

Atualmente, talvez possa ser difícil se conceber a Música como um saber escolar de destaque, com mais espaço, por exemplo, do que a Língua Portuguesa, a Matemática, a História ou as Ciências. Entretanto, essa foi justamente a posição que o estudo de Música ocupou no Colégio Pedro II, entre as décadas de 1840 e 1850. Criado ao fim do período Regencial, num complexo contexto de crise, o *Imperial Collegio de Pedro II*¹ fez parte das iniciativas de fortalecimento da figura simbólica do Imperador e de reafirmação da centralidade política do Estado imperial. Idealizado para ser o *padrão* oficial do ensino Secundário brasileiro, seu projeto pedagógico tinha uma preocupação central diante das finalidades de se promover uma *formação distinta* aos *filhos da elite*, propiciando a aquisição de uma *cultura* que fortalecesse seus laços enquanto membros da “boa sociedade” e futuros cidadãos do Império, cultivando e pondo em evidência tudo aquilo que assinalava sua condição de privilégio, riqueza, saber e poder. Um pretense padrão de ensino pautado predominantemente pela cultura clássica das *humanidades*, sobretudo, as *Belas Letras*, com um currículo composto por um conjunto de *lições* que visava desenvolver *espíritos e comportamentos ilustrados*, ao qual a *Música*, de alguma forma, parece ter tido uma função importante, haja vista a constância de sua presença entre os estudos e as atividades do CPPII, desde o século XIX.

O interesse por essa temática iniciou-se com o meu ingresso na pesquisa coordenada por Ana Waleska Pollo Campos Mendonça: “O Colégio de Pedro II e o seu impacto sobre a constituição do magistério público secundário no Brasil”². Sua importância se deve à surpresa causada quando, logo no texto introdutório à

¹ Também denominado na época como Collegio de Pedro Segundo, Collegio de Pedro II, ou, ainda, Collegio de D. Pedro 2º; instituição que a partir deste ponto do texto será abreviada pela sigla CPPII.

² Pesquisa desenvolvida atualmente no grupo de História da Profissão Docente, junto ao programa de pós-graduação em Educação, na PUC-Rio.

pesquisa, havia, entre os professores que formavam o quadro da 1ª geração de docentes do CPII, o nome de dois “Mestres de Música” até então totalmente desconhecidos por mim: Januário da Silva Arvellos (1790-1844), importante arranjador, regente e compositor que lecionou no colégio no ano de sua inauguração, em 1838, e o corista e compositor Francisco da Luz Pinto (1798-1865), que foi “Mestre” na instituição entre 1839 e 1858. Músicos cuja destacada trajetória profissional pode ser percebida, por exemplo, pela posição ocupada por Arvellos como “Mestre de banda” da Guarda Municipal, na execução de composições de cada um deles nos principais espaços musicais da Corte, na atuação de ambos como músicos da Capela particular da família Real³, na participação de Francisco da Luz Pinto na fundação e direção da Sociedade Beneficência Musical⁴ e, ainda, em seu envolvimento na fundação do Imperial Conservatório⁵. Em suma, *sujeitos* responsáveis por despertar em mim o interesse por desenvolver uma pesquisa sobre o ensino de Música na Corte, especificamente, suas *lições* e sua docência no CPII, na primeira metade do século XIX.

Diante disso, determinei como recorte temporal o período compreendido entre 1838, seu ano de inauguração, e 1858, quando Francisco da Luz deixa CPII. Diante de tal recorte, as questões centrais da pesquisa visam, então, tentar explicar: por que motivos a Música esteve presente em seu currículo desde o momento inaugural; quais foram as suas maneiras de inserção junto aos seus demais estudos; e, por fim, quais foram as contribuições do CPII e de ambos os “Mestres” para uma definição da *forma escolar* de seu ensino e do estatuto profissional de sua docência.

³ Instituída como *Capela Real*, em 1808, essa foi considerada como uma das principais instituições de música sacra das Américas entre os anos de 1810 e 1820, passando a ser denominada de *Capela Imperial*, a partir de 1822. (Andrade, V.I, 1967; Cardoso, 2005; Cardoso, 2006; Cardoso, 2008).

⁴ Fundada em 1833, em substituição à Irmandade dos Professores de Música Santa Cecília, a Sociedade de Música foi uma das principais instituições de amparo e fomento musical atuantes no Rio de Janeiro entre os anos de 1830 e 1860. (Andrade, p.175-177, V.I, 1967; Cardoso, p.315-322, 2006)

⁵ A primeira escola pública e oficial que tinha o ensino de Música como seu único objeto (Cardoso, 2006; Silva, 2007; Augusto, 2010) – instituição na qual Francisco da Luz foi um dos primeiros professores, em 1848, lecionando “rudimentos preparatórios e solfejo”⁵, isto é, fundamentos da leitura e da escrita musical (Almanak Administrativo, Mercantil e Industrial da Corte e Província do Rio de Janeiro, 1854, p.324).

É interessante se perceber, contudo, que é muito corriqueiro, ao se anunciar que a sua pesquisa é sobre a história do ensino de Música nas escolas, ouvir-se um “coro” de opiniões unânimes e assertivas concluindo, com alto e bom som, que se trata, obviamente, de um estudo sobre a experiência “pioneira” do Canto Orfeônico de Heitor Villa-Lobos, iniciada durante o governo Vargas, a partir dos anos de 1930. Uma *memória* tão consolidada, tão incontestável e pressuposta, que, muitas vezes, dá margem para se concluir, equivocadamente, que, à sombra do vulto monumental de Villa-Lobos e da imagem autorrefenciada de seu projeto de Canto Orfeônico, não houve nenhuma outra experiência que, por quaisquer aspectos, possa ser significativa para a compreensão e a discussão sobre a história e, mesmo, as perspectivas do ensino de Música nas escolas, no Brasil. Considerando-se, ainda, a raridade de trabalhos que, até então, se dediquem especificamente ao estudo da história da educação musical no século XIX, a motivação central dessa pesquisa é, portanto, a própria ausência e fragmentação da memória sobre o ensino de Música nas escolas no Brasil, haja vista a monumentalização do Canto Orfeônