda de Quadros	Cantos Infantis: para uso das escolas normais	São Paulo: Companhia Editorial Nacional. 1953
COMISSÃO. Arquidiocesana de Música Sacra do Rio de Janeiro	Hosana: coleção de cantos sacros.	Rio de Janeiro. Oficinas de Santa Cecília, 1948
FONSECA, Arnaldo Sodoma	Noções de prosódia Musical: para uso dos Conservatórios de Canto Orfeônico	Rio de Janeiro, [s.ed.], 1952

INSTITUTO, Nacional de Estudos Pedagógicos	Música para a Escola Elementar	Rio de Janeiro: INEP, 1955
LACOMBE, Laura Jacobina BEVILACQUA, Octavio	Vamos cantar: teoria e canto orfeônico segundo o programa oficial: segunda série – curso ginásial	São Paulo: Editora do Brasil, 1951
LIMA, Florêncio de Almeida	A música e o canto orfeônico no curso secundário: 1ª. E 2ª. Série	Rio de Janeiro: Baptista de Sousa & Cia. 1954
LIMA, Florêncio de Almeida	A música e o canto orfeônico no curso secundário: 3ª. E 4ª. Série	Rio de Janeiro: Baptista de Sousa & Cia. 1954
MASSON, Agnes Leckie: OHANIAN, Phyllis Brown	God's Wonderful World: a unique and joyous songbook for children: for home. Kindergarten and Sunday school use	New York: The American Library World Literature, 1954
SIQUEIRA, José	Música para Juventude: segunda série	Rio de Janeiro: Companhia Editora Americana, 1953
SIQUEIRA, José	Música para Juventude: segunda série	Rio de Janeiro: Companhia Editora Americana, 1954
SIQUEIRA, José	Música para Juventude: terceira série	Rio de Janeiro: [s.ed.], 1953
SIQUEIRA, José	Música para Juventude: quarta série	Rio de Janeiro: [s.ed.], 1953
SIQUEIRA, José	Música para Juventude: primeira série	Rio de Janeiro: Companhia Editora Americana, 1954
RIBEIRO, Dora Pinto Costa	Coletânea de Brinquedos Cantados	V.1. Rio de Janeiro: Escola Nacional de Educação Física e Desportos da Universidade do Brasil, 1955
RIBEIRO, Dora Pinto Costa	Coletânea de Brinquedos Cantados	V.2. Rio de Janeiro: Escola Nacional de Educação Física e Desportos da Universidade do Brasil, 1955
UNIVERSIDADE do Brasil – Escola Nacional de Música	Programa de Ensino e Exames: aprovados pelo Conselho em sessão de 28 de junho de 1926	Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1930

UNIVERSIDADE do Brasil – Escola Nacional de Música	Revista Brasileira de Música	V. IX, 1943
UNIVERSIDADE do Brasil – Escola Nacional de Música	Programa de Piano: curso de formação de professores, formação profissional, aperfeiçoamento, pós-graduação	Rio de Janeiro: Universidade do Brasil, 1952
VILLA-LOBOS, Heitor	Solfejos: originais e sobre temas de cantigas populares para ensino de canto orfeônico: adotado nos cursos do serviço de educação musical e artística da prefeitura do Distrito Federal e no Externato Pedro II	V.1. São Paulo. Mangione, 1940
VILLA-LOBOS, Heitor	Guia Prático: estudo folclórico musical	V.1. São Paulo, Rio de Janeiro: Irmãos Vitale, 1941

Fonte: (ROCHA, 2014, p.3)

Enquanto catalogava, Rocha (2014, p. 6), narra uma dificuldade de identificar o uso efetivo desse material. Mas, ao identificar o material num armário junto com outros materiais pedagógicos, chega à conclusão de que há “indício de que guardar esses livros teve importância para algumas pessoas, seja para utilização em aulas, durante o processo de formação ou aperfeiçoamento profissional”.

E sobre as marcas e as condições de preservação dos documentos, Rocha (2014) observou que

os livros do acervo, apesar de apresentarem marcas do tempo, como páginas com colorido envelhecido, poeira acumulada, pequenas perfurações causadas por insetos, não trazem muitos indícios de uso. Os livros estão em excelentes condições de conservação, o que poderia indicar um bom cuidado com o manuseio e a conservação, mas a impressão é de que, a maioria deles, foi guardada no armário e tiveram pouca utilização. (ROCHA, 2014, p. 17)

A leitura feita no marginalia³⁹ indica o estado de preservação, mas também possibilidades características ao uso do material. No entanto, ao explorar o material

³⁹ Entende-se por marginalia o conjunto de notas e comentários que se encontra escrito no livro, que revelam a aspectos relacionados à sua leitura. Também são considerados marginalia apontamentos escritos em folhas avulsas, cadernos ou fichas de leitura que se refiram especificadamente ao texto de um livro (JACKSON, 2001).

Rocha (2014) o percebe sem marcas de uso. Sem obter dados mais precisos sobre as marcas desses objetos outra categoria de análise é sinalizada nas pesquisas. Um estudo mais profundo acerca da tipologia do material é feito para compreender a materialidade desse material. Essas tipologias das partes essenciais são fundamentais para uma posterior construção da descrição bibliográfica da documentação. Em Rocha (2014) encontramos essas informações: cidades de origem de editoras; editoras; anos de publicações; tipologia das publicações; autores; e tipologias do livro do Acervo.

Desses dados levantados, Rocha (2014) identifica um número elevado de materiais destinados ao canto e conclui que a voz neste contexto escolar é marcada como um destaque pela tipologia do acervo. Em suas palavras:

Os livros do acervo estudado revelam práticas musicais e escolares de um período de grande atividade na educação musical dos jovens. A voz era o principal recurso para a prática musical, como demonstra o elevado número de diferentes partituras para canto uníssono, a duas ou mais vozes. (ROCHA, 2014, p. 11)

Neste caminho de condução sonora, a voz “soa” como a prática principal musical articulados nas atividades musicais do Colégio. Na perspectiva didático pedagógica, as vozes cantadas em uníssono, ou arrançadas estabelecem acordos de controle técnico musical ao mesmo tempo que determinaria uma disciplina de ordem coletiva. Em outras palavras ...

Int.: A unidade.

Profa. Elza: O entrosamento. Porque, quando você sabe a voz do seu lado, instintivamente você se liga com ele e assim com o outro. (ROCHA, 2011, p. 82)

Uma dessas abordagens, utilizadas por Villa-Lobos, o Manossolfa, é uma técnica de coordenação da atenção visual e auditiva de reajustamento das vozes que dinamizou a relação professor-aluno. Nela, por gestos, era possível comunicar a impostação adequada a muitos alunos ao mesmo tempo. Rocha (2014) relaciona essa atividade nos seus estudos sobre o Acervo:

Os exercícios de manossolfa também eram utilizados para o canto coletivo, no qual determinada posição da mão e dedos indicava uma nota da escala musical a ser cantada. O professor estabelecia o tempo de emissão das notas e a sequência que iria configurar uma melodia ou uma mera sequência de notas sem que necessariamente formassem uma melodia significativa. Assim, o canto coletivo era utilizado, também para disciplinar os alunos, pois para cantar a nota correta deveriam olhar

para as mãos do professor. Essa atitude disciplinar seria exigida durante as concentrações orfeônicas que chegaram a ter mais de 1000 alunos cantando em conjunto. (ROCHA, 2014, p. 11)

Como indica o relato, mesmo sendo utilizados exercícios musicais de solfejo, os professores não trabalhavam regularmente exercícios de altura sonora com os alunos pensando somente nos processos de musicalização. As questões voltadas às disciplinas corporais eram muito significativas e poderiam ser vistas até em condutas musicais bem simples como um solfejo. Os educadores musicais investiam na disciplina como um procedimento fundamental. Sobre a questão da entoação, havia, segundo a professora Elza a categoria ouvintes. Villa-Lobos indicava assim os alunos que não conseguiam afinar. Com a aplicação de métodos, o professor aceitaria o aluno na aula educando o ouvido, depois a voz. A disciplina, neste contexto, surge como um modo de se unificar práticas e comportamentos do canto coletivo.

O repertório de hinos oficiais (Hino Nacional Brasileiro, Hino à Bandeira do Brasil, Hino à Independência e Hino à Proclamação da República), as canções pátrias, cujas letras evocavam o amor à pátria e o dever de servir à nação, as marchas em compassos binários e ritmos que conduzissem a unidade na movimentação durante desfiles e em cerimônias de cunho patriótico, são outros pontos que marcam o caráter do nacionalismo que vigorou no período dos manuais analisados. (ROCHA, 2014, p. 11)

Apesar de alguns problemas ligados a este repertório, Rocha (2014) ao debruçar-se sobre os hinários, que em geral, foram utilizados, ou arrançadas por professores do Colégio nas aulas de Música, realiza uma análise com enfoque histórico das práticas de educação musical em sintonia com o contexto político do Brasil. A partir desses dados do Acervo, é possível afirmar que os hinos oficiais brasileiros teceram representações e as ideologias nacionalistas que perpassaram a cultura escolar.

Dessa forma, o fazer analítico, a experiência com o Acervo em si, pode ser rica em possibilidades. Estes caminhos são vislumbrados quando se pensa mais atentamente sobre o que já foi feito para a manutenção e organização do Acervo. Mergulhando nestas reflexões sobre as interações voltadas para a análise do material, esta narrativa, tecida por pesquisas do Acervo, está entrelaçada por muitas camadas e sentidos. Assim, as narrativas que se apresentam por meio das entrevistas formam um documento que nos permite pensar a prática da educação musical do Colégio Pedro II a partir da perspectiva dos professores e alunos. Com base nestas questões, a presente pesquisa tem por objetivo

principal tecer, a partir das entrevistas, saberes que memórias de professores e alunos nos apresentam.

3. “ESCONVANDO A HISTÓRIA A CONTRA PELO”: MÉMORIAS NARRADAS

O arquivo é abundante em personagens, mais que qualquer texto ou que qualquer romance. Esse aglomerado incomum de homens e mulheres, cujo anonimato não diminui em nada com a revelação de seus nomes, reforça no leitor uma impressão de isolamento. O arquivo impõe logo de início uma enorme contradição; ao mesmo tempo em que invade e imerge, ele conduz, por sua desmesura, à solidão. Uma solidão em que pululam tantos seres “vivos” que parece quase impossível dar conta deles, ou seja, fazer sua história. Milhares de vestígios... é o sonho de todo pesquisador.

Arlette Farge

Na perspectiva de um trabalho de uma história e seus personagens escolares são realizada para o Acervo entrevistas. O tratamento destes documentos é realizado na perspectiva de uma História Cultural dos saberes da educação musical escolar, a fim de entender os processos de produção, circulação, imposição e apropriação dos saberes. Sendo necessário, “pensá-los como dispositivos de conformação das práticas escolares, mas também como matéria de apropriação nos fazeres cotidianos da escola” (CARVALHO, 2000, p. 4).

Procurei situar a dissertação nessa perspectiva histórica dos saberes de educação musical. Para mim, como professora, e atualmente como pesquisadora, inquieta-me ouvir, experimentar e narrar. Cabe a mim contar essa história, recorrer ao caminho: que de um lado, como professora de música propõe-me a fazer música na escola e, por outro lado, como musicóloga desafia-me a construção biográfica, engajando-me em novas histórias.

Neste capítulo, para tentar responder às indagações desta pesquisa em torno da memória, experiência e narrativa, procurei fazer um entrecruzamento das histórias narradas. As narrativas escolhidas para análise são: “O negócio era a voz!” (ROCHA, 2010); “Para mim, cantou perfeito: DEZ!” (ROCHA, 2011); e “PELOS CAMINHOS DA VIDA (2ª Parte de 2): entrevista com o aluno maestro Henrique Morelenbaum” (ROCHA & SZPILMAN, 2017a; 2017b). Através das entrevistas, muitas seriam as possibilidades de apresentar os fragmentos do cotidiano da sala de aula de educação musical. Rememoram as atividades cotidianas nas aulas de música, os hinos cantados nos momentos cívicos. Em comum, o canto e a voz fazem referência ao tempo escolar, salientam a extensão do programa escolar, considerado positivo, para eles, como tempo de qualidade. Esses elementos da organização didática musical escolar, que já me soavam como sinais de um sistema rigoroso e sem personalidade, se transformam ao passo que

nomeá-los nas práticas musicais no Colégio Pedro II, fincam novos lugares e expectativas, que ao decorrer da pesquisa, apresentam outras complexidades.

3.1. O negócio é a voz do documento

“Cada um sabe a dor e a delícia de ser o que é”
Caetano Veloso

Levantar-se cedo. Juntar os livros. Chegar na escola. Turma esperando. A aula começa. Hora de soltar a voz. Um de cada vez. Todos ao mesmo tempo. O sinal tocando. A saída. O silêncio. Arrumar as sacolas. Planejar o outro dia. Voltar para casa. Dormir.

O cotidiano do professor, uma vida que passa e nem sempre se deixa perceber. Contar a história é perceber a memória, senti-la viva. Porém, esse contar precisa ser entendido como uma arte do dia a dia. Muitas histórias pedem para ser ouvidas. O texto segue parte do princípio de que a voz é importante. A voz produz palavras, e é com a palavra que podemos pensar em nós e no mundo (LARROSA, 2014, p. 17).

A primeira categoria deste capítulo de análise engloba o que é a voz e como elas são ouvidas nos documentos. A voz na pesquisa é tida como o fio que conduz a memória. Ela fornece subsídio que constrói toda a trama. Discutir a personificação dessa voz é apresentar uma identidade. As vozes que fizeram parte dessa pesquisa serão identificadas aqui por seus primeiros nomes.

A professora Inês⁴⁰, em companhia da aluna Ana Clara⁴¹ recebem no Colégio a professora Elza⁴² para uma entrevista. Em outro momento, os professores Inês e

⁴⁰ Professora de Educação Musical da Unidade Centro do Colégio Pedro II, pertence ao Colégio Pedro II desde 1993. É Doutora em Educação (UERJ), Mestre em Música (CBM-CEU), Especialista em Educação Musical (CBM-CEU). Integra o naipe de soprano do Coro de Câmara da Pro-Arte e tem textos publicados na área de Educação, História da Educação, Música e Educação Musical.

⁴¹ Ana Clara Martins Cardoso aluna do 9º. Ano – Colégio Pedro II – campus Centro no ano de 2010.

⁴² Professora Elza da Costa Lima Wyllie, aposentada pela Unidade Centro do Colégio Pedro II. Trabalhou no período de 1943 a 1984, desenvolvendo educação musical. O canto coletivo foi o seu fio condutor.

Ricardo⁴³, junto com outros alunos⁴⁴ Livia, Michel, Pedro e Wendell, visitam o ex-aluno Henrique⁴⁵ e fazem com ele uma entrevista.

A professora Elza esteve na escola durante os anos de 1943 até 1984. Foi no mês de maio de 1943, que o Colégio Pedro II recebeu Elza como uma educadora musical. Aproximadamente 13⁴⁶ anos antes, Getúlio Vargas tornou obrigatório o Canto Orfeônico como disciplina obrigatória em todas as Escolas do Distrito Federal. Naquela manhã de maio, o canto orfeônico seria a pauta da primeira aula de educação musical de Elza. Ela relembra sua chegada à escola e seus passos ao subir os degraus da escada imponente. Esse lugar e a posição motivou a professora a um sentimento de orgulho. Um ideal comum aos professores de canto orfeônico espalhados em salas escolares no Brasil. Eles tinham em suas mãos uma missão bem clara. Temas como a relevância do amor à pátria e civilização andavam em consonância com os conteúdos musicais. Ideais estes que levaram a professora Elza a um período de formação, assimilação e prática do método de Canto Orfeônico. Dias que culminou naquela manhã de maio...

Terminado o curso, eu comecei logo a trabalhar em música nas escolas, ajudando o maestro Villa-Lobos nas grandes organizações, nos grandes concertos que ele fazia, e vim trabalhar no Colégio Pedro II. Em maio de 1943, subi orgulhosamente a escada de mármore e dei início ao meu trabalho. (ROCHA, 2010, p. 88)

Esse sentimento de otimismo narrado por Elza destoa do cenário educacional brasileiro. A história nos aponta que havia críticas às práticas de educação musical escolares⁴⁷. A música era defendida nas escolas, porém existia uma dificuldade de aceitar as práticas didáticas vinculadas a essa atividade. Nesse contexto, o ensino de música ou

⁴³ Professor e Coordenador de Educação Musical do Colégio Pedro II – campus São Cristóvão II. É Mestre em Música (UNIRIO), Regente Coral, Compositor premiado e Arranjador. Lançou em 2003 o Livro (port/ingl) 7 Canções Judaicas Arranjadas para Coral e em 2015 o volume 2 (port/espa/ingl). Estudou Regência Coral e Análise Musical na Pro Arte, nas classes do maestro Carlos Alberto Figueiredo. Toca Sax no Bloco Céu na Terra e no Rancho Praça Onze Klezmer Carioca, onde também é o maestro.

⁴⁴ Participaram da gravação de áudio e vídeo e transcrição da entrevista para arquivo Word, os seguintes alunos: Livia Rodrigues Cardoso Marins, Michel Yuri Rodrigues Rocha Pereira, Pedro Moreira Grisolia e Wendell de Almeida Dias.

⁴⁵ Henrique Morelenbaum é associado à Academia Brasileira de Música e ocupa a 10ª cadeira. Sua atividade profissional é múltipla. Camerista, regente, violinista, professor na faculdade de música da UFRJ. Como aluno do Colégio Pedro II, Henrique esteve matriculado de 1943 a 1949.

⁴⁶ No dia 18 de abril de 1931.

⁴⁷ SOUZA, Veríssimo de. Educação esthetica. In: A Escola: Revista do Grêmio dos Professores Públicos do Estado do Paraná, ano V – Curitiba, abril a junho de 1910.

era respondido por aspectos teóricos⁴⁸, ou então, um ensino com princípio recreativo de enriquecimento cultural⁴⁹.

É a partir desse entendimento que críticas são aplicadas e o fazer educação musical questionado. Uma crítica e resposta foi lançada por Villa-Lobos em 1930. Sua resposta alertava não só sobre a desvalorização dada ao currículo de educação musical quanto conteúdo que valorizasse a música nacional, mas sobretudo o meio de fazer música na educação escolar. A professora Elza entra na escola com uma metodologia de respostas a esses apontamentos feitos por Villa-Lobos. Nas palavras do educador:

Tomo a liberdade de propor a V. Excia. a solução que se segue, a qual nada mais é do que um plano de reforma e adaptação do aparelho educacional da música no Brasil, para que dessa forma possa ser considerado o problema da música brasileira, como o de absoluto interesse nacional a corresponder às respeitadas e elevadas ideias de nacionalização do Exmo. Sr. Presidente da República. Era um plano, segundo ele, que tinha por objetivo fixar o característico fisionômico de nossa música, de maneira que o Brasil viesse a se assemelhar aos outros países, como Espanha, Alemanha, Rússia, Itália, Estados Unidos da América do Norte e outros, que já se impuseram no mundo, dominando as tendências dos países fracos, de povos indiferentes. Essencialmente, o plano previa três escolas de música (de estudos superiores, profissional e de professores) e uma inspetoria geral de canto orfeônico, com ação sobre todo o país, para zelar a execução correta dos hinos oficiais, intensificar o gosto e apreciação da música elevada e encaminhar as tendências folcloristas da música popular nacional (música, literatura e dança). (SCHARTZMAN; BOMERY; COSTA, 1984, p. 92-93)

O Colégio Pedro II, mantinha a educação musical em seus currículos escolares desde sua criação⁵⁰, em 1837, valendo-se do “canto coletivo como uma de suas principais práticas escolares” (ROCHA, 2014, p 2). Mas algo novo estava enredando o contexto musical escolar naqueles dias. Nesse período, políticas públicas de ensino em educação musical estavam estabelecendo novas diretrizes, com novos objetivos e alcances. Como fala a Professora Elza, o orgulho estava presente. Professores de educação musical tinham um papel central na transformação social de todo país. Elza, junto com outros educadores musicais, formavam peças de encaixe. Villa-Lobos “pretendia despertar nos ouvintes a

⁴⁸ [...] já na 2ª lição se ensinam os modos maior e menor, quando um aprendiz nem faz ideia do que é um Fá sustenido. (SOUZA, 1910, p.37)

⁴⁹ [...] de modo recreativo nos intervalos de outras lições, que é de mui fácil aprendizagem. (SOUZA, 1910, p.37)

⁵⁰ O Colégio Pedro II, em sua fundação (1838) já incluía a classe de música como atividade obrigatória. Se relacionarmos à ideia a palavra-chave “música vocal nas escolas”, Moacir (1936) “destaca que em 1854, a reforma da instrução exigia “noções de música e exercícios de canto” nas escolas primárias e, em 1872, “música vocal” nas Escolas Normais” (SOUZA, 2008, p 221).

consciência do valor positivo do nosso folclore na criação de uma personalidade nacionalista na música brasileira.”⁵¹ (BRASIL, 1970, p.124)

Segundo a fala da professora, sua entrada na instituição se deu após participar de concertos organizados por Villa-Lobos. O Maestro⁵² era responsável pelo programa político musical naquela época, uma “preocupação com a organização do Estado e a construção da vida cultural, nas artes, na literatura e em outros setores da atividade intelectual” (XAVIER, 2003, *apud* MONTI, 2015, p.42). O papel modular villalobiano⁵³ estava bem próximo às práticas cotidianas da professora. Perceba nessa narrativa, quando é mencionado o uso de instrumentos:

Não se usava instrumento nem para ensaio, era tudo a voz. O maestro Villa-Lobos não admitia, ele era o chefe de música do Distrito Federal, e ele não admitia que se usasse um instrumento nem para ensaio. O nosso instrumento era apenas a voz (ROCHA, 2010, p. 88).

Nossa personagem principal neste discurso será a professora Elza. Entender o programa oficial que emoldura seu papel como educadora musical é posto aqui como caminho de análise. Deste modo, ao entender o papel se estabelece um modelo de conduta que estava presente no imaginário da professora enquanto se relacionava com as práticas narradas.

O primeiro programa, feito por Villa-Lobos⁵⁴ é publicado em 1931, mais tarde, outros programas e documentos normativos se somariam a esse, para correção ou para informar novas condutas. Antes de prosseguir, vale salientar, que alguns movimentos em educação musical já eram vistos no Brasil⁵⁵, no entanto, algumas informações prescritas

⁵¹ BRASIL. Presença de Villa-Lobos. Rio de Janeiro, MEC, DAC, MVL, 1970, p. 124

⁵² [...] resultante da vivência do compositor, preocupado em pesquisar no folclore nativo toda a expressividade da alma do brasileiro. Em sua genialidade, absorveu o substrato de todas as manifestações da natureza; Autoridade e selvagem, dos cantos tradicionais, da ingênua filosofia do nosso caipira, da melancolia do negro brasileiro. Enfim seu espírito, como uma antena receptora de extraordinária sensibilidade, reuniu todos estes elementos e plasmou a síntese da verdadeira música brasileira. (BRASIL, 1970, *apud*, MONTI, 2015, p.42)

⁵³ “papel de extrema relevância na organização pedagógica da matéria e sua difusão no Distrito Federal, e, posteriormente em todo o Brasil” (LIMA, 1961, p. 34).

⁵⁴ Em 1932, a convite do Diretor-Geral do Departamento de Educação Anísio Teixeira, fui investido nas funções de orientador de Música e Canto Orfeônico no Distrito Federal, e tive, como primeiros cuidados, a especialização e aperfeiçoamento do magistério, e a propaganda, junto ao público, da importância e utilidade do ensino de música. Reunindo os professores, compreendendo-lhes a sensibilidade e avaliando as possibilidades e recursos de cada um, ofereci-lhes cursos com acentuada finalidade pedagógica, dos quais, logo depois, surge o Orfeão dos Professores, onde, como nos cursos, ingressavam pessoas estranhas, atendendo à complexidade artística das organizações. (VILLA-LOBOS, 1937, p. 6)

⁵⁵ Processo de pesquisa online: palavra-chave. Se relacionarmos a palavra-chave “canto coletivo no Brasil”, Barreto em seus estudos menciona que, “no Brasil, os primeiros vestígios de canto em conjunto são

por Villa-Lobos em 1931, como a exaltação da pátria, por exemplo, torna o plano novo dentro desse cenário de educação musical escolar. Esta característica exigia um contexto de formação específico ao educador musical, conforme Jardim⁵⁶ nos explica. Assim, as finalidades nacionalistas incorporadas à música escolar, suscitaram uma necessidade de profissionais cada vez mais especializados nas características disciplinares ligadas ao novo programa. Fato que resulta em uma nova estruturação dos programas de conteúdo curricular na preparação dos docentes. O que mais tarde resultaria na criação do Conservatório Nacional de Canto Orfeônico⁵⁷. Uma escola para professores.

A professora Elza, como já lemos em citações anteriores, fez o curso de formação no Conservatório Nacional de Canto Orfeônico. Como relata a professora Elza “éramos treinados para o ensino na escola” (ROCHA, 2011, p. 77). Os treinos dados aos professores de música contemplavam os parâmetros legais, os programas de ensino, os conteúdos a serem ensinados, os formatos avaliativos, os manuais e livros didáticos a serem adotados, a metodologia de ensino e, não menos importante, a missão⁵⁸.

A partir de 1942, por decreto, todos os professores de Canto Orfeônicos, que almejavam se integrar ao corpo de qualquer estabelecimento escolar público no país, necessitam ser aprovados em um concurso avaliativo, realizado por quatro provas distintas. A saber: prova teórica escrita, prova prática, prova didática e de erudição. Todas

encontrados, como em geral entre todos os povos de civilização primitiva, nas manifestações rituais e guerreiras das tribos aborígenes” (BARRETO, 1938, p. 34). Se relacionarmos a ideia a palavra-chave “educação musical escolar⁵⁵”, Barreto transcreve em seus estudos os decretos de ensino já existentes no século XIX. Os quais incluíam em seus programas escolares a música. O Colégio Pedro II, em sua fundação já incluía a classe de música como atividade obrigatória. Se relacionarmos a palavra-chave “música vocal nas escolas”, Moacir (1936) “destaca que em 1854, a reforma da instrução exigia “noções de música e exercícios de canto” nas escolas primárias e, em 1872, “música vocal” nas Escolas Normais” (SOUZA, 2008, p. 221). Se relacionarmos o pioneirismo da estrutura apresentada por Villa-Lobos, Rocha (2014) destaca que “o canto coletivo de caráter cívico e nacionalista praticado em aulas de música nas escolas de São Paulo no período republicano. João Gomes Júnior, que a partir de 1912” (ROCHA, 2014, p. 6).

⁵⁶ Jardim (2008, p. 127)

⁵⁷ por iniciativa do ministro Gustavo Capanema, por meio do Decreto-lei nº 4.993 de 26 de novembro de 1942.

⁵⁸ Diante deste cenário, algumas características importantes sobre os conteúdos podem ser feitas. Um conteúdo nacionalista, por natureza política, assume um papel de afirmação nacional e civilizatória com finalidade de produzir uma identidade nacional. Essa responsabilidade de um sentimento de identidade nacional que atravessa políticas públicas e encontra suportes na ação cotidiana escolar foi dada a Professora Elza, como entrada de um caminho que levava ao “orgulho nacional”, onde o brasileiro transitaria entre suas heranças dos colonizadores e sua singularidade regionais. Souza (2017) defende: Independentemente da questão se esse conjunto de atributos é verdadeiro ou falso – a identidade nacional não é definida pelo seu valor de verdade e sim por sua eficácia na produção de uma comunidade imaginária que se percebe como singular –, foi Freyre quem sistematizou e literalmente construiu a versão dominante da identidade nacional em um país que, antes dele, não tinha construído nada realmente eficaz nesse sentido (SOUZA, 2017, p. 22).

essas elaboradas pelo Conservatório Nacional de Canto Orfeônico (CNCO) (JARDIM, 2008, p. 128). Mais tarde, com a portaria ministerial nº 215 de 18 de abril de 1945, fica regulamentado que apenas professores formados pelo CNCO ou instituições devidamente padronizadas poderiam exercer a docência nas instituições educacionais como professores de Canto Orfeônico. Movimento que resultou na chegada de vários professores de música à cidade do Rio de Janeiro. Sob fiscalização do Governo Federal o professor precisava para assumir o cargo de docente escolar ser habilitado no magistério do Canto Orfeônico (CILIOLI, 2003; JARDIM, 2008). Dados que apontam a importância de um treinamento dado ao professor, a fim de forjar sua conduta na educação musical. Sendo assim, a criação do CNCO e a promulgação da Lei Orgânica de 1942 expandem o modelo Orfeônico, ao mesmo tempo que legitima seu vínculo cívico, assegurados pela obrigatoriedade formativa ligada aos centros de formação regulamentados.

Destaco aqui o programa de 1946, ano em que a professora Elza já estava em atividade escolar no Colégio. Os programas de música publicados previam os seguintes conteúdos:

Programas

XI - O programa adotado para o ensino de canto orfeônico no curso ginásial terá as seguintes unidades temáticas:

1. a) Elementos gráficos
2. b) Elementos rítmicos
3. c) Elementos melódicos
4. d) Elementos harmônicos
5. e) Prática orfeônica
6. f) História e Apreciação Musical.

As unidades didáticas a, b, c e d deverão ser aplicadas de preferência após o exercício dos solfejos adotados.

O programa do ensino do canto orfeônico obedecerá à seguinte seriação:

1ª série

Elementos gráficos: Pauta, linhas suplementares, claves, valores, pausas, ponto de aumento e de diminuição, ligaduras, acidentes, armadura e cópias de hinos e canções a serem estudados.

Elementos rítmicos: Unidades de movimento, compasso simples, leitura métrica, ditados rítmicos fáceis, declamações rítmicas, quiálteras e anacruse.

Elementos melódicos: Intervalos, graus, escalas maiores e suas relativas, (teórica e praticamente), solfejo e ditado cantado de pequenos trechos.

Elementos harmônicos: Intervalos, harmônicos.

Prática orfeônica: Afinação orfeônica, manossolfa simples e desenvolvimento a uma e duas vozes, canções de diversos estilos, hinos

e marchas, especialmente de autores brasileiros a uma e duas vozes, efeitos de timbres diversos.

História e Apreciação musical: Finalidade do Canto Orfeônico: os orfeões e suas organizações no Brasil e no estrangeiro; palestra sobre a música e os músicos no Brasil. Audições de discos comentados. Discernimento dos diferentes gêneros musicais.

2ª série

Elementos gráficos: Sinais de expressão, cópias de canções e hinos a serem estudados, sinais de repetição.

Elementos rítmicos: Leitura métrica, ditado rítmico, compassos compostos, síncope, declamação rítmica.

Elementos melódicos: Escalas maiores e menores (teórica e praticamente) solfejos a uma e duas vozes, ditado cantado, intervalos e suas inversões.

Elementos harmônicos: Tonalidade (teórica e praticamente) arpejos e acordes de três sons.

Prática orfeônica: Exercícios de entoação de notas cromáticas, longas, sustentadas de um pianíssimo a um fortíssimo e vice-versa; entoação da escala harmonizada por meio de processos teóricos e práticos; hinos, marchas e canções de diversos estilos, a uma, duas e três vozes.

História e Apreciação Musical: A música ameríndia, africana, portuguesa, espanhola e outras que influíram na música brasileira.

Alguns instrumentos de que se serviram os indígenas. Palestras sobre audições e concertos. Conhecimentos dos instrumentos de Banda e Orquestra. Audições de discos. Discernimento dos diferentes gêneros musicais.

3ª série

Elementos gráficos: Cópia de canções a três e quatro vozes.

Elementos rítmicos: Leitura métrica, ditados de ritmos variados, declamação rítmica, correlação entre compassos simples e compostos, contratempo, andamento.

Elementos melódicos: Conhecimento mais completo das escalas maiores e menores (teórica e praticamente), ditados cantados, construções de frases curtas, solfejos fáceis à primeira vista a uma voz, solfejos na clave de fá na 4ª linha, intervalos cromáticos e enarmônicos, ornamentos.

Elementos harmônicos: Acordes perfeitos maiores e menores e suas inversões (teórica e praticamente), noções de tons vizinhos.

Prática orfeônica: Hinos e canções de diversos estilos a uma, duas, três e quatro vozes, manossolfa desenvolvido a duas, três e quatro vozes (diatônico e cromático).

História e Apreciação Musical: Palestra sobre a origem e a evolução da música. Folclore nacional: sua utilidade ligada à música e a história das artes. Discernimento das tonalidades maiores e menores. Audições de discos comentadas.

4ª série

Elementos Gráficos: Cópia de canções a três e quatro vozes.

Elementos rítmicos: Leitura métrica, andamentos, metrônomo (teórico e prático), ditados rítmicos mais desenvolvidos, compassos mistos, alternados e fracionários.

Elementos melódicos: Escalas cromáticas (teórica e praticamente), ornamentos; prosódia: aplicação das palavras, nas melodias, escala geral, escalas enarmônicas, ameríndias, ditados cantados a uma e duas vozes, solfejos à 1ª vista, a uma e duas vozes.

Elementos harmônicos: Acordes de quatro sons, tons vizinhos, série harmônica.

Prática orfeônica: Manossolfa desenvolvido a duas, três e quatro vozes (diatônico e cromático) hinos e canções de diversos estilos a uma, duas, três e quatro vozes.

História e Apreciação Musical: Continuação das palestras sobre a evolução da música. Folclore nacional.

Palestras sobre a formação da Música no Brasil. Orquestra antiga, clássica e moderna. Banda e conjuntos típicos. Audições de discos comentadas.

Rio de Janeiro, em 7 de maio de 1946.

(VILLA-LOBOS, 1946).

Esses programas políticos respondiam diretamente ao currículo utilizado por educadores musicais escolares. Se é possível dizer que o currículo é alguma coisa, conferindo-lhe uma explicação plausível, ele envolve alunos e professores, normas e discursos, que circulam dentro e fora do portão da escola (MACEDO, 2017). Deste modo:

Os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos (...). Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes (1992, apud MAINARDES, 2006, p. 53)

A partir dessa fala, sabe-se que embora a prática da disciplina de Educação Musical estivesse sendo regida por um programa nacional, é na ação pedagógica que se compreende melhor uma política curricular no sentido único do fazer curricular. Nesse fazer há constantemente possibilidades de escape e adaptações. Todavia, mesmo que o papel redigido não considere as escolas e seus diferentes atores sociais como produtores de currículo, a prática escolar considera. Dessa maneira:

Tal perspectiva [organização curricular via mobilização de regras] concebe a política de currículo como a forma de fixar um dado projeto de sociedade, de construir um futuro que se quer para todos e vincula a democracia a essa orientação. Nesse sentido, não consegue superar a perspectiva racional de política, supondo que o consenso sobre as regras de funcionamento do sistema pode torná-lo mais democrático a partir de uma perspectiva de inclusão consensual de todos. É desconsiderado, contudo, que não somos determinados por uma gramática com fundamentos estáveis e que a política implica antagonismo e conflito, portanto diferentes níveis de exclusão e tensionamento. Postas em ação, as regras se modificam e fazem com que diferentes projetos de sociedade sejam criados contingencialmente apenas como horizontes difusos que, uma vez alcançados, são desconstruídos pelas novas decisões (LOPES, 2012, p. 712).

Nessa vertente, a professora Elza ao estabelecer suas escolhas ativas em aulas responde o seu conteúdo programático ao mesmo tempo que é sensível às possibilidades que se apresentam. Em sua narrativa se imprime sua marca condutora, como a mão do oleiro na argila do vaso (BENJAMIN, 2012, p. 221).

Profa. Elza: Bom, aí comecei a trabalhar. Logo em princípio, a música no Colégio Pedro II já fazia parte do programa obrigatório com nota igual às outras matérias e era apenas vocal. Não se usava instrumento nem para ensaio, era tudo a voz. O maestro Villa-Lobos não admitia, ele era o chefe de música do Distrito Federal, e ele não admitia que se usasse um instrumento nem para ensaio. O nosso instrumento era apenas a voz. Nós fazíamos umas coisas muito bonitas e interessantes usando somente a nossa voz. E a música era assim. (ROCHA, 2010, p. 89)

O programa oficial previa seis bases de apropriação do conteúdo. A partir da fala da professora se percebe o foco da ação. Uma leitura rápida do programa não é indicada esse foco na voz, sendo a prática do Canto Orfeônico um dos pontos a serem trabalhados.

Nós tínhamos um livro de solfejo, um livro de teoria, que era de uma professora da escola, Maria Elisa Freitas, e tinha a parte de História da Música, que também dávamos de acordo com a série. Então, tinha ditado cantado, solfejo e a parte teórica que era sempre dada de acordo com um trecho que distribuíamos. Daquele trecho é que nós íamos tirando os elementos teóricos para o aluno aprender. (ROCHA, 2010, p. 89)

Ao completar as abordagens conteudistas temos mais algumas informações. Junto a essas ações se estabelece o diálogo com livros didáticos. O outro material distribuído entre os alunos são trechos de músicas. É a partir desses trechos que os conteúdos em aula eram praticados.

Como eram reproduzidos esses materiais

Naquele tempo, mimeógrafo de álcool, era aquele negócio muito moroso, uma folha de cada vez. Mas dava resultado. Agora, o canto era a cappella e esse canto a cappella daquele tempo era muito bonito. O aluno aprendia. (ROCHA, 2010, p. 89)

A professora fala do processo de elaboração desse material. As cópias feitas para utilização dos alunos não eram via quadro caderno. Ela usava o mimeógrafo, no programa a cópia de trechos musicais é indicada como uma conduta escolar, mas a professora Elza não menciona essa prática no seu cotidiano. A professora lembra em uma de suas falas os trechos dados pelo SEMA e partituras avulsas. A professora relaciona o canto sem instrumento mais uma vez, dando ênfase no canto a cappella.

Sobre a conduta prática do canto a cappella:

Eu, por exemplo, adotava o seguinte: eu ensinava todas as vozes a todos. Eu dividia em vozes, mas eu ensinava todas as vozes. O aluno sabia o grave, sabia o médio e sabia o dele. Na hora em que ele cantava, estabelecia uma relação com o som do colega do lado e do outro lado. E a harmonização era perfeita. Era de arrepiar o que eles conseguiam fazer, só com a voz! E assim caminhamos durante anos, sempre fazendo coro a cappella. (ROCHA, 2010, p. 89).

As aulas se apoiavam no canto a cappella. Como já vimos, os alunos recebiam um trecho musical e dele alguns conteúdos eram relacionados. Feito isso, a prática vocal era estabelecida em execução e escuta. Essa harmonização era trabalhada com a afinação, intensidade, vozes graves, médias e agudas, e a socialização feita com a escuta. A fala termina com assim caminhamos, o que significa, que essa prática foi estabelecida até 1984, ano que a professora é aposentada pelo Colégio.

Sobre os livros didáticos

Tínhamos dois livros onde nós íamos buscar material de sobra para enriquecer o repertório. Depois, músicas folclóricas. Depois tudo foi se modificando. Não digo que foi para pior, não. Foi para melhor, foi para melhor. Mas eu acho que o canto a cappella deve ser conservado, porque é uma demonstração muito interessante do que a voz pode fazer sem o auxílio de nada. (ROCHA, 2010, p. 89).

A professora percebe que com o tempo aquele modelo foi se perdendo. Se sua prática manteve a conduta, o que mudou foi seu contexto e as ações práticas musicais que ela acompanha. Ela percebe melhoria, mas lamenta a não conservação do canto a cappella. Essa conservação foi mantida por Elza desde os tempos de sua formação e não termina com o fim dos programas oficiais. A partir dessas informações, percebe-se a

importância da formação do professor sobre a ação do professor. Sendo ela mais formativa do que o próprio programa oficial.

O SEMA sobre as orientações e até a percebemos os contornos dados por professores sobre suas práticas, lança a seguinte orientação:

A orientação do programa do ensino de música e canto orfeônico implantada pela SEMA aceita métodos e processos dos professores, obras didáticas e artísticas, uma vez que estejam todos inteiramente de acordo com o rigor da clássica técnica das teorias: musical e cívica orfeônica. O professor de música e canto orfeônico pode perfeitamente ter o seu sistema pedagógico sem fugir a orientação principal que traçou a SEMA. Este sistema nada mais é do que a uniformidade das realizações orfeônicas, ponto principal exigido pelo canto em conjunto dos hinos e canções patrióticas. (VILLA-LOBOS, 1937, p. 19).

O sistema pedagógico sem fugir à orientação da SEMA era permitido. Esse sistema seria a parte que caberia para imprimir à pessoa dentro do papel pedagógico que ela ocupava. Para a professora Elza, esse sistema evidenciava uma criatividade e uma potencialidade de manter uma conduta no canto a cappella em versões criativas de ensino. Henrique relembra que...

MAESTRO: [...] Ela era muito criativa, era apaixonada pelo que fazia. Essa paixão dela... ah! Outra qualidade... O professor tem que gostar do que faz! Ele tem que gostar. Se ele não gostar daquilo que ele faz, ele nunca vai ser um bom professor (ROCHA, 2017, p. 21)

E nessa trajetória temporal se seguiu cantando e fazendo música:

Logo em princípio, a música no Colégio Pedro II já fazia parte do programa obrigatório com nota igual às outras matérias e era apenas vocal [...] O nosso instrumento era apenas a voz. Nós fazíamos umas coisas muito bonitas e interessantes usando somente a nossa voz [...] E assim caminhamos durante anos. (ROCHA, 2010, p. 89)

Para a professora Elza a voz (marcada nos programas políticos como conteúdo) se caracteriza como modo de fazer música que a acompanhou desde os primeiros dias. A voz como um som instrumento que se funde no saber musical. A música que acontece na voz, usando somente a voz, apenas a voz. O conteúdo “voz” assume nesse cenário uma característica disciplinar importante, uma vez que este elemento não foi escolhido ao acaso, fazendo uma ligação com aspectos políticos de sua época.

No uso cotidiano da nossa voz, é comum que as pessoas usem a voz para se comunicarem. Todavia, em uma sala de aula de educação musical a voz é um instrumento.

Nas palavras da professora Elza: “Era a voz, o negócio era a voz, o negócio era a voz!” (Rocha, 2010, p. 5).

Nesse caminhar, o que diria a voz do aluno que foi conduzido. Henrique é identificado hoje na escola como um de seus alunos eminentes⁵⁹. Como profissional, Henrique foi um músico bem-sucedido. Professor em uma universidade, maestro de uma das mais importantes orquestras brasileiras. E deste lugar eminente quando lhe é perguntado sobre uma influência deixada por sua antiga professora ele responde:

Interlúdio (Ricardo) – Era a minha próxima pergunta. Como foi o seu contato com a professora Elza Wyllie? Que influência ela teve?

Maestro – Bastante. Naquela época tinha a matéria Canto Orfeônico. Tinha uma coisa chamada manossolfa, que era uma forma de indicar as notas com a mão, que o Villa-Lobos inventou, dependendo da posição da mão indicava uma nota diferente, para facilitar a comunicação entre quem dirige e quem é dirigido num coro, num conjunto eu tinha boa voz... Eu tinha uma voz de soprano, uma voz muito rara e como eu gostava de cantar. Dona Elza bolava o arranjo, às vezes, na hora, em função dos cantores. O professor precisa gostar do que faz! Ter paixão! E ela tinha! Aí eu fui desenvolvendo a minha voz, vocês podem ver que minha voz é impostada.

(ROCHA & SZPILMAN, 2017b, p. 8)

Henrique foi desenvolvendo sua voz e essa é identificada como uma boa influência, marca deixada por sua professora: uma voz impostada. Nesse contexto escolar, trabalhar a voz não é travado como prerrogativa de “dar voz ao aluno”, fato social, cultural e biológica impossível de ser dado, visto que esse aluno sempre a teve. Porém, o valor do que se fez reverbera na voz impostada do presente.

Há ainda os questionamentos relevantes sobre a prática docente resgatadas nas falas. A voz que gera a palavra, gera a escrita e atravessa o tempo, ganhando lugar no agora. Enfim, o que teremos no futuro? A posição de olhar o passado apenas por relações de poder política é pobre em experiência, pois silencia outras vozes. Esse relato mostra o

⁵⁹ Pequeno histórico do Título de Aluno Eminente. O primeiro título de aluno Eminente foi entregue em 2 de dezembro de 1982, no 145º aniversário do colégio. Os primeiros Eminentes foram: Hélio Beltrão, então ministro da Desburocratização e da Previdência Social; o médico Pedro Nava, autor de *Baú de Ossos*, em que conta sua passagem pelo CPII; o general Otávio Costa, que serviu na Força Expedicionária Brasileira (FEB) durante a 2ª Guerra e foi assessor de relações públicas da Presidência da República; o médico Álvaro Dias, ex-ministro do Tribunal de Contas e vereador pelo antigo Distrito Federal por várias legislaturas; o ex-ministro de Viação e Obras e também deputado federal Maurício Joppert da Silva; e o advogado e jornalista Carlos Alberto Dushee de Abranches, que recebeu o Prêmio Mundial de Direitos Humanos. (ONLINE) Disponível em: <https://www.cp2.g12.br/>. Visualizado: 06/06/2021

fazer musical que se estabelece dentro de um programa político, porém esse programa não diminuiu o potencial musical e social da atividade.

Nas entrevistas feitas com o aluno Henrique, por meio de suas memórias, ele traz um aspecto cooperativo nas relações musicais. No trecho a seguir, vemos Henrique em um desses momentos:

Maestro– Ela gostava muito de mim e eu também gostava muito dela. Eu ajudava naquilo que eu podia ajudar sem saber que estava ajudando e ela considerou sempre assim. Depois de muitos anos quando eu a revi ela disse: “–Você me ajudou por muitos anos”, ela mesma que disse.
Interlúdio (Ricardo) – Só o fato do senhor estar lá no coral, cantando com prazer e sendo feliz, inspirando os colegas, já ajudou e inspirou muito a ela.

(ROCHA & SZPILMAN, 2017, p. 8)

Henrique, ao falar da experiência de suas aulas de música no Colégio Pedro II, nos mostra a importância de haver uma aproximação social no contexto escolar. Ele me ajudou, eu me inspirei. Eu a revi e ela disse. Só o fato de você estar lá. Esse seria um relato de uma atividade respeitosa entre um professor e um aluno? Seria um relato de um aluno protagonista em uma atividade discente do século passado?

Interlúdio (Inês) – Foi assim que o senhor passou a cantar no coro da D. Elza?

Maestro – Sim. Dentre os professores de canto orfeônico havia Dona Elza e eu fiquei o xodó dela por vários motivos.

(ROCHA & SZPILMAN, 2017, p. 8)

A fala de Villa-Lobos, ao orientar a ação educativa musical, narra força, alegria e confiança. Na voz de Elza e Henrique essas sensações encontram consonâncias.

A música é muito mais do que tudo isso: é a própria voz da nacionalidade, cantando na plenitude da sua pujança e da sua força, a alegria pelo trabalho construtor, a confiança no futuro da Pátria e na grandeza do seu destino (VILLA-LOBOS, 1946, p. 500)

Int.: D. Elza, vamos falar um pouco mais sobre Villa-Lobos? Profa. Elza: Fui aluna dele. Tudo que eu sei eu aprendi com ele. Eu já era patriota, gostava de ser brasileira, daquela brasileira mesmo. Com ele eu dobrei, porque ele era o maior patriota que este país já teve. Não tem ninguém que tenha tido o amor pelo Brasil como ele teve, não tem ninguém. Haja visto a música dele que só é Brasil. E ele me contagiou com esse negócio (risos) (ROCHA, 2010, p. 92)

Villa-lobos, o orientador dos programas políticos, também é professor da professora Elza. Essa relação também é traçada nas narrativas. Ali, ao reviver suas memórias uma frase é dita: “o senhor é um bruxo, maestro!”⁶⁰ (ROCHA, 2010, p. 7). O adjetivo dado a Villa-lobos por ela depois de uma surpreendente performance, na qual os professores foram postos à prova. Uma audição coral à primeira vista.

Profa. Elza: Ele chegou lá nesse ensaio, que nessa ocasião era no Teatro Carlos Gomes, falando: “-Distribui as partes aí, gente, vamos rápido porque é o Hino à Imprensa e o Hebert Mozes deve chegar aí daqui a pouco”. Vai passar aí, tá tudo pronto e tal. Pronto. Aí chegou um cara e disse: “-O Hebert Mozes está aí.” Ele entrou e o maestro disse: “-Nós vamos cantar à primeira vista com letra”. Nossa senhora!... “-Professores, vocês são professores. Nós vamos cantar à primeira vista com letra.” (ROCHA, 2010, p. 7)

O que era para ser um encontro para mais um ensaio, numa quinta-feira à tarde, se transformou em um momento de bruxaria. O produto apresentado pelo bruxo Villa-Lobos: um canto admirável. “Como fizemos isso?” se transformou em bruxaria. Na verdade, um resultado de afinidade e trabalho de uma série de encontros em um centro de formação. Por que atribuir a magia algo conquistado dentro de um processo educacional? Se Villa-Lobos era um bruxo, cada professor era um ajudante de bruxaria. “Se eu sou bruxo, você é ajudante do bruxo” (ROCHA, 2010, p. 8).

O que se sabe é que o projeto de canto orfeônico foi marcado por muitos momentos como esse. Grandes performances que reuniam muitas vozes em únicos discursos⁶¹. Mas, o que estaria por trás desses momentos? Bruxaria? Talvez, porém queremos destacar aqui o processo formativo dado aos professores integrantes do projeto canto orfeônico.

⁶⁰ Profa. Elza: Aconteceu um negócio um dia... Eu chamei ele de bruxo: o senhor é um bruxo, maestro! (ROCHA, 2010, p. 7)

⁶¹ “Em muitas ocasiões pudemos admirar o grande sucesso do Maestro Villa-Lobos nas maravilhosas concentrações escolares, participando de comemorações cívicas, executando as mais variadas composições musicais, com efeitos surpreendentes. Até na cidade, ao arrojado, à arte indiscutível do grande maestro devemos a definitiva implantação do Canto Orfeônico, no Brasil, cujas finalidades artísticas, educativas e patrióticas estudaremos a seguir” (ALMEIDA, 1952, p. 17).

3.2. Pelos caminhos da vida: o músico e o músico educador

Ninguém sabe tudo, todo mundo sabe alguma coisa diferente do outro e é exatamente essa diferença dos saberes que enriquece o coletivo inteligente. O grande problema está na gestão do processo (Santos, 2002)

Com o tempo eles afinam ...

Interlúdio (Inês) - O senhor tem falado muito desse seu lado de professor, de sua vocação para ensinar. Uma das perguntas que queremos lhe fazer é que saberes o senhor acha importantes na formação de um professor? O que torna alguém um bom professor?

Maestro - Um bom professor é aquele que sabe aprender com os alunos! Primeira coisa: aquele que sabe aprender com os alunos! Eu, por exemplo, tinha uma forma de provocar os alunos para que eles tivessem dúvidas. Esta é a segunda coisa. Eu dizia “ –Aluno que já sabe tudo, que não pergunta nada, é porque sabe tudo. Se sabe tudo, porque está ali? Para aprender comigo?” Então, o aluno que sabe tudo não é aluno, é professor! E o professor que diz que sabe tudo não é bom professor, porque bom professor é aquele que sabe que sempre há algo a se aprender. Se o professor aprende, o aluno tem que ter dúvidas. Se o aluno não tem dúvidas, ou ele não gosta daquela matéria ou ele não soube caminhar como deveria. Eu tinha um lema. Entre tantos outros, eu diria assim: “–Quando eu digo que vocês me perguntem, não significa que eu estou mostrando que sou aquele que sabe tudo. O dia que vocês me perguntarem alguma coisa que eu não saiba, eu vou ter a modéstia de dizer: não sei, mas na próxima aula, eu vou saber.” Quantas vezes eu virei noite... porque eu dava duas aulas por semana, ou era segunda e quinta ou terça e sexta. Tinha turma da tarde e turma da manhã. Então eu, de segunda a quinta ou de terça a sexta, esse era o prazo que eu me dava pra responder ao aluno quando eu não sabia alguma coisa. Quando o aluno não sabia... ele tinha que perguntar... tinha que ter a coragem e a modéstia. Muita gente não pergunta porque tem medo que achem que ele é burro, que ele não aprende. Mas não, pelo contrário, inteligente é aquele que pergunta. Essa é uma importante qualidade de um bom professor. Outra é ter a certeza de que você tem um objetivo. O objetivo é o horizonte. Só que você no horizonte... não sei se vocês sabem do fenômeno que existe... você está vendo uma coisa lá longe... na medida vai se aproximando e o horizonte vai ficando mais longe, significa que não tem fim o estudo. A pessoa que acha que sabe tudo já morreu e ninguém avisou. Se você tem a certeza... e no momento seguinte você tem mais dúvidas... é porque você está aprendendo. Quem não tem dúvida, aquele que não sabe, que não quer saber, esse não tem dúvida. (ROCHA & SZPILMAN, 2017. p. 20-21)

Os sujeitos na sala de aula. Nas palavras do ex-aluno e agora professor Henrique fica clara a existência de duas categorias em sala de aula: o aluno e o professor. Porém, mesmo em categorias distintas temos ações equivalentes. Um bom professor é aquele que aprende com o aluno e um aluno precisa saber que está ali para aprender. Esse lugar, o de quem aprende, é o lugar do professor ou do aluno. Essa é a reflexão documentada a partir das experiências vividas pelo aluno que agora é professor Henrique.

Transpassada por essa fala, lembrei-me de uma frase dita por uma professora, em uma das aulas na graduação quando questionada por que um músico graduado não poderia dar aula de música na escola. Na época, era nítida a diferença técnica de um aluno de bacharel para um licenciando: o solfejo era melhor, a performance instrumental, a noção harmônica. Mas ali o mais apto as técnicas musicais necessariamente não seriam o melhor professor, havia de ter a inquietação de aprender com o outro. Nas falas da professora: “alunos são instrumentos que precisam ser tocados. Vocês precisam dominar tecnicamente essa relação”.

Nóvoa (2009) aponta cinco pressupostos que precisam estar presentes na formação de professor: o conhecimento, a cultura profissional, o tacto pedagógico, o trabalho em equipa e o compromisso social. Dentro da perspectiva vinculada pelo autor⁶² “é possível talvez, esboçar alguns apontamentos simples, sugerindo disposições que caracterizam o trabalho docente” (NÓVOA, 2009, p. 12). Assim, ao olhar essa questão pelas dimensões pessoais e profissionais que foram vinculadas a identidade do professor, entrelaçarei as narrativas da professora Elza, do aluno Henrique, os contextos de formações trazidos por pesquisadores, ao fio condutor do “bom professor” proposto por Nóvoa (2009).

O primeiro conceito a ser discutido é o conhecimento. Sobre ele Nóvoa (2009) faz o seguinte apontamento:

- O conhecimento. Aligeiro as palavras do filósofo francês Alain: Dizem-me que, para instruir, é necessário conhecer aqueles que se instruem. Talvez. Mas bem mais importante é, sem dúvida, conhecer bem aquilo

⁶² Antes, faz-se importante mencionar que é impossível definir o “bom professor” sem uma lista de “competências”, mas como Nóvoa (2009) menciona: “durante muito tempo, procuraram-se os atributos ou as características que definiam o “bom professor”. Esta abordagem conduziu, já na segunda metade do século XX, à consolidação de uma trilogia que teve grande sucesso: saber (conhecimentos), saber -fazer (capacidades), saber-se (atitudes). Nos anos 90 foi-se impondo um outro conceito, competências, que assumiu um papel importante na reflexão teórico e, sobretudo, nas reformas educativas. Todavia, apesar de inúmeras reelaborações, nunca conseguiu libertar-se das suas origens comportamentalistas e de leituras de característica técnico e instrumental”. (NÓVOA, 2009, p.11)

que se ensina (1986, p. 55). Alain tinha razão. O trabalho do professor consiste na construção de práticas docentes que conduzam os alunos à aprendizagem. Como escreveu Gaston Bachelard, em 1934, «é preciso substituir o aborrecimento de viver pela alegria de pensar» (cf. Gil, 1993). E ninguém pensa no vazio, mas antes na aquisição e na compreensão do conhecimento. (NÓVOA, 2009, p. 12)

Segundo Nóvoa, o processo de conhecimento se faz em um caminho de formação. O autor, ao advogar um sistema para a formação de professores, trabalha alguns princípios como: o estudo aprofundado de cada caso, a análise coletiva das práticas pedagógicas, a persistência profissional para responder às necessidades e anseios dos seus alunos e o compromisso social da ação pedagógica. Sem dúvida, é preciso conhecer bem aquilo que se ensina. “E o professor que diz que sabe tudo não é bom professor, porque bom professor é aquele que sabe que sempre há algo a se aprender” (ROCHA & SZPILMAN, 2017. p. 20-21). E se no meio do processo de ensino existe dúvida, o professor precisa recorrer à formação, a fim de encontrar respostas. “O dia que vocês me perguntarem alguma coisa que eu não saiba, eu vou ter a modéstia de dizer: não sei, mas na próxima aula, eu vou saber.” Quantas vezes eu virei noite (ROCHA & SZPILMAN, 2017. p. 20-21). Para Nóvoa, esse processo concretiza a presença da profissão na formação.

Entendo que é preciso buscar conhecimento musical para instruir, pensa-se nesse momento a formação técnica que atravessa o conhecer bem aquilo que se ensina. Ou seja, os tempos de formação são os primeiros passos de um professor. Esse processo é descrito por Elza. A professora teve uma formação musical e uma formação para ser professora de música. Todo o olhar pedagógico de uma educação musical vivenciada e conduzida por ela em sua sala de aula passa por um tempo de conhecer. O conhecimento pedagógico precisa ser valorizado por educadores musicais.

Profa. Elza: Primeiramente eu cursei a Escola Nacional de Música e sempre quis ser professora. Era um sonho meu. Quando apareceu o curso, a Universidade do Distrito Federal oferecia um curso para professor de música e canto orfeônico, eu me inscrevi. Frequentei as aulas com os melhores professores da época. O Diretor era o maestro Heitor Villa-Lobos. O curso me encantou e mais uma vez eu fiquei certa de que a minha profissão seria o magistério. Terminado o curso, eu comecei logo a trabalhar em música nas escolas, ajudando o maestro Villa-Lobos nas grandes organizações, nos grandes concertos que ele fazia, e vim trabalhar no Colégio Pedro II. (ROCHA, 2010, p. 6)

Segundo as pesquisas de Almeida (1952), Villa-Lobos criou em 1932 o Orfeão de Professores do Distrito Federal. Assim sendo, “além de mostrar o que era o Canto Orfeônico, preparou, outrossim, professores para as escolas primárias do Distrito Federal” (ALMEIDA, 1952, p. 17). O projeto do canto orfeônico incluía a formação de professores. “Acha-se a inscrição dos orfeonistas num livro aberto pelo Professor Roquette Pinto, Presidente honorário da Instituição, com os seguintes dizeres: - ‘Prometo de coração servir a Arte, para que o Brasil possa na disciplina trabalhar cantando’” (BEUTTENMÜLLER, 1937, p. 29). Dessarte, “Hoje possuímos o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, que prepara Professores para todas as escolas secundárias do país” (ALMEIDA, 1952, p. 17).

Conservatório Nacional de Canto Orfeônico. Criado pelo governo por ato de 26 de novembro de 1942, com a finalidade de formar professores especializados para todo o país. “É, pois, obra de Villa-Lobos o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, corolário de uma realização que ficou gloriosamente vinculado o seu nome, para sempre”. (LIMA, 1961, p. 35)

O que se sabe historicamente, é que esse trabalho político que envolvia educação musical nas escolas não foi o primeiro papel do maestro no cenário escolar. Antes do convite feito por Anísio Teixeira, em 1931, Villa-Lobos teve uma experiência musical paulista no final do século XIX. Se tratava da reforma da instrução pública, que possibilitou a inclusão da disciplina Música no projeto pedagógico do curso Normal. Esse projeto contava com o apoio do tenente João Alberto. Com ele, além de visitas culturais guiadas ao interior do Estado, Villa-Lobos reuniu em uma única apresentação um coral de 12 mil vozes. Embora tivesse alcançado alguns objetivos, houve no decorrer da implantação do projeto paulista uma carência de professores habilitados. Sem dúvida essa experiência instigou o maestro (SILVA, 2003). O diagnóstico -carência de professores habilitados, contribuiu para o Maestro nesta nova empreitada. O que o direcionou para preocupação em habilitar professores, a fim de atender o novo programa de música na escola. De acordo com Jardim (2008):

Tais cursos estavam estruturados inicialmente em palestras e, depois, em encontros semanais, em que o próprio Villa-Lobos ministrava as técnicas e os métodos por ele preconizados, demonstrando-os na prática do canto orfeônico. Aos professores cabia participar das atividades do coral, fazer os exercícios respiratórios e vocais, aprender a cantar as músicas, as declamações e os efeitos orfeônicos, cujas atividades já

estavam dispostas ao modo de ensiná-las aos alunos; e então, num processo multiplicador, repetir os mesmos procedimentos formando os corais infanto-juvenis nas escolas primárias, secundárias e profissionais. (JARDIM, 2008, p. 131-132)

Diante do aprendizado, o maestro, compositor e, agora, educador Heitor Villa-Lobos, amparado por Getúlio Vargas⁶³, tira do papel e inaugura um projeto de educação musical em todo o país abrangendo a formação do professor. No ano de 1932 foi criada a Superintendência de Educação Musical e Artística (SEMA). Segundo Jardim (2008), “a SEMA, foi criada por meio do decreto nº 3.763, de 1 de fevereiro de 1932, a princípio chamada de Serviço de Música e Canto Orfeônico e, a partir de 1936, Serviço de Educação Musical e Artística do Departamento de Educação Complementar do Distrito Federal” (JARDIM, 2008, p.133). Para Lemos Júnior (2005), a capacitação dos professores de educação musical só foi possível graças a SEMA. A superintendência contava com cerca de 200 docentes capacitados ao ensino de Música e Canto Orfeônico.

A criação do Curso de Pedagogia e Canto Orfeônico teve como finalidade habilitar professores das escolas públicas do Rio de Janeiro a inserirem em suas práticas de ensino teoria musical a partir das técnicas metodológicas orfeônicas. A primeira turma do Curso de Pedagogia de Música e Canto Orfeônico foi montada com alunos convidados, a partir das seguintes características: formação musical prévia e interesse de integrar ao novo programa. Como nos relata Silva (2003), “esse convite teve a mais franca acolhida, pois na aula inicial compareceram artistas famosos no meio musical brasileiro e mais

⁶³ “Em 1932, o Secretário de Educação Anísio Teixeira, deu todo o apoio ao ensino da música nas escolas, tendo em Villa-Lobos um incentivador emérito. Introduziu o canto orfeônico nos currículos escolares de todo o país” (BARRETO, 1973, p. 57). “O que Getúlio Vargas apreciava no compositor era a inestancável energia, a febre do grandioso, do colossal, postas a serviço de cerimônias cívicas da República Nova, anterior a 1935, ou do estado novo, posterior a 1937. Compreensão mais ampla e profunda, direto aproveitamento dos seus ideais, vêm-lhe de um grande educador que então se encontra à frente da Diretoria de Instrução Municipal do Rio de Janeiro: Anísio Teixeira. Fundando a Superintendência de Educação Musical e Artística, ele coloca à sua frente Villa-Lobos. E com o Orfeão dos professores, constituído por elementos do magistério municipal, com o largo planejamento de uma educação musical básica, incluindo orfeões escolares e artísticos, bandas, formação de professores, música para o povo, o compositor se empenha em memorável campanha, que teve os mais auspiciosos resultados. A criação de um Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, pelo Governo Federal, em 1943, destinado a preparar o professorado especializado, segundo os planos de Villa-Lobos, e sob a sua direção, veio coroar essa obra” (AZEVEDO, 1956, p. 269).

assistentes e professores da Escola Nacional de Música. E como parte imprescindível [do empreendimento], foi criado o orfeão de professores” (SILVA, 2003, p. 113).

Rocha (2017), destaca em suas pesquisas o quão próximo a SEMA estava das relações práticas no cotidiano escolar. Segundo a autora, “professores ligados ao SEMA, supervisionavam nas escolas o cumprimento do programa” (ROCHA, 2017, p. 5). A professora Elza em suas memórias descreve que o próprio Villa-Lobos aparecia na escola para ver se tudo estava funcionando bem:

Int.: Como eram esses ensaios, a preparação?

Profa. Elza: A gente recebia o repertório, as partituras e ensaiava com ele às quintas.

Int.: Ele vinha ao colégio, então?

Profa. Elza: Não. Um dia, de repente, ele aparecia para ver como é que estava (ROCHA, 2010, p. 6)

As pesquisas de Jannibelli (1980), também relaciona esse papel de supervisor a SEMA, destacando-o como suporte institucional que orientou a implantação e a difusão do ensino nas escolas públicas (JANNIBELLI, 1980, p. 41).

Além dessas iniciativas, forma, com a Lei 523 de 1950, o Quadro de Professores do SEMA. A partir de 1952, avoca ao SEMA a fiscalização e orientação dos estabelecimentos particulares especializados em Música e Artes afins, em colaboração com o INEP, organiza aulas para Profissões Bolsistas; (JANNIBELLI, 1980, p. 43)

Para o pesquisador Lemos Júnior (2005), a capacitação dos professores de educação musical só foi possível graças ao SEMA. A superintendência contava com cerca de 200 docentes capacitados ao ensino de Música e Canto Orfeônico.

O Curso de Pedagogia da Música e do Canto Orfeônico de 1937 era dividido em quatro partes: 1) Declamação rítmica e Califasia; 2) Curso de Preparação ao Canto Orfeônico; 3) Curso especializado do ensino de Música e Canto Orfeônico e 4) Prática Orfeônica. Em termos de conteúdos musicais, neste programa, os saberes teóricos musicais são coadjuvantes, a ênfase estava na centralidade dos conhecimentos cívico-pedagógicos.

Para o idealizador dos programas de formação Villa-Lobos, a instituição que se ocuparia com formação do educador musical era de extrema importância e precisava passar por um controle de qualidade. Desse modo, o Governo Federal, pelo Decreto de Lei no. 4.993, de 26 de novembro de 1942, marca o Conservatório Nacional de Canto

Orfeônico, como um local de formação. Cabia a Instituição, criada pelo Ministério da Educação e Saúde, a seguinte função:

- a) Formar candidatos para 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 país⁶⁴. (BRASIL, 1942)

Como mostra o documento, para Villa-Lobos, o primeiro foco da instituição eram a formação de professores, a fixação de um estatuto de conduta de ensino, a fiscalização da aplicação metodológica e a produção de um material didático. Assim, se estabeleceu uma formulação de diretrizes para o ensino de Canto Orfeônico que alcançaria alunos em escolas brasileiras e professores em centros de formação. Segundo Chernavsky (2003) o centro de formação era “como uma espécie de sociedade cooperativa.” (CHERNAVSKY, 2003, p. 91).

Como diretor do Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, Villa-Lobos representava a maior autoridade brasileira no assunto. Além de ministrar aulas e aplicar metodologias e avaliações, ele mantinha um conjunto de atividades extraescolares.

Revedo algumas pesquisas anteriores encontrei relatos de conservatórios oficiais que seguiram o mesmo modelo proposto por Villa-Lobos em outros estados do Brasil. Um exemplo é o Conservatório Paulista de Canto Orfeônico⁶⁵, ou o Conservatório de Canto Orfeônico Baiano⁶⁶. Contrapondo essa dinâmica de institutos de formação o Decreto de Lei elaborado em 1946, assinado pelo presidente Eurico Gaspar Dutra, altera a lei Orgânica do Ensino do Canto Orfeônico. Dentre as medidas tomadas estão: finalidade da disciplina, estrutura de ensino das instituições formadoras, habilitação para

⁶⁴ BRASIL. Decreto-Lei nº. 4.993, de 26 de novembro de 1942. Estabelece o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4993-26-novembro-1942-415031-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 08 de junho de 2021

⁶⁵ Fundado em 1947.

⁶⁶ Fundado em 1951.

o magistério, concurso e provimento dos professores. Esse decreto marca uma das ações políticas menos democráticas na formação de educadores musicais. A lei no seu art. 4º diz: “Haverá um único tipo de estabelecimento de ensino de Canto Orfeônico: O Conservatório” (BRASIL, 1946). O que colocou o centro de formação como o único lugar de formação musical. Estamos falando de músicos experientes que foram impedidos de exercer a profissão docente musicais de canto orfeônico. Professores não formados no CNCO não poderiam ser admitidos em concursos públicos (JARDIM, 2008). Disputas de manipulação são enxergadas por Jardim (2008) em seus ensaios acadêmicos. Monti (2015) ao trazer essa informação, fala que o documento “chamado de “Instruções e Unidades Didáticas do Ensino de Canto Orfeônico no Curso de Normal”. [...] mesmo ausente fisicamente, de certa forma, Villa-Lobos estava presente por meio da portaria” (MONTI, 2015, p. 71) em todos os estabelecimentos de ensino de Canto Orfeônico oficiais brasileiros. Nesse documento ele aponta as seguintes finalidades a serem seguidas nos institutos:

- A) Estimular o hábito do perfeito convívio coletivo, aperfeiçoando o senso de apuração do bom gosto.
 - B) Propiciar a educação do caráter em relação á vida social por intermédio da música viva.
 - C) Incutir 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.
- (BRASIL, 1946)

As pesquisas de Jardim (2008), refere-se ao Decreto como uma “nova proposta de ensino musical, de domínio escolar” (JARDIM, 2008, p. 143). Nesse contexto, Silva (2019) destaca que

As diferenças entre a educação musical proveniente dos conservatórios e a educação musical escolar se deram não só nos âmbitos educativos, mas também no preparo e formação profissional que acabou gerando disputas intensas no campo de trabalho entre profissionais formados em música e professores habilitados para o ensino da educação musical (SILVA, 2019, p. 93).

Neste contexto, a formação do educador musical é atravessada em sua história por caminhos políticos e metodológicos. Assim, é possível afirmar, que naquele momento

já era discutido o “saber o conteúdo” frente ao “saber passar o conteúdo”. Políticas impediam músicos sem formação pedagógica de exercer a função de professor nos ambientes escolares. Bem similar ao procedimento formativo que temos atualmente ao admitirmos professores licenciados em escolas nacionais, bem como, o protocolo de impedimentos para profissionais com diplomas de bacharel. Rocha (2011) nos esclarece da seguinte maneira:

Int.: D. Elza, a senhora acha que tem diferença entre um professor de música e um professor de Canto Orfeônico?

Profa. Elza: Bom, porque nós éramos treinados para o ensino na escola. É diferente. Você tem o curso na Escola de Música, mas você não foi treinada para lidar numa escola, lidar com criança, lidar com jovem. Você sabe tudo, só falta saber aplicar. Dá certo, mas o Canto Orfeônico canalizava, já, para o ensino de música na escola.

Int.: Como é que seria o preparo desse professor?

Profa. Elza: O preparo do professor... Tem muita gente com muito preparo, muito preparado mesmo. Agora, o ensino na escola é diferente. A gente tem que procurar chegar ao aluno. Não o aluno nos chegar a nós. Ele vai chegar, mas é depois. Primeiro você tem que chegar a ele. Ele tem que confiar em você, o que você sabe, mas que ele pode aproveitar. E depois chega a um ponto de união entre professor e aluno que o professor consegue tudo. Ele vai fazer tudo que o professor exige. Ele vai fazer. (ROCHA, 2011, p. 13)

Esses saberes dão subsídio para ações vinculadas à cultura profissional. Sobre essa cultura temos os seguintes relatos acerca do tato pedagógico. O movimento educacional villalobiano se fez amparado no “aprender fazendo e pelo aprendizado do ouvido” (JARDIM, 2008, p. 132).

Int.: Uma vez a senhora me contou uma coisa que eu achei muito interessante, que era sobre a ação do professor junto ao aluno. Sobre a importância do professor buscar uma perfeição, mas que isso não era tudo na vida de um professor.

Profa. Elza: Eu sempre falo isso. A perfeição nem sempre é alcançada, mas a boa intenção é. E a gente vai ao encontro dela. Porque, por exemplo, o aluno não afina? Não afina porque está em transição de voz. O maestro não admitia dizer que aluno era desafinado, era ouvinte. Então ele recomendava: deixa ele como ouvinte, mas manda ele cantar de vez em quando. Porque o menino é muito difícil, há a transição de voz. A menina é mais fácil, mas o menino fica falando fino, grosso, fino, grosso. Nessa ocasião ele fica desafinado. Então é ouvinte, mas ele tem que cantar, tem que cantar de vez em quando. Realmente eles afinam, com o tempo eles afinam. Eu tinha uma aluna no Paulo de Frontin que era louca pelo coral, meu Deus... A Marília era louca pelo

coral. Ela era tão desafinada e eu disse: Marília, você fica aqui no coral, eu quero você no coral, fica aqui. Você toma conta, você vê, distribui as músicas, me ajuda aqui e tal Você canta de vez em quando. Menina... ela foi, foi, foi, a vontade dela era tanta, ela se esforçou tanto, ela se esforçou é uma contralto maravilhosa. Até hoje eu encontro com ela.
 Int.: E também porque a senhora tocou o coração dela, não é, D. Elza?
 Profa. Elza: Eu amo essa garotada. Eu amo todos eles! (ROCHA, 2010, p 8-9)

A relação estabelecida pela professora e pela aluna estão declaradas nas falas de amor. Mas essa capacidade relacional e a comunicação seriam em vão se o elo entre o professor e o aluno de colaboração ao aprendizado se perdessem. É preciso cumprir o ato de educar. Assim, ter esse processo de condução de um desafinado para a outra margem, a afinação, narrado pela professora e sua metodologia prática, mostra mais do que uma relação, revela um caminho educacional. Seja no ato de deixar a aluna participar do ambiente, instigar sua escuta e, depois, com conforto chegar à uma performance segura, de encaixar a voz a uma tessitura adequada, ou seja, no querer aprender, pode-se identificar a ação educadora dos sujeitos envolvidos, ao mesmo tempo que se estrutura a ação do aluno. A professora estava atenta para perceber o quanto ela se esforçou. Esse movimento caracteriza o tacto pedagógico. Para Nóvoa:

- O tacto pedagógico. Quantos livros se gastaram para tentar apreender este conceito tão difícil de definir? Nele cabe essa capacidade de relação e de comunicação sem a qual não se cumpre o acto de educar. E também essa serenidade de quem é capaz de se dar ao respeito, conquistando os alunos para o trabalho escolar. Saber conduzir alguém para a outra margem, o conhecimento, não está ao alcance de todos. No ensino, as dimensões profissionais cruzam-se sempre, inevitavelmente, com as dimensões pessoais. (NÓVOA, 2009, p. 12)

Como está escrito, o tacto pedagógico se cumpre no ato de educar. Atualmente, a educação vive um tempo de muitas perplexidades, o que causa incerteza a toda comunidade escolar. Há um impulso a mudança, mas uma dificuldade de traçar rumos. Em meio a tantos discursos, redundantes e repetitivos, vivemos práticas pobres e superficiais. Dar o respeito ao aprender, ao mesmo tempo que conduz o aluno para o trabalho escolar. “[...] inteligente é aquele que pergunta. Essa é uma importante qualidade

de um bom professor. Outra é ter a certeza de que você tem um objetivo” (Morelembaum citado por ROCHA & SZPILMAN, 2017. p. 20-21). É preciso ter objetivos de condução.

Enxergar a escola como um espaço de redes de trabalho coletivo, seja no suporte de práticas de formação constituído na partilha e no diálogo profissional, seja como um local de sentidos metodológicos de políticas condutoras. Esse diálogo não é fixo nas trocas entres sujeitos iguais, abrange as várias categorias de sujeitos escolares. Um professor precisa está aberto a aprender. “Um bom professor é aquele que sabe aprender com os alunos! Primeira coisa: aquele que sabe aprender com os alunos!” (ROCHA & SZPILMAN, 2017. p. 20-21).

Discutir o tema aprendizagem é ao mesmo tempo perceber uma cultura de aprendizagem que se estabelece na cultura profissional. Sobre essa cultura, Nóvoa (2009) faz o seguinte apontamento:

- A cultura profissional. Ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão. O registro das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação. São estas rotinas que fazem avançar a profissão. (NÓVOA, 2009, p. 12)

É possível, no meio educacional musical, observar que assuntos importantes para se compreender os problemas da educação têm sido substituídos por questões pontuais. A música como disciplina escolar, discute problemas da aprendizagem, aponta métodos ultrapassados e inadequados ligadas ao avanço do aluno. Esses discursos atravessam disciplinas que com tantos problemas internos e externos à escola, ocupa-se em estabelecer uma pedagogia capaz de auxiliar no processo de transformação social. Essa dinâmica escolar, atravessa a sala de aula, passa por corredores e ultrapassam os muros da escola. Em Elza, a ação pedagógica já vinha de fora da escola, o que fez com que sua prática se intercala com diálogos internos e externos. Nesse cenário como se vinculava a trabalho de equipe?

Antes de responder, faz-se necessário entender que trabalho em equipe na pesquisa se contextualiza em Nóvoa (2009).

- O trabalho em equipa. Os novos modos de profissionalidade docente implicam um reforço das dimensões coletivas e colaborativas, do trabalho em equipa, da intervenção conjunta nos projetos educativos de escola. O exercício profissional organiza-se,

cada vez mais, em torno de «comunidades de prática», no interior de cada escola, mas também no contexto de movimentos pedagógicos que nos ligam a dinâmicas que vão para além das fronteiras organizacionais. (NÓVOA, 2009, p. 12)

Sobre o trabalho em equipe, já sabemos que a professora participou ativamente do projeto canto orfeônico, o que expandiu sua equipe pedagógica para fora dos espaços escolares. Outra equipe pedagógica colaborativa apresentada nas narrativas da professora Elza é a equipe interna do Colégio Pedro II. Embora a pesquisa não tenha um documento que marque todos esses encontros pedagógicos escolares, é a partir da fala da professora Elza que estabelecemos uma relação existente das práticas de educação musical.

Profa. Elza: Continuei trabalhando, primeiro com o professor Dirceu que ficou doente.

Int.: Professor Dirceu Machado, ele tocava órgão muito bem.

Profa. Elza: Ele era espetacular. Você dava uma melodia para ele e ele ia para o piano e destrinchava tudo. Eu adorava o Dirceu. Aí, ele ficou doente e não voltou ao trabalho.

Int.: Era só ele que dava as aulas aqui, além da senhora, nesse período?

Profa. Elza: Não, tinha a Nilza, tinha a Ítala, tinha a Vitória.

Int.: A senhora lembra os sobrenomes delas? Tinha a Ítala... Profa. Elza: Beringuer. Vitória Loureiro, Nilza Gama, a Antonieta já tinha morrido, a Maria Paulina já tinha morrido, a Maria Elisa também, o Dirceu, depois veio a Daisy.

Diante do paradigma acima delineado, precisa-se ter em mente os pontos de mudança no cenário educacional. Segundo Oliveira (2000, p. 230), “o professor deve ser um Ser capaz de comunicar, de estar num grupo, de criar espaços para que esse se possa exprimir integralmente, transformando os espaços pedagógicos, dentro e fora da aula, em espaços de descobertas” (OLIVEIRA, 2000, p. 230). Na perspectiva de Nóvoa (2002) afirma que “a mudança educacional depende dos professores, da sua formação e das transformações nas práticas pedagógicas em sala de aula” (NÓVOA, 2002, p. 60). Essa inovação se dará nos processos formativos, integrado ao cotidiano das escolas e dos professores. Logo, o professor é um sujeito que promove mudanças, transformação efetivas nas práticas pedagógicas, o que promove mudanças sociais mais amplas. Considerando essas especificidades, a mudança social, é correto afirmar que todo processo educativo, constitui-se na perspectiva do compromisso social. Sobre esse compromisso, Nóvoa (2009) fala:

- O compromisso social. Podemos chamar-lhe diferentes nomes, mas todos convergem no sentido dos princípios, dos valores, da inclusão social, da diversidade cultural. Educar é conseguir que a criança ultrapasse as fronteiras que, tantas vezes, lhe foram traçadas como destino pelo nascimento, pela família ou pela sociedade. Hoje, a realidade da escola obriga-nos a ir além da escola. Comunicar com o público, intervir no espaço público da educação, faz parte do ethos profissional docente. (NÓVOA, 2009, p. 31)

A dimensão do compromisso social do educador sinaliza para uma realidade de imbricamento entre o aspecto pessoais e social do ser humano. A partir dessa premissa, o compromisso social de um educador musical, frente às suas atividades, é apresentado no próprio viver educacional. A capacidade de mudar e se adaptar enquanto se dialoga com o aprender aprendendo. Henrique Morelembaum explica que

Se você for lecionar, leciona aquilo que você gosta, aquilo que você tem certeza que é útil para os alunos. Você quando transmite uma coisa com paixão, você transmite com mais poder e tua inspiração fica enriquecida. Eu ouço coisas de meus alunos que nem imaginava ouvir (ROCHA & SZPILMAN, 2017, p. 21)

Seu potencial transformador talvez seja respondido no ouvir. Diferentes professores encontram diferentes respostas frente a esse compromisso, mas todos, embora diferentes, convergem no sentido dos princípios, dos valores, da inclusão, da diversidade. É preciso acreditar que com o tempo dedicado entre professores e alunos promova afinação.

Nóvoa (2009) reconhece que “nos faz falta dedicar mais tempo à comunicação e discussão de experiências concretas de formação de professores” (NÓVOA, 2009, p.45). As cinco condutas que definem o “bom professor” trazidas pelo autor (o conhecimento, a cultura profissional, o tacto pedagógico, o trabalho em equipe e o compromisso social do educador) foram trabalhados no capítulo que procurou nomear e identificar componentes presentes da práxis, trazidas pela fala de quem viveu e os programas de formação de professores existentes.

Por fim, é válido observar que há dificuldades em definir o “bom professor”. No entanto é possível, ainda, apontar simples disposições que caracterizam a boa prática musical docente nas escolas. Como discutido nesta dissertação, as narrativas também são potentes transmissores da história e das intenções, de maneira que sua inserção no documento material amplia as formas de compreensão.

3.3. Recordar e Recontar. A história que chega

Contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo, e ela se perde quando as histórias não são mais conservadas. Ela se perde porque ninguém mais fia ou tece enquanto escuta as histórias, [...] Quando o ritmo do trabalho se apodera dele, ele escuta as histórias de tal maneira que adquire espontaneamente o dom de narrá-las. Assim se teceu a rede em que está guardado o dom narrativo. (BENJAMIN, 1994, p. 221)

Ao longo das últimas décadas, a temática relacionada à Educação Musical na Educação Básica tem ganhado destaque e mexido com as possibilidades metodológicas em sala de aula. A influência dessas metodologias nas ações docentes fica evidente nos desempenhos dos professores quando se para e ouve o que acontece em uma sala de aula.

Guardados no armário da Sala do Coral, designação do espaço no qual ocorriam até bem pouco tempo as aulas de música e os ensaios de coral, não há duplicata de nenhum dos manuais para canto orfeônico que constituem o conjunto do acervo estudado. Acredito que alguns desses livros fossem publicados em larga escala de tal forma que cada aluno da turma pudesse utilizar seu próprio livro. *Não foram encontradas marcas de uso que pudessem indicar o pertencimento ou mesmo a utilização desses manuais pelos alunos.* O estado de conservação é muito bom, o que pressupõe que foram pouco manuseados. Podem ter pertencido a uma única pessoa que os utilizou com muito cuidado e que os guardou com muito zelo. O fato de, desde o meu primeiro dia de trabalho nesse campus, ter encontrado os livros trancados à chave em um armário com um vidro que permitia a visualização dos exemplares alinhados nas prateleiras, *demonstra a valorização* que os profissionais da instituição atribuíram aos materiais ali condicionados (ROCHA, 2014, p. 8) (grifo da autora).

Se o estado do material fosse um reflexo que apontasse toda a importância dada ao conteúdo do livro didático na utilização das práticas musicais no cotidiano poderíamos dizer que não temos como provar a sua utilização. Temos como perceber seu lugar de destaque e sua permanência no armário a longo prazo. Foi pela voz da professora Elza e de seu aluno Henrique que reconstruímos a forma e potência desse objeto. Eles, mesmo diante de suas experiências, nos falavam de suas memórias. Eles nos falam de uma história renascida em narrativas e espero que essa nova narrativa esteja mais próxima dos diferentes sujeitos que transitavam pelos corredores escolares. Vozes de “um pequeno mundo próprio inserido num mundo maior”, como nos afirma Walter Benjamin (2002).

Nas falas do aluno Henrique sobre a condução das aulas de música e os materiais produzidos, lembramos o seguinte:

Interlúdio (Ricardo) – O senhor lembra de alguma atividade que fazia de educação musical com a professora Elza? Vocês cantavam e também estudavam solfejo?

Maestro – Estudávamos solfejo e fazíamos apresentação para os outros alunos e professores, porque tinham apresentações que Dona Elza organizava.

Interlúdio (Ricardo) – Isso que o senhor está relatando, é um coral à parte ou eram as atividades das aulas de música?

Maestro – Não, não. Aí é que está. Ela aproveitava a sala de aula pra formar um coral, lógico que não era uma coisa contínua e organizada como um coral, não se chamava “Coral do Pedro II”. Mas era uma apresentação de coral. Havia uma mudança entre um aluno e outro, porque ali naquela aula misturavam alunos do 2º, 3º e 4º anos. Tinha a aula propriamente dita e aí era...

Interlúdio (Inês) - Canto Orfeônico.

Maestro – Canto Orfeônico. Juntávamos de vez em quando as diversas turmas em um grande coral e fazíamos apresentação. Vinha muita gente e até ficavam em pé para assistir, gente da congregação...

(ROCHA & SZPILMAN, 2017, p. 8)

Com a fala de Henrique é possível identificar períodos metodológicos diferentes dedicados à voz. Existe o solfejo, as apresentações de corais e a formação do canto orfeônico com diversas turmas. A fala direta do aluno dificulta compreender o esboço do plano de aula, bem como alinhar os objetivos definidos pelo professor⁶⁷. Mas, é a partir de sua experiência que percebemos questões da prática vocal mais alinhada do que o conhecimento teórico que a envolvia. Ao acentuar os conteúdos trabalhados assume sua importância para uma pesquisa da história de uma disciplina, tendo consciência que estes não são escolhidos ao acaso. Neste sentido, os conteúdos privilegiados no ensino de música no Colégio Pedro II, sob o viés do cotidiano escolar, respondem questões

⁶⁷ Tudo nos leva a crer que inúmeras divergências existem entre o que os próprios programas de ensino têm estabelecido e o que realmente se pratica. Programas existem com orientação conveniente. Eles deverão, em qualquer caso, porém, ser ajustados à classe e às condições do ambiente, onde se pretenda processar o ensino. Será necessário compreender o meio, onde viva a criança, sua experiência musical anterior, seus gostos, suas preferências. Só então poder-se-á esboçar um plano de trabalho com objetivos definidos, suscetíveis de serem alcançados. Ora, isso exigirá condições de orientação do professor. Não bastará um programa. A ausência dessa verdadeira orientação observa-se geralmente na realização do ensino de música, como disciplina isolada de todas as outras. No entanto, por ser uma linguagem do sentimento ela facilmente se relaciona com todos os assuntos, prestando-se ao ensino globalizado. E só por essa forma, acreditamos que a experiência em arte e beleza possa influir na formação das crianças. (BARRETO, 1938, p. 17)

pertinentes à origem dos documentos encontrados, seu uso e manutenção que compõe o Acervo de Educação Musical do Colégio Pedro II – Campus Centro.

Ao analisar as narrativas produzidas pela professora Elza e por seu aluno Henrique acerca da metodologia de educação musical, vemos que há um imaginário sobre o bom desempenho musical e o fazer musical que está relacionado à ideia da voz presentes no programa de Canto Orfeônico, sobretudo às vinculadas em Villa-Lobos.

Inúmeras pesquisas vêm se debruçando sobre a temática villalobiana e na sua relação com os objetivos metodológicos do Canto Orfeônico, sobretudo a respeito da influência histórica desta relação política na formação escolar. Pesquisas como aqueles que se interessam pelos manuais de ensino didáticos (FELIZ, 1998; JARDIM, 2003; 2008; LUSKOW, 2001) entre outras, têm buscado uma compreensão mais ampla do papel do Canto Orfeônico (SANTOS, 2012; SILVA, 2019). Em geral, a maior parte das pesquisas tecem críticas ao Canto Orfeônico em seu caráter civilizador (FELIZ, 1998; LUSKOW, 2001; LEMOS JUNIOR, 2005; LISBOA, 2005; SOUZA, 2005; CHINALI, 2010), outros autores apresentam estudos do Canto Orfeônico sob ótica do que faziam e pensavam os professores (FELIZ, 1998; CHINALI, 2010; MONTI, 2009;2010; IGAYARA-SOUZA, 2011).

Nas falas históricas trazidas por Feliz (1998), ao configurar a disciplina Canto Orfeônico no Estado do Rio de Janeiro pela ação da professora Ceição de Barros Barreto⁶⁸, mostra o papel da mulher no contexto educativo daquele período, tendo observado que esta professora ao mesmo tempo que articula com os materiais de Canto Orfeônico, mantinha uma maneira peculiar de realizar sua abordagem pedagógica em um caminho diferente das idealizações políticas de regulação corporal. Ao recordar e recontar a história⁶⁹, a professora Elza também descreve uma liberdade metodológica criativa em suas práticas. Essa adequação não é igual entre as duas professoras, Elza mantinha uma

⁶⁸ “Catedrática de Canto Coral, na Escola Nacional de Música da Universidade do Brasil; ex-professora-chefe da Seção de Música e Canto Orfeônico, na Escola de Educação da Universidade do Distrito Federal” (BARRETO, 1938, apud IGAYARA-SOUZA, 2011, p.4). “Ceição de Barros Barreto. Continuou, com a mesma orientação, o trabalho de Fabiano Lozano na organização do ensino de música no Pernambuco. Professora da Escola Normal de Pernambuco (BEUTTENMÜLLER, 1937, p. 27). Em 1933 foi inaugurado o serviço de música de Niterói, sob direção de Ceição de Barros Barreto (BEUTTENMÜLLER, 1937, p. 30)” (IGAYARA-SOUZA, 2011, p.12).

⁶⁹ Em Benjamin (1994) é fundamental que a narrativa envolva aquele que fala e aquele que escuta e, no recontar a história contínua, é capaz de estar presente e atento à experiência. Em outras palavras, o contador, quando narra, fala da própria experiência transformada na nova versão do conto. Sua experiência está a serviço do conto, o mesmo conto que lhe permitiu a experiência.

postura que caminhava próxima ao programa, concordando com as idealizações políticas vinculadas ao mesmo, mesmo assim, a professora mantinha vivo um caráter criativo de interpretação do programa. Nas falas de Elza percebe-se que:

Interlúdio (Inês) - Maestro, qual o repertório que era cantado nas aulas de canto orfeônico?

Maestro - Bom, o repertório basicamente era do Guia Prático. Dona Elza fazia uns arranjos também. Se a música era a uma voz, ela fazia uma segunda voz de acordo com os alunos que ela dispunha. Ela sabia que eu dava agudos, então ela escrevia algumas coisas que eu me destacava dos outros. Tinha um outro colega nosso que, apesar de jovem, ainda estava naquela voz de transição e tinha uma voz mais grave. (ROCHA & SZPILMAN, 2017, p. 8)

Embora trabalhasse com um repertório básico, a professora tinha costume de mudar suas abordagens. O fato dela escrever para alunos a coloca como autora dos seus materiais didáticos. Posição parecida com a de Ceição de Barros, ao elaborar materiais didáticos. No caso de Elza esses materiais respondiam dificuldades ou facilidades que apareciam no seu cotidiano escolar. Essas mudanças com ênfase na voz, não relacionam a disciplina corporal cívica tão comumente atralada as performances orfeônicas. Componente não encontrado por Feliz (1998) ao estudar as práticas musicais da professora Ceição e, de igual forma, ausente nas lembranças registradas pelo Acervo. Embora histórica, a regulação corporal é uma ferramenta fundamental do programa, a marca musical das ações da professora Elza estava na voz.

Para servir as metodologias de ensino vocal são idealizados materiais didáticos⁷⁰, os cancioneiros e hinários orfeônicos. O mais conhecido dentre eles é o Guia Prático. Um livro com 137 canções infantis brasileiras, com objetivo⁷¹ de orientar o fazer musical escolar. Sobre esses materiais, importa notar que as atividades já sofriam uma

⁷⁰ O primeiro cancionário publicado pelo projeto orfeônico vilallobiano foi o *Guia Prático: estudo folclórico musical*, em 1932, no mesmo ano da elaboração do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. O segundo hinário orfeônico do Maestro, *Canto Orfeônico 1º Volume: Marchas, Canções e Cantos Marciais para Educação Consciente da “Unidade de Movimento”*, foi publicado cinco anos depois, em 1937, ano em que Getúlio Vargas implanta o Estado Novo. O terceiro hinário pedagógico é de 1940, *Solfejos 1º Volume: originais e 217 FUKS, Rosa. O discurso do silêncio*. Rio de Janeiro: Enelivros, 1991, p. 53. 218 VASSBERG, David E. *Villa-Lobos as Pedagogue: Music in the Service of the State*. *Journal of Research in Music Education*, XXIII/3, 1975, p.168. 97 sobre temas de cantigas populares, para ensino de Canto Orfeônico. Em 1945, no último ano do Estado Novo, foi lançado *Solfejos 2º Volume: originais e sobre temas de cantigas populares, para ensino de Canto Orfeônico*. O último hinário pedagógico vilallobiano, *Canto Orfeônico 2º Volume: Marchas, Canções e Cantos: Cívicos, Marciais, Folclóricos e Artísticos para formação consciente da apreciação do bom gosto na música brasileira*, é de 1951. (MONTI, p. 96 e 97)

⁷¹ O Maestro sinalizou que a obra não foi exclusivamente direcionada para as atividades musicais da escola, porque poderia ser destinada a outros objetivos, como uma fonte, para os estudantes, do folclore nacional. (MONTI, p. 97)

ação reguladora de materiais oficiais prescritos na forma de livros didáticos. A professora Elza desenvolveu um trabalho intenso vocal de valorização do canto dos hinos pátrios com objetivos cívicos. Na sua fala esse cancionário que é relacionado por Henrique como basicamente o conteúdo da disciplina é posto junto de outros materiais e até esquecido.

Int.: A senhora lembra o nome desses livros que eram a base para o repertório cantado?

Profa. Elza: Eu tenho os livros: Canto Orfeônico n o.1 e n o.2. Eu ia até trazer para te mostrar.

Int.: Ah! D. Elza eu ia adorar...

Profa. Elza: Vou trazer, vou trazer.

Int.: Era o Guia-Prático, de Villa-Lobos?

Profa. Elza: Não. Tinha o Guia-Prático, azul. O Canto Orfeônico no.1 e 2 é que tem muita coisa. Tem o Hino ao Trabalho, tem o Canto do Pajé, tem muita coisa, tem Invocação em Defesa da Pátria, tem muita coisa.

Int.: Era uma publicação do SEMA?

Profa. Elza: Era do SEMA sim. Eu tenho eles. Para mim aquilo é um tesouro.

Int.: É verdade, é precioso esse material.

(ROCHA, 2010, p. 3)

A fala de Henrique sobre o Guia Prático naquele momento da vida, ou seja, o Regente Henrique, é uma fala tradicionalmente histórica. O recorte feito ao período do Canto Orfeônico está intimamente ligado ao material escolar, o livro Guia Prático. No entanto, o programa elaborado pelo Departamento de Educação e executado mimeticamente em escolas, previa alguns rituais de funcionamento. A história daqueles anos, lembrada, dá o tom de como complexo era o trabalho. Ao abrirem seus tesouros e de lá retirarem seus papéis, livros, discursos, cadernos de música, canções, os professores que viveram o Canto Orfeônico trazem consigo histórias, memórias imbuídas de significados.

No Colégio Pedro II, o programa de Canto Orfeônico imbuí tantos significados, que mesmo tendo findado como proposta pedagógica, sua marca deixada ganha um destaque tão grande e os professores de música são nomeados como “Professores de Canto Orfeônico”. Entendendo que nomear é uma ação que focaliza o essencial, pois “o nome é o aspecto do discurso no qual não falamos sobre pessoas, coisas ou valores, mas sim para pessoas, coisas e valores” (NORWICH, 1970, p. 41). A história que chega ao contexto de um professor que inicia suas atividades 1984 como educadora musical no Colégio Pedro II rememora:

A presença de Villa-Lobos, parafraseando uma publicação que ficou muito associada ao compositor e ao seu projeto de canto orfeônico, é viva e marcante no cotidiano dessa historiadora e professora que trabalha no Colégio Pedro II há quase vinte e cinco anos. Desde o primeiro dia de trabalho, ao manusear o primeiro currículo institucional com qual me deparei, pude ver em destaque uma citação do compositor no início do documento. Em reuniões de planejamento, em colegiados e pelos corredores, *várias vezes colegas me denominavam como professora de canto orfeônico*, mesmo que a disciplina se chamasse Música (Primeiros Anos do Ensino Fundamental) e Educação Musical (Anos Finais do Ensino Fundamental). (ROCHA, 2017c, p. 390) (grifo da autora).

Nesse contexto, de grande evidência, a utilização de um material oficial e papéis produzidos por professores como suporte pedagógico nos anos de intervenção educacional villalobiana presentes em escola é estudado. Neiva (2008)⁷², ao contar a história, descreve o cronograma de aulas, as disciplinas ministradas, bem como o modelo de formação dos professores que vinham ao Rio de Janeiro para se especializar no CNCO. Nesse contexto, o material didático é uma fonte documental plural que abrange materiais didáticos produzidos, os currículos, programas de ensino, discografias, revistas e jornais.

No Colégio Pedro II, Jardim (2008) deixa evidente os diferentes moldes que o ensino da música foi assumindo, prescritos historicamente a partir destes papéis, de 1938 até 1970. A autora vincula essas diferenças a interesses ideológicos e políticos, identificando mesmo em diversas conjecturas uma característica comum: a música vista como atividade de formação integral dos sujeitos.

O alinhamento das políticas se traduz na valorização dos componentes pedagógicos conteudistas presentes na sala de aula. A expectativa de formar o novo cidadão nacional acompanha as reformas educacionais que se seguem à promulgação curricular. O currículo responde às perguntas: o que ensinar (conteúdos, programas)? A quem ensinar? Para que e porque (finalidade e objetivos gerais e específicos)? Como (métodos, técnicas e recursos didáticos)? No entanto, o planejamento curricular não pode ser entendido apenas como uma resposta às perguntas: Como? Para que? Por quê? Quando? Pois não se trata de uma atividade mecânica, mas sim, como um processo de análise no cotidiano escolar. Libâneo (2012), admite a existência de três formas de compreender currículo: currículo formal: é o oficial “estabelecido pelos sistemas de

⁷² Suas fontes de dados são colhidas a partir de cadernos escolares, diários, relatórios, legislação e artigos produzidos pela *Revista do Ensino* (1925-1968).

ensino, expresso em diretrizes curriculares, nos objetivos e conteúdo das áreas ou disciplinas de estudo” (LIBÂNEO, 2012, p. 490); O currículo real: é o currículo real é aquele que de fato acontece na sala de aula. “Embora as escolas trabalhem quase sempre com o currículo oficial, na realidade são os professores, o corpo técnico e os pais que acabam por definir o currículo real” (2012, p. 490); E o currículo oculto: são as atividades feitas e não prescritas e que afetam a aprendizagem. A opinião de pais de alunos sobre o que deve ser ensinado, a decisão do professor, as ideologias políticas, as filosofias religiosas, gestos e condutas de aprovação etc. Assim, O que acontece no fazer musical antecede a prática e a acompanha durante todo o processo. Nas palavras da Professora Elza era preciso jogar...

Int.: Então havia três momentos na aula? Eles eram distintos ou em algum momento havia um entrelaçar? A senhora identifica três enfoques: o teórico, o prático e o canto. Eles eram separados: agora é a parte da teoria, agora é a parte da prática, agora é a parte do canto? Como acontecia isso?

Profa. Elza: Não, eu jogava. Eu não fazia sempre a mesma coisa. Eu mudava. Eles gostavam muito de cantar, e isso me encantava! (ROCHA, 2011, p. 68)

Para captar, analisar e descrever as nuances das práticas referidas com o jogar pedagógico presente na fala da professora Elza, faz-se um diálogo com o passado histórico, presentes nas discursivas e imagéticas relatadas. Foi necessário pensar como análise das representações e em sua construção de um sentido. Canto Orfeônico dentro de um programa maior, assume um local privilegiado no currículo oficial das aulas de música.

Int.: Canto Orfeônico, de Heitor Villa-Lobos. Profa.

Elza: Aqui tem tudo. Se você folhear, você vai ver quem escreveu as letras dessas harmonizações. Quem escreveu, quais foram os poetas. Aqui tem essa joia rara que é Invocação em Defesa da Pátria.

Int.: Saudação a Getúlio Vargas, Canção dos Artistas, música de Villa-Lobos.

Profa. Elza: Veja os autores das letras.

Int.: Raul Pederneiras fez a Canção dos Artistas. Saudação a Getúlio Vargas é também de Villa-Lobos. Alerta, Canção dos Escoteiros, letra e música de Becheline.

Profa. Elza: Isso aí é antigo.

Int.: Mar do Brasil, de Sylvio Salema. Canção Artilheiro da Costa, Coronel Luis Lobo. Deodoro, que é de Leôncio Correa... Francisco Braga.

Profa. Elza: Pois é, só gente de primeira. Olavo Bilac é o autor da letra à Bandeira.

Int.: Duque de Caxias, que é música de Francisco de Paula Gomes e Aquino Correia. Canção da Imprensa, de Murilo Araújo. A senhora está procurando é...

Profa. Elza: Invocação em Defesa da Pátria.

Int.: Olha! Nozaniná, que foi recolhido por Roquette Pinto.

Profa. Elza: Eu acho que está aqui, não está?

Int.: Isso, Invocação em Defesa da Pátria, de Manuel Bandeira.

Profa. Elza: Pois é. Você vai ver Manuel Bandeira nesse primeiro livro à vontade.

(ROCHA, 2011, p. 77)

O Hino Nacional e os cantos patrióticos faziam parte do cotidiano escolar de um programa do Canto Orfeônico⁷³. Na prática, o professor além da preocupação com os aspectos de desenvolvimento das sensibilidades musicais, intelectuais e morais, precisaria trabalhar a música como instrumento de brasilidade. Em suma, a atividade envolvia recitar, entoar hinos cívicos e declamar poesias. O currículo oficial obedeceu nesta época diversas medidas impostas por Decretos-Leis, que a partir da repressão e construção do currículo prático, fomentou sentimentos nacionalistas em professores e alunos estimulados no cotidiano da comunidade escolar

No entanto, é válido observar que Feliz (1998) enxerga essa ação reguladora do corpo nos hinos oficiais. “Manter a interpretação justa dos hinos oficiais entre os escolares”. (VILLA-LOBOS, 1946, p.554 apud FELIZ, 1998, p. 14). Ele destaca a rigorosidade de manter compassos, andamentos e letras em dia.

Essa preocupação com os hinos oficiais assumia um dos pontos fundamentais para os normalistas, o de desenvolver a capacidade de ensinar a correta interpretação dos hinos aos alunos da escola primária. No entanto, se por um lado havia essa ênfase nos ensinamentos dos hinos oficiais na escola normal, por outro, não era encontrado o segundo tópico das finalidades do ensino do Canto Orfeônico para o curso ginásial: desenvolver os fatores essenciais da sensibilidade musical, baseados no ritmo, no som e na palavra. Se esse era um dos poucos objetivos, propriamente musicais, das finalidades do ensino do canto orfeônico no curso ginásial, na escola normal esse objetivo sequer é

⁷³ A prática dos cantos cívicos nas escolas foi estabelecida e divulgada, com apoio incondicional do Decreto-Lei 88. Ele aponta no artigo 7º, parágrafos cinco e seis, a obrigatoriedade de ensaiar e cantar os hinos pátrios. O artigo 17º, primeiro parágrafo, determina que um dos motivos para exoneração do diretor ou professor seria sua negligência quanto ao canto de hinos oficiais em todos os cursos, e ao ensino obrigatório de música, entre outros [...]. O mesmo Decreto, artigo 18º parágrafo seis, impõe o fechamento temporário do estabelecimento de ensino que não tomasse parte nas comemorações cívicas através de marchas e cânticos, tanto as promovidas na localidade, quanto aquelas de amplitude nacional, referentes aos dias de festas nacionais recomendadas pelo Departamento de Educação Estadual. (UNGLAUB, 2008, p.91)

encontrado, ou seja, pode-se dizer que o Canto Orfeônico na escola auxiliava na conformação social do indivíduo, pois atrelado à incursão do sentimento cívico vinha, conforme apresentava as próprias finalidades, a incursão da disciplina no sentido de controle e direção moral. (FELIZ, 1998, p. 14)

Embora os hinos oficiais assumissem pontes de normatização, havia um valor do fazer musical nos cantos. Esse atrelado ao contexto social indicado por Feliz (1998), mas também movido por funções cognitivas do fazer musical. Esta ultrapassa o padrão rígido de letras, andamentos, posturas etc. As canções trazem um ambiente lúdico e positivo, como considera Unglaub (2008, p. 71), o que evita o brusco sentido do obrigatório, do exigido, o que apresenta o caráter vibrante ligado a comemorações, tornando o momento agradável e desejável. Nas falas da professora Elza era perceptivo esse distanciamento entre um ambiente rígido estabelecido pelo verbo “saber” e o lúdico estabelecido no “show de patriotismo”, “à flor da pele”:

Int.: E a escola toda parava para o hino daquela atividade?

Profa. Elza: Aí eles cantavam. Era obrigatório ensinar em sala de aula os quatro hinos. Eles sabiam cantar, sabiam quem eram os autores, falavam sobre os autores dos hinos, sabiam a parte histórica.

Int.: O significado da letra... a parte histórica dos hinos...

Profa. Elza: Então, como eu disse, na época da guerra foi um show. Show de patriotismo à flor da pele, e eles cantavam com entusiasmo. (ROCHA, 2011, p. 69)

Assim, acrescentamos o ambiente lúdico nas aulas de música. O lúdico. O que seria? Isto é sério? É sim. No contexto escolar o lúdico está ligado ao valor das experiências humanas, sendo todo e qualquer movimento que objetiva produzir prazer em sua execução, nas palavras da professora Elza, entusiasmo. Nesse sentido, importa lembrar as questões do imaginário social trazidas no Canto Orfeônico por Feliz (1998). Faz-se necessário ressaltar que “através dos cantos os fatos interessantes da história brasileira poderiam ser realçados, as tradições seriam avivadas e se motivaria a criança a vibrar nas ocasiões em que se põem em destaque as coisas cívicas” (UNGLAUB, 2008, p. 71).

As considerações academicamente apresentadas, marcam uma história como parte dos acontecimentos colhidos. A história que chega pela professora Elza lembra o caráter obrigatório da presença do canto no ambiente escolar, num cenário positivo, civilizatório, progressista, exigente. Porém, vale lembrar que também era lúdico...

Profa. Elza: no período da guerra foi a época mais interessante que eu passei aqui, porque eles cantavam com entusiasmo os hinos do Exército, da Marinha e da Aeronáutica. Eles cantavam as músicas de guerra - Canção da Cavalaria, Canção da Artilharia - com entusiasmo e cantavam também a canção dos Expedicionários, que era uma canção cantada pelos Pracinhas que já estavam na Guerra. E era tanto o entusiasmo deles, que eles me carregavam com eles, eu ia junto. No outro dia, eu estava pensando que naqueles momentos era tal o entusiasmo deles, a força com que eles cantavam, que eu tenho a impressão que, naquela hora, eles estavam na guerra, na Itália. Estavam lutando junto com os Pracinhas. Eles estavam na Itália, e eu ia junto com eles e ficava muito cansada!

Int.: rrsrrsr ... Era muito longe, não é, D. Elza?

Profa. Elza: É e eu tinha que voltar para a casa.

(ROCHA, 2011, p. 4)

Essa fala de um tempo de guerra, autoritarismo, no momento que o Canto Orfeônico e se tornou o referencial de patriotismo e motivação dinamiza a prática das canções. Essa ludicidade trouxe a motivação⁷⁴ para docentes e discentes que fizeram do canto um instrumento de civismo e cultura. Dentro do espaço escolar, essa motivação era traduzida em comportamento, posicionamento corporal. Todos em pé, olhos atentos ao comando, postura adequadamente ereta, condutas de respeito à Pátria. Docentes e discentes ao se posicionarem para cantar canções de cunho cívico, representavam juntos uma política de disciplinamento.

[...] Nos entremeios entre música e política, entre ensaios e apresentações, as tentativas de disciplinar, embelezar, moralizar, enfim perfectibilizar física e moralmente se objetivaram nos corpos infantis da nação. Estes “papéis em branco”, como se afirmou em relação as crianças no orfeão, foram a base deste projeto pedagógico-musical-estetizante. A música, com uma ação legítima e apoiada pelo Estado, investindo nos sentimentos, nos gostos, na alma e nos corpos da massa (LUSKOW, 2001, p. 108)

A partir das fontes, corrobora-se a disciplina corporal diretamente relacionada ao patriotismo de apoio ao Estado. Além disso, é importante notar o modo como os Hinos Oficiais articulavam numa escrita da História, como temos visto em Luskow (2001), o papel político. Embora se observem elementos culturais abordados na proposta musical,

⁷⁴ Um povo que não canta é um povo talhado a desaparecer, visto estar sempre inundado de pessimismo e coberto de tristeza. [...] A graça que hoje temos no canto nacional, é bem uma demonstração da alma jovial de um povo que se evolui sem as peias que tolhem a manifestação do espírito, graças à índole, à grandeza d'alma, particulares à pátria em que vivemos, mercê de Deus. (VILLA-LOBOS, 1939. p. 299-300)

o *Guia Prático* (livro didático) não lança mão de uma interação doutrinária, uma vez que se propõe civilizar uma história em branco. Essa intensidade é reforçada e fundamentada em Silva (2019), ao afirmar que

[...] O apelo às questões nacionalistas e o incentivo à coletividade, a presença obrigatória nas comemorações cívicas, as músicas de teor ufanista, as exigências legais para a formação docente, a inspeção, o controle incisivo do Estado sobre o funcionamento da disciplina, e o auxílio de verbas providas do Ministério da Educação para as apresentações orfeônicas revelam o interesse político que havia com relação ao alcance satisfatório dos objetivos da disciplina Canto Orfeônico. Diante disso, constato que esta disciplina, mesmo com todas essas características, não se configurou como projeto meramente político, mas sim, um projeto educacional de propagação da arte por meio da música brasileira, que encontrou, em meio aos objetivos de Estado pretendidos pelo Governo Vargas, uma chance de propagação eficaz de educação das massas. Diante das rupturas e dissonâncias, o projeto Canto Orfeônico encetado pelo maestro Villa-Lobos logrou êxito na medida em que fez da educação, na sua modalidade musical, uma prioridade do Estado. (SILVA, 2019, p. 115)

Importa notar, entretanto, o efeito pedagógico da ação política. As vozes do imenso coral de alunos e professores ecoaram um canto intencionalmente político. Não há dúvida que ao contar uma história, marca-se o tempo, as síncopes, estabelece ritmos, andamentos, impondo unidade de sentido que atravessam o contador e chega ao interlocutor. O relato da história do Canto Orfeônico passa pelo filtro da representação política e se reescreve na realidade que o narrador possui, à medida em que viveu. Nesse sentido, que a professora Elza o que no seu pensamento é a propagado na hora do vamos avaliar o aluno e ponderar o que ele aprendeu, é o seguinte:

Profa. Elza: O ponto poderia ser, por exemplo, o estribilho do Hino à Independência. Houve um que garoto fez perfeito! Cantou, a pose dele... (D. Elza imita a postura do aluno)... Brava gente, brasileira / Longe vá, temor servil... Cantou tudo direitinho e quando chega o fim, quando repete, tem um pontuado: Ou ficar a Pátria livre / Ou morrer pelo Brasil (D. Elza enfatiza com gesto e intensidade da voz, as notas pontuadas). Fez tudo direitinho. Era aluno da Maria Elisa, aí... agora, meu filho, você vai me dizer os autores. Ah! D. Pedro I! Autor da música! E o autor da letra? O garoto... (D. Elza coça a cabeça imitando o gesto que o aluno fez). E agora... eu não estou me lembrando. Aí a Maria Elisa, que era uma santinha em vida, com a voz macia, ela só não era religiosa do convento não sei por quê, porque tinha toda a característica. “Meu filho... Eva... Eva... Eva”... “RISTO DA VEIGA! (rsrsrsrs) Ele aproveitou o Eva da professora e disse: Risto da Veiga! Agora, D. Maria Paulina, chefe da banca, ficou numa irritação! “Maria

Elisa, (D. Elza franze a testa, imitando a expressão séria da professora) isto não é possível, você dando cola para o menino, isto não é possível, baixe a nota do aluno. Eu não dou nota mais aqui, eu faço questão.”

Durona! Aí, eu do outro lado, aumentei a nota dele (rsrsrs)

Int.: rsrsrsrsrsrs Aí tirava uma média... Por que a senhora aumentou a nota dele?

Profa. Elza: Aumentei porque aquele pontuado que ele fez: Ou ficar a Pátria livre / Ou morrer... (D. Elza cantarola) ninguém faz: Ou ficar a Pátria livre / Ou morrer (D. Elza cantarola enfatizando a figura de ritmo pontuada) não fazem o pontuado. O garoto para mim mereceu dez só por causa daquele pontuado. Para mim, cantou perfeito: DEZ! Aumentei a nota dele para ele não ser rebaixado. E a Maria Elisa levou o maior sabão da vida dela porque deu cola para o aluno. rsrsrsrsr. Mas o garoto, francamente, eu não esperava que o garoto fizesse isso: meu filho... Eva, Eva... Risto da Veiga!

(ROCHA, 2011, p. 72)

O ato de avaliar, no contexto escolar precisa ser entendida como norma. Ela além das práticas escolares, influencia a vida da escola, sendo o meio de regulação vigente de responsabilização dos sujeitos pelo que desenvolvem ou não desenvolvem. Essa percepção, conecta o professor à limitação do aluno, o que possibilita melhoria da qualidade do fazer conhecer. A constituição das avaliações como padrão normativo em termos de objetivos prioriza objetivos a serem alcançados (AFONSO, 1998). No que percebesse com a professora Elza, um grupo de professoras estabelecem uma avaliação e para ela o aluno cantou perfeito. Essa frase estabelece a conexão avaliativa que prioriza um conhecimento: o canto correto, ou afinado na altura adequada e acentuado ritmicamente, conforme o padrão da partitura. Assim, é através do currículo prático que se percebe que entre disputas políticas, civilizatórias e musicais, o que foi evidenciado naquele dia narrado pela professora foi o “cantar certo”.

Tentando explicar os mecanismos que pautavam os processos de identificação entre comando e comandados, entre currículos oficiais e praticados, firmou-se o olhar nesse grande evento: o Brasil. A tomada de emoção participava ativamente em todos os processos. Nas falas da professora, essa emoção era característica do professor. Em seu caso específico, foi incutido...

Profa. Elza: Não, naquela época ficava um pouco a cargo do professor. Eu sempre fui entusiasmada por marchas e cantos patrióticos e o meu Mestre Villa-Lobos incutiu mais em mim essa coisa de Brasil, Brasil, Brasil. Eu fiquei embrasileirada pelo resto da vida. Eu sempre gostei da parte patriótica. Eu sou patriótica, e amo mesmo a minha pátria, no

sentido completo. Eu acho que me entregava muito e puxava um pouco para esse lado. (ROCHA, 2011, p.4)

Esse entusiasmo patriota é um bom caminho de entendimento que busca compreender as razões mais profundas para esse “furor” cívico que motivou as vozes em torno de si, com forte apelo cívico e nacionalista. Esse entusiasmo forjava músicas ao mesmo tempo que alimentavam discursos inflamados de apropriação de um imaginário, tudo isso amparado pelo aparato escolar. Hoje, transformados em relatos deixados, proporcionam ao historiador acessá-las, assim, os sons de vozes consolidam o que foi o projeto nacionalista social. Souza (2005), ao analisar o processo de ensino-aprendizagem associado às práticas de ensino do canto orfeônico, relata...

Mas é sob o aspecto do aprendizado musical como meio de socialização de crianças e jovens, que o Canto Orfeônico constitui modelo referencial para a arte-educação brasileira. Basta olharmos para os vários projetos sociais de ensino musical e artístico que emergem no cenário brasileiro, sobretudo a partir da década de 1990, para termos uma ideia de como nele ecoam traços do projeto villalobiano. [...]“um empreendimento sócio-cultural que consiste na socialização através da música, visando a formação de orquestras-escola, corais e grupos musicais”, atendendo crianças e adolescentes de oito a dezenove anos de idade. (SOUZA, 2005, p. 111)

Com graus e nuances particulares, foi isso o que aconteceu nas escolas brasileiras, durante o fazer musical do Canto Orfeônico. A tendência das doutrinas políticas é a união entre governos e sociedades, entre normas e condutas. A liberdade das ações pedagógicas práticas era regida por iniciativas políticas. Lisboa (2005), faz uma crítica ao compositor ao considerar essas iniciativas mecanismos de construção de sentido. Nesse contexto,

Pode-se concluir que o canto orfeônico de Villa-Lobos difundiu ideias nacionalistas por meio de mecanismos de construção de sentido - como pôde ser visto na análise das canções -, mecanismos que se mostraram eficientes como elementos de doutrinação ideológica. Por estar inserido no sistema público educacional, o projeto orfeônico pôde assim difundir essas ideias a grandes parcelas da população, o que trouxe, principalmente, seu caráter de instrumento de difusão ideológica à sociedade, pois fez cumprir a função da ideologia: ideias de um grupo que se tornam verdades coletivas. (LISBOA, 2005, p. 148)

Pelas possibilidades sociais assinaladas por Souza (2005) e Lisboa (2005), a proposta pedagógica fez parte de uma construção do social do sujeito do futuro,

entendendo que se tratava de uma ação formadora do cidadão, editada por uma configuração política. Esse movimento tinha por pensador Villa-Lobos, no entanto esse rótulo não pode soar sozinho. Existe uma conduta nacionalista e ditadora de uma educação civilizadora junto ao educador. Lemos Júnior (2005)⁷⁵, ainda nessa esteira, traz parte da história e relaciona a prática educacional vigente na época com as vividas na Alemanha de Hitler e na Itália de Mussolini, ao divulgar “através de canções para os estudantes um ideal de mundo a ser formado” (LEMOS JUNIOR, 2005, p. 101). E Monti (2009), completa o contexto ao também identificar na história esse caráter disciplinador e formador ligado a Villa-Lobos e ao seu projeto de educação, ao mesmo tempo que vincula a imagem de Villa-Lobos como professor de caráter humano, admirado por ser carinhoso nas falas de professores/alunos do Canto Orfeônico.

No recontar da professora Elza identificamos bem o papel do professor disciplinador e os frutos de um trabalho legítimo, mas também encontramos a fala amiga de um relacionamento que se constituía nesse contexto. Combustível que nos faz entender o entre cruzamento político e a ludicidade do fazer musical com todo seu potencial imagético.

Int.: D. Elza, vamos falar um pouco mais sobre Villa-Lobos?

Profa. Elza: Fui aluna dele. Tudo que eu sei eu aprendi com ele. Eu já era patriota, gostava de ser brasileira, daquela brasileira mesmo. Com ele eu dobrei, porque ele era o maior patriota que este país já teve. Não tem ninguém que tenha tido o amor pelo Brasil como ele teve, não tem ninguém. Haja visto a música dele que só é Brasil. E ele me contagiou com esse negócio (risos).

Int.: (risos) E como ele era como professor? Ele era muito exigente?

Profa. Elza: Ah! Era sempre exigente. Ele é quem conseguiu a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas, foi ele. Porque o

⁷⁵ analisa a disciplina Canto Orfeônico nos cursos Ginásial e Normal da cidade de Curitiba, no Estado do Paraná, no período de 1931 a 1956. As fontes documentais utilizadas são os livros didáticos, jornais e outros documentos relativos ao cotidiano escolar. Sua base conceitual se deu a partir das ideias de Dominique Julia, André Chervel e Ivor Goodson. Lemos Júnior (2005) ressalta em seu trabalho o trato erudito dado às músicas selecionadas para as práticas em sala de aula. Em sua opinião, Villa-Lobos exacerbou o caráter nacionalista e folclórico de sua proposta. Ao examinar a prática da disciplina Canto Orfeônico, o autor encontra dissonância entre o programa prescrito e as atividades realizadas. Um exemplo dado por ele é a presença de música erudita ao invés de cantos folclóricos. O autor relaciona a prática educacional vigente na época com as vividas na Alemanha de Hitler e na Itália de Mussolini, ao divulgar “através de canções para os estudantes um ideal de mundo a ser formado” (LEMOS JUNIOR, 2005, p. 101). É possível que esse excesso de música cívicas tenha ocorrido no contexto estudado pelo autor, no entanto o Guia Prático, principal instrumento didático utilizado no Canto Orfeônico, está repleto de canções advindas do cancionário popular. O Canto do Pajé, ícone do Canto Orfeônico, mostra a influência indígena em sua música, por exemplo.

Getúlio gostava muito dele, não é? Ele fazia aquelas grandes concentrações no dia da pátria. (ROCHA, 2010, p. 93)

Profa. Elza: Acho que sim... aquilo que eu falei. (risos). Um dia nós estávamos acabando um concerto e eu disse: “-Maestro, o senhor nunca assinou nada para mim! O senhor nunca me deu uma assinatura sua. Assina aí a minha partitura.”. Aí ele colocou assim: “À Elza, travessa, mas muito amiga, Villa-Lobos.”
(ROCHA, 2010, p. 94)

Villa-Lobos, na época um grande intelectual brasileiro, uma pessoa nacionalmente importante. Essa figura emblemática, estava próxima aos professores e buscava influenciá-los. A eles, Villa-Lobos transmitia o senso de missão, de tarefa que precisava ser realizada. Falas como a da professora, permite perceber o grau de envolvimento entre os professores e os idealizadores das propostas pedagógicas políticas nacionais, que formaram um grupo próximo com identidade própria. Desta forma o caminho do professor nacionalista foi consolidado, ao mesmo tempo que estabelecia um sentido de missão. Esse discurso social se originou bem longe da sala de aula, estava nos altos escalões do governo, mas se propagava em todas as escolas brasileiras pelos inflamados encontros entre professores e Villa-Lobos. Os “pequenos e obscuros heróis do cotidiano que são os professores primários” (VILLA-LOBOS, 605).

Entretanto, apesar da estratégia governamental, seria possível marcar objetivo central da atividade musical realizada no fazer musical escolar? Monti (2009) ao buscar entender a centralidade da ação didática do canto orfeônico no contexto prático de professores no Rio de Janeiro, vinculados a Escola Normal, recorre as entrevistas com docentes e destaca nas falas dos sujeitos escolares um forte sentimento político nacionalista. Elencando um sentido ufanista nas letras das canções, que supervalorizavam a disciplina e a ideologia do papel do professor. A música estava lá, mas o caráter ideológico também estava e era reforçado pelas palavras dos professores que refletiam as representações nacionalistas.

Essas falas históricas trazidas por professores, demonstram na maioria das vezes o valor ideológico atrelado à prática musical. Historicamente está respondida a pergunta: no Colégio Pedro II, sobre a condução da professora Elza, o objetivo central foi uma política de formação nacional. Cabe salientar, como marca Maquiavel, “somos todos agentes políticos, e não somos agentes de menor ou maior escala somos instrumentos”⁷⁶, isso caracteriza que tudo que fazemos é político. E com a professora Elza não é diferente

⁷⁶ Parafrazeando Maquiavel.

sua aula de música é política e ideológica, porém sobretudo é musical. Existiu música ali. Rocha (2011), fez a seguinte análise:

Pelas palavras de D. Elza, pode-se depreender um pouco do outro lado do projeto do Canto Orfeônico e encontrar elementos para analisar a forma como professores se apropriaram das ideias defendidas no projeto de música para as escolas, durante o Estado Novo. Mesmo demonstrando fidelidade a muitos fundamentos dessa proposta pedagógica, ela evidencia em seus relatos que o professor, caso desejasse, também encontraria formas de divergir e fazer valer aquilo que julgava ser uma prática pedagógica musical mais adequada. Mesmo com todas as críticas e reflexões, já exaustivamente exploradas em relação ao Canto Orfeônico por diversos pesquisadores, um relato como o de D. Elza demonstra o valor que a prática musical adquiria para alguns professores (ROCHA, 2011, p. 19)

Sobre o que trata dos conteúdos para a educação musical do Colégio Pedro II, a força teórica hegemônica europeia do discurso musical. Acontecia ali o estudo de história da música, leituras de partituras, solfejos, técnica vocal, entre outros conteúdos relacionados. O plano de ensino era fundamentado em teorias musicais, mas havia um material de apoio e um plano de ação.

Profa. Elza: Quando eu entrei aqui, o livro era da Maria Elisa.
 Int.: Maria Elisa Freitas?
 Profa. Elza: Sim, era um livrinho que tinha uns quadros grandes que nos auxiliavam, junto com o livro.
 Int.: Eram imagens iguais às que tinham no livro, só que em tamanho maior, como se fosse um cartaz e, assim, as professoras poderiam mostrar para os alunos?
 Profa. Elza: Sim. Depois tinha também o livro de solfejo. A gente tinha um trabalho muito grande. Primeiro, leitura rítmica, de notas e ritmo, depois com o som. Eles decoravam logo. Então, tinha o solfejo: mi, fá, sol, mi, dó, lá, sol... Eles nem olhavam mais no livro, ficavam brincando, olhavam para trás...
 Int.: Decoravam com facilidade.
 (ROCHA, 2011, p. 66)

Sobre o solfejo, é notório sua relevância musical. Nas aulas, tratava-se de lições para o aprimoramento da leitura musical, no qual trabalhava-se aspectos da linguagem musical, do desenvolvimento prático, da afinação e do controle vocal. Nas palavras de Villa-Lobos, o solfejo seria indispensável ao desenvolvimento imediato do aluno⁷⁷. Assim, ele era prescrito no currículo oficial. Contudo, o conteúdo abordado na prática sofre uma ação da professora que ao perceber os alunos decorram as lições expostos no

⁷⁷ “absoluta necessidade de apuração dos fenômenos de percepção do ritmo, altura do som e memória auditiva, fatores indispensáveis a um professor de Canto Orfeônico.” (MONTI, 2015, p. 161)

livro, abandona o material e recorre a uma abordagem mais ativa. A exigência didática frente aos acontecimentos vividos se impõe em leituras à primeira vista, presente no currículo prático das aulas de educação musical. O currículo oculto nos aponta um ambiente amistoso de brincadeiras e risadinhas quando decoravam o conteúdo dos programas.

Profa. Elza: Decidimos fazer solfejo à primeira vista, passávamos no quadro e eles eram obrigados a olhar para o quadro. Aproveitávamos o trecho para inserir nele coisas que eram do programa daquela série: sinais de expressão, se fosse o caso, escala, bem... o que fosse do programa daquela série. Nós conversávamos em cada solfejo, sobre alguma coisinha, os andamentos... essas coisas todas.
 Int.: Eles tinham que cantar... observar os símbolos...
 Profa. Elza: E olhavam para o quadro.
 (ROCHA, 2011, p. 66)

As conversas que traziam várias coisinhas são percepções dos alunos e da professora enquanto abordava o material. Ação ligada ao currículo oculto e que responde ao currículo formal. Todo esse trabalho de solfejo e leitura de partitura, nas mãos da professora Elza, serviam a algo maior. O canto a capela e com divisão de vozes. Na fala da professora a voz está sempre evidenciada, sobretudo no fazer musical. Sua afirmação quando diz que a gente “fazia música” é especial, pois é composta por adjetivos: muito bom, fantástico, espantoso.

O coral, canto e divisão vocal

Profa. Elza: O resultado era muito bom, mas muito bom. Eu me espantava com o resultado. O que a gente conseguia deles era fantástico e assim a gente progredia, porque cada turma naquela ocasião era um pequeno coral. A gente fazia música a duas vozes, a três vozes, fazia tudo. Não era só a uma voz, não. Dentro da sala de aula, a gente trabalhava com vozes.(ROCHA, 2011, p. 68)

Deste modo, o currículo oficial, prático e oculto se misturam com todas as abordagens cognitivas do fazer musical. As canções prescritas, a técnica musical assinalada, exercícios de fixação de altura, construções de noção de andamento e parâmetros, costurados pelo contexto histórico das canções, misturava-se na prática, um aluno ouvia o outro, afinavam-se, dentro da sala de aula se praticava a voz, tarefa finalizada na certeza do fazer musical autêntico.

História da música e folclore eram escritos no currículo oficial, mas pela fala da professora percebesse que o lugar que ele ocupa no espaço prático currículo era um lugar pré-estabelecido...

Profa. Elza: Esse aqui é bonzinho. Esse aqui é bonzinho.

Int.: Por que a senhora acha ele bom?

Profa. Elza: Aqui tem a parte histórica, muito bom. Esse aqui... ela pega um livro encadernado com capa dura de cor verde). Essa coleção é muito boa. Aqui, por exemplo, tem a música das Américas. É muito bom porque, além da parte histórica, tem gravuras. Eu tirava coisas daqui para dar o folclore, que a gente tinha que dar.

Int.: Quem é o autor? Deixa eu ver... (folheio o livro) História da Música.

(ROCHA, 2011, p. 68)

Elza mostrou um conhecimento sobre o material apresentado, mas o adjetivo bonzinho colocou o material à prova na entrevista. Rocha precisa dessa afirmação e pergunta novamente. E a professora estabelece uma postura mais assertiva e revela com suas falas como contextualizar suas aulas de história da música e os conteúdos de folclore, usando como base o material didático. O uso de histórias, gravuras, suportes que compõem as propostas curriculares práticas. No currículo oculto é apontado o material como suporte para as coisinhas que eram conversadas entre as canções.

Outro conteúdo mantido no cotidiano é o canto de vínculo religioso. Sobre essa ação temos o seguinte relato:

Profa. Elza: Porque aqui tinha o ensino religioso e a professora que trabalhava aqui conosco nos pedia para a gente colaborar. Eles cantavam muita coisa. E quando o Papa teve aqui, há muitos anos, nem sei que Papa era esse, já não me lembro, nós fizemos parte da missa. Era num terreno, um espaço do morro do Castelo, que ficou aberto. E nós fizemos o curso de canto gregoriano com umas irmãs e o colégio cantou o canto gregoriano. Nós fizemos o curso e demos para o colégio. O colégio tomou parte, mas eram as turmas, não era o coral, não. A Laura era católica praticante. Eu sou uma católica... vai da valsa.

(ROCHA, 2011, p. 78)

A professora relata em sua fala uma formação específica, uma apresentação importante e grifa as turmas participaram, não o coral. Essa prática, embora presente no currículo prático, se apresenta como pontual, seu início foi o pedido de cooperação nas atividades ligadas às aulas de educação religiosa do Colégio.

Sobre os alunos frente aos conteúdos, a professora Elza fala

Profa. Elza: Ah! Quem é que não gosta do que é bom? Isso é chamar o povo de quê? Estão chamando o povo de quê? Que não tem sensibilidade? Mais sensibilidade que o brasileiro? Não existe. Não existe no mundo inteiro. Os próprios regentes que vêm aqui ficam admirados de como o nosso músico apreende logo o jeito dele. Por que isso? Sensibilidade. Isso é o que eu achava dos meus alunos. Por isso

acabei com o solfejo do livro: decoraram. Rsrssrsrs (ROCHA, 2011, p. 81)

Profa. Elza: Nós, quando precisávamos de música, íamos lá ao SEMA. (ROCHA, 2011, p. 82)

Ao conveniar-se conteúdos com a teoria musical eurocêntrica, a professora agrega ao seu trabalho a estrutura de educação musical realizada nos grandes centros de formações musicais, sem perder o tato prático do fazer musical proposto no Canto Orfeônico. Um olhar mais atento de um músico formado em um desses estabelecimento enxerga esses conteúdos como práticos para auxílio de uma musicalidade nata. Exatamente a visão esplanada por Villa-Lobos quando idealizou o seu projeto de educação musical. A fala do Maestro Henrique Morelembaum sobre o conteúdo de música:

Interlúdio (Inês) – Nas aulas de canto orfeônico vocês chegaram a usar alguns desses livros aqui?

Maestro - Como aluno no Pedro II eu conheci o *Guia Prático* de Villa-Lobos. Esse de *Canto Orfeônico* também, porque a Dona Elza nos fazia conhecer. Mas na parte teórica, não. Porque a parte teórica era destinada ao conhecimento geral de quem se formava em música. O canto orfeônico, na concepção de Villa-lobos, era para musicalizar um povo, que de nascimento já era musical. Era só dar a capacidade de exteriorizar uma musicalidade nata.

(ROCHA & SZPILMAN, 2017, p. 21)

Embora Elza soubesse articular todo o conteúdo musical tradicional, o seu foco era o fazer musical. Seus alunos afinados e os desafinados eram convidados a partir de sua abordagem a compartilhar uma ação musical em conjunto. Um coral de vozes a capela, de hinos e cânticos oficiais e folclóricos. Misturados ao conhecimento teórico, com práticas de solfejo e história da música ocidental. Ali, estava ela, uma professora dia após dia, nota após nota, ouve, canta, divide vozes, formar acordes, aprende a letra, olha o andamento, vamos você consegue, dia da apresentação, Salão Nobre está cheio, palmas, todos vão para casa, outro dia, nota, vamos começar tudo outra vez.

Excetuando as categorias que são ligadas diretamente ao fazer de um educador musical - o discurso da ação pedagógico político, mesmo reduzido à formação do cidadão, não cumpre o que promete: o fazer música na escola. Esses conteúdos, em uma perspectiva de educação musical, não podem ser vistos apenas como uma política de fixação de sentido, mas também como um caminho instável dentro das questões dos

estudos musicológicos. Nossa pesquisa, ancorada em um estudo rigoroso passado, responde a provocação no educador musical um saudável ceticismo (NÓVOA, 2011). Houve música na escola, ela foi de arrepiar e emocionar. Com essa constatação, não busco apresentar um desesperançoso veredito partidário, mas antes indicar, pela memória e experiência, novas articulações que emergem no fazer musical escolar. Ele estava ali.

O Acervo de Educação Musical do Colégio Pedro II _ Campus Centro continua vivo, mostrando que a pesquisa e a vida escolar continuam vivas, apesar delas, apesar dos que protestam contra elas, apesar do obscurantismo retrógrado, apesar das políticas públicas de desordem que parece ter tomado conta de nossos dias.

Considerações Finais

Hoje sabemos ou suspeitamos que as nossas trajetórias de vida pessoais e coletivas (enquanto comunidades científicas) e os valores, as crenças e os preconceitos que transportam são a prova íntima do nosso conhecimento, sem o qual nossas investigações laboratoriais ou de arquivo, os nossos cálculos ou os nossos trabalhos de campo constituiriam um emaranhado de diligências absurdas sem fio nem pavio. No entanto, este saber das nossas trajetórias e valores, do qual podemos ou não ter consciência, corre subterrânea e clandestinamente, nos pressupostos não-ditos do nosso discurso científico.

Boaventura de Sousa Santos

Existem muitos caminhos, cada um marcado e forjado do seu modo. Entre escolhas e problemáticas possíveis, se demarca neste trabalho um caminho. Este foi mediado pelas seguintes inquietações: como se constituiu o diálogo das práticas de pesquisas documentais e históricas nos processos educativos? Que outras significações e saberes circularam nessa relação tecida dentro de espaços escolares? Como podemos ampliar esses questionamentos ao pensar na preservação da memória, nos seus sistemas de viver enquanto se pensava música? E, não menos importante: por que estudar a história da educação musical?

Esse momento de considerações finais é reservado a algumas reflexões de todo o processo vivenciado ao longo do Mestrado. Nesses dias, a vida manteve seu rumo intacto, promovendo encontros e desencontros, atropelando acontecimentos, demarcando territórios, mesmo em um cenário de reclusão física e pandêmico. Enquanto corria os dias, a pesquisa se estabelecia. O Acervo fechado se revelou em seu potencial virtual. E uma dificuldade de elaborar um tema transformou-se em um caos de milhares de possibilidades. Recolher informações significou, também, excluir informações. Como último lugar delimitador, o encontro acadêmico de construção: o olhar da banca de qualificação enquanto defendia minha pesquisa, que junto, é claro, com toda a força da orientação dada a mim, em todo percurso, por Inês Rocha, marca o foco da dissertação. Chama-me a atenção para o desdobramento em torno da pesquisa e a influência trazida nos processos de formação que vivenciei. Esses acontecimentos mostram como se faz necessário estar atento à rede de formação. Esse é um dado da organização e estruturação da pesquisa.

Outro dado sobre a construção desta pesquisa foi motivado pelo encontro com a memória de uma professora, reescrita em um documento enquanto se tratava a

conservação da memória histórica do fazer musical. Posso dizer que foram essas palavras lembradas que guiaram a pesquisa enquanto eu a construía. Uma ação que foi estruturando um texto ao mesmo tempo que me instigava à escuta. Era como se uma pálpebra em meus ouvidos⁷⁸ precisasse ser aberta e uma história precisasse ser escrita. Em outras palavras, o mesmo movimento que fez um pensador musical instigar sua escuta ativa, pedindo para que se abrisse as pálpebras dos ouvidos, para assim obter um ouvir pensante, foi o movimento que busquei fazer como musicóloga em contato com os documentos. Em seu estado de escuta, a presença do som (voz) faz com que haja vida. Da mesma forma, a voz que surge nesta pesquisa, surge como voz que rememora, que gera experiência, que transpassa e transforma. Essa “voz”, que o silêncio faz irromper no movimento de análise documental, nos remete ao que Schafer fala sobre a histórica luta dos intelectuais contra todas “as vozes” que vêm da paisagem sonora das ruas, as quais foram gradualmente proscritas ao longo dos tempos por impositivas legislações (SCHAFER, 2011, p. 102-104).

Emocionou-me ouvir as vozes escolares cotidianas. O sentido de amor ao seu lugar e as contradições que os guiaram nas suas buscas diárias de fazer música no espaço escolar. E é nesses encontros que essa pesquisa se constituiu. Encontro com o documento virtual. Encontro com trabalhos de projetos de manutenção da história. Encontro com um acervo. Encontro pela memória. Memória que narra de si num passado vivido. Memória que transforma os ouvintes em portadores de memória. Uma memória social de um acervo que foi acessado pelas lembranças daqueles que viveram.

No caminho desta pesquisa, podemos ver que não é possível ponderar a história de uma instituição sem ouvir o que nos tem a dizer o sujeito a quem ela se dirige. Professores e alunos fazem parte dessa gente, com seus lugares de fala, seus pontos de vista que não podem ser silenciados nem tampouco suprimidos da narrativa. Quando ouvimos essas falas, mesmo como parte da história, trazemos pontos de encontro que só nos são dados a conhecer a partir da experiência com elas. Um ponto de vista singular de quem viu e fez a história. Devemos apurar nossa escuta e ampliar nossos olhares para o

⁷⁸ “Abre-te! Abre-te, ouvido, para os sons do mundo, abre-te ouvido, para os sons existentes, desaparecidos, imaginados, pensados, sonhados, fruídos! Abre-te para os sons originais, da criação do mundo, do início de todas as eras... Para os sons rituais, para os sons míticos, místicos, mágicos. Encantados... Para os sons de hoje e de amanhã. Para os sons da terra, do ar e da água... Para os sons cósmicos, microcósmicos, macrocósmicos... Mas abre-te também para os sons de aqui e de agora, para os sons do cotidiano da cidade, dos campos, das máquinas, dos animais, do corpo, da voz... Abre-te, ouvido, para os sons da vida...” (SCHAFER, 2008 *apud* FONTERRADA, 1992, p. 15).

que está sendo dito. Para refletir nossa atuação nas sociedades, enquanto sujeitos históricos, como no Acervo.

Ao trazer essas entrevistas do Acervo, busquei me desatar de uma visão histórica e social que não leva em conta o que têm a dizer as pessoas e suas diferentes vozes. Por meio de uma análise narrativa, busquei entender como o Acervo de Educação Musical do Colégio II se apresentava como local de ações em prol da preservação da memória. Para os que já passaram pela escola e para os que irão passar. Dessa forma, pude ver que o Acervo é casa de memória. As memórias produzidas nele estão relacionadas às experiências geradas nele.

Por meio das análises aqui ponderadas, pude perceber que as ações destinadas ao tratamento do Acervo de Educação Musical do Colégio Pedro II foi o responsável histórico de guardar não só a memória da história da educação musical do Colégio, como também a educação musical escolar brasileira, onde a história institucional se mistura com as histórias que as atravessam. Muitas delas narram a relação das políticas públicas e as respostas práticas dos professores no cotidiano escolar, o que aumenta o potencial de curiosidade sobre aspectos subjetivos da história dos documentos do acervo. O Acervo se apresenta em múltiplas possibilidades para aqueles que buscam estudar e analisar documentos, sendo também reconhecido como espaço de construção do conhecimento. Assim, nos ajuda a pensar o passado e busca, por meio da pesquisa e do conhecimento, modificar o presente e, por consequência, o futuro.

Como o objetivo geral da pesquisa foi analisar as experiências vivenciadas e narradas por professores e alunos de educação musical a partir de documentos produzidos em projetos musicológicos no Acervo de Educação Musical do Colégio Pedro II – Campus Centro, a partir do enfoque do leitor como um observador das vozes representadas pela professora Elza e de seu aluno Henrique, pude identificar falas das práticas metodológica ligadas a escolhas de conteúdos com ênfase no canto, da formação docente e das características do educador musical. Muitas lembranças deixam claras nelas o caminho trilhado por Elza enquanto se ensinava música na educação básica e o impacto desse caminho em seus alunos. As narrativas feitas pela professora evidenciam a importância da voz. Sua abordagem como educadora musical é uma resposta aos programas políticos de sua época. Em suas palavras, ficou evidente sua postura de que o canto coletivo seria uma boa prática musical que auxilia na aprendizagem de conceitos e no desenvolvimento das potencialidades musicais dos alunos. Outro ponto marcante é o

nacionalismo, acentuado como um programa que andou junto com uma ideologia com fortes matizes patrióticas.

Nas percepções feitas por Rocha (2011), é descrito que

D. Elza faz suas narrativas sob uma ótica nacionalista tão vibrante que é possível contagiar até os mais céticos. O canto entusiasmado de seus alunos que entoavam letras patrióticas levava-a a viajar pelo espaço e a sentir-se em outro cenário, muito diferente da sala de aula repleta de adolescentes. Sem dúvida alguma, é um olhar conduzido pelos valores adquiridos em sua formação de professora de Canto Orfeônico e por sua convivência com o Maestro Villa-Lobos, como ela mesma se refere. Assim ela ouvia o canto dos alunos e agora se lembra dele. Um sentimento muito próximo da veneração a algo sagrado: “A Pátria é inatingível”. (ROCHA, 2011, p. 19).

A frase “muito diferente de uma sala de aula repleta de adolescente” é posta como comparativa a um ambiente de canto entusiasmado. Rocha (2011), que também é professora de música na mesma unidade escolar, costura essa frase ao fazer uma análise ao fim da entrevista. O canto entusiasmado ganha uma performance e ambiente imaginário. O que essa frase caracterizada por comportamentos de adolescentes pode nos revelar? Céticos ou não, a voz da professora Elza, nas palavras de Rocha (2011), conduz a valores, a um sentimento de veneração. E de onde flui tudo isso? Esses rastros fluídos sinalizados nos conduzem a sua formação como professora e sua convivência com seu professor, o Maestro Villa-Lobos.

É com respeito a essa formação que procurei dialogar com Nóvoa (2009) para problematizar as questões presentes numa política de formação com interesse de ordem civilizatória. É claro, nas falas de Elza, o impacto dado pelas ideias de Villa-Lobos, no entanto, as ações metodológicas da professora continuam mesmo com o fim do programa curricular orientado pelo Maestro. Seria essa a forma de pensar que a maior ação deixada por Villa-Lobos em Elza foram seus anos dedicados à sua formação pedagógica? A continuidade do programa curricular nas aulas ministradas pela professora indica o impacto dessa formação, o que torna possível concluir o valor desse período de formação docente.

Com isso, ao fugir dos clichês criados no campo da história da educação musical e ir ao encontro das práticas cotidianas, ao se pensar o sujeito histórico, na construção da narrativa histórica, e ao trazer para essa pesquisa as narrativas de memória de um professor e um aluno, apresenta-se um outro olhar a “contrapelo”. O olhar daqueles que, como num pequeno mosaico, colaboram com a voz da instituição, pelos seus relatos, pelas suas experiências vividas. Uma história contada não apenas pontuada por grandes feitos,

mas, sobretudo, pontuada por pequenas lembranças: a voz cantada, o aluno desafinado, o livro, o “bruxo e sua aprendiz”, o entusiasmo, o arrepio... memórias que ajudam a reconstruir uma história.

Conclui-se, assim, que a história da educação tecida em Elza, em Henrique e nos que experienciaram o Acervo não é singular a esses sujeitos. A influência de Villa-Lobos, os programas políticos intencionais, o vínculo à conduta disciplinar, os materiais didáticos reguladores e os aspectos são citados por outras fontes e pesquisas, no entanto, as memórias narradas e guardadas no Acervo expõem algumas camadas legítimas encadeadas presas em uma memória singular. O movimento de fala dessa memória transforma-se em experiência e ganha narrativas. Nesse trânsito que caminha do singular para o comum a outros é que se faz possível demarcar alguns pontos relevantes.

Desta forma, é correto afirmar que, ao denominar os caminhos percorridos por Elza em sua formação, articula-se o desenvolvimento docente e discente a suas perspectivas múltiplas, considerando-os em seus contextos culturais, políticos e pessoais. Logo, configuram-se os programas oficiais curriculares concebidos por professores capazes de criar, inovar e transformar e não por agentes técnicos, máquinas de reprodução. Nesse caminho, ficou claro que a fala da professora se constitui como documento privilegiado, uma vez que viabiliza o encontro de ideias e o levantamento de hipóteses. Esses movimentos instauram práticas reflexivas, uma consideração ativa das políticas, das conduções, dos conteúdos e suas consequências, uma “a reflexão é uma maneira de encarar e responder aos problemas, uma maneira de ser professor” (ZEICHNER, 2000, p. 18).

No sujeito que foi possível descortinar em fragmentado no perfil de ser um professor que trazia parte da multiplicidade de condutas, constatei uma mulher que se dedicou ao ensino de música por um caminho metodológico ao qual teve acesso a partir de uma formação docente. Concluo, ao dialogar com as ideias de Nóvoa (2009) de experiências concretas na formação docente, que a prática de educação musical da professora Elza está ligada aos seus anos de formação. Ao longo da pesquisa, o olhar retrospectivo sobre a política educacional, sobretudo os decretos e leis que instauram programas de ensino, foi um aliado à construção de caminhos trilhados. A reflexão sobre os avanços e os retrocessos das práticas musicais, no processo histórico da educação musical escolar, tem a função pedagógica de tornar os sujeitos escolares do “agora” mais críticos e, conseqüentemente, mais preparados para enfrentar os desafios em seus cotidianos.

Além disso, a maneira com que se deu a prática musical, revelada pelas memórias tanto de Elza quanto de Henrique, do uso da voz, cantos nacionais, solfejos por manossofa, práticas ligadas diretamente às políticas públicas conduzidas por Villa-Lobos, não se modificaram com o fim do programa político. Na verdade, ela mantém uma conduta metodológica com a legitimidade de quem trabalhou de forma criativa ao longo dos anos uma especificidade: o canto. Conduta que, para ela, dentro da prática da educação musical na qual estava inserida, a “voz *a cappella*” era considerada a melhor.

Então, uma segunda consideração a que chego é a de que, além de ter respondido a uma política pública, durante sua vida como professora, Elza teve a liberdade de conduzir o que acreditava ser o melhor programa curricular, o que demonstra um enfraquecimento de políticas públicas que regulariam a conduta do professor nas aulas de música, o que gerou nela uma autonomia a longo prazo. O papel regulador político, que marcou o canto orfeônico, não é reestruturado nas políticas públicas que foram idealizadas a posteriori.

Caminhando para a terceira conclusão, uma questão importante a rememorar: não se pode esquecer os movimentos levantados em defesa da Educação Musical escolar presentes nas narrativas. Esses sujeitos marcaram suas histórias pela presença da educação musical no ambiente escolar. Esse marco é um motivo de comemoração para o Henrique, ao enxergar a herança de uma voz empostada. Sua voz é apresentada na entrevista como prova de um fazer musical. Com isso, é possível ouvir, perceber... a música estava lá. O impacto dessa fala, no lugar de um Aluno Eminente, em alunos do Colégio, se mostra emblemática e evidencia uma atividade importante. O maestro relembra momentos de seu contato com a música, seus professores e experiências de vida como estudante do Colégio Pedro II.

Da esquerda para a direita: Pedro Grizolia, Michel Yuri, Maestro Henrique Morelenbaum e Wendell Dias.

FIGURA 29: O maestro com os alunos



Fonte: (ROCHA & SZPILMAN, 2017b, p. 22).

É importante que, na história da Educação Musical como disciplina, se entenda que a música como fazer artístico se fez presente no cotidiano escolar. Não música para alfabetizar ou para acalmar, disciplinar, mas a performance, as vozes cruzadas harmonicamente. Dentre outras questões que emergiram após este estudo, espero viver uma pesquisa de longo prazo no cotidiano escolar, a fim de analisar outras questões que ainda não foram respondidas. Hoje, ao pontuar uma chegada, se pontua a seguinte afirmação: mesmo com todas as críticas e reflexões exploradas em pesquisas e análises históricas do projeto *Canto Orfeônico*, a história construída com a experiência da professora Elza nos mostra um dado único, pois revela os sentimentos formados na voz que cantava música.

Acredito, também, que em suas memórias registradas nas entrevistas, tanto Elza como Henrique ressaltam suas memórias afetivas, destacando boas lembranças, sobretudo os aspectos valorosos musicais que envolvem suas práticas escolares. Ao se voltarem para a presença da música em suas histórias, tanto a professora quanto os alunos envolvidos na cena educacional contribuíram ao romper com o esquecimento por uma via saudosista, sem se importarem em estabelecer uma visão crítica do que viveram. Analisando os motivos que poderiam ter levado a essa questão, penso que uma história de vida colhida, intermediada por uma entrevista oral, condensa uma história social, o que, por sua vez, é um silenciamento na história, pois pinça acontecimentos que são narrados. Assim, o que não foi dito é justamente o caminho que dá o movimento afetivo que as palavras buscam estabilizar, e o que não foi dito, o fator ausente, é perpassado pelo que foi falado. O silêncio pode não ter voz, mas ele significa. Como faceta dispensável nas narrativas está a ausência das experiências ruins, o que deixa a pergunta no ar: não teria nada de ruim a ser lembrado? Será que a professora ou o aluno ousariam revelar dores, injúrias? Sem falar que o futuro vazio e o passado cheio de vida foram pintados de novo pelas mãos que os escreveram. Por se tratar de um material editado, retocado e reescrito, as entrevistas, nesse sentido, poderiam ter, por ação dos Editores, destaques apenas para as memórias boas e a não publicação dos relatos e acontecimentos tristes que pudessem causar incômodo, constrangimento a alguém ou à instituição? Possibilidades mil percorrem, entre silêncios, esquecimentos e reelaborações do passado.

Ao fim, partilhando da ideia de Le Goff (1996) de que a História da Educação Musical é um caminho em construção, mediado pela interpretação conceitual de documentos, entende-se o conhecimento histórico do passado, através da interpretação de conceitos e critérios definidos por historiadores. Por conseguinte, essa História que nos

foi contada pode ser considerada um conhecimento em construção, sujeito às redefinições, quer por suas fontes históricas ou pela descoberta das vivências. “Tornar-se senhores da memória e do esquecimento é uma das grandes preocupações das classes, dos grupos, dos indivíduos que dominaram e dominam a sociedades” (LE GOFF, 1996, p. 13). A apresentação destas “provisórias” conclusões sobre os documentos do Acervo do Colégio Pedro II – campus Centro perpassa os momentos de transformação e de implantação da prática em educação musical.

Ainda nas vésperas de encerrar minha pesquisa, compartilho uma vontade imensa de adentrar ao Acervo e me sentar na mesa de madeira, perder o tempo a procura de documentos que me revelariam, só por existirem, uma história. Antes das últimas linhas, ao me despedir dessa grande jornada em pesquisa, registro a vontade de uma longa visita.

No instante em que encerro esta escrita, me ocorre o trecho em que Henrique narra o que seria a última palavra.

Inês - Alguma palavra final?

Maestro - Eu diria que eu nunca tenho a palavra final, nem eu gosto de ter, nem eu gosto que tenham, porque nós estamos sempre num caminho...

(ROCHA & SZPILMAN, 2017b, p. 22)

São tantas histórias de vida que nos encontram, que encontramos. Se existe alguma consideração a se fazer neste momento é: experienciar essas narrativas nos cotidianos escolares me fascina! Por isso, a gratidão é imensa a todos os envolvidos na preservação e na organização do Acervo de Educação Musical do Colégio Pedro II - campus Centro. O Acervo de Educação Musical do Colégio Pedro II – campus Centro é visto como patrimônio social, preservá-lo é preservar a memória social de um país. Para as pesquisas musicológicas vinculadas ao fazer musical no espaço escolar, a história é uma construção contínua. Como lembra Benjamin (1994), é um processo contínuo. Narrativas nos desafiam a olhar o futuro sem perder a experiência com o passado.

Faço aqui um convite a quem me acompanhou enquanto tecia: há que se continuar; há que se visibilizar a história; há que se identificar o papel de homens e mulheres que as compõem. Ao fazer isso, não se assuste com as dificuldades, elas que dão sabor e a criatividade para narrar histórias por caminhos ainda não trilhados.

Prof.^a Elza: Até logo, querida!

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Wanda Maria J. A pesquisa junto a professores: fundamentos teóricos e metodológicos. In: **Aguiar, Wanda Maria Junqueira. Sentidos e significados do professor na perspectiva sócio-histórica: relatos de pesquisa.** São Paulo: Casa do Psicólogo, , v.1, p. 11-22, 2006.

AGUIAR, Wanda Maria J. **CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA**, 5. 2012. São Leopoldo, RS. Anais. Porto Alegre, PUC-RS, 2012.

ALBUQUERQUE, Clara Fernandes et al. **“Pesquisando e Cantando...” –História, Organização, Análise e Performance de Obras Corais do Acervo de Educação Musical do Colégio Pedro II Campus Centro.** Interlúdio-Revista do Departamento de Educação Musical do Colégio Pedro II, v. 3, n. 4, p. 111-114, 2015.

ALMEIDA, Judith Morisson. **Aulas de Canto Orfeônico: para as quatro séries do curso ginásial.** São Paulo: Companhia Editora Nacional. 1952

AZEVEDO, F. et al. **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.** In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, nº 70, 1956.

BARRETO, Ceição de Barros. **Côro orfeão.** São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1938.

BRASIL. **Presença de Villa-Lobos.** Rio de Janeiro, MEC, DAC, MVL, 1970, p. 124

BRANDÃO, Carlos Antônio Leite. **A formação do Homem Moderno Vista Através da Arquitetura.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

BENJAMIN, Walter. **A Imagem de Proust. Magia e Técnica, Arte e Política: Ensaios sobre Literatura e História da Cultura.** Obras Escolhidas, v.1, 3ªed.São Paulo: Brasiliense, 1987.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política.** São Paulo: Brasiliense, 1994.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação. Tradução, apresentação e notas de Marcus Vinicius Mazzari.** São Paulo: Editora 34, 2002.

BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura.** Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012. (Obras Escolhidas, v. 1).

BENJAMIN, W. **Baudelaire e a modernidade**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2015.

BENJAMIN, W. **Das passagen-werk: Die Strassen von Paris: Einer der grundlagentexte materialistischer kulturtheorie** - Blic in die Jetztzeit des Spätkapitalismus [e-book]. Berlin: Musaicum Books, 2017.

BEUTTENMÜLLER, Leonilda Linhares. **O orfeão na escola nova**. Rio de Janeiro: Irmãos Pongetti Ed, 1937.

BEZERRA, Anselmo César Vasconcelos et al. Fatores associados ao comportamento da população durante o isolamento social na pandemia de COVID-19. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 25, p. 2411-2421, 2020.

CANDIDO, Antonio. 1982. **A Educação pela Noite e Outros Ensaio**s. São Paulo: Ática, 1982.

CARVALHO, MARTA. **Modernidade pedagógica e modelos de formação docente**. São Paulo em perspectiva, v. 14, n. 1, p. 111-120, 2000.

CHERNAVSKY, Anália. **Um Maestro no Gabinete: música e política no tempo de VillaLobos**. Dissertação (Mestrado em História). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

CHINALI, Ana Luisa Giacometti. **Uma hora em comunhão com a Pátria: o canto orfeônico na atuação pedagógica da Professora Lúcia Gissi Ceraso na escola pública de Franca de 1950 a 1971**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de História, Direito e Serviço Social, 2010.

CHRISPIM, Juliana. **O ensino de música no Colégio Pedro II: a criação do ensino secundário em 1837 e a criação do 1º segmento do 1º grau em 1984**. Dissertação (Mestrado em Música). Programa de Pós-Graduação em Música, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, UNIRIO. 2016.

CHRISPIM, Juliana; ROCHA, Inês de Almeida. **Perspectivas historiográficas para análise do currículo**, 2015.

DROPA, Márcia Maria; OLIVEIRA, Rita da Cássia da Silva. A memória e narração como instrumentos na educação patrimonial: uma análise a partir de Walter Benjamin. In: **A memória e narração como instrumentos na educação patrimonial: uma análise a partir de Walter Benjamin**. In: Anais do CIPUAM – Congresso Ibero-americano de Programas para adultos maiores. Ponta Grossa: UEPG, 2015.

FELIZ, J. da C. **Consonâncias e dissonâncias de um canto coletivo: a história da disciplina canto orfeônico no Brasil.** Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Centro de Ciências Humanas e Sociais, 1998.

FONTEERRADA, M. T. de Oliveira. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação.** São Paulo: UNESP, 2008.

FREIRE, Paulo. Paulo. **Pedagogia do oprimido**, v. 17, 1996.

FUKS, Rosa. *O discurso do silêncio.* Ed. Enelivros, São Paulo, 1991.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Walter Benjamin, um estrangeiro de nacionalidade indeterminada, mas de origem alemã.** In: SELIGMANN-SILVA, Márcio (org) *Leituras de Walter Benjamin.* São Paulo: FAPESP e Anna Blume, 1999.

GILIOLI, Renato de Souza Porto. **Civilizando pela música: a pedagogia do Canto Orfeônico na escola paulista da Primeira República (1910-1930).** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2003.

HARTOG, F. **Experiências do tempo: da história universal à história global?** *História, Histórias*, Brasília, v. 1, n. 1, 2013.

IGAYARA-SOUZA, Cecília. **Entre Palcos e Páginas: a produção escrita por mulheres sobre música na história da educação musical no Brasil (1907-1958).** Tese (Doutoramento). Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2011.

JACKSON, H. J. **Marginalia: Readers Writing in Books.** New Haven: Yale University Press, 2001.

JANNIBELLI, Emilia. D'anniballe. **A musicalização na escola**, 1980.

JARDIM, Vera Lúcia Gomes. **Os sons da República: o ensino da música nas escolas públicas de São Paulo na Primeira República – 1889-1930.** 2003. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Educação, PUC-SP, 2003.

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

JARDIM, Vera Lúcia Gomes. **A Música no Currículo Oficial: um estudo histórico pela perspectiva do livro didático.** *Revista Música Hodie*, v. 12, n. 1, 2012.

JARDIM, Vera Lúcia Gomes. **Institucionalização da profissão docente—o professor de música e a educação pública.** Revista da ABEM, v. 17, n. 21, 2014.

KRAMER, Sônia. Educação a contrapelo. **Política, cidade, educação: itinerários de Walter Benjamin.** Rio de Janeiro: Contraponto, p. 289-304, 2009.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência.** Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

LE GOFF, Jacques. **História e memória.** 4.ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.

LE MOS JUNIOR, Wilson. **Canto Orfeônico: uma investigação acerca do ensino de música na escola secundária de Curitiba (1931-1956).** Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Paraná, Faculdade de Educação, Curitiba, 2005.

LISBOA, Alessandra Coutinho. **Villa-Lobos e o Canto Orfeônico: música, nacionalismo e ideal civilizador.** Dissertação (Mestrado)- Universidade Estadual de São Paulo, Instituto de Artes, 2005.

LOPES, Alice Casimiro. **Democracia nas políticas de currículo.** Cadernos de Pesquisa, v. 42, n. 147, p. 700-715, set./dez., 2012.

LÖWY, Michael. **A filosofia da história de Walter Benjamin.** Estudos avançados, v. 16, n. 45, p. 199-206, 2002.

LUSKOW, Cristina. **Brasilidade e embelezamento: o canto orfeônico e a assepsia dos gestos corporais.** Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em História, 2001.

MACEDO, Elizabeth. O currículo no portão da escola. In: Elizabeth Macedo; Thiago Ranniery. (Orgs.). **Currículo, sexualidade e ação docente.** 1ed. Rio de Janeiro: DP et alii, v. 1, p. 17-44, 2017.

MACEDO, Yuri Miguel; ORNELLAS, Joaquim Lemos; DO BOMFIM, Helder Freitas. **COVID-19 NO BRASIL: o que se espera para população subalternizada?** Revista Encantar-Educação, Cultura e Sociedade, v. 2, p. 01-10, 2020.

MAINARDES, Jefferson. **Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais.** Educação & Sociedade, v. 27, n. 94, p. 47-69, 2006.

MARQUES, Gabriel Rodrigues Daumas. **A educação do corpo e o protagonismo discente no Colégio Pedro II: mediações entre o ideário republicano e a memória**

histórica da instituição (1889-1937). Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. (Trad. J. F. C. Fortes). Belo Horizonte: UFMG, 1998.

LIMA, Henrique C. de. **O pensamento filosófico no Brasil de hoje**. Revista Portuguesa de Filosofia, p. 235-273, 1961.

LÖWY, Michael. **Walter Benjamin: aviso de incêndio. Uma leitura das teses “Sobre o conceito da história”**. São Paulo: Boitempo, 2012

MATOS, Olgária CF. **Os arcanos do inteiramente outro: a Escola de Frankfurt, a melancolia e a revolução**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

MONTI, Ednardo Monteiro Gonzaga. **Canto Orfeônico: Villa-Lobos e as representações sociais da Era Vargas**. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica, Petrópolis, 2009.

NÓVOA, António. **A história do ensino primário em Portugal**. Comunicação. 1º Encontro de História da Educação em Portugal. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1988. p. 45-64.

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente**. Universidade de Lisboa, 1992.

NÓVOA, António. **O lugar dos professores: terceiro excluído?**. Universidade de Lisboa, 1998.

NÓVOA, Antonio. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In. **Revista Educacional**. 2009.

NORWICH, Vermont. **I am an Impure Thinker**. Argo Books, 1970, p.41 -42.

NEVES, Margarida de Souza. **História, memória e memorialística**. Disponível em: <<http://www.historiaecultura.pro.br/modernosdescobrimientos/desc/meireles/historiame-moriame-memorialistica.htm>>. Acesso em: 22 de junho de 2021.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. Alternativas curriculares e cotidiano escolar. In: CANDAU, V.M. (org.). **Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender**. X Endipe. Rio de Janeiro: DP&A, 2000).

PINEAU, Gaston. **A autoformação no decurso da vida**. Groupe de recherche sur l'autoformation en France (GRAF). Université de Tours, 1999.

POLLAK, Michel. **Memória e Identidade Social**. Estudos Históricos. Rio de Janeiro, vol. 5, n.10, 1992, p 200-212.

PUSCA, A. **Walter Benjamin: a methodological contribution**. International Political Sociology 3, 2019, p. 238-254.

ROCHA, Inês de Almeida. Sons, silêncios e música: memória das práticas musicais escolares do Colégio Pedro II. In: **XV Encontro Anual da ABEM**. 2006. João Pessoa. Anais ... João Pessoa: ABEM/UFPB, 2007. p. 666-672.

ROCHA, Inês de Almeida. **O negócio era a voz!**. Interlúdio-Revista do Departamento de Educação Musical do Colégio Pedro II, v. 1, n. 1, p. 87-98, 2010.

ROCHA, Inês de Almeida. **Para mim, cantou perfeito: DEZ!**. Interlúdio-Revista do Departamento de Educação Musical do Colégio Pedro II, v. 2, n. 2, p. 65-84, 2011a.

ROCHA, Inês de Almeida. Pense em mim, estou pensando em você...: ouvir para cantar e tocar músicas em aulas do Ensino Médio. In: **XX Congresso Nacional da ABEM**. 2011. Vitória. Anais. Vitória: ABEM-UFES, 2011b. v. 1. p. 1950-1959.

ROCHA, Inês de Almeida. Música para a juventude: práticas de educação musical, canto orfeônico e manuais escolares no Colégio Pedro II. In: **XI Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana (CIHELA)**. 2014. p. 4843-4854.

ROCHA, Inês de Almeida et al. **Entre livros, memórias e música**. Interlúdio-Revista do Departamento de Educação Musical do Colégio Pedro II, v. 3, n. 4, p. 95-98, 2015.

ROCHA, Inês de Almeida; SZPILMAN, Ricardo Goldfeld. **MEMÓRIAS DE UM MUSICAL ALUNO EMINENTE (1ª parte de 2): entrevista com o maestro Henrique Morelenbaum**. Interlúdio-Revista do Departamento de Educação Musical do Colégio Pedro II, v. 5, n. 7, p. 59-76, 2017a.

ROCHA, Inês de Almeida; SZPILMAN, Ricardo Goldfeld. **PELOS CAMINHOS DA VIDA (2ª Parte de 2): entrevista com o maestro Henrique Morelenbaum**. Interlúdio-Revista do Departamento de Educação Musical do Colégio Pedro II, v. 5, n. 8, p. 63-84, 2017b.

ROCHA, Inês de Almeida. **Presença de Villa-Lobos: manuais escolares de música no Acervo de Educação Musical do Colégio Pedro II – Campus Centro (RJ)**. Anais do III Simpósio Villa-Lobos (ECA/USP 2017) ISBN 978-85-7205-179-8, 2017c.

ROCHA, Inês de Almeida. Manuais Escolares de Música: algumas contribuições metodológicas para a análise da escrita musical. In: **Imágenes, discursos y textos en Historia de la Educación [Libro de resúmenes]: Retos metodológicos actuales/XIX Coloquio de Historia de la Educación**, El Escorial (Madrid), 19-22 de septiembre de 2017. 2017d. p. 447-450.

Rocha, Inês de Almeida. Tocando e Trocando Música: alunos e professores do Colégio Pedro II e intercâmbios culturais entre Brasil e Espanha. Em: **Arte e Culturas na Escola / Editor da coleção: Francisco Roberto Pinto Mattos; Organizadora: Adriana Maria Freiras... [et al].** - Rio de Janeiro: Colégio Pedro II, 2017e, p.127.

SANTOS, Elias Souza dos. **Educação musical escolar em Sergipe: uma análise das práticas da disciplina canto orfeônico na Escola Normal de Aracaju (1934-1971)**. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, 2012.

SCHAFER, R. M. **A afinação do mundo: uma exploração pioneira pela história passada e pelo atual estado do mais negligenciado aspecto do nosso ambiente: a paisagem sonora**. 2a. ed. - São Paulo: Editora Unesp, 2011.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria Bousquet.; COSTA, Vanda Maria Ribeiro (orgs.). **Tempos de Capanema**. Santa Efigênia, SP: Editora Paz e Terra, 2000.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. **A atualidade de Walter Benjamin e Theodor Adorno**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

SILVA, Wênia Mendonça. **A pedagogia musical do canto orfeônico e a sua configuração como disciplina escolar no Atheneu Sergipense (1931-1956)**. Dissertação, Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Sergipe, 2019.

SOARES, Jefferson C. **Dos professores “estranhos” aos catedráticos: aspectos da construção de identidade profissional docente no Colégio Pedro II (1925- 272 1945)**. Tese (Doutorado) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2014.

SOBREIRA, Sílvia. **A disciplinarização do ensino de Música e as contingências do meio escolar**. Per musi, n. 26, p. 121-127, 2012.

SOUZA, Veríssimo de. Educação esthetica. *A Escola: Revista do Grêmio dos Professores Públicos do Estado do Paraná*, ano V – Curitiba, abril a junho de 1910.

SOUZA, Carla Delgado de. **O Brasil em pauta: Heitor Villa-Lobos e o Canto Orfeônico**. Dissertação (Mestrado) — Departamento de Antropologia Social da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. 128p.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino**. EDIPUCRS, 2006.

SOUZA, R.F. **História da organização do trabalho escolar do currículo no século XX - ensino primário e secundário**. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

SOUZA, Jessé. **A Elite do Atraso: Da Escravidão à Lava Jato**, São Paulo: Leya, 2017.

STEPHANOU, Maria. **Ver melhor para compreender o presente e o passado: 20 anos de história da educação**. *História da Educação*, v. 21, n. 51, p. 5-9, 2017.

STRABELLI, Tânia Mara Varejão; UIP, David Everson. **COVID-19 e o Coração**. *Arquivos Brasileiros de Cardiologia*, v. 114, n. 4, p. 598-600, 2020.

VILLA-LOBOS, Heitor. “S.E.M.A. (Superintendência de Educação Musical e Artística). Relatório geral dos serviços realizados de 1932 a 1936”. In: **Boletim Latino-Americano de Música**. Montevideo. Tomo III, abril de 1937.

VILLA-LOBOS, H. Educação musical. **Boletim Latino Americano de Música**. Rio de Janeiro, v. I/6, abr., p. 515 - 588, 1946

VILLA-LOBOS, Heitor. Música de papel, que nasce no papel e morre no papel. In: **Presença de Villa-Lobos**. 2º Volume. Rio de Janeiro: Museu Villa-Lobos, 1966.

VILLA-LOBOS, Heitor. “Ensino de Música e Canto Orfeônico nas Escolas”. In: **Presença Villa-Lobos**. Rio de Janeiro: Fundação Pró-Memória, vol. 10, 1977, p.106.

VILLA-LOBOS, Heitor. “**Educação Musical**”. *Presença de Villa-Lobos*. 13º. vol. Rio de Janeiro, Museu Villa-Lobos, 1991, p.19.

VIÑAO FRAGO, António. **Historia de la educación e historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones**. *Revista de educación*, n. 306, p. 245-269, 1995.

VIÑAO FRAGO, António. Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões. In: Viñao Frago, A.; **Escolano, B. Currículo, espaço e subjetividade**. Rio de Janeiro: DPA, 1998.

VIÑAO FRAGO, Antonio. **Culturas escolares, reformas e innovaciones: entre la tradición y el cambio**. (texto divulgado pelo autor e ainda não publicado), 2000.

UNGLAUB, Tânia Regina da Rocha. **O poder do canto ou o canto do poder? Um olhar sobre o uso do canto como prática pedagógica no estado de santa catarina num contexto autoritário (1937-1945)**. Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Santa Catarina. 2008.

ZEICHNER, K. Para além da divisão entre professor pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDi, Corinta Maria; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, elisabete Monteiro. **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado das letras 2000.

Jornal O GLOBO, terça-feira, 1º. De março de 1932. Rio de Janeiro, Edição Matutina, Geral, p.4. Disponível no site: www.acervo.oglobo.globo.br. Acesso em 19/01/2021.