

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ  
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES**

**TADEU APARECIDO MALAQUIAS**

**EDUCAÇÃO, MORAL E MÚSICA: O PAPEL DO CANTO ORFEÔNICO NO  
CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO ENTRE 1930 E 1961**

**CURITIBA**

**2021**

**TADEU APARECIDO MALAQUIAS**

**EDUCAÇÃO, MORAL E MÚSICA: O PAPEL DO CANTO ORFEÔNICO NO CONTEXTO  
EDUCACIONAL BRASILEIRO ENTRE 1930 E 1961**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (Doutorado) – linha de pesquisa História e Políticas da Educação, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito à obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Elisabeth Blanck Miguel.

**CURITIBA**

**2021**

Dados da Catalogação na Publicação  
Pontifícia Universidade Católica do Paraná  
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR  
Biblioteca Central  
Edilene de Oliveira dos Santos CRB-9/1636

M237e  
2021 Malaquias, Tadeu Aparecido  
Educação, moral e música : o papel do canto orfeônico no contexto educacional brasileiro entre 1930 e 1961 / Tadeu Aparecido Malaquias ; orientadora: Maria Elisabeth Blanck Miguel. -- 2021  
200 f. ; 30 cm

Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná,  
Curitiba, 2021  
Bibliografia: f. 187-200

1. Educação – História. 2. Música – Instrução e estudo. 3. Canto orfeônico. 4. Nacionalismo. 5. Educação moral. I. Miguel, Maria Elisabeth Blanck. II. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título

CDD 20. ed. – 370.9

**ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE TESE N.º 172  
DEFESA PÚBLICA DE TESE DE DOUTORADO DE**

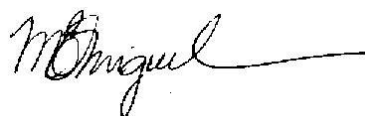
**Tadeu Aparecido Malaquias**

Aos vinte e dois dias do mês de fevereiro do ano de dois mil e vinte e um, às 14h, reuniu-se por videoconferência, a Banca Examinadora constituída pelos professores: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Elisabeth Blanck Miguel, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Jusamara Vieira Souza, Prof. Dr. Wilson Lemos Junior, Prof. Dr. Lindomar Wessler Boneti e Prof. Dr. Peri Mesquida para examinar a Tese do doutorando **Tadeu Aparecido Malaquias**, ano de ingresso 2017, aluno do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa “História e Políticas da Educação”. O doutorando apresentou a tese intitulada “EDUCAÇÃO, MORAL E MÚSICA: O PAPEL DO CANTO ORFEÔNICO NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO ENTRE 1930 E 1961” que, após a defesa foi aprovada pela Banca Examinadora. A sessão encerrou-se às 17h10min. Os avaliadores participaram da defesa por videoconferência e estão de acordo com os termos acima descritos. Para constar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pela presidente da banca e pela coordenação do Programa.

Observações: A Banca recomenda a publicação do texto de tese apresentado em artigos de revistas da área bem avaliados ou sob a forma de livro.

Presidente:

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Elisabeth Blanck Miguel



Convidado Externo:

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Jusamara Vieira Souza Participação por videoconferência

Convidado Externo

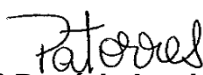
Prof. Dr. Wilson Lemos Junior Participação por videoconferência

Convidado Interno:

Prof. Dr. Peri Mesquida Participação por videoconferência

Convidado Interno:

Prof. Dr. Lindomar Wessler Boneti Participação por videoconferência



**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Patricia Lupion Torres**

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação



Dedicado ao meu pai, Dejair Aparecido  
Malaquias, à minha mãe, Irene Franco  
Leme Malaquias, e à minha esposa,  
Daniela Reinhardt Schäfer Malaquias.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus, pela proteção e pela condução durante todos os momentos durante esse desafio.

À minha esposa, Daniela, pela compreensão e paciência nas longas jornadas de trabalho solitário.

À minha orientadora, Maria Elisabeth Blanck Miguel, por toda generosidade e conhecimentos compartilhados.

Aos professores, colegas e à PUCPR pelo maravilhoso tempo de aprendizado.

Aos professores participantes da banca examinadora, pelas valiosas contribuições que trouxeram ao trabalho.

À Capes, aporte financeiro durante todo o processo de elaboração desse trabalho.

“Se a arte não é outra coisa senão o poder de comunicar a outrem o que nós mesmos experimentamos, toda obra de arte está em contradição consigo, a partir do momento em que não é compreendida [...]”.

(NIETZSCHE, 2007, p. 124)

## RESUMO

A tese trata das concepções da utilização da música no contexto educacional brasileiro entre os anos de 1930 e 1961. O trabalho busca desvelar aspectos como as relações entre o contexto educacional, político e econômico da prática do canto orfeônico. A questão que norteia o trabalho trata do papel da música no contexto educacional brasileiro entre os anos de 1930 e 1961. O tema principal da tese é trazer à luz o papel da utilização da música como meio de influência ideológico. Ou seja, a hipótese que guia o trabalho é a de que acima do ideal artístico ou educacional, existiu uma função moral para a utilização da música no contexto educacional. Entre os objetivos específicos, estiveram: promover uma construção conceitual sobre o papel moral da música como elemento educacional ao longo da história do Ocidente, relacionando essa perspectiva aos fenômenos ocorridos na educação brasileira entre 1930 a 1961; expor as principais correntes de ideias que possibilitaram o alinhamento político, ideológico e econômico no plano nacional, utilizando a música e, principalmente, o canto orfeônico como efetivo meio de transmissão de um ideal hegemônico no Brasil; e refletir sobre a relação entre o papel da música e os principais elementos morais presentes no contexto educacional nacional entre 1930 e 1961. O campo escolhido para demonstrar esses fenômenos foi o contexto educacional brasileiro, por meio das legislações oficiais e dos registros dos discursos presentes na prática do canto orfeônico por meio de livros didáticos e de textos e letras de músicas presentes neste material. O estudo baseou-se em pesquisa bibliográfica e documental, com a abordagem metodológica fundamentada na fenomenologia-hermenêutica de Heidegger (2006). Sobre a história, a origem e o papel do canto orfeônico na França, autores como Lebrat (2012), Leterrier (2006) e Cambon (2003) foram fundamentais para o embasamento teórico da pesquisa, uma vez que suas obras ofereceram importantes descrições e reflexões sobre o papel da educação, das artes e da música presentes na sociedade francesa durante o século XIX. Nesse sentido, pesquisas como as de Gonçalves (2017), Monti (2015), Ávila (2010), Lisboa (2005) e Matias (2009) foram fontes fundamentais, trazendo os principais conceitos educacionais e ideológicos do período a partir de 1930 no Brasil. Em relação às concepções e práticas do canto orfeônico no Brasil, as principais fontes foram Villa-Lobos (1940), Arruda (1950), Lima (1954), Ribeiro (1955), Montmorency (1955) e Rêgo (1959), mostrando como a presença dos elementos ideológicos se fizeram presentes por meio da utilização da música no contexto educacional na transmissão de uma moral nacionalista desenvolvimentista.

**Palavras-chave:** Canto Orfeônico. Nacionalismo. Educação Moral. História da Educação.



## ABSTRACT

The thesis deals with the conceptions of the use of music in the Brazilian educational context between the years of 1930 and 1961. The research intends to reveal aspects such as the relationships between the educational, political and economic context of the practice of orpheonic singing. The question that guides the study deals with the role of music in the Brazilian educational context between the years 1930 and 1961. The main theme of the thesis is to show the role of using music as a way of influencing the popular masses. In other words, the hypothesis that guides the research is that above the artistic or educational ideal, there was a moral function for the use of music in the educational context. The specific objectives were to promote a conceptual construction on the moral role of music as an educational element throughout Western History relating this perspective to the phenomenon that occurred in Brazilian education between 1930 and 1961; to expose the main currents of ideas that enabled political alignment, ideological and economic at the national plan using music and, especially, the orpheonic singing as an effective way of transmitting a hegemonic ideal in Brazil and to reflect on the relationship between the role of music and the main moralizing elements present in the national educational context between 1930 and 1961. The segment chosen to demonstrate these phenomena is the Brazilian educational context, through official legislation and records of speeches present in the practice of orpheonic singing through textbooks and texts and lyrics present in this material. This study was based on bibliographic and documentary research, with a methodological approach based on Heidegger's phenomenology hermeneutics (2006). In relation to origin, history and the role of orpheonic singing in France, authors such as Lebrat (2012), Leterrier (2006) and Cambon (2003) were fundamental for the theoretical basis of the research. Their work offered important descriptions and reflections on the role of education, arts and music present in French society during the 19th century. Thereby research such as that of Gonçalves (2017), Monti (2015), Ávila (2010), Lisbon (2005) and Matias (2009) were fundamental sources showing the main educational and ideological concepts of the period since 1930 in Brazil. In relation to the conceptions and practices of orpheonic singing in Brazil the main sources were Villa-Lobos (1940), Arruda (1950), Lima (1954), Ribeiro (1955), Montmorency (1955) and Rêgo (1959) showing how the presence of ideological elements were present through the use of music in the educational context in the transmission of a nationalist developmentalist moral.

**Palavras-chave:** Orpheonic Singing. Nacionalism. Moral Education. History Education.

## **SIGLAS E ABREVIACOES**

ABE	Associação Brasileira de Educação
DASP	Departamento de Administração e Serviço Público
DIP	Departamento de Imprensa e Propaganda
EMBAP	Escola de Música e Belas Artes do Paraná
FAP	Faculdade de Artes do Paraná
FEMP	Faculdade de Educação Musical do Paraná
IDORT	Instituto de Organização Racional do Trabalho
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PCB	Partido Comunista Brasileiro
SEMA	Superintendência de Educação Musical e Artística

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>1. REMINISCÊNCIAS DA RELAÇÃO ENTRE MÚSICA E MORAL: DA GRÉCIA AO NASCIMENTO DO CANTO ORFEÔNICO .....</b>	<b>41</b>
1.1 AS “ORIGENS SONORAS” DO OCIDENTE .....	42
1.2 MÚSICA, EDUCAÇÃO E ASPECTOS RELIGIOSOS, ECONÔMICOS E SOCIAIS ENTRE A IDADE MÉDIA E A MODERNIDADE .....	59
1.3 AS ORIGENS DO CANTO ORFEÔNICO .....	75
<b>2. O PAPEL POLÍTICO DA MÚSICA NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO ..</b>	<b>93</b>
2.1 O PAPEL DA MÚSICA NO CONTEXTO EDUCACIONAL COLONIAL E IMPERIAL...94	
2.2 A REPÚBLICA E O NASCIMENTO DA “GENUÍNA IDENTIDADE BRASILEIRA” .....	100
2.3 RELAÇÕES ENTRE O ESTADO E A ASCENSÃO DE VILLA-LOBOS COMO AGENTE POLÍTICO .....	117
<b>3. A CONSOLIDAÇÃO DO CANTO ORFEÔNICO NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO.....</b>	<b>126</b>
3.1 O GOVERNO PROVISÓRIO, GETÚLIO VARGAS E A <i>COOPTAÇÃO CULTURAL BRASILEIRA</i> .....	127
3.2 SURGIMENTO E QUEDA DO ESTADO NOVO (1937-1945) E O ENSINO DA MÚSICA.....	143
3.3 O DECLÍNIO DA MÚSICA NO CONTEXTO ESCOLAR BRASILEIRO.....	164
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>179</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>187</b>
<b>FONTES PRIMÁRIAS .....</b>	<b>187</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>190</b>

## INTRODUÇÃO

A presente tese se insere na linha “História e Políticas da Educação”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. A pesquisa que serve de sustentação ao trabalho trata do papel da música no contexto educacional brasileiro entre os anos de 1930 e 1961. Foi durante o início dos anos 1930 que houve a implementação das primeiras grandes políticas de Estado para a prática da música no contexto educacional brasileiro. As ações ocorreram por iniciativa de políticos como Getúlio Vargas, Gustavo Capanema e, como grande figura artística, Heitor Villa-Lobos. Para iniciar, é importante contextualizar o papel que a música como elemento educacional teve desde o início da colonização brasileira até a década de 1930. Justamente por isso, a contextualização histórica destaca o papel político e civilizatório que a utilização da música como elemento educacional teve ao longo da história brasileira, principalmente entre os anos de 1930 até 1961.

Meu interesse em relação ao papel educacional da música tem origem na minha própria trajetória como músico e educador musical. Iniciei meus estudos musicais em projetos comunitários nos quais, desde muito jovem, ouvi sobre os benefícios do estudo da música. Depois de todo o percurso como músico instrumentista e, posteriormente, da formação acadêmica como educador musical, desenvolvo meu trabalho docente em instituições que oferecem aulas de música em diferentes contextos socioeconômicos e para diferentes públicos.

A partir do desenvolvimento desses trabalhos, tive a percepção de que os discursos que justificavam a utilização da música como elemento educacional continuavam os mesmos de quando iniciei meus estudos. Tive a percepção que esses discursos, muitas vezes, eram baseados em jargões do senso comum, como a importância da música para a socialização ou para o desenvolvimento da inteligência, mas sem uma metodologia de concepção e ensino musical realmente sistematizada. Por fim, percebi também que, nesses casos, o discurso não era coerente com o verdadeiro papel que a música ocupava dentro da instituição. O discurso apenas ocultava um uso puramente utilitário da música para outros fins, nos quais o seu papel realmente educacional não era o mais relevante.

Como músico e educador que iniciou seus estudos musicais em projetos comunitários e hoje trabalha nesse mesmo contexto, dedico minhas pesquisas a explorar o papel da música como elemento educacional, a fim de refletir sobre as possibilidades que uma expressão artística pode oferecer no desenvolvimento educacional de um indivíduo e em uma sociedade. Como um desdobramento dialético, acabei refletindo também sobre o uso utilitário da música dentro do contexto educacional. A partir da minha experiência pessoal, observei que o discurso que legitima esse tipo de utilização da música quase sempre é composto por algum elemento moral. É como se a música tivesse a função e o poder de promover, por si só, pessoas sensíveis e/ou disciplinadas, mais dóceis no cumprimento do seu papel como estudante e cidadão.

A partir dessas percepções que emergiram da minha vivência como estudante e professor, iniciei meus estudos sobre os aspectos simbólicos que envolvem a educação musical e a utilização da música no contexto educacional. A presente tese aborda justamente este tema, aprofundando-se em um importante período em relação à promoção e à presença da música como meio educacional, a saber, sobre o papel do canto orfeônico no Brasil entre 1930 e 1961. Apesar da minha formação como músico instrumentista, escolhi abordar o canto orfeônico por duas razões: a primeira pela possibilidade de se abordar os elementos simbólicos e subjetivos da sua utilização de forma mais explícita, por meio das legislações oficiais, discursos e até mesmos das letras das músicas utilizadas nessas atividades. Aspectos como elementos morais relacionados a ideologias são mais perceptíveis na prática do canto do que em outros tipos de prática musical, como a instrumental; a segunda, por se tratar da mais disseminada prática musical sistematizada no contexto educacional brasileiro. Na prática do canto os elementos subjetivos não estão presentes apenas por meio dos ritmos, harmonias e melodias, mas também pelas letras das canções. Descortinar aspectos subjetivos e, por vezes, ideológicos, permite-nos assimilar e refletir sobre o papel da música como elemento educacional e suas funções nesse contexto, dentro de uma perspectiva histórica, filosófica e prática. O canto orfeônico pode servir como um relevante exemplo sobre os valores envolvidos na utilização da música no contexto educacional brasileiro.

Para isso, é necessário compreender o contexto no qual a prática do canto orfeônico se desenvolveu no Brasil. Culturalmente, ainda ressoavam os ecos do

movimento modernista de 1922. A corrente modernista foi a principal concepção artística das elites culturais (ao menos na Região Sudeste do Brasil), até o início da terceira década do século XX. Dessa forma, emergiu uma nova concepção estética que buscou uma síntese entre uma arte genuinamente brasileira com elementos da arte europeia de vanguarda. Como marco artístico-intelectual dessa nova concepção artística e estética, Mário de Andrade (1893-1945) foi um grande defensor do movimento modernista, que levaria a cultura nacional a valorizar suas raízes e superar os formalismos sem profundidade dessa fase histórica, segundo seus críticos (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2001). Dentro desse novo panorama cultural, a prática da música ganhou cada vez mais espaço no contexto escolar. A relevância do papel da música ganharia mais força com o projeto de Mário de Andrade, no qual a música folclórica teria um papel fundamental.

Em relação especificamente à música, Mário de Andrade, um dos grandes expoentes culturais brasileiros do período e que tinha grande interesse sobre o tema, declarou que:

Até ha pouco a música artística brasileira viveu divorciada da nossa entidade racial. Isso tinha mesmo de suceder. A nação brasileira é anterior à nossa raça. A própria música popular da monarquia não apresenta uma fusão satisfatória. Os elementos que a vinham formando se lembravam das bandas de além, muito puros ainda. Eram portugueses e africanos. Ainda não eram brasileiros não. Si numa ou noutra peça folclórica dos meados do século passado já se delineiam os caracteres da música brasileira, é mesmo só com os derradeiros tempos do Império que eles principiam abundando. Era fatal: Os artistas duma raça indecisa se tornaram indecisos que nem ela (ANDRADE, 1941, p. 13).

Sob a influência dessa corrente de pensamento, a atividade musical no contexto educacional foi significativamente afetada pelos rumos políticos, sociais e culturais, tendo alguns reforços importantes na sua prática, sendo o maior deles o músico e compositor Heitor Villa-Lobos (1887-1959), que disseminou o canto orfeônico em território nacional.

Heitor Villa-Lobos nasceu em 5 de março de 1887, na cidade do Rio de Janeiro, então centro político, cultural e núcleo influente para todo o país. Violonista e violoncelista, foi artista atuante no cenário musical carioca e, em 1905, parte em viagem para o interior do Brasil, onde teve o primeiro contato mais próximo com a genuína diversidade da música brasileira (SILVA; LACOMBE, 2001). O reconhecimento em nível nacional do talento e potencial artístico de Villa-Lobos

ocorreu durante a Semana de Arte Moderna de 1922. No evento, Villa-Lobos foi responsável pela programação musical, ao aceitar o convite em decorrência do alinhamento ideológico do evento com seu próprio ideal artístico, embora, como aponta Guérios, a influência posterior da Semana de Arte Moderna sobre Villa-Lobos seja passível de questionamento (GUÉRIOS, 2003).

Em relação ao canto orfeônico, gradativamente estabeleceu-se como a principal atividade musical nas instituições de ensino brasileiras. É relevante observar que, a partir do Ato Adicional de 1834 (BRASIL, 1834) e da descentralização do ensino, ficou a cargo das províncias a responsabilidade pelas ações educacionais no contexto primário e secundário. Com isso, as províncias elaboraram e desenvolveram atividades distintas em relação à educação musical. Como exemplo, na província de São Paulo, com a aprovação da Lei n.º 88, de 8 de setembro de 1892, houve a inclusão da música nas escolas normais, ou seja, nas instituições de formação de professores para os cursos preliminares e complementares (BRASIL, 1892).

Segundo Goldemberg (1995), a prática propriamente específica do canto orfeônico teve início no sistema de ensino público de São Paulo, durante as décadas de 1910 e 1920. Contudo, o florescimento da prática do canto orfeônico ainda não era permeado de conotações político-nacionalistas, que veio a caracterizar sua prática a partir da década de 1930 (LISBOA, 2005, p. 24). As conotações político-nacionalistas ganharam força em um ponto histórico-especial, que abarcou a transição da Primeira República (1889-1930) para a Segunda República (1930-1937).

A origem do canto orfeônico remonta ao início do século XIX, especialmente na França. O início de sua prática foi atribuído a Wilhem (1781-1842), fundando orfeões e recrutando, inclusive, operários, além de ter sido diretor-geral do ensino de canto nas escolas localizadas em Paris (SANTOS, 2010). No Brasil, sua prática foi similar à francesa no que se refere à quantidade de participantes, com grandes aglomerados de estudantes reunidos em espaços públicos, como estádios de futebol, entoando canções, muitas de cunho patriótico. No contexto nacional, a escolha do repertório não era feita de forma aleatória e tinha um objetivo específico, que poderia passar despercebido para os praticantes, mas não para seus elaboradores (LEMOS JÚNIOR, 2011).

Foi entre 1930 e 1945 que ocorreu o desenvolvimento das práticas pedagógicas de Villa-Lobos. Num primeiro momento, Villa-Lobos organizou uma série de apresentações musicais em cidades do estado de São Paulo. Porém, além de não ser o pioneiro da prática do canto orfeônico, também não tinha conseguido, até então, estabelecer a prática do canto orfeônico como uma política oficial. O projeto musical-educacional elaborado por Villa-Lobos era coerente com os planos governamentais no âmbito de toda a educação, pois objetivou a formação de um novo tipo de indivíduo e cidadão. A partir desse período, o canto orfeônico deveria estar inserido nas atividades escolares, permanecendo obrigatoriamente de forma oficial até 1961. Villa-Lobos tornou-se o responsável pela criação dos fundamentos e das diretrizes para a educação musical, atuando não só na difusão cultural, mas na formação de professores aptos a conduzirem o processo educacional por meio do canto orfeônico.

É importante apontar alguns eventos e leituras sobre a mentalidade das políticas educacionais em um âmbito geral. Cunha expõe que, já a partir de 1931, desenvolveram-se “[...] no Brasil duas políticas educacionais, uma autoritária, pelo governo federal, outra liberal, pelo governo do Estado de São Paulo e pela prefeitura do Distrito Federal” (CUNHA, 2003, p. 163). Isso exemplifica o fato de que, mesmo com a imposição das políticas federais, os governos locais conseguiam estabelecer suas próprias prioridades e ideologias nas políticas educacionais. Outro fato relevante foi a aprovação do projeto de Reforma do Ensino Superior, que ficou conhecido historicamente com o nome do ministro que fez a proposta de mudança, o próprio Francisco Campos (ÉSTHER, 2012).

Não foi apenas no campo político que o início da década de 1930 foi efervescente. A classe intelectual também continuou atuante e uma das grandes demonstrações de mobilização deu-se em 1932, com a redação do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova<sup>1</sup>, movimento de educadores brasileiros adeptos dos ideais da Pedagogia da Escola Nova. Essa ação teve entre seus principais objetivos reivindicar a criação, de fato, de um sistema nacional de educação gratuito. Sobre o Manifesto, Aranha explica também que:

---

<sup>1</sup> Iniciativa proposta por intelectuais de diferentes vertentes ideológicas, com o intuito de incentivar a renovação e o desenvolvimento da educação nacional por meio de reformas políticas e adotando a pedagogia da Escola Nova como pilar fundamental. Segundo Vidal, o movimento “[...] capitalizava o anseio de rompimento com as práticas sociais, políticas e educacionais instaladas até então na República, ancorando-se em um desejo disseminado de mudança” (VIDAL, 2013, p. 582).



O documento defende a educação obrigatória pública, gratuita e leiga como um dever do Estado, a ser implantada em âmbito nacional [...] Esse manifesto é muito importante na história da pedagogia brasileira porque representa a tomada de consciência da defasagem entre a educação e as exigências do desenvolvimento (ARANHA, 1996, p. 198).

No âmbito geral da educação brasileira, pesquisadores como Saviani (2013, 2008), Romanelli (2007) e Nagle (1974) já destacaram amplamente as características e os desdobramentos dessa fase da educação nacional. Todos esses autores apontam as razões que demonstram como o período entre 1930 e 1971 propiciou marcantes ações para a história da educação brasileira.

Em parte, essas ações foram desdobramentos diretos das transformações políticas e econômicas ocorridas na década de 1920 no Brasil. Saviani explica que:

Com o desenvolvimento da sociedade brasileira, que acelera o processo de industrialização e urbanização, as pressões sociais em torno da questão da instrução pública intensificam-se, difundindo-se o entendimento do analfabetismo como uma doença, uma vergonha radical, que deveria ser erradicada (SAVIANI, 2013, p. 126).

As transformações econômicas, gradativamente, impactaram o quadro político. Apesar de, durante a década de 1920, diversas reformas de ensino serem propostas em diferentes estados, foi a partir de um rompimento político que o contexto educacional sofreria transformações em nível nacional.

Sobre essa questão, Saviani complementa, afirmando que:

Efetivamente foi após a Revolução de 1930 que começamos a enfrentar os problemas próprios de uma sociedade burguesa moderna, entre eles, o da instrução pública popular. Assim é que, ainda em 1930, logo após a vitória da Revolução, foi criado o Ministério de Educação e Saúde. A educação começava a ser reconhecida, inclusive no plano institucional, como uma questão nacional (SAVIANI, 2013, p. 126).

No século XX, principalmente entre os anos de 1930 e 1961, um campo específico educacional brasileiro se mostrou particularmente prolífico, a saber, a educação musical. A partir da tomada do poder, Getúlio Vargas<sup>2</sup>, em 1930, e, posteriormente, com a influência e a participação de Heitor Villa-Lobos nas políticas governamentais, a música foi inserida de forma decisiva no contexto educacional.

---

<sup>2</sup> Foi presidente do Brasil em duas ocasiões, de 1930 a 1945, e de 1951 até 1954.

A justificativa da presente tese está na oportunidade de abordar o papel da música no contexto educacional brasileiro durante o período de 1930 até 1961. A delimitação do recorte temporal deve-se ao fato de ter sido a partir de 1930, com a ascensão ao poder de Getúlio Vargas, que a educação musical será efetivamente utilizada como uma política de educação no plano nacional. O evento que marca esse momento deu-se quando Anísio Teixeira convidou Heitor Villa-Lobos para assumir a Superintendência de Educação Musical e Artística (SEMA). O órgão foi criado pela Secretaria de Educação do Rio de Janeiro e objetivava o planejamento e a aplicação de políticas para a prática musical nas escolas por meio do canto orfeônico (JARDIM, 2008). A educação musical teve espaço garantido, pelo menos como legislação oficial, até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação n.º 4.024, de 1961 (BRASIL, 1961).

Assim, a música foi mais um dos meios que o governo de Getúlio Vargas utilizou para implantar seus objetivos de formação de uma identidade nacional. Mesmo após sua queda, sua prática ainda teve espaço no contexto escolar, até sua retirada oficial dos currículos escolares. Desse quadro de eventos que se relacionam sob as formas de utilização da música, emerge a principal problemática da tese.

Assim, o problema central da tese emerge com a seguinte questão: Qual o papel da música no contexto educacional brasileiro entre os anos de 1930 e 1961?

Como desdobramentos da principal questão da tese, surgem outras perguntas, como:

- É possível se atribuir, historicamente, um papel moral à educação musical?
- Quais as relações entre o contexto político, econômico e educacional e o início da prática do canto orfeônico no contexto educacional brasileiro?
- Quais são os principais elementos morais presentes na abordagem do canto orfeônico como elemento educacional no Brasil?

Vinculado diretamente ao problema central, o objetivo geral da tese foi descrever o papel da música no contexto educacional brasileiro entre os anos de 1930 até 1961.

Como desdobramento do objetivo geral, os objetivos específicos da tese serão:

- Trazer uma construção conceitual sobre o papel moral da música como elemento educacional ao longo da história do Ocidente, relacionando essa perspectiva aos fenômenos ocorridos na educação brasileira entre 1930 a 1961.
- Expor as principais correntes de ideias que possibilitaram o alinhamento político, ideológico e econômico no plano nacional, utilizando a música e, principalmente, o canto orfeônico como um efetivo meio de transmissão de um ideal hegemônico no Brasil.
- Refletir sobre a relação entre o papel da música e os principais elementos morais presentes no contexto educacional nacional entre 1930 e 1961.

O tema principal da tese é trazer à luz o papel da utilização da música como meio de influência entre 1930 e 1961. Ou seja, a hipótese que guia o trabalho é a de que acima do ideal artístico ou educacional, existiu uma função moral para a utilização da música no contexto educacional brasileiro. Demonstrar esses fenômenos no contexto educacional brasileiro por meio das legislações oficiais e dos registros dos discursos presentes na prática do canto orfeônico e em livros didáticos e de textos, além de letras de músicas presentes neste material. Também é importante frisar que minha intenção aqui não é debater um conceito de moral em si, mas mostrar como elementos morais que transcendem (ou são alheios) à educação musical podem ser associados à sua utilização no contexto educacional.

As pesquisas sobre a prática do canto orfeônico no âmbito nacional são numerosas e incidem sobre diferentes perspectivas. Sobre o papel de Villa-Lobos dentro do governo de Getúlio Vargas, existem pesquisas no campo da musicologia, da sociologia, da estética, da história e da educação. Por essa razão, houve a delimitação da consulta de trabalhos com enfoque mais profundo especificamente no papel educacional de Villa-Lobos. Nesse sentido, pesquisas como as de Gonçalves (2017), Monti (2015), Ávila (2010), Lisboa (2005) e Matias (2009) foram fontes fundamentais, por trazer os principais conceitos educacionais e ideológicos do período a partir de 1930.

Gonçalves (2017) trata do perfil educador de Villa-Lobos e as relações entre a prática do canto orfeônico e as ideologias políticas do Estado Novo, dentro de uma perspectiva histórica. Em uma tese de dois volumes, Gonçalves (2017) trata das

questões ligadas à vida e à obra educacional de Villa-Lobos, mostrando o papel socializador da prática do canto orfeônico e seu ideal de “harmonia social”. Essa tese foi fundamental no processo de elaboração do segundo capítulo devido à profundidade da abordagem de Gonçalves (2017) e às reflexões que nos proporcionou.

Por sua vez, a tese de Damasceno (2014) aborda o processo de modernização imposto à sociedade brasileira e o papel de Villa-Lobos dentro de uma perspectiva sociológica. Damasceno (2014) trata da articulação entre o trabalho de compositor e educador de Villa-Lobos, mostrando como sua visão de mundo modernista foi expressa por meio de suas composições e concepções educacionais.

Especificamente dentro do campo da pesquisa educacional, Monti (2015) analisou em sua tese as políticas presentes na prática do canto orfeônico. Monti (2015) utiliza-se de entrevistas para articular as fontes da pesquisa à questão central de seu trabalho, a saber, mostrar como houve consonância entre os educadores do período, as práticas educacionais de Villa-Lobos e o projeto político desenvolvimentista de Getúlio Vargas.

Dentro do campo da musicologia, a tese de Ávila (2010) também trata da obra pedagógica de Villa-Lobos com grande enfoque no material didático produzido pelo compositor para a aplicação prática e a formação de professores de canto orfeônico. Ávila (2010) enfatiza que refletir sobre o aspecto ideológico não é o principal objetivo de sua pesquisa, mas principalmente abordar os elementos que compõem a prática do canto orfeônico. Em contrapartida, a dissertação de Lisboa (2005) trata justamente do caráter ideológico e do papel civilizacional atribuído por Villa-Lobos às suas práticas educacionais. Segundo Lisboa (2005), sua pesquisa trata diretamente da utilização do canto orfeônico como meio de promover a civilização da base da sociedade brasileira. Isso foi feito associando o discurso dos escritos de Villa-Lobos às próprias letras contidas nas composições para a prática do canto orfeônico. Por fim, a dissertação de Matias (2009) trata das relações entre Villa-Lobos e os intelectuais do período getulista, principalmente com a figura de Gustavo Capanema. O autor mostra-nos como questões como a política getulista e os ideais de nacionalismo e desenvolvimentismo estavam presentes de forma marcante na política brasileira. Destaca também o papel de Villa-Lobos como agente público e

político a partir da década de 1930. Justamente pela riqueza de perspectivas, todas essas pesquisas foram de grande relevância à elaboração do presente trabalho.

Como complemento, outros autores também nos ofereceram importantes reflexões sobre o papel educacional de Villa-Lobos. Santos (2010) e Fucci Amato (2007) apresentam pesquisas sobre Heitor Villa-Lobos e sua dinâmica da prática musical no contexto educacional nacional. Autores como Neves (1977), Elias (1993) e Wisnik (2001) sustentam as reflexões sobre a essência política dessas práticas dentro de um quadro histórico. Essas pesquisas, com diferentes naturezas, trazem a relação entre o trabalho de Villa-Lobos e a concepção de formação de uma identidade nacional.

Em relação às concepções e práticas do canto orfeônico no Brasil, as principais fontes foram Villa-Lobos (1940), Arruda (1950), Lima (1954), Ribeiro (1955), Montmorency (1955) e Rêgo (1959), mostrando como a presença dos elementos morais se fizeram presentes por meio da utilização da música no contexto educacional.

No contexto local, alguns pesquisadores apresentam trabalhos sobre a história da educação musical no estado do Paraná, que também abordam esse período histórico. Lemos Júnior (2005) trata das práticas do canto orfeônico no contexto educacional paranaense, especificamente no ensino secundário. Prosser (2004) mostra todo o contexto econômico e social no qual se desenvolveu o processo de fundação da Escola de Música e Belas Artes do Paraná (EMBAP), em 1948.

O fator político não foi o único elemento que pesou para o crescimento da utilização da música no contexto educacional. No mesmo patamar de relevância podem estar o quadro econômico e o panorama intelectual, que também favoreceram a utilização de elementos artísticos no seio do contexto educacional brasileiro. Fonterrada (2008) relata que, no início do século XX, dois campos de pesquisa deram ênfase ao estudo da música e suas possibilidades educacionais. A mudança de concepção sobre a educação musical, em um contexto mundial, é apontada pela autora, mostrando a forte influência da Pedagogia da Escola Nova na educação musical na primeira metade do século XX, principalmente no processo de iniciação musical. Segundo Fonterrada (2008):

No contexto educacional, surgiram propostas de natureza artística, capazes de atuar nos âmbitos individual e coletivo, buscando aperfeiçoar as qualidades e a sensibilidade humanas, graças a aproximação com a arte (FONTERRADA, 2008, p. 96).

Essa influência foi predominante e, na sequência, novas teorias ganharam força entre os educadores musicais. A pedagogia da Escola Nova surgiu em um contexto socioeconômico de industrialização no final do século XIX, com a participação de psicólogos e educadores contrários às formas de educação vigentes na época, que iniciaram novas práticas educacionais voltadas às crianças.

Entre alguns dos principais ícones dessa corrente estão John Dewey (1859-1952), Maria Montessori (1870-1952) e Jean-Ovide Decroly (1871-1932). Segundo Miguel (1997), essa abordagem tem o aluno como figura central, respeitando sua personalidade e seu ritmo de desenvolvimento, a fim de levar em conta as exigências psicológicas pertinentes de cada faixa etária, preocupada com o desenvolvimento integral e baseada na experiência do aprendizado, estimulando um desenvolvimento social e interativo.

As abordagens educacionais fundamentadas na pedagogia da Escola Nova utilizam distintos campos de estudo educacionais e objetivam uma formação do estudante que abarque diferentes qualidades. Entre os principais campos de debate estão a democracia, a ética, a sociabilidade e a importância da experiência no processo de aprendizagem. Monroe (1983) sintetiza essas perspectivas ao apresentar a definição de educação de John Dewey como:

[...] o processo de reconstrução da experiência enriquecida socialmente pela experiência individual, que dá em troca, ao indivíduo, maior controle de suas próprias forças. Aqui ambos os fatores, individual e social, são acentuados e harmonizados (MONROE, 1983, p. 371).

Nessa perspectiva, a educação busca a construção de uma integralidade do estudante sobre os aspectos individuais e sociais, sendo o estudante preparado para “[...] que as suas capacidades inerentes sejam desenvolvidas, sua maior utilidade e felicidade sejam alcançadas, e ao mesmo tempo, conservado o supremo bem-estar da sociedade” (MONROE, 1983, p. 371). Essas são algumas demonstrações do grande número de questões que o pensamento da Escola Nova reuniu. Devido ao grande campo de possibilidades que a pedagogia da Escola Nova abriu e à sua extensa disseminação no Brasil entre as décadas de 1920 e 1930, a

utilização da música no contexto educacional encontrou um terreno fértil para sua implantação (ESPIRIDIÃO, 2012).

Para a elaboração da pesquisa, Santos (2007) fornecerá as informações necessárias, apontando os caminhos para a realização de pesquisas científicas alinhadas ao rigor científico exigido. Reforçando a fundamentação teórica desse estudo, as legislações oficiais e autores como Santos (2010), Lisboa (2005) e Fucci Amato (2007) trazem importantes dados sobre o papel da prática musical no contexto educacional nacional. Autores como Neves (1977), Elias (1993), Wisnik (2001) e Fonterrada (2008) complementam o debate sobre as raízes desses ideais políticos dentro de um contexto histórico.

No caso da presente pesquisa, o nacionalismo é o fenômeno que perpassa todo o trabalho, já que esteve presente nos países do ocidente no início do século XX e tem sua origem após a Revolução Francesa. Autores como Hobsbawm (1991) e Grout e Palisca (1995), por sua vez, a partir de suas reflexões sobre a origem dos movimentos nacionalistas na Europa, abriram espaço à contextualização dos fenômenos políticos ocorridos no Brasil em um plano de influência internacional.

No plano educacional, os principais autores que fundamentaram a pesquisa serão Saviani (2013, 2008) e Nagle (1974), que também constituirão uma parte significativa da pesquisa. Esses trabalhos possibilitarão a contextualização histórica da educação brasileira, além de trazerem importantes reflexões sobre seus desdobramentos. Já Miguel (1997) possibilitou a contextualização dos fenômenos educacionais, políticos e econômicos especificamente dentro do âmbito paranaense.

A proposta de pesquisa para sustentar a tese retoma a ideia de Cambi (1999), que considera o campo da História da Educação como disciplina fundadora de uma Ciência da Educação. Essa concepção de pesquisa educacional, segundo Cambi:

[...] perdeu grande parte do seu sentido no momento em que a Pedagogia passou a definir-se numa perspectiva 'aplicada', com base em critérios 'científicos' da psicologia experimental e da sociologia positivista. Nas décadas de transição do século XIX para o século XX, a História da Educação vai perder, progressivamente, o seu papel de disciplina que permite reconstruir a historicidade do processo educativo – e do esforço de teorização pedagógica – para se transformar, primeiro, numa evocação descritiva de fatos, ideias e práticas para consumo dos professores e, mais tarde, num tempo dominado pelas 'ciências da observação' [...] (CAMBI, 1999, p.12).

Partindo dessa reflexão de Cambi, o presente trabalho procura justamente preencher essa possível lacuna no estudo histórico da educação musical paranaense. O trabalho é construído, primariamente, sobre uma pesquisa histórica, que descreve as relações e influências políticas, econômicas e educacionais.

O trabalho, então, caminha para retomar a ideia de Cambi, de que um estudo em profundidade sobre a educação não poderia “deixar de ser, simultaneamente, teórico, histórico e prático” (CAMBI, 1999, p. 12). Esses são alguns argumentos que propõe o diálogo entre diferentes campos do conhecimento. A busca por elementos que unifiquem diferentes áreas de pesquisa pode possibilitar clareza e profundidade ainda maiores no estudo das diferentes ideias educacionais.

Para fundamentar o trabalho historicamente dentro de uma perspectiva musical, foram consultados Palisca e Grout (2007), Massin e Massin (1997), Candé (2001) e Carpeaux (2001). No campo educacional, foram privilegiados os autores que apresentam a história da educação e suas relações sociais e filosóficas, como Cambi (1999) e Monroe (1983), além de autores da educação musical, como Fonterrada (2008) e Schafer (1991).

Sobre a história, a origem e o papel do canto orfeônico na França, autores como Lebrat (2012), Leterrier (2006) e Cambon (2003) foram fundamentais para o embasamento teórico da tese. Suas obras ofereceram importantes descrições e reflexões sobre o papel da educação, das artes e da música presentes na sociedade francesa durante o século XIX. Compreender a origem do canto orfeônico na França, país que foi a grande fonte de inspiração de Villa-Lobos, possibilitou-nos alcançar ainda mais profundidade às formas de disseminação e prática do canto orfeônico no Brasil.

Uma parte relevante na reflexão sobre o papel da música como meio educacional a partir de 1930 foi fundamentada nos discursos dos próprios agentes participantes dessas ações, como, por exemplo, Villa-Lobos. Por isso, a interpretação dos discursos, que envolvem as concepções educacionais, foi de grande relevância para a percepção dos objetivos educacionais propostos nessa fase da educação brasileira. Por tratar da interpretação das legislações que compuseram as políticas de estado sobre a educação e das concepções educacionais presentes nos discursos para abordar o papel da educação musical



como meio de influência moral em um contexto nacional desenvolvimentista, o método escolhido para fundamentar o trabalho foi a Fenomenologia-Hermenêutica.

A fenomenologia como metodologia para a exposição e compreensão de conceitos pode contribuir para reflexões sobre as políticas nacionais para a educação musical. Abordar a fenomenologia não é abordar uma disciplina com um sentido único ao longo da história, tendo em vista que o termo fenomenologia abarca diferentes correntes de pensamento. Como conceito básico de fenomenologia, recorro a Abbagnano (1982), como “a descrição daquilo que aparece ou a ciência que tem como objetivo ou projeto essa descrição” (ABBAGNANO, 1982, p. 416).

A reflexão sobre os “fenômenos” como categorias de conhecimento do pensamento humano remonta à Grécia antiga. Desde Platão (428-348 a.C.), em *A República* e o “mito da caverna”, passando por filósofos como Immanuel Kant (1724-1804) e Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831), a fenomenologia tem sido tema das correntes de pensamento ocidentais em aspectos distintos, mas tratando das formas de percepção da consciência humana. Contudo, foi com Edmund Husserl (1859-1938) que o termo “fenomenologia” passou a indicar uma disciplina metodológica específica. Em Husserl, a fenomenologia nasce com uma perspectiva psicológica, na qual:

Os ‘fenômenos’ analisados por sua ‘fenomenologia’ serão dados vividos pela consciência, mesmo que esta venha a mudar de estatuto mais de uma vez. Da mesma forma, o que se manifesta nesses fenômenos da consciência intencional permanecerá uma ‘objetividade’, quer ele seja um objeto lógico ou um objeto da percepção sensível, quer ele seja um objeto temporal ou um objeto ideal. De todos esses objetos, o fenomenólogo só irá se deter naquilo que aparece quando eles são ‘visados’ intencionalmente pela consciência. Sucintamente definida, a fenomenologia de Husserl se apresenta assim como uma ciência de correlação intencional entre diversos tipos de atos da consciência e diferentes modos de objetos intencionais (BERNET, 2012, p. 413).

Com Husserl, a fenomenologia ganha características de um método de abordagem científica para a análise dos “fenômenos”. Nesse sentido, Bernet (2012) explica que “para tal teoria fenomenológica do conhecimento, toda pretensão à existência ou ao ‘ser-real’ dos objetos só pode se justificar pela forma a partir da qual os objetos ‘se dão’ ou ‘se constituem’ [...]” (BERNET, 2012, p. 413).

Sobre o desenvolvimento da fenomenologia como método de descrição científico, Quintão explica que:

Husserl passa a estudar uma investigação que encontre uma metodologia universalmente objetiva e que fundamente as ciências empíricas ou humanas, sem cair num relativismo naturalista, que confundia as causas exteriores com o processo de constituição do próprio fenômeno (QUINTÃO, 2007, p. 43).

Husserl tinha como principal meta a elaboração de um método que levava em conta, ao mesmo tempo, a percepção do objeto de estudo e sua relação com as próprias características desse mesmo objeto. Assim, nascia a fenomenologia como método científico de investigação para as ciências exatas e humanas.

A carreira de Husserl como professor também foi prolífica, com uma grande gama de estudantes influenciados por suas concepções. Entre os mais importantes está Martin Heidegger (1889-1976). Heidegger (2006) foi responsável pelo desenvolvimento de um método que, ao mesmo tempo em que foi influenciado por Husserl, transcendeu sua abordagem em relação aos objetos de estudo. Quintão explica que “como diz Husserl e Heidegger, cada qual no seu horizonte e nos limites de seu modo de ser, o homem é uma totalidade que se dá por inteiro em cada ação, em cada pensamento” (QUINTÃO, 2007, p. 45). É nessa ideia que se encontra a raiz comum entre os dois filósofos, mas em Heidegger, a fenomenologia ganhou novos elementos. Sobre as concepções de Heidegger, Abbagnano (1982) sintetiza que:

[...] a Fenomenologia mostra é o que antes de mais nada e na maior parte dos casos não se manifesta, o que é escondido; mas que todavia é tal que expressa o sentido e o fundamento do que, antes de mais nada, e na maior parte dos casos, se manifesta” (ABBAGNANO, 1982, p. 416).

Na fenomenologia de Heidegger, o sentido e o fundamento do fenômeno que se investiga não são dados de forma explícita. Como Quintão explica, para Heidegger, “ser fenômeno não diz um acontecimento único e isolado” e complementa afirmando que “o fenômeno só aparece por estar mergulhado, imerso, numa teia sempre aberta de relações” (QUINTÃO, 2007, p. 133). A necessidade de se desvelar o fenômeno para se compreender sua existência fez com que Heidegger considerasse uma série de outros elementos distintos de Husserl na sua fenomenologia. Justamente por esses novos elementos utilizados em sua concepção, a metodologia proposta por Heidegger veio a ser conhecida como de fenomenologia-hermenêutica e será nela que o presente estudo está fundamentada.

O conceito de fenomenologia-hermenêutica está baseado a partir da concepção de Heidegger (2006), que estabelece os elementos metodológicos para

uma investigação. Em Heidegger, a fenomenologia-hermenêutica não tem como principal característica “fechar” o estudo metodológico dentro dos limites de uma disciplina. Sobre a relação entre fenomenologia (ou abordagem fenomenológica) e o método de investigação, Heidegger (2006) afirma que:

A expressão “fenomenologia” significa, antes de tudo, um conceito de método. Não caracteriza uma quiddidade real dos objetos da investigação filosófica, o quê dos objetos, mas o seu modo, o como dos objetos (HEIDEGGER, 2006, p. 66).

A análise de determinado fenômeno parte, antes de tudo, das condições apresentadas pelo próprio objeto de estudo. Abordar o objeto de estudo a partir de seu próprio modo de existência é tratá-lo sobre a forma fenomenológica, ou seja, dentro de um fundamento metodológico.

Partindo da ideia de que as condições apresentadas pelo objeto são o ponto básico para sua metodologia, Heidegger complementa explicando que:

A palavra “fenomenologia” exprime uma máxima que se pode formular na expressão: “para as coisas elas mesmas!” – por oposição às construções soltas no ar, às descobertas acidentais, à admissão de conceitos só aparentemente verificados, por oposição às pseudo questões que se apresentam, muitas vezes, como “problemas”, ao longo de muitas gerações (HEIDEGGER, 2006, p. 66).

Assim colocado, Heidegger propõe explicar seu método a partir do próprio sentido da palavra “fenomenologia”, no qual “o termo tem dois componentes: fenômeno e logos” (HEIDEGGER, 2006, p. 67). A combinação dos dois termos tem o sentido do estudo dos fenômenos como uma ciência metodológica. Como Zuben (2011) explica, “a elaboração do conceito formal de fenomenologia é preparada e conduzida pela análise semântica das raízes gregas que entram na composição dessa palavra” (ZUBEN, 2011, p. 93).

Assim, Heidegger (2006) explica que a origem do seu sentido em grego significa “[...] o que mostra, o que se revela [...]”, ou ainda, “[...] trazer para a luz do dia, pôr no claro” (HEIDEGGER, 2006, p. 67). Em síntese, fenômeno é aquilo que “[...] a luz, a claridade, isto é, o elemento, o meio, em que alguma coisa pode vir a se revelar e a se tornar visível em si mesma” (HEIDEGGER, 2006, p. 67). Nesse sentido, “deve-se manter, portanto, como significado da expressão “*fenômeno*” o que se revela, *o que se mostra em si mesmo*” (HEIDEGGER, 2006, p. 67).

A partir do conceito de “fenômeno” de Heidegger, emerge um primeiro elemento de sua metodologia, a saber, seu conceito de “totalidade”. A ideia de “totalidade” de Heidegger, contudo, não trata de um meio unificador para a análise de determinado fenômeno. Segundo Heidegger, “[...] ‘os fenômenos’, constituem, pois, a totalidade do que está à luz do dia ou se pode pôr à luz” (HEIDEGGER, 2006, p. 67). Heidegger considera que pode haver certas dificuldades ao acesso dos fenômenos e que isso não é uma limitação do método, mas da própria estrutura do fenômeno. Ao fenômeno revelado em sua forma, Heidegger deu o nome de “ente”, inspirado na forma como os gregos chamavam determinado objeto de estudo. Para entender o ente (e suas limitações) como objeto de estudo dentro de um aspecto metodológico em Heidegger, é importante lembrar que:

[...] o ente pode-se mostrar por si mesmo de várias maneiras, segundo sua via de acesso. Há até a possibilidade de o ente mostrar-se como aquilo que, em si mesmo, ele não é. Neste modo de mostrar-se, o ente “se faz ver assim como...” Chamamos de aparecer, parecer e aparência (Schein) a esse modo de mostrar-se (HEIDEGGER, 2006, p. 67).

Para desenvolver essa concepção, Heidegger recorre a mais sentidos para o conceito de “fenômeno”. O objeto de estudo é abordado não só pela forma de sua apresentação (o ente), mas também na relação entre a maneira de seu aparecer, parecer e aparência, ou seja, na forma como o objeto “se faz ver”.

Expandirmos a abordagem de um objeto de estudo em todas essas formas de percepção de sua existência permite-nos tratá-lo em sua totalidade dentro daquilo que é acessível, ou seja, sem excluir características em detrimento de outras. Sobre essa função metodológica, Heidegger explica que:

A compreensão posterior de fenômeno depende de uma visão de como ambos os significados de fenômeno (fenômeno como o que se mostra, e fenômeno como aparecer, parecer e aparência) se inter-relacionam em sua estrutura. Somente na medida em que algo pretende mostrar-se em seu sentido, isto é, ser fenômeno, é que pode mostrar-se como algo que ele mesmo não é, pode ‘apenas se ver assim como...’ (HEIDEGGER, 2006, p. 68).

A partir dessa consideração, Heidegger leva em conta outro elemento fundamental para constituir seu método. Na relação entre “[...] aparecer, parecer e aparência, também está incluído o significado originário de fenômeno como o que se revela, significado que fundamenta e sustenta o anterior” (HEIDEGGER, 2006, p. 68). A abordagem de um determinado objeto de estudo em Heidegger busca sua

totalidade dentro das possibilidades e da forma pela qual ele se revela. Ou colocado de outra forma, a abordagem metodológica de Heidegger permite a reflexão sobre os “fenômenos”, abordando a totalidade da sua forma de manifestação a partir da perspectiva em que se aborda o objeto de estudo (HEIDEGGER, 2006).

No caso específico do presente trabalho, a abordagem metodológica de Heidegger (2006) permite abordar a questão do papel educacional da música no seu contexto político, econômico e social do período delimitado, a partir das suas formas de manifestação. As formas de manifestação utilizadas foram as fontes da pesquisa histórica, como legislações, registros, ações artísticas, materiais didáticos, entre outras. A intenção foi evidenciar o papel da música, tratando de suas formas de relação com o contexto político, social e econômico oferecidos pelas fontes disponíveis, ou seja, pelas suas formas de manifestação que permaneceram registradas.

O conceito de “manifestação” presente no método de Heidegger estrutura conceitos como a forma de apresentação e os símbolos presentes em determinados fenômenos. A fenomenologia de Heidegger, a partir da abordagem da forma de manifestação do objeto de estudo, abre a possibilidade para as características simbólicas existentes nele. Sobre a relação entre o fenômeno e sua forma de manifestação, Heidegger (2006) explica que:

Como um fenômeno é constitutivo da “manifestação”, no sentido de um anúncio através de algo que se mostra, e uma vez que o fenômeno pode sempre transformar-se privativamente em aparência, também pode tornar-se simples aparência (HEIDEGGER, 2006, p. 70).

Com essa afirmação, Heidegger aponta para a relevância dos indícios presentes no fenômeno que se pretende conhecer. Heidegger considera que “todas as indicações, apresentações, sintomas e símbolos possuem a estrutura formal básica da manifestação, embora sejam diferentes entre si” (HEIDEGGER, 2006, p. 68). Ou seja, a partir dos indícios ou das diferentes formas de manifestação, que nem sempre são fixas ou explícitas, o fenômeno pode revelar suas características estruturantes. Muitas vezes, os indícios e as formas de manifestação estão ofuscados por sua “aparência”, ou sua forma superficial de manifestação.

Portanto, entender a relação entre a aparência e a manifestação de um fenômeno é fundamental, pois se trata de um ponto importante na metodologia de

Heidegger. Assimilar a relação entre esses elementos é necessário na abordagem de um fenômeno, pois o fenômeno:

[...] significa um modo privilegiado de encontro. Manifestação, ao contrário, indica no próprio ente uma remissão referencial, de tal maneira que o referente (o que anuncia) só pode satisfazer a sua possível função de referência se for um “fenômeno”, ou seja, caso se mostre em si mesmo. Manifestação e aparência se fundam, de maneira diferente, no fenômeno. Essa multiplicidade confusa dos “fenômenos” que se apresenta nas palavras fenômeno, aparência, aparecer, parecer, manifestação, mera manifestação, só pode deixar de nos confundir quando se tiver compreendido, desde o princípio, o conceito de fenômeno: o que se mostra em si mesmo (HEIDEGGER, 2006, p. 70).

Entender o fenômeno como “o que se mostra em si” é buscar compreendê-lo a partir de todas as características acessíveis para a sua abordagem, ou seja, na totalidade daquilo a que se pode ter acesso. Nem sempre essas características se manifestam de forma clara e muitas vezes o acesso a essas características só é possível por meio de indícios de sua manifestação. Assim, segundo Heidegger (2006), para alcançar maior profundidade em relação ao fenômeno, é necessário não só levar em conta sua forma de percepção, mas também sua forma de interpretação.

Depois de tratar do conceito de “fenômeno” para Heidegger, retomo a análise de seu método, lembrando que o autor dividiu o conceito de fenomenologia em “fenômeno” e “logos”. Ao conceito de “logos”, Heidegger (2006) atribui o exercício científico, fundamentado no seu significado originário grego. O sentido literal de “logos”, segundo Heidegger (2006), seria “fala”, o que tradicionalmente se traduz na teologia como “Verbo”. Mas Heidegger explica que o conceito “logos” também pode ser traduzido como “[...] razão, juízo, conceito, definição, fundamento, relação, proporção” (HEIDEGGER, 2006, p. 71). Para compreender a relação entre o conceito grego “logos” e sua utilização como conceito científico, é necessário partirmos de uma restrição sobre o termo. A simples tradução do conceito de “logos” pode apresentar uma ideia equivocada ou limitada do conceito, na qual “[...] esta tradução aparentemente correta pode, na verdade, deixar de fora o significado básico, sobretudo quando se concebe juízo no sentido hodierno de uma ‘teoria do juízo’” (HEIDEGGER, 2006, p. 71). O termo “logos” “[...] não diz, ou não diz primeiramente, juízo, caso se entenda por juízo uma “ligação” ou um “posicionamento” (aceitar-rejeitar)” (HEIDEGGER, 2006, p. 71).

A relação entre o conceito de “logos” com o conceito de fenômeno explicado anteriormente está no cerne da metodologia de Heidegger e foi, de fato, a fonte de sua inspiração na elaboração dessa forma de abordagem metodológica. Baseado na *Metafísica* e na *Ética a Nicômaco*, Heidegger considera o conceito “logos” relacionado ao conceito de “fala”, mas não apenas em um ato ordinário, mas como ato com o objetivo de “[...] revelar aquilo que fala” (HEIDEGGER, 2006, p. 72). Existe um sentido aristotélico mais profundo para a “fala”, quando “[...] retira o que diz daquilo sobre o que fala, de tal maneira que, em sua fala, a comunicação falada revele e, assim, torne acessível aos outros, aquilo sobre o que fala” (HEIDEGGER, 2006, p. 66). Nesse sentido específico aristotélico, a “fala” presente implicitamente no conceito de “logos” carrega, em si, também um sentido de “revelação” (HEIDEGGER, 2006, p. 72).

É no elemento da “revelação”, ou naquilo que o objeto de estudo revela, que o conceito de “fenômeno” e “logos” se encontram. O conceito de “logos” estrutura o rigor científico da fenomenologia de Heidegger, fazendo com que o estudo fenomenológico não caia em um exercício de julgamento do material de estudo. O sentido de “logos”, ou o aspecto científico da fenomenologia, não trata de uma atividade na qual se busca atribuir uma simples qualificação (ou julgamento) ao objeto de estudo. Aplicado ao tema desse estudo, o uso da fenomenologia permite não se cair em adjetivações ou julgamentos sobre a utilização do canto orfeônico como meio educacional, mas permite aprofundar o estudo de suas características estruturantes para, assim, compreender melhor seu papel na totalidade de suas relações (educacionais, políticas, econômicas, sociais e artísticas).

Sobre a delimitação de não julgar o material de estudo, apenas “trazer à luz” o que nele mesmo se apresenta e se constitui, ainda que de forma não totalmente clara, é função da fenomenologia:

[...] deixar e fazer por si mesmo aquilo que se mostra, tal como se mostra a partir de si mesmo. É este sentido formal da pesquisa que traz o nome de fenomenologia. Com isso, porém, não se faz outra coisa do que exprimir a máxima formulada anteriormente – ‘para as coisas elas mesmas!’ (HEIDEGGER, 2006, p. 74).

Foi a partir dessas concepções que Heidegger (2006) estruturou sua concepção científica na busca de um método que fosse válido por seu rigor e, ao

mesmo tempo, oferecesse meios para uma abordagem interpretativa profunda sobre o material de estudo.

Também é necessário não perder de vista o sentido principal quando se trata da fenomenologia, apesar de todas as características presentes em sua estrutura como método. Heidegger reforça sua ideia sobre conceito afirmando que:

O termo 'fenomenologia' não evoca o objeto de suas pesquisas nem caracteriza o seu conteúdo quiditativo. A palavra se refere exclusivamente ao modo como se demonstra e se trata o que nesta ciência deve ser tratado. Ciência "dos" fenômenos significa: apreender os objetos de tal maneira que se deve tratar de tudo que está em discussão [...] (HEIDEGGER, 2006, p. 74).

A abordagem de "tudo o que está em discussão" sobre determinado objeto de estudo é a tentativa de tratar todos os aspectos possíveis e disponíveis, sem promover uma fragmentação de suas características para sua pesquisa e seu aprofundamento. Uma abordagem fenomenológica também permite levar em conta não apenas as características de um determinado fenômeno, mas também seus processos de transformação. Isto é, a fenomenologia de Heidegger não é uma abordagem científica sobre um fenômeno estático. Em síntese, "o conceito fenomenológico de fenômeno propõe, como o que se mostra, o ser dos entes, o seu sentido, suas modificações e derivados" (HEIDEGGER, 2006, p. 75).

Apesar da riqueza de perspectivas que a metodologia de Heidegger abre, a fenomenologia também possui suas limitações. Justamente por haver momentos nos quais as características estruturantes não se manifestarem de forma clara, o fenômeno não se revela integralmente, o que dificulta sua abordagem. Heidegger explica que "o conceito oposto de 'fenômeno' é o conceito de encobrimento" (HEIDEGGER, 2006, p. 75). Sobre esse tipo de dificuldade, Heidegger afirma que:

Diferentes são os possíveis modos de encobrimento dos fenômenos. Um fenômeno pode manter-se encoberto por nunca ter sido descoberto. Dele, pois, não há nem conhecimento nem desconhecimento. Um fenômeno pode ser obstruído. Isto significa: antes tinha sido descoberto, mas, depois, voltou a encobrir-se. Este encobrimento pode ser total ou, como geralmente acontece, o que antes se descobriu ainda se mantém visível, embora como aparência. No entanto, há tanta aparência quanto "ser". Este encobrimento na forma de "distorção" é o mais frequente e o mais perigoso, pois as possibilidades de engano e desorientação são particularmente severas e persistentes (HEIDEGGER, 2006, p. 76).



Como consequência do conceito de encobrimento, Heidegger também trata de dificuldades, como a distorção, o engano e a orientação, todas elas presentes na relação entre o exercício de percepção do fenômeno e sua própria forma de manifestação, ou seja, de como ele mesmo se apresenta. Por essa razão, para Heidegger, “chama-se ‘fenomenológico’ tudo que pertence à maneira de demonstração e explicação, que constitui a conceituação exigida pela presente investigação” (HEIDEGGER, 2006, p. 77).

Dessa consideração referente ao exercício investigativo sobre determinado fenômeno, emerge outro elemento fundamental dentro da metodologia, a saber, a interpretação. Como Heidegger afirma, “da própria investigação resulta que o sentido metodológico da descrição fenomenológica é a interpretação” (HEIDEGGER, 2006, p. 77). É por meio do exercício interpretativo que se busca superar as dificuldades intrínsecas do método fenomenológico, para, assim, ser possível alcançar a essência do objeto de estudo. Por meio da interpretação:

[...] anunciam-se o sentido próprio de ser e as estruturas fundamentais de ser que pertencem à presença como compreensão do ser. Fenomenologia da presença é hermenêutica no sentido originário da palavra em que designa o ofício de interpretar (HEIDEGGER, 2006, p. 77).

O exercício hermenêutico é complementar e integrante da fenomenologia e tem nela seu ponto de partida. O próprio exercício fenomenológico também é interpretativo e, por isso, hermenêutico. Da união entre a abordagem fenomenológica e do exercício interpretativo hermenêutico como uma consequência e uma necessidade, surge o conceito de fenomenologia-hermenêutica como a metodologia proposta por Heidegger.

Assim é colocado o elemento hermenêutico presente na fenomenologia de Heidegger, a partir não só da descrição, mas também do exercício interpretativo do fenômeno, dando origem à fenomenologia-hermenêutica. A fenomenologia-hermenêutica trata tanto da descrição como da interpretação do objeto de estudo, buscando a totalidade de suas características disponíveis na percepção de sua forma de manifestação. Sobre a ampla possibilidade de utilização da hermenêutica, Schleiermacher (2018) diz que “[...] a hermenêutica não se exerce apenas no domínio clássico e não é um mero, [nesse domínio restrito,] *órganon* filológico, mas ela

pratica o seu trabalho em toda parte onde existirem escritores [...]” (SCHLEIERMACHER, 2018, p. 30).

A interpretação é fundamental em sua concepção metodológica, pois é só pelo exercício interpretativo que é possível alcançar a compreensão, de fato, de um fenômeno. Como explica Heidegger (2006):

Toda a interpretação funda-se no compreender. O sentido é o que se articula como tal na interpretação e que, no compreender, já se prelineou como possibilidade de articulação. Como o enunciado (o “juízo”) se funda no compreender, representando uma forma derivada de exercício de interpretação, ela também “tem” um sentido. O sentido, porém, não pode ser definido como algo que ocorre em um juízo ao lado e ao longo do ato de julgar (HEIDEGGER, 2006, p. 215).

É interessante observar como Heidegger constrói o caminho no qual interpretar é o meio de acesso à compreensão de um fenômeno. Porém, conhecer o fenômeno não é julgá-lo. Compreender trata de assimilar o sentido de determinado fenômeno na relação entre sua forma de percepção e como é interpretado, para, assim, acessar sua essência.

Nesse sentido, existe um alinhamento entre a hermenêutica de Heidegger e a hermenêutica clássica de Schleiermeier (2018). Para Schleiermeier (2018), a problemática da interpretação “[...] parte de dois pontos inteiramente distintos” e entre eles estão o “compreender na linguagem e compreender no falante” (SCHLEIERMACHER, 2018, p. 68). Na característica apontada pelo fundador da disciplina hermenêutica existe um elemento fundamental que Heidegger desenvolveu em sua hermenêutica, a perspectiva do “falante”.

Fundamentar a tese sobre a fenomenologia-hermenêutica possibilita a abordagem de elementos que oferecem rigor metodológico, sem perder as diferentes perspectivas que a temática do estudo aqui apresentado trata. A fenomenologia-hermenêutica permite desvelar aspectos que podem estar encobertos em relação ao objeto de estudo. No caso da utilização do canto orfeônico como meio educacional, a fenomenologia-hermenêutica permite “trazer à luz” os componentes morais e civilizacionais presentes na sua prática. O desvelamento é feito a partir da análise das formas de manifestação dessas práticas, que serão as fontes primárias para a pesquisa, consultando arquivos, legislações, partituras, materiais didáticos, etc.

A abordagem fenomenológica-hermenêutica também possibilita o estudo dos fenômenos sem fragmentá-lo, levando em conta a totalidade daquilo que é possível ser analisado. Na descrição e análise do papel educacional do canto orfeônico, levo em conta também os aspectos políticos, econômicos, sociais e artísticos que constituíram a sua prática. Muitas vezes, os aspectos que caracterizam um determinado objeto de estudo estão encobertos. Por isso, a fenomenologia-hermenêutica permite partir da descrição e da análise do objeto de estudo para, posteriormente, avançar para a sua compreensão fenomenológica, abrindo assim a possibilidade de sua interpretação.

No conceito de fenomenologia-hermenêutica de Heidegger, com o exercício interpretativo, existe a necessidade de se levar em conta a perspectiva pela qual o objeto de estudo é abordado. Da mesma forma que o objeto depende do ponto de incidência da luz para se revelar, a abordagem fenomenológica-hermenêutica também leva em conta a perspectiva pela qual o objeto de estudo é abordado. Pelo fato da presente pesquisa tratar do papel de uma manifestação artística, a saber, a música, como meio educacional ao longo da história, houve a oportunidade de expandirmos a abordagem metodológica fenomenológica para autores que tratam da arte como meio transmissor de conhecimento. Um dos autores escolhidos que complementa a abordagem fenomenológica do estudo dentro de uma perspectiva teórica da arte, enriquecendo ainda mais as possibilidades interpretativas do trabalho, foi Ernst Cassirer (1874-1945).

Ernst Cassirer trata fundamentalmente de uma filosofia do conhecimento baseada no papel dos símbolos, da cultura e das artes. Como explica Furlanetto (2012):

Cassirer produziu reflexões nos domínios da teoria do conhecimento, da epistemologia e da filosofia da ciência, tendo-se destacado a sua monumental obra *Filosofia das Formas Simbólicas* (1929), na qual desenvolveu uma filosofia da cultura como uma teoria dos símbolos, baseada na fenomenologia do conhecimento (FURLANETTO, 2012, p. 37).

Por partir de uma abordagem fenomenológica sobre o papel das artes e das formas simbólicas, Cassirer traz importantes contribuições em relação a questões tratadas nesse estudo, como a relação entre a arte e a sociedade.

As reflexões de Cassirer sobre a arte têm como um dos pontos básicos o papel dos símbolos na transmissão do conhecimento, ideias e/ou sentimentos. A percepção dos símbolos relaciona-se a questões como o processo imaginativo, a

criação artística e as formas como o ser humano assimila essas manifestações. A pluralidade de abordagens de Cassirer sobre a arte e o conhecimento humano fez com que seu pensamento seja considerado uma “fenomenologia do conhecimento”, justamente por analisar “[...] as diferentes perspectivas desenvolvidas sobre a arte ao longo do tempo histórico na sociedade ocidental” (FURLANETTO, 2012, p. 41).

Em sua teoria do conhecimento, Cassirer também aborda o papel da linguagem como meio perpetuador de símbolos. Nesse quadro, a arte também é considerada como uma forma de linguagem que transmite símbolos por meio da percepção sensível. Para Furlanetto (2012), Cassirer dá grande ênfase a esse quesito, quando considera que “a produção do simbólico é condição imprescindível para a captação do sensível, possibilitando a relação do homem com o mundo” (FURLANETTO, 2012, p. 37).

A concepção filosófica de Cassirer procura, por meio do estudo das formas simbólicas, entender a função dos símbolos na constituição da cultura. Como Furlanetto (2012) explica, “[...] todo conhecimento humano se dá no âmbito das diversas formas simbólicas, ou seja, a relação do homem com a realidade não é imediata, mas mediada através das várias construções simbólicas” (FURLANETTO, 2012, p. 40). Por essa razão, Cassirer “[...] é um dos estudiosos que, investigando as origens da linguagem, acentuam a sua indissociabilidade do processo de construção do conhecimento” (FERREIRA, 2008, p. 106). Do processo de construção do conhecimento que se originam os símbolos e seus sentidos. Para Fernandes (2006), esse é o motivo pelo qual Cassirer considerou que “a filosofia deve ser uma espécie de fenomenologia do conhecimento [...]” e seu objetivo deve ser “[...] compreender e aclarar as várias formas de objetivação da realidade” (FERNANDES, 2006, p. 86).

Na relação entre a construção do conhecimento e o símbolo, Cassirer adiciona mais um elemento importante, o papel mítico nas sociedades. Como explica Ferreira (2008), “[...] mito e linguagem vão concorrer para a ordenação da experiência do ser humano, conferindo-lhe formas estáveis e configurações sobre as quais poderá gradualmente emergir uma estrutura de pensamento discursivo” (FERNANDES, 2008, p. 112). O papel dos símbolos na perpetuação de um mito no trabalho é sintetizado por Ferreira (2008), ao afirmar que:

Mito e linguagem acabarão por alimentar-se e enriquecer-se mutuamente, por força desse seu comum enraizamento na função metafórica da linguagem. Está-se em presença da metáfora como dinamismo constitutivo da linguagem, provindo daquele momento de contracção do que é dado por via perceptiva e partindo daí para a formação do conceito verbal (FERREIRA, 2008, p. 121).

O papel do mito, portanto, não é apenas sustentar os dogmas inseridos em uma crença, mas “é uma forma de vida que é regulado por meio de uma rígida moralidade” (FERNANDES, 2006, p. 69). Na interpretação de Fernandes (2006), é na moralidade que Cassirer encontra o ponto de relação entre os símbolos e sua produção, os mitos e a transmissão de valores.

Na interpretação de Furlanetto (2012) sobre a relação entre o ser humano e a produção de símbolos em Cassirer, a “ciência, linguagem, mito, religião, arte e história são modalidades de simbolização com as quais o homem constrói sua realidade” (FURLANETTO, 2012, p. 38). A essa ideia, Furlanetto (2012) adiciona a perspectiva de que “as imagens, símbolos, nomes, etc., não são apenas a representação de algo, mas são dotados com os mesmos poderes daquilo que representam: poderes malignos ou benignos” (FERNANDES, 2006, p. 72).

A perspectiva de que os símbolos exercem influências que podem ser consideradas “boas” ou “ruins” sobre o ser humano abre possibilidades para a reflexão sobre a utilização dos símbolos como uma forma de manipulação. Refletir sobre a utilização intencional de símbolos em favor de um ideal é um dos temas tratados por Cassirer, como considera Fernandes (2006). Logo, para o autor, a questão dos símbolos na construção de um ideal compartilhado por uma sociedade é, em essência, também educacional. Fernandes (2006) explica que:

[...] as formas simbólicas se realizam com base num processo educacional informal ou formal. Cada forma simbólica cria uma cultura simbólica que é transmitida e preservada por meio da educação. Daí o importante papel da educação na preservação, transmissão e transformação dos ideais culturais (FERNANDES, 2006, p. 156).

Assim se coloca a questão educacional que permeia, ainda que de forma não direta, as concepções de Cassirer. Para tratar do papel educacional dos símbolos e da arte em Cassirer, é necessário levar em conta que “o poder simbólico que caracteriza o ser humano pode ser utilizado para sua manipulação ou para projetar e buscar um mundo ideal” (FERNANDES, 2006, p. 95).

A leitura do papel manipulador dos símbolos emerge do contexto social e político no qual Cassirer viveu, durante a década de 1930 do século XX. Como reflexo dos acontecimentos desse período histórico, o pensamento de Cassirer refletiu sobre as relações tensionais presentes entre a “[...] crise político-social com a crise de autoconhecimento do ser humano, buscando na sua filosofia das formas simbólicas, subsídios para entender o caráter geral e contraditório da cultura humana” (FERNANDES, 2006, p. 12). Dessa forma, a origem da reflexão de Cassirer sobre o papel das artes (e dos símbolos) na sociedade é contemporânea ao período abordado nesse estudo, no qual a arte foi utilizada para a transmissão de símbolos morais como forma de manipulação da população. Esse quadro influenciou Cassirer a elaborar e desenvolver sua abordagem fenomenológica do conhecimento baseado nos símbolos e nas artes. As concepções filosóficas de Cassirer, nesse ponto específico, também contribuem metodologicamente para a tese, por oferecer “[...] uma visão holística do ser humano, e para ambos, o símbolo contém múltiplos significados, é universal, versátil e móvel, enquanto o sinal ou signo refere-se a alguma coisa de um modo fixo e singular” (FURLANETTO, 2012, p. 39). Outra característica importante do pensamento de Cassirer é o fato de o filósofo não se preocupar em julgar as formas simbólicas, mas de analisar as diferentes características que levam à sua composição e perpetuação na transmissão de valores.

Em síntese, o embasamento metodológico da tese permitiu abordar elementos como o papel dos símbolos, da cultura e das artes nas sociedades, os quais nos possibilitam refletir sobre como a música pode ter sido, em determinados momentos, um meio de transmissão de valores na sua prática. Também possibilitou a assimilação simbólica a partir da percepção sensível e como ela “molda” a realidade humana. Entender como a arte (e os símbolos em geral) “constrói” o universo imaginário humano (e, por consequência, a realidade material) possibilita compreender outros dois elementos fundamentais presentes no trabalho. O primeiro é a utilização dos símbolos e das artes como meio de manipulação e o seu papel educacional; o segundo elemento trata dos valores dissimulados e disseminados nos símbolos e na linguagem e seu poder de influência sobre a consciência humana.

Por todos esses aspectos, a pesquisa está fundamentada na concepção de Bloch (2002) de que não é função do pesquisador em história promover um

juízo sobre os fenômenos desvelados, mas, sim, a sua reflexão para a sua compreensão (BLOCH, 2002).

Com base nesse conceito, uma abordagem fenomenológica-hermenêutica possibilita o aprofundamento sobre as questões que a tese apresenta sobre a educação musical e a conjuntura socioeconômica brasileira. Ao mesmo tempo em que a educação nacional, de forma geral, preocupava-se com a formação do indivíduo para as novas demandas de meios de produção, a prática musical se fortaleceu no contexto escolar. Uma das principais características em um trabalho dessa natureza, além de desvelar a influência dos modos de produção em diferentes aspectos da vida social, é o aprofundamento sobre questões contraditórias que emergem em uma pesquisa histórica e que está permeada no decorrer do presente trabalho.

A pesquisa, de natureza bibliográfica, teve o intuito de fundamentar conceitualmente os diferentes fenômenos sociais nacionais que, de alguma forma, relacionaram-se ao desenvolvimento das práticas educacionais e, principalmente, à prática da música no contexto educacional do Paraná. Porém, o trabalho não poderá ter alcançado um grau de profundidade maior sem contar também com uma pesquisa documental. O levantamento de dados em fontes primárias foi fundamental para o aprofundamento histórico, que nos permitiu a compreensão dos processos educacionais em relação ao pensamento e às medidas oficiais no Estado do Paraná com relação à educação.

Com isso, o trabalho estará baseado fundamentalmente em pesquisa bibliográfica e documental. Segundo a definição de Severino (2007), esse tipo de pesquisa:

[...] tem por objetivo a descrição e a classificação dos livros e documentos similares, segundo critérios tais como autor, gênero literário, conteúdo temático, etc. Dessa técnica resultam repertórios, boletins, catálogos bibliográficos. E é a eles que se deve recorrer quando se visa elaborar a bibliografia especial referente ao tema de trabalho. Fala-se de bibliografia especial porque a escolha das obras deve ser criteriosa, retendo apenas aquelas que interessem especificamente ao assunto tratado (SEVERINO, 2007, p. 77).

É importante observar que um trabalho que se propõe a caminhar por diferentes campos do conhecimento necessita de uma metodologia que sustente

uma pesquisa ligada às ciências humanas que trata sobre as relações entre educação e arte.

Para organizar de modo claro o desenvolvimento deste fenômeno educacional, a tese foi dividida em três capítulos. O primeiro capítulo trata da reflexão do papel dos sons e da música no processo civilizatório do ocidente para, posteriormente, tratar do surgimento e disseminação do canto orfeônico na França. Assim, o primeiro capítulo resgata as raízes culturais sobre o papel dos sons e da música como meio de transmissão de conhecimentos na cultura ocidental e o seu papel moral civilizatório.

O segundo capítulo trata dos processos políticos, econômicos, sociais e culturais nos quais a educação nacional se desenvolveu e o papel da música nesse contexto, desde o período colonial até a queda do regime republicano. Com a contextualização dessa complexa relação, o capítulo apresenta o processo de surgimento e consolidação da utilização da música dentro do contexto educacional nacional.

O terceiro capítulo aborda especificamente da disseminação do canto orfeônico no Brasil, a relevância da figura de Heitor Villa-Lobos e a influência do contexto econômico social e político neste processo. O fato de o trabalho abordar o papel da educação musical como meio de influência moral em um contexto nacional desenvolvimentista parte da reflexão sobre o papel da música e dos sons na existência humana. Isso se deve ao fato de que a influência moral buscava alinhar a consciência da população a um ideal hegemônico imposto pelo contexto político e econômico.

Todos esses elementos estiveram presentes com o papel educacional e artístico do canto orfeônico e todas essas relações ocorreram simultaneamente, nem sempre de forma explícita, durante a prática do canto orfeônico, desde a sua origem no Brasil e na Europa. Todavia, o papel dos sons e da música como meio transmissor de valores e conhecimentos remetem às origens culturais do ocidente, como pode ser observado no próximo capítulo.



## **1. REMINISCÊNCIAS DA RELAÇÃO ENTRE MÚSICA E MORAL: DA GRÉCIA AO NASCIMENTO DO CANTO ORFEÔNICO**

O primeiro capítulo trata da apresentação do conceito que estrutura a tese, a saber, a relação entre o papel da música como elemento educacional e as diferentes concepções morais das sociedades ocidentais ao longo da história. O papel da música é abordado principalmente a partir da prática em conjunto, por meio de formações de prática coletiva de canto, no qual ideias e valores foram amplamente transmitidos ao longo da história.

Embora a origem seja de difícil delimitação, é possível afirmar que a base epistemológica e nossa herança cultural dessa relação entre a utilização da música como elemento educacional e a moral vigente (ou desejada) em uma sociedade remonta à Grécia Antiga. Se até então diferentes sonoridades estavam presentes de formas marcantes e diversificadas nas diferentes celebrações religiosas, foi na Grécia Antiga que houve as primeiras grandes reflexões sobre o papel não só religioso, mas também político e, por consequência, educacional da música.

A primeira parte do capítulo mostra como a utilização da música como meio educacional e sua relação com um ideal de moral se desenvolveu a partir das concepções de Platão e Aristóteles. Também mostra como a música esteve inserida da dinâmica social da Grécia Antiga, o que evidencia o papel de grande importância que lhe foi atribuído.

Na segunda parte, apresento como a relação entre música e moral assumiu grande importância em um âmbito diferente, servindo como meio de expansão da religião cristã no Ocidente. Foi durante essa fase que a utilização da música como meio educacional se consolidou, dentro de uma perspectiva escatológica de moral cristã. Também descrevo como os aspectos econômicos e políticos (bem como os religiosos) passaram a influenciar a utilização da música nas sociedades europeias. Se do ponto de vista econômico a música não teria nenhuma “responsabilidade moral” além do deleite dos ouvintes, é interessante observar que o simples fato de aspectos econômicos transformarem o papel da música já é, em si, uma transformação moral.

Por fim, a última parte do primeiro capítulo aborda a influência do contexto político moderno sobre a utilização da música na educação com o surgimento do canto orfeônico. Nesse ponto, é possível observar como os aspectos

revolucionários, pós-revolucionários, contrarrevolucionários e econômicos (por meio da expansão industrial) foram determinantes para a concepção da utilização da música por meio do canto orfeônico durante o século XIX. Para percorrer essa trajetória, é necessário, antes de tudo, compreender a relação estreita entre o ser humano e os diferentes sons que fazem parte de sua existência e de seu ambiente.

## 1.1 AS “ORIGENS SONORAS” DO OCIDENTE

Falar do papel educacional dos sons e da música no Ocidente é falar do seu espaço dentro das culturas e tradições. Por isso, é importante delimitar as diferenças entre os dois conceitos para compreender melhor qual o lugar dos sons e da música nesses contextos, além de apontar às origens desse fenômeno.

No caso do conceito de tradição, Biasi (2008) explica sua relação com a palavra *tradere*. Na língua latina, *tradere* possui um significado de transmissão e também se relaciona à ideia de ensino ou entrega. Quando se fala em tradição está presente a ideia da transmissão de uma série de conhecimentos, sistematizados ou não, que podem ser senso comum, crenças ou experiências. Esses conhecimentos, com o passar do tempo e a transmissão por gerações, firmam-se como hábitos presentes no cotidiano de determinado grupo de pessoas. Nesse quadro, as tradições de uma coletividade são transmitidas repletas de elementos simbólicos, tendo os sons e a música um papel fundamental. Os sons e, posteriormente a música, tornaram-se uma das formas simbólicas de transmissão de conhecimentos dentro das tradições. Mas a tradição não é responsável sozinha pela transmissão dos elementos simbólicos que constituem uma coletividade, pois ela é parte integrante da cultura de uma determinada sociedade.

Sobre a cultura, ela é herdeira da palavra latina *colo*. Em seu sentido originário, o termo *colo* está ligado ao ato de cultivar, com um sentido de dever. Como explana Biasi (2008), “[...] a origem do conceito cultura vem do riquíssimo verbo latino *colo*, que tem o sentido original de ‘cultivar’, de ‘cuidar de’, ‘tratar de’, ‘querer bem’, ‘ocupar-se de’, ‘adornar’, ‘enfeitar’” (BIASI, 2008, p. 19). O acréscimo do sufixo “ura” no final do termo *colo* designou à palavra um senso de ato futuro. O termo cultura, em sua origem, trata do que necessariamente deve ser cultivado para,

depois, “[...] assumir o sentido de ‘civilização’, de ‘educação’ e também de ‘adorno’, ‘moda’, ‘decoração’” (BIASI, 2008, p. 19).

O conceito de cultura é mais extenso do que o de tradição na sua forma de existência, pois trata de toda uma cadeia de elementos necessários à perpetuação de uma população. Dentro desse quadro, a tradição está presente dentro da cultura de um povo. A cultura trata também da perpetuação dessa série de conhecimentos, significados e símbolos necessários para um povo e dos meios de transmissão de todos esses elementos.

A cultura pode possuir elementos comuns em diferentes contextos e, entre eles, está a presença dos mitos, que necessitam de sua perpetuação para oferecer a uma cultura um senso de unidade. Megale (1999) conceitua os mitos como:

[...] a ação constante e individualizada dos seres e de coisas que se dão no céu e na terra. O mito transfigura os seres e os fenômenos naturais transformando-os em totens e tabus. Num sentido mais amplo, o mito tanto se refere a personagens sobrenaturais, como a objetos extraordinários ou regiões fantásticas, que existem na mentalidade de tribos e povos. Eles sempre contêm símbolos de sentido oculto ou manifesto, que coordenam os anseios e temores humanos [...] (MEGALE, 1999, p. 49).

Assim está a relação entre a cultura e as formas de educação dos povos. Os processos de educação de um povo permitiriam a sobrevivência e a continuidade de todo o valor simbólico ligado aos mitos que representam essa população. A cultura fundamenta os valores, as tradições e os conhecimentos de um povo, possuindo nas tradições um dos meios de transmissão desses elementos.

Embora a presença de mitos, tradições e culturas seja característica integrante das civilizações, ela possui uma variedade de formas de manifestação praticamente imensuráveis. Ligadas a variedade de formas de manifestação estão questões como os processos de miscigenação e dominação entre os povos. Os processos de miscigenação e dominação fazem com que aspectos culturais se misturem aos de outras sociedades, fazendo com que elementos comuns possam estar presentes em diferentes culturas, mas assimilados de formas diferentes em cada uma delas. Entre os elementos presentes em todas as culturas com um papel especial estão os sons, implicando não apenas os elementos musicais existentes no seio das tradições de cada povo, mas também do próprio ambiente geográfico no qual uma sociedade está inserida. Os sons acabam por se ligar às tradições e culturas, sendo incorporados ao universo simbólico dos povos, com grande número

de significados. Schafer (1991) apresenta uma profunda análise sobre o papel dos sons, refletindo sobre a sua influência na vida humana. A influência, muitas vezes, teve grandes dimensões, transcendendo sua forma de existência natural. O autor conceituou como “sons fundamentais” os sons presentes no ambiente físico no qual o ser humano está inserido. A origem do termo remete:

[...] a nota que identifica uma escala ou a tonalidade de determinada composição. É a âncora, ou som básico, e, embora o material possa modular à sua volta, obscurecendo a sua importância, é em referência a esse ponto que tudo o mais assume o seu significado especial. Os sons fundamentais não precisam ser ouvidos constantemente; eles são entreouvidos, mas não podem ser examinados, já que se tornam hábitos auditivos, a despeito deles mesmos (SCHAFER, 1991, p. 26).

No sentido empregado por Schafer (1991), os sons fundamentais são compostos pelos elementos presentes na natureza. Durante o processo de desenvolvimento das civilizações, esses sons ganharam uma série de significados culturais, ligados às práticas religiosas e à transmissão de saberes. Segundo Schafer (1991), esses sons possuem um “significado arquétipo” e passaram a ter cada vez mais sentidos, influenciando a percepção humana sobre seu ambiente.

Com o gradativo processo de desenvolvimento civilizacional, o ambiente tornou-se cada vez mais complexo, contando não só com a presença dos sons naturais, mas também com os sons das tecnologias criadas pelo ser humano. De carroças passando por estradas de pedra até carros e helicópteros presentes no transporte das grandes cidades, o ambiente sonoro no qual o ser humano vive ganhou cada vez mais elementos. A todo esse contexto sonoro Schafer (1991) chamou de “paisagem sonora”<sup>3</sup>, explicando também os sentidos que são atribuídos a ela e suas formas de influência sobre o ser humano, inclusive transcendendo aspectos físicos e ganhando dimensões sobrenaturais. Para exemplificar, Schafer (1991) cita a analogia entre o som de um trovão com a voz dos deuses.

À medida que os sons ganhavam cada vez mais significados, houve a intenção de dominar determinados sons para transmitir determinados sentidos. Por meio das primeiras tentativas de se dominar os sons, surgiram os primeiros rudimentos musicais, que diferenciaram os sons naturais e os sons produzidos pelo homem para expressar algo. A forma como cada grupo social decodificaria suas

---

<sup>3</sup> *Soundscape*: conceito de Schafer (1991), traduzido para o português por Fonterrada (2008).

produções sonoras seria dependente da cultura na qual esse grupo estaria inserido.

Miranda explica que:

Apenas os ruídos são obras da natureza, todos os sons musicais estão inteiramente condicionados ao homem e, conseqüentemente, ao seu grupo cultural. Os instrumentos musicais mais primitivos trazem a marca visível do sacrifício da natureza pela mão humana: são flautas feitas de ossos, cordas de intestinos, tambores feitos de pele, trompas e cornetas construídas de chifres de animais. Tais instrumentos são testemunhos sangrentos da vida e da morte, da natureza transformada pelo homem, visando o gozo estético – por mais ritualista e funcional que seja a música primitiva, o rito é praticado, arrebatando os participantes através de um encantamento que certamente provoca prazer (MIRANDA, 2002, p. 21).

Dentro dessa perspectiva, é possível perceber que os sons produzidos pelos instrumentos antigos já possuíam significados dentro das suas culturas. O papel dos sons seria cada vez maior e sua forma de produção cada vez mais rica e diversificada, estimulando a criatividade do homem em relação às formas de produção e à sistematização dos sons. Esse processo se relacionou às tradições e à cultura de cada povo, possibilitando a transmissão de diferentes sentidos. Por meio da gradativa sistematização dos sons e atribuições de sentidos, nasceu o que seriam os primeiros rudimentos musicais no seio das culturas antigas.

Além dos conceitos de tradição e cultura, é importante lembrar o papel do mito nas diferentes civilizações e sua importância fundamental no seu processo de desenvolvimento. A presença do mito fez com que, desde sua origem, as civilizações possuíssem elementos místicos ligados diretamente às práticas e aos valores dos seus integrantes. Dessa forma, a religião foi a base da cultura das grandes civilizações antigas, algumas delas ainda presentes com grande força. Se a religião foi a base cultural das grandes civilizações, também é natural que determinados elementos sejam compartilhados entre elas. Um desses elementos é a música e o seu papel nessas civilizações. Como exemplo, Gevaert (1875) considera que as mesmas características musicais fazem parte da cultura das civilizações hebraica, árabe e helênica. Mesmo presente de forma incipiente e de maneiras variadas, a música possuía um papel místico, presente nos cultos religiosos. Entre os exemplos bíblicos das propriedades “místicas” da música está a harpa de Davi, tocada para acalmar o Rei Saul, que não conseguia dormir devido às perturbações provocadas por seus pensamentos. A inquietação só deixava o rei quando ouvia o som da harpa de Davi. Outro exemplo foi a tomada da cidade de Jericó, cercada de

grandes muralhas que ruíram ao som das trombetas, executadas pelo exército sob o comando de Josué (PAHLEN, 1963). Em síntese, segundo o próprio Pahlen (1963), ao longo da história houveram inúmeras atribuições relacionadas à música, que influenciaram tanto as pessoas de forma individualizada como coletivamente. A presença da música nas celebrações religiosas, revoluções e batalhas exemplifica sua presença em eventos de massas. Atribuições como o estímulo aos nobres sentimentos (como na Grécia antiga) e à sensualidade (como na Roma antiga) são exemplos de como a música poderia influenciar um indivíduo (PAHLEN, 1963). É possível considerar que a música, dentro das culturas antigas, nasce como um meio de influência da conduta humana, pois estimula ações, comportamentos e crenças. Para compreender com maior profundidade essa afirmação, recorro ao berço da cultura ocidental, à Grécia antiga.

A cultura da Grécia antiga se disseminou a partir das conquistas do imperador Alexandre Magno (356 a.C.-323 a.C.), que enraizou suas marcas em uma grande extensão territorial. A arquitetura e a escultura são manifestações artísticas que exemplificam as heranças culturais helênicas ao longo da história do Ocidente. A música, e principalmente o papel que ela tinha dentro da cultura helênica, também deixou sua herança para o Ocidente, ligada à celebração dos mitos gregos e às celebrações de caráter religioso. Contudo, como explica Gevaert (1875), as manifestações artísticas gregas possuíam algumas características que estavam relacionadas diretamente à sua cultura. Um dos elementos fundamentais da arte grega era seu senso de unidade. A música, a dança e a poesia compunham uma única manifestação integral, alinhada ao sentido cosmológico presente na cultura grega. Ou seja, a cultura grega não considerava as manifestações artísticas de forma fragmentada, mas como práticas que se integravam umas com as outras, compostas e apresentadas de forma simultânea. Segundo Gevaert (1875), a dificuldade de se compreender essas características da cultura grega “[...] provêm em grande parte de uma tendência, essencialmente moderna, que consiste em considerar cada arte isoladamente e não na sua unidade harmoniosa da civilização antiga”<sup>4</sup> (GEVAERT, 1875, p. 21, tradução nossa).

A classificação das manifestações artísticas na cultura helênica se dava apenas por uma questão de compreensão de sua natureza. Gevaert (1875) explica

---

<sup>4</sup> “[...] proviennent em grande partie d’une tendance, essentiellement moderne, qui consiste à considérer chaque art dans son isolement et non dans l’unité harmonieuse de la civilisation antique”.

que as manifestações artísticas gregas formavam duas tríades distintas. Uma delas era constituída pela música, a poesia e a dança, e recebia o nome de “artes poéticas” ou “artes musicais”. A outra tríade era formada pela pintura, arquitetura e escultura, recebendo o nome de “artes plásticas”. As manifestações artísticas possuíam uma forma “orgânica” de existência, relacionando-se diretamente com outras formas que compartilhavam a mesma natureza (GEVAERT, 1875). As duas formas de artes se distinguiam pelo fato de as artes plásticas serem estáticas, compostas de materiais como pedra, madeira, ferro, etc. Já as artes poéticas necessitavam de um ser humano que as expressasse, ou seja, o material “[...] das artes musicais é vivo, humano: o som da voz, das palavras, os movimentos dos corpos”<sup>5</sup> (GEVAERT, 1875, p. 22, tradução nossa).

Uma das principais funções das artes musicais estava ligada às celebrações religiosas, principalmente dos deuses Apolo e Dionísio. Justamente por serem praticadas simultaneamente com outras formas de arte, ligadas às palavras e à expressão corporal, as artes musicais tinham o papel de representar os poderes e as características de suas personalidades, assumindo um papel místico em suas práticas (NIETZSCHE, 2007). Todo esse fenômeno ligou-se à mitologia grega, sendo transmitida por meio das tradições, integrando a cultura helênica. A principal herança que se perpetuou desse aspecto cultural é a ideia do papel da música sobre o temperamento e as emoções humanas. A ideia da influência da música sobre os estados emocionais humanos surge da associação da música como meio de contemplação e de elevação espiritual como herdeira do deus Apolo e de sua “personalidade”. Já a ideia da música como meio de excitar o espírito e como meio de deleite está na associação com a personalidade do deus Dionísio (NIETZSCHE, 2007).

Para compreender com maior profundidade as características da prática musical na Grécia antiga, é necessário entender alguns aspectos fundamentais de sua cultura. Da mesma forma que as expressões artísticas eram interligadas em sua prática aos cultos religiosos, os cultos religiosos estavam presentes integrados em todas as práticas da vida grega (QUINTÃO, 2007). A música disseminou-se em diversos ramos da sociedade grega e da cultura helênica. Um dos exemplos está nas peças de teatro de autores como Ésquilo, Sófocles, Euménides e Eurípedes,

---

<sup>5</sup> “[...] des arts musiques est vivant, humain: le son de la voix, la parole, les mouvements du corps”.

que tinham como principal objetivo tanto o culto aos deuses como aspectos políticos e pedagógicos. Entre os temas de suas peças, conhecidas como *tragédias*, estava o destino dos cidadãos da *pólis* como coletividade, o poder destrutivo de certas práticas e o papel dos líderes em relação à população. Romilly (1998) explica que a relação entre a música e o teatro está na sua origem como cultos a Dionísio, no qual “[...] teria se originado de formas líricas, como o dritambo (canto coral em louvor a Dionísio) [...]” (ROMILLY, 1999, p. 14). O papel do teatro como forma de influência sobre a população foi considerado tão importante que passou a ser financiado pelos governantes do período, por ser uma prática cívica de primeira ordem (OLIVEIRA, 1993). O poder da arte teatral na transmissão de valores, segundo Oliveira (1993), estava no fato de:

Na tragédia, todavia, as referências e alusões a acontecimentos ou personagens contemporâneos têm uma função que transcende a mera referência tópica, pois, na generalidade, o dramaturgo intenta ilustrar princípios válidos para todos os tempos. E fá-lo integrando o conteúdo e a mensagem numa soberba realização artística (OLIVEIRA, 1993, p. 72).

O poder do teatro era acrescido da presença da música, que tinha a função de oferecer ainda mais profundidade à sua manifestação, contribuindo para o caráter pedagógico de sua prática. Como explica Romilly (1999), a própria origem da palavra *tragédia* une duas palavras gregas que, separadas, significam *bode* e *canção*. Segundo sua interpretação, uma das possibilidades considera os *bodes* como participantes dos cultos ao deus Dionísio, que ganharam esse nome devido ao seu aspecto ou aos seus trajes. Outra possibilidade era que nas celebrações de adoração a Dionísio, um bode era oferecido em sacrifício e assumia um valor religioso e catártico, que seria permanente na prática do teatro grego trágico. Nas celebrações eram entoados cânticos de adoração e, como desdobramentos de suas práticas e representações de cenas religiosas, acabaram por desenvolver o teatro, no qual a música estava presente com a prática de coros em diferentes momentos das peças, principalmente em seu final (ROMILLY, 1999).

A música também esteve presente na literatura antiga, por meio dos cânticos registrados nas obras atribuídas a Ulisses. Nos cânticos, estão presentes as memórias coletivas de glórias e derrotas que também foram absorvidas pela cultura grega como exemplos das lutas e conquistas da civilização helênica (GROUT; PALISCA, 1995). Os escritos de Ulisses continuaram a ser transmitidos, não



deixando as memórias de glórias e sofrimentos serem apagadas da consciência coletiva da sociedade grega. Justamente por possuir essa relação com aspectos ligados aos valores que deveriam ser perpetuados, a música e seu papel educacional logo foram reconhecidos.

Remetendo à própria origem do conceito de música, a palavra é herdeira das “musas”, ou seja, das nove divindades que representavam habilidades e virtudes para os gregos<sup>6</sup>. É possível perceber a ligação da música com valores que inspiram a beleza e a virtude desde a origem do conceito e a relação entre música e os valores morais transcenderia o aspecto religioso, tornando-se um elemento fundamental na política no período de maior florescimento cultural da Grécia antiga (PAHLEN, 1963). Como evidência desse fenômeno, Pahlen (1963) lembra que os primeiros conjuntos de leis de Atenas e Esparta faziam menção ao papel da música nessas sociedades. Já em outras localidades, sua prática foi proibida pelo potencial de influência sobre a conduta moral das populações. O universo simbólico presente na música na Grécia antiga foi sintetizado pelo *nomos*<sup>7</sup>, relacionando a prática musical às leis e aos valores morais da sociedade da época (MENUHIN; DAVIS, 1981, p. 37).

Levando em conta esse processo de desenvolvimento cultural, a música e sua importância dentro da sociedade grega antiga alcançaram seu apogeu entre o século V e IV a.C. Foi durante esse período que a música e seu papel como meio de influência na vida humana esteve presente nos textos produzidos por aqueles que viriam a fundar as bases das correntes filosóficas ocidentais, a saber, Pitágoras (570 a.C.-495 a.C.), Platão (348 a.C.-347 a.C.) e Aristóteles (384 a.C.-322 a.C.). A influência já tinha origem na própria mitologia grega, com o conto de Orfeu. Segundo o conto, Orfeu tocava tão maravilhosamente bem sua lira que “[...] árvores e rochedos deixavam seus lugares, os rios suspendiam as suas correntes, e as feras concorriam em tropel ao redor dele para escutá-lo” (CERQUEIRA, 2011, p. 75). A concepção do poder da música inspirada na mitologia grega esteve presente no pensamento de diferentes figuras do mundo antigo.

---

<sup>6</sup> Entre as nove musas, estava Euterpe, a “doadora de prazeres”. Euterpe era a musa que representava a música e sua figura portava uma flauta, sendo sua sonoridade capaz de instigar a alegria e cativar os ouvintes (GRIMAL, 1993).

<sup>7</sup> O conceito de *nomos* tinha o sentido de amalgamar as normas ligadas à moral, à política e à sociedade dentro do Estado (MENUHIN; DAVIS, 1981, p. 37).

Cada pensador abordou a música e seu papel como meio de transmissão de conhecimentos de formas distintas. Pitágoras foi a primeira grande figura da Grécia clássica a propor uma sistematização do estudo dos sons a partir das suas características matemáticas. Posteriormente, Platão expandiu o papel da música, refletindo sobre sua participação no plano educacional e sua importância para a sociedade helênica e seu ideal de *pólis*<sup>8</sup>. Por fim, Aristóteles tratou das relações entre a música e as sensações humanas (MANN, 1987). Como desdobramento das linhas de pensamento que tiveram origem em Pitágoras e se perpetuaram por meio das escolas filosóficas inauguradas por Platão e Aristóteles, os elementos que relacionavam a música e a transmissão de conhecimentos a valores morais e à influência sobre a sensibilidade vieram a ser conhecidos como Doutrina do *Ethos*.

A Doutrina do *Ethos* se originou do princípio cosmológico presente na cultura grega, no qual todos os elementos da existência humana estão relacionados a um “grande sistema”, e a música seria uma parte fundamental do desenvolvimento do indivíduo. Autores como Portugal e Corrêa (2017) explicam que, na Grécia antiga, não existiu uma “teoria do *ethos*” sistematizada e unificada. Ela veio a ser elaborada posteriormente, como meio de se compreender os diferentes sentidos que o *ethos* possuiu na Grécia clássica. A doutrina do *ethos* que se construiu posteriormente levou em conta os elementos que de certa forma a unificavam, como a relação entre a música, os valores morais e seu papel educacional. Portugal e Corrêa (2017) explicam a relação entre *ethos*, música e educação a partir de:

[...] uma relação entre *ethos* e música de base ética que, como se verá, se desdobra para a orbe pedagógica. Na música, *ethos* deve ser entendido como um caráter que é transmitido e moldado no ouvinte. *Ethos*, assim, implicava na utilização da música para a educação da alma ou formação da conduta ética. Os filósofos, a partir do século V a. C., como Pitágoras, Platão, Aristóteles, acreditavam que a música tinha influência na alma e o poder de moldar o caráter humano por meio da identificação que o indivíduo tinha com o *ethos* de dada música (PORTUGAL; CORRÊA, 2017, p. 207).

A partir desses conceitos, a música transformou-se em um meio de transmissão de conhecimentos e valores morais, passando a ser considerada como um poderoso meio educacional. Como consequência, logo foi reconhecida como

---

<sup>8</sup> O conceito de *pólis* no sistema filosófico de Platão “[...] representa a busca pela cidade ideal e tem como pontos cardinais quatro virtudes fundamentais: *Dikaiosýne* (Justiça), *Sophrosýne* (temperança), *Andreía* (Coragem) e *Sophía* (Sabedoria). Os temas abordados ao longo dos dez livros convergem para o desejo do ateniense de construir uma cidade calcada no modelo que ele considera perfeito” (GADELMAN DE FREIRAS, 2009, p. 42).

instrumento político de grande importância. A junção entre a música, seu papel de transmissor de conhecimentos e seu papel educacional está presente de formas diferentes entre os filósofos clássicos, que deixaram uma prolífica herança para a cultura ocidental.

Em Pitágoras, “[...] a ideia principal é de que a música, por meio de manipulação numérica e da relação proporcional entre os sons poderia afetar a alma e o caráter” (PORTUGAL; CORRÊA, 2017, p. 207). Esse pensamento caracteriza a “[...] utilização abstrata de relações harmônicas e valores cósmicos (obviamente, procedente da proposição de Pitágoras que por meio de seus experimentos com o monocórdio concebeu a unidade entre o número, a alma e o cosmos)” (PORTUGAL; CORRÊA, 2017, p. 207). A partir do desenvolvimento dessas teorias dentro da escola pitagórica e da presença cada vez mais marcante da música na sociedade grega, Platão e Aristóteles também refletiram sobre seu papel. As reflexões desses filósofos sobre o papel da música possuem alguns pontos em comum, mas também variaram em consonâncias e dissonâncias (GROUT; PALISCA, p. 1995).

Após Pitágoras, Platão foi quem ofereceu à música uma dimensão educacional e política, ligada diretamente ao seu pensamento idealista. Brisson (2012) explica que a essência do pensamento de Platão está na concepção de que:

O homem não se reduz a seu corpo, e sua verdadeira identidade coincide com o que designamos com o termo ‘alma’. Este último dá conta não somente no homem, mas também no universo, de todo movimento material (crescimento, locomoção, etc.), ou imaterial (sentimentos, percepção sensível, conhecimento intelectual, etc.). Foi essa dupla subversão que, ao longo de toda história da Filosofia, permitiu definir a especificidade do platonismo, e aquilo que dá conta das posições de Platão no domínio da epistemologia, da ética e da política (BRISSEON, 2012, p. 33).

É interessante observar que, para Platão, o papel da educação, da música e, por consequência, do que se poderia denominar “educação musical”, estava inserido nesse sistema filosófico. Para Platão, a essência da música estaria na estruturação de elementos como o ritmo e a harmonia e suas formas de composição incitariam os indivíduos a determinados comportamentos, ou seja, ao seu *ethos*. Como explica Zampranha, “[...] quando um modo é tocado, certas características específicas dele, seu *Ethos*, agem sobre os ouvintes despertando neles um *Ethos* correspondente” (ZAMPRONHA, 1997, p. 1).

Em escritos como *Timeu* e *A República*, estão algumas das importantes concepções sobre o papel da música dentro de um quadro social, como elemento fundamental para a educação na *pólis*. Essa concepção aparece de forma marcante em *A República*, que foi escrito por Platão, o qual discute:

[...] a respeito das demandas para garantir a administração de uma cidade de modo a mantê-la livre da anarquia e do caos. Em vista deste objetivo, são tratados temas essenciais, tais como ética, justiça, educação e felicidade (PORTUGAL; CORRÊA, 2017, p. 11).

A música surge como elemento educacional de primeira ordem, juntamente com a ginástica (atividades físicas). Devido ao fato de a música influenciar o comportamento humano, deveria ser utilizada na formação dos “cidadãos ideais” para a vida na “sociedade ideal”. Portugal e Corrêa explicam que Platão, “[...] terceiro livro d’A república, discorre sobre a música na sociedade, sua influência na pessoa que a escuta e o direcionamento que pode ser dado pelo executante da peça musical” (PORTUGAL; CORRÊA, 2017, p. 212).

Por meio de Sócrates e de seus diálogos, Platão trouxe de forma clara a importância que a educação, por meio da música, poderia ter. Em uma discussão com Glauco, encontramos a passagem na qual Sócrates questiona seu interlocutor dizendo:

Não é então por este motivo, Glauco, que a educação pela música é capital, porque o ritmo e a harmonia penetram mais fundo na alma e afetam-na mais fortemente, trazendo consigo a perfeição, e tornando aquela perfeita, se se tiver sido educado? E, quando não, o contrário? E porque aquele que foi educado nela, como devia, sentiria mais agudamente as omissões e imperfeições no trabalho ou na conformação natural, e, suportando-as mal, e com razão, honraria as coisas belas, e, acolhendo-as jubilosamente na sua alma, com elas se alimentaria e tornar-se-ia um homem perfeito; ao passo que as coisas feias, com razão as censuraria e odiaria desde a infância, antes de ser capaz de raciocinar, e, quando chegasse à idade da razão, haveria de saudá-la e reconhecê-la pela sua afinidade com ela, sobretudo por ter sido assim educado (PLATÃO, 2009, p. 94).

Não seria equivocado afirmar que a origem da ideia de educação musical está presente desde a República de Platão. Mais do que isso, também seria possível afirmar que a educação musical já nasce relacionada à sua capacidade de influenciar o ser humano e aprimorá-lo de acordo com um ideal para determinada sociedade. Na sequência do diálogo, Sócrates se ocupa de demonstrar a diferença entre os homens com “espírito” mais ou menos aprimorado, não sem antes ter

considerado a educação por meio da música como fundamental nesse processo de desenvolvimento.

Como explicam Menuhin e Davis (1981), Platão sugeriu até mesmo que a prática da música deveria ser anterior à prática de atividades físicas. Platão considerou o aprendizado de música mais importante do que a educação do corpo por considerar que o espírito deveria ser o principal agente de formação do indivíduo. A formação do corpo antes da formação do espírito levaria o indivíduo, e por consequência a sociedade, a um estado de brutalidade e violência.

O princípio cosmológico também estava presente no pensamento de Platão sobre a música. Especificamente sobre a relação entre a cosmologia grega e sua relação com a música, Portugal e Corrêa (2017) explicam que:

A utilização abstrata de relações harmônicas e valores cósmicos parte do pressuposto de que os números estão intimamente ligados à realidade e, na força da harmonia, os elementos do cosmos estão dispostos de forma a permitir que o homem tome posse da realidade, ou seja, compreenda o mundo a partir de seu intelecto (PORTUGAL; CORRÊA, 208, p. 5).

Dentro do pensamento cosmológico de Platão, o fato de a música ser capaz de transmitir sensações capazes de afetar o espírito do ouvinte poderia influenciar de forma positiva ou negativa, auxiliando ou não o equilíbrio da sociedade grega. Por isso, determinados tipos de música que instigassem virtudes deveriam ser estimulados e disseminados. Outros que estimulassem comportamentos considerados nocivos deveriam ser proibidos. Isso tudo visaria manter o equilíbrio de funcionamento da sociedade grega, levando em conta o aspecto cosmológico de sua cultura. O aspecto cosmológico ligado à realidade na Grécia antiga teve ainda mais importância para outro filósofo, a saber, Aristóteles.

Aristóteles deu sequência ao interesse filosófico em relação à música ao considerar as relações entre a sua prática e os sentimentos humanos, refletindo sobre a música dentro da sua teoria da *mímeses* (ou imitação). Segundo Aristóteles, as emoções humanas tenderiam a influenciar a exposição de elementos sonoros compostos justamente com o objetivo de se alcançar os sentimentos. Mesmo julgando a música como um grande meio de se conduzir a um estado de prazer intelectual, Aristóteles a considerou como um elemento educacional de forma um pouco distinta de Platão, como está registrado no livro chamado *Política*. Aristóteles considerou a música como:

[...] fundamento da educação do Estado. A primeira proposta é de que a música deve ser utilizada durante os períodos de lazer, promovendo assim um entretenimento intelectualizado para as crianças quando se tornarem adultas. Note-se que o lazer compreende todo o tempo que não é dedicado ao trabalho. Desse modo, mesmo o estudo da música de modo sério é considerado como entretenimento. Para Aristóteles, o tempo de lazer é fundamental para o descanso físico e mental (PORTUGAL; CORRÊA, 2017, p. 13).

Aristóteles fez críticas aos grandes concursos que existiam naquele período, já no século V a.C., nos quais os participantes demonstravam suas habilidades na execução de instrumentos musicais. Ele considerava que a prática musical, com o objetivo principal de desenvolvimento da técnica, não só não contribui para a elevação intelectual como restringe o desenvolvimento de seus praticantes. O desenvolvimento técnico na execução do instrumento necessitava de tanto esforço que outras áreas da inteligência não seriam devidamente estimuladas. Se a música seria a principal fonte de prazer intelectual, então sua prática necessariamente deveria conduzir músicos e plateia a um estado de contemplação e reflexão por meio de sua prática.

Mesmo com algumas restrições sobre a prática musical, Aristóteles considera que no estudo de um instrumento musical o indivíduo “[...] irá adquirir conhecimento que permitirá além de sua fruição um melhor juízo sobre a sua beleza” (PORTUGAL; CORRÊA, 2017, p. 216). Nessa perspectiva, “[...] o aprendizado prático do instrumento, mesmo que em nível básico, forma uma base para o bom julgamento estético” (PORTUGAL; CORRÊA, 2017, p. 216). Essa perspectiva estava presente na ideia de que a música:

[...] desempenhava importante papel para a constituição da virtude da *kalo-kagathía* (beleza-bondade), que era considerada o bem maior para um cidadão: o sentido do reconhecimento do belo e de escolha do bom, do justo. Vê-se, assim, a existência de uma pedagogia política, calcada nas noções de ética e estética, na qual o ensino musical merecia bastante atenção, como demonstram as recomendações de Platão e Aristóteles (CERQUEIRA, 2011, p. 74).

A busca e o reconhecimento da beleza, dentro do pensamento filosófico de Aristóteles, tinham papel fundamental na condução do ser humano a um estado de felicidade. Se o exercício musical puramente mecânico levaria a uma limitação do intelecto, uma prática musical voltada ao estímulo reflexivo contribuiria para um

ponto de grande importância dentro da filosofia de Aristóteles, a saber, a busca e o reconhecimento da beleza (OLIVEIRA, 2009).

Como interpreta Dias (2014), para Aristóteles, a música possuía sua relevância por si só. Entre as formas de conhecimento que se enquadrariam nessa categoria, “[...] já que são as atividades desinteressadas ou contemplativas, espirituais ou lúdicas, filosóficas ou científicas, estéticas ou religiosas, encontra-se a música” (DIAS, 2014, p. 92).

Não obstante as críticas que fez à prática musical, Aristóteles influenciou profundamente o papel da música nas sociedades ocidentais, principalmente pelos seus escritos contidos no livro chamado *Poética*, no qual ele não trata especificamente da música, mas das formas de persuasão por meio de um discurso. Na *Poética*, Aristóteles explica que os diferentes modos de composição de um discurso visam convencer plateias que também possuem variações em sua composição. Para cada situação e para cada tipo de plateia, Aristóteles reflete sobre um tipo de discurso. Aspectos como a métrica, a entonação e o ritmo, além das palavras, são fatores fundamentais no discurso, no qual o orador tenta fazer com que a plateia seja influenciada por meio do estímulo de determinadas emoções. Fazendo uma relação com a música, Aristóteles relacionou a ideia de mimesis, considerando que:

A imitação musical reproduz diretamente não os signos da paixão, mas a paixão ela mesma. Para Aristóteles, a música é uma imitação direta das emoções da alma, independentemente do executante e das palavras (DIAS, 2014, p. 95).

Por meio da exposição de aspectos elementares da obra de filósofos como Platão e Aristóteles, percebemos como o papel da música foi um tema importante para ambos. Mesmo que a abordagem dos dois filósofos em relação à música seja muitas vezes diferente, essencialmente já tratavam da influência da música sobre os indivíduos e as sociedades e seu papel educacional. As perspectivas dos filósofos gregos influenciaram de forma decisiva o papel da música no contexto cultural ocidental.

Um dos principais meios de influência da música (e das artes em geral) sobre o ser humano está no conceito aristotélico de catarse. Segundo Dias (2014), na *Poética*:

[...] está basicamente o que Aristóteles entende por catarse musical. Os cantos de entusiasmo servem à catarse e ao relaxamento. Produzem um efeito que se pode ver bem nos cantos sagrados: a alma é perturbada para poder ser apaziguada, como se ela tivesse encontrado um remédio, uma catarse (DIAS, 2014, p. 97).

A catarse “expurga” os sentimentos humanos, encontrando na música uma poderosa forma de expressão, a fim de purificar e aliviar a alma humana de suas inquietações e estimular a reflexão da consciência humana sobre sua vida e sobre seu lugar dentro do cosmos.

Por essas razões, a música deveria ser parte integrante do processo educacional. Tanto no que se refere à influência da música no comportamento humano como em sua importância para a educação, Dias (2014) lembra que:

[...] Aristóteles avança em suas considerações, enumerando algumas razões que justificariam sua inclusão na educação, sempre deixando claro que não é nada fácil estabelecer o que é nem a razão pela qual ela deve ser cultivada na educação. Em certas situações, a música enseja divertimento e recreação do mesmo modo que o sono, a bebida e a dança. Em outras, conduz à virtude, podendo formar a alma e o caráter dos indivíduos e, ainda, proporcionar o descanso e o cultivo da inteligência (DIAS, 2014, p. 92).

Em síntese, como explica Cerqueira (2011) em relação ao pensamento do papel da música e da educação musical tanto em Aristóteles como Platão, “estas significações civilizadoras associadas à música integram-na aos alicerces da vida políade” e, em decorrência disso, “daí deriva o grande prestígio desfrutado pela educação musical na formação dos cidadãos” (CERQUEIRA, 2011, p. 75). É de grande importância destacar o conceito que Cerqueira (2011) traz sobre o papel civilizacional empregado na prática musical.

Os conceitos abordados até aqui sobre as perspectivas dos papéis da educação musical para Platão e Aristóteles se perpetuaram no decorrer da história ocidental. Como explica Rocha (2012):

[...] sabemos que o pensamento de Aristóteles exerceu uma influência determinante sobre as concepções teóricas de Aristóxeno de Tarento, o maior musicólogo da Antiguidade Clássica, que foi discípulo do estagirita e aproveitou algumas de suas ideias para construir sua teoria musical baseada na percepção e não no cálculo matemático (ROCHA, 2012, p. 226).

Se as heranças da cultura helênica se perpetuaram por meio da arquitetura, literatura e escultura presentes de forma marcante até hoje, o papel das práticas



musicais também ainda é presente da mesma forma. Porém, devido à diferença de sua natureza, as heranças dos ideais e do papel da música da Grécia antiga integram nossa cultura de forma mais discreta subjetiva.

Uma das razões se deve ao fato de que as formas de registro das práticas musicais no período helênico são fragmentadas e reduzidas. Entre os motivos dessa escassez está o fato de essa transmissão da prática musical se deu quase exclusivamente de forma oral e continuou assim por muitos séculos. Mas a questão mais importante é a percepção do fato de que, desde a origem cultural do Ocidente, a música ocupou um lugar de destaque em relação ao seu papel como elemento educacional e na forma como ela influencia o ser humano. Isso levou à questão da relação entre a música, a educação e os objetivos de sua prática ser considerada um tema político, como asseveraram Platão e Aristóteles, para os quais “[...] a música tinha um grande valor, tendo em vista também o seu papel na formação do cidadão grego e a presença dessa arte na vida cotidiana dos antigos helenos” (ROCHA, 2012, p. 227).

É possível sugerirmos que, desde a Grécia antiga, o processo de educar por meio da música sintetizou diferentes aspectos. Entre eles, estão a influência da música no ser humano de forma individual e como sociedade, como a música estimula o intelecto e as emoções e como ela pode ser utilizada como um meio educacional de transmissão de conhecimentos e valores, abrindo espaço, assim, para suas possibilidades políticas. Como explica Cerqueira (2011):

Os princípios morais contidos, por exemplo, na teoria do *éthos* musical norteiam a apreciação das formas musicais, seja no que se refere à escolha dos instrumentos, dos gêneros, ou dos modos musicais (escalas). A importância que os gregos conferiam a esta intersecção entre a estética e a ética na música assumia grande relevância política, como pode ser verificado no destaque dado à educação musical (CERQUEIRA, 2011, p. 74).

O papel ético da educação musical seria, então, uma reminiscência grega presente ao longo da história na cultura e nas tradições do Ocidente. Apesar de variações e de momentos de maior ou menor intensidade, essa reminiscência sempre está presente quando se trata do papel da educação musical.

Com a expansão do Império Romano, a prática musical perdeu espaço como meio educacional, embora ainda tivesse um elemento de influência comportamental durante a sua prática. A música foi presente nas festas e suas melodias excitavam

seus participantes, fazendo com que a partir do advento do cristianismo sua utilização estivesse ligada a atos pecaminosos e condenada pelos primeiros cristãos. Seus registros também se perderam, em parte por sua ligação a práticas pagãs, em parte pela própria dificuldade de haver qualquer tipo de material no qual pudesse ser registrada. A música foi mais prejudicada do que outras formas de artes, como a arquitetura, que ainda é presente como testemunha da cultura helênica que se perpetuou no Império Romano (GEVAERT, 1875).

Posteriormente, a Igreja Católica também absorveu elementos da cultura helênica. Agostinho de Hipona (354-430), João Duns Escoto (1266-1308) e Tomás de Aquino (1225-1274) foram exemplos de como o pensamento grego, principalmente platônico e aristotélico, foi absorvido dentro do catolicismo (DURANT, 1996). Da mesma forma, o campo musical gradativamente volta a ter seu espaço nas práticas religiosas, trazendo também heranças não só das práticas gregas (ou seja, das suas fontes culturais), mas também judaicas (sua fonte religiosa) (CARPEAUX, 2001). Uma das principais heranças em relação à prática musical está no fato de, em algumas civilizações antigas, a música também ter o objetivo de levar o ouvinte a um estado diferenciado de percepção. Dentro do contexto de desenvolvimento cultural com a expansão do catolicismo, Agostinho de Hipona escreve seu tratado sobre a música, chamado de *De Musica*, em seis volumes. Como Fucci Amato (2005) explica, os cinco primeiros volumes tratam dos aspectos técnicos da música, como ritmo e métrica. O sexto volume, contudo, trata da relação direta entre Deus e a música. Agostinho, a partir desse paralelo, propõe a sacralização da utilização da música. Conforme Fucci Amato (2005) explica, para Agostinho, a música era “[...] a ciência de modular bem e, portanto, uma ciência nobre categoricamente colocada como fruto da razão, com acentuada diferença da música vulgar” (FUCCI AMATO, 2005, p. 29).

O elemento sacro continuou presente na prática musical durante a história do Ocidente durante a Idade Média. Somada a essa perspectiva, a partir do século V, a música voltou a ser considerada como meio de transmissão de conhecimentos e de valores morais como havia sido na antiguidade grega (MANN, 1987).

## 1.2 MÚSICA, EDUCAÇÃO E ASPECTOS RELIGIOSOS, ECONÔMICOS E SOCIAIS ENTRE A IDADE MÉDIA E A MODERNIDADE

Com a disseminação do cristianismo no seio do Império Romano, também houve a disseminação de novos valores e práticas culturais. Ainda que os novos elementos religiosos e culturais demorassem séculos para se estabelecerem, seu processo de expansão foi decisivo para a história do Ocidente. O período histórico conhecido como *Idade Média* marcou o início de uma era na qual a religião e os símbolos ligados ao cristianismo foram a base do desenvolvimento das sociedades e de suas culturas no Ocidente.

Como consequência do processo de expansão, do ponto de vista educacional, a Igreja Católica gradativamente também absorveu elementos culturais helenísticos em suas concepções. Como explica Nunes (1979):

O Cristianismo acrescentou novos elementos aos objetivos educacionais que o homem por natureza vem a colimar. Os gregos antigos, apesar dos desvios que permitiram em seus projetos de formação humana, souberam exprimir de modo notável o ideal puramente humano da educação física, intelectual e moral. Sócrates, Platão, Aristóteles e Isócrates lançaram os fundamentos da educação humanística e da formação da personalidade. Ora, tudo o que é natural e válido racionalmente é admitido pelo Cristianismo, pois, conforme o célebre anexim escolástico, 'A graça supõe a natureza'. Como frisa muito bem William Kane, a contribuição do cristianismo para a educação consiste em nova visão da verdade, em novo objetivo sobrenatural e em novos auxílios sobrenaturais dados á humanidade por Jesus Cristo (NUNES, 1978, p. 2).

A cultura helênica foi um dos principais elementos presentes na cultura do Império Romano e sua presença também foi importante no processo de construção da identidade cultural da Igreja Católica. Um dos grandes exemplos esteve justamente no resgate da prática musical e do seu papel educacional.

A prática musical na Igreja Católica desponta a partir do século V com a disseminação do cantochão. Como explica Carpeaux (2001), o cantochão é um herdeiro das músicas entoadas nos templos gregos. Devido às dificuldades de preservação dessas práticas musicais, restaram apenas elementos misturados com outras fontes de influência, transmitidos empiricamente. Embora seja difícil saber em que medida as práticas gregas estavam presentes no cantochão, Carpeaux (2001) afirma que "[...] sem dúvida, escondem-se nas melodias do cantochão fragmentos

dos hinos cantados nos templos gregos e dos salmos que acompanhavam o culto no Templo de Jerusalém” (CARPEAUX, 2001, p. 19).

O cantochão é um marco cultural ocidental, pois foi uma forma sistematizada de prática musical dentro da Igreja Católica a partir do papa conhecido como Gregório I (540-604). O objetivo de Gregório I foi estabelecer uma unidade ao cantochão, transformando sua prática em um meio unificador, assim como a utilização do latim foi estabelecida como língua oficial para as celebrações e registros. No complexo contexto social medieval, manter a unidade dos serviços religiosos era fundamental à sobrevivência e à disseminação do cristianismo. Sobre a complexidade desse quadro social, Cambi (1999) aponta que:

A Idade Média, com o cristianismo, com a Igreja, com o feudalismo, com a formação de Estados-nações, com a vida intelectual dirigida por escolas e universidades homogêneas entre si, com o incremento de um ideal humanista da cultura, foi o longo caminho de formação da Europa: uma entidade mais espiritual e cultural que geográfica e que vê a luz através de um longo trabalho [...] (CAMBI, 1999, p. 145).

Foi o senso de unidade que permitiu à Igreja Católica manter suas bases e articular sua disseminação por territórios tão vastos e culturalmente tão diversos. Para isso, medidas como a adoção do latim como “idioma sacro” oficial e a prática do cantochão foram marcantes nesse processo (BUGNARD, 2013).

Para a propagação da fé cristã, à medida que o catolicismo avançou na Europa, os templos e mosteiros não serviam apenas como santuários para os serviços religiosos, mas foram verdadeiros centros de estudos e de difusão cultural ligados à religião. Como explica Nunes (1978):

Depois que a Igreja obteve do Estado Romano, durante o governo do Imperador Constantino, a liberdade de professar a fé sem perseguições de qualquer espécie, os cristãos continuaram a enviar os seus filhos à escola pública, ao mesmo tempo que pouco a pouco se organizavam e aprimoravam os cursos religiosos frequentemente ministrados junto com as disciplinas seculares, e surgiram as escolas paroquiais episcopais. Estes dois tipos de escolas vão organizar-se seriamente depois do século V e, juntamente com as escolas monásticas, constituirão a rede de ensino público durante a Idade Média (NUNES, 1978, p. 2).

Foi dentro das instituições que a prática musical sistematizada por Gregório I se disseminou e, em seu desenvolvimento posterior, ficou popularmente conhecida como canto gregoriano. Para além do que poderia parecer, a prática do canto

gregoriano não ganhou força apenas como forma de expressão dentro das celebrações religiosas, mas foi um meio pedagógico de primeira ordem durante a Idade Média. Como explica Bugnard (2013), o desenvolvimento do canto gregoriano entre os séculos VIII e X não foi apenas a base da música ocidental, mas um genuíno dispositivo educacional baseado na liturgia católica e na necessidade de sua transmissão. O autor fundamenta esse conceito partindo do princípio de que a utilização do canto gregoriano era baseada em aspectos como uma sequência diária de sua prática, dentro de um plano anual com base no calendário litúrgico católico. Outra característica foi a transmissão desses conteúdos por meio de práticas que desenvolviam a memorização dos conteúdos sacros para a sua transmissão, práticas que se davam por meio da *salmodiação* (BUGNARD, 2013, p. 67).

O canto gregoriano baseado na salmodiação a uma voz (prática coral na qual todos os integrantes cantam a mesma melodia) transmitia, além do ano litúrgico, todo o universo simbólico da cosmologia católica. Como Bugnard (2013) explica:

Em outras palavras, o programa gregoriano cantado, expressão de uma relação com o conhecimento sagrado, é realmente esse plano de estudo dotado de um repertório (conjunto ordenado de trabalhos organizados ao longo do tempo), meios e técnicas de ensino de aprender (o canto), destinado a transmitir ao crente os elementos essenciais da cosmogonia da qual ele participa: uma enciclopédia primordial da concepção ocidental do mundo, no sentido original do significado, e embora esse conhecimento tenha mais para ser lido, recitado, memorizado, que não precisa ser realmente entendido, pelo menos no que diz respeito aos fiéis, pelo fato de ser hierático, confinado em uma língua agora mais veicular que vernacular, permanece esotérico para o grande número<sup>9</sup> (BUGNARD, 2013, p. 70, tradução nossa).

A salmodiação (canto dos salmos) foi uma das manifestações absorvidas pela cultura católica das culturas mosaicas (judeus e muçulmanos), que perpetuou a prática de se cantarolar trechos dos livros sacros (torá e alcorão) ao mesmo tempo em que se movimentava o corpo. Essa prática tem por objetivo a memorização dos textos sagrados. A salmodiação no catolicismo tinha por objetivo possibilitar a

---

<sup>9</sup> Autrement dit, le programme grégorien chanté, expression d'un rapport à un savoir sacré, est véritablement ce plan d'études doté d'un répertoire (ensemble ordonné d'oeuvres agencées dans le temps), de moyens d'enseignement et de techniques d'apprentissage (la psalmodie), visant à transmettre au croyant les éléments essentiels de la cosmogonie à laquelle il participe: une encyclopédie primordiale de la conception occidentale du monde, au sens originel de l'acception, et bien que ce savoir ait donc plus à être lu, récité, mémorisé, qu'il n'ait à être véritablement compris, du moins en ce qui concerne les fidèles, du fait même que hiératique, confiné dans une langue désormais plus véhiculaire que vernaculaire, il demeure ésothérique au grand nombre (BUGNARD, 2013, p. 70).

memorização do ano litúrgico em um momento histórico no qual não havia possibilidade de disseminação dos conhecimentos por meios como escritos em papel. Essa é a razão pela qual a prática do canto gregoriano é considerada um instrumento pedagógico de grande importância na constituição da cultura ocidental. Sua prática tinha como objetivo a transmissão de conhecimentos por meio de um plano de estudo organizado em um ciclo anual. No ato da salmodiação, o trabalho está na declamação ou no cantarolar dos versos bíblicos e no movimento do corpo, remetendo não só às heranças judaicas de sua prática, mas também aliando elementos de dança.

Essa prática também remete às heranças helênicas, nas quais a música e a dança eram expressas como uma forma única de expressão artística, sem a sua separação (GEVAERT, 1875). Assim, é possível notar a ampla complexidade da salmodiação gregoriana e a profundidade de sua utilização como meio educacional.

É interessante observar como a memorização e o próprio sentido do “aprender de cor” possuía um sentido muito diferente daquele utilizado nos dias atuais. Mais do que um sentido prático, a memorização foi considerada o principal e mais efetivo meio de aprendizagem. Como explica Bugnard (2013):

[...] nos tempos modernos, de acordo com a ideologia aristocrática, o coração circunscreve a sede das qualidades dos personagens inerentes ao cavaleiro. Mas ele primeiro designou a sede da inteligência, em um sentido atestado entre 1130 e 1140 e cuja localização habitual de cor (v. 1200) é um vestígio do amplo e antigo sentido ‘sede da memória’. Quanto à memória, ela manteve seus significados de “capacidade de lembrar”, “conjunto de memórias” ou, no plural, “coleção de memórias” e “memoriais” (em latim eclesiástico). Ou seja, a memória indica o local do exercício (sede) e o local cultural (memorial) da conservação e transmissão do que deve ser lembrado e comemorado. Compreendemos a força dessa semântica em termos de um requisito primordial de memorização, seja em sociedades onde os suportes materiais da escrita não são amplamente disseminados, em termos de uma necessidade absoluta de incorporar genuinamente conhecimento para que seja mantido e transmitido, de cada indivíduo a todas as gerações, velhos e novos<sup>10</sup> (BUGNARD, 2013, p. 58, tradução nossa).

<sup>10</sup> [...] aux Temps modernes, en fonction de l'idéologie aristocratique, le coeur circonscrit le siège des qualités de caractères inhérentes au gentilhomme. Mais il avait d'abord désigné le siège de l'intelligence, dans un sens attesté entre 1130 et 1140 et dont la locution usuelle par coeur (v. 1200) est un vestige du sens large ancien «siège de la mémoire». Quant à la memoria, elle a maintenu ses significations d'«aptitude à se souvenir», d'«ensemble de souvenirs» ou, au pluriel, de «recueil de souvenirs» et de «monuments commémoratifs» (en latin ecclésiastique). C'est-à-dire que la memoria désigne tout à la fois le lieu d'exercice (siège) et le lieu culturel (mémorial) de la conservation et de la transmission de ce qui doit être retenu et commémoré. On saisit la force de telles sémantiques à l'aune d'une exigence primordiale de mémorisation, soit dans les sociétés où les supports matériels de l'écrit ne sont pas largement diffusés, à l'aune d'une nécessité absolue d'incorporer véritablement

Na origem do termo “aprender de cor” está o sentido de “aprender de coração”, local considerado na Idade Média como o centro da inteligência humana. Isso dá um sentido totalizante a esse termo, já que por meio dos movimentos e das repetições o corpo também é responsável pelo processo de aprendizagem e não apenas o intelecto. A memorização teve um papel fundamental em um momento no qual os meios de difusão do conhecimento, por meio de materiais escritos, ainda eram insuficientes. A memória era o grande arquivo para a conservação dos conhecimentos sacros.

A transmissão dos elementos sacros por meio do canto gregoriano foi marcada por outras características da educação no período medieval. Como explica Cambi (1999):

Também a escola, como nós a conhecemos, é um produto da Idade Média. A sua estrutura ligada à presença de um professor que ensina a muitos alunos de diversas procedências e que deve responder pela sua atividade à Igreja ou a outro poder (seja ele local ou não); as suas práticas ligadas à lectio e aos autores, à discussão, ao exercício, ao comentário, à arguição, etc.; as suas práxis disciplinares (prêmios e castigos) e avaliativas vêm daquela época e da organização dos estudos nas escolas monásticas e nas catedrais e sobretudo nas universidades. Vêm de lá também alguns conteúdos culturais da escola moderna e até mesmo contemporânea: o papel do latim; o ensino gramatical e retórico da língua; a imagem da filosofia, como a lógica e metafísica (CAMBI, 1999, p. 146).

Foi nesse contexto que as práticas educacionais, e por consequência o canto gregoriano, disseminaram-se com a expansão do catolicismo na Europa. A utilização da salmodiação seria feita principalmente de forma oral até a elaboração de manuais a partir do desenvolvimento da notação musical por Guido D’Arezzo (992-1050).

Ao mesmo tempo em que o sentido litúrgico dividia espaço com o desenvolvimento da complexidade da técnica de composição musical, as manifestações musicais profanas também estavam presentes. Um dos principais representantes dessas formas musicais profanas foram os trovadores, formados pela educação cavaleiresca característica do período medieval. Nessa forma de manifestação musical, “[...] o sentido religioso e profano compunham o mesmo poema cantado e acompanhado de instrumentos de cordas e percussão” (CARPEAUX, 2001, p. 21). A música litúrgica já estava estabelecida em sua prática

---

la connaissance afin qu’elle se maintienne et se transmette, de chaque individu à toutes les générations, anciennes et nouvelles (BUGNARD, 2013, p. 58).

e forma de transmissão, uma vez que a “[...] música dos trovadores também era transmitida de forma oral, fora dos espaços religiosos, animando festas em castelos e aldeias” (CARPEAUX, 2001, p. 21). Em ambos os casos, a prática musical envolvia aspectos ligados à moral de seus praticantes. A música dos trovadores, que aliava em seu poema aspectos duais nos quais o sentido das letras poderia ser religioso e profano ao mesmo tempo, enobrecia o seu praticante (CAPELÃO, 2000).

Por outro lado, com um sentido ainda mais profundo, a música litúrgica possuía uma função escatológica. Em sua prática, estava à transmissão da mensagem do “fim dos tempos” bíblicos e a salvação ou condenação das almas. Sobre esse sentido maior presente na prática do canto gregoriano, Bugnard (2013) sintetiza, explicando que:

No contexto do plano de estudos gregoriano, enciclopédico mas veicular, todas as condições para o aprendizado por memorização são atendidas. Cantar, repetir, o conhecimento fechado que ele contém finalmente penetra todos os crentes. Em particular, a ordenança de massas, revisada toda semana, com, pode-se pensar, uma alta taxa de ‘sucesso’, a perspectiva escatológica agindo como uma grande motivação intrínseca, idealmente. O currículo gregoriano também constitui uma redução dos tempos históricos e escatológicos para um ciclo educacional de um ano. Um ciclo sagrado, inspirado na revolução do sol. A igreja - e na expressão final de um modelo: a catedral - serve como local para o desenrolar de um programa, como uma “sala de aula”, se aceitarmos a hipótese pedagógica da função de espaço na transmissão (BUGNARD, 2013, p. 93, tradução nossa).

O caráter moral foi fundamental na prática musical até o século XII, quando os aspectos litúrgicos passaram a dividir espaço com outras formas de expressão absorvidas pela Igreja Católica em seu processo de desenvolvimento e expansão. Um dos exemplos foi o desenvolvimento da escrita musical e das suas bases teórico-matemáticas, que trouxeram gradativa complexidade à sua prática. O ato de salmodiação a uma voz passou a contar com um número cada vez maior de vozes interpretando um número cada vez maior de linhas melódicas. A composição e a interpretação musical já não eram mais feitas por amadores, mas por profissionais com alto grau de preparação. Costumamos classificar os compositores mais famosos desse período (a partir do século XIV) como “mestres flamengos”, nomenclatura derivada das regiões de onde pertenciam e nas quais se falavam o francês e o flamengo, como Paris, Dijon, Bruxelas, Bruges e Antuérpia, por exemplo (CARPEAUX, 2001).



Nesse ponto do processo de evangelização da Europa, o sentido puramente litúrgico já dividia espaço com outros símbolos imiscuídos nas manifestações religiosas. A música é um exemplo desse processo, por meio das composições dos mestres flamengos, considerados por Carpeaux (2001) como:

[...] cientistas da música, exercendo uma arte que só o músico profissional é capaz de executar e compreender. As incríveis artes contrapontísticas de escrever até em 36 e mais vozes independentes de inversão e reinversão de temas, em 'escritura de espelho' em 'passo de caranguejo', nem sempre parecem destinadas ao ouvido; a complexidade da construção só se revela na leitura. É música que menos se dirige aos sentidos do que a inteligência. É arte abstrata (CARPEAUX, 2001, p. 28).

Vemos que a prática musical não atendeu exclusivamente aos aspectos litúrgicos de transmissão de valores religiosos e elementos morais, mas passou a estar ligada a outros elementos da sociedade, a qual passaria por uma grande transformação. No campo cultural, o grande momento da transição da sociedade medieval para o que o início do que viria a ser conhecido como *modernidade* ficou conhecido como Renascimento (GOMBRICH, 1999).

O Renascimento não trata de um ponto fixo na história da humanidade, mas de um período a partir do século XV, no qual profundas transformações na estrutura das sociedades europeias tiveram lugar. Como afirma Granada (2012), tradicionalmente se atribui a Franz Petrarca (1304-1374) e às suas traduções literárias antigas o princípio do Renascimento, justamente pela valorização dos aspectos culturais da Antiguidade (principalmente da Grécia antiga). Adiante, essa valorização levaria a um ideal de restauração, o que favoreceria uma série de reflexões sobre a cultura, a filosofia, as artes e a religião (GRANADA, 2012).

O Renascimento também trouxe transformações no campo educacional, pois tratava de novas perspectivas sobre os conhecimentos disseminados pela religião até aquele momento. Sobre a relação entre o Renascimento e a educação, Monroe (1983) explica que:

A Renascença clássica dos séculos XV e XVI foi, em primeiro lugar, um movimento intelectual, estético e social. Como tal, causou modificações profundas em todas as fases do pensamento e da prática educativa. Os sistemas logicamente perfeitos de pensamento, de vida e de educação desenvolvidos durante a Idade Média, como produtos do monarquismo, da cavalaria ou da escolástica, eram instáveis em virtude mesmo da perfeição. Tão perfeitos que não permitiam nem mudança nem progresso. Neles não havia lugar para o indivíduo. O renascimento, ao contrário, trazia como traço essencial o individualismo (MONROE, 1983, p. 146).

Justamente por essas características, Monroe (1983) complementa explicando que, além da valorização dos estudos da literatura clássica, o Renascimento marcou o início da decadência do sistema escolástico medieval.

No campo musical, as transformações acompanhavam as mudanças no contexto religioso e social. O fim da Idade Média também marcou a formação de uma sociedade cada vez mais aristocrática (GRANADA, 2012). Se a música, no contexto religioso, torna-se cada vez mais densa e complexa, a Renascença vê o nascimento de um tipo de música herdeira da música sacra, o madrigal. Como explica Carpeaux, o madrigal “[...] é a música com que se divertiam, nas pausas da conversação sobre filosofia platônica, literatura latina e educação dos nobres, as princesas, literatos e prelados [...]” (CARPEAUX, 2001, p. 38).

A abertura do campo cultural para a literatura e, posteriormente, para toda a cultura da Antiguidade estimulou a disseminação de novas ideias em relação à música, que foram marcantes em alguns dos principais eventos presentes na Renascença, entre eles, a Reforma Protestante, em 1517<sup>11</sup>. A Reforma Protestante se constituiu de um momento no qual educação e música se relacionaram de forma marcante. A própria tradução da bíblia do latim para a língua alemã, feita por Lutero, exemplifica uma característica essencial do protestantismo, a saber, a relação entre o sagrado e o profano na propagação de seus ideais.

Se na Igreja Católica a educação era voltada principalmente à formação clerical, no protestantismo houve abertura da educação (por meio do ensino da leitura e da escrita) em suas comunidades, como desdobramento das concepções religiosas trazidas por Lutero. Antes, a Igreja era responsável pela mediação entre a terra e o céu, mas a partir de Lutero ganha força a ideia de “livre interpretação das escrituras”. Para isso, seria necessário que o indivíduo não só soubesse ler a bíblia, mas deveria ser capaz de interpretar as escrituras sagradas (SCHALK, 2006).

Foi nesse quadro que a música teve um papel fundamental como meio de transmissão não só dos valores religiosos, mas da própria língua vernácula. Lutero

---

<sup>11</sup> Em 31 de outubro de 1517, o monge agostiniano Martin Lutero fixa um manifesto de protesto na igreja da cidade alemã de Wittenberg. Esse manifesto ficou conhecido como as “95 teses” devido à sua estrutura de redação e é considerado o início do processo de separação entre a Igreja Católica e a igreja que viria a ser chamada de “protestante”. Lutero também era conhecido por suas habilidades musicais como instrumentista e compositor musical. Também foi responsável pela adaptação de letras de canções populares alemãs em hinos cristãos (SCHALK, 2006).

utilizava melodias de canções populares profanas acrescentando os textos bíblicos, para que as comunidades assimilassem de forma ainda mais forte suas mensagens. Essa iniciativa marca as características das práticas e dos objetivos da utilização da música na Igreja Católica e na Igreja Protestante. Se na Igreja Católica a prática musical era herdeira da salmodiação cantada, na Igreja Protestante a música abarcaria diversos elementos profanos à sua prática, como a utilização de instrumentos musicais e melodias pagãs adaptadas (SCHALK, 2006).

Em relação à essência musical protestante e seu desenvolvimento, Carpeaux (2001) sintetiza que:

Para essa arte polifônica, cantada por coros separados do povo, o culto luterano não tinha uso. Mas tampouco pensava Lutero em excluir das igrejas a música, que lhe parecia a maneira mais digna de adorar Deus: pois à Igreja invisível do luteranismo corresponde a arte invisível do coral. Este tem só o nome em comum com o coral gregoriano da velha Igreja. O coral luterano é coisa completamente diferente: é uma melodia sacra popular ou de origem popular e depois harmonizada, cantada não por um coro de cantores profissionais, mas pela comunidade inteira, acompanhada pelo órgão, ao qual também se concede o direito de preludiar o canto ou orná-lo com variações livres. Pelo coral entrou na Igreja luterana um importante e infinitamente rico elemento folclórico; ao mesmo tempo, salvou-se a relativa independência musical do órgão; e pouco mais tarde já não haverá objeções, da parte das autoridades eclesiásticas, contra a participação de outros instrumentos e contra a elaboração mais sutil de certos temas corais [...] (CARPEAUX, 2001, 42).

Novamente, a música estava a serviço da transmissão de valores, com características próprias da igreja luterana. Dentro desse contexto, é quase impossível dissociar a prática musical como um meio educacional. Monroe (1983) aponta essa associação lembrando que o início da educação proposta dentro do luteranismo era muito mais ligado ao estudo da língua, justamente para possibilitar a leitura das escrituras. A proposta educacional luterana incluía “a lógica e as matemáticas exigidas pelo tempo e dava grande relevo a ciência, à música, o que tão importantes consequências trouxeram para o povo alemão” (MONROE, 1983, p. 178). Como desdobramento, “[...] devido à sua influência a música tornou-se uma parte obrigatória da educação de todos” (MONROE, 1983, p. 179).

Em síntese, com a Reforma Protestante a educação assumiu algumas características particulares, entre elas, a iniciativa de promoção da educação pelo Estado, em um movimento quase opositor ao promovido pela Igreja Católica, por parte dos reinados que declararam apoio à reforma. A abertura da educação para

uma maior parte da população e a conscientização de um laço mais forte sobre o papel da educação tanto na vida religiosa quanto na vida secular estão entre as particularidades que caracterizaram a educação em regiões luteranas (MONROE, 1983).

A Reforma Protestante e a figura de Martin Lutero foi uma entre tantas que transformaram as correntes de pensamento a partir do Renascimento. Não foi apenas na música que elementos “profanos” se misturaram aos elementos religiosos. Com a abertura para novos horizontes de conhecimentos a partir do Renascimento, outras áreas também transformaram a visão de mundo ocidental. Esse processo faz com que o Renascimento seja considerado o período entre a Idade Média e a Idade Moderna. Se no campo religioso Lutero foi o marco das transformações, no plano político Nicolau Maquiavel (1469-1527) marcaria o início da elaboração dos tratados políticos, Cristóvão Colombo (1451-1506) se transformou no símbolo das grandes navegações e das conquistas dos territórios a oeste da Europa e Nicolau Copérnico (1473-1543) revolucionou o estudo dos astros (SCHILLING, 1957). Foi nessa fase, no processo de diluição definitiva de um império central em reinados e com o desenvolvimento de atividades econômicas ligadas à agricultura e ao mercantilismo, que o papel da música também se transformou. A música sistematizada deixa de estar somente na igreja para adentrar definitivamente os palácios reais e outros espaços.

Em relação à música, a forma da sua prática e o seu papel em cada período, bem como a passagem de um paradigma para outro, ocorreu de forma mais gradual. É possível perceber como as diferenças de visão de mundo também se refletiram na prática musical. Como Carpeaux (2001) explica:

[...] se nota uma diferença de natureza social: nos países que continuam fiéis à fé romana, a música sai, mais que antes, do recinto das igrejas para encher a vida da sociedade aristocrática; nos países que aderem a Reforma, a música retira-se, principalmente, para a igreja, adaptando-se às formas mais simples de devoção do povo (CARPEAUX, 2001, p. 33).

Um evento de grande impacto nesse período foi o Concílio de Trento, entre 1546 e 1563, como resposta ao avanço do protestantismo na Europa. Os territórios católicos entrariam em um novo momento, mostrando seu poder não só por meio da religião, mas das artes e da guerra. As relações da igreja com as cortes e a expansão dos centros urbanos com a degradação do antigo sistema econômico

feudal transformaram a sociedade europeia pós-Renascimento. Como sintetiza Carpeaux, “essa sociedade aristocrática é a da renascença, mais exatamente a do *Cinquecento*, de uma época já sacudida pelas tempestades da Reforma e Contrarreforma [...]”, fazendo com que a aristocracia fosse “[...] ameaçada de se transformar em mero ornamento das cortes de príncipes absolutos” (CARPEAUX, 2001, p. 37).

A partir desse período de transição entre a Idade Média e a Modernidade, ocorreram profundas transformações nas formas de práticas musicais e no seu papel na sociedade. No serviço religioso, a música foi fundamental como meio de transmissão dos valores sacros. A partir da era moderna, ganhou novos papéis, passando a ser um registro artístico ainda mais rico e variado dos paradigmas vigentes em cada época. A música refletia os valores sociais e seu papel foi influenciado pelas diferentes correntes de pensamento, não mais apenas o religioso. Uma das marcas dessa transformação foi o fato de que com a Contrarreforma e a complexidade cada vez maior das expressões artísticas, a música passou a ser um trabalho de exigência profissional, assim como nas artes plásticas (GOMBRICH, 1999).

A transformação do papel da música (e das artes em geral) não deixa de representar também um registro paradigmático do período, exemplificando as diferenças entre a relação da música com a sociedade moderna. Se antes a música servia como meio de transmissão de valores, agora ela expressa os valores presentes na sociedade. Com a necessidade de músicos cada vez mais capacitados para a prática musical na igreja, a figura do músico profissional se estabeleceu e ganhou ainda mais espaço, com a expansão da prática musical em meio aos aristocratas, às cortes e como forma de divertimento para uma classe social em ascensão, a burguesia. Sobre o surgimento das novas classes sociais, Cambi explica que:

Na Baixa Idade Média, porém, opera-se uma primeira revolução social – o nascimento da burguesia –, que implica uma revolução cultural e outra econômica como efeito e como causa. Nas cidades, no interior das corporações e através da retomada do comércio, vem se formando uma nova classe social, fortemente individualista e autônoma, atenta a produção de bens e ao incremento da riqueza que é revestida – capitalisticamente – na produção (CAMBI, 1999, p. 151).

Justamente pelas transformações culturais derivadas do surgimento da burguesia, diferentes aspectos da sociedade serão impactados diretamente por sua aparição, entre eles o papel e as práticas educacionais e musicais. Também a partir do surgimento da burguesia iniciou-se um processo definitivo, a gradual dessacralização da sociedade europeia.

O processo de chegada à Idade Moderna, que Schilling (1957) coloca entre os anos de 1500 e 1800, possui características peculiares, portanto, “não pode ser medida a partir de critérios da Idade Média ou da era industrial” (SCHILLING, 1957, p. 177). A toda essa cadeia de transformações que abarcam desde as reações da Igreja Católica aos processos de cisão por meio do Concílio de Trento até o surgimento da nova classe social burguesa caracterizou o que, artisticamente, ficou conhecido como período Barroco. Como explica Sant’Anna, esse período que teve início com a reação da Igreja Católica se desenvolveu como uma “explosão cultural” da classe burguesa emergente (SANT’ANNA, 2000).

Durante essa fase, o plano econômico ganhou cada vez mais força no quadro de relações da sociedade. Schilling (1957) explica essa transformação ao afirmar que:

O princípio econômico que se acha na origem da ideia social feudal do Império medieval era, como na polis grega, a atividade agrícola. Somente durante a Idade Média (mais no sul e no oeste do que no norte e no leste) é que o comércio, o artesanato, as cidades tomam um novo impulso. Mas, também então, a economia vê-se de início fortemente ligada pela organização das corporações. Apenas em certos pontos, como, por exemplo, na tecelagem flamenga e italiana do norte, surge, lentamente, em oposição à corporação, a indústria livre. Formam-se então as primeiras grandes fortunas, cujas vantagens foram logo compreendidas pelos papas e príncipes. Estes estabelecem estreitas relações com os bancos nascentes e os grandes negociantes, os únicos que podiam satisfazer suas necessidades financeiras. As realezas e os principados, que se tornavam cada vez mais independentes de um Império que somente subsistia como um quadro, começaram por isso a se isolar economicamente, uns contra os outros (SCHILLING, 1957, p. 178).

Dessa forma nasceu uma nova forma de estrutura social na qual as artes e a educação tiveram um novo papel. Na música, o símbolo dessa transformação aconteceu com o nascimento da ópera, que em essência foi “[...] uma metamorfose das ‘representações sacras’ medievais e dos ‘dramas pastoris’ renascentistas” (SANT’ANNA, 2000, p. 143). A ópera disseminou-se em torno de eruditos e mecenas, que iniciaram estudando os antigos poetas clássicos de língua latina e

acabaram por musicalizar dramas que, cada vez mais, tornaram-se fonte de deleite da classe burguesa (GROUT; PALISCA, 1995).

Após o surgimento e a gradativa ascensão da classe burguesa, outro fenômeno ganhou espaço, a própria formação cultural da burguesia. Cada vez mais laicizada e desligada da influência religiosa, a sociedade da modernidade assistiu à transferência do conhecimento e da cultura das igrejas para as cortes. Esse processo levou a uma oposição entre a sociedade e a igreja, como Monroe (1983) explica:

A hostilidade das universidades, da Igreja e das escolas monásticas pelo novo saber levou à fundação de muitas escolas, inspiradas no novo espírito, sob o patrocínio dos monarcas e da nobreza. Isto aconteceu sobretudo em muitos dos pequenos Estados italianos, onde a dignidade da corte se sentia muito envaidecida com essas novas fundações culturais (MONROE, 1983, p. 159).

A busca por novos conhecimentos fez com que eruditos que ganharam fama fossem disputados pelos Estados para comporem suas escolas. Com a constante transferência desses eruditos, os novos saberes da modernidade foram ainda mais disseminados (MONROE, 1983).

Com a música não foi diferente, com figuras como Jean Baptiste Lully (1632-1687), grande compositor e regente responsável pela música na corte do rei Luís XIV. Tamanho foi seu prestígio que “chegou a obter de Luís XIV um privilégio real que o instituiu, praticamente, como ditador da música na França [...]” (CARPEAUX, 2001, p. 63). Suas composições, já de caráter totalmente profano, eram em grande parte escritas para acompanhar os balés que valorizavam a figura do “Rei Sol”, como ficou conhecido Luís XIV (GROUT; PALISCA, 1995).

A disseminação do conhecimento fora do ambiente religioso na música acompanhou as outras áreas do conhecimento. Sant’Anna (2000) explica que:

Na Alemanha, no século XVII formaram-se nas cidades os chamados *colegium musicum*, que se espalham pelos cafés, como forma de levar a música também para fora dos palácios e igrejas. Divulgava-se, como no *Colegium Musicum* de Hamburgo (1660), a música feita em outros países (SANT’ANNA, 2000, p. 143).

Esse contexto possibilitou o surgimento de figuras como Jean Baptiste Lully e, posteriormente, Johan Sebastian Bach (1685-1750), responsáveis não só pela composição musical, mas também por sua execução. Estabeleceu-se a figura do

músico profissional, tão errante e disputado quanto os eruditos disputados pelos Estados.

Como desdobramento de todas as transformações que abarcaram o contexto religioso, político, filosófico, social, econômico e, por consequência, cultural, emergiu uma nova corrente de pensamento que se disseminou a partir do século XVIII, o Iluminismo. Durante o Período Barroco, as sociedades europeias assistiram a fenômenos como as cisões religiosas, as transformações das correntes filosóficas, a laicização e a disseminação do conhecimento e a ascensão de novas estruturas sociais. Sant'Anna (2000) explica que com a disseminação do conhecimento e o estabelecimento das academias europeias financiadas pela nobreza e pela burguesia, houve uma série de iniciativas e certames sobre diversos temas. Os certames possibilitaram “[...] tornar o conhecimento universal e laico, ajudando a formação cívica da burguesia” (SANT’ANNA, 2000, p. 133). Sobre essa fase de transição, Sant’Anna (2000) complementa afirmando que “[...] essas academias se desenvolveram também dentro do Iluminismo, mas elas vêm do período Barroco [...]” (SANT’ANNA, 2000, p. 133).

As bases do pensamento iluminista são apresentadas por Reale e Antiseri (2005) como:

[...] a filosofia hegemônica da Europa no século XVIII. Inserindo-se em tradições diversas e não formando um sistema compacto de doutrinas, o iluminismo se configura como um articulado movimento filosófico, pedagógico e político que captura progressivamente as classes cultas e a burguesia e, ascensão nos diversos países europeus. A característica fundamental do movimento iluminista consiste em uma decidida confiança na razão humana, cujo desenvolvimento é visto como o progresso da humanidade, e em um desinibido uso crítico da razão dirigido:

- a) à libertação em relação aos dogmas metafísicos, aos preconceitos morais, às superstições religiosas, às relações desumanas entre os homens, às tiranias políticas;
- b) à defesa do conhecimento científico e técnico e dos inalienáveis direitos naturais do homem e do cidadão [...] (REALE; ANTISERI, 2005, p. 219).

O pensamento iluminista ascende com o intuito de libertação de uma opressão sobrenatural imposta pelas religiões por meio da Igreja e do Estado Monárquico. Dessa forma, acabou por influenciar e oferecer conceitos morais independentes dos conceitos religiosos. A ideia de liberdade do ser humano para além de qualquer herança cultural ou religiosa ganhou, efetivamente, mais força (REALE; ANTISERI, 2005).



A ideia de liberdade iluminista colocou uma oposição entre as grandes autoridades estabelecidas, a saber, a Igreja e os governos monárquicos, que se relacionavam com interesses políticos e econômicos em comum. Isso levou a uma forma de pensamento crítica tanto no plano religioso quanto no plano político e econômico. A oposição aos preceitos religiosos foi materializada por meio da fé na razão, libertando o indivíduo de toda “magia” religiosa a serviço da supressão da individualidade humana. Os valores emergentes permearam as concepções educacionais, nas quais aspectos como “liberdade de pensamento, liberdade de consciência, suficiência da razão para a conduta na vida, são as senhas e as chaves para a interpretação deste movimento do século XVIII” (MONROE, 1983, p. 250).

É interessante observar que, justamente em um período com essas características, uma ideia diferente sobre o papel da música surge em um dos expoentes do Iluminismo. Foi Jean Jacques Rousseau (1712-1778)<sup>12</sup> que, de forma discreta, sugere um papel à música dentro do processo educacional do indivíduo em seu romance *Emílio ou Da educação*. O papel atribuído à música por Rousseau só pode ser entendido com real profundidade resgatando algumas considerações sobre o contexto cultural do qual Rousseau foi contemporâneo. Para Bernardi:

Estes trabalhos, para além de sua contribuição erudita, permitem reconhecer na obra de Rousseau uma verdadeira ‘autocrítica’ das Luzes. É esta posição ao mesmo tempo central e marginal em relação à sua época que faz dele um interlocutor essencial para a nossa (BERNARDI, 2012, p. 321).

No plano educacional, *Emílio* conta o processo de desenvolvimento do personagem principal desde a infância até sua idade adulta. A criança, cujo nome é Emílio, não cresce com os pais nem frequenta a escola, mas cresce em meio à natureza sob orientação de um preceptor. Nesse tratado, “[...] a educação conforme a ‘natureza’ recebe a sua mais ampla exposição” (MONROE, 1983, p. 258).

O termo “natureza” possui uma profundidade especial em Rousseau. Como explica Marques (2002), o sentido de natureza para Rousseau determina aspectos, como os impulsos que motivam determinadas condutas e as diferentes fases no

---

<sup>12</sup> Jean Jacques Rousseau nasceu em Genebra, em 1712, viveu em Paris e ganhou fama após vencer um concurso da academia Dijon, com o seu tratado *O Discurso sobre as Ciências e as Artes*. Foi autor de obras como *Do contrato social*, *A origem das desigualdades entre os homens* e *Emílio*, na qual se dedica a expor suas ideias educacionais. Como compositor musical, Rousseau foi autor da ópera *Le Devin du Villageu*. Também redigiu um dicionário de música no qual refletia sobre os aspectos filosóficos e políticos da música (YASOSHIMA, 2012).

processo de desenvolvimento físico e intelectual humano. A educação a partir do conceito de “natureza” trata de “[...] acomodar o processo de aprendizagem à dinâmica própria de desenvolvimento do animal humano” (MARQUES, 2002, p. 1).

Na história de Emílio, o papel da música, em um primeiro momento, parece periférico. Contudo, como explica Marques (2002), Rousseau, por meio de analogias, deposita na educação musical uma importante função. A educação musical está relacionada ao processo de desenvolvimento do gosto. Esse papel fica mais claro quando se entende a amplitude e a profundidade educacional presentes em *Emílio*. Na leitura proposta por Marques (2002), o Emílio se constitui em um tratado educacional no qual traça as fases de desenvolvimento humano. Para Marques:

[...] as três etapas esboçadas por Rousseau correspondem grosso modo ao progresso descrito nos três livros centrais do Emílio: a educação da sensação e da motricidade imediatas (Livro II); a educação sobre as consequências mais mediatizadas de nossas ações sobre os objetos, com a introdução do princípio da utilidade e da racionalidade técnica e científica (Livro III); e a educação das paixões despertadas pelo início das relações com os outros seres humanos – momento de cristalização das regras da convivência e da moralidade (livro IV) (MARQUES, 2002, p. 3).

Destacando o papel do ambiente sonoro presente na história, Marques (2002) explica como Rousseau descreve uma forma de educação também aplicada por meio dos sons. Antes de tudo, os primeiros aprendizados sonoros de Emílio foram reconhecer e dimensionar os sons de seu próprio ambiente. Ainda na infância, os exercícios com canções estão presentes como forma de refinar aspectos como a percepção rítmica e melódica, desenvolvendo a memória auditiva. Depois dessas atividades feitas em forma de jogos, a criança é estimulada a compor, destacando que essa atividade deve sempre ser encarada como uma forma de divertimento. Já o papel da apreciação e da prática musical estão presentes principalmente como refinadores da capacidade auditiva de interpretar as mais variadas formas de expressão humana por meio da voz e, posteriormente, com mais profundidade, das diferentes manifestações artísticas (MARQUES, 2002). Na leitura proposta por Marques (2002), estão presentes no tratado educacional de Rousseau, ainda que em forma de analogias, aspectos de uma educação que também se desenvolve por meio dos sons, ligada ao aprimoramento do sentido da audição. Esse aspecto da educação serviria também para refinar a capacidade não só do gosto, mas também

do julgamento. Assim, a educação por meio dos sons também se relaciona ao aspecto moral presente em *Emílio*.

### 1.3 AS ORIGENS DO CANTO ORFEÔNICO

Os aspectos educacionais tratados por Rousseau foram de grande importância em um momento posterior à sua morte, a Revolução Francesa (1789-1799), no qual o filósofo foi uma das grandes inspirações. No período revolucionário francês, em relação especificamente à educação, uma das figuras centrais do desenvolvimento educacional após a revolução foi Marie Jean Antoine Caritat de Condorcet<sup>13</sup> (1741-1794). Ainda nos primeiros anos da revolução, Condorcet objetiva “[...] que estabeleça uma verdadeira igualdade entre os cidadãos, que realize uma completa liberdade de ensino, que valorize a cultura científica” (CAMBI, 1999, p. 366). Condorcet também foi responsável pela fixação de cinco graus escolares: “as escolas primárias, as secundárias, os institutos, os liceus e a sociedade nacional para as ciências e as artes (ou universidades)” (CAMBI, 1999, p. 366).

O que vimos a partir da Revolução Francesa foi a institucionalização da educação como atividade “[...] universal e gratuita, mas também amplamente política e social” (MONROE, 1983, p. 269). Justamente pelo aspecto político e social que estruturou as concepções educacionais pós-Revolução, Cambi considera que:

Ao lado dessa elaboração de programas de reforma escolar e de intervenções legislativas, a revolução Francesa também pôs em ação um intenso trabalho educativo que deveria desenvolver nos indivíduos a consciência de pertencer ao Estado, de sentir-se cidadão de uma nação, ativamente partícipes dos seus ritos coletivos e capazes de reviver seus ideais e valores (CAMBI, 1999, p. 367).

A valorização das artes com o intuito de transmissão de ideais e valores dentro do complexo contexto social pós-revolucionário estimulou uma nova prática educacional, a qual reabilitou a música novamente como meio de transmissão de símbolos, dessa vez políticos, por meio da educação. Diferente das atividades musicais oferecidas para a formação técnica e artística de músicos, essa nova prática musical no contexto educacional teve como principal essência uma ampla abordagem popular e ficou conhecida como canto orfeônico.

---

<sup>13</sup> Autor da obra *Cinco Memórias*, em 1791, e que viria a se tornar a grande referência teórica na organização do ensino na França no contexto pós-revolucionário.

O canto orfeônico se disseminou como uma prática que aliava a música a outros elementos. Seu criador, um militar chamado Guillaume Louis Bocquillon-Wilhem (1781-1842), sintetizou o ensino de canto coral com aspectos militarizantes, como a disciplina e o patriotismo. Como Lebrat (2012) explica, no cerne da prática musical proposta por Wilhem, existia a concepção de que:

[...] 'o crescimento da civilização' passa necessariamente pela 'propagação universal do canto'. Impôs-se então a ideia de trabalhar pela democratização da prática da música cantada. Para fazer da nação francesa uma nação de cantores, é necessário, portanto, passar pela educação musical do povo. Este último já foi experimentado na Restauração. De fato, por iniciativa da Sociedade para a instrução elementar, sociedade filantrópica que defende a educação como um meio poderoso de progresso social, Charles Bocquillon, conhecido como Wilhem, foi solicitado em 1819 por Joseph-Marie de Gérando, sob o conselho de Béranger, para ensinar música e canto nas escolas de educação mútua em Paris. Se esta primeira experiência isolada foi obra de um pequeno grupo de notáveis filantropos pertencentes às correntes liberais da Restauração, foi no governo Guizot, com a instauração obrigatória do ensino do canto coral nas escolas primárias [...] (LEBRAT, 2012, p. 34, tradução nossa).

O canto orfeônico tratou de uma prática musical composta por grandes corais, formados principalmente por estudantes. Na França também eram formados corais para a prática do canto orfeônico com outras coletividades populares como, por exemplo, operários. Ou seja, sua prática era voltada especialmente às classes populares e aos amadores. Desde sua concepção, justamente pela sua origem militar, os aspectos disciplinantes e patrióticos eram parte integrante de suas práticas.

Em 1833, a prática do canto orfeônico proposta por Wilhem avança para um processo de institucionalização. Como explica Lebrat (2012):

Desde o Orfeão de Wilhem criado em 1833, que se institucionaliza com o nome de 'Orfeão Municipal de Paris', o vocábulo "orfeão" refere-se a este modelo original de agrupamento coral escolar, que funciona como uma instituição de referência e que seria rapidamente difundida nas províncias<sup>14</sup> (LEBRAT, 2012, p. 7, tradução nossa).

A disseminação da prática do canto orfeônico ganhou cada vez mais adeptos a partir de 1833, com "[...] reuniões periódicas, em um único coro, de todos os filhos

---

<sup>14</sup> Depuis l'Orphéon de Wilhem créé en 1833, qui s'institutionnalise sous l'appellation «Orphéon municipal de Paris», le vocable «orphéon» renvoie à ce modèle originel de groupement choral scolaire, qui fait office d'institution de référence et qui se serait rapidement diffusé en province (LEBRAT, 2012, p. 7).

das escolas de Paris, dos alunos do Liceu Henri IV e da Escola Politécnica”<sup>15</sup> (CAMBON, 2003, p. 11, tradução nossa). O aumento do interesse pela prática do canto orfeônico estimulou Wilhem a “[...] reunir em torno do canto tanto crianças como adultos, homens e mulheres, escolhidos entre os melhores trabalhadores”<sup>16</sup> (CAMBON, 2003, p. 11, tradução nossa). É importante estar atento ao fato de que o termo *orfeão*, na França, pode designar práticas diferentes, pois:

Somente a partir de 1860 que aparece a expressão ‘movimento’ orfeônico”, expressão genérica que remete à ideia de uma difusão do modelo do Orfeão de Wilhem no território nacional, não somente na sua forma escolar ou associativa, mas igualmente em sua dupla variação, coral e instrumental<sup>17</sup> (LEBRAT, 2012, p. 7, tradução nossa).

O termo “orfeão” pode tratar tanto de grupos corais como grupos musicais constituídos de instrumentos de sopros, chamados fanfarras. Apesar de se referir a sociedades que se organizaram para algum tipo de prática musical em conjunto, os orfeões tiveram características muito diferentes um dos outros, variando de acordo com o perfil e o contexto social dos participantes que os integravam (CAMBON, 2003).

Não só o contexto social, mas o contexto político foi determinante para a concepção do papel social do canto orfeônico na sociedade francesa do início do século XIX. O orfeão nasce inserido no contexto político e social do Segundo Império francês e o ensino do canto, nesse contexto, foi uma forma de institucionalização de uma “visão de mundo”. Sobre o contexto político e social da França a partir da década de 1830, Leterrier (2006) explica que:

Impulsionados por um desejo de inteligibilidade essencialmente político, Mignet, Thiers, Guizot, Augustin Thierry e seus discípulos reescreviam a história fazendo de sua elevação um fato dominante e uma lei. Nesta “nova história”, as épocas e os séculos caracterizam-se por formas políticas, ligadas à realização ao longo do tempo de princípios motores (unidade/igualdade), [...]”<sup>18</sup> (LETERRIER, 2006, p. 53, tradução nossa).

<sup>15</sup> [...] réunions périodiques, en un seul choeur, de tous les enfants d’écoles de Paris, des élèves du lycée Henri IV et de l’École polytechnique (CAMBON, 2003, p. 11).

<sup>16</sup> [...] rassembler autour du chant aussi bien des enfants que des adultes, hommes e femmes, pris dans les meilleurs ouvriers (CAMBON, 2003, p. 11).

<sup>17</sup> Ce n’est qu’à partir de 1860 qu’apparaît l’expression « mouvement orphéonique », expression générique qui renvoie à l’idée d’une diffusion du modèle de l’Orphéon de Wilhem sur le territoire national non seulement sous sa forme scolaire ou associative, mais également sous sa double déclinaison, chorale et instrumentale (LEBRAT, 2012, p. 7).

<sup>18</sup> Animés d’un désir d’intelligibilité essentiellement politique, Mignet, Thiers, Guizot, Augustin Thierry et leurs disciples réécrivent l’histoire en faisant de son élévation un fait dominant et une loi. Dans cette

A volta da monarquia após a grande revolução ficou conhecida como a primeira grande “restauração”. A partir de então, não só o governo (ou o poder) deveria ser restaurado, mas toda a sociedade francesa. Sob essa característica geral de reescrita da história, Leterrier (2006) considera que a cultura foi reconhecida como um campo de fundamental importância. Essa concepção cultural reuniu governo e músicos profissionais em torno de um ideal restaurador da cultura francesa. Para isso, o canto comunitário praticado pelos orfeões foi considerado um verdadeiro modelo de educação por meio não só do canto propriamente, mas da palavra (LEBRAT, 2012, p. 39).

Foi a partir do espaço aberto pelo contexto político do Segundo Império na França que Wilhem pode colocar em prática sua utopia de “[...] fazer da França uma nação musical, aplicando o ensino mútuo que acaba de ser introduzido na educação pública pelo vice-presidente do Conselho de Estado, Joseph Marie de Gerando<sup>19</sup> (CAMBON, 2003, p. 11, tradução nossa). Sem dúvida, a iniciativa de Wilhem e da classe política francesa de disseminação cultural ganhava cada vez mais adeptos. A ideia de prática do canto transcendia o objetivo de mero mecanismo de valorização cultural. O sentido civilizacional presente no canto orfeônico teve como razão sintetizar ações culturais e sociais por meio de uma prática que se pretendeu educacional. A prática do canto orfeônico seria responsável “[...] tanto para o progresso da civilização por suas diversas ações sociais (educação, filantropia ou caridade), quanto para a emancipação da música (prática e ensino) [...]”<sup>20</sup> (LEBRAT, 2012, p. 18, tradução nossa).

A educação pela palavra começava pela escolha do repertório, tendo em vista os objetivos principais do orfeão, podendo dar maior ênfase no aspecto pedagógico ou para a sociabilidade. Com a disseminação da prática do canto orfeônico e da criação de vários orfeões, suas características foram variadas. A variedade deu-se pela forma de recrutamento para a participação nos orfeões, que pode ser considerada complexa devido à grande quantidade de formações integradas por

---

«nouvelle histoire», les époques et les siècles sont caractérisés par des formes politiques, liées à la réalisation dans le temps de principes moteurs (unité/égalité), [...] (LETERRIER, 2006, p. 53).

<sup>19</sup> Faire de la France une nation musicienne en appliquant à la musique l’enseignement mutuel qui vient d’être introduit dans l’Instruction publique par le vice-président du Conseil d’État, Joseph Marie de Gerando (CAMBON, 2003, p. 11).

<sup>20</sup> [...] à la fois aux progrès de civilisation par ses diverses actions sociales (éducation, philanthropie ou charité) et à l’émancipation de la musique (pratique et enseignement) [...] (LEBRAT, 2012, p. 18).

estudantes, assalariados e mesmo indivíduos da classe burguesa. Esse quadro dificulta uma classificação (geral ou genérica) do público que participava dessas atividades. Isso ocorria porque a iniciativa de criação de orfeões também foi diversa, por meio de administrações municipais, empresas ou grupos de pessoas com intuítos musicais, políticos ou sindicais (ESCOFFIER, 2004).

Em comum entre as diversas iniciativas musicais estava o caráter político integrado na prática do orfeão. Segundo Lebrat (2012):

Essa associação preocupou-se com a ideia de que era necessário reparar a injustiça feita às classes populares, então excluídas de uma prática musical reservada até então aos aristocratas e à grande burguesia. De fato, o Orfeão atingiu imediatamente um público mais vasto e um reconhecimento tanto político, social e artístico<sup>21</sup> (LEBRAT, 2012, p. 35, tradução nossa).

A prática do canto orfeônico, por meio da disseminação e da organização dos orfeões, disseminou-se a partir do Segundo Império, momento decisivo da industrialização da França e de maior complexidade das classes sociais. Embora o discurso civilizacional não fosse explícito por parte da classe política, o orfeão se caracterizou como um modelo de “organização de uma microssociedade ideal onde todos tenham seu lugar e trabalhem para promover uma ideia comum e onde a contestação, portanto, não possa surgir”<sup>22</sup> (LEBRAT, 2012, p. 50, tradução nossa).

Dentro do Segundo Império, o papel da música e dos músicos tiveram duas vertentes. Uma vertente foi a restauração do papel estético da música e do resgate histórico de seu valor como fonte artística, que estava ligada à pesquisa, à composição e à apresentação da música como forma de valorização artística. A segunda vertente tratava do potencial civilizatório da música, principalmente a partir do canto, dentro do ideal platônico do papel da música na *polis*. Justamente pelas características de resgate cultural, a disseminação do orfeão pode se caracterizar por uma constante tensão na qual classes sociais antagônicas interagiram em torno da prática musical. A prática misturou uma maior vigilância sobre as classes populares, característico do momento de industrialização francesa do século XIX, com as práticas pré-revolucionárias, como os coros masculinos formados por franco-

---

<sup>21</sup> Cette association est préoccupée par l'idée qu'il faut réparer l'injustice faite aux classes populaires, alors exclues d'une pratique musicale réservée jusqu'à présent aux aristocrates et grands-bourgeois. En effet, l'Orphéon atteint immédiatement une audience élargie et une reconnaissance à la fois politique, mondaine et artistique (LEBRAT, 2012, p. 35).

<sup>22</sup> d'organisation d'une micro société idéale où chacun a sa place et travaille à promouvoir une idée commune et où la contestation ne peut donc émerger (LEBRAT, 2012, p. 50).

maçons (ESCOFFIER, 2004). Se no plano social a complexidade de sua estrutura era cada vez maior, no plano cultural, o Segundo Império buscava sua essência nos “antigos mestres”, ou seja, em “[...] uma perspectiva ainda muito fiel às doutrinas do século XVIII (insistindo sobre o valor moral da ‘imitação da natureza’ característica dos ‘mestres’)”<sup>23</sup> (LETERRIER, 2006, p. 59, tradução nossa).

O ideal conservador em relação à dinâmica cultural da sociedade foi uma das características do Segundo Império e com a disseminação da prática do canto orfeônico houve também uma iniciativa de institucionalização desses grupos. A forma de institucionalização, ainda que precária, deu-se principalmente pela reivindicação dos orfeões em instituições públicas. Mesmo após a queda da Monarquia de 1848, Lebrat (2012), explica que:

[...] se as crenças nas virtudes sociais da música surgiram com força nesta primeira metade do século XIX, foi durante o Segundo Império que se fez a passagem de uma concepção da utilidade da música para a escala individual (elevação individual pelo belo) para esta de utilidade pública da música na escala da sociedade: todos, autoridades políticas, músicos profissionais, intelectuais, têm interesse em enfatizar os benefícios do ‘orfeão’ como dispositivo fabricante do cidadão modelo conforme as expectativas da época<sup>24</sup> (LEBRAT, 2012, p. 41, tradução nossa).

A partir da terceira república, houve uma expansão ainda maior dos orfeões e do seu papel político como difusor de ideias. Por meio de organizações associativas, a música teria um papel cada vez maior como meio de moralização das massas.

É interessante observar que o caráter ainda mais civilizacional presente na prática do canto orfeônico foi contemporâneo a outras importantes ações, com um sentido similar em outras áreas. A ideia de um “novo padrão civilizacional” se manifesta contemporaneamente à prática do canto orfeônico também fisicamente, na segunda metade do século XIX, em Paris, com toda a reforma arquitetônica da cidade (MONCAN; MAHOUT, 1991).

Com a mudança da estrutura política, a prática do canto orfeônico ganha ainda mais importância educacional. Lebrat (2012) explica que:

<sup>23</sup> [...] une perspective encore très fidèle aux doctrines du XVIII<sup>e</sup> siècle (insistant sur la valeur morale de «l’imitation de la nature» caractéristique des «maîtres») (LETERRIER, 2006, p. 59).

<sup>24</sup> [...] si les croyances dans les vertus sociales de la musique émergent avec force en cette première moitié du XIX<sup>e</sup> siècle, c’est sous le Second Empire que se fait le passage d’une conception d’utilité de la musique à l’échelle individuelle (élévation individuelle par le beau) à celle d’utilité publique de la musique à l’échelle de la société : chacun, autorités politiques, musiciens professionnels, intellectuels, trouve intérêt à souligner les bienfaits de «l’orphéon» comme d’un dispositif fabriquant du citoyen modèle conforme aux attentes de l’époque (LEBRAT, 2012, p. 41).



Assim, as elites orfeônicas, ao apresentar o projeto orfeônico como uma aplicação das teorias saint-simonianas sobre arte e os artistas destacando a utilidade social do 'orfeão', ao que parece, convenceu parcialmente o regime imperial dos méritos do bem fundado projeto orfeônico. Com efeito, enquanto o "orfeão" pôde se beneficiar do incentivo do regime imperial, o "movimento orfeônico" formou-se à margem do estado e das administrações estatais<sup>25</sup> (LEBRAT, 2012, p. 45, tradução nossa).

Lebrat (2012) propõe uma relação entre os ideais de Saint-Simon (1760-1825) e as práticas dos orfeões devido ao papel que Saint Simon deu às artes em relação à dinâmica social. McWilliam, Méneux e Ramos (2014) explicam a concepção de Saint Simon partindo da ideia de que o artista seria um elemento fundamental no processo de transformação social. Esse papel se daria pelo fato de Saint Simon dar grande importância à influência dos sentimentos nas ações individuais e coletivas. O papel das artes (e dos artistas) seria processar os ideais necessários ao progresso social em expressões artísticas acessíveis para o povo e suas diferentes estruturas sociais. Saint Simon apresentou essas reflexões em um texto em forma de diálogos intitulado *L'artiste, le Savant e l'industriel, 1924* (MCWILLIAM; MÉNEUX; RAMOS, 2014). Como é possível observar pela data de produção do texto, a circulação dos ideais artísticos de Saint Simon é contemporânea ao início e à disseminação da prática do canto orfeônico em Paris. Outra característica presente na concepção da relação entre o papel artístico e político estaria no intuito de procurar uma dinâmica de relações equilibradas entre as classes sociais, a fim de promover sua integração também a partir de uma prática artística em comum.

Já durante a terceira república francesa, o orfeão era considerado como uma instituição de grande importância, superando uma formação individualista da música para sua grande disseminação social. A partir da segunda metade do século XIX, os orfeões também se disseminaram ainda mais entre as classes operária e burguesa. Sua forma de prática também se expandiu, com fanfarras, as quais, posteriormente, disseminaram-se mais que os corais, sendo consideradas como uma das razões para a decadência da prática do canto orfeônico. Como explica Cambon (2003), "[...] até 1855, o termo orfeão aplicava-se exclusivamente aos grupos vocais

---

<sup>25</sup> Ainsi, les élites orphéoniques, en présentant le projet orphéonique comme une application des théories saint-simoniennes sur l'art et les artistes et en mettant en avant l'utilité sociale de «l'orphéon», ont, semble-t-il, partiellement convaincu le régime impérial du bien-fondé du projet orphéonique. En effet, si «l'orphéon» a pu bénéficier des encouragements du régime impérial, le «mouvement orphéonique» s'est constitué à la marge de l'État et des administrations étatiques (LEBRAT, 2012, p. 45).

amadores”<sup>26</sup>, e complementa afirmando que “o início das fanfarres e harmônicas municipais para os civis foram posteriores”<sup>27</sup> (CAMBON, 2003, p. 11, tradução nossa).

Consultando um anuário elaborado no ano de 1875 sobre as atividades dos orfeões na França, é possível observar, de forma concreta, os valores e preceitos da prática musical proposta. O anuário nos permite ver a ampla disseminação da prática musical na França a partir da década de 1840. O documento mostra-nos inúmeras associações em diferentes localizações, que propõem concertos de música erudita e popular. Também contém registros de compositores musicais, serviços para a manutenção de instrumentos, etc. O parágrafo de abertura do documento já apresenta sua justificativa e importância, afirmando que:

O Anuário Musical e Orfeônico da França que publicamos este ano pela primeira vez, responde, como cremos, a uma necessidade da época. De fato, por cerca de vinte e cinco anos, o estudo da música teve uma grande extensão na França e, como resultado, todas as indústrias direta ou indiretamente ligadas de perto ou de longe a esta arte adquiriram uma importância desconhecida até então<sup>28</sup> (COYON, 1876, p. 3, tradução nossa).

É interessante observar, já no título, uma diferenciação muito sutil. O documento intitulado *Annuaire musical et orphéonique* apresenta-nos uma separação entre uma prática “musical” e uma prática “orfeônica”. Por mais que a música fosse a base, as atividades propostas pelos orfeões tinham características próprias, como a socialização e a educação. Já um ensino musical “efetivo” era de responsabilidade dos conservatórios tradicionais franceses (LEBRAT, 2012). No desenvolvimento das práticas musicais propostas pelos orfeões, essa cisão ficou ainda mais evidente por meio de críticas à qualidade musical de suas atividades (ESCOFFIER, 2004).

A diferenciação da prática musical proposta nos orfeões pelo ensino de música conservatorial ocorria, em grande parte, pela inserção de símbolos exteriores

---

<sup>26</sup> Jusqu'en 1855, le terme orpheón s'applique exclusivement aux ensembles vocaux amateurs (CAMBON, 2003, p. 11).

<sup>27</sup> Le démarrage des fanfarres et harmonies municipales au civilies est plus tardif (CAMBON, 2003, p. 11).

<sup>28</sup> L'Annuaire musical et orphéonique de France que nous publions cette année pour la première fois, vient répondre, nous le croyons, à un besoin de l'époque. En effet, depuis vingt-cinq ans environ, l'étude de la musique a pris en France une très-grande extension, et par suite, toutes les industries se rattachant de près ou de loin à cet art ont acquis une importance inconnue jusqu'alors (COYON, 1876, p. 3).

(e por vezes estranhos) à prática musical. Para a participação em eventos públicos ou em concursos nos quais os orfeões se apresentavam, um dos artigos solicitados era uma bandeira com um símbolo do orfeão. No anuário, é possível perceber que os utensílios não tinham relação com a prática musical em si, mas eram portadores de valores importantes para os orfeões. Como registrado no anuário:

As Sociedades corais e os Orfeões apresentam uma das formas mais marcantes de iniciativa individual de nosso tempo. É aí que destaca em toda sua energia e sua originalidade o velho espírito das províncias, e nessa relação, esse movimento não poderia ser incentivado demais. Cada uma dessas Sociedades teve a feliz ideia de reavivar em uma bandeira ou estandarte as velhas memórias locais de cada província. Essas bandeiras dos órfãos tornam-se assim uma espécie de brasão legal do qual um país se orgulha com justiça<sup>29</sup> (COYON, 1876, p. 296, tradução nossa).

Observamos no discurso sobre a utilização dos estandartes uma forte carga moral, em favor de um “país orgulhoso” de sua história. O resgate das memórias por meio de estandartes ou bandeiras era o resgate dos grandes feitos que deveriam ser conhecidos e transmitidos a todos os espectadores.

Para além do discurso existente nas letras e nos ritmos musicais, os valores tinham o reforço de transmissão por meios visuais. Como explica Escoffier (2004), todos esses símbolos tinham como principal objetivo sintetizar classes sociais diferentes, funcionando quase como uma iniciativa de reconciliação social. Como Lebrat (2012) complementa, “entre os argumentos mais utilizados, ‘o orfeão’ aparece como uma solução de reconciliação nacional após os rompimentos revolucionários”<sup>30</sup> (LEBRAT, 2012, p. 41, tradução nossa).

No corpo do anuário, é possível observar como as atividades ligadas aos orfeões foram segmentadas de outras práticas musicais, mas de certa forma, estavam presentes em algumas delas. Mesmo as atividades musicais ligadas ao contexto religioso traziam, em sua descrição e sua justificativa de prática, elementos presentes no canto orfeônico. Como exemplo, podemos citar o registro da

---

<sup>29</sup> Les Sociétés chorales et les Orphéons présentent de notre temps une des formes les plus remarquables de l'initiative individuelle. C'est là que se déploie dans toute son énergie et dans toute son originalité le vieil esprit des provinces, et, sous ce rapport, ce mouvement ne saurait être trop encouragé. Chacune de ces Sociétés a eu l'heureuse pensée de faire revivre dans une bannière ou un étendard les anciens souvenirs locaux de chaque province. Ces Bannières d'Orphéons deviennent ainsi des espèces d'armoiries locales dont un pays est justement fier (COYON, 1876, p. 296).

<sup>30</sup> «Parmi les arguments les plus usités, 'l'orphéon' apparaît comme une solution de réconciliation nationale après les déchirements révolutionnaires» (LEBRAT, 2012, p. 41).

“Sociedade de harmonia sacra”, em 1873. Sobre essa sociedade, consta no anuário que:

A Sociedade tem como missão levar o público ao conhecimento das obras da música religiosa dos grandes mestres, tal como Oratórios, Cenas Bíblicas, etc., que requerem para a sua execução o encontro de grandes massas corais e instrumentais. Essas grandes sessões de música acontecem em períodos indefinidos da temporada de inverno no Cirque des Champs-Élysées<sup>31</sup> (COYON, 1876, p. 53, tradução nossa).

Mesmo tratando-se de uma sociedade de música sacra, entre as iniciativas da prática musical proposta, estão elementos como “o conhecimento das obras dos grandes mestres”. Nesse sentido, não é muito diferente dos valores apresentados para a utilização de estandartes e bandeiras. A transmissão simbólica proposta pela Sociedade de Harmonia Sacra é apenas mais abstrata, por ser exclusivamente musical. Também a forma de apresentação em “grandes massas corais e instrumentais” nunca havia sido, anteriormente, um objetivo em si da prática musical sacra. Esse tipo de iniciativa foi próprio do canto orfeônico e, como é possível considerar, misturou-se a outros tipos de práticas musicais. Foi também nesse período que o próprio repertório sinfônico orquestral começou a se constituir de obras e orquestrações cada vez maiores (GROUT; PALISCA, 1995).

Como consequência da grande expansão da prática dos orfeões e da necessidade de orientar em um sentido mais unificado suas atividades, em 1874 foi criado o Instituto Orfeônico Francês. Como consta no anuário:

O Instituto Orfeônico francês, fundado em 1874, tem por objetivo levar às numerosas sociedades orfeônicas e instrumentais ao conhecimento das obras-primas dos grandes mestres, convocando-os a contribuir para sua participação ativa na interpretação dessas obras em performances em conjunto. Ele cuida da organização de competições e festivais. Sua sede provisória e seu secretário-geral ficam na Rua do Faubourg-Poissonnière, 135, em Paris<sup>32</sup> (COYON, 1876, p. 27, tradução nossa).

---

<sup>31</sup> Cette Société a pour mission d'initier le public à la connaissance des oeuvres de musique religieuse des grands maîtres, tels que Oratorios, Scènes bibliques, etc., qui demandent pour leur exécution la réunion de grandes masses chorales et instrumentales. Ces séances de grande musique ont lieu, à des époques indéterminées de la saison d'hiver, dans le Cirque des Champs-Élysées (COYON, 1876, p. 53).

<sup>32</sup> L'Institut orphéonique français fondé en 1874 a pour but d'initier les nombreuses sociétés orphéoniques et instrumentales à la connaissance des chefs-d'oeuvre des grands maîtres, en les appelant à contribuer par leur concours actif à l'interprétation de ces oeuvres dans des exécutions d'ensemble. Il s'occupe de l'organisation des concours de musique et des festivals. Son siège provisoire est chez son secrétaire général, rue du Faubourg-Poissonnière, 135, à Paris (COYON, 1876, p. 27).

As razões apresentadas para a fundação do Instituto buscavam oferecer algum senso de unidade aos orfeões, até mesmo por meio de competições, nas quais, logicamente, os orfeões seriam analisados por categorias. A simples iniciativa de se estabelecer critérios de análise para as apresentações dos orfeões, em si, já caracterizou um meio de controle de suas práticas. Obviamente, aqueles orfeões que estivessem enquadrados aos critérios de análise seriam vencedores e, por consequência, considerados como mais bem-sucedidos.

Uma crítica não presente no anuário e que é constante entre os pesquisadores da história da prática dos orfeões na França trata justamente da grande disseminação e da sua abordagem prática. A criação de um Instituto próprio para os orfeões tinha o objetivo também de divulgar materiais didáticos, como repertórios e instrumentos musicais, com o objetivo de melhorar o resultado prático de suas atividades, ou seja, a qualidade musical. Pesquisadores como Lebrat (2012) e Cambon (2003) trazem o registro de inúmeras críticas ligadas diretamente à qualidade das apresentações.

A qualidade artística do orfeão, de certa forma, foi subjugada pelos valores políticos e ficou em segundo plano em relação à transmissão de valores cívicos. Esse processo fez com que o orfeonismo provocasse um tipo de hierarquização da prática musical. Na hierarquia, a prática musical proposta pelos orfeões tornou-se mais precária. Esse fenômeno pode esclarecer a separação presente já no título do anuário, entre a “prática musical” e a prática dos orfeões.

A síntese desse processo é oferecida por Lebrat (2012), resumindo o desenvolvimento da prática do orfeão na França em:

[...] um primeiro tempo glorioso durante o qual ‘o orfeão’ obtém seus primeiros sucessos artísticos e onde domina a ideia de uma utilidade moral e social do ‘orfeão’, sucessos artísticos e fatos altamente moralizantes lançam as bases história do mito do ‘orfeão original’ (1830-1870), uma segunda fase crítica que tende a questionar o valor artístico do ‘movimento orfeônico’ e durante a qual se desenvolve o discurso sobre o ‘fracasso artístico’ do ‘orfeão’ (1860-1900) e por último, um último período onde, face à constatação da ‘crise artística’ do ‘orfeão’, nasce a esperança de um futuro melhor que passa pelo desejo de reforma da ‘instituição orfeônica’ (1900-1914) a qual se sucede um longo período durante o qual ‘o orfeão’ parece desaparecer das preocupações das elites artísticas e intelectuais (1914-1970)<sup>33</sup> (LEBRAT, 2012, p. 33, tradução nossa).

---

<sup>33</sup> [...] un premier temps glorieux pendant lequel «l'orphéon» obtient ses premiers succès artistiques et où domine l'idée d'une utilité morale et sociale de «l'orphéon», succès artistiques et hauts faits moralisateurs posant les bases historiques du mythe de «l'orphéon originel» (1830-1870), un second temps critique qui tend à remettre en cause la valeur artistique du «mouvement orphéonique» et au

Com a disseminação “instrumentalizada” pelo papel político, os orfeões se caracterizaram pela deficitária qualidade artística. A prática que surgiu como uma iniciativa de disseminação cultural acaba por ser considerada uma atividade musical de segunda classe. Seus praticantes não chegavam a ter um *status* de “verdadeiros músicos” reconhecidos.

À medida que sua prática se expandiu para fora dos domínios e do sistema utilizado por Wilhem, “[...] o discurso sobre a falta de exigência artística do projeto orfeônico se multiplicou até a virada do século XX, enfocando a mediocridade de intérpretes e compositores [...]”<sup>34</sup> (LEBRAT, 2012, p. 51, tradução nossa).

A iniciativa que teve início com Wilhem chegou ao fim do século XIX como praticamente um sinônimo de prática coletiva amadora musical, o que lhe rendeu uma má reputação histórica. Como explica Lebrat (2012), “[...] esse mal-estar teria sua origem na fama historicamente aceita de ‘mediocridade’ e ‘simplismo’ desse movimento musical”<sup>35</sup> (LEBRAT, 2012, p. 17, tradução nossa). Escoffier (2004) também é crítico a esta prática afirmando que, de certa forma, não integrou nem o domínio da música nem o da educação, o mais importante era a popularidade do orfeão. Essa característica reforça a ideia do orfeão como uma prática alienante, colocando diferentes classes sociais sobre uma mesma prática, com o objetivo de exercer algum tipo de controle das atividades das classes sociais francesas fora do ambiente de trabalho.

Para além da crítica às práticas dos orfeões na França, Lebrat (2012) e Leterrier (2006) apontam para uma essência da prática do canto orfeônico, a qual mais uma vez possibilita associar a prática educacional musical de um determinado período à sua concepção de mundo que lhe é contemporânea. Segundo Leterrier (2006):

---

cours duquel s'élabore le discours sur «l'échec artistique» de «l'orphéon» (1860-1900) et enfin, un dernier temps où, face au constat de «crise artistique» de «l'orphéon», naît l'espoir d'un avenir meilleur qui passe par la volonté de réformer «l'institution orphéonique» (1900-1914) auquel succède une longue période pendant laquelle «l'orphéon» semble disparaître des préoccupations des élites artistiques et intellectuelles (1914-1970) (LEBRAT, 2012, p. 33).

<sup>34</sup> «[...] les discours qui portent sur le manque d'exigence artistique du projet orphéonique se multiplient jusqu'au tournant du XXe siècle, se focalisant sur la médiocrité des interprètes et des compositeurs [...]» (LEBRAT, 2012, p. 51).

<sup>35</sup> ce malaise trouverait son origine dans la réputation historiquement admise de «médiocrité» et de «simplisme» de ce mouvement musical (LEBRAT, 2012, p. 17).

A história escrita nas primeiras décadas do século XIX é fundamentalmente 'moderna'. Rompe com uma cultura das humanidades em que a antiguidade clássica serve de fonte e de modelo insuperável. Ela se interessa pelas épocas obscuras do início da Idade Média, pelo feudalismo, pelo movimento das comunas, onde busca a gênese da nação e explora detalhadamente os séculos da monarquia, mas do ângulo da história do Terceiro Estado<sup>36</sup> (LETERRIER, 2006, p. 53, tradução nossa).

O surgimento desse sentimento que era saudoso de formas sociais passadas e de um ideal de resgate do passado místico europeu não ocorreu ao acaso. Essa visão de mundo não surgiu apenas como instrumento de classes dirigentes na tentativa de retomada do poder.

Embora, sem dúvida, a classe política tenha tentado tirar proveito de um novo ideal para a disseminação de suas concepções, essa visão de mundo já estava presente na literatura, na filosofia e na música a partir do século XVIII e ganhou cada vez mais força no século XIX. O movimento emerge com o nome de "Romantismo" e é a esse conceito que autores como Leterrier (2006) e Lebrat (2012) recorrem para apontar a sua influência na prática do canto orfeônico. Como Lebrat (2012) sintetiza:

Menos uma associação espontânea do que uma ideia 'voluntarista e militante', o Orfeão de Wilhem surge na encruzilhada de uma época marcada pela herança revolucionária ('massa coral' para representar o povo-nação), apoiada em ideias românticas de volta às fontes (noção de poetas populares e cultura popular 'pura') e levado pela utopia social e filantrópica da 'democracia cultural' por meio da educação através dos 'produtos da arte musical', a saber, 'os clássicos', com o objetivo de progresso da civilização e da perfectibilidade do homem (influência das ideias saint-simonianas)<sup>37</sup> (LEBRAT, 2012, p. 41, tradução nossa).

Além dos ideais de Saint Simon na prática do canto orfeônico, também estava presente o ideal de retorno às origens da civilização, o qual expõe o caráter utópico do romantismo que abarcou com tamanha força a cultura europeia durante o período. Foi nesse contexto que a música passou a ser considerada mais que uma expressão artística, mas como um meio poderoso de transmissão de

<sup>36</sup> «L'histoire écrite dans les premières décennies du XIXe siècle est fondamentalement «moderne». Elle rompt avec une culture des humanités dans laquelle l'Antiquité classique fait office de source, et de modèle indépassable. Elle s'intéresse aux époques obscures du haut Moyen-Âge, à la féodalité, au mouvement des communes, où elle cherche la genèse de la nation, et explore en détail les siècles de la monarchie, mais sous l'angle de l'histoire du Tiers-État» (LETERRIER, 2006, p. 53).

<sup>37</sup> Moins une association spontanée qu'une idée «voluntariste et militante»<sup>167</sup>, l'Orphéon de Wilhem apparaît au carrefour d'une époque marquée par l'héritage révolutionnaire («masse chorale» pour représenter le peuple-nation), soutenue par les idées romantiques de retour aux sources (notion de peuple-poète et de culture populaire «pure») et portée par l'utopie sociale et philanthropique de «démocratie culturelle» via l'éducation par «les produits de l'art musical», à savoir «les classiques», dans un but de progrès de civilisation et de perfectibilité de l'homme (influence des idées saint-simoniennes) (LEBRAT, 2012, p. 41).

conhecimentos. Para se compreender esse fenômeno, faz-se necessário entender a essência do movimento romântico.

O Romantismo, como movimento literário e artístico, teve início entre o século XVIII e foi uma consequência das grandes convulsões socioeconômicas sobre a consciência humana. Para Berlin (2015), durante esse período, “[...] há a Revolução Industrial, há a grande revolução política francesa sob os auspícios clássicos e há a revolução romântica” (BERLIN, 2015, p. 31). O surgimento da “revolução romântica” caracterizou-se por um tipo de oposição aos principais dogmas do pensamento moderno estabelecidos até então, principalmente os de influência iluminista. Para Berlin (2015), o início do processo de surgimento dessa visão de mundo ocorreu com Johann Wolfgang von Goethe (1749-1832). Goethe, em seu livro chamado *Os sofrimentos do jovem Werter*, deu início a uma corrente literária que veio a ser conhecida como “*Sturm und Drang*”<sup>38</sup> e que acabou por se desdobrar em outras manifestações artísticas, especialmente na música.

O romantismo se caracterizou também por um senso de nostalgia às origens místicas europeias, além da retomada de um ideal de vida idílico, em oposição ao poderoso e traumático processo de industrialização e crescimento dos centros urbanos na Europa. A visão de mundo idílica presente na concepção romântica fez com que a natureza e seus fenômenos, em si, transformassem-se em personagens fundamentais para os artistas. Os fenômenos naturais também foram relacionados às emoções humanas, outro elemento de grande valor no movimento romântico. Os sentimentos humanos, com as forças da natureza, aliados a elementos mágicos, em maior ou menor medida, influenciavam no destino (quase sempre trágico) das personagens e histórias românticas (GOMBRICH, 1999). Os exemplos artísticos dessa visão de mundo são muitos. Nas artes plásticas, o pintor Caspar David Friedrich (1774-1840) colocou em evidência o confronto entre um homem solitário e a imensidão da natureza no quadro *O viajante sobre o mar de névoa*. Na música, Ludwig von Beethoven (1770-1827) descreve as paisagens pastoris e as intervenções naturais em sua sexta sinfonia, batizada com o nome de *Pastoral*.

A valorização da natureza e das emoções humanas tinha um valor fundamental para os românticos e marcava a oposição aos ideais iluministas. Sentimentos como paixão, melancolia, ódio, etc., eram descritos em seus limites,

---

<sup>38</sup> “Tempestade e ímpeto” (BERLIN, 2015, p. 93).



devolvendo a humanidade perdida pelo progresso racional promovido pelo Iluminismo. A valorização das emoções tinha tanta proeminência para o artista romântico que mesmo uma simples briga de família foi fonte para uma composição musical de grande porte, como no poema sinfônico chamado *Sinfonia Doméstica*, de Richard Strauss (1864-1949). O caráter tensional e opositor do movimento romântico foi permanente e promoveu o resgate de ideais sufocados pela modernidade.

A partir da síntese sobre as características do Romantismo, é possível perceber de forma mais clara em qual sentido Lebrat (2012) atribui influências românticas à prática do canto orfeônico na França do século XIX. A influência romântica pode, em parte, ser fruto da própria herança cultural francesa. Como afirma Berlin (2015), Rousseau e o seu *Emílio* foram um dos marcos iniciais da concepção romântica na Europa, representada pela história do menino enviado junto à natureza para ser educado, fugindo da degradação urbana. Por sua vez, o canto orfeônico surge na segunda monarquia francesa, período conhecido também como “Restauração”, no qual o principal intuito político era reestabelecer o poder da família real. Nesse contexto, a retomada de uma idealidade da prática coral no estabelecimento de ideais sociais remonta às suas origens na tragédia grega. Sobre o papel do coro como meio de influência, Thibodeau (2015) explica, dentro de uma perspectiva hegeliana, que:

[...] a essência divina e universal, a substância do povo grego, é personificada pelo coro. O coro, que é formado pelos antigos, exprime a voz da sabedoria popular: ele é o porta voz do ‘comum do povo geral’. Representa, em outras palavras, o ponto de vista da necessidade que determina a vida e o agir dos homens e a que serão confrontados os heróis trágicos. Para o coro, essa necessidade é por definição incompreensível, impenetrável, e nada justifica que ela seja questionada. A necessidade é o que é; as potências divinas são as potências divinas, as leis são as leis, e os homens devem comportar-se e agir em conformidade com as prescrições divinas. Todos devem agir em conformidade com a lei que lhes é destinada, e sua submissão a tal ou qual lei, como se viu mais acima, é ditada e regida pela natureza, pela diferença sexual. É a natureza que define o ser, o que os homens são e o que não são e estabelece e justifica as decisões que determinam suas ações. O que quer dizer que na vida de todos os dias, no contexto de sua vida cotidiana, os homens agem segundo sua natureza ética, em conformidade com a lei a que são submetidos (THIBODEAU, 2015, p. 146).

A complexa cadeia de relações de poder e de obediência às “leis” (ou ao poder estabelecido), de certa forma, harmonizou-se em uma proposta de educação por meio do canto orfeônico. Ao mesmo tempo em que possuiu influências

românticas, no sentido de resgate de um ideal antigo, possuiu também influências políticas modernas. Mais do que isso, o canto orfeônico foi percebido como um poderoso meio de perpetuação de ideais pela classe política.

Embora seja esclarecedor perceber as relações entre as correntes de pensamento românticas e como alguns de seus elementos estiveram presentes na origem do canto orfeônico, também é fundamental apontar que toda a carga política presente nessa prática não pode ser caracterizada apenas com uma vertente única. Como explica Berlin (2015) sobre como se caracterizou politicamente o movimento romântico, “[...] encontramos românticos revolucionários e românticos reacionários [...]” e, justamente por isso, “[...] é impossível vincular o Romantismo a uma visão política em particular, por mais que já se tenha tentado” (BERLIN, 2015, p. 190).

O Romantismo foi determinante para as concepções sobre o papel da música que viriam a emergir posteriormente. Fonte de influência e inspiração para os compositores de música de concerto, o Romantismo também influenciou uma série de filósofos que dedicariam extensas e profundas reflexões sobre a música e sua influência sobre o ser humano (LÉBRE, 2012). Entre esses filósofos, Hegel (1770-1831) dedicou um tomo inteiro à música em seu tratado de estética. Outro filósofo contemporâneo de Hegel que também dedicou parte de sua obra filosófica à música foi Friedrich Wilhelm Joseph von Schelling (1775-1854). Em linhas gerais, ambos se dedicaram a explicar como a essência da música transcende uma simples apreciação ou execução musical para ser, de fato, um meio de elevação da consciência, explorando a razão e as emoções humanas simultaneamente. Posteriormente, Arthur Schopenhauer (1788-1860) dedicou uma seção à música em seu livro *O mundo como vontade e representação*, a partir da ideia de que a beleza das artes, e da música, estava no consolo da consciência humana. Influenciado diretamente por Schopenhauer, Friedrich Nietzsche (1844-1900) retoma a reflexão sobre a influência da música nos estados emocionais humanos, inspirado nos antigos mitos gregos de Apolo e Dionísio. Porém, Nietzsche não se prende apenas à clássica interpretação dos mitos como personalidades opostas. Como explica Campioni (2012):

O esquema de Nietzsche segue para apresentar os princípios apolíneo e dionisiaco só é literário à primeira vista. Os termos que definem estes princípios são antitéticos e produzem oposições sobre as quais são articulados os fenômenos estéticos: escultura e música, poesia lírica e poesia épica. Na realidade Dionísio e Apolo não são extremos de uma

contradição: toda cultura apolínea se apresenta como uma máscara que permite suportar o caráter trágico da existência, como um esforço intenso para tentar esconder o fundo dionisíaco atrás da construção de formas estáveis e tranquilizadoras (CAMPIONI, 2012, p.389).

A interpretação que Nietzsche oferece à música ultrapassa até mesmo a ideia de uma relação de reflexo entre as artes e como elas expressam a sociedade que as compõe. A arte estaria na própria estrutura dessas sociedades, refletindo e influenciando sua própria forma e dinâmica de existência (CAMPIONI, 2012).

Esses são exemplos de pensadores que não só dedicaram profundas reflexões à música, como elevaram aos mais altos patamares acadêmicos o debate sobre o papel de sua prática e apreciação para a humanidade. A influência e o papel da música sobre a consciência humana tornaram-se uma questão filosófica de primeira ordem. A música como meio de aquisição e transmissão de conhecimentos, entrou no século XX abarcando desde a sua prática em massa na sociedade francesa (e posteriormente em outros países da Europa), passando pelo ensino conservatorial das academias de música, até os mais importantes pensadores do século XIX. A reflexão sobre o papel da música ainda ganharia uma nova dimensão a partir dos questionamentos propostos por Adorno (1999) na elaboração do seu conceito de “sociologia da música”. Adorno (1999) reflete as relações dos aspectos artísticos, sociais, psicológicos e econômicos dentro das categorias de sua linha de pensamento crítica, como suas concepções estéticas e os processos de alienação da consciência como reflexo do processo da moral de consumo.

Entretanto, se a música chegou ao século XX com tamanho prestígio na Europa, tanto por sua prática como pelas reflexões que promoveu, o canto orfeônico também foi um papel importante no processo de popularização de sua prática. Durante esse período, no qual diversas ditaduras se impuseram, o canto orfeônico foi um elemento presente na sociedade europeia e, posteriormente, no Brasil.

Para melhor compreender o papel da música como elemento educacional (ou de influência de consciências) no Brasil, é necessário entender como o papel atribuído à música refletiu um contexto mais amplo. O presente capítulo descreveu como a religião, a filosofia, a política e até mesmo a economia influenciaram o papel da música desde a Grécia Antiga. No decorrer dos séculos, a música acompanhou as mudanças sociais e ocupou o papel de poderoso meio de transmissão de símbolos e ideais. É nesse sentido que entendo a relação entre música e sua

utilização educacional na transmissão de uma “visão de mundo” é essencial para a compreensão de como esse fenômeno ocorreu durante o século XX no Brasil.

Considero que a relação entre o papel da educação musical como elemento civilizador e capaz de influenciar ou “moldar” o ser humano a um determinado ideal de ética de uma sociedade esteve presente ao longo da história do ocidente. O papel civilizador da educação musical seria, então, uma reminiscência grega presente ao longo da história na cultura e nas tradições do Ocidente. Apesar de variações e de momentos de maior ou menor intensidade, essa reminiscência sempre está presente quando se trata do papel da educação musical, principalmente quando tratamos da prática musical em conjunto por meio do canto. Por essa razão, devido a herança cultural grega, o papel educacional atribuído à prática musical como meio civilizador permeia a presente pesquisa. Após a elaboração da relação entre a educação musical e seu papel moral civilizador, é possível apresentar e refletirmos como esse fenômeno também ocorreu no Brasil.

## 2. O PAPEL POLÍTICO DA MÚSICA NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO

Sobre o papel político da educação em âmbito geral, Saviani (2008) afirma que a atividade política possui uma essência diferente da educativa. O autor distingue a atividade política da educacional, considerando que “[...] em política, o objetivo é vencer, em educação o objetivo é convencer; se a prática política se apoia na verdade do poder, a prática educativa apoia-se no poder da verdade” (SAVIANI, 2008, p. 224). Contudo, como propus no capítulo anterior, a utilização da música ao longo da história serviu não só como meio de expressão artística, mas como ferramenta de transmissão de elementos religiosos, ideologias e sentimentos, transformando-se em um poderoso meio de influência.

A partir do conceito de que a música, no contexto educacional, foi por vezes instrumentalizada, vislumbro a possibilidade de observar como esse fenômeno esteve presente no território brasileiro, tendo início a partir da chegada dos missionários da Companhia de Jesus<sup>39</sup>. A primeira parte do presente capítulo trata do papel político da música no período colonial como meio de catequização dos povos nativos. Também aborda a utilização da música como meio de perpetuação da cultura europeia durante o período imperial e seus desdobramentos no contexto educacional. Trata também de questões como as tensões entre o processo de modernização, os problemas do contexto educacional e os desdobramentos sociais que levariam ao fim do primeiro regime republicano brasileiro.

A segunda parte do capítulo trata das heranças políticas, culturais e filosóficas do período republicano brasileiro, a partir de 1889. Nessa parte, abordo as influências impostas pelas classes dominantes políticas e econômicas sobre a população brasileira, com o objetivo de substituir a identidade cultural brasileira ligada a Portugal, por uma nova identidade nacional. A nova identidade seria construída sobre novos pressupostos filosóficos e culturais. Para isso, a educação em âmbito nacional foi considerada como importante meio de disseminação desses objetivos. Outro tema são os novos paradigmas culturais que ganharam força a partir da década de 1920 e o impacto que viria a ter sobre a classe intelectual brasileira. Por fim, também trato das iniciativas de modernização da educação

---

<sup>39</sup> A ordem jesuítica “Companhia de Jesus” foi fundada em 1534, chegando ao Brasil em 1549, poucos anos depois de sua criação.

brasileira por meio de ações governamentais ou por iniciativas dos próprios educadores. Um marco em relação a essas iniciativas por parte dos educadores foi a disseminação da Pedagogia da Escola Nova, que ganhou grande proeminência a partir da década de 1920 e abriu espaço à utilização das artes e, especificamente, da música, no contexto educacional.

Início a terceira parte do segundo capítulo apresentando o Golpe de Estado de 1930, ou seja, a tomada de poder por Getúlio Vargas e seus desdobramentos dentro da administração pública e, conseqüentemente, no contexto educacional. Mostro como o governo getulista herda determinadas concepções administrativas, ao mesmo tempo em que impõe uma nova concepção política que abarca a cultura e a educação como meio de propagação de seus ideais. Por fim, abordo a disseminação da prática do canto orfeônico no Brasil e a figura de Villa-Lobos, músico e compositor que se tornou o propagador dessa prática no contexto educacional.

## 2.1 O PAPEL DA MÚSICA NO CONTEXTO EDUCACIONAL COLONIAL E IMPERIAL

A chegada dos jesuítas deu início ao que se tornaria a primeira atividade institucionalizada de educação no Brasil. As atividades foram fundamentadas de acordo com a base oferecida pelo *Ratio Studiorum*. Os jesuítas foram ativos em duas frentes educacionais no Brasil, as quais estavam presentes no contexto indígena e na educação das crianças provenientes das classes economicamente mais favorecidas. Por isso, os jesuítas foram responsáveis também pela fundação de colégios de ensino regular, para o trabalho educacional nas cidades mais desenvolvidas (FÁVERO, 2000).

A atividade educacional promovida pelos jesuítas se equilibrou em dois objetivos diferentes. Em relação aos indígenas, tinha um objetivo muito claro, a saber, a conversão dos nativos. A Coroa portuguesa contava com a ordem jesuítica para a manutenção da posição subserviente de sua colônia do outro lado do Oceano Atlântico. O governo português também estava ciente de que uma das formas mais eficientes de manter sua grande colônia sob controle seria, além de dominar sua economia e sua cultura. Dificultando suas formas de expressão e dominando os

movimentos culturais, a metrópole conseguiria manter a estabilidade administrativa da colônia, prosseguindo com sua política de exploração econômica. Em todo o processo, contou com o forte auxílio dos missionários jesuítas (FRANCA, 1952). O trabalho educacional jesuítico foi o único meio de acesso a, pelo menos, uma parte da cultura da metrópole. É interessante perceber também que o ensino de música foi uma expressão cultural que mereceu atenção do governo português. Como Alucci (2012) afirma, essa iniciativa ocorreu “[...] entre 1658 e 1661, quando, pela ‘Lei das Aldeias Indígenas’, foi ordenado o ensino de canto” (ALUCCI *et al.*, 2012, p. 19).

A utilização da música como meio educacional possibilitou que, no âmbito cultural, a distância entre colônia e metrópole “diminuísse”. Fonterrada (2008) explica que a prática musical, principalmente do canto, foi contínua durante o período colonial. Segundo a pesquisadora, “[...] a educação musical, assim como a educação em geral, estava diretamente vinculada à Igreja e, portanto, estreitamente ligada às formas e aos repertórios europeus [...]” (FONTERRADA, 2008, p. 209). É importante frisar o relevante papel que a prática musical teve no seio das comunidades indígenas, com a responsabilidade de ser mais um meio de conversão dos nativos. Em relação aos nativos, para alcançar o objetivo de domínio das comunidades, os padres jesuítas sabiam que não bastaria uma abordagem simples. A catequização implicava não só a mudança das crenças religiosas, mas de todo o contexto cultural indígena. Por isso, a abordagem educacional dos jesuítas se dividiu em diferentes atividades. Como explica Saviani (2008):

A primeira fase da educação jesuítica foi marcada pelo plano de instrução elaborado por Nóbrega. O plano iniciava-se com o aprendizado do português (para os indígenas); prosseguia com a doutrina cristã, a escola de ler e escrever e, opcionalmente, canto orfeônico e música instrumental [...] (SAVIANI, 2008, p. 7).

A utilização das artes tinha um papel fundamental no qual a conversão se daria da forma integral, ou seja, espiritual, social e culturalmente. Dentro de um quadro tão amplo da prática educacional, é difícil sugerir que a prática musical também não estava fundamentada nos mesmos princípios educacionais de todo o sistema jesuítico.

A prática musical no contexto educacional dos missionários jesuítas estava fundamentada numa disciplina quase militar, na qual a música auxiliava na formação rigorosa dos novos catequizados. As atividades possibilitariam a conversão religiosa

e a transformação cultural, adaptando os “novos colonos” às demandas culturais e econômicas da metrópole. As principais marcas que orientaram a prática educacional jesuíta, na qual a música estava inserida, foram “[...] a centralização e o autoritarismo da metodologia, a orientação universalista, a formação humanista e literária e a utilização da música” (SHIGUNOV NETO; MACIEL, 2008, p. 180). Fica evidente que a prática musical inserida nesse contexto de concepção de educação tinha mais que um objetivo puramente educacional, mas, também, político e civilizatório.

Durante o período colonial, a prática musical teve desdobramentos curiosos. As músicas trazidas do continente europeu, compostas dentro de uma tradição de escrita e para formações clássicas de instrumentos musicais, sofreram uma grande adaptação ao contexto local, sem perder suas características essenciais (MARTINS, 1977, p. 412). Especificamente na região mineira de São João Del-Rei, relativamente próxima da antiga capital do império na época, “[...] as orquestras apresentavam música feita em casa, influenciada por partituras vindas da Europa, trazidas para o Rio em lombo de mula, durante a primeira metade do século XIX” (SWANWICK, 2014, p. 144). As obras musicais executadas por esses músicos locais, que, muitas vezes, não tiveram nenhum contato com formações musicais de outros lugares, só foi possível devido à capacidade de os nativos aprenderem a tocar instrumentos musicais adaptando a execução das obras originais. Segundo Swanwick, os músicos localizados nessas regiões “[...] provavelmente, nunca estiveram numa apresentação das obras que se tornaram modelos para eles” (SWANWICK, 2014, p. 144). O registro desse tipo de atividade demonstra que a prática e transferência dos conhecimentos musicais se expandiram no Brasil durante o período colonial. O processo ocorreu com tamanha força que ainda durante o século XX foi possível observar esse fenômeno como herdeiro do período colonial, no qual os jesuítas tiveram influência marcante nas práticas educacionais.

A concepção educacional prosseguiria até 1759, com a expulsão da Companhia de Jesus de todos os territórios portugueses. As razões que desencadearam a expulsão dos jesuítas, segundo Shigunov Neto e Maciel (2008), podem ser atribuídas a dois motivos principais. O primeiro foi devido ao fato de a Companhia de Jesus possuir grande capital econômico e, em decorrência disso, influência política, o que despertou grande preocupação do governo português



(SHIGUNOV NETO; MACIEL, 2008, p. 183). Outra razão foi a onda de “modernização” da sociedade portuguesa trazida pelo Marquês de Pombal. Por meio das reformas pombalinas, o governo português esperava entrar na era dos estados modernos, constituindo uma sociedade burguesa e de ideais iluministas. As ideias modernizadoras do Marquês de Pombal eram conflitantes com os interesses religiosos e econômicos da ordem jesuítica, que, nesse entrave, acabou sendo expulsa do Brasil e de todo o reino (MAXWELL, 1996).

Após o rompimento violento nos rumos da educação brasileira, os registros de qualquer tipo de atividade musical no contexto escolar são escassos. Mesmo com a chegada da Família Real Portuguesa em 1808, essa fase pode ser considerada como um momento de “letargia” em relação às políticas de educação musical no Brasil. Mesmo com as mudanças proporcionadas pela transferência da metrópole imperial para o Brasil, as transformações abarcariam principalmente setores ligados à infraestrutura e à administração pública. Foi necessário um processo urgente de modernização, já que, até então, o Brasil serviu exclusivamente como colônia de extração. Como consequência, houve a criação de diferentes instituições, na busca de modernizar o quadro estrutural de serviços públicos.

O processo de modernização foi deflagrado e, como consequência, outros âmbitos da sociedade também foram abarcados. O quadro político e econômico também proporcionou o início de uma nova movimentação cultural. A presença da Corte portuguesa em solo brasileiro não trouxe apenas novas demandas em questões administrativas e econômicas, mas também culturais (MENDONÇA, 2000). Se por um lado as políticas oficiais para a educação foram fracas, o contexto artístico passou por um momento de efervescência devido à presença da Família Real. Entre as medidas de grande importância histórica está a criação da Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios, em 1816. Foi a Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios que veio a dar “[...] origem à Escola Nacional de Belas-Artes, hoje Escola de Belas-Artes da UFRJ” (FÁVERO, 2000, p. 20).

Com a presença da Corte real portuguesa, músicos e companhias de ópera chegaram de diferentes partes da Europa. Apesar de proporcionar uma intensa atividade cultural, não há nenhuma evidência concreta de que toda essa movimentação artística tenha transformado o quadro da educação musical no Brasil (FONTERRADA, 2008). A vinda de músicos europeus impactou de forma efetiva não

só a capital imperial, na qual havia maior demanda cultural, como outras regiões do Brasil, transformando o panorama das práticas musicais no país.

Mesmo com todos esses registros que apontam uma prolífica atividade musical, em relação à educação e à prática musical no contexto educacional, o período não contou com nenhum incentivo governamental. As dificuldades de desenvolvimento econômico e cultural prosseguiram após a partida de Dom João VI<sup>40</sup> (1767-1826) em 1821. Um exemplo que mostra a dificuldade de desenvolvimento brasileiro se deve ao fato de mesmo com a chegada e a permanência da família portuguesa, o Brasil ainda não ter uma universidade instituída em seu território durante o período.

Outro exemplo foi a concepção educacional ditada pelo governo imperial. O Brasil possuiu escolas guiadas por uma política que tinha como objetivo apenas ensinar a ler e escrever, com exceção de algumas escolas profissionalizantes. As escolas profissionalizantes tinham a função de oferecer uma instrução que possibilitasse a preparação dos funcionários que viriam a trabalhar nas instituições existentes, mantendo a dinâmica de funcionamento político, econômico e social<sup>41</sup> (MENDONÇA, 2000). Esse quadro sofre algumas alterações a partir do governo que se instaurou em 1822, com a Independência do Brasil.

Mesmo com as mudanças políticas, o primeiro registro significativo de uma legislação oficial que trata da utilização da música no contexto educacional apareceu somente na segunda metade do século XIX, por meio do Decreto n.º 1331-a, de 17 de fevereiro de 1854. A legislação aprovou o “[...] o Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Côrte” (BRASIL, 1854). A reforma teve uma essência iluminista e caráter centralizador, marcada pela grande ênfase em relação ao papel do inspetor-geral sobre os delegados de distrito sob sua responsabilidade. A reforma teve ainda o intuito de oferecer uma política oficial para a educação nacional, que recuperasse as dificuldades sofridas das medidas anteriores. Entre as ações que não desenvolveram o quadro educacional adequadamente estava o método de ensino mútuo, indicado na Lei Geral de 1827. (BRASIL, 1827). O tipo de ensino mútuo adotado no período ficou conhecido como Método Lancaster e Bell. Em relação à presença da música numa política oficial

---

<sup>40</sup> Tornou-se príncipe regente em 1799, sendo coroado rei em 1818. Foi Rei do Reino Unido de Portugal e Brasil e Algarves, Imperador do Brasil e Rei de Portugal.

<sup>41</sup> A Família Real permaneceu no Brasil de 1808 a 1821, quando retornou a Portugal.

educacional, o Decreto n.º 1331-a de 1854<sup>42</sup> estipulou a disciplina de “noções de música” e “exercícios de canto” para as escolas primárias, além do estudo da música para o chamado “curso de bacharelado em letras” do Colégio D. Pedro II. O decreto criou também o cargo de professor de música para o Colégio D. Pedro II, com indicação do valor dos vencimentos e gratificações (BRASIL, 1854).

É possível considerar, em relação à abordagem da música no Decreto n.º 1331-a, de 1854, um exemplo de sua essência iluminista. Pela primeira vez a prática do ensino de música se desvinculava exclusivamente das igrejas e dos ambientes familiares ou informais. A partir de então, pelo menos oficialmente, a prática musical era um elemento constituinte de uma política estatal de educação. Entretanto, como sentenciam Alucci *et al.* (2012), a medida não propiciou um surgimento impactante em relação às práticas educacionais musicais. O Decreto n.º 1331-a, de 1854, embora tenha acrescentado a prática musical como uma disciplina regular, não trouxe nenhuma orientação em relação à sua abordagem, objetivo ou funções no contexto escolar. Por isso, não considero que a Reforma Couto Ferraz tenha oferecido uma primeira medida de educação musical no contexto educacional após a expulsão dos jesuítas, mas apenas sugeriu a prática musical no contexto educacional nacional como uma orientação oficial governamental.

A prática musical teve espaço em uma segunda legislação educacional durante o período imperial, conhecida como Reforma Leôncio de Carvalho. Por meio do Decreto n.º 7.247, de 19 de abril de 1879, Carlos Leôncio de Carvalho arquitetou mais uma reforma do ensino primário e secundário do Município da Corte, além do ensino superior de todo o Império. A reforma ficou caracterizada por privilegiar uma abordagem educacional intuitiva, com o objetivo de preparação da mão de obra para as transformações do quadro econômico brasileiro. A partir do século XIX, algumas regiões do Brasil entrariam em um gradativo processo de industrialização e necessitavam de uma mão de obra minimamente apta às novas demandas dos meios de produção de uma economia capitalista que ainda se mostrava incipiente na maioria do país.

Em relação à música, o Decreto n.º 7.247 diferenciou as atividades musicais para o ensino primário e secundário. Para o ensino primário, passaram a ser obrigatórias as disciplinas de “rudimentos de música, com solfejo e canto” (BRASIL,

---

<sup>42</sup> Legislação conhecida como “Reforma Couto Ferraz”.

p. 1, 1879). Para o ensino secundário, constou apenas a disciplina de “música vocal”. Mesmo com a presença da música, o objetivo dessa reforma foi claro, constando no próprio texto do documento, que visava:

Criar ou auxiliar no município da Corte e nos mais importantes das províncias, escolas profissionais e escolas especiais e de aprendizado, destinadas, as primeiras a dar a instrução técnica que mais interesse às indústrias dominantes ou que convenha criar e desenvolver, e as segundas ao ensino prático das artes e ofícios de mais imediato proveito para a população e para o Estado, conforme as necessidades e condições das localidades (BRASIL, 1879, p. 1).

O caráter da legislação foi estritamente técnico, não deixando dúvida sobre quais foram seus objetivos. Mesmo o ensino de “artes” se daria dentro de uma perspectiva prática, de retorno utilitário. Também é curioso observar que a música foi, de fato, a única manifestação artística presente no documento. Percebendo o contexto de sua abordagem no corpo do documento e a falta de parâmetros para sua prática, novamente torna-se difícil considerar a legislação como uma medida efetiva de educação musical em nível nacional.

O quadro permaneceu o mesmo até o final do período imperial. No fim do século XIX, o Brasil viveu uma de suas maiores mudanças no plano político. No dia 15 de novembro de 1889 ocorreu a Proclamação da República, fruto de um longo processo de conflitos políticos, os quais foram influenciados pela Revolução Francesa e propagados por distintos grupos ligados a movimentos contrários ao governo imperial. O evento trouxe profundas transformações políticas, sociais, econômicas e, por consequência, educacionais (CARVALHO, 1995).

## 2.2 A REPÚBLICA E O NASCIMENTO DA “GENUÍNA IDENTIDADE BRASILEIRA”

A Proclamação da República no Brasil, no ano de 1889, marcou a consolidação de novas correntes de pensamento presentes em parte das classes dominantes. Influenciada por pensadores americanos e franceses, a classe dominante (política e econômica) buscou a disseminação de novos símbolos, que deveriam permear e transformar a cultura brasileira, com o objetivo de infundir uma nova concepção de nação e de sociedade.

O quadro republicano, porém, não foi suficiente para prover um contexto de unidade das classes que promoveram a expulsão de D. Pedro II. O que se viu foi, a

partir do fim do governo monárquico e início de um governo republicano, o país cair em um período de fragmentação da luta pelo poder político. O contexto de pulverização dos ideais políticos, econômicos e sociais foi exemplificado por Carvalho (1995), mostrando como o próprio universo simbólico no qual a República floresceu foi eivado de disputas e tensões de diferentes correntes ideológicas. A luta ferrenha de distintas correntes de agentes políticos se desdobrou no contexto educacional, tomando forma nas disputas entre os defensores de uma educação laica (defensores do ensino público) em oposição aos religiosos (defensores do ensino privado).

Já em 1890 tivemos a primeira grande legislação em relação à educação, por meio do Decreto n.º 981, de 8 de novembro de 1890, que aprovou o regulamento da instrução primária e secundária do Distrito Federal (BRASIL, 1890). O decreto ficou conhecido como Reforma Benjamin Constant, o qual deixou a instrução pública sob responsabilidade das províncias que, após o início do governo republicano, foram transformadas em estados. A reforma ocorreu especificamente no Distrito Federal, mas serviria de modelo para o restante do país. Um dos principais pontos a ser ressaltado por essa legislação foi sua essência baseada nos preceitos do liberalismo<sup>43</sup> e do positivismo<sup>44</sup>, inspirada em uma concepção moderna de laicismo estatal da educação e da cultura. Na realidade, positivismo e liberalismo foram duas das marcas essenciais de toda a concepção do governo republicano (CARVALHO, 1995). A presença desses elementos no contexto educacional foi apenas um desdobramento quase automático dessas concepções que fundamentavam a concepção política nesse período.

O desenvolvimento do novo sistema político desvinculou de forma definitiva os traços culturais da aristocracia portuguesa, com o objetivo de fazer nascer uma

---

<sup>43</sup> Nessa pesquisa, utilizamos o conceito de liberalismo de Abbagnano (1982), segundo o qual o Liberalismo “[...] é a doutrina que tomou para si a defesa e a realização da liberdade no campo político. Tal nasce e se afirma na idade moderna e pode ser considerada dividida em duas fases: 1. A fase do séc. XVIII, caracterizada pelo individualismo; 2. A fase do séc. XIX caracterizada pelo estatismo” (ABBAGNANO, 1982, p. 576).

<sup>44</sup> Em relação ao positivismo, utilizamos o conceito de Abbagnano (1982), o qual explica que o termo “foi adotado por Augusto Comte para a sua filosofia e por obra de Comte passou a designar uma grande corrente filosófica que, na segunda metade do século XIX, teve numerosíssimas e variadas manifestações em todos os países do mundo ocidental. A característica do Positivismo é a romantização da ciência: a sua devoção o único guia da vida individual e associada do homem, isto é, o único conhecimento, a única moral, a única religião possível. Como romantização da ciência, o Positivismo acompanha e estimula o nascimento e a afirmação da organização técnico-industrial da sociedade moderna e exprime a exaltação otimística que acompanhou a origem do industrialismo” (ABBAGNANO, 1982, p. 746).

cultura propriamente brasileira (CARVALHO, 1995). É interessante observar esse objetivo sustentado em uma concepção política fundamentada na relação entre o liberalismo e o positivismo. Refletir sobre a relação entre positivismo e liberalismo é refletir sobre diferentes fenômenos que emergiram de transformações político-sociais e econômicas a partir do declínio da sociedade feudal na Europa.

No plano político, Nicolau Maquiavel (1469-1527) foi o grande fundador de uma nova visão política, na qual a relação entre o Estado e o indivíduo deveria ser concebida de forma pragmática. A partir de seus textos, como *O príncipe* e *Discurso sobre a primeira década de Tito Lívio*, autores como Gruppi (1980) refletem sobre a nova dimensão que Maquiavel atribui à política, transformando-a, de fato, em uma ciência. Entre as características que diferenciavam a concepção antiga de política da concepção de Maquiavel, está a diferença entre as formas de governos antigas e o Estado Moderno. Para Maquiavel, a base do poder do Estado Moderno está na capacidade de controle dos indivíduos por meio da força e, para isso, elabora uma nova “moral”, separada da moral religiosa vigente até então. Em Maquiavel, a moral está baseada na realidade humana e no pragmatismo das relações de poder (GRUPPI, 1980). A partir de uma concepção pragmática das relações de poder na sociedade, a figura do indivíduo ganha cada vez mais força e importância.

Segundo Helferich (2006), outro marco teórico dessas transformações ocorreu a partir de Thomas Hobbes (1588-1679) e seu livro *Leviatã ou Matéria, Palavra e Poder de um Governo Eclesiástico e Civil* (1651), no qual a ideia de “indivíduo” ganha ainda mais força. A partir de então, o indivíduo seria cada vez mais autônomo em relação à sociedade. Tomas Hobbes passaria a ser reconhecido historicamente como o primeiro grande teórico da sociedade burguesa moderna (HELFERICH, 2006).

O conceito de “sociedade burguesa” é dado por Hegel (1997) como a distinção entre família e Estado. Heiferich (2006) explica esse conceito afirmando que:

[...] originalmente, todo o domínio do trabalho social estava estritamente ligado às estruturas familiares e ao solo. Com o fim da Idade Média europeia, desenvolveram-se formas cada vez mais fracionadas de divisão do trabalho. Os homens habituaram-se cada vez mais a não produzir mais para a própria necessidade, mas para um mercado no qual os produtos eram trocados. Com isso, a troca e o dinheiro passam a desempenhar um papel cada vez maior na vida social, que se torna cada vez mais multifacetada e rica em ramos de atividades (HEIFERICH, 2006, p. 159).

Em um quadro de grandes transformações, como a Revolução Industrial, o indivíduo ficou cada vez menos ligado à família e ao solo. O indivíduo colocaria sua força de trabalho à disposição de um novo “mercado”. Esse fenômeno transferiu a questão do trabalho e da produção fora do âmbito familiar ou comunitário para o âmbito privado. Consequentemente, toda a esfera do trabalho social transformou-se em um campo diferenciado, de proprietários privados. A troca e produção de mercadorias passaram a integrar as relações humanas e transformou as estruturas sociais, dando origem, de fato, a uma sociedade burguesa. Nesse contexto, toda propriedade, inclusive a força, energia e habilidades individuais transformaram-se também em mercadorias. A partir dessa cadeia de mudanças, novas demandas surgiram. Hegel aponta que o processo de transformações desencadeou a necessidade de uma instância que fosse intermediária entre os interesses conflitantes da nova classe emergente (a burguesia) e das classes tradicionais (aristocracia e clero), instância essa que passou a ser o Estado (HEGEL, 1997).

Todas as transformações subseqüentes estariam cada vez mais influenciadas por uma corrente de pensamento que se denominava racionalista, a qual teve maior projeção no pensamento de Augusto Comte (1798-1857). A filosofia proposta por Comte viria a se estabelecer com o nome de positivismo. Segundo a concepção positivista, o conhecimento deveria ser fragmentado e mesurado, ou seja, “racionalizado” (HEIFERICH, 2006). No processo de construção de uma “nova ciência”, mais precisa e efetiva, também houve o contexto no qual existia a necessidade de uma teoria que legitimasse as novas configurações sociais e políticas. Esse fenômeno dá origem a uma nova ciência, a economia política (BERTHOUD, 2012).

Como consequência, a figura do filósofo perde espaço para o economista. Segundo Berthoud (2012):

O economista empresta sua voz ao príncipe ou ao estadista que se ocupa com as condições de reprodução da riqueza global com o propósito de governar o melhor possível a sua nação. Para ele, as noções de riqueza global ou de “sistema de reprodução” tomam um sentido. É enquanto meio e em vista de fins políticos que existe, portanto, uma “economia política”. Nessa condição, o economista aparece como conselheiro do príncipe e a economia política aparece como uma ciência interessada (BERTHOUD, 2012, p. 339).

A economia foi alçada ao patamar de ciência, sem deixar, ao mesmo tempo, de tornar-se uma das manifestações positivistas no campo das relações sociais.

Uma ciência só alcança uma grande projeção a partir da sua sistematização em teorias que possam ser disseminadas. No caso da economia, Adam Smith (1723) tornou-se o primeiro grande ícone referencial da nova ciência. Segundo a perspectiva descrita pelo próprio Adam Smith (2003):

A economia política, considerada como ramo dos conhecimentos do legislador e do estadista, propõe-se dois objetivos distintos: o primeiro, obter para o povo uma renda ou uma subsistência abundante, melhor dizendo, colocá-lo em condições de obter ele mesmo esta renda ou esta subsistência abundante; o segundo, fornecer ao Estado ou à comunidade uma renda suficiente para o serviço público; ela se propõe enriquecer ao mesmo tempo o povo e o soberano (SMITH, 2003, p. 76).

Com base nos pressupostos acima, estabeleceu-se uma ideologia na qual seria possível um processo de “enriquecimento global”. Isso iria se desenvolver a partir de uma ciência que oferecesse ao indivíduo a possibilidade de enriquecer dentro de um quadro de maior autonomia em relação à sociedade.

Como sintetiza Berthoud (2012):

A economia política é assim a ciência das sociedades humanas nas quais todas as riquezas são comparadas como grandezas de um sistema único e todos os indivíduos são percebidos como agentes movidos pelo mesmo cálculo de interesse ou de prazer máximo. Fala-se, então, de sistema de necessidades ou de sociedade civil, cuja base é uma mecânica geral de interesses e uma aritmética individual dos prazeres (BERTHOUD, 2012, p. 340).

O “sistema” possibilitaria o desenvolvimento das necessidades econômicas de forma global, fundamentada na teoria econômica política. O desdobramento foi a consolidação de um braço do positivismo (a economia política) que legitimou teoricamente os novos meios de produção. A base dessa teoria sustentou, entre outros rígidos conceitos, a ideia de que a autonomia do indivíduo seria proporcionada a partir da sua livre iniciativa. Nascia, assim, o *liberalismo*.

Portanto, a relação entre positivismo e liberalismo pode ser considerada, em parte, como um processo, o qual se desdobrou em distintos fenômenos, como o surgimento de uma corrente de pensamento que proporcionou o aparecimento de diferentes campos de estudo, baseados em princípios matemáticos e racionalizadores (o positivismo). Outro fenômeno presente nesse processo foi a



ascensão de uma nova classe social, a partir das transformações políticas e sociais dos meios de produção. Nesse contexto, encontraram nos teóricos da nova ciência econômica espaço para a legitimação do seu ganho de poder, por meio da teoria da economia política, dando origem ao *liberalismo* como uma corrente de pensamento influente até os dias atuais. Na história do Brasil, o liberalismo e o positivismo por vezes ganharam força juntos, como durante o período republicano. Por vezes, o liberalismo é excluído e o positivismo continua como uma das bases ideológicas das classes governantes. Apesar de as concepções da elite política brasileira sofrerem a influência de elementos como o liberalismo e o positivismo, muitas vezes, as ideologias davam lugar aos interesses individuais e oportunistas. Por isso, atribuir um conceito unitário de liberalismo ou positivismo ao período republicano é uma tarefa que não pretendo discutir, embora considere pertinente o conceito de Carvalho (1995) de que existiu um ideal republicano influenciado por essas características presente e de grande importância na legitimação das ações políticas após 1889 (CARVALHO, 1995).

Para a disseminação dos ideais republicanos, o desenvolvimento do quadro educacional brasileiro foi fundamental, com grande ênfase na expansão do ensino primário em todo o território nacional, mantendo os aspectos positivistas presentes como forma de sustentação ideológica. Foi no florescer republicano que outras tentativas mais efetivas de transformações ocorreram, buscando não só a expansão do ensino, mas a formação de uma nova mentalidade que se afastasse dos ideais monárquicos (NAGLE, 1974).

É interessante observar que já na primeira legislação republicana para a educação, o ensino de música esteve presente. Como Alucci *et al.* (2012) explicam, a Reforma Benjamin Constant regulamentou:

[...] a instituição primária e secundária e institui o ensino de elementos de música, que deveriam ser ministrados por professores especiais para a música admitidos em concurso. Tal medida deveria ser aplicada em âmbito nacional. (ALUCCI *et al.*, 2012, p. 19).

Temos o registro de uma legislação para a utilização da música no contexto escolar em menos de um ano de vigência do governo republicano. A exigência explícita do Decreto n.º 981, de 8 de novembro de 1890, sobre a especialidade dos professores de música e a exigência de um concurso para ocupar uma vaga no

contexto educacional foi, sem dúvida, o primeiro passo realmente significativo na tentativa de se implementar uma ação efetiva para a utilização da música no contexto escolar (BRASIL, 1890). Com todas as problemáticas que essa legislação pode ter aberto, como os critérios para o reconhecimento da formação do professor de música, já que não havia instituições de ensino superior com um curso específico para professor de música, é de grande importância apontar as possibilidades que essa medida oficial abriu. Entre elas estavam o estímulo à prática musical na escola por meio da abertura de vagas para professores efetivos para a aplicação dessas atividades.

A emergente concepção republicana deveria se alinhar à concepção das classes dirigentes, que encontraram no campo político, educacional e artístico alguns dos seus principais meios de ação. Como explica Carvalho (1995), como meio de sintetizar essas concepções por meio da influência cultural, uma das primeiras iniciativas das classes que promoveram o ideal republicano foi a criação de um mito fundador que agregaria a população brasileira, por meio de sua cultura, novos símbolos que moldariam o Brasil aos ideais modernizadores republicanos em oposição aos valores e tradições herdados do período imperial (CARVALHO, 1995). Justamente por ter sido um movimento imposto pelas classes dirigentes sobre a população, alguns processos culturais que não tinham ligação direta com o contexto educacional acabaram por influenciá-lo. Entre eles, a concepção artística dos compositores musicais eruditos brasileiros durante a fase de transição entre o século XIX e o século XX. Do decorrer desse período, influenciados também pelo movimento romântico europeu, compositores musicais brasileiros trouxeram influências de temáticas nacionais em suas composições. Da mesma forma que no plano filosófico buscou-se a elaboração de uma identidade nacional no âmbito social, também na música houve o início de um primeiro movimento na busca de uma “verdadeira” identidade nacional por meio da música erudita. Isso ocorreu por meio de elementos de músicas populares inseridos e mesclados com as formas tradicionais de escrita musical (CASEMIRO, 2012). A percepção era de que esse novo ideal, que em seu discurso valorizava e buscava trazer de volta uma genuína identidade nacional, tinha como sua estrutura de base correntes de pensamentos estrangeiras. Em todo caso, o novo ideal que se arraigou na elite política e cultural brasileira possuía como principal objetivo a construção de uma nova identidade

nacional. Para isso, a ideia de uma “cultura popular brasileira” emergiu, apesar da praticamente imensurabilidade de elementos presentes na cultura nacional (ANDRADE, 1941).

A influência estrangeira durante esse período da história brasileira não foi consequência apenas da disseminação de novas concepções filosóficas. Os contextos político e cultural de países da Europa também influenciaram de forma decisiva, com a ideia de que o estabelecimento de uma identidade unificante de cultura popular era fundamental à criação de uma identidade nacional. A concepção cultural herdeira do movimento romântico europeu teria grandes implicações durante o século XX (CASEMIRO, 2012).

Na transição entre o século XIX e o século XX, a classe política tentava apagar da cultura brasileira todas as ligações com sua herança e origem portuguesa. As características culturais e políticas herdadas do sistema aristocrata português deveriam ser substituídas pelos ideais republicanos, inserindo o Brasil no quadro de “modernidade”. Como as influências do Período Imperial se desdobravam de forma muito forte no plano cultural, haveria a necessidade de se criar mecanismos de transformação que possibilitassem a mudança de toda uma visão de mundo da população brasileira. A educação seria um dos principais veículos de disseminação desses novos ideais (NAGLE, 1974).

Uma das primeiras ações foi relacionada ao ensino básico e à necessidade de sua expansão, dentro do novo ideal da classe política brasileira. Como explica Saviani, o início do século XX ficou marcado, uma vez que “[...] advogou a extensão universal, por meio do estado, do processo de escolarização considerado o grande instrumento de participação política” (SAVIANI, 2008, p. 177). O ideal republicano presente nas classes dirigentes brasileiras foi carregado de um sentido modernizador e, por isso, haveria a necessidade de se proporcionar “[...] a transformação, pela escola, dos indivíduos ignorantes em cidadãos esclarecidos” (SAVIANI, 2008, p. 177). As medidas educacionais adotadas pelo governo republicano de inspiração positivista também foram fonte de influência no processo de fundamentação das mudanças em relação ao ensino, possuindo como principal objetivo abrir “[...] o caminho para a verdadeira formação do novo homem brasileiro [...]” (NAGLE, 1974, p. 100). Contudo, o percurso para uma transformação da mentalidade brasileira esbarrou em um quadro político que se caracterizou pela

instabilidade. Caberia à educação conduzir o país a outro patamar mundial, com o papel de uma proeminente potência. Os ideais progressistas desse momento histórico deram ainda mais força aos elementos ideológicos presentes na classe política, desde a Proclamação da República. Entre elas, para além da ideia de uma genuína formação cultural nacional, acrescentou-se também especial relevância ao desenvolvimento do aspecto econômico. Tanto a transformação cultural quanto o desenvolvimento econômico estavam ligados à necessidade de mudanças na mentalidade da população brasileira, e a forma mais efetiva de promover essas transformações seria por meio da educação nacional.

O início do século XX foi marcado pelas repercussões das mudanças políticas, iniciando medidas para a difusão do ensino básico. O ensino estaria alinhado à uma concepção republicana, ou seja, à ideologia predominante nas classes políticas dirigentes. A concepção republicana também tinha o objetivo de possibilitar maior autonomia administrativa às instituições, mas, segundo Saviani (2008), o Estado ainda teve um papel muito forte, pois:

[...] as primeiras décadas do século XX caracterizaram-se pelo debate das ideias liberais sobre cuja base se advogou a extensão universal, por meio do estado, do processo de escolarização considerado o grande instrumento de participação política. É, pois a ideia central da vertente leiga da concepção tradicional, isto é, a transformação, pela escola, dos indivíduos ignorantes em cidadãos esclarecidos (SAVIANI, 2008, p. 177).

Os fundamentos da ideologia republicana brasileira foram marcantes nas ações educacionais entre o século XIX e o século XX. Foram as premissas de um ideal educacional fundamentado em “[...] formulações doutrinárias sobre a escolarização [...]” que “[...] indicam o caminho para a verdadeira formação do novo homem brasileiro [...]” (NAGLE, 1974, p. 100).

A constante instabilidade política que marcou essa fase não impediu a proliferação de ações cuja essência se caracterizaram como progressistas e modernizadoras. Como desdobramento de todo o ideal republicano que se cristalizou na classe dirigente, o alvorecer do século XX no Brasil assistiu a uma grande transformação educacional. Segundo os ideais progressistas desse período, a educação teria a responsabilidade de alçar o Brasil ao nível de potência mundial, possibilitando um poderoso desenvolvimento para o país (SAVIANI, 2008). A materialização da concepção republicana em relação à educação ocorreu com a

Reforma Rivadávia Corrêa, por meio do Decreto n.º 8.659, de 5 de abril de 1911 (BRASIL, 1911). A legislação respondia a uma longa inquietação social, que apontava a necessidade de expansão do ensino. A Reforma Rivadávia Corrêa abriu margem para que as instituições educacionais afrouxassem o rígido controle estatal e possibilitassem relativa autonomia administrativa.

Apesar do aparente avanço, a Reforma Rivadávia Corrêa foi logo sucedida pelo Decreto n.º 11.530, de 18 de março de 1915. A nova legislação ficou conhecida como Reforma Carlos Maximiliano e tinha como objetivo a reorganização do ensino secundário e superior (BRASIL, 1915). Segundo Saviani (2008), a reforma Carlos Maximiliano veio a atender a alguns fracassos da Reforma Rivadávia Corrêa. Também foi a legislação que oficializou a primeira universidade brasileira, por meio da junção de três faculdades. Por meio de um processo de junção da Escola Politécnica do Rio de Janeiro, da Escola de Medicina do Rio de Janeiro e uma das Faculdades Livres de Direito, foi instituída a Universidade do Rio de Janeiro, em 1920 (ÉSTHER, 2012). É importante salientar também que a Reforma Carlos Maximiliano fez alusão ao cargo de professor de música, assim como de trabalhos gráficos e ginástica, sem dar mais nenhum detalhe sobre o perfil dessas atividades.

As iniciativas de mudanças no contexto educacional acompanhavam as transformações no Brasil dentro de um quadro mais amplo. Alguns exemplos mais claros das relações de transformação da mentalidade brasileira em relação à cultura e à economia podem ser exemplificados em 1919, com o *Programa Nativista*. Como explica Nagle (1974), o programa tratou de aspectos como “[...] a emancipação intelectual, financeira e econômica do Brasil; o desenvolvimento das ideias republicanas e democráticas [...]” (NAGLE, 1974, p. 50).

A influência das concepções culturais, políticas e econômicas que emergiram a partir da Proclamação da República abriu cada vez mais espaço para novos movimentos compostos por artistas, intelectuais e políticos. Assim, a década de 1920 foi palco de inúmeras tensões culturais, nas quais a música teve um importante papel, inclusive como meio educacional. Sem dúvida, um dos movimentos culturais de maior proeminência foi a Semana de Arte Moderna de São Paulo, em 1922.

Baseado em uma concepção modernizadora da arte, o movimento de 1922 pregou uma cisão com a mentalidade artística estabelecida na cultura nacional naquele momento histórico. A cisão deveria se estender a todas as manifestações

artísticas, transformando suas concepções em prol do nascimento de uma arte brasileira ligada à sua essência verdadeira. O processo de ruptura levou ao fortalecimento cada vez maior de aspectos nacionalistas em manifestações artísticas como a música, a literatura e as artes plásticas em geral (CHAVES, 2013). Como Chaves explica, o ideal nacionalista se ligou tão forte às elites culturais brasileiras que acabou por desencadear “[...] um processo corajoso de transformação do pensamento estético brasileiro” (CHAVES, 2013, p. 9). As transformações propostas durante o período não estavam relacionadas apenas às predileções artísticas, mas a uma transformação estética ligada a uma visão de mundo de um determinado conjunto de influentes artistas e intelectuais. A transformação estimulou o diálogo entre manifestações artísticas ligadas à música, à literatura e às artes plásticas, que possibilitou um campo de debates sobre seu papel no cenário brasileiro. Como resultado, emergiram reflexões ligadas a questões como a identidade nacional e sua relação com a sociedade e seu desenvolvimento. As reflexões também eram influenciadas por correntes de pensamento como a de Gilberto Freyre (1900-1987), que considerava a identidade brasileira como resultado de um processo tensional de miscigenação entre nativos, europeus e africanos. Da mesma forma que Freyre (2006) propôs a ideia de uma essência miscigenada como senso de unidade nacional no plano social, a classe artística também começava a percorrer o caminho de proposição de uma arte que promovesse um genuíno senso de pertencimento e de identidade nacional no âmbito cultural (WISNIK, 1977).

Se no contexto nacional a música brasileira já se consolidava pela grande quantidade de influências e estilos, na Europa, a utilização de elementos de músicas folclóricas em composições de música erudita já estava estabelecida com quase um século de antecedência. Entre os inúmeros exemplos, autores como Antonín Leopold Dvořák (1841-1904) e Bedřich Smetana (1824-1884) podem ser considerados como representantes importantes. O fenômeno do nacionalismo ganhou ainda mais força após a Primeira Grande Guerra Mundial (1914-1918), quando a ascensão de sentimentos nacionalistas avançou com uma concepção de racionalização e militarização das sociedades europeias. Países como a Alemanha assistiram ao crescimento do sentimento nacionalista como uma reação às crises sociais e econômicas do período pós-guerra. Outras nações, como a Finlândia, promoveram o nacionalismo como forma de resistência em relação às tentativas de

domínio de outras nações. De forma geral, a Europa se voltou à disseminação das origens de sua identidade cultural. Dentro desse processo, a música teve um papel político proeminente em países como a Alemanha, ganhando *status* de uma manifestação genuína de sua cultura. O ideal nacionalista na Europa criou uma situação curiosa, pois ao mesmo tempo em que o sentimento nacionalista se tornou presente quase que de forma unânime, cada país buscou características próprias para se diferenciar dos demais e reafirmar sua importância frente às outras nações (CONTIER, 1988). Ao mesmo tempo em que o sentimento nacionalista avançou, o culto ao “grande líder” também se fortaleceu. Como forma de obter ainda mais influência sobre o povo, os líderes em ascensão organizavam grandes eventos públicos com o objetivo de gerar um sentimento de união em torno dos mesmos símbolos, entre eles, o do líder patriótico capaz de conduzir a nação. A música esteve presente de forma marcante, com a formação e apresentação de conjuntos musicais de diferentes configurações, contando com as grandes formações de corais como uma das atividades mais utilizadas politicamente (LENHARO, 1986). No Brasil, no campo musical, uma figura de destaque desse período foi Villa-Lobos<sup>45</sup> (1887-1959), como um dos expoentes das novas concepções artísticas brasileiras na década de 1920<sup>46</sup>.

O novo paradigma cultural, político e social proposto pelas elites dominantes foi tão profundo e amplo que não se tratou apenas de uma questão de transmissão de novos valores. Havia a consciência de que para se alcançar tamanha mudança na sociedade brasileira haveria a necessidade não só de transmitir símbolos, mas de transformá-la em sua estrutura, inclusive cultural. Essas concepções ganhariam cada vez mais força durante a década de 1920, mas o caminho na promoção dessas “transformações” mostrou-se muito mais complexo do que se poderia imaginar.

---

<sup>45</sup> Villa-Lobos nasceu no Rio de Janeiro e foi músico, compositor e regente (SILVA; LACOMBE, 2001).

<sup>46</sup> O conceito de modernismo empregado aqui se alinha ao de Damasceno (2014), para a qual “na visão de mundo modernista vislumbramos uma tipologia composta de cinco modernismos: o modernismo esteticista associado à conduta ‘desinteressada’ e ‘individualista’ de Anita Malfatti frente ao normativo Modernismo; o modernismo polemicista relacionado à face irônica e iconoclasta de Oswald de Andrade; o modernismo ufanista que seria a base do nacionalismo extremo do integralismo de Plínio Salgado; o modernismo programático associado a Mário de Andrade a partir de sua obra *Ensaio sobre a música brasileira*, de 1928, na qual o escritor normatiza o papel do artista frente à gestação da cultura nacional e o modernismo romântico associado à postura ou à adesão de Villa-Lobos diante do movimento modernista, visualizada em sua fixação pela natureza brasileira e na sua própria ‘genialidade’” (DAMASCENO, 2014, p. 10).

Como explica Tinhorão (2010), o quadro social brasileiro acabou por ser impactado por uma série de tensões que, de forma direta ou não, também exerciam grande influência na cultura brasileira. Entre as tensões estava presente o início do processo de urbanização de algumas regiões brasileiras, que teve influência direta sobre os aspectos culturais de uma grande camada da população. Tinhorão (2010) explica que a tensão se caracterizou principalmente pela dicotomia de uma cultura rural, baseada nas tradições e no surgimento de uma cultura urbana, formada por uma elite política, artística e intelectual. A música “popular” passou por grandes mudanças como forma de sobrevivência. É interessante apontar que, para Tinhorão (2010), as adaptações da música “popular” como meio de sobrevivência foram resultado das enormes dificuldades da própria população oriunda das áreas rurais. As populações ou passavam por enormes dificuldades para se manter no campo, ou para se adaptarem ao estilo de vida urbano, relegadas a áreas sem praticamente nenhuma estrutura.

O processo de urbanização e migração fez com que a cultura e, por consequência, a música dessas populações se transformasse, expressando as novas experiências desse contexto no qual a economia e as mudanças sociais tiveram violento impacto. Isso fez com que determinados estilos musicais se miscigenassem a outros como meio de adaptação, sobrevivência e resistência cultural (MALAQUIAS, 2020). Em outros casos, novos estilos nasceram também como forma de expressar o novo quadro social em vias de formação no Brasil. Como resultado do complexo processo de desenvolvimento nacional, as transformações culturais propostas pela elite intelectual durante a década de 1920 tiveram grande dificuldade de se perpetuar. A principal razão se deu pelo fato de que a música ainda ligada às tradições antigas e estilizadas, apreciadas pela elite cultural em suas composições e concertos, já estava deslocada da nova realidade popular nacional. A música nacional pertencente à grande população já se transformara para a sua sobrevivência, enquanto as concepções artísticas modernistas<sup>47</sup> ainda recorriam aos

---

<sup>47</sup> Sobre as concepções artísticas modernistas, Matias explica que “Na luta pela construção de uma cultura brasileira, artistas e intelectuais brasileiros percorreram o interior do Brasil buscando inspiração em nosso folclore. Esses intelectuais, membros do Movimento Modernista Brasileiro, o Grupo dos Cinco, integrado pelas pintoras Tarsila do Amaral e Anita Malfatti e pelos escritores Mário de Andrade, Oswald de Andrade e Menotti Del Picchia, lideraram o movimento que contou com a participação de dezenas de intelectuais e artistas, como Manuel Bandeira, Di Cavalcanti, Graça Aranha, Guilherme de Almeida, entre muitos outros, que acabam fazendo um inventário da cultura popular brasileira. A intenção dos intelectuais modernistas era a reformulação cultural do Brasil,



elementos artísticos e folclóricos que já não estavam mais presentes com a mesma força para a grande massa popular (MALAQUIAS, 2020).

Durante a década de 1920, o Brasil vivenciou um quadro complexo, no qual o contexto de ebulição cultural dividiu espaço com concepções pragmáticas de desenvolvimento econômico. Nos dois casos, as influências estrangeiras foram diversas e exerceram grande poder sobre um país que mal havia encontrado um senso de identidade cultural (embora a diversidade cultural já fosse rica) e entrado, de fato, em um sistema de produção capitalista industrializado. Os símbolos e mitos republicanos já não atendiam mais aos objetivos das classes dominantes e ficavam cada vez menos capazes de oferecer os elementos que unificariam o Brasil dentro de uma concepção republicana nacional. O gradativo quadro de degeneração política seria prenunciado por diversas mudanças ainda no final da década de 1920.

Entre as principais transformações estaria a conscientização de que as mudanças necessárias à transformação da realidade brasileira só seriam possíveis, antes de tudo, pela formação de uma concepção de sociedade e de seus indivíduos por meio da educação. Uma ação relevante nesse sentido foi a fundação da Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1924. Vieira (2017) explica que:

A fundação da ABE foi o resultado da reunião de professores, normalistas, jornalistas, médicos, advogados e engenheiros em torno de um objetivo manifesto: sensibilizar a nação para a questão educacional que, segundo a leitura desses intelectuais, mesmo após o advento da república, permanecia à margem das iniciativas do Estado (VIEIRA, 2017, p. 1).

O grande objetivo da ABE seria promover o diálogo sobre as problemáticas da educação brasileira por meio de congressos e pela publicação de materiais como revistas especializadas em diferentes temáticas educacionais. A ABE nasce com diferentes perspectivas educacionais entre seus participantes, com visões distintas sobre questões relevantes ao contexto educacional.

Entre as correntes conflitantes existiam os partidários de uma educação técnica, voltada à formação de mão de obra e defensores de uma educação de essência humanística. Também havia defensores de um ensino público para a população, em oposição aos interesses dos defensores do ensino privado. As

---

afastando-se da europeização nas artes e nos costumes, dando maior ênfase à brasilidade, através da manifestação do próprio povo brasileiro, sem a importação de hábitos de países estrangeiros” (MATIAS, 2009, p. 43).

tensões tinham origem, em parte, devido às instituições as quais estavam ligados os educadores participantes da ABE. É possível exemplificar a diferença de perspectivas afirmando que educadores ligados às instituições religiosas poderiam ter interesses comuns, mas opostos em relação a outros educadores ligados ao funcionalismo público. As reflexões promovidas pela ABE apontavam para um crescente sentimento em relação à necessidade de promoção do desenvolvimento educacional nacional. A educação passaria a ser considerada como um meio fundamental da construção de toda uma cadeia de transformações que tinham como objetivo colocar o Brasil em um lugar ao lado das nações “modernas” do período (VIEIRA, 2017).

Para isso, toda a concepção educacional estaria ligada ao objetivo de preparar a mão de obra nacional à adoção definitiva dos meios de produção capitalista. É interessante observar como a cultura e a música ganharam espaço no contexto educacional a partir dessa fase. Trazendo novas concepções e práticas educacionais, intelectuais como Fernando Azevedo (1894-1974), Lourenço Filho (1897-1970) e Anísio Teixeira (1900-1971) tornam-se figuras fundamentais do processo de transformação. Uma das maiores contribuições desses intelectuais foi a abertura do horizonte educacional para práticas inovadoras para o período. Entre as concepções com maior disseminação esteve a Pedagogia da Escola Nova<sup>48</sup> (VIDAL, 2013).

Em um período de complicada difusão de materiais didáticos, os ideais da Escola Nova ganharam projeção devido ao grande número de publicações por meio da incipiente literatura educacional da época. Segundo Nagle (1974), a literatura educacional, “[...] além de expandir-se, altera-se qualitativamente, dada a frequência com que se publicam trabalhos sobre assuntos referentes à ‘nova pedagogia’” (NAGLE, 1974, p. 241). A explicação de Nagle (1974) mostra que mesmo ainda não sendo um movimento sistematizado de divulgação, as concepções educacionais presentes na Escola Nova ganharam cada vez mais espaço entre os educadores. Em contrapartida, também recebeu críticas, principalmente de instituições e

---

<sup>48</sup> A Pedagogia da Escola Nova se disseminou e se consolidou na transição entre os séculos XIX e XX. Foi um movimento de reação em relação aos fundamentos educacionais existentes naquele período, contando com o apoio de educadores como Jean-Ovide Decroly (1871-1932), Maria Montessori (1870-1952) e John Dewey (1859-1952). Entre as bases educacionais preconizadas pelos adeptos da Pedagogia da Escola Nova está a observância ao ritmo de assimilação dos conhecimentos de acordo com a fase de desenvolvimento dos estudantes, que, nessa concepção, é considerado como elemento central dentro do processo educacional (MIGUEL, 1997).

educadores ligados às instituições religiosas católicas, as quais tinham sob sua responsabilidade uma parcela significativa dos estudantes, em sistema de ensino privado (NUNES, 2000).

A fase de disseminação de concepções educacionais promovidas por importantes educadores brasileiros é contemporânea a outros eventos de enorme relevância ao contexto educacional. No campo político, o final da década de 1930 assistiu à deterioração do projeto republicano brasileiro, gerando grandes tensões. Enquanto isso, o plano cultural se transformava em profundidade, dentro de uma sociedade em transição do contexto rural para o urbano, passando de um sistema de produção pré-capitalista para, ainda que de forma precária, um sistema capitalista de produção. A junção das tensões fez emergir no seio da elite brasileira novas demandas econômicas e, por consequência, também políticas. Saviani (2008) resume esse processo explicando que, do ponto de vista político, o quadro de degradação tornou-se ainda mais instável durante a década de 1920. Mesmo emergindo em tensões políticas, impulsionadas pelas mudanças econômicas, novas instituições ligadas à educação e à necessidade de pesquisa surgiram ou ganharam força. Fávero exemplifica esses quadros ao afirmar que:

É nesse período, ainda, que se constituem, no Rio de Janeiro, a Academia Brasileira de Ciências, em 1922, cujas origens datam de 1916, quando é fundada a Sociedade Brasileira de Ciências, e a Associação Brasileira de Educação, instituída em 1924 (FÁVERO, 2000, p. 27).

É sempre relevante lembrar que o processo de criação das instituições se deu não por um reconhecimento dos seus valores para a educação e para a cultura nacional, mas pela necessidade de desenvolvimento para atender às novas demandas econômicas (FÁVERO, 2000).

O Brasil chegou ao final da década de 1920 de forma fragmentada em praticamente todos os campos que oferecem a uma nação sua identidade. O contexto político republicano enfrentava dificuldades, em parte, impulsionado pelas transformações econômicas, as quais ocorriam de forma totalmente descontrolada em determinadas regiões brasileiras, enquanto outras permaneciam esquecidas e sem nenhuma estrutura para a promoção de seu desenvolvimento. Já a educação via, na iniciativa de intelectuais, um direcionamento, encontrando nos ideais da Escola Nova uma concepção teórica que acabou por conduzir os rumos educacionais em algumas localidades brasileiras. Se não é possível dizer que a

Pedagogia da Escola Nova alcançou todo o Brasil nessa fase histórica, em parte devido à grande extensão territorial e às dificuldades de disseminação inerentes ao período histórico ao qual pertenciam, trabalhos como de Miguel, Vidal e Araújo (2011) mostram a grande proeminência desses ideais educacionais em diferentes regiões do país. Isso fez com que as políticas de Estado e as práticas educacionais tivessem variações de uma região para outra (MIGUEL, 1997).

Em síntese, por um lado, as políticas educacionais não possuíam uniformidade nacional, pois sua gestão estava a cargo dos respectivos estados. Em contrapartida, a disseminação dos ideais da Escola Nova abriu possibilidades de novas abordagens educacionais, contando com uma sólida base teórica de importantes educadores. Entre as possibilidades abertas pelos novos ideais esteve presente a utilização da música dentro do contexto escolar. A presença da música ganhou espaço não só pelo seu potencial educacional, mas por todo um contexto cultural nacional e internacional presente naquele momento histórico<sup>49</sup>. O complexo contexto cultural brasileiro, somado às influências estrangeiras tanto no âmbito educacional (por meio da pedagogia da Escola Nova) como nas áreas da cultura, política e economia, transformaram a concepção de educação pública no Brasil. A abordagem da Escola Nova permitiu que a música tivesse um relevante papel como meio educacional e expandisse suas possibilidades de utilização (MARIANI, 2011).

Com um campo aberto de possibilidades de utilização da música no contexto escolar, um estilo de prática ganhou força em algumas regiões do Brasil, a saber, o canto orfeônico. Influenciado pelo estilo de prática musical presente na França, o canto orfeônico já havia se espalhado por diferentes países da Europa, sendo utilizado de forma muito similar. Como Damasceno explica:

[...] a experiência coletiva do canto popular não se restringirá à França, durante o século XIX, apenas receberá outras denominações Apollo Club (Estados Unidos), Liedertafel (Alemanha) e Glee (Inglaterra). Tais experiências serão expandidas a outros países da Europa, como a Espanha (em especial na região da Catalunha) e os eslavos (destacando os ucranianos e húngaros), a Suíça (alemã) e a Itália (DAMASCENO, 2014, p. 31).

---

<sup>49</sup> Na Europa, durante o início do século XX, houve uma geração de pedagogos musicais que, influenciados pelas concepções educacionais do movimento da Escola Nova, desenvolveram novas concepções e abordagens para o campo da educação musical. Essas novas abordagens viriam a ser conhecidas como “métodos ativos” dentro do campo da educação musical (FIGUEIREDO, 2012). Entre os principais educadores musicais considerados representantes dessas concepções educacionais estão Carl Orff (1895-1982), Émile Jaques-Dalcroze (1865-1950), Zoltán Kodály (1882-1967), Edgar Willens (1890-1978) e Shinichi Suzuki (1898-1998) (MATEIRO; ILARI, 2011).

Durante a década de 1910, surgem os primeiros registros da prática do canto orfeônico no Brasil. Autores como Monti (2008) mostram que a prática do canto orfeônico já constava em São Paulo, “[...] nas escolas das redes públicas com grande enfoque nas escolas primárias e normais” (MONTI, 2008, p. 78). A prática teve início, primeiramente, dentro do ensino primário. Em relação ao ensino secundário, “[...] a música não estava presente nos currículos escolares, apenas nos primeiros anos da década de 30 ela foi incluída nesse segmento da educação” (MONTI, 2008, p. 78).

Os exemplos mostram como, pelo menos em relação à utilização da música, a descentralização proposta pelo governo vigente no período abriu um campo de práticas variadas no contexto escolar. O canto orfeônico se propagou integrando temas e melodias folclóricas às suas composições, dando um sentido ligado às características culturais brasileiras. O processo de disseminação do canto orfeônico foi fundamental para a sua prática na década de 1930. Todavia, um dos principais motivos da integração cada vez mais intensa de elementos nacionais na sua prática transcendeu a questão educacional.

### 2.3 RELAÇÕES ENTRE O ESTADO E A ASCENSÃO DE VILLA-LOBOS COMO AGENTE POLÍTICO

Se no âmbito cultural a década de 1920 se mostrou em ebulição, o contexto político estava mergulhado em conflitos. A profunda crise econômica americana de 1929 e seus desdobramentos foram um dos elementos geradores de maior instabilidade no Brasil. Para a economia nacional, problemas como a queda de exportações de produtos, principalmente do café, seriam gravíssimos, ainda mais em um período no qual praticamente toda a economia brasileira era sustentada pelo processo de produção e beneficiamento do café (SILVEIRA FILHO, 2019).

A crise econômica e a escalada cada vez maior pelas disputas político-ideológicas com o objetivo de tomada de poder acabaram por dar origem a conflitos armados, conhecidos como “movimento tenentista”, que viriam a desencadear o Golpe de Estado no ano de 1930, conhecido também como “Revolução de 1930”. Como explica Damasceno (2014):

A Revolução de 30 significará uma maior centralização política e o consequente fortalecimento do Estado, dentro de um novo pacto oligárquico e da expansão das classes médias, de acordo com uma maior participação de intelectuais e artistas brasileiros no centro da orientação política e cultural. Neste contexto, literatos, juristas, músicos e vários outros segmentos irão participar com entusiasmo deste novo momento histórico, formando um grupo heterogêneo em termos do posicionamento na sociedade, mas que possuía uma coesão mínima – uma visão de mundo modernista – a respeito dos caminhos da modernização brasileira, principalmente diante da necessidade da unificação cultural e política da nação (DAMASCENO, 2014, p. 69).

A ideologia presente desde a fundação do sistema republicano brasileiro sofreria seu mais duro golpe. A deflagração do Golpe de Estado de 1930 foi o ponto de início de profundas transformações em âmbito nacional, inclusive em relação à educação e à prática musical naquele contexto. Segundo Gomes (1980), o Golpe de Estado de 1930 possui raízes mais profundas do que as tensões políticas e econômicas da década anterior. A revolta era latente dentro da sociedade brasileira desde o início do século XX e, entre os motivos, estaria o domínio de uma elite paulista e mineira sobre os rumos políticos e econômicos brasileiros. Outro motivo de revolta estaria no discurso baseado em um sistema político que, ao mesmo tempo, explorava a classe trabalhadora e sustentava a elite nacional (LOVE, 1975).

Outro fenômeno que contribuiu de forma decisiva para a decadência do governo republicano foi uma sensação de decepção compartilhada pela população em relação à sua implementação. A ascensão do discurso nacionalista apoiando-se em conceitos como patriotismo e civismo ocupava um espaço que no discurso liberal republicano não chegou a estar presente. O discurso nacionalista também tentou oferecer um sentido unificador à sociedade brasileira, apresentando-se como um meio de combater às desigualdades e promover o desenvolvimento do país. Para a criação de um ambiente propenso ao desenvolvimento, aspectos como a disciplina deveriam ser valorizados e o Estado deveria prover as condições para o impulso progressista. Por sua vez, o Estado estaria simbolizado na imagem do seu líder, capaz de sintetizar as características e os anseios da população, que se encontrava desgastada e sem poder de reação. Como explica Lenharo (1986), o mesmo processo ocorreu tanto em países da Europa como no Brasil, caracterizando os regimes totalitários que marcaram a primeira metade do século XX (LENHARO, 1986). Segundo Gonçalves, o novo Estado tinha como princípio a ideia de que o Brasil foi formado por “[...] uma sociedade de indivíduos desiguais natos, cabendo ao

Estado diminuir essa desigualdade, por meio da justiça social” (GONÇALVES, 2017, p. 13).

Na prática, o golpe de 1930 tratou da implementação de um regime ditatorial sob a liderança de Getúlio Vargas. A ditadura de caráter ideológico-nacionalista também trazia concepções ligadas ao desenvolvimentismo econômico. Dentro do quadro econômico, a Revolução de 1930 marcou o “[...] processo de constituição de um Estado propriamente capitalista no País [...]” (MORAES, 1992, p. 291). Para isso, o governo getulista retomou a centralidade administrativa em todos os âmbitos, a fim de garantir o controle do Estado sobre as diferentes áreas da administração pública, “[...] bem como o controle sobre as políticas econômica e social” (MORAES, 1992, p. 291). No Decreto n.º 19.398, de 11 de novembro de 1930, no qual foi instituído o “Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil”, já constavam medidas de caráter autoritário logo no primeiro artigo, no qual anunciou que:

O Governo Provisório exercerá discricionariamente, em toda sua plenitude, as funções e atribuições, não só do Poder Executivo, como também do Poder Legislativo, até que, eleita a Assembleia Constituinte, estabeleça esta a reorganização constitucional do país (BRASIL, 1930).

O acúmulo de funções executivas e legislativas marcou o caráter autoritário e centralizador do governo provisório. O poder judiciário também sofreu importantes sanções pela legislação, na qual foi decretada que todas as garantias previstas na Constituição seriam suspensas, além de estar “[...] excluída a apreciação judicial dos atos do Governo Provisório ou dos interventores federais, praticados na conformidade da presente lei ou de suas modificações ulteriores” (BRASIL, 1930).

O governo provisório se colocou acima dos poderes moderadores da República. Mesmo a respeito da administração dos órgãos públicos, a primeira medida para manter o controle das entidades foi publicada no parágrafo único do artigo 1, no qual afirmava que, “todas as nomeações e demissões de funcionários ou de quaisquer cargos públicos, quer sejam efetivos, interinos ou em comissão, competem exclusivamente ao Chefe do Governo Provisório” (BRASIL, 1930). Se no ato da instituição do governo provisório não foi possível, de imediato, colocar todas as instituições públicas sob o controle do Estado, ficou claro que o controle do funcionalismo público já foi dominado logo no início de sua instituição. A retomada

das medidas centralizadoras na administração pública não afetou apenas o âmbito político e econômico, mas foi presente também dentro do contexto educacional.

A implantação prática das medidas centralizadoras contava também com uma habilidade muito particular de Getúlio Vargas, a saber, a administração de elementos ideologicamente opostos em seus quadros de funcionários, ministros e assessores. Por meio da cooptação feita com menor ou maior violência, Getúlio Vargas implantou um sistema de administração pública que, apesar de divergências, trabalhou em favor de seus ideais. Um dos exemplos dessa característica estava justamente no contexto educacional. As medidas centralizadoras adotadas pelo governo getulista abarcavam de forma direta as instituições de ensino no Brasil. Um dos exemplos práticos da iniciativa centralizadora do governo pós-revolução foi a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, já em 1930. Com ações de modificações no funcionamento do ensino superior e secundário, o ministério esteve sob a responsabilidade de Gustavo Capanema (1900-1985), entre os anos de 1934 até 1945 (MATIAS, 2009). Para além dessas funções, também promoveu ações de higienização que estariam diretamente vinculadas à educação, como consta no próprio nome do ministério. Pela falta de condições de higiene, a saúde dos estudantes brasileiros não favorecia um pleno desenvolvimento escolar. Dessa forma, promover um processo de higienização auxiliaria a ter estudantes mais saudáveis e, portanto, mais aptos a um melhor rendimento escolar. Esse seria o cerne da relação entre um ministério responsável pela administração educacional estar ligado também a um de saúde pública (CARVALHO; JÚNIOR, 2012).

Ao mesmo tempo em que as medidas tornavam o funcionamento da máquina pública cada vez mais centralizada, também houve iniciativas sobre a reflexão de problemas profundamente arraigados na sociedade brasileira. Devido à concepção desenvolvimentista do governo getulista, os problemas que mais tiveram atenção foram aqueles que, segundo a concepção da classe política atuante naquele momento, impediam um pleno desenvolvimento econômico brasileiro. Como desdobramento das reflexões, chegou-se à conclusão de que a educação seria um fator preponderante à formação de uma nova sociedade, a qual deveria ser capaz de atender às novas demandas dos meios de produção que, a partir da terceira década do século XX, seriam definitivamente capitalistas. O governo getulista trouxe



atrelado às suas ações a concepção civilizacional que promoveria o desenvolvimento do Brasil (HORTA, 2012).

A concepção desenvolvimentista ganhou tanta proeminência que se espalhou por outras áreas, como, por exemplo, a cultura. Getúlio Vargas, consciente da necessidade de moldar a mentalidade da sociedade brasileira, sabia que a cooptação de intelectuais e educadores em prol de seu plano político era fundamental. O contexto educacional recebeu importante papel político, como explica Gonçalves (2017) ao afirmar que, nesse caso:

[...] falar em cultura nacional ou nação brasileira é, portanto, falar em relações de poder. Relações que se manifestaram em vários campos e em vários espaços da sociedade e que expressaram a luta política em busca dessa identidade, seja na academia, no meio artístico e/ou nas instituições políticas. Neste sentido, a música de Villa-Lobos serviu como exemplo dessas relações, pois esta, enquanto um espaço de luta, de afirmação de poder, constituiu um dos elementos que o Estado Vargasista, através de seus ideólogos, lançou mão para solucionar o problema da identidade brasileira. Nessa tentativa de se conformar a nação, o poder será exercido não só pela coerção, mas pela tentativa de se instituir uma ordem, uma simulação de acordo entre as partes (GONÇALVES, 2007, p. 112).

O sentimento nacionalista na classe artística e intelectual já era marcante desde 1922 e foi consolidado pelos modernistas, ganhando cada vez mais força no novo contexto político. Algumas figuras que em um primeiro momento não foram elementos de tanta relevância passaram a ocupar prestigiados espaços dentro do governo. Foi assim que o Brasil chegou ao momento histórico no qual as relações entre as políticas de Estado para a educação e a concepção nacionalista de cultura encontrariam na prática musical um espaço de proeminência.

A concepção nacionalista de cultura amadureceu desde o início do século XX, para, posteriormente, estabelecer uma identidade da arte brasileira de caráter nacionalista logo no início da década de 1930. Importantes artistas expoentes dessas iniciativas acabariam por integrar os quadros de instituições ligadas à promoção cultural. Como explica Matias (2009):

O período do Estado Novo é especialmente abastado para a análise da relação entre intelectuais e Estado, uma vez que nesse período ocorre a inclusão desse grupo social na organização política-ideológica do regime. Assim, a partir da década de 1930, os intelectuais brasileiros passam a direcionar sua atuação para o âmbito do Estado, identificando-o como o representante da ideia de nação, capaz de garantir a ordem, a organização e a unidade em detrimento de um país que se encontrava conflituoso e fragmentado. O intelectual, no Estado Novo, deveria ser o representante da consciência nacional, manifestando as mudanças ocorridas no plano político

ao longo do regime. Ou seja, o intelectual “necessário” era, obviamente, o que concordava com o que o novo regime estava propondo. Ele deveria colocar suas ideias de forma a que contribuísse para a união do país, do novo país, pois, para lidar com e/ou levar as novas ideias no imenso território brasileiro e ainda com sua regionalidade, era preciso criar elementos em torno de interesses comuns (MATIAS, 2009, p. 41).

A aproximação com a classe artística foi uma boa oportunidade para a classe política, que já estava consciente da necessidade de se acessar os círculos intelectuais para a promoção de suas concepções (ZÍLIO, 1997). Por meio do discurso político de que a promoção cultural seria responsabilidade do Estado, a elite cultural se aproximou cada vez mais dos ideais políticos e nacionalistas, oferecendo o “universo simbólico” nos quais os ideais hegemônicos se propagaram. Como Gonçalves (2017) explica, a cooptação da classe artística apresentava uma forte tensão. De um lado, o comprometimento com uma ideologia política e, de outro, o lugar da autonomia da criação artística. A síntese do problema encontrou-se na essência nacionalista, na qual os dois pontos de tensão puderam convergir em nome de uma identidade genuinamente brasileira. Os artistas assumiram o papel “[...] ora de porta-vozes legítimos do conjunto da sociedade, ora de verdadeiros gestores da herança cultural da nação” (GONÇALVES, 2017, p. 15).

O fenômeno do nacionalismo getulista foi resultado da intenção estatal de, entre outros objetivos, criar uma elite intelectual que, ao mesmo tempo, representasse e sustentasse os ideais políticos hegemônicos. Em certo sentido, Getúlio Vargas veio a ser realmente bem-sucedido na empreitada. Também foram bem-sucedidas as ações relacionadas a medidas racionalizadoras de administração. As medidas racionalizadoras já tinham espaço dentro da mentalidade das elites brasileiras como herança do período da República e da concepção positivista que as sustentou filosoficamente. O governo getulista herdou, à sua maneira, a concepção positivista desenvolvimentista que ganhou terreno no Brasil ainda no final do período imperial. Segundo Gonçalves (2007), a concepção getulista foi fundamentada na ideia de que:

Uma lei universal organizaria todas as sociedades em graus de atraso e civilização, conforme padrões sucessivos de produção, sociabilidade, instituições políticas e formas de pensar. Há a crença no progresso social: a história caminha no sentido de desenvolvimento econômico; da complexificação social, da secularização das instituições; da expansão da participação política e da racionalização do Estado. Essas prerrogativas aparecem como necessidade para que se alcance a modernidade, aqui sinônimo de civilização (GONÇALVES, 2017, p. 134).

A partir do governo de Getúlio Vargas, a presença de concepções positivistas ainda permaneceu de forma residual presente na visão de mundo da classe política, mas foi somada a um grande projeto de desenvolvimento nacional que se desdobrava para áreas como a cultura e o contexto social (ALONSO, 2000). O Estado, ao mesmo tempo em que se promoveu como meio de acesso cultural à população, também foi reconhecido como o principal responsável pela sua promoção (GONÇALVES, 2017). O reconhecimento da importância da formação cultural se manifestou de diversas formas, mas em essência estava baseado na ideia de que o Estado seria o maior responsável pelas ações culturais e por sua fomentação. É possível encontrar a mesma ideia em escritos de intelectuais como Mário de Andrade, por exemplo (ANDRADE, 1941). Contier (1998) vai além quando afirma que se estabeleceu, então, a ideia de que o Estado não só seria responsável por “sustentar” a cultura nacional, como deveria tornar-se a única fonte de promoção da cultura brasileira na construção de uma nova identidade para o país (CONTIER, 1998).

Uma figura que materializou todo o fenômeno nacionalista no âmbito cultural foi o músico e compositor Heitor Villa-Lobos. Após uma aclamada temporada artística no continente europeu, Villa-Lobos (como ficou popularmente conhecido) retornou ao Brasil. Entre suas principais iniciativas, deu início a uma série de concertos utilizando o canto orfeônico, tornando-se o seu divulgador mais renomado em território brasileiro. As ações chamaram a atenção do governo getulista, que logo percebeu as possibilidades contidas nessa prática artística de grande escala, mas as relações de proximidade entre o governo provisório e Villa-Lobos não estavam limitadas a apenas isso. Villa-Lobos retornou da Europa imbuído da ideia de, à sua maneira, promover um processo “civilizacional” por meio da música, e o canto orfeônico seria o grande meio à promoção desse objetivo. Por encontrar em um paradigma que pregava a necessidade de desenvolvimento nacional compartilhado tanto pela elite política quanto pela classe intelectual, Villa-Lobos e suas concepções para a prática do canto orfeônico expandiram-se de forma definitiva (LISBOA, 2005).

Em 1931, Getúlio Vargas promoveu uma excursão por cidades do estado de São Paulo nas quais Villa-Lobos organizou suas primeiras apresentações de canto orfeônico e reuniu milhares de participantes, principalmente estudantes de todas as

faixas etárias (BÁDUE FILHO, 2013). Sobre a excursão, Gonçalves (2017) afirma que:

Apesar de não ter falado diretamente, outras finalidades podem ser apontadas para a Excursão Artística Villa-Lobos: de um lado, o maestro se lançou numa tournée visando a divulgação da música erudita, com o intuito de abrir espaço, talvez, para um projeto de educação musical mais abrangente, a ser apresentado no futuro; por outro lado e, agora, por interesse do governo, a excursão teria a função estratégica e política de mapear o grau de aceitação do governo constituído, através da recepção oferecida pela população das cidades do interior paulista, a uma excursão artística oficial. Portanto, a excursão atribuía à música a função de propaganda e de educação, cabendo aos artistas o papel de principais propagandistas e educadores, o que mais adiante justificará, por exemplo, o tom que o maestro adotou em seus depoimentos, em entrevistas e na carta que encaminhou, em 1932, ao Presidente da República solicitando proteção do Estado às artes. Outro aspecto importante a ser destacado acerca da Excursão é que ela pôs o Estado na posição de principal e mais eficiente organizador e financiador das artes e dos artistas no Brasil. Diferente, portanto, do que ocorrera nas décadas anteriores, quando a função da música era basicamente de diversão para uma elite que a sustentava (GONÇALVES, 2007, p. 280).

O canto orfeônico disseminou-se no território nacional e Villa-Lobos foi promovido pelo governo provisório como o grande “maestro” das ações políticas por meio da música e da educação.

Wisnik (1977) reforça a ideia de que Villa-Lobos se colocava em uma posição análoga ao do padre José de Anchieta no papel de elemento transformador da sociedade. Damasceno (2014) também utiliza essa figura de linguagem quando afirma que:

Nesse ambiente, Villa-Lobos se apresentará como um moderno Padre Anchieta que, em vez de evangelizar os índios, ensinará as bases da ‘boa música’, da ‘música elevada’, ‘civilizada’ e nacionalizada às crianças brasileiras. A analogia não é à toa, afinal, o padre jesuíta adentrou o sertão, aprendeu o tupi, organizou uma gramática tupi-guarani e catequizou através da musicalização em língua nativa de poemas com motivações cristãs, tornando-se um símbolo da cristianização durante as primeiras décadas da colonização brasileira. Villa-Lobos referir-se-á a si mesmo como uma espécie de “sertanista musical”, atento à música profunda do Brasil que seria “elevada” dentro dos cânones tonais adaptados à realidade nacional. Dessa forma, esta moderna catequese estaria comprometida com o civismo. Sob a direção de Villa-Lobos, o Canto Orfeônico teria a missão de nacionalizar a música brasileira de acordo com uma ampla engenharia de invenção de uma cultura nacional tendo como patrono o Estado brasileiro (DAMASCENO, 2014, p. 8).

Da mesma forma que Anchieta teria promovido as primeiras ações civilizacionais em solo brasileiro em sua atividade com os indígenas, Villa-Lobos

promoveria um processo civilizacional por meio da música. Essa espécie de “nova catequização” por meio da música seria promovida a partir do canto orfeônico no contexto escolar, prática que despertaria um verdadeiro sentido patriótico e assumiria um papel social diferente da prática de uma música composta simplesmente por influências europeias (WISNIK, 1977).

Também em 1931 foi publicado o Decreto n.º 19.941, que propôs organizar o ensino secundário no Brasil e tornou obrigatória a prática do canto orfeônico em todas as escolas (BRASIL, 1931). É importante observar que, segundo o decreto, “o ensino secundário compreenderá dois cursos seriados: fundamental e complementar” (BRASIL, 1931). As aulas de canto orfeônico estavam presentes nos três primeiros anos do ensino fundamental, com disciplinas como “Português – Francês – História da civilização – Geografia – Matemática [...]” (BRASIL, 1931). O decreto não regulamentou a carga horária das aulas de canto orfeônico. Inclusive, excluiu sua prática da carga horária mínima escolar semanal. Segundo a legislação, “cada turma não terá menos de 20 nem mais de 28 horas de aula por semana, excluídos desse tempo os exercícios de educação física e as aulas de música” (BRASIL, 1931). Em compensação, designou um inspetor para a fiscalização das atividades das aulas de música. Era da responsabilidade desse inspetor “fiscalizar os exercícios de educação física e as aulas de musica, bem como verificar as condições das instalações materiais e didáticas do estabelecimento” (BRASIL, 1931).

O canto orfeônico deixava de ser apenas uma tendência educacional com grande disseminação para tornar-se uma política de Estado oficial (BRASIL, 1931). Para a da implementação das políticas de Estado em relação à música no contexto escolar, seria necessário a presença de alguém que pudesse idealizar e conduzir esse processo. No próximo capítulo, veremos como Villa-Lobos transformou-se na figura principal de idealização, implementação e prática das políticas de Estado em relação à música e como a carga ideológica esteve presente no processo.

### 3. A CONSOLIDAÇÃO DO CANTO ORFEÔNICO NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO

A ascensão de Villa-Lobos como proeminente figura do governo provisório e a prática bem-sucedida do canto orfeônico como meio educacional de transmissão dos símbolos nacionalistas gerou uma nova situação. Se as ações de Villa-Lobos se mostravam tão eficientes, então, elas deveriam se expandir para mais localidades brasileiras. Para isso, haveria a necessidade de se formar professores capazes de conduzir as práticas de canto orfeônico com a mesma base técnica, artística e ideológica proposta por Villa-Lobos. Por isso, a Sema se tornaria um centro de formação de professores de música, preparando sua formação para sua prática no contexto educacional. Villa-Lobos conseguiu, de uma vez, amalgamar o aspecto educacional e ideológico, definitivamente alinhado às concepções nacionalistas desenvolvimentistas do governo ditatorial. O alinhamento da visão educacional e artística de Villa-Lobos ao espectro político vigente teve na disseminação de um ideal moralizador, por meio da prática do canto orfeônico, um de seus principais elementos.

Para expor esse processo, a primeira parte do presente capítulo trata da iniciativa de Getúlio Vargas de transcender a cooptação de indivíduos ou classes sociais específicas para promover o que conceitua como uma iniciativa de *cooptação da cultura* brasileira. A primeira seção também mostra o papel do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, e da Constituição Brasileira de 1934 para a ascensão da relevância do elemento moral no contexto educacional, além da sua relação com a prática musical no período.

A segunda parte do presente capítulo relata o surgimento do Estado Novo e seu caráter cada vez mais repressivo, por meio da implementação de medidas racionalizadoras de administração e do gradativo processo de militarização da sociedade, que marcaram o período getulista. A segunda seção trata principalmente do papel da música na ascensão e consolidação da moral nacionalista desenvolvimentista no contexto escolar. Por meio de uma abordagem fenomenológica-hermenêutica, não só em relação às legislações e aos documentos (como nos capítulos anteriores), mas aos manuais e as canções utilizados para prática do canto orfeônico, proponho desvelar os aspectos morais presentes em sua concepção e prática.

A última parte do terceiro capítulo trata da concepção da prática do canto orfeônico após a saída de Villa-Lobos dos quadros governamentais e das mudanças políticas que acabaram por, gradativamente, refrear sua utilização no contexto educacional. O quadro de declínio até o total desaparecimento das políticas estatais para a utilização do canto orfeônico no contexto escolar seguiu até o ano de 1961, com sua total exclusão das políticas oficiais de Estado. Por último, no final do terceiro capítulo, apresento diversos pontos distintos de autores que refletem sobre as iniciativas de Villa-Lobos e o contexto político e educacional no qual ele atuou. Em meio às contribuições dos diferentes autores, apresento algumas reflexões sobre as relações entre o canto orfeônico, a presença de uma moral nacionalista desenvolvimentista na sua concepção e prática e seu papel no contexto educacional brasileiro.

### 3.1 O GOVERNO PROVISÓRIO, GETÚLIO VARGAS E A *COOPTAÇÃO CULTURAL BRASILEIRA*

Especificamente no âmbito cultural, Getúlio Vargas conseguia estabelecer seus ideais. A presença da música serviu como instrumento de transmissão de ideais hegemônicos com o intuito de promover uma sociedade brasileira alinhada às demandas econômicas daquele período. Considero que esses ideais hegemônicos por meio das atividades musicais carregavam um conceito civilizacional, com o objetivo de ser um meio de promoção do desenvolvimento da população brasileira.

A figura de Villa-Lobos foi uma peça das mais importantes nesse processo, mas o êxito de Getúlio Vargas nesse quesito não se limitou à cooptação do compositor. Tinhorão resume esse fenômeno explicando que:

No plano cultural, o espírito de aproveitamento das potencialidades brasileiras que informava a chamada nova política econômica, lançada pelo governo Vargas, encontrava correspondente nos campos de música erudita com o nacionalismo de inspiração folclórica de Villa-Lobos, no da literatura com o regionalismo pós-modernista do ciclo de romances nordestinos e, no da música popular, com acesso de criadores das camadas baixas ao nível da produção do primeiro gênero de música urbana de aceitação nacional, a partir do Rio de Janeiro: o samba batucado, herdeiro das chulas e sambas corridos dos baianos migrados para a capital (TINHORÃO, 2010, p. 304).

Assim, fica exemplificado o caráter totalitário e totalizante do governo provisório, que em sua concepção deveria ter todos os elementos políticos, sociais, culturais e econômicos dentro do seu espectro ideológico. Mesmo os elementos folclóricos presentes na cultura, que eram considerados meios à criação de uma identidade nacional, deveriam estar dentro da concepção política do governo. Azevedo (1971) explica que manifestações folclóricas que não transmitissem valores alinhados às concepções de desenvolvimento eram menosprezadas. A desvalorização estava presente na diferença entre os conceitos de folclorista (o responsável pela transmissão da manifestação folclórica) e de professor (capaz de extrair os valores que promoveriam uma genuína identidade nacional) (AZEVEDO, 1971). Isso mostra até onde a influência do governo conseguia se ramificar e influenciar as práticas populares. Nada deveria estar fora do alcance das concepções governamentais, ou nada poderia se perder de vista da administração federal. Disseminava-se definitivamente a ideia de uma identidade única para todo o Brasil, sendo que até as características regionais deveriam ser suprimidas em favor de uma “nova identidade nacional”.

A década de 1930 inicia com o âmbito cultural favorecendo a promoção e a transmissão dos símbolos nacionalistas propostos pelo governo provisório que, ao mesmo tempo, eram carregados de sentidos desenvolvimentistas e civilizacionais. É possível reconhecer a habilidade de Getúlio Vargas e de seus subalternos em conduzir o plano cultural a um quadro favorável para seus objetivos políticos. Contudo, o mérito não se deve a uma “transformação” proposta sobre um “mito fundador”, como pretendeu o governo republicano. Pode-se considerar que o principal mérito getulista foi aproveitar e promover, ao seu interesse, as concepções culturais que emergiram na década anterior em proveito próprio. Getúlio Vargas expandiu sua capacidade de cooptação de pessoas, num processo de “cooptação da cultura” nacional (MALAQUIAS, 2020). Entre as principais habilidades políticas de Getúlio Vargas estava sua capacidade de cooptação de figuras importantes de diferentes áreas, na composição de seus quadros necessários à implementação e à gestão de sua concepção administrativa. Levando em conta o caráter totalizante das medidas de Getúlio Vargas em relação aos aspectos culturais brasileiros, o alinhamento entre as políticas de Estado de Getúlio Vargas e as concepções educacionais de Villa-Lobos representou a consolidação do que chamo de



“cooptação cultural” do governo varguista. No âmbito cultural, não bastava a cooptação de figuras ou artistas, mas de todo o contexto para unificá-lo de acordo com a ideologia imposta pelo governo de Getúlio Vargas (MALAQUIAS, 2020).

Por toda essa cadeia de elementos, a batalha ideológica no plano cultural estava em bom estágio. Já no plano econômico, as transformações também seriam profundas, com o início da consolidação definitiva da urbanização de diversas regiões brasileiras. Saviani (2008) aponta um processo dialético do desenvolvimento econômico brasileiro, diferente do que havia sido promovido pelo governo na Primeira República. Como explica Saviani (2008):

[...] do ponto de vista da análise histórica global do modo de produção capitalista e, portanto, da teoria decorrente dessa análise, o desenvolvimento do capitalismo implicou o deslocamento do eixo da vida societária do campo para a cidade e da agricultura para a indústria, ocorrendo, inclusive, um progressivo processo de urbanização do campo e industrialização da agricultura (SAVIANI, 2008, p. 191).

Saviani (2008) aponta para o processo de industrialização, que não mais se restringiu ao contexto urbano, com o surgimento e o desenvolvimento de fábricas e maquinários, mas também para o processo de “modernização” do trabalho rural. No processo de transformação do campo, a agricultura deixou de ser apenas meio de subsistência para ser também uma “linha de produção” em grande escala. Ou seja, uma agricultura de grande produção, que contribuiria para o desenvolvimento econômico brasileiro.

O caráter “industrializante” que abarcou tanto o desenvolvimento econômico urbano como rural foi sustentado por uma série de concepções racionalizantes, as quais foram parte integrante de todas as ações do governo provisório, promovidas diretamente por Getúlio Vargas e por sua equipe de ministros. Um exemplo marcante de como as concepções racionalizadoras estavam enraizadas no governo provisório foi a criação do Instituto de Organização Racional do Trabalho (IDORT). Como explica Batista (2015):

O IDORT, entidade criada pelos empresários paulistas, foi fundamental para a discussão e reorganização do ensino profissional no Brasil, mas foi na década de 1940 que os industriais conseguiram, mesmo não concordando com a centralização da discussão nas mãos do Estado, criar uma importante escola de formação dos trabalhadores. Foi no período do Estado Novo (1937-1945) que os industriais conseguiram regulamentar as propostas de ensino profissional no Brasil [...] (BATISTA, 2015, p. 41).

Em síntese, o instituto criado em 1931 foi uma das primeiras grandes ações de racionalização dos meios de produção do governo, que pretendia entrar definitivamente no sistema capitalista.

A conjuntura do início do governo provisório começava a se delinear. O contexto cultural parecia favorável às ações governamentais, com a cooptação de uma série de figuras importantes. No plano econômico, o Brasil começava a tentar se abrir para o mundo capitalista, com o intuito de promover um desenvolvimento que tirasse o país do atraso e da estagnação. O processo gerou uma série de novas demandas que, se não fossem atendidas, simplesmente inviabilizariam qualquer projeto de desenvolvimento nacional. As demandas estavam ligadas aos novos meios de produção, relacionados à indústria e à tecnologia para a operacionalização do novo maquinário. Do ponto de vista da dinâmica de trabalho, as ações governamentais avançavam na promoção de ideais disciplinadores e de trabalho coletivo, utilizando até mesmo a prática da música como um importante meio de inculcação dessas concepções. Os aspectos disciplinadores necessários para a condução do novo contexto econômico começaram a ganhar cada vez mais espaço no contexto educacional, por meio de medidas cada vez mais autoritárias e centralizadoras.

Tanto o controle do funcionamento das instituições de ensino quanto o aspecto centralizador de seu funcionamento ficaram ainda mais explícitos no Decreto n.º 21.241, de 4 de abril de 1932, legislação que consolidava elementos do Decreto n.º 19.890, de 1931, e trouxe uma série de medidas em relação à inspeção das instituições de ensino. Um estabelecimento de ensino só seria reconhecido, como consta no artigo 11:

[...] mediante inspeção especial, nos estabelecimentos de ensino secundário equiparados ou livres, que oferecerem quer em instalações quer na constituição do corpo docente, garantias bastantes à eficiência do seu funcionamento (BRASIL, 1932).

Ou seja, a instituição apenas teria seu curso validado se tanto a estrutura como o material humano da instituição fossem considerados satisfatórios pela inspeção federal. Refletindo sobre o viés controlador do governo provisório, é difícil não acreditar que o corpo docente de uma instituição de ensino secundário gozasse de plena liberdade com tantas medidas de controle sobre a dinâmica de

funcionamento das instituições. Isso fica claro no parágrafo único do artigo 50, quando se afirma que “a concessão do reconhecimento oficial poderá ser requerida só para o curso fundamental ou para ambos os cursos fundamental e complementar, satisfeitas, neste caso, as condições do art. 11” (BRASIL, 1932).

O Decreto n.º 19.890 de 1931 mostra como uma instituição de ensino era dependente do aval governamental para seu funcionamento. O viés controlador da legislação ainda possuía mais características, e o aspecto moral foi citado em outras oportunidades como elemento de vital importância nas avaliações de inspeção para o funcionamento das escolas. No item III, do artigo 51, fica exposto que é um requisito essencial da instituição de ensino “manter na sua direção, em exercício efetivo, pessoa de notória competência e irrepreensível conduta moral” (BRASIL, 1932). O controle sobre esses aspectos era feito diretamente por funcionário “especialmente comissionado pelo Departamento Nacional do Ensino, devendo os seus resultados constar de relatório elaborado de acordo com as instruções expedidas pelo mesmo Departamento” (BRASIL, 1932). As medidas apontam para uma rigorosa vigilância não só na parte estrutural e organizacional das instituições, mas também para o comportamento dos funcionários. O controle também seria exercido sobre o corpo docente, o qual se exigia, além da capacidade de ensinar, “idoneidade dos professores no exercício do magistério” (BRASIL, 1932). Na realidade, o aspecto moral seria observado em todos os integrantes da dinâmica de funcionamento da instituição, pois era exigida a “observância dos preceitos de estrita moralidade por parte dos corpos docente, administrativo e discente” (BRASIL, 1932). Por fim, o controle de todas essas exigências ficaria a cargo dos inspetores, que entre outras funções deveriam:

Velar pela fiel observância dos dispositivos legais que forem aplicáveis aos estabelecimentos de ensino sob inspeção, bem como das instruções expedidas pelo Ministério da Educação e Saúde Pública ou pelo Departamento Nacional do Ensino (BRASIL, 1932).

A legislação traz, de forma explícita, uma questão que ganharia cada vez mais importância no contexto escolar. Isso seria feito por meio da promoção de uma série de orientações em relação aos comportamentos e ações dentro do quadro social ao qual, entre outros termos, seria chamada pelo governo de “moral”.

Com a necessidade de se criar um preceito ético que alinhasse as práticas educacionais aos interesses governamentais, havia a necessidade de se promover capacidades mais específicas para o trabalho no contexto industrializado. Como o Brasil tentava sair de uma situação de “atraso” em relação a esses meios de produção, havia necessidade urgente de formação de mão de obra para suprir as novas demandas econômicas. O contexto cultural já estava altamente comprometido com os ideais desenvolvimentistas e chegava o momento em que todo o contexto educacional precisaria se comprometer também. Assim como o processo de cooptação cultural ganhou força com o governo getulista a partir do alinhamento ideológico de uma classe de proeminente intelectuais, o contexto educacional passaria por um processo parecido, tendo como marco o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932<sup>50</sup>.

Vidal (2013) considera que a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova foi um marco em relação às iniciativas de modernização e democratização da educação brasileira. Um dos elementos que caracterizou o manifesto como uma iniciativa educacional democrática foi a publicação, em seu conteúdo, de questões como o acesso gratuito à educação. Já os aspectos ligados à modernização da educação nacional estavam no fato de boa parte dos autores do Manifesto, assim como seu conteúdo, possuírem fortes influências das concepções educacionais da Escola Nova.

Uma das principais preocupações que consta no corpo do Manifesto e que relacionava os dois temas anteriores era a desconexão entre o tipo de educação oferecido à população brasileira e as demandas econômicas que se consolidavam. O Manifesto diagnosticava a distância entre as ações educacionais, as questões econômicas e o contexto social brasileiro (VIDAL, 2013). Cury (1988) aponta para uma dimensão mais profunda em relação à Pedagogia da Escola Nova, na qual a formação moral atribuída à educação passa pela sua capacidade de produção. A educação teria a função de preparar o indivíduo para o trabalho e, assim, torná-lo útil socialmente. Devido ao fato de, no Manifesto, o trabalho ser considerado como um

---

<sup>50</sup> O Manifesto foi um documento elaborado por intelectuais de diferentes searas do conhecimento e distintas correntes ideológicas, cujo objetivo era promover uma renovação nas práticas educacionais brasileiras. Esse desenvolvimento educacional seria fundamentado nas teorias da Pedagogia da Escola Nova. Para Vidal, o Manifesto “[...] capitalizava o anseio de rompimento com as práticas sociais, políticas e educacionais instaladas até então na República, ancorando-se em um desejo disseminado de mudança” (VIDAL, 2013, p. 582).

valor humano, preparar o indivíduo para tornar-se um ser produtor também proveria um sentimento de felicidade. Por essa razão, caberia ao Estado prover uma educação democrática (e por isso gratuita) para a construção de uma sociedade produtiva.

Com a publicação do Manifesto, é possível considerar que a concepção desenvolvimentista do governo provisório ganhava mais um território em busca de sua hegemonia, que já dominava outras áreas. No campo econômico, o processo de industrialização fortalecia a economia nacional. No campo cultural, Villa-Lobos seguia colecionando êxitos com sua política de implementação e prática do canto orfeônico. É importante lembrar que o canto orfeônico foi uma das primeiras medidas ligadas ao contexto educacional e foi por meio da sua prática que o “território” educacional começou a ser “tomado” pelos ideais getulistas.

Com a publicação do Manifesto, as concepções desenvolvimentistas e modernizadoras tentariam entrar no contexto educacional de forma definitiva. A concepção hegemônica que estava em processo de construção encontrava, por meio do Manifesto, sua forma de expressão em relação ao contexto educacional como um todo, não apenas em seu aspecto cultural, como nas ações de Villa-Lobos. Para Saviani (2008), a essência hegemônica desenvolvimentista presente no Manifesto é exemplificada quando:

[...] reitera a necessidade de romper com a estrutura tradicional marcada pelo divórcio entre o ensino primário e profissional, de um lado, e o ensino secundário e superior, de outro, formando dois sistemas estanques que concorrem para estratificação social. Propõe-se então, um sistema orgânico com uma escola primária organizada sobre a base das escolas maternas e jardins de infância, articulada com a educação secundária unificada, abrindo acesso às escolas superiores de especialização profissional ou de altos estudos (SAVIANI, 2008, p. 247).

Por um determinado aspecto, havia a proposta de um sistema educacional fundamentado em uma organização mais orgânica, sem tantas cisões, o que evitaria um processo de estratificação social. Por outro, é clara a ênfase na importância do ensino profissionalizante desde uma base ampla até uma elite portadora de “cursos superiores”.

A dualidade não estava presente apenas quando tratava da relação entre proporcionar uma educação mais democrática e, ao mesmo tempo, mais técnica e de formação superior profissional, mas também estava presente quando abordava a

relação entre a formação especializada e a importância da cultura. Segundo a interpretação de Saviani (2008), o Manifesto propunha que a nova política para a educação deveria:

[...] romper com a formação excessivamente literária, imprimindo à nossa cultura um caráter eminentemente científico e técnico e vinculado a escola ao meio social produtivo, sem negar os valores especificamente culturais representados pela arte e pela literatura (SAVIANI, 2008, p. 247).

Esse é um dos exemplos de como o ideal hegemônico e a transmissão de valores durante o governo provisório ganhavam espaço com tanta força ao mesmo tempo em que aspectos ambíguos e conceitos carregados de dualidades conviviam lado a lado, em nome do desenvolvimento e da modernização da nação brasileira.

Em síntese, como explica Saviani (2008), no campo educacional, o Manifesto representou uma concepção educacional convergente com o ideal hegemônico que ganhava cada vez mais força. Para Saviani (2008):

[...] a Educação Nova busca organizar a escola como um meio propriamente social para tirá-la das abstrações e impregná-la da vida em todas as suas manifestações. Dessa forma, propiciando a vivência das virtudes e verdades morais, estará contribuindo para harmonizar os interesses individuais com os coletivos (SAVIANI, 2008, p. 244).

Atender aos interesses coletivos, não só dentro do contexto comunitário, mas também em um quadro político nacionalista, mostrou um espectro moral presente no corpo do Manifesto.

É interessante observar que Saviani (2008) aponta para mais uma dualidade presente no corpo do Manifesto, no qual os interesses individuais e coletivos estão lado a lado. De fato, essa dualidade só poderia caminhar no mesmo passo em que virtudes morais embasassem sua existência mútua. É interessante perceber que o Manifesto abre espaço para uma vinculação moral não só sobre a formação educacional em geral, mas também especificamente em relação ao papel das artes. O Manifesto afirma que:

A arte e a literatura têm efetivamente uma significação social, profunda e múltipla; a aproximação dos homens, sua organização em uma coletividade unânime, a difusão de tais ou quais ideias sociais, de uma maneira 'imaginada', e, portanto, eficaz, a extensão do raio visual do homem e o valor moral e educativo conferem certamente à arte uma enorme importância social. Mas, se, à medida que a riqueza do homem aumenta, o alimento ocupa um lugar cada vez mais fraco, os produtores intelectuais

não passam para o primeiro plano senão quando as sociedades se organizam em sólidas bases econômicas (MANIFESTO, 1932).

Observamos a presença de conceitos essenciais que fundamentariam não só o papel das artes, mas da utilização da música no contexto educacional. Conceitos como a relação do papel da arte e da literatura com a “organização em uma coletividade unânime” e “a difusão de tais ou quais ideias sociais, de uma maneira ‘imaginada’”, expõem o viés político que a arte poderia assumir. Complementando, encontramos a afirmação de que “o valor moral e educativo conferem certamente à arte uma enorme importância social”, relacionando de forma direta a arte a um ideal de moralidade. Por fim, o parágrafo termina afirmando que “os produtores intelectuais não passam para o primeiro plano senão quando as sociedades se organizam em sólidas bases econômicas”. Em outras palavras, uma classe intelectual e suas produções não chegariam realmente ao primeiro plano em uma sociedade sem uma economia estruturada, ou seja, o desenvolvimento econômico precederia à ascensão de uma classe intelectual produtiva. Aí está, em último grau, um alinhamento direto entre a concepção de desenvolvimento presente no Manifesto e a política desenvolvimentista do governo provisório.

Por essa razão, o aspecto moral foi tão presente em todas as ações diretas do governo provisório e em todas as diferentes manifestações educacionais, artísticas e sociais que, de alguma forma, estavam sob influência consciente ou não desse paradigma civilizacional desenvolvimentista que pretendia ser hegemônico. O Manifesto abriu as possibilidades para a disseminação de um papel moral da arte, abrindo caminho para a sua disseminação no contexto educacional.

As concepções educacionais presentes no Manifesto também se relacionavam às concepções sobre o papel da música no contexto escolar. Como explica Monti (2015), “[...] Anísio Teixeira, Cecília Meireles, Afrânio Peixoto, Fernando de Azevedo e Manuel Lourenço Filho – estavam entre os 26 signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” (MONTI, 2015, p. 40). A presença desses professores pertencentes também ao Instituto de Educação do Rio de Janeiro marca a relação entre as concepções educacionais e o papel da música no contexto escolar nesse período. Como consequência do ideal que já tinha permeado a classe intelectual, Monti (2015) complementa que a aproximação entre Villa-Lobos e os defensores da Escola Nova:

[...] não parecem ser apenas temporais, pois assim como o Manifesto fazia uma defesa ousada da educação pública, laica e gratuita para todos, o projeto musical-pedagógico de Villa-Lobos também pretendia democratizar o acesso à educação musical, já que nesse período não havia aula de música em grande parte das escolas do Rio de Janeiro. Desde 1800, o ensino da música, com exceção da esfera eclesiástica e do ensino doméstico, era oferecido em poucos colégios e no Conservatório de Música, fundado pelo Estado Imperial (MONTI, 2015, p. 40).

Como um dos principais desdobramentos desse fenômeno, em 1933, por meio do Decreto Municipal n.º 4.387, foi criada a Superintendência de Educação Musical e Artística (SEMA), com a nomeação de Villa-Lobos para a sua chefia. Primeiramente, a Sema foi chamada de Serviço de Música e Canto Orfeônico, criado em 1932 e já subordinado ao Departamento de Educação do Rio de Janeiro. A Sema continuou subordinada diretamente a ainda incipiente Secretaria de Educação da cidade, sob a direção de Anísio Teixeira. É importante mencionar que o convite para que Villa-Lobos assumisse a Sema veio diretamente de Anísio Teixeira, tamanho o prestígio do compositor nos meios intelectuais nesse período. O convite feito por Anísio Teixeira demonstra e exemplifica também a abertura dos educadores adeptos da Pedagogia da Escola Nova às artes dentro do contexto escolar (JARDIM, 2008).

Villa-Lobos nunca havia ocupado um cargo ligado a qualquer atividade propriamente educacional, mas sua capacidade de organização, mobilização e seus ideais político-sociais impressionavam, pois já havia conduzido uma série de apresentações de canto orfeônico em diversas localidades. Como explica Monti (2015):

Dessa forma, Anísio Teixeira parece afirmar que o ensino de Música, por meio de Heitor Villa-Lobos, estava em autêntica consonância com a educação buscada no período para formar cidadãos adaptados às modernidades do mundo e que era conveniente, nesse momento, a organização da formação de professores de Música e Canto Orfeônico. Isso, num período de mudanças, no qual a principal escola normal do Rio de Janeiro passou a ser chamada de Instituto de Educação, como um dos desdobramentos das metas de grandes reformas, fundamentadas no ideário republicano da educação para todos (MONTI, 2015, p. 46).

As características de Villa-Lobos acabariam por torná-lo a pessoa mais habilitada, segundo o governo getulista, à promoção de um “processo civilizacional” por meio da música e ligado à educação (SILVA; LACOMBE, 2001, p. 116).



O fato de Villa-Lobos conhecer regiões do Brasil por meio das viagens que afirmou realizar na pesquisa de estilos musicais genuinamente brasileiros pode ter contribuído para suas atividades educacionais. Embora autores como Santos (2010) possuam certo ceticismo em relação à influência (ou mesmo existência) das viagens, o fato é que Villa-Lobos conhecia de forma mais próxima contextos sociais que não eram do domínio de burocratas do alto escalão do governo (SANTOS, 2010). Por todas essas características, Villa-Lobos foi considerado a figura certa para promover a concepção nacionalista de educação estatal. Como sintetiza Souza (2007):

Essa nova concepção de educação musical para despertar a 'consciência nacional' exige novas formas de trabalho, novas funções e novos currículos. Assim a educação musical tem também que 'descobrir' outras formas organizacionais e institucionais para a aula de música, ou seja, faz-se necessário uma atualização e detalhamento na sua estrutura de funcionamento (SOUZA, 2007, p. 14).

O canto orfeônico e, por consequência, sua utilização como meio educacional teve, em última instância, o papel de meio de inculcamento das concepções nacionalistas desenvolvimentistas.

Para isso, havia a necessidade de sistematizar a forma de abordagem e prática do canto orfeônico no contexto escolar e Villa-Lobos foi a figura escolhida como responsável pelo desenvolvimento desse processo. Monti (2015) resume a relação entre os educadores adeptos do Manifesto e Villa-Lobos afirmando que:

Os signatários do Manifesto, dentro do contexto do projeto villalobiano, podem ser entendidos como intelectuais progressistas que apoiaram um momento significativo da História da Educação Musical no Brasil, ao referendarem a música escolar, aqui mais especificamente na modalidade canto coletivo, como um instrumento no processo longo de democratização da sociedade brasileira. A dinâmica desses pensadores ficou de alguma maneira conectada aos investimentos dos educadores musicais que lutavam em prol da garantia do ensino dessa arte no currículo; movimento que se configura até os dias de hoje como uma questão central para os pensadores da educação musical no Brasil (MONTI, 2015, p. 56).

Não bastavam ações governamentais de imposição de determinados ideais, mas a transformação estrutural da sociedade por meio da transmissão desses ideais até a conquista de um espaço hegemônico do ideal nacionalista desenvolvimentista.

O ideal nacionalista desenvolvimentista tinha como objetivo estar presente em todas as formas de organização coletiva da sociedade brasileira, como sindicatos, escolas e mesmo associações livres, de diferentes naturezas e propósitos. Também

pretendia influenciar não só coletivamente, mas também no plano individual, formando cidadãos mais disciplinados, patriotas e, principalmente, produtivos. Emergiu assim não só um ideal social e econômico nacionalista desenvolvimentista, mas também uma moral nacionalista desenvolvimentista, que seria a base para a transformação estrutural da sociedade brasileira. A educação e a utilização da música no contexto educacional seriam elementos de vital importância.

A marcha do governo provisório em busca dessa hegemonia seria um percurso longo que, por vezes, seria gradativo, mediante a política. Em outros momentos, o processo de disseminação dos ideais do governo provisório seria feito de forma impositiva, por meio de perseguições e atos de violência. Uma das ações políticas de grande relevância foi a promulgação da Constituição de 1934, na qual uma série de medidas centralizadoras da administração pública foram retomadas. Em um primeiro momento, houve a esperança de que o governo de Getúlio Vargas promovesse medidas de caráter democrático. Uma das medidas que apontou para essa direção foi o artigo 52, no qual consta que:

A eleição presidencial far-se-á em todo o território da República, por sufrágio universal, direto, secreto e maioria de votos, cento e vinte dias antes do término do quadriênio, ou sessenta dias depois de aberta a vaga, se esta ocorrer dentro dos dois primeiros anos (BRASIL, 1934).

A alternância de poder baseada em eleições populares, assim como o reconhecimento do papel dos poderes legislativos e judiciários davam um bom sinal democrático para a sociedade brasileira. Outra característica que apontava para a modernização constitucional foram as seções dedicadas à regulamentação das indústrias, que oferecia inclusive “privilégio temporário ou concederá justo prêmio, quando a sua vulgarização convenha à coletividade” (BRASIL, 1934). Contudo, “[...] as tendências centralizadoras e autoritárias recupera[ra]m a hegemonia” (FÁVERO, 2006, p. 25).

De fato, o viés autoritário da Constituição de 1934 aparece logo em sua apresentação, na qual afirma:

Nós, os representantes do povo brasileiro, pondo a nossa confiança em Deus, reunidos em Assembleia Nacional Constituinte para organizar um regime democrático, que assegure à Nação a unidade, a liberdade, a justiça e o bem-estar social e econômico, decretamos e promulgamos a seguinte CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL (BRASIL, 1934).

Algumas questões chamam a atenção na apresentação, como o fato de os participantes da Assembleia Constituinte de autoproclamarem “representantes do povo” mesmo não sendo eleitos diretamente e, logo em seguida, citarem “Deus” como legitimador do processo de elaboração da Constituição.

Também é interessante que, antes de qualquer outra coisa, a constituinte visa assegurar a “unidade” da nação. Ganha ainda mais força o viés ideológico totalitarista que marcaria o governo Getúlio Vargas daí em diante. Já o aspecto desenvolvimentista está presente na preocupação do “[...] bem-estar social e econômico” (BRASIL, 1934). Cada vez mais os “tentáculos” ideológicos ficavam aparentes, ao mesmo tempo em que se disfarçavam entre termos como liberdade e justiça, presentes principalmente para amenizar a imposição dos verdadeiros ideais getulistas. Mesmo quando se refere às eleições, que seriam de natureza democrática, proibia a participação dos eleitores que não sabiam ler ou escrever, como consta na seção “a”, do parágrafo único, do artigo 108. Com a proibição, as eleições que, em tese, eram livres e democráticas, excluía a grande parte da população brasileira analfabeta e, evidentemente, mais pobre.

É curioso perceber ainda que em relação aos direitos individuais, a Constituição asseguraria no artigo 113 que “por motivo de convicções filosóficas, políticas ou religiosas, ninguém será privado de qualquer dos seus direitos, salvo o caso do art. 111, letra b”. Já o artigo 111, letra b, alega que a perda dos direitos políticos também ocorreria “pela isenção do ônus ou serviço que a lei imponha aos brasileiros, quando obtida por motivo de convicção religiosa, filosófica ou política” (BRASIL, 1934). Atrás do jogo de palavras, estava o fato de que qualquer medida poderia ser tomada a partir do momento em que o governo a impusesse sob forma de lei, como consta no artigo 113, na seção 3 (BRASIL, 1934). No parágrafo 113, na seção 9, consta algo que afetaria diretamente o contexto cultural, ao delimitar que:

Em qualquer assunto é livre a manifestação do pensamento, sem dependência de censura, salvo quanto a espetáculos e diversões públicas, respondendo cada um pelos abusos que cometer, nos casos e pela forma que a lei determinar. Não é permitido anonimato. É assegurado o direito de resposta. A publicação de livros e periódicos independe de licença do Poder Público. Não será, porém, tolerada propaganda, de guerra ou de processos violentos, para subverter a ordem política ou social (BRASIL, 1934).

Os abusos em relação a uma manifestação artística constam no mesmo artigo no qual está uma infração de incitação à guerra, demonstrando como o governo estava atento à força das manifestações artísticas e culturais.

As medidas centralizadoras não só ganhavam cada vez mais território em todos os aspectos sociais possíveis, como cada vez mais eram impostas de forma violenta e persecutória. Um dos exemplos sobre as medidas centralizadoras foi o setor educacional, com as instituições de ensino superior e secundário retornando sua administração para o governo federal. Outra característica no âmbito educacional foi a implementação obrigatória de atividades de trabalhos manuais em todo o contexto escolar, além de aulas de educação cívica. Também foi dada atenção ao ensino profissional, com vistas à preparação de mão de obra com formação especializada. Todas as medidas foram desdobramentos das concepções ideológicas educacionais anunciadas na própria Constituição de 1934.

A questão educacional era o tema central do capítulo II da Constituição, e a relação entre formação cultural e a preparação para o contexto econômico estavam presentes logo nos dois artigos subsequentes. No artigo 148, a abordagem da cultura apareceu relacionado à responsabilidade de o Estado de “favorecer e animar o desenvolvimento das ciências, das artes, das letras e da cultura em geral, proteger os objetos de interesse histórico e o patrimônio artístico do País, bem como prestar assistência ao trabalhador intelectual” (BRASIL, 1934). Ao mesmo tempo em que se prestava especial atenção às artes e à cultura, até a figura do professor foi transformada em uma espécie de “operário”, transparecendo o caráter produtivista presente no governo. O ideal ligado a um desenvolvimento econômico aparece de forma ainda mais clara no artigo seguinte, o qual afirma que:

A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana (BRASIL, 1934).

Fica perceptível que a moral e os fatores econômicos estão relacionados no discurso do governo provisório, aparecendo juntos justamente no artigo em que se define o que se entende por “direito educacional”. Também transparece o caráter nacionalista na afirmação do desenvolvimento de um “espírito brasileiro”, que na prática foi toda a inculcação nacionalista. Por fim, tudo isso tinha como objetivo o

despertar de uma “consciência da solidariedade humana”, que se materializava nas concepções de convivência social voltada ao desenvolvimento da nação. A moral nacionalista desenvolvimentista passou a permear a própria Constituição brasileira, deixando de ser apenas um ideal para se materializar como um elemento político de fato.

À medida que o governo provisório conseguia, cada vez mais, impor suas concepções ideológicas, simultaneamente, o canto orfeônico se estabeleceu como uma prática educacional de grande relevância. Um dos exemplos do fortalecimento do papel da música no contexto escolar foi o gradativo desenvolvimento não só das formas de prática dessas atividades, mas também de ações para promover melhorias em sua abordagem. Villa-Lobos continuava a usufruir de seu prestígio político para promover ações ousadas do ponto de vista administrativo. As atividades de ensino e preparação de professores para a prática do canto orfeônico prosseguiram com regularidade até 1935. No dia 1º de setembro, Anísio Teixeira se demite do Departamento Municipal de Educação do Distrito Federal, sob a acusação de estar aliado a setores comunistas da política nacional. A mudança viria dar ainda mais força a Villa-Lobos, que passou a ser a autoridade máxima em relação às medidas educacionais e à utilização do canto orfeônico (GONÇALVES, 2017).

Em 1936, Villa-Lobos brilhava por conta da sua gestão das atividades de canto orfeônico no Brasil. Um exemplo do prestígio da figura de Villa-Lobos foi o convite que recebeu para apresentar seu trabalho no Primeiro Congresso de Educação em Praga, também em 1936. Damasceno (2014) explica que:

Em Praga, apesar de chegar um dia após o término do Congresso, Villa-Lobos destacou vários pontos em conferência sobre a educação nos níveis primário, secundário e superior; a educação popular; a educação musical como meio cívico; os métodos pedagógicos de ensino; a preparação, em seis volumes, do Guia Prático e os seus propósitos; métodos específicos tendo-se em vista o aperfeiçoamento do espírito crítico da criança diante da arte musical; exemplos de “músicas atléticas brasileiras”; a melodia das montanhas e jogos pedagógicos que desenvolveriam o espírito de composição melódica nas crianças; trecho de música popular brasileira, tratados de maneira “ingênua” pelas crianças e de maneira artísticas pelo processo de educação da SEMA (DAMASCENO, 2014, p. 93).

As palavras de Villa-Lobos despertaram a atenção dos participantes. Como Santos (2010) explica, “na conferência é traçado um panorama da educação musical brasileira e o maestro faz uma demonstração, com crianças checas, dos seus métodos de trabalho” (SANTOS, 2010, p. 53). Villa-Lobos retornou dando

continuidade às suas ações à frente das políticas e práticas do canto orfeônico, ganhando cada vez mais força no contexto escolar. Em termos gerais, até 1936, o contexto educacional do Brasil passou por um momento de relativa estabilidade no que se refere ao andamento das práticas educacionais, com a pedagogia da Escola Nova e o canto orfeônico se disseminando em diferentes localidades.

Também em 1936, a Sema passou a se chamar Serviço de Educação Musical e Artística, ainda sob a responsabilidade de Villa-Lobos. Ainda em 1936, Villa-Lobos conseguiu implementar atividades de formação de professores de música, ou, professores que utilizariam o canto orfeônico em diferentes espaços, por meio do Curso de Orientação e Aperfeiçoamento do Ensino de Música e Canto Orfeônico. Alucci *et al.* explicam que essa medida objetivou:

[...] formar educadores para que fossem multiplicadores de suas práticas e oferecia curso, aos professores das escolas primárias, de Declamação Rítmica e de Preparação ao ensino do Canto Orfeônico, e de Especializado de Música e Canto Orfeônico e de Prática de Canto Orfeônico, aos professores especializados (ALUCCI *et al.*, 2012, p. 21).

A criação de um curso de formação de professores para atividades musicais naquele contexto histórico representou uma iniciativa inédita. Em tese, as medidas fortaleceriam e capacitariam ainda mais a adesão, tanto de educadores como dos estudantes para a prática do canto orfeônico. Todavia, a iniciativa esbarrava na falta de condições de outros setores para sua viabilidade. Fonterrada (2008) explica que a implementação desses cursos de formação “[...] logo se mostrou difícil – se não impossível – de ser cumprir por vários fatores. Entre os quais, as dimensões gigantescas do Brasil e a ausência ou má qualidade das estradas [...]” (FONTERRADA, 2008, p. 213).

O “avanço”, do ponto de vista educacional e cultural proposto por Villa-Lobos, tropeçou, ironicamente, no atraso do contexto estrutural nacional. Mesmo assim, os cursos continuaram a funcionar, atendendo aos professores e preparando-os para que disseminassem e fortalecessem ainda mais a prática do canto orfeônico em diversas regiões do Brasil. Em relação às iniciativas de Villa-Lobos, a disseminação do canto orfeônico entre professores e estudantes prosseguiu de forma contínua. A continuidade dentro do quadro político sofreria outra mudança, após a implementação do Estado Novo, a partir de 1937.

### 3.2 SURGIMENTO E QUEDA DO ESTADO NOVO (1937-1945) E O ENSINO DA MÚSICA

Em 1937, com a implementação do Estado Novo, houve a publicação de uma Constituição que substituiu a Constituição de 1934. Uma das principais características da Constituição de 1937 é que sua própria estrutura aponta a consolidação de aspectos ideológicos que foram construídos desde a tomada de poder de Getúlio Vargas, em 1930. Interpretar a forma de elaboração dessa Constituição permite perceber como os aspectos totalitários foram estruturados em seu conteúdo em nome da consolidação do poder político.

De início, antes do primeiro artigo da Constituição, está presente um texto que visa legitimar o que, na prática, foi um golpe. No texto consta que a figura do presidente responde a um clamor popular. Nesse caso, o presidente estaria então:

ATENDENDO às legítimas aspirações do povo brasileiro à paz política e social, profundamente perturbada por conhecidos fatores de desordem, resultantes da crescente agravação dos dissídios partidários, que, uma, notória propaganda demagógica procura desnaturar em luta de classes, e da extremação, de conflitos ideológicos, tendentes, pelo seu desenvolvimento natural, resolver-se em termos de violência, colocando a Nação sob a funesta iminência da guerra civil;  
 ATENDENDO ao estado de apreensão criado no País pela infiltração comunista, que se torna dia a dia mais extensa e mais profunda, exigindo remédios, de caráter radical e permanente;  
 ATENDENDO a que, sob as instituições anteriores, não dispunha, o Estado de meios normais de preservação e de defesa da paz, da segurança e do bem-estar do povo;  
 Sem o apoio das forças armadas e cedendo às inspirações da opinião nacional, umas e outras justificadamente apreensivas diante dos perigos que ameaçam a nossa unidade e da rapidez com que se vem processando a decomposição das nossas instituições civis e políticas;  
 Resolve assegurar à Nação a sua unidade, o respeito à sua honra e à sua independência, e ao povo brasileiro, sob um regime de paz política e social, as condições necessárias à sua segurança, ao seu bem-estar e à sua prosperidade, decretando a seguinte Constituição, que se cumprirá desde hoje em todo o País (BRASIL, 1937).

Todo o discurso apresentando inúmeros elementos nocivos à nação brasileira colocava o país praticamente em um estado de sítio constante, o que ocorreu de fato ao longo do governo. Qualquer medida estaria legitimada devido ao “quadro de extremo risco” pelo qual o país atravessava.

A unidade da nação seria imposta para a manutenção do equilíbrio nacional. Mesmo o caráter totalizante da ideia de sociedade estava presente logo no artigo dois, suprimindo as diferenças em aspectos políticos e culturais a partir dos símbolos

que os representavam. Ficou estabelecido no artigo 2.º que “a bandeira, o hino, o escudo e as armas nacionais são de uso obrigatório em todo o País. Não haverá outras bandeiras, hinos, escudos e armas. A lei regulará o uso dos símbolos nacionais” (BRASIL, 1937).

Ao mesmo tempo em que a Constituição alega que as medidas repressoras serão tomadas a partir das leis, ela esvazia os poderes nacionais e aumenta ainda mais o poder da figura presidencial. O aspecto centralizador fica claro no artigo 73, no qual se delimitou que:

[...] o Presidente da República, autoridade suprema do Estado, coordena a atividade dos órgãos representativos, de grau superior, dirige a política interna e externa, promove ou orienta a política legislativa de interesse nacional, e superintende a administração do País (BRASIL, 1937).

No artigo acima, a figura do presidente é explicitamente colocada como elemento máximo do Estado e ainda reforça seu papel também como legislador. Sobre a função de legislador, no artigo 13, é possível observar as funções do parlamento serem esvaziadas em prol do poder presidencial.

Também é interessante observar a grande importância dada aos aspectos econômicos, com grandes seções a respeito dos representantes dos conselhos ligados à economia e o comprometimento com o desenvolvimento econômico do Brasil. Esses aspectos reforçam os objetivos desenvolvimentistas que visavam colocar o Brasil entre as grandes potências mundiais. A questão econômica representou tamanha preocupação para o Estado Novo que, além de suas extensas atribuições presentes ao longo da Constituição, também estavam presentes na seção sobre a educação e cultura. No âmbito educacional e cultural, o Estado tomou definitivamente o controle das ações, fato presente de forma explícita no artigo 128, afirmando que “é dever do Estado contribuir, direta e indiretamente, para o estímulo e desenvolvimento de umas e de outro, favorecendo ou fundando instituições artísticas, científicas e de ensino” (BRASIL, 1937). O Estado criava meios de controle sobre as artes, as ciências e a educação, ao mesmo tempo em que deixava clara a importância do aspecto moral por meio da obrigatoriedade do ensino cívico. Essa ideia constava no artigo 131, o qual delimitava que:

A educação física, o ensino cívico e o de trabalhos manuais serão obrigatórios em todas as escolas primárias, normais e secundárias, não



podendo nenhuma escola de qualquer desses graus ser autorizada ou reconhecida sem que satisfaça aquela exigência (BRASIL, 1937).

É curioso perceber a junção da educação física aliada ao ensino cívico e aos trabalhos manuais. Os três elementos, cada um à sua maneira, ligam-se à necessidade de desenvolvimento de mão de obra para a indústria. Foi a consolidação da concepção da necessidade de formação de cidadão produtivos, disciplinados e capazes de operacionalizar as máquinas utilizadas no setor fabril.

Outro exemplo de como o poder do Estado tornou-se ainda mais forte a partir de 1937 foi o fechamento do Congresso e a extinção do quadro partidário brasileiro. Getúlio Vargas conduziu a política nacional de forma a se transformar no símbolo máximo (e único) de liderança, explicitando o espírito ditatorial e violento de seu governo. Ao mesmo tempo, as políticas que tiveram como objetivo transcender a ideia de “indivíduo” para a ideia de um bem “coletivo” baseada no espírito patriótico pareciam consolidadas. A figura de Getúlio Vargas como “grande líder” nacional legitimou o seu poder e, assim, deu ares de democracia a uma ditadura violenta. Além disso, a imagem do líder se confundia com a imagem do próprio Estado brasileiro, formando um só elemento presente na vida pública nacional. Como era de responsabilidade de o Estado diminuir as rupturas e os abismos sociais, todas as ações em relação a questões sociais logo eram associadas diretamente a Getúlio Vargas, como, por exemplo, a expansão dos direitos trabalhistas.

Além dos aspectos ideológicos ligados à cultura e à economia, a implementação de medidas racionalizadoras em relação à administração estatal também avançaram, ganhando ainda mais força, como se pode identificar a partir da criação do Departamento de Administração e Serviço Público (DASP), por meio do Decreto-Lei n.º 579, de 30 e julho de 1938 (BRASIL, 1938). O DASP teve a função de centro de formação dos futuros funcionários responsáveis pelo funcionamento dos órgãos públicos, os quais seriam preparados para a implementação das políticas de Estado do governo e para a sua administração dentro das características racionalizadoras que orientavam as concepções políticas no período. Em síntese, a função desse órgão era organizar o “Departamento Administrativo do Serviço Público, reorganiza as Comissões de Eficiência dos Ministérios e dá outras providências” (BRASIL, 1938).

Durante o período de crescimento da industrialização nas zonas urbanas, Getúlio Vargas promoveu uma série de medidas que beneficiaram a classe operária, entre as quais estava a delimitação do salário-mínimo para trabalhadores registrados em carteira e ações sindicais. Em outra perspectiva, o intuito das medidas sociais mais eficazes esteve ligado a cooptação da classe trabalhadora por meio da expansão dos direitos trabalhistas. É interessante que, apesar dos sindicatos, em tese, prestarem o serviço de defensores dos direitos da classe trabalhadora, também foram instrumentos de controle por parte do governo getulista. Enquanto todas as medidas abarcaram os operários ligados aos meios de produção do contexto urbano, no contexto rural, a classe trabalhadora continuou desamparada, sob jugo dos grandes latifundiários que dominavam a produção agrícola. O importante naquele momento seria controlar o crescimento nas regiões urbanas, como número populacional crescente e com maior possibilidade de mobilização popular. Dessa forma, não só se escondia a violência de seu governo, mas também dava ares de uma preocupação humana e social. Pressionada por toda a repressão, estava a sociedade brasileira, guiada sob os símbolos de patriotismo que unificavam a população (GOMES, 2005).

Toda onda de repressão imposta pelo Estado Novo rendeu a Getúlio Vargas, enfim, um relativo quadro de estabilidade política, no qual suas medidas administrativas puderam ser implementadas. Também não haveria mais espaços para os regionalismos brasileiros, em nome de uma identidade nacional e, nesse processo, intelectuais tiveram importante papel. Um exemplo em relação ao apoio que Getúlio Vargas recebeu de uma parte da intelectualidade brasileira durante seu governo está presente na figura de Villa-Lobos. Para Silva (1988), um momento marcante dessa relação foi a presença de Villa-Lobos durante a chamada *Queima das bandeiras estaduais*, em 27 de novembro de 1937. Villa-Lobos conduziu a parte musical da cerimônia de queima das bandeiras dos estados brasileiros em uma pira, em um dos gestos mais fortes sobre o caráter totalitário do governo de Getúlio Vargas. Por meio desse ato, o governo do Estado Novo demonstrou sua violência simbólica e transmitiu a ideia de um Brasil de identidade unificada acima das características e das culturas regionais. A cerimônia transmitiu a mensagem de que não haveria mais espaço para diferenças em território nacional, apenas para o culto nacionalista aos mesmos símbolos (e líder), sendo Villa-Lobos o responsável pela

trilha sonora do evento. Villa-Lobos chegou ao ponto de relação com o governo no qual a função de educador transcendeu para um papel de ideólogo do regime político vigente (SILVA, 1988). Foi nesse período que Villa-Lobos deixou alguns registros próprios, nos quais constam, de forma clara e até mesmo didática, seu ideal educacional relacionado a essa concepção. No seu “Programa do Ensino de Música”, de 1937, Villa-Lobos trouxe sua concepção de utilização do canto orfeônico como meio educacional. No texto, o compositor alega que uma das grandes razões para a utilização do canto orfeônico está no fato de países mais desenvolvidos já o praticarem de forma estabelecida. Além disso, o canto orfeônico contribuiria para a socialização das crianças e para a conscientização da importância da coletivização do trabalho. Essa ideia é reafirmada também na pesquisa de Fucci Amato (2007) sobre a importância do canto coletivo e seu poder de socialização.

Mais uma vez, a capacidade de acomodar correntes ideológicas conflitantes em seus quadros ministeriais e administrativos renderia a Getúlio Vargas a possibilidade de se sustentar politicamente. Scharzman, Bomeny e Costa (2001) exemplificam essa situação citando o Ministério da Educação e Saúde, que possuía funcionários de diferentes correntes políticas e ideológicas sob a chefia de Gustavo Capanema, desde 1930, e permanecendo depois da implementação do Estado Novo, em 1937 (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2001). Entre as medidas de maior impacto da administração Capanema, estão as legislações que ficaram conhecidas como Leis Orgânicas.

A gestão Capanema caracterizou-se pelas medidas centralizadoras em relação à educação. A centralização foi imposta por meio de legislações que abarcavam toda a dinâmica de funcionamento das instituições de ensino, coibindo qualquer iniciativa de desenvolvimento de trabalho educacional fora desses parâmetros. Um exemplo da austeridade centralizadora foram as medidas nacionalizadoras da educação, que sufocaram o funcionamento das escolas étnicas de regiões com grandes populações de imigrantes no Brasil (BOMENY, 1999). A medida consta no Decreto-Lei n.º 868, de 18 de novembro de 1938, que criou a Comissão Nacional de Ensino Primário (BRASIL, 1938). A legislação, no artigo 2.º, na letra b, definia “[...] a ação a ser exercida pelo Governo Federal e pelos governos estaduais e municipais para o fim de nacionalizar integralmente o ensino primário de todos os núcleos de população de origem estrangeira” (BRASIL, 1938). A

preocupação com as escolas étnicas ocorreu por serem consideradas elementos que atrapalhavam o processo de unificação social brasileiro e por preservarem culturas estrangeiras e não o nacionalismo patriótico brasileiro. Por isso, extinguir a transmissão de culturas estrangeiras foi umas das medidas mais austeras durante a gestão Capanema. A rigidez do contexto educacional também era fruto de uma prática política de controle de poder que não esteve atrelada apenas ao ministério responsável pela educação. Um dos expedientes utilizados pelo governo de Getúlio Vargas à manutenção de medidas opressoras foram as ações jurídicas, as quais decretavam sucessivos estados de exceção. Medidas repressoras ganhavam legitimidade ao perseguir, excluir e eliminar tudo e todos que pudessem de alguma forma ser considerados opositores ao governo. Outra forma de legitimar as medidas governamentais foi a cooptação ainda mais agressiva para a formação de uma elite intelectual alinhada aos ideais getulistas. Nesse quesito, Gustavo Capanema também foi uma figura central no processo de cooptação. Entre os mecanismos de cooptação estiveram medidas como a integração desses intelectuais dentro dos quadros do governo. Inserir intelectuais desse período dentro do sistema governamental trouxe vantagens para ambos os lados.

O governo Vargas teve as pessoas mais capacitadas trabalhando e promovendo o governo vigente. Já os intelectuais que passaram a integrar o quadro público desfrutavam, além do retorno financeiro, do prestígio social dos seus postos e papéis políticos. Gustavo Capanema foi um dos mais habilidosos ministros de Getúlio Vargas na tarefa de cooptação de intelectuais para o quadro governista. Justamente por isso, foi bem-sucedido em criar e transformar elementos culturais em símbolos nacionalistas por meio das ações educacionais de seu ministério. Manifestações como o canto coral e até mesmo o samba, por meio de suas letras e dinâmica de apresentação, foram dois grandes meios de transmissão de ideais nacionalistas que transmitiam a ideia de uma nação em harmonia com sua verdadeira identidade (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2001).

Apesar de todo o sucesso das práticas do canto orfeônico, em 30 de dezembro de 1938, o órgão que coordenava suas atividades, o Sema, teve suas atividades encerradas. Como explica Gonçalves, a partir do fim do Sema:

[...] foram estabelecidas as normas para o funcionamento do Departamento de Música, ligado à Faculdade de Educação do Distrito Federal, com a finalidade de orientar o ensino da música e canto orfeônico nas instituições

vinculadas à Secretaria Geral de Educação e Cultura, como era feito anteriormente pela SEMA. Através de seu diretor foram indicados chefes para o Serviço de Educação Musical e Artística do Departamento de Educação, para o Serviço de Música do Instituto de Educação e para o Serviço de Música da Difusão Cultural. Villa-Lobos assumiu a chefia do Serviço de Educação Musical e Artística, cargo que exerceu até 1941, quando se afastou para redimensionar o seu projeto do ensino musical para âmbito nacional (GONÇALVES, 2017, p. 246).

Durante esse período, o Estado Novo dirigido por Getúlio Vargas experimentou anos de domínio hegemônico em setores de vital importância na condução do desenvolvimento brasileiro. Nessa fase, a utilização da música nas escolas tinha não só o papel educacional, como buscava criar uma relação emocional entre seus participantes e a nação, com a presença de inúmeros elementos fascistas em sua forma de apresentação e na estrutura de sua prática.

O canto orfeônico se estabeleceu como marco da disseminação de um patriotismo que também cultuava a imagem de um grande líder, na qual a figura da nação e do desenvolvimento deveria ser sintetizado. Souza (1999) explica que diversos países influenciaram o Brasil em relação a políticas de Estado que promoviam a ideia de que o indivíduo deveria ser superado por uma concepção de coletividade. Foi na concepção do papel da música no contexto escolar que o Brasil se aproximou, por exemplo, das práticas promovidas pelo governo nazista na Alemanha. Sobre a prática na Alemanha durante esse mesmo período, Contier (1988) aponta que os nazistas consideravam:

[...] a música como um conjunto de sons matematicamente ordenados, sob o signo da razão e da representação científica do mundo. A ordem harmônica não deveria ser definida a partir da vontade divina, mas elaborada pelas leis da ciência, da vontade dos homens. A harmonia passou a simbolizar o Poder [...] (CONTIER, 1988, p. 113).

A utilização da música em um sentido coletivizador não foi exclusiva do estado nazista, mas foi presente em outras localidades, marcando a manifestação de um paradigma simbolizado pela forma de prática musical. Como afirma Contier, “[...] a música, na Alemanha nazista, era vista como a reunião de três conceitos básicos: Povo, Estado e Arte [...]” (CONTIER, 1988, p. 113).

O paradigma da superação da individualidade em detrimento de uma sociedade estruturada sobre os mesmos símbolos também abarcou não só as artes em geral, mas também a filosofia, com algumas variações próprias em cada nação

de acordo com suas peculiaridades culturais. No caso específico da Alemanha e de seu regime ditatorial, fomentar esse processo coube não só ao ditador Adolf Hitler, mas teve grande participação de seu ministro de propaganda nazista e fanático seguidor, Joseph Goebbels. Como explica Contier (1988):

Para Goebbels, a arte musical deveria estabelecer relações com o povo e com o conteúdo da própria vida pública. O Estado Totalitário procurava justificar sua 'revolução democrática' mantendo e lutando pela preservação do patrimônio cultural, e visando, assim perpetuar seu ideário nacional-socialista. A música aflorava como uma imagem em movimento, simbolizando a 'viva alma da Nação e as 'raízes' espirituais do povo. Em geral, as músicas adquiriam um caráter grandiloquente, buscando empolgar as multidões dentro de um 'novo espírito'. Agora, a música se transfigurava num discurso político, identificando-se com o próprio Estado, que, em princípio, deveria se 'aperfeiçoar', tornando-se, em um determinado momento da História, uma verdadeira obra de arte (CONTIER, 1988, p. 114).

É interessante considerar, a partir da explicação de Contier (1988), o grande número de conceitos que relacionavam a concepção político-musical da Alemanha na década de 1930 e a do Brasil no mesmo período. Durante esse período na Alemanha, a música, sob o regime nazista, passou a simbolizar a união de todos os grupos sociais (pacto social), de todos os homens, visando instaurar uma "nova Alemanha". Na Alemanha, essa concepção estava ligada a um sentimento de superioridade relacionada ao difícil contexto econômico pós-Primeira Guerra Mundial. Já no Brasil, devido ao contexto econômico precário, a coletivização da prática musical tinha um sentido de disciplinarização das massas populares para o trabalho produtivo e os ideais de civismo para o convívio social (SOUZA, 1999). Em ambos os casos, o sentido de superação do indivíduo permeou o ideal de sociedade imposto pela classe política, com a prática musical como um meio extremamente poderoso e eficaz de implementação.

A superação do indivíduo em favor de um ideal coletivo foi uma preocupação do governo vigente e, cada vez mais, a prática musical concorreria com outros meios de divulgação cultural, principalmente o rádio, que se popularizou com a expansão industrial brasileira. Conscientizando-se da importância da promoção das ações do governo nos veículos de comunicação, Getúlio Vargas cria o Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP) em 1939, por meio do Decreto-Lei n.º 1.915, de 27 de dezembro de 1939 (BRASIL, 1939). O DIP, sob a responsabilidade de Lourival Fontes (1899-1967), foi um dos mais ativos setores da promoção da imagem do

governo estadonovista. Como o próprio artigo 1.º, na letra “a” afirma, a função do DIP foi:

[...] centralizar, coordenar, orientar e superintender a propaganda nacional, interna ou externa, e servir, permanentemente, como elemento auxiliar de informação dos ministérios e entidades públicas e privadas, na parte que interessa à propaganda nacional (BRASIL, 1939).

O DIP trabalhou em tempo integral na promoção de todas as ações governamentais, fortalecendo ainda mais a imagem de Getúlio Vargas como o grande símbolo unificador da nação brasileira. Getúlio Vargas já havia entendido o importante papel dos meios de comunicação como mecanismo de influência cultural desde os anos de governo provisório.

Em 1939 Getúlio Vargas implantou, de fato, o órgão capaz de articular a carga ideológica aos mais diferentes contextos e práticas sociais por meio de veículos de comunicação, entre eles, o rádio (VELLOSO, 1997). A criação do DIP teve desdobramentos que transcendiam uma simples função propagandística, como explica Souza (2007):

Através de suas ações, o DIP sistematiza o pensamento filosófico e ideológico do Estado Novo, divulgando as ideias que sustentavam seu projeto político. A imprensa e o rádio são os meios mais utilizados devido à sua grande penetração e alcance público. A uniformidade de mensagens é garantida através da censura (SOUZA, 2007, p. 14).

Na esteira da valorização da propaganda oficial, estava também a consideração de que o rádio, o cinema e a imprensa também deveriam ser meios educadores das grandes massas, disseminando e consolidando o espírito cívico e o culto ao grande líder nacional. Nos meios de comunicação, a educação do povo começaria pelo ajuste das suas manifestações, para que pudessem ser transmitidas já dentro das concepções governamentais. Um exemplo foi o samba, amplamente explorado pelo DIP, mas não sem antes passar por um “filtro” no qual a imagem do boêmio já não teria mais espaço. Se antes o samba simbolizava o lazer do cidadão despreocupado, a partir do DIP a ideia de samba disseminada por meio de novas canções representaria o horário de lazer de um trabalhador após o cumprimento de suas funções. Esse fenômeno é mais um exemplo das estratégias de disseminação da moral nacionalista desenvolvimentista do governo getulista.

A mentalidade de desenvolvimento não só econômico, mas civilizacional, imposta pelo Estado a partir da disseminação da moral nacionalista desenvolvimentista não só ganhou força, como teve no contexto educacional um dos mais poderosos meios de propagação. Em relação à utilização da música no contexto educacional, o espírito civilizacional já apareceu de forma clara no prefácio do livro *Solfejos* (1940), de Villa-Lobos. Os objetivos educacionais apareceram na seguinte ordem: disciplina, civismo e, por último, educação artística. No material, criado especificamente à utilização educacional o primeiro objetivo apresentado foi o desenvolvimento da disciplina e, por último, o desenvolvimento artístico propriamente (VILLA-LOBOS, 1940). Depois de críticas por essa ordem de objetivos, no texto *A formação da consciência musical brasileira*, Villa-Lobos mostra uma preocupação maior sobre a educação do sentido estético para o desenvolvimento do bom gosto e de uma maior cultura musical. No texto, segundo Villa-Lobos, o principal objetivo não seria preparar futuros músicos e teóricos musicais, mas cultivar o bom gosto à escuta musical (SANTOS, 2010).

Um dos exemplos sobre o papel do compositor e educador está presente quando Villa-Lobos afirma que:

A função de um autor a serviço do problema da educação artística, criando, ambientando, arranjando ou adaptando, é extremamente árdua. Além das imprescindíveis qualidades de autocontrole da sua físico-psicologia de apreciação, deve possuir várias pseudo individualidades, distintas umas das outras, controladas com equilíbrio por uma força de vontade absoluta que mantenha a sua verdadeira personalidade. Muitas vezes, contrariando seu ponto de vista, tem de se moldar a opiniões de outras individualidades, reajustá-las e tirar uma conclusão mais ou menos lógica que se adapte a todos os interesses do momento (VILLA-LOBOS, 1940, p. 105).

É possível perceber que a influência das práticas musicais, na concepção de Villa-Lobos, deve abarcar o aspecto físico e psíquico. A influência chegaria ao ponto de ser capaz de, se necessário, compelir o indivíduo a raciocinar de forma antagônica ao seu raciocínio anterior. Também traz outros conceitos fortes, como “autocontrole” e a necessidade de “moldar as opiniões” e de estimulá-las a adaptar-se aos “interesses do momento”.

Para Villa-Lobos, seus exercícios de solfejo tinham como meta para seus praticantes:

[...] habituá-los a se preocuparem conscientemente com os elementos das manifestações populares, nativas e cultivadas que se encontram na



atmosfera musical do nosso país e assim sentirem a razão psicológica da música nacional (VILLA-LOBOS, 1940, p. 110).

Em seguida, Villa-Lobos finaliza a orientação sobre o papel de seus exercícios de solfejo explicando que “[...] afora essa feição didática, contém vários números de interesse artístico, além do caráter cívico de que estão impregnados alguns deles” (VILLA-LOBOS, 1940, p. 110).

Um elemento torna-se evidente nos textos de Villa-Lobos, a saber, a legitimação da ideia civilizacional em toda sua concepção não só educacional, mas também no seu ideal artístico. Como observa Elias (1993):

A sociogênese do absolutismo ocupa, de fato, uma posição decisiva no processo global de civilização. A civilização da conduta, bem como a transformação da consciência humana e da composição da libido que lhe correspondem, não podem ser compreendidas sem um estudo do processo de transformação do Estado e, no seu interior, do processo crescente de centralização da sociedade, que encontrou sua primeira expressão visível na forma absolutista de governo (ELIAS, 1993, p. 19).

Com um objetivo civilizador, Gallinari também mostra que as apresentações orfeônicas eram de imenso porte, sendo realizadas em espaços amplos, como praças e campos de futebol. Os eventos deveriam mostrar o progresso cívico social, já que, segundo a ideia da classe política do período, o Brasil ainda não havia absorvido a importância da disciplina coletiva dos homens como um valor para o desenvolvimento nacional (GALLINARI, 2007). Na mentalidade de desenvolvimento civilizacional de Villa-Lobos estavam os aspectos morais presentes em suas concepções e práticas educacionais. Estava consolidada definitivamente a relação entre a utilização da música e a moral nacionalista desenvolvimentista no contexto educacional.

Por isso, no processo de imposição da moral nacionalista desenvolvimentista, uma das concepções políticas que também ganhou força foi a iniciativa de submeter a sociedade brasileira ao processo de militarização parecido ao implantado em países da Europa. Como exemplo desse fenômeno, houve a fundação da Juventude Brasileira, por meio do Decreto-Lei n.º 2.072, de 2 de março de 1940 (BRASIL, 1940). O objetivo da legislação era dispor “[...] sobre a obrigatoriedade da educação cívica, moral e física da infância e da juventude, fixa as suas bases, e para ministrá-la organiza uma instituição nacional denominada Juventude Brasileira” (BRASIL, 1940). A criação da Juventude Brasileira ofereceu uma rica fonte de exemplos sobre

as relações entre a educação, a utilização da música e o conceito de moral para a sociedade brasileira do governo getulista.

Entre os principais itens que possibilitam desvelar a relação entre educação, música e moral, destaco o artigo número 2, afirmando que a educação cívica tem a função de criar, no espírito de crianças e jovens, o sentimento patriótico, no qual caberia “[...] uma parcela de responsabilidade pela segurança e pelo engrandecimento da pátria, e de que dever de cada um consagrar-se ao seu serviço com maior esforço e dedicação” (BRASIL, 1940). Outros dois artigos citam diretamente o papel da moral em relação à educação. O artigo 3.<sup>o</sup> é claro na exposição do conceito de moral proposto pelo governo, afirmando que:

A educação moral visará a elevação espiritual da personalidade, para o que buscará inculcar nas crianças e nos jovens a confiança no próprio esforço, o hábito da disciplina, o gosto da iniciativa, a perseverança no trabalho, e a mais alta dignidade em todas as ações e circunstâncias (BRASIL, 1940).

Temos, então, uma síntese do que o governo getulista entendia por moral. Mais do que isso, considero que a moral, nesse caso, seria condicionada pelo Estado por meio de uma ação educacional. Não obstante, autores como Souza (2007) relacionam a criação da Juventude Brasileira ao processo de militarização das sociedades. Na prática, como define Souza (2007), a Juventude Brasileira foi a proposta de uma organização estatal paramilitar, que tinha como principal função “[...] a mobilização político-miliciana da juventude, sob a direção e orientação direta do presidente da república, a exemplo das experiências fascistas europeias, em particular a alemã, italiana e portuguesa” (SOUZA, 2007, p. 15).

A presença dos elementos morais foi tão forte que enquadrava até mesmo o papel social de crianças e jovens, especificados de acordo com o seu gênero. No parágrafo único do artigo 3.<sup>o</sup> consta que:

A educação moral procurará ainda formar nas crianças e nos jovens de um e outro sexo os sentimentos e os conhecimentos que os tornem capazes da missão de pais e de mães de família. As mulheres dará de modo especial a consciência dos deveres que as vinculam ao lar, assim como o gosto dos serviços domésticos, principalmente dos que se referem à criação e à educação dos filhos.

O Estado, por meio da criação da Juventude Brasileira, tinha o objetivo de intervir até na concepção da dinâmica familiar brasileira e na função dos gêneros. É

interessante observar que, no papel atribuído às mulheres na sociedade, funções como os serviços domésticos e até o ato da maternidade seriam, em última análise, um ato político de interesse do Estado. Já aos homens caberiam as funções militares e operárias. Esses são alguns exemplos da concepção moral imposta pelo governo, como consta no artigo 1.º, afirmando categoricamente que “a educação cívica, moral e física é obrigatória para a infância e a juventude de todo o país, nos termos do presente decreto-lei” (BRASIL, 1940).

Observamos também que em uma medida governamental de tamanha carga ideológica, a música ocupa um papel de destaque. O artigo 9.º orienta a Juventude Brasileira ao culto da bandeira nacional e do hino nacional como “[...] a expressão do seu fervor em cada dia” (BRASIL, 1940). Ainda mais curioso, o artigo 10 afirma que “serão adotados pela Juventude Brasileira, como símbolos de sua unidade moral, um estandarte e um cântico próprios” (BRASIL, 1940). Ou seja, está exemplificada de forma direta a relação entre um ideal moral do Estado e a utilização de símbolos, como a música, como sua forma de imposição.

Por fim, no artigo 11, surge o conceito de *educação intelectual*, no qual não só a música, mas as diferentes manifestações artísticas, teriam o seu papel no processo de formação das crianças e jovens. Segundo o artigo 11 do Decreto-Lei:

A Juventude Brasileira dará à infância e à juventude, além da educação cívica, moral e física, que constitui a sua finalidade essencial a educação intelectual que não seja exclusiva dos currículos do ensino e tenha por objetivo completar ou ilustrar os conhecimentos no ensino adquiridos. Será, no domínio da educação intelectual, objeto de especial consideração a educação artística, em todas as suas modalidades (BRASIL, 1940).

Ficam assim evidenciados, mais uma vez, o papel e a relação da música e das artes dentro da concepção getulista de moral. É possível perceber a complexidade desse fenômeno se levarmos em conta a grande quantidade de elementos que se imiscuem em relação à utilização da música nesse contexto. O nacionalismo, o desenvolvimento econômico, o papel político da educação e o papel da música estão sintetizados em um ideal moral não só modernizador, mas de caráter civilizatório. A esse fenômeno se deve a complexidade do estudo do papel da música como elemento educacional nesse contexto, já que essa síntese de elementos presentes no contexto nacional não era apenas uma tendência

passageira, mas uma visão de mundo amplamente sistematizada e disseminada, tanto no Brasil como no exterior.

A utilização da música como elemento educacional não estava relacionada a um ideal de moral qualquer, como costumes ou hábitos, mas a uma concepção política nacionalista desenvolvimentista. Sobre a relação entre educação, música e nacionalismo, Souza (2007) reflete que:

O discurso nacionalista oficial é incorporado nas discussões músico-pedagógicas, numa tentativa de adaptação à política oficial. O projeto de unidade nacional tem sua correspondência no projeto de unificação e redução a um único programa de educação musical para todo o país (SEMA e Juventude Brasileira). Os resultados de um programa desta natureza, como opressão e mascaramento do pluralismo social e cultural da sociedade brasileira não são levados em conta (SOUZA, 2007, p. 16).

Os resultados da política governamental em relação à educação e à utilização da música não foram levados em conta pelo governo vigente porque a opressão e o mascaramento do pluralismo social e cultural eram um objetivo em si. A imposição de um conceito moral imposto pelo Estado era fundamental para o desenvolvimento de uma unidade nacional controlada, para a promoção da consolidação do poder político disfarçado de promoção de desenvolvimento da nação.

Em coerência com a concepção governamental, a imagem do cidadão comprometido com seu trabalho foi outro exemplo imposto pelo governo como mais uma forma de impor o padrão moral da sociedade brasileira produtiva (SALGADO, 1941). Estabelecer uma sociedade produtiva esteve entre os grandes objetivos do governo e o campo educacional foi, sem dúvida, um espaço no qual o ideal se manifestou de forma contundente. Se o âmbito educacional foi fundamental à imposição dessas concepções, a música foi um dos mais poderosos instrumentos utilizados. Observamos esse fenômeno no primeiro volume do livro *Canto Orfeônico: marchas, canções e cantos marciais para a educação consciente da "unidade de movimento"*. A primeira edição é de 1940, auge do nacionalismo getulista e trouxe uma série de arranjos e composições musicais de Villa-Lobos para a prática do canto orfeônico. No livro não havia nenhum conteúdo teórico, apenas as partituras e letras das canções, com eventuais pequenas orientações de como deveriam ser executadas. O caráter militarizante estava presente logo no título, sem deixar de atribuir uma função educacional às marchas e aos cantos marciais. Como o próprio Villa-Lobos explica no prefácio, as melodias, os ritmos e as letras desenvolveriam

não só os aspectos musicais, “[...] como despertam maior interesse cívico pelos assuntos patrióticos que encerram as músicas presentes no livro” (VILLA-LOBOS, 1940, p. 3).

Aliás, das 41 músicas presentes no livro, apenas três não tinham impresso no título, subtítulo ou nas indicações de andamento, o caráter marcial da canção. Entre as exceções, está a canção *Brasil Unido*, que, mesmo não possuindo nenhuma indicação de marcha, era acompanhada do subtítulo *Canção Patriótica*. Outra canção que não tinha caráter militar era *Nozani-ná: canto dos índios Parecis*, que, segundo consta, teve o tema “recolhido” por Roquette Pinto (1884-1954). Curiosamente, a última canção (e que não possuía caráter marcial) era *Saudação a Getúlio Vargas*, composta pelo próprio Villa-Lobos, em 1938. A letra da canção mostra como o ditador deveria ser reconhecido, dizendo “viva o Brasil, Salve Getúlio Vargas! O Brasil deposita sua fé sua esperança e sua certeza do futuro no chefe da nação! Viva o Brasil”<sup>51</sup> (VILLA-LOBOS, 1940, p. 82).

Diversas músicas exortavam a alegria do trabalho, como na canção *Vamos crianças*, na qual a letra diz “vamos crianças alegres a cantar, vamos crianças depressa contentes trabalhar” (VILLA-LOBOS, 1940, p. 5). A brincadeira e o trabalho são colocados como atividades do mesmo nível. A brincadeira foi relacionada à alegria e o trabalho não só ao contentamento, mas também à urgência, ou em outras palavras, à pressa de uma nação que precisava se desenvolver. A exortação ao trabalho é recorrente nas canções, como na letra da música *Vamos companheiros*, que diz “vamos companheiros, vamos todos trabalhar, todos trabalhar, que onde se trabalha, a alegria há de reinar” (VILLA-LOBOS, 1940, p. 6). Outra canção que exemplifica a exortação moral está na letra da música *Soldadinho*, que diz “somos soldados pequeninos, fortes na luta do dever, nossas conquistas e destinos, vamos a pátria oferecer” (VILLA-LOBOS, 1940, p. 8). Está presente de

---

<sup>51</sup> Como exercício de reflexão, podemos relembrar o texto de abertura da Constituição de 1934, no qual consta “nós, os representantes do povo brasileiro, pondo a nossa confiança em Deus, reunidos em Assembleia Nacional Constituinte para organizar um regime democrático, que assegure à Nação a unidade, a liberdade, a justiça e o bem-estar social e econômico, decretamos e promulgamos a seguinte Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil” (BRASIL, 1934). No caso, a referência a Deus é legitimada pela assembleia que decidia pelos rumos democráticos do país. Não obstante, na canção em homenagem a Getúlio Vargas, composta por Villa-Lobos, os elementos nacionalistas misturam-se a um elemento divinizador do grande líder, no qual além do povo depositar a sua confiança, deposita também a sua fé no futuro do país. Pode parecer que a palavra fé possua apenas o sentido de confiança, contudo, é importante lembrar que, no contexto dos regimes totalitários da primeira metade do século XX, a repressão à religião e a sua substituição pelo culto ao Estado e ao líder que o representava foram marcantes em outros países.

forma clara a indução, desde criança, do sacrifício do indivíduo no altar da pátria. O aspecto moral e militarizante estão juntos, unidos pela prática musical no inculcamento de valores nas crianças que aprendiam as canções.

Os exemplos dos aspectos morais na primeira edição do livro *Canto Orfeônico* são numerosos e, inclusive, as canções podem ser divididas em categorias. Músicas como *Canção do operário brasileiro*, *A canção do marceneiro* e *O ferreiro* valorizam profissionais de áreas importantes para o desenvolvimento econômico brasileiro. Não à toa, sempre recebem o subtítulo de *canção de ofício*. Outras canções, como *O canto do pajé*, *O sertanejo* e *Heranças da nossa raça*, tratam da valorização de aspectos étnicos, sem deixar de colocá-los sob o ideal de unidade nacional em suas letras. O número de canções que homenageiam heróis nacionais (entre eles, diversos militares) também é marcante. Entre os exemplos estão as canções *Deodoro*, *Duque de Caxias* e *Tiradentes*. Algumas canções recebem apenas o nome de *Marcha escolar* e no subtítulo uma especificação para sua utilização. Entre os exemplos, estão a *Marcha escolar (ida para o recreio)* e *Marcha escolar (voltar do recreio)*. Observamos que, nos dois casos, a canção sugere uma ordem de inspiração militar para a condução das crianças no interior da escola, reforçada por sua característica marcial.

Destaco também duas canções curiosas, a saber, a *Canção da imprensa* e a *Canção dos artistas*. Nos dois casos, as letras traziam o papel dessas duas classes. No caso da *Canção da imprensa*, logo no início, a letra diz “somos bandeiras, asas da ideia; bocas da pátria, clarins da epopeia” (VILLA-LOBOS, 1940, p. 72). A letra segue exortando a função da imprensa, contudo, é curioso o interesse em se compor uma canção especificamente para a imprensa, na qual se repete algumas vezes sua função como “bandeiras”, “asas da ideia” e “bocas da pátria”. Classifico todos esses conceitos como metáforas sobre a transmissão de símbolos patrióticos. Existe a possibilidade de atribuir a utilização simbólica de conceitos como o patriotismo quando falamos de “bandeiras”. Também é possível relacionar aos meios de transmissão do ideal nacionalista a parte da canção que se refere às “asas da ideia” e ao papel da imprensa como veículo de disseminação quando a letra se refere a “bocas da pátria, clarins da epopeia”. A *Canção da imprensa* permite perceber qual o papel que o governo atribuía aos veículos de comunicação, o de

perpetuadores de sua ideologia, lembrando que essa canção (letra e música) também foi composta por Villa-Lobos.

A *Canção dos artistas*, contudo, pode ser interpretada de forma diferente. Ela tem início com a seguinte letra “[...] Thalia seja o nosso baluarte, que abrigue no seu seio a comunhão, de todos que se ufanam pela arte, que empolga e arrebatava a multidão” (VILLA-LOBOS, 1940, p. 84). No seu refrão, a letra diz “artista! Alenta a lembrança, da comunhão sagrada, e bem dirás a esperança, que te ilumina a jornada” (VILLA-LOBOS, 1940, p. 88). A letra segue, sem grandes referências nacionalistas. O artista é apresentado de modo mais idealizado, como aquele que promove a comunhão das multidões, não por meio da pátria ou de uma ideologia, mas por meio da sua arte. Quando a letra atribui ao artista o papel daquele que “ilumina a jornada”, podemos relacionar com o artista que ilumina a vida, ou seja, a existência humana por meio da sua arte. A *Canção dos artistas* também é de autoria de Villa-Lobos, mas diferente dos outros ofícios, o maestro não faz nenhuma citação à pátria ou ao dever cívico, muito diferente das outras composições de ofícios contidas no livro.

A própria estrutura de ordem das músicas no livro pode sugerir a importância do papel da arte para Villa-Lobos. As canções tendem a ser organizadas por temáticas. As primeiras canções são infantis, seguidas das marchas para uso na escola. Depois, segue uma sequência de canções cívicas e, posteriormente, as canções de ofício. As canções que fazem referência aos heróis militares estão entre as últimas do livro, seguidas pela canção *Saudação a Getúlio Vargas*. Seria possível traçar uma linha, na qual as músicas passam da temática infantil para a temática escolar e são sucedidas pela temática ainda mais patriótica, até chegar aos heróis militares e finalizar na figura de Getúlio Vargas. A canção *Saudação a Getúlio* é a penúltima do livro, quebrando uma ordem lógica de organização das músicas. Ironicamente, a última música do livro é a *Canção dos artistas*. Refletindo por essa perspectiva, seria quase irônica a escolha da última música colocando os artistas acima da importância de Getúlio Vargas depois de uma sequência de canções eivadas de elementos patrióticos. O papel do artista descrito na canção é um exemplo da dialética presente não só na concepção e na prática do canto orfeônico, no qual a utilização da música como instrumento moral ideológico e seu valor artístico estão presentes simultaneamente, mas na própria figura de Villa-Lobos.

Depois de exaltar a pátria e os valores que guiariam o Brasil à modernidade durante as 40 canções anteriores, na última, justamente a que fala sobre o papel dos artistas, a letra é livre de elementos nacionalistas, sucedendo a figura de Getúlio Vargas nessa linha implícita de importância.

As canções de ofício são exemplos claros do aspecto desenvolvimentista manifesto por meio da exortação ao trabalho durante o governo Vargas. Outra exemplificação da contundência em relação ao discurso em prol da formação de uma sociedade apta para o trabalho foi o discurso do Ministro Gustavo Capanema na Conferência de 1941. Na oportunidade, Capanema fez uma defesa veemente das políticas desenvolvimentistas, colocando o Brasil ao lado das grandes potências econômicas. A concepção desenvolvimentista estava tão cristalizada no ideário estadonovista que mesmo as ações promovidas pela Pedagogia da Escola Nova e pelo Manifesto dos Pioneiros foram alvo de duras críticas por parte de Capanema. Mesmo com o reconhecimento por parte do ministro em relação aos esforços educacionais promovidos pelos intelectuais divulgadores da Pedagogia da Escola Nova, suas críticas giraram em torno de um caráter abstrato presente no Manifesto, principalmente em relação às questões sociais. Capanema criticou a educação que não poderia ser apenas um meio de preparar os indivíduos para o convívio social, mas deveria estabelecer um sentido único de moralidade, habilitando a nova perspectiva de cidadão pronto a servir o Estado Novo e possibilitar seu desenvolvimento para o bem-estar da nação. Capanema estabelecia que a educação no governo estadonovista tinha como principal preocupação a questão ideológica para a manutenção do controle e da produção da sociedade brasileira (HORTA, 2000).

De forma complementar as ações do DIP, Vargas dava continuidade às políticas em relação à prática do canto orfeônico. Em 1942, foi criado o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, com a nomeação de Villa-Lobos como diretor, por meio do Decreto-Lei n.º 4.993, de 26 de novembro de 1942 (BRASIL, 1942). O Decreto-Lei n.º 4.993 marcou o fim das atividades de Villa-Lobos à frente do Sema. O Sema, ainda que influenciasse as práticas de canto orfeônico em todo o Brasil, era um departamento ligado ao Distrito Federal. Com a criação do Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, ficou explícito que a principal preocupação do governo getulista era a disseminação de uma prática de



coletivização musical nacional, na qual Villa-Lobos seria o principal detentor do poder. A partir de então, não só políticas educacionais, mas a gravação e a disseminação dos principais hinos cívicos estariam sob responsabilidade de Villa-Lobos.

O domínio das políticas de Getúlio Vargas estaria estabelecido até os primeiros anos da década de 1940 no Brasil. Porém, a deflagração da Segunda Guerra Mundial e a mudança do contexto geopolítico internacional acabaram por impor dificuldades para o governo brasileiro. Um dos principais acontecimentos da Segunda Guerra Mundial que acabou por repercutir internamente dentro da política brasileira foi a configuração das nações que se aliaram para o combate. A aliança entre os estados capitalistas liderados por Reino Unido e Estados Unidos junto à União Soviética e, posteriormente, a entrada do Brasil, acabou por desencadear fenômenos sociais que, em parte, favoreceram o governo. Em contrapartida, também deu início a uma série de eventos que acabaram por desgastar a força do governo getulista. Por um lado, a entrada do Brasil na Segunda Guerra Mundial estimulou no seio da sociedade brasileira um genuíno sentimento de patriotismo, o que favorecia muito o caráter nacionalista presente no Estado Novo. Por outro, possibilitou a aproximação de lideranças de espectros políticos e sociais distintos, e mesmo conflitantes. Saviani (2008) exemplifica esse processo com o estreitamento de laços entre setores da burguesia e da esquerda nacional, já a partir de 1943. O processo de aproximação de diferentes setores da sociedade brasileira a partir do espaço aberto com a Segunda Guerra ofereceu mais força ao discurso sobre o anseio de colocar fim ao Estado Novo (SAVIANI, 2008). Como medida reativa, Getúlio Vargas se aliou ao PCB e deu início ao movimento que ficou conhecido como “queremismo”. O “queremismo” foi mais uma tentativa de cooptação da classe trabalhadora popular a figuras oligárquicas, com o objetivo de promover uma nova constituinte. A promoção da constituinte dar-se-ia a partir do movimento de massas e do aporte oferecido pelo poder estatal por meio da classe política, sob a imposição de Getúlio Vargas. O PCB foi um dos aliados de Getúlio Vargas, o que acabou por desgastá-lo frente à elite burguesa e à classe militar. O retorno das legendas partidárias e a sua reestruturação foram duros golpes para o Estado Novo, que cada vez mais perdia força, justamente por perder sua essência hegemônica. Se no plano social o Estado Novo vivia um momento de enfraquecimento, no que diz respeito à

administração pública, o governo getulista manteve medidas centralizadoras durante toda sua permanência no poder. Devido à insustentabilidade tanto do contexto político como social, Getúlio Vargas renúncia do seu cargo em 1945, no dia 29 de outubro. A insustentabilidade ainda seria somada ao forte crescimento industrial brasileiro, que alçou à elite política figuras ligadas ao novo contexto econômico. O novo quadro econômico promoveu uma nova elite ligada às regiões urbanas e às instituições em crescimento. Entre as instituições que surgiram e se desenvolveram no contexto urbano nesse período estiveram os bancos e as empresas internacionais. Isso fez com que o número de diretores, advogados e pessoas ligadas ao setor financeiro aumentasse dentro da política e mudasse o cenário constituído até então (SAVIANI, 2008, p. 279).

A princípio, a mudança no governo federal não promoveu nenhuma alteração nas legislações em relação à prática do canto orfeônico no Brasil. Porém, intensificaram-se as licenças de Villa-Lobos para viagens fora do Brasil, a fim de promover seu trabalho como compositor e regente, afastando-o de forma gradativa das funções de educador. As viagens se intensificaram e, pelo menos oficialmente, o governo considerava sua ausência como uma forma de promoção da cultura brasileira no exterior. Isso fez com que apesar dos longos períodos afastado das funções dentro do Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, seus vencimentos nunca tivessem nenhum tipo de redução, recebendo seus pagamentos de forma integral (GONÇALVES, 2017).

Já dentro de um conturbado contexto político e social, considero que uma das mais importantes legislações para a sequência da utilização do canto orfeônico foi feita fora do governo getulista, a publicação da chamada “Lei Orgânica do Ensino de Canto Orfeônico” (BRASIL, 1946). O Decreto-Lei n.º 9.494, publicado em 22 de julho de 1946 (BRASIL, 1946), regulamentou a formação dos professores de canto orfeônico e estabeleceu uma sistematização para um Curso de Preparação, seguido de um Curso de Especialização. A partir daí, ficou estabelecida a obrigatoriedade de formação para os professores de música para que lecionassem em escolas. Como afirma o artigo 4.º, “haverá um único tipo de estabelecimento de ensino de canto orfeônico: ‘o conservatório’, que se destinará à formação de professor de canto orfeônico nas escolas pré-primárias, primárias e de grau secundário” (BRASIL, 1946). Os professores deveriam ser formados nos conservatórios existentes nas

idades de São Paulo e no Rio de Janeiro. A medida foi adotada a partir de 1946 e constou como a última legislação em relação ao canto orfeônico no contexto educacional promovida em nível nacional. Observando a composição das disciplinas contidas no decreto, como história da música, apreciação musical e elementos gráficos e rítmicos, considero que, apesar de se tratar de uma prática para disseminação ideológica, seu conteúdo teórico ganhou profundidade, pelo menos em relação à sua composição na legislação.

É possível afirmar que, nesse ponto do desenvolvimento das práticas musicais dentro do contexto escolar, as iniciativas foram de grande amplitude, transformando o período em um marco no que se refere às práticas educacionais no Brasil. Isso também mostra a força da política imposta pelo governo, mesmo sendo difícil estabelecer o alcance dessa medida. O Decreto-Lei n.º 9.494 de 1946 foi, oficialmente, a última política de Estado do governo getulista em relação ao canto orfeônico, devido aos rompimentos políticos que ocorreram nos meses subsequentes.

A configuração política e social com a presença de pessoas ligadas aos meios de produção urbanos fez com que, a partir da queda de Getúlio Vargas, houvesse a retomada de iniciativas visando a promoção de novos ideais. A força desse contexto político que sucedeu os austeros e centralizadores anos de governo getulista se materializou com a promulgação da Constituição de 1946, no dia 16 de setembro. Com a promulgação da Constituição de 1946, sob a administração do então presidente Eurico Gaspar Dutra e da consolidação de uma elite econômica ligada às classes urbanas, o Brasil passou por um processo que não visou a maior parte da população em relação aos aspectos culturais. Do ponto de vista político, a substituição de um governo populista, que promovia grandes ações culturais (ainda que para a influência da grande massa popular), colocou no lugar um governo que não tinha preocupações com o aspecto de formação cultural. A classe política estava distante das classes operárias em formação, que sem uma política cultural promovida pelo Estado, teria seu acesso a ações culturais definitivamente inviabilizado. Esse também foi um desdobramento do contexto econômico, no qual grande parte da classe popular brasileira se encontrou marginalizada do seu processo de desenvolvimento. As camadas populares se encontravam presas ao

contexto rural ou no processo de desenvolvimento urbano que, durante toda a segunda metade da década de 1940, mostrou-se conturbado (TINHORÃO, 2010).

### 3.3 O DECLÍNIO DA MÚSICA NO CONTEXTO ESCOLAR BRASILEIRO

A falta de preocupação com a questão cultural aliada às demandas como maestro e compositor levaram Villa-Lobos a pedir afastamento das funções à frente do Conservatório Nacional de Canto Orfeônico no final do ano de 1947. Chegava ao fim a carreira política de Villa-Lobos, substituído pelo compositor Lorenzo Fernandes. A gestão de Lorenzo Fernandes durou menos de um ano, pois já em 1948 veio a falecer.

Outra medida importante para a continuidade da prática do canto orfeônico no Brasil fora do governo getulista consta no Ofício n.º 209, de 11 de novembro de 1949. Entre as orientações do documento, estava o programa a ser adotado para o ensino ginásial. O ofício delimitou que:

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

- a) Elementos gráficos.
- b) Elementos rítmicos.
- c) Elementos melódicos.
- d) Elementos harmônicos.
- e) Prática orfeônica.
- f) História e apreciação musical.

As unidades a, b, c e d deverão ser aplicadas de preferência após o exercício dos solfejos adotados (BRASIL, 1949).

O programa de ensino do canto orfeônico foi estruturado nos seis itens citados acima. Nas seções seguintes, constava uma série de especificidades de cada item a ser apresentada e aprofundada. Posteriormente, vemos os desdobramentos dessas medidas em relação à continuidade da prática do canto orfeônico no Brasil.

As atividades do conservatório continuariam, porém, sem o mesmo prestígio político que ocupou nos anos de domínio do Estado Novo. O mundo se transformou após a Segunda Guerra Mundial e o Brasil também. O tempo das grandes manifestações populares em torno de símbolos nacionalistas perdeu força, marcado pela grande tragédia humanitária que essas políticas promoveram durante os tempos de conflito na Europa, Ásia e Norte da África. O mundo entrou em uma nova fase e o Brasil também foi influenciado por esse novo momento.

Porém, o quadro em que o Brasil se encontrava no início dos anos de 1950 favoreceu Getúlio Vargas, que foi eleito presidente por votação popular direta, em 31 de janeiro de 1951. Ao assumir o cargo, Vargas deu sequência à política de desenvolvimento econômico que, ao mesmo tempo em que fomentou setores produtivos, promoveu o aprofundamento do processo de desigualdade social brasileiro. Tinhorão explica (2010) que a transformação do contexto social influenciou a identidade cultural, na qual a expressão do cotidiano popular ganhou novas formas. É importante ressaltar que esse processo de cisão social também fortaleceu a distância entre a realidade cultural das classes populares e das elites urbanas. Apesar disso, algumas práticas de caráter populista haviam se estabelecido com grande força e se enraizado na cultura popular. Nesse sentido, entre os fenômenos mais importantes, Tinhorão aponta que:

A música agora chamada de tradicional (porque continuava a desenvolver-se dentro da interação de influências culturais campo-cidade, ao nível das camadas mais baixas) seguiria sendo representada pelos frevos pernambucanos, pelas marchas, sambas de Carnaval, sambas de enredo, sambas-canções, toadas, baiões, gêneros sertanejos e canções românticas em geral. Isto é, como a situação econômica e cultural das grandes camadas não se modificava substancialmente, e suas condições de lazer portanto mudavam, a sua música continuava a dirigir-se ao Carnaval e às necessidades de lirismo, sentimentalismo ou de drama, conforme as pressões maiores ou menores exercidas pelo sistema econômico-social sobre sua estrutura estabilizada na pobreza e na falta de perspectiva de ascensão (TINHORÃO, 2010, p. 329).

Se na perspectiva artística as manifestações como o carnaval expressavam o espírito da população, na parte de sua organização e na forma visual de apresentação, mantinham aspectos militares, os quais estavam presentes por meio dos desfiles cadenciados por um ritmo ou melodias executadas por um conjunto de percussão ou por instrumentos melódicos. Aspectos como uniformidade também tinham grande importância, pois aproximavam essas manifestações dos desfiles promovidos pelos regimes totalitários europeus (TINHORÃO, 2010).

O “abrasileiramento” dessas manifestações de grande adesão contou com grande participação das camadas populares e se consolidou em âmbito nacional. Mesmo com sucessivas transformações políticas, sua prática transcendeu aspectos ideológicos e foi integrada à cultura popular. Um fenômeno parecido ocorreu com o canto orfeônico, no contexto educacional. Mesmo com o fim das políticas oficiais de

promoção da sua prática, o canto orfeônico continuou presente nas escolas como atividade musical para os estudantes (LEMOS JÚNIOR, 2005).

A educação nacional atravessou, durante a década de 1950, um momento de suspensão em relação às políticas de Estado. O conceito de educação pública só teve início, de forma precária, apenas a partir de 1930, na gestão Gustavo Capanema. Já em 1946, a Constituição promulgada naquele ano continha a intenção de colocar em pauta a elaboração de uma Lei de Diretrizes e Bases para a educação no Brasil. Devido às disputas políticas, ela só veio a ser implementada muito depois.

Como explica Santos (2013), durante a década de 1950, Villa-Lobos dedicou-se integralmente ao seu trabalho como compositor e regente. As práticas de canto orfeônico estariam ligadas aos alunos formados pelos cursos promovidos por Villa-Lobos e aos “conservatórios” que viriam a ser abertos à continuidade da formação de professores para essa atividade. Todavia, sua imagem e lembrança continuariam presentes nas práticas do canto orfeônico posteriormente.

Observamos que os livros elaborados como material didático para o ensino do canto orfeônico no Brasil, no início da década de 1950, estavam amplamente alinhados às políticas de Estado em sua forma de elaboração. Como exemplo, cito o livro *Elementos de canto orfeônico para uso dos ginásios, colégios, escolas normais industriais e comerciais*, de autoria de Yolanda de Quadros Arruda, publicado no ano de 1950. O início do livro de Arruda (1950) apresenta excertos das legislações sobre o canto orfeônico e seu alinhamento às orientações do Conservatório Nacional de Canto Orfeônico. Também consta um excerto do Ofício n.º 209, de 1949, com as unidades didáticas que deveriam ser trabalhadas e as especificidades de cada uma delas. O conteúdo do livro de Arruda (1950) é constituído por uma longa seção, na qual são abordados os aspectos teóricos da música, para, depois, constar as partituras e letras das canções. Do repertório, constam marchas militares, como a *Canção do Soldado* e a *Canção do Marinheiro*. Constam também o *Hino Nacional Brasileiro*, o *Hino à Bandeira*, o *Hino da Independência* e o *Hino da Proclamação da República*, com outras canções de exortação. Após a seção dos hinos, encontramos um texto sobre a finalidade do canto orfeônico, no qual consta uma importante consideração sobre o civismo. Arruda (1950) considera que:

O civismo é outra das finalidades precípuas do canto orfeônico. Ninguém ama aquilo que não conhece – é uma verdade irrefutável. Como então poderia a juventude brasileira amar a música do seu torrão sem a conhecer, sem se inteirar do seu conteúdo?

O estudo e execução das canções e hinos pátrios provocam sentimentos cívicos pelos pensamentos que exprimem, geram amor pelo que é nosso, cultivam o respeito aos artistas de renome e enaltecem os vultos de nossa história.

Adquirindo as primeiras noções de arte, por meio do canto orfeônico, os jovens a pouco e pouco tomarão interesse pelas audições e pelos assuntos musicais em geral, contribuindo para a elevação moral e artística do povo (ARRUDA, 1950, p. 130).

Observamos uma relação direta entre o aspecto cívico e o papel da música como elemento para a “elevação moral e artística do povo”. É interessante perceber que apenas o papel da música é idealizado, não constando uma idealização de sociedade, ou algo parecido, embora, adiante, a autora faça uma diferenciação entre os países que utilizam o canto orfeônico há mais tempo. Segundo Arruda (1950), “[...] os países mais civilizados do mundo, como a Inglaterra, Estados Unidos, França, Suíça e outros, já adotavam de muito o ensino de música e possuíam seus conjuntos orfeônicos” (ARRUDA, 1950, p. 134). À sua maneira, a autora associa o ensino de música ao estágio civilizacional das nações.

Outra função moral do canto orfeônico, segundo Arruda (1950), está no fato de que os orfeonistas “[...] educam seu caráter em relação à vida social [...]”, por meio da prática em coral em conjunto, promovendo uma atividade na qual “[...] anulam-se as vaidades individuais, nivelam-se as diferentes camadas sociais, esquecem-se os preconceitos de raça e estreitam-se os laços afetivos” (ARRUDA, 1950, p. 129). Se os aspectos patrióticos e desenvolvimentistas não se manifestam de forma clara, o aspecto civilizacional da utilização da música é exposto de forma explícita pela autora.

Observando as legislações, o repertório musical e as concepções apresentadas nos textos finais no livro de Arruda (1950), vemos forte influência dos aspectos morais na prática do canto orfeônico. Essa estrutura também é observada no livro *O canto orfeônico no curso secundário*, de Florêncio de Almeida Lima, publicado em 1954. Nas primeiras páginas do livro de Lima (1954), consta uma série de pareceres de aprovação do conteúdo do livro. Os pareceres com a aprovação do livro são de âmbito nacional, pelo Conservatório Nacional de Canto Orfeônico (com um curioso visto impresso do próprio Villa-Lobos), da Prefeitura do Distrito Federal

do Rio de Janeiro e do Conservatório Paulista de Canto Orfeônico. Contudo, a maior parte do conteúdo do livro é composta de textos sobre instrumentos, compositores, estilos e de material teórico musical, não constando nenhum conteúdo cívico, nem mesmo os hinos oficiais brasileiros.

O livro de autoria de Osmundo Ribeiro, do ano de 1955, chamado apenas *Canto orfeônico*, também apresenta, na primeira parte, o mesmo conteúdo do programa de unidades didáticas de 1949. Após a exposição do conteúdo teórico musical, há uma maior utilização de canções folclóricas para a prática do canto. As únicas referências patrióticas são os hinos oficiais. O mesmo perfil também está presente no livro *Introdução ao canto orfeônico: teoria do solfejo e sua prática*, de Nelson Montmorency, publicado em 1955. Sem a presença de nenhum elemento patriótico, o livro de Montmorency (1955) possui uma ambiguidade interessante. O título consta como uma introdução ao canto orfeônico, mas seu conteúdo é, de fato, um manual de prática do solfejo e teoria musical. Do seu repertório constam canções tradicionais e folclóricas, sem nenhuma referência ao civismo ou qualquer termo próximo. Por fim, o livro *Aulas de canto orfeônico para as quatro séries do curso ginásial*, de Judith Morrison Almeida, publicado em 1958, também não apresenta nenhum elemento patriótico em seu conteúdo além do retorno aos hinos cívicos oficiais brasileiros.

A forma como o canto orfeônico passou a ser apresentado deixa a impressão de que o ímpeto moral e patriótico da sua prática foi se perdendo, pelo menos com base no material didático utilizado para a sua condução. A única exceção é o livro de Luís do Rêgo, publicado em 1959, com o título *Manual de canto orfeônico*. O livro inicia com um texto atribuído a Villa-Lobos, no qual ele resgata a ideia do desenvolvimento da “[...] afinação, ritmo, dicção correta dos hinos oficiais e canções patrióticas, perfeita atitude cívica e disciplina do conjunto” (RÊGO, 1959, p. 14). Posteriormente, segue o conteúdo teórico já tradicional com uma diferença, a introdução de cânticos religiosos. Na última parte, é apresentado um texto sobre as finalidades do canto orfeônico. Segundo Rêgo (1959), as vantagens da prática do canto orfeônico são de ordem social, religiosa, psicológica e física. Para cada uma delas, uma série de itens são contemplados. Entre as vantagens sociais, estão a “[...] disciplina escolar, colaboração num fim útil à sociedade, civismo, fraternidade” (RÊGO, 1959, p. 98). Na sequência, temos uma novidade, a inserção do aspecto



religioso no canto orfeônico, que, segundo o autor, cultivava a oração, o recolhimento e o entusiasmo, seguido dos aspectos psicológicos de expansão dos sentimentos, cultura artística e higiene mental. Por fim, lista as vantagens físicas do desenvolvimento do aparelho respiratório e da ortoépia (boa pronúncia) (RÊGO, 1959, p. 98). Ainda que a volta dos elementos cívicos somados aos elementos religiosos estivessem presentes, o livro não traz orientações sobre o aspecto moral da prática do canto orfeônico, pelo menos não com o mesmo fervor do discurso durante a década de 1930 e 1940. Talvez, o trecho mais significativo do livro esteja na seção na qual apresenta o que viria a ser um orfeão. Depois de uma introdução sobre o início da prática do canto orfeônico na França, Rêgo (1959) explica que “Orfeão vem de Orfeu, figura mitológica da Grécia antiga que tinha o poder de abrandar as feras com sua música [...]” (RÊGO, 1959, p. 98). É curioso perceber que nem mesmo Villa-Lobos, no auge de seu entusiasmo nacionalista, não conceituou a prática do canto orfeônico de forma direta por meio de um símbolo mitológico.

Mesmo com a elaboração de novos materiais didáticos e a formação de educadores por meio da abertura dos conservatórios estaduais de canto orfeônico, sua concepção ficou ligada à figura de Villa-Lobos, por toda sua participação no processo de implementação da sua prática no Brasil.

A partir da década de 1960, o Brasil assistiu a uma grande mudança no contexto educacional. Devido ao quadro instável e aos inúmeros conflitos políticos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação só veio a ser elaborada de forma definitiva e publicada em 1961, por meio da Lei n.º 4.024 (BRASIL, 1961). Mais uma vez, a polarização conflitante em torno dos rumos educacionais nacionais orbitava em torno dos defensores de uma escola pública e os defensores dos interesses das instituições privadas. Esse quadro ainda representou as discussões entre os herdeiros da Pedagogia da Escola Nova e os educadores ligados às instituições religiosas de ensino. A disputa entre esses dois grupos tornou-se permanente em praticamente todos os momentos de maior relevância durante a elaboração das políticas que traçariam os caminhos da educação no Brasil.

A LDB de 1961 promoveu mudanças em relação à utilização da música no contexto escolar. A prática do canto orfeônico seria retirada definitivamente do contexto escolar em forma de política pública. A sua utilização dentro do contexto escolar estaria presente de forma residual, com maior ou menor intensidade,

dependendo das práticas e do quadro de professores de cada instituição. Efetivamente, o ensino de música continuou presente como uma das disciplinas que compunham o currículo, mas a partir de então, ela fazia parte do ensino de Artes.

Embora a aprovação da LDB de 1961 seja um marco na história da educação brasileira, o contexto educacional, assim como todo o quadro social brasileiro, logo veio a ser impactado de forma direta a partir de 1964, após o golpe civil-militar, no dia 1.º de abril desse mesmo ano (REIS, 2014). Após a instauração da Ditadura Militar, o aspecto educacional da cultura seria posto de lado.

Nenhuma medida realmente impactante teve espaço durante o período. Uma prova do desinteresse do governo militar pela promoção da música como elemento educacional foi a promulgação da Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971. Na legislação, foi instituído o ensino de Educação Artística em todas as instituições de 1.º e 2.º graus. Além de todas as problemáticas que envolviam a sua prática efetiva no contexto escolar, como a formação de professores para atuar nessas áreas, a 5.692/71 diluiu as atividades musicais no contexto escolar. Chegava ao fim o papel da música como um elemento educacional promovido pelo Estado no contexto escolar. O ensino de música com maior profundidade estaria presente em instituições como escolas de música, conservatórios ou instituições de ensino superior, públicas ou privadas. O quadro se manteve sem alteração até o final do século XX.

Considero que, até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394, em 1996, as iniciativas de Villa-Lobos foram as mais extensas ações em relação à utilização da música no contexto escolar brasileiro. Contudo, como explica Wisnik (1977), tratar de Villa-Lobos é difícil, pois grande parte das obras sobre ele é eivada de percepções que visam não uma descrição científica das suas medidas e concepções educacionais e artísticas, mas a perpetuação histórica de um aspecto mitológico em relação ao compositor e maestro. Para apresentar um panorama sobre a concepção educacional de Villa-Lobos, é necessário lembrar a sua figura emblemática e controversa, mas também é necessário levar em conta que o contexto político e artístico no qual Villa-Lobos despontou como educador não foi menos controverso. Também emerge a necessidade de levar em conta o que o próprio Villa-Lobos pensou sobre suas ideias educacionais.

Travassos (2000) explica que Villa-Lobos desponta no cenário cultural nacional a partir da Semana de Arte Moderna, em 1922. A favor do compositor, além do talento musical, estava seu espírito livre, não estando restrito às correntes e aos estilos musicais que o delimitariam. O aspecto livre de sua criatividade e formas de expressão deixaram Villa-Lobos ainda mais em evidência durante o evento (TRAVASSOS, 2000). Posteriormente, Villa-Lobos passa a se identificar cada vez mais com ideias nacionalistas. Em parte, esse processo foi resultado quase natural de uma conjuntura social e política que ganhou força gradativamente, que teve na Semana de Arte Moderna de 1922 um momento de grande impacto no panorama artístico brasileiro. Para autores como Wisnik (1977), a Semana de Arte Moderna foi decisiva para a construção conceitual do nacionalismo de Villa-Lobos. Em oposição, autores como Guérios (2003) consideram o papel da Semana de Arte Moderna de 1922 superestimado em relação a Villa-Lobos. Para Guérios (2003), seriam as viagens à Europa que abririam os horizontes musicais, artísticos e conceituais do compositor. Souza (1999) relaciona elementos das práticas educacionais de Villa-Lobos, como o coletivismo, às práticas presentes na Europa, justamente durante sua passagem pelo continente. A autora também propõe uma relação direta entre as concepções coletivizadoras para a prática do canto orfeônico com a de *Volksgemeinschaft*<sup>52</sup>, presente na Alemanha durante a década de 1930. Assim, a transmissão de valores morais nacionalistas por meio de relações de trabalhos coletivos, como a música, foi empregada de forma similar nas duas nações, como é possível observar também na pesquisa de Contier (1988).

Dentro desse contexto, primeiramente, o nacionalismo de Villa-Lobos se manifestou nos diferentes elementos folclóricos em presentes em suas composições. Porém, pesquisadores como Neves (1977) discutem a raiz folclórica do trabalho de pesquisa musical de Villa-Lobos. Entre os motivos, estaria o fato de Villa-Lobos não ter elaborado uma pesquisa sistemática, como a que o compositor Bela Bartok (1881-1945) realizou na Hungria. Segundo Lisboa (2005), o nacionalismo brasileiro, em um quadro artístico geral, era baseado no fato de as criações artísticas eruditas serem influenciadas em fontes populares, incorporando suas características mais marcantes de forma estilizada. Já Wisnik (2001) defende a ideia de que o elemento folclórico presente nesse período guardava a essência

---

<sup>52</sup> “Comunidade do povo”.

nacionalista do movimento modernista. Isso se deu por estarem presentes nesses elementos folclóricos as genuínas tradições perpetuadas culturalmente e, assim, o sentimento nacionalista, em oposição à cultura degenerada dos grandes centros urbanos.

Foi apenas depois do seu retorno da Europa que Villa-Lobos se dedicou à promoção do canto orfeônico como uma prática educacional. Após uma passagem bem-sucedida pela Europa como maestro e compositor, que lhe rendeu grande reconhecimento artístico, Villa-Lobos retorna com a ambiciosa ideia de empreender uma transformação cultural por meio da música e da utilização do canto orfeônico. Logo, Getúlio Vargas reconheceria o compositor como alguém que reuniria condições de colocar em prática suas concepções políticas no plano cultural (SILVA; LACOMBE, 2001). O próprio canto orfeônico, como elemento educacional, era controverso à medida que sua prática ocorria de forma antagônica ao ensino de música profissionalizante da época (LISBOA, 2005). A ideia educacional de Villa-Lobos foi conflituosa em relação ao tipo de iniciação musical predominantemente existente no Brasil até a década de 1920, baseada em um ensino musical individualizado, que visava unicamente o desenvolvimento musical ligado à *performance*. Em contrapartida, o canto orfeônico privilegiava o ensino coletivo, no qual a prioridade era o desenvolvimento da disciplina e do espírito cívico (FUCCI AMATO, 2007). Como apontado em uma seleção de textos póstuma, Villa-Lobos afirmou que “[...] devemos procurar educar os nossos artistas e compositores de modo a que acabem apreciando devidamente o seu dever de servidores da humanidade” (VILLA-LOBOS, 1991, p. 65). Sobre a complexidade de elementos presentes no trabalho que Villa-Lobos desenvolveu, como educador, Souza (2007) explica que:

Ao pensarmos a respeito do ensino musical de então, verificamos que ele estava em sintonia com o cenário social da época. Tratava-se de um emaranhado de ideias e de pensamentos onde o civismo, o patriotismo, o nacionalismo e o populismo se mesclavam à vida do brasileiro, e o canto escolar ou, ainda, o fazer musical da nossa escola representava essa forma de pensar (SOUZA, 2007, p. 21).

O debate acerca do valor artístico e a conotação política referente às iniciativas educacionais de Villa-Lobos são amplos, ainda mais sobre quais elementos suas ações mais privilegiaram. No trabalho de Neves (1977), o elemento

político é destacado, mostrando como a prática do canto orfeônico serviu aos interesses não só de uma concepção nacionalista presente na cultura daquele período, mas atendendo diretamente aos interesses políticos de Getúlio Vargas. Por sua vez, Santos (2010) também discute as implicações políticas das ações educacionais de Villa-Lobos, não deixando de apontar o valor artístico de suas medidas.

Como exercício de síntese, observamos que com o estabelecimento do Estado Novo em 1937, as apresentações de canto orfeônico se tornaram cada vez mais frequentes e com um número cada vez maior de pessoas. Para Galinari (2007), essas apresentações tinham, de fato, como principal objetivo, uma manifestação moral como meio de propaganda política.

Contudo, não foi apenas no Brasil que o nacionalismo como elemento político esteve presente no início do século XX. O ideal nacionalista foi um desdobramento histórico apontado por autores desde o início do século XIX, como, por exemplo, o general Carl von Clausewitz (1780-1831), em seu clássico tratado *Da Guerra* (1831), até pesquisadores contemporâneos, como Hobsbawm (1991), em *Nações e nacionalismo desde 1780*. Com a formação dos estados modernos, a ideia de nação estava ligada não só a uma cultura unificadora dessas novas nações, mas posteriormente, à concepção de superioridade entre essas diferentes culturas. Na sequência, a ideia de superioridade e orgulho de uma língua, literatura e de outros elementos culturais legitimaram processos opressores e conflitos entre nações (GROUT; PALISCA, 1995). Politicamente, essas mobilizações nacionalistas viriam a caracterizar o início do século XX, principalmente na Europa, desdobrando-se em nações periféricas, como, por exemplo, o Brasil.

Segundo Santos (2010), o conceito de nacionalismo pelo qual o Brasil foi influenciado é apresentado:

[...] não como ideia abstrata, mas como instrumento de ação política, visando a manipulação mais que a mobilização de massas, buscando colocá-las sob a direção de um grupo. A ambiguidade do discurso nacionalista e a fragilidade da sociedade civil da época possibilitam aos seus autores uma grande flexibilidade no manejo dos conflitos sociopolíticos. Apesar de buscar a construção de um consenso, o nacionalismo brasileiro era construído sobre a eliminação das diferenças, a uniformização e padronização cultural. Não eram aceitas quaisquer formas de organização autônoma da sociedade, mas apenas as corporações perfiladas com o estado (SANTOS, 2010, p. 31).

Os elementos apresentados por Santos (2010) são de grande relevância e explicam a razão pela qual o canto orfeônico ficou tão estreitamente ligado ao primeiro governo de Getúlio Vargas. O forte vínculo que se estabeleceu entre Villa-Lobos e o governo de Getúlio Vargas, ou seja, entre o canto orfeônico e o Estado Novo, foi um dos motivos para a gradativa diminuição da sua prática com o fim do primeiro governo varguista em 1945. Como exposto anteriormente, aos governos posteriores não interessou dar continuidade a um programa tão ligado a uma figura política (como Villa-Lobos) e um ideal social tão marcante (nacionalismo desenvolvimentista). Mesmo quando Getúlio Vargas voltou à presidência, o quadro político já havia mudado consideravelmente e o próprio registro histórico descreve o insucesso de sua segunda passagem pelo cargo (LISBOA, 2005).

Isso se refletiu na composição dos livros didáticos elaborados para a prática do canto orfeônico durante a década de 1950. No início da década, os livros ainda traziam forte carga moral, principalmente em seus textos de introdução e finalização. Posteriormente, os elementos morais perderam força nesse tipo de publicação, possuindo como único exemplo de utilização moral para a prática do canto orfeônico o livro de Rêgo (1959), curiosamente, de caráter confessional.

Por essa razão, refletiremos sobre o papel da música no contexto educacional brasileiro entre 1930 e 1961 é refletiremos também sobre seu papel ideológico e moral presente nesse contexto. Também é importante ressaltar que a dificuldade de dissociação da utilização da música como meio educacional e as ideologias hegemônicas que a sustentavam devem-se, inclusive, ao seu principal entusiasta, Heitor Villa-Lobos. Foi o próprio Villa-Lobos quem não apenas estreitou a relação entre a utilização da música e seu aspecto educacional, mas foi explícito na sua concepção de que a música serviria como meio civilizacional da sociedade brasileira por meio da promoção de uma moral nacionalista desenvolvimentista. O ideal civilizador de Villa-Lobos foi construído por uma síntese entre a influência modernista da década de 1920 e suas concepções educacionais e artísticas, aliado a uma corrente ideológica hegemônica que dominou o contexto político a partir de 1930 (KIEFER, 1986).

Embora não tenha sido um pioneiro, nem em relação à prática do canto orfeônico, muito menos em relação à utilização da música no contexto educacional no Brasil, Villa-Lobos conseguiu conduzir essas práticas para outro patamar, devido

à sua capacidade de mobilização e artística. É importante lembrar também que foi a partir da sistematização feita por Villa-Lobos que a prática do canto orfeônico continuou estruturada nos manuais subsequentes, até seu declínio definitivo. Wisnik (1977) complementa essa afirmação valorizando a habilidade de Villa-Lobos em conseguir sintetizar tantos elementos distintos dentro de uma política de promoção de prática musical em grande escala. Todos os elementos artísticos, musicais, filosóficos, educacionais, morais e políticos contidos nas práticas de Villa-Lobos foram sintetizados em ações que tiveram amplo apelo popular. Nesse sentido, o canto orfeônico foi um fenômeno cultural e educacional que conseguiu absorver inclusive as raízes étnicas brasileiras e valorizar aspectos da cultura indígena, africana e europeia existentes no Brasil. Isso explica como Villa-Lobos alcançou o patamar de um artista e ideólogo, conseguindo expressar musicalmente as concepções artísticas de figuras como Mário de Andrade, mas não apenas isso. Um exemplo está na própria forma como Andrade (1941) considerava a música brasileira desde seu nascimento, até a projeção de seu futuro. Segundo o escritor:

Se de primeiro foi universal, dissolvida em religião; se foi internacionalista um tempo com a descoberta da profanidade, o desenvolvimento da técnica e a riqueza agrícola; se está agora na fase nacionalista pela aquisição de uma consciência de si mesma: ela terá que se elevar ainda um dia à fase que chamarei de cultural, livremente estética, e sempre se entendendo que não pode haver cultura que não reflita as realidades profundas da terra em que se realiza. E então nossa música será, não mais nacionalista, mas simplesmente nacional [...] (ANDRADE, 1941, p. 32).

Villa-Lobos foi a figura que ocupou esse espaço, no qual transcendia a intenção de se mostrar como um compositor musical que representava um “estilo” nacional para ser, ele mesmo e sua música, uma genuína expressão brasileira musical. Para além de seu gênio artístico, Villa-Lobos também demonstrou ter grande capacidade de articulação, tanto do ponto de vista conceitual, ao absorver toda a corrente de pensamento político-governamental, como em sua prática, ao decantar essas ideologias nacionalistas sob a forma de práticas educacionais e musicais (WISNIK, 1977).

A partir de Villa-Lobos, é inegável que a prática do canto orfeônico no Brasil seguiu padrões influenciados pela forma francesa de organização e concepção dessa atividade.

Uma característica compartilhada entre essas práticas nesses países foi o contexto político do período, no qual tanto o Brasil como diversos países europeus estavam sob controle de ditaduras nacionalistas. Ou seja, foram governos que apreciavam grandes manifestações cívicas e reconheciam o poder da música no processo de influência. Além da prática do canto em si, outra característica foi compartilhada pelos governos totalitários na Europa e no Brasil. Nas grandes manifestações políticas, a noção de indivíduo era “superada” pelo ideal coletivista, no qual a pátria e os seus ideais eram o mais alto valor social (LENHARO, 1982).

Outra característica marcante na prática do canto orfeônico é que a carga ideológica presente em sua prática pode ter passado despercebida para a grande maioria de seus participantes. Mesmo assim, não há como negar sua presença, ainda mais quando se trata da sua prática no Brasil. A razão para uma afirmação tão categórica se dá pelo fato de o próprio Villa-Lobos, em diversas oportunidades, afirmar suas concepções em relação à prática do canto orfeônico. O compositor carioca foi enfático em diversas oportunidades sobre o “caráter civilizacional” de suas práticas musicais, apresentando essa característica como o primeiro objetivo da prática do canto orfeônico e da música no contexto educacional. De forma mais ou menos intencional, o discurso ideológico de Villa-Lobos estava em consonância com as propostas ideológicas do governo provisório. Por essa razão, é inegável que, nesse período, a música foi considerada “[...] uma das mais eficazes ferramentas da educação, da cultura e do civismo e gozava de grande prestígio no meio educacional” (PROSSER, 2004, p. 202). Villa-Lobos experimentou, então, grande prestígio, tornando-se uma figura emblemática, e suas opiniões “[...] ditavam os rumos da educação musical e da educação mediante a música nas escolas” (PROSSER, 2004, p. 202). Ficou assim evidenciado que a música foi mais um dos meios que o governo de Getúlio Vargas utilizou para implantar seus objetivos de formação de uma identidade nacional, além de utilizá-la como ferramenta para “moldar civicamente” os participantes dessa atividade.

Getúlio Vargas assistiu Villa-Lobos abarcar áreas fundamentais à consolidação de suas ideologias desenvolvimentistas, promovendo o canto orfeônico como meio de transmissão de símbolos nacionalistas ligados ao governo vigente. O caráter ideológico do canto orfeônico brasileiro se fundamentou, de forma geral, com os textos e ritmos das canções que “[...] aludiam à exuberante natureza e grandeza



territorial do país, à nobreza do povo, aos heróis de sua história e outros tantos temas que apontavam para a necessidade de se amar o Brasil” (ÁVILA, 2010, p. 25). Apesar do discurso, no cerne dessas características, estavam concepções ideológicas ainda mais profundas e impactantes. Essa concepção teria como objetivo promover, por meio da prática musical, a consolidação do Estado como principal (e único) núcleo de poder sobre a sociedade. Como explica Gonçalves:

Ao estreitar as relações entre o individual e o coletivo, esse discurso colocou o Estado como corporificação do indivíduo, do seu subconsciente e o único capaz de realizar a transformação e a revitalização do já existente, do já experimentado com vistas às experiências futuras. Afirmar essa grande e profunda transformação na maneira de pensar e sentir não significou ignorar a convivência do moderno com o tradicional. Muito pelo contrário, esse momento foi marcado pelo diálogo entre valores novos e antigos que, ao se (re)significarem, apontavam para as experiências passadas e para as que ainda não podiam ser observadas; a um universo de sensações que ainda estava por vir, criando a ideia de que o futuro seria muito melhor: uma nova sociedade e um novo tempo estariam por vir (GONÇALVES, 2017, p. 7).

Para além do contexto cultural, outra ação que ofereceria melhor perspectiva à população e de absoluta importância foi a moralização das massas populares para um novo panorama econômico industrializado, no qual a disciplina, a obediência ao Estado e a capacidade de trabalho coletivo eram fundamentais. Justamente os aspectos disciplinares e a capacidade de organização para o trabalho coletivo fundamentavam a parte estrutural das práticas do canto orfeônico.

A população formada a partir da concepção nacionalista desenvolvimentista promovida por Getúlio Vargas deveria ser capaz de sustentar o novo contexto econômico industrial de forma disciplinada, organizada e produtiva. Por isso, é difícil não reconhecer em Villa-Lobos a habilidade de conseguir amalgamar tantos elementos distintos dentro de uma prática educacional para o ensino da música. Sobre o caráter totalizante presente na relação entre o Estado varguista e a prática musical proposta por Villa-Lobos, Monti considera que:

Na esfera política, as polifonias foram reafirmando o trabalho como atividade indispensável para o crescimento econômico do país, como elemento relevante que dignifica o homem e como um pacto entre governo e povo, no qual ambos caminham juntos para garantir um futuro feliz mediado por Getúlio Vargas, o ‘pai dos pobres’. Por outro lado, por meio das análises num confronto com o contexto do Brasil, os hinários revelam que as políticas do regime impunham uma marcha rumo ao progresso e não consideravam as diferenças entre empregado e patrão; pobres e ricos;

brancos, índios e afrodescendentes; homens e mulheres (MONTI, 2015, p. 163).

Desde os aspectos disciplinares e organizacionais necessários a uma atividade coletiva, a transmissão de símbolos nacionalistas por meio de melodias e letras e a grande capacidade artística própria de seu gênio musical estavam presentes nas iniciativas de Villa-Lobos. Todos esses elementos estiveram reunidos por meio de suas composições musicais e do poder do canto orfeônico como instrumento moralizador.

Assim, busquei apresentar uma síntese dos complexos aspectos artísticos, políticos, educacionais e econômicos presentes na prática do canto orfeônico no Brasil. É importante destacar que durante todo o trabalho tive como foco compreender o papel da música dentro do contexto educacional brasileiro sem promover juízos, apoiado na concepção de Bloch (2002), na qual não cabe ao historiador promover um julgamento histórico. Em relação à prática musical, diferentes elementos dividiram espaço no contexto escolar, no qual o principal objetivo foi a transmissão ideológica moral de valores impostos pelo Estado de sua concepção nacionalista desenvolvimentista. Toda a capacidade artística e de mobilização de Villa-Lobos fez com que o aspecto educacional e artístico transcendesse uma simples abordagem utilitária da música. Entre as iniciativas concretas estiveram a elaboração de materiais didáticos (composições e arranjos musicais) e a abertura de cursos para a formação de professores. Com a elaboração de políticas articuladas que permitiram a implementação de diversas legislações oficiais, Villa-Lobos transformou a prática do canto orfeônico na mais disseminada iniciativa de utilização da música de forma sistematizada pelo Estado, na história do Brasil.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tese teve como principal objetivo tratar do papel da música no contexto educacional brasileiro entre os anos de 1930 e 1961. Para o aprofundamento sobre a temática e hipótese propostas, dediquei o primeiro capítulo do presente trabalho a expor, no âmbito conceitual, os diferentes papéis atribuídos à música como meio educacional.

Durante o primeiro capítulo, apresentei a importância da paisagem sonora dentro do processo civilizacional e sua presença marcante na cultura e nas tradições dos povos. Vimos os elementos místicos dos sons e da música presentes, inclusive, nos mitos fundadores e como foram associados ao poder dos deuses durante a formação social ocidental. Como exemplo desse processo, apresentei o papel dos sons e da música na sociedade da Grécia Antiga, berço cultural da civilização ocidental. Também tratei o papel da música no pensamento de filósofos como Platão e Aristóteles e de que forma sua utilização como meio educacional foi destacada por ambos, valorizando sua capacidade de influência sobre os aspectos morais e emocionais.

A herança cultural da música como elemento educacional esteve presente na história do ocidente a partir de então, com a possibilidade de ser utilizada como meio de transmissão de valores morais. Com o surgimento e a disseminação do cristianismo, a música foi um meio fundamental à transmissão dos elementos sacros da religião católica, com a prática do canto gregoriano. O aspecto moral esteve presente, principalmente, pelo conteúdo escatológico na organização e no discurso dos ritos religiosos, transmitindo a mensagem de salvação e condenação aos fiéis. No contexto cristão, a música também foi um elemento importante na Reforma Protestante, auxiliando o processo de alfabetização popular dos territórios rompidos com a Igreja Católica.

Por fim, terminei o primeiro capítulo tratando dos conflitos políticos e sociais que acabaram por desencadear a Revolução Francesa. Partindo do contexto histórico do período e das concepções de alguns importantes teóricos dessa fase, procurei explicar as circunstâncias que possibilitaram o surgimento e a disseminação do canto orfeônico como um elemento educacional de grande impacto. Para isso, expus os fundamentos que estruturaram a prática do canto orfeônico em sua origem e o forte elemento moral como uma das bases da sua concepção e prática. Em

síntese, o próprio surgimento do canto orfeônico é um exemplo prático entre as tensões entre o “mundo moderno” e o “mundo antigo”. O canto orfeônico foi, ao mesmo tempo, um ideal educacional artístico por meio da música, que teve como objetivo o resgate de valores perdidos pela Revolução Francesa fazendo uso das concepções herdadas desde a Grécia antiga. Justamente por isso, funcionou como meio de propagação de ideais políticos em um contexto econômico de forte desenvolvimento industrial.

No primeiro capítulo, portanto, apresento a ideia de que na Grécia Antiga e na Idade Média o aspecto moral da prática musical estava presente, principalmente, nos elementos religiosos. A partir da Revolução Francesa, os aspectos moral da prática musical no contexto educacional foram legitimados por sua função política. Nesse quadro, considero que a presença da música, no contexto educacional, também foi assumida como meio de influência, já que esteve presente como elemento moral nas práticas e nos discursos, de forma mais explícita, por meio do canto e da formação de corais para a sua prática. Como consequência desse processo, tivemos a origem do canto orfeônico na França e sua disseminação em inúmeros países.

Depois de apresentar as origens do canto orfeônico e de refletir sobre as relações entre a música, a moral, a política e a educação no ocidente, dediquei o segundo capítulo a demonstrar esse fenômeno no contexto brasileiro. Refletindo sobre o papel educacional da música desde o Período Colonial até a Proclamação da República, considero que a música também teve o papel de transmissor de símbolos favoráveis às causas religiosas e políticas. Para os jesuítas, a música foi instrumento de conversão religiosa. Para os republicanos, a música foi meio de conversão política. Nos dois casos, a música serviu como instrumento de influência e imposição de uma forma de poder.

Durante o segundo capítulo, também abordei a importância do contexto cultural brasileiro no início do século XX e como as correntes de pensamentos presentes na classe artística e intelectual favoreceu a disseminação da utilização da música no contexto escolar. Entre os principais fenômenos que auxiliaram na adoção da música como meio educacional esteve a difusão dos ideais da Pedagogia da Escola Nova. A adoção da Pedagogia da Escola Nova por uma grande

quantidade de educadores acabou por abrir novas possibilidades de abordagem da música (e das artes em geral) no âmbito escolar.

No final do segundo capítulo, tratei o conturbado quadro político e econômico, fonte de crises sucessivas até a deflagração do Golpe de Estado de 1930. A partir desse marco, mostro que a tomada de poder liderada por Getúlio Vargas foi fundamental para os caminhos da educação nacional e, por consequência, do papel da música nesse contexto. Foi dentro desse quadro histórico que houve a ascensão do músico e compositor Heitor Villa-Lobos, que, a partir de então, também foi o principal agente político na administração das práticas musicais no contexto educacional por meio do canto orfeônico.

Inserido nesse quadro, o papel de Villa-Lobos ficou dividido entre a sua importância como idealizador e gestor dentro do contexto educacional e seu papel de agente político. Enquanto educador, Villa-Lobos foi responsável por importantes medidas de disseminação da utilização da música no contexto educacional, como a elaboração de materiais didáticos, cursos e criação de instituições para a formação de professores habilitados a aplicarem o canto orfeônico. O canto orfeônico foi o principal meio educacional utilizado por Villa-Lobos, o qual teve presença marcante entre 1930 e 1945. A prática do canto orfeônico se iniciou no Brasil em São Paulo, entre 1910 e 1920, e perdurou como política nacional até 1961, quando foi substituído pela disciplina de educação musical pela LDB n.º 4.024, de 1961. Sobre a prática musical no contexto educacional, foi entre 1930 e 1945 que o caráter ideológico esteve presente de forma mais marcante. Isso se deveu ao alinhamento entre o Governo Getúlio Vargas e as concepções artísticas de Villa-Lobos. Como agente do Estado, Getúlio Vargas teve a percepção de contar com Villa-Lobos e sua capacidade artística e de mobilização na elaboração de uma política que abrangesse o campo educacional e cultural, inserindo seus ideais de transformação da sociedade brasileira.

Durante o segundo capítulo, apresentei dois conceitos que considero fundamentais à compreensão do papel da música no contexto educacional a partir do ano de 1930. O primeiro foi o processo de formação de uma ideologia nacionalista desenvolvimentista que, posteriormente, transformar-se-ia também em uma concepção moral disseminada na população brasileira. O segundo conceito abordado no segundo capítulo foi o de cooptação da cultura brasileira, que criou o

ambiente propício à ascensão de uma figura como Villa-Lobos e que legitimou sua função de agente do Estado na promoção de políticas para a música e a educação. Considero esses dois fenômenos fundamentais à compreensão do desenvolvimento do papel da música no contexto educacional brasileiro entre 1930 e 1961.

Dediquei o terceiro capítulo a mostrar e refletir como os elementos da cooptação da cultura brasileira e da promoção de uma moral nacionalista desenvolvimentista foram fundamentais em relação ao papel da música no contexto educacional brasileiro, partindo das ideias expostas pelo próprio Villa-Lobos. Villa-Lobos, além de uma concepção artística de grande profundidade, conhecia as possibilidades educacionais da música, portando um ideal visionário. É possível perceber em seus escritos originais que sua concepção de utilização da música no contexto educacional era permeada por um ideal civilizador. De certa forma, a utilização do canto orfeônico se deu com o objetivo de mobilização coletiva, a qual visou uma “anulação” do indivíduo em favor de um espírito coletivo de nacionalismo, estimulado pelos cânticos e hinos patrióticos. As ideias foram permeadas de distintos elementos, entre eles, o aperfeiçoamento moral dos cidadãos, o qual possibilitaria o desenvolvimento social e econômico brasileiro, importante para o contexto da nascente industrialização nacional. Por isso, destaco o papel civilizacional da utilização do canto orfeônico como meio de disseminação de uma moral nacionalista desenvolvimentista. Creio, inclusive, na possibilidade de que a politização do discurso moral foi legitimada por meio do elemento nacionalista desenvolvimentista e encontrou em Villa-Lobos e na prática do canto orfeônico um poderoso meio de disseminação. Considero que a prática do canto orfeônico foi, ao mesmo tempo, instrumento de transmissão ideológica, mas, também, a mais disseminada ação política de promoção da utilização da música como meio educacional no Brasil.

Nenhuma outra iniciativa estatal teve tanta mobilização como as grandes formações corais à prática do canto orfeônico. Sem dúvida, a aproximação dos ideais de Villa-Lobos aos de Getúlio Vargas contribuiu para o apoio político necessário, permitindo sua disseminação. Getúlio Vargas deu grande valor à capacidade de organização de Villa-Lobos e enxergou em sua figura um símbolo de dedicação na formação de uma sociedade moderna e nacionalista. Villa-Lobos representava, no âmbito cultural e artístico, a mesma figura de liderança absoluta

que Getúlio Vargas representava no aspecto político. Por essa razão, foi um dos grandes elementos da cooptação da cultura promovida pelo ditador. Nessa relação dialética entre a música como instrumento artístico de desenvolvimento de uma consciência nacional e de instrumento moralizador para as políticas ditatoriais, o canto orfeônico transformou-se em símbolo das concepções educacionais presentes no Brasil durante esse período também por sua grande adesão popular. Grandes concentrações de pessoas ocupavam espaços públicos de grande extensão, como praças e estádios de futebol, cantando músicas de grande patriotismo, a fim de exaltar as qualidades de uma nação em busca do seu lugar de reconhecimento e importância. As melodias poderiam ter temas de caráter triunfantes, ou inspirados em canções populares ou folclóricas. O mais importante seria a presença do elemento nacionalista, de exaltação à pátria e à figura do “grande líder” da nação. Todas essas características estiveram presentes na prática do canto orfeônico no Brasil a partir de Villa-Lobos.

Também é importante ressaltar que a forma de abordagem de todos esses elementos fez do canto orfeônico um instrumento político de transmissão e inculcamento de uma ideologia que pretendia ser totalizadora, ou seja, hegemônica. A ideologia da época tinha como objetivo a transformação do Brasil em uma potência por meio do desenvolvimento econômico. Nesse sentido, atividades como o canto orfeônico seriam o meio de transformação cultural e social, tornando as massas populares aptas a se comprometerem com essas mudanças. Fica assim explicitado o componente político moral de todas essas práticas e a razão de tornar-se um elemento educacional de tamanha dimensão e importância.

Devido à, praticamente, onipresença da música em nossas vidas, muitas vezes, seu papel como elemento educacional pode ser justificado e refletido das formas mais variáveis possíveis. A importância da música ocupa um espaço até mesmo inserido no senso comum da sociedade. Contudo, no processo de elaboração da presente tese, inquietei-me com a relação entre o que seria, de fato, a promoção de uma atividade de educação musical e o que seria apenas uma atividade musical no contexto educacional (ou em qualquer outro ambiente). Novamente, não proponho aqui um tipo de julgamento, afirmando o que seria efetivamente uma atividade de educação musical e o que seria um uso utilitário da música. O importante é compartilhar a consideração de que uma iniciativa de

educação musical e uma iniciativa de utilização da música no âmbito escolar não sejam a mesma coisa. Aliás, minha inquietação, na verdade, não está em um conceito de educação musical sistematizado, científico e fundamentado teoricamente, mas no fato de que, muitas vezes, a música é instrumentalizada de forma precária ou oportunista no contexto educacional. Vimos, durante o trabalho, como a música possibilita a legitimação dos mais variados discursos e esse fenômeno pode se manifestar em qualquer período histórico, inclusive, no contemporâneo. Assim, o presente trabalho pode auxiliar na continuidade de pesquisas sobre as concepções e práticas do canto orfeônico no Brasil. Uma das possibilidades seria, a partir dos elementos históricos e filosóficos aqui apresentados, promover pesquisas em contextos regionais, como a história dos conservatórios estaduais de canto orfeônico. A possibilidade de estudar as características regionais, o grau de alinhamento das políticas nacionais em relação à abordagem do canto orfeônico e como todos esses elementos foram transmitidos e assimilados em diferentes localidades oferece uma grande gama para o aprofundamento sobre o tema e para o campo da pesquisa da história da educação musical brasileira. Outra possibilidade seria a pesquisa sobre as concepções e discursos que envolvem as práticas educacionais musicais brasileiras. Pesquisas sobre aspectos teóricos da educação musical no Brasil em perspectivas históricas e filosóficas podem oferecer ainda mais profundidade ao tema. A abordagem das relações entre as concepções teóricas e ideológicas, os discursos legitimadores e suas formas de manifestação na prática educacional efetivamente podem trazer a luz contribuições para a educação musical no Brasil.

No caso específico do canto orfeônico entre os anos de 1930 e 1961, considero o papel da música no contexto educacional um fenômeno de enorme complexidade. É importante observar que não seria conceitualmente preciso condicionar os conceitos contemporâneos de educação musical ao período delimitado sem entender suas relações de influências com seu contexto histórico, filosófico, educacional, político e cultural. Uma determinada prática ou teoria que foi considerada educação musical ontem pode não ser considerada hoje, da mesma forma que uma concepção de educação musical contemporânea e amplamente disseminada pode não ser considerada no futuro. Fenômenos desse tipo fazem parte dos caminhos e descaminhos históricos de toda disciplina. Minha proposta



aqui é, portanto, refletir sobre as diferentes concepções da presença da música como elemento educacional, levando em conta as nuances e fontes de influência possíveis.

Em relação ao canto orfeônico no Brasil, considero que aspectos como o contexto político e econômico e a disseminação da Pedagogia da Escola Nova, ofereceram um ambiente favorável à sua adoção no contexto educacional. Durante o período do Golpe de Estado que promoveu Getúlio Vargas ao posto de liderança máxima do país, o discurso ideológico desenvolvimentista nacionalista estava presente em diversas áreas. Lembro que o próprio Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, trazia elementos ideológicos, relacionando-os inclusive aos aspectos morais da sociedade brasileira e ao papel das artes nesse processo. Não obstante, foi justamente um dos principais educadores adeptos do Manifesto, a saber, Anísio Teixeira, que convidou Villa-Lobos para o cargo de responsável pela condução da prática musical no contexto educacional.

A presença de Villa-Lobos exemplifica o conceito de cooptação da cultura que utilizei no trabalho. A iniciativa de cooptação da cultura transcenderia a cooptação cultural, ou seja, a incorporação ou a influência de um indivíduo ou até mesmo de uma classe social. A cooptação de uma cultura ultrapassa a iniciativa de se aliciar determinadas pessoas ou até mesmo instituições envolvendo o subjugo de diferentes indivíduos e classes simultaneamente, com o objetivo de promover apenas um ideal hegemônico. Como exemplo da violência dessa ação, lembro a cerimônia de queima das bandeiras estaduais em 1937. Se refletirmos sobre a riqueza da história e de símbolos presentes em cada uma delas, podemos nos dar conta da violência desse tipo de ato e como a cooptação da cultura representa um fenômeno extremamente opressor, no qual não há espaços para nenhum tipo de pluralidade. Por isso, considero a iniciativa do governo getulista como uma iniciativa de cooptação da cultura, ou seja, uma ação mais agressiva, opressora e abrangente do que a simples apropriação de elementos culturais dispersos ou específicos.

É interessante observar como, em Villa-Lobos, todos esses aspectos estavam presentes. A ideologia, a concepção artística, a função política, a sistematização educacional e o papel da utilização da música se manifestaram simultaneamente, mostrando a complexidade de sua figura e de suas concepções. Penso que a cooptação proposta por Villa-Lobos transcendeu um aspecto utilitário para o canto

orfeônico. Da mesma forma, acredito que, sob sua direção, a prática do canto orfeônico não se limitou a ser uma atividade educacional musical, mas um meio de influência da consciência, por meio da disseminação da moral nacionalista desenvolvimentista.

## REFERÊNCIAS

### FONTES PRIMÁRIAS

ARRUDA, Yolanda de Quadros. **Elementos de canto orfeônico para uso dos ginásios, escolas normais, industriais e comerciais**. São Paulo: Revista do Tribunais, 1950.

BRASIL. Decreto-Lei n.º 1.331-a, de 17 de fevereiro de 1854. Aprova o regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Corte. **Coleção de Leis do Império do Brasil**. 17 fev. 1854. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>. Acesso em: 16 mar. 2020.

BRASIL. Decreto n.º 7.247, de 19 de abril de 1879. Reforma o ensino primário e secundário no município da Corte e o superior em todo Império. **Coleção de Leis do Império do Brasil**. 19 abr. 1879. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>. Acesso em: 15 mar. 2020.

BRASIL. Decreto n.º 8.659, de 5 de abril de 1911. Aprova a lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental na República. **Diário Oficial da União**. 5 abr. 1911. Disponível em: <https://www.google.com/search?q=Decreto+n%C2%BA+8.659%2C+de+5+de+abril+de+1911.&aq=chrome..69i57j0i22i30.41770j0j4&sourceid=chrome&ie=UTF-8>. Acesso em: 11 mar. 2020.

BRASIL. Lei n.º 40, de 3 de outubro de 1834. Dá regimento aos presidentes de província e extingue o Conselho da Presidência. **Coleção de Leis do Império do Brasil**. 19 abr. 1879. Disponível em: <http://legis.senado.leg.br/norma/540900/publicacao/15772936>. Acesso em: 15 mar. 2020.

BRASIL. Decreto n.º 981, de 8 de novembro de 1890. Aprova o regulamento da instrução primária e secundária no Distrito Federal. **Coleção de Leis do Brasil – 1890**. 8 nov. 1890. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes\\_escritas/4\\_1a\\_Republica/decreto%20981-1890%20reforma%20benjamin%20constant.htm](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/4_1a_Republica/decreto%20981-1890%20reforma%20benjamin%20constant.htm). Acesso em: 1.º out. 2014.

BRASIL. Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. 20 dez. 1961. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes\\_escritas/6\\_Nacional\\_Desenvolvimento/ldb%20lei%20no%204.024,%20de%2020%20de%20dezembro%20de%201961.htm](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/6_Nacional_Desenvolvimento/ldb%20lei%20no%204.024,%20de%2020%20de%20dezembro%20de%201961.htm). Acesso em: 7 set. 2020.

BRASIL. Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1.º e 2.º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. 11 ago.

1971. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5692impressao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692impressao.htm). Acesso em: 23 set. 2014.

BRASIL. Decreto n.º 19.398, de 11 de novembro de 1930. Institui o Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Rio de Janeiro, DF, 12 nov. 1930. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19398-11-novembro-1930-517605-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 16 mar. 2020.

BRASIL. Decreto n.º 19.890, de 18 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Rio de Janeiro, DF, 18 abr. 1931. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>. Acesso em: 16 mar. 2020.

BRASIL. Decreto n.º 21.241, de 4 de abril de 1932. Consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Rio de Janeiro, DF, 4 abr. 1932. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-21241-4-abril-1932-503517-publicacaooriginal-81464-pe.html>. Acesso em: 16 mar. 2020.

BRASIL. Decreto-Lei n.º 4.993, de 26 de novembro de 1942. Institui o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Rio de Janeiro, DF, 26 nov. 1942. 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: 16 mar. 2020.

BRASIL. Decreto-Lei n.º 579, de 30 de julho de 1938. Organiza o Departamento Administrativo do Serviço Público, reorganiza as Comissões de Eficiência dos Ministérios e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Rio de Janeiro, DF, 30 jul. 1938. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/1937-1946/Del0579.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del0579.htm). Acesso em: 16 mar. 2020.

BRASIL. Decreto-Lei n.º 868, de 18 de novembro de 1938. Cria, no Ministério da Educação e Saúde, a Comissão Nacional de Ensino Primário. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Rio de Janeiro, DF, 21 nov. 1938. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-868-18-novembro-1938-350829-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 16 mar. 2020.

BRASIL. Decreto-Lei n.º 9.494, de 22 de julho de 1946. Lei Orgânica do Ensino de Canto Orfeônico. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Rio de Janeiro, DF, 22 jul. 1946. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-9494-22-julho-1946-417580-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 16 mar. 2020.

BRASIL. Decreto-Lei n.º 1.915, de 27 de dezembro de 1939. Cria o Departamento de Imprensa e Propaganda e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Rio de Janeiro, DF, 29 dez. 1939. Disponível

em:<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1915-27-dezembro-1939-411881-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 16 mar. 2020.

BRASIL. Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 11 ago. 1971. Disponível em:<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 16 mar. 2020.

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Rio de Janeiro, DF, 16 jul. 1934. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm). Acesso em: 16 mar. 2020.

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Rio de Janeiro, DF, 11 nov. 1937. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao37.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm). Acesso em: 16 mar. 2020.

BRASIL. Ofício n.º 209, de 11 de novembro de 1949. *In*: ARRUDA, Yolanda de Quadros. **Elementos de canto orfeônico para uso dos ginásios, escolas normais, industriais e comerciais**. São Paulo: Revista do Tribunais, 1950.

COYON. Émile. **Annuaire Musical Orphéonique de France**. Paris: Administration de l'annuaire musical et orphéonique de France, 1876.

LIMA, Florêncio de Almeida. **Canto orfeônico no curso secundário**. Rio de Janeiro: Baptista de Souza & Cia., 1954.

MONTMORENCY, Nelson. **Introdução ao canto orfeônico**: teoria do solfejo e sua prática. São Paulo: Irmãos Vitale, 1955.

RÊGO, Luís do. **Manual de canto orfeônico**. São Paulo: Editora Globo, 1959.

RIBEIRO, Osmundo. **Canto orfeônico**. São Paulo: Editora Paulo Azevedo, 1955.

VILLA-LOBOS, Heitor. A formação da consciência musical brasileira. *In*: SANTOS, Marco Antonio Carvalho. **Villa-Lobos**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana, 2010.

VILLA-LOBOS, Heitor. **Canto orfeônico**: marchas, canções e cantos marciais para a educação da “unidade de movimento”. v. 1., São Paulo: Irmãos Vitale, 1940.

VILLA-LOBOS, Heitor. Solfejos: originais e sobre temas de cantigas populares, para o ensino decanto orfeônico. *In*: SANTOS, Marco Antonio Carvalho. **Villa-Lobos**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana, 2010.

## REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Mestre Jou, 1982.
- ADORNO, Theodor W. **Introdução à sociologia da música: doze preleções teóricas**. São Paulo: Editora Unesp, 1999.
- ALONSO, Ângela. Crítica e contestação: o movimento reformista da geração de 1870. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 15, n. 44, 2000.
- ALUCCI, Renata Rendelucci *et al.* **A música na escola**. São Paulo: Allucci & Associados Comunicações, 2012.
- ANDRADE, Mário de. **Música do Brasil**. Curitiba: Guaíra, 1941.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. São Paulo: Moderna, 1996.
- ÁVILA, Marli Batista. **A obra pedagógica de Heitor Villa-Lobos: uma leitura atual de sua contribuição para educação musical no Brasil**. Tese (Doutorado em Música) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. 379 f.
- AZEVEDO, Fernando. **A cultura brasileira**. São Paulo: Melhoramentos, 1971.
- BÁDUE FILHO, Nataniel Marcos. **A excursão artística Villa-Lobos pelo interior do estado de São Paulo em 1931**. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Est. Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2013. 109 f.
- BATISTA, Eraldo Leme. O Instituto de Organização Racional do Trabalho (IDORT) como instituição educacional nas décadas de 1930 e 1940 no Brasil. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n. 63, p. 33-44, jun. 2015.
- BERLIN, Isaiah. **As raízes do romantismo**. Trad. Henry Hardy. São Paulo: Três Estrelas, 2015.
- BERNARDI, Bruno. Jean-Jacques Rousseau. *In*: PRADEAU, Jean-François (org.). **História da filosofia**. Petrópolis: Vozes/PUC-Rio, 2012. p. 321-327.
- BERNET, Rudolf. Edmund Husserl. *In*: PRADEAU, Jean-François (org.). **História da filosofia**. Petrópolis: Vozes/PUC-Rio, 2012. p. 412-421.
- BERTHOUD, Arnaud. A economia política. *In*: PRADEAU, Jean-François. **História da filosofia**. Petrópolis: Vozes/PUC-Rio, 2012.p. 339-347.
- BIASI, Loreci Maria. **Escola, folclore e cultura: perspectivas políticas e pedagógicas**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2008. 125 f.

BLOCH, Marc Léopold Benjamin. **Apologia da história ou o ofício de historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

BOMENY, Helena. Três decretos e um ministério: a propósito da educação no Estado Novo. *In*: PANDOLFI, Dulce Chaves (org.). **Repensando o Estado Novo**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1999.

BRISSON, Luc. Platão. *In*: PRADEAU, Jean-François (org.). **História da filosofia**. Petrópolis: Vozes/PUC-Rio, 2012. p. 32-43.

BUGNARD, Pierre-Philippe. Le temps des espaces pédagogiques: de la cathédrale orientée à la capitale occidentée. Nancy: Éditions Universitaires de Lorraine, 2013.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CAMBON, Jérôme. **Soufflants et frappeurs de peau**: une petite histoire des sociétés instrumentales d'Angers, Beaufort-en-Vallée et Trélazé. Coudray-Macouard: Cheminements, 2003.

CAMPIONI, Giuliano. Friedrich Nietzsche. *In*: PRADEAU, Jean-François (org.). **História da filosofia**. Petrópolis: Vozes/PUC-Rio, 2012. p. 387-397.

CANDÉ, Roland. **História universal da música**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

CAPELÃO, André. Tratado do amor cortês. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

CARPEAUX, Otto Maria. **O livro de ouro da história da música**: da idade média ao século XX. Rio de Janeiro: Ediouro, 2001.

CARVALHO, Eliane Vianey; ABREU JÚNIOR, Laerthe de Moraes. Relações entre educação, higienismo, moral e patriotismo na I Conferência Nacional de Educação (1927). **Revista Histedbr On-line**, Campinas, n. 45, p. 62-77, mar. de 2012. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/45/art05\\_45.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/45/art05_45.pdf). Acesso em: 8 fev. 2020.

CARVALHO, José Murilo de. **A formação das almas**: o imaginário da república no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

CASEMIRO, Sandra Ramos. **A lenda da lara**: nacionalismo literário e folclore. Dissertação (Mestrado em Literatura) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. 181 f.

CERQUEIRA, Fábio Vergara. Ética e estética na música grega: a educação e o ideal da kalo-kagathía. **Revista Classica** (Brasil), Belo Horizonte, v. 24, n. 1/2, p. 73-85, 2011.

CHAVES, Simone da Cruz. 22 por 1: o modernismo avaliado por Mário de Andrade. **Revista Grau Zero**, Salvador, v. 1, n. 1, p. 13-32, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/grauzero/article/view/2237/1553>. Acesso em: 18 mar. 2020.

CONDORCET, Marie Jean Antoine Caritat de. **Cinco memórias sobre a instrução pública**. São Paulo: Unesp, 2008.

CONTIER, Arnaldo Daraya. Arte e Estado: música e poder na Alemanha dos anos 30. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 8, n. 15, p. 107-122, set. 87/fev. 1988.

CONTIER, Arnaldo Daraya. **Passarinhada do Brasil**: canto orfeônico, educação e getulismo. São Paulo: EDUSC, 1998. p. 19-21.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino superior e universidade no Brasil. *In*: LOPES, Eliana Marte Teixeira; VEIGA, Cynthia Greive (org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 151-204.

CURY, Carlos R. Jamil. **Ideologia e educação brasileira**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1988.

DAMASCENO, Andre Alcman Oliveira. **O Anchieta modernista**: a trajetória musical-pedagógica de Villa-Lobos (1930-1959). Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.279 f.

DIAS, Rosa. A música no pensamento de Aristóteles. **Revista Ensaios Filosóficos**, Rio de Janeiro, v. X, p. 91-99, 2014.

DURANT, Will. **A história da filosofia**. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**: Formação do Estado e Civilização. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

ESCOFFIER, Georges. L'orphéon: la mise en musique de l'utopie au coeur de la révolution industrielle. *In*: BAYLE, Laurent. **Musique et société**. Paris: Cité de La Musique, 2012. p. 69-81.

ESPIRIDIANO, Neide. **Educação musical e formação de professores**. Suíte e variações sobre o tema. São Paulo: Globus Editora, 2012.

ÉSTHER, Angelo Brigato. Discursos e percursos identitários da universidade brasileira na primeira república (1889-1930). **Revista da História da Ideias**, Coimbra, v. 33, p. 1-32, 2012.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **Universidade do Brasil**. Rio de Janeiro: Ed. da UFRJ, 2000.

FERNANDES, Vladimir. Filosofia, ética e educação na perspectiva de Ernst Cassirer. 173 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de São Paulo, São Paulo: 2006.

FERREIRA, Moisés David S. G. A questão das origens da linguagem na obra *Linguagem e Mito* de Ernst Cassirer. **Saberes: revista interdisciplinar de Filosofia e Educação**, Natal, v. 1, n. 1, set. 2008.



FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. A educação musical do século XX: os métodos tradicionais. *In*: ALUCCI, Renata Rendelucci; JORDÃO, Gisele.; MOLINA, Sérgio; TERAHATA, Adriana Miritello. **A música na escola**. São Paulo: Alucci e Associados Comunicações, 2012. Cap. 2, p. 85-87.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios**. Um ensaio sobre música e educação. São Paulo: Editora Unesp, 2008.

FRANCA, Leonel. **O método pedagógico dos jesuítas**: o Ratio Studiorum: Introdução e Tradução. Rio de Janeiro: Livraria Agir Editora, 1952.

FREYRE, G. **Casa-grande e senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. São Paulo: Global, 2006.

FUCCI AMATO, Rita de Cássia. A música em Santo Agostinho. *Em Pauta*, Porto Alegre, v. 16, n. 26, jan/jun. 2005.

FUCCI AMATO, Rita de Cássia. Villa-Lobos, nacionalismo e canto orfeônico: projetos musicais e educativos no governo Vargas. **Revista Histedbr On-line**, Campinas, n. 27, p. 210-220, set. 2007.

FURLANETTO, Beatriz Helena. A arte como forma simbólica. **Revista Científica**, Curitiba, v. 9, p. 36-50, jan/jun. 2012.

GEVAERT, François-Auguste. **Histoire et théorie de la musique l'antiquité**. Gand: Typographie C. Annot-Braekman, 1875.

GALINARI, Mellliandro Mendes. **A Era Vargas no pentagrama**: dimensões político-discursivas do canto orfeônico de Villa-Lobos. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

GANDELMAN DE FREITAS, Tatiana Maria. **Alétheia, éidolon, mimesis**: verdade, simulacro e crise da representação em Platão. 2009. Dissertação (Mestrado em Ciência da Literatura) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009. 108f.

GOLDEMBERG, Ricardo. Educação musical: a experiência do canto orfeônico no Brasil. **Pro Posições**, Campinas, v. 6, n. 3, p. 103-109, 1995.

GOMBRICH, Ernst Josef. **A história da arte**. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: LTC, 1999.

GOMES, Ângela de Castro (org.). **Regionalismo e Centralização Política**: Partidos e Constituinte nos Anos 30. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

GOMES, Ângela de Castro. **A invenção do trabalhismo**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

GONÇALVES, Maria das Graças Reis. **Villa-Lobos, o educador**: canto orfeônico e Estado Novo. 29/09/2017 623 f. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2017. 623 f.

GRAÇA, Rosemeire Odahara. Clotilde Espíndola Leinig: uma formadora de musicoterapeutas. **Revista InCantare**, Curitiba, v. 6, n. 2, p. 18-29, jul./dez. 2015.

GRAÇA, Rosemeire Odahara. Ordenação, identificação e classificação dos documentos referentes à Academia de Música do Paraná depositados na Biblioteca Octacílio de Souza Braga. *In*: 4.º ENCONTRO DO GRUPO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA EM ARTES E 2.º ENCONTRO DO GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISA EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO OITOCENTISTA, 2011, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba, Faculdade de Artes do Paraná, 2011.

GRAÇA, Rosemeire Odahara; SANTOS, Zeloí Martins Aparecida dos. Inventário do acervo histórico da Faculdade de Artes do Paraná: Academia de Música do Paraná. Curitiba, 2013. *In*: XXVII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 2013, Natal-RN. **Anais [...]**. Natal: Anpuhi, 2013.

GRANADA, Miguel Angel. O mundo e o poema. Continuidade e transformação da filosofia no Renascimento. *In*: PRADEAU, Jean-François (org.). **História da filosofia**. Petrópolis: Vozes/PUC-Rio, 2012. p. 178-191.

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

GRIMAL, Pierre. **Dicionário da mitologia grega e romana**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1993

GROUT, Donald; PALISCA, Claude. **História da Música Ocidental**. Lisboa: Gradiva, 1995.

GRUPPI, Luciano. **Tudo começou com Maquiavel**: as concepções de Estado em Marx, Engels, Lênin e Gramsci. Porto Alegre: L&PM, 1980.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Princípios da filosofia do direito**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo**. 8. ed. Trad. Márcia Sá Cavalcante Schuback. Petrópolis: Vozes, 2006.

HELFERICH, Christoph. **História da filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

HOBSBAWM, Eric John Ernest. **Nações e nacionalismo desde 1780**. São Paulo: Paz e Terra, 1991.

HORTA, José Silvério dos Reis. **O hino, o sermão e a ordem do dia**. Campinas: Autores Associados, 2012.

HORTA, José Silvério dos Reis. A I Conferência Nacional de Educação ou de como monologar sobre educação na presença de educadores. *In*: GOMES, Ângela Maria de Castro (org.). **Capanema**: o ministro e seu ministério. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2000.

JARDIM, Vera Lúcia Gomes. **Da arte à educação**: a música nas escolas públicas - 1838-1971. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.322 f.

KIEFER, Bruno. **Villa-Lobos e o modernismo na música brasileira**. Porto Alegre: Movimento; Brasília: INL: Fundação Nacional Pró-Memória, 1986.

LEBRAT, Soizic. **Le mouvement orphéonique en question**: du national au local (Vendée 1845-1939). 2012. Tese (Doutorado em História) – Université de Nantes, Nantes, 2012.530f.

LÈBRE, Jérôme. Iena: pós-kantismo e romantismo. *In*: PRADEAU, Jean-Fraçois (org.). **História da Filosofia**. Petrópolis: Vozes/PUC-Rio, 2012. p. 348-355.

LEMOS JÚNIOR, Wilson. **Canto Orfeônico**: uma investigação acerca do ensino de música na escola secundária pública de Curitiba (1931-1956). Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005. 112 f.

LEMOS JÚNIOR, Wilson. O ensino do canto orfeônico na escola secundária brasileira (décadas de 1930 e 1940). **Revista Histedbr On-line**, Campinas, n. 42, p. 279-295, jun. 2011. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/42/art18\\_42.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/42/art18_42.pdf). Acesso em: 13 fev. 2020.

LENHARO, Alcir. **Nazismo**: o triunfo da vontade. São Paulo: Ática, 1986.

LETERRIER, Sophie-Anne. L'archéologie musicale au XIXe siècle: constitution du lien entre musique et histoire. **Revue d'Histoire des Sciences Humaines**, Paris, n. 14, p. 49-69, 2006.

LISBOA, Alessandra Coutinho. **Villa-Lobos e o Canto Orfeônico**: música, nacionalismo e ideal civilizador. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2005. 183 f.

LOVE, Joseph. **O regionalismo gaúcho**: origens da revolução de 1930. São Paulo: Perspectiva, 1975.

MAHOUT, Christian; MONCAN, Patrice. **Le Paris du Baron Haussman**: Paris sous le Second Empire. Paris: SEESAM-RCI, 1991.

MALAQUIAS, Tadeu Aparecido. **Introdução ao folclore musical**: perspectivas e abordagens. Curitiba: Intersaberes, 2020.

MANN, William. **A música no tempo**. Trad. Gradiva Publicações. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

MARIANI, Silvana. Émile Jaques-Dalcrose: a música e o movimento. *In*: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz. (org.). **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: Ibpex, 2001. p. 25-46.

MARQUES, José Oscar de Almeida. A educação musical de Emílio. **Revista Rapsódia**: almanaque de filosofia e arte, São Paulo, n. 2, p. 7-32, 2002.

MARTINS, Wilson. **História da inteligência brasileira**. v. 8. São Paulo: Cultrix, 1977.

MASSIN, Jean; MASSIN, Brigitte. **História da música ocidental**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

MATIAS, Carlos dos Passos Paulo. **A ópera do Estado Novo (1937-1945)**: Villa-Lobos e a sua relação com o ministério Capanema. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Extremo Sul Catarinense, Santa Catarina, 2009. 134 f.

MAXWELL, Kenneth. **Marquês de Pombal**: paradoxo do iluminismo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

MCWILLIAM, Neil; MENEUX, Catherine; RAMOS, Julie. **L'art social de la Révolution à la Grande Guerre**: anthologie de textes sources. Paris: Institut National d'Histoire de l'art, 2014.

MEGALE, Nilza Botelho. **Folclore brasileiro**. Petrópolis: Vozes, 1999.

MENDONÇA, Ana Waleska Pollo Campos. A universidade no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 131-150, mai/jun/jul/ago 2000.

MENUHIN, Yehudi; DAVIS, Curti. **A música do homem**. Trad. Auriphebo B. Simões. São Paulo: Martins Fontes, 1981.

MIGUEL, Miguel Elisabeth Blanck. **A formação do professor e a organização do trabalho**. Curitiba: UFPR, 1997.

MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck; Vidal, Diana Gonçalves; Araujo, José Carlos Souza (org.). **Reformas educacionais**: as manifestações da escola Nova no Brasil (1920 a 1946). Campinas: Autores Associados, 2011.

MIRANDA, Elvira Glória Drummont. A Lira de Orfeu nas narrativas tradicionais infantis. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2002. 191 f.

MONROE, Paul. **História da educação**. São Paulo: Nacional, 1983.

MONTI, Ednardo Mateiro Gonzaga do. Canto orfeônico: Villa-Lobos e as representações sociais do trabalho na era Vargas. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, n. 18, p. 79-90, jul/dez. 2008.

MONTI, Ednardo Monteiro Gonzaga do. **Polifonias Políticas, Identitárias e Pedagógicas**: Villa-Lobos no Instituto de Educação do Rio de Janeiro na Era Vargas. Tese (Doutorado em Educação) –Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015. 291 f.

MORAES, Maria Célia Marcondes. Educação e política nos anos 30: a presença de Francisco Campos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, n. 17-4, p. 291-321, maio/ago. 1992.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na primeira república**. São Paulo: EPU, 1974.

NEVES, José Maria. **Villa-Lobos, o choro e os choros**. São Paulo: Ricordi, 1977.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **O caso Wagner**. São Paulo: Escala, 2007.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **O nascimento da tragédia, ou Grécia e pessimismo**. São Paulo: Escala, 2007.

NUNES, Clarice. Anísio Teixeira entre nós: A defesa da educação como direito de todos. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, n. 73, p. 9-40, dez. 2000.

NUNES, Ruy Afonso da Costa. **História da educação na Idade Média**. São Paulo: EPU/Edusp, 1979.

OLIVEIRA, Alda; CAJAZIERA, Regina. **Educação Musical no Brasil**. Salvador: P&A, 2007.

PAHLEN, K. **História universal da música**. São Paulo: Melhoramentos, 1963.

PLATÃO. **A República**. Tradução: Pietro Nasseti. São Paulo: Martin Claret, 2009.

PORTUGAL, Tales Pimentel; CORRÊA, Antenor Ferreira. O conceito de ethos na música da Antiguidade Clássica grega. **Revista Orfeu**, Florianópolis, v. 2, n. 1, p. 203-225, jul. 2017.

PROSSER, E. S. **Cem anos de sociedade, arte e educação em Curitiba: 1853-1953: da Escola de Belas Artes e Indústrias, de Mariano de Lima, à Universidade do Paraná e à Escola de Música e Belas Artes do Paraná**. Curitiba: Ed. Assembleia Legislativa do Paraná, 2004.

QUINTÃO, Denise. **Seguindo o todo por toda terra: uma fenomenologia do arcaico nos gregos**. Rio de Janeiro: Daimon, 2007.

REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario. **História da filosofia: de Kant a Spinoza**. São Paulo: Paulus, 2005.

REIS, Daniel Aarão. **Ditadura e democracia no Brasil: do Golpe de 1964 à Constituição de 1988**. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

ROCHA, Roosevelt. Platão, Aristóteles e a influência pitagórica no tratado *Sobre a Música*, de Plutarco, **Revista Classica (Brasil)**, Belo Horizonte, v. 25, n. 1/2, p. 219-229, 2012.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930-1973)**. 32. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

ROMILLY, Jaqueline de. **A tragédia grega**. Brasília: UnB, 1999.

SALGADO, Álvaro. Radiodifusão social. **Revista Cultura Política**, Rio de Janeiro, ano I, n. 6, 1941. p. 79-93.

SANT'ANNA, Affonso Romano de. **Barroco: do quadrado à elipse**. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

SANTOS, Antônio Raimundo dos. **Metodologia científica: a construção do conhecimento**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SANTOS, Marco Antonio Carvalho. **Villa-Lobos**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas: Autores Associados, 2013.

SCHAFER, Raymond Murray. **O ouvido pensante**. Tradução: Marisa Trench Fonterrada. São Paulo: Ed. UNESP, 1991.

SCHALK, Carl Flentge. **Lutero e a música: paradigmas de louvor**. São Leopoldo: Sinodal, 2006.

SCHILLING, Kurt. **História das ideias sociais: indivíduo – comunidade – sociedade**. Tradução: Fausto Guimarães. Rio de Janeiro: Zahar, 1957.

SCHLEIERMAICHER, Friedrich Daniel Erst. **Hermenêutica: arte e técnica da interpretação**. Petrópolis: Vozes, 1999.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria Bousquet; COSTA, Vanda Maria Ribeiro. **Tempos de Capanema**. Rio de Janeiro: FGV, 2001.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete Shizue Bomura. O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões. **Revista Educar**, Curitiba, n. 31, p. 169-189, 2008.

SILVA, Francisco Pereira da; LACOMBE, Américo Jacobina. **Villa-Lobos**. São Paulo: Três, 2001.

SILVA, Maria Augusta Machado da. Um homem chamado Villa-Lobos. **Revista do Brasil**, Rio de Janeiro, ano 4, n. 1. Rio Arte-Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro/Secretaria Municipal de Cultura, 1988, p. 46-47.

SILVEIRA FILHO, José da. **As Metamorfoses do Café: o surgimento da indústria brasileira (1860-1930)**. 1. ed. Curitiba: Edição do Autor, 2019. v. 1. 318p.

SMITH, Adam. **A riqueza das nações**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

SOUZA DOS SANTOS, Elias; FERRONATO, Cristiano de Jesus; MECENAS, Ane. História dos conservatórios brasileiros de canto orfeônico: consonâncias e dissonâncias nos cursos de formação do professorado de música. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, v. 19, p. 1-22. 2019.

SOUZA, Jusamara. A concepção de Villa-Lobos sobre educação musical. **Revista Brasiliana**, Rio de Janeiro, Edição especial, n. 3. Academia Brasileira de Música, p. 18-25, set. 1999.

SOUZA, Jusamara. A educação musical no Brasil dos anos 1930-1945. *In*: OLIVEIRA, Alda; CAJAZIERA, Regina. **Educação Musical no Brasil**. Salvador: P&A, 2007.

SWANWICK, Keith. **Música, mente e educação**. Tradução de Marcell Silva Steuernagel. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

THIBODEAU, Martin. **Hegel e a tragédia grega**. São Paulo: É Realizações, 2015.

TINHORÃO, José Ramos. **História social da música popular brasileira**. São Paulo: Ed. 34, 2010.

TRAVASSOS, Elizabeth. **Modernismo e música brasileira**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

VELLOSO, Mônica Pimenta. **Os intelectuais e a política cultural do Estado novo**. Rio de Janeiro: FGV; CPDOC, 1987.

VIDAL, Diana Gonçalves. 80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: questões para debate. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 577-588, jul/set. 2013.

VIEIRA, Carlos Eduardo. Conferências Nacionais de Educação: intelectuais, Estado e discurso educacional (1927-1967). **Educar em Revista**, Curitiba, n. 65, jul./set. 2017. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602017000300019](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602017000300019). Acesso em: 18 mar. 2020.

WISNIK, José Miguel. Getúlio da Paixão Cearense (Villa-Lobos e o Estado Novo). *In*: SQUEFF, Enio; WISNIK, José Miguel. **O nacional e o popular na cultura brasileira**: música. São Paulo: Brasiliense, 2001. p. 129-191.

WISNIK, José Miguel. **O coro dos contrários**: a música em torno da Semana de 22. São Paulo: Duas Cidades, Secretaria da Cultura, Ciência e Tecnologia, 1977.

YASOSHIMA, Fábio. **O dicionário de música de Jean-Jacques Rousseau**: introdução, tradução parcial e notas. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. 319 f.

ZAMPRONHA, Edson S. Ethos e teoria musical grega. **Revista Hypnos**, São Paulo, n. 3, p. 67-73, 1997.

ZÍLIO, Carlos. **A Querela do Brasil**: a questão da identidade da arte brasileira. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1977.

ZUBEN, Newton Aquiles von. A fenomenologia como retorno à ontologia de Martin Heidegger. **Revista Trans/Form/Ação**, Marília, v. 34, n. 2, p. 84-101, 2011.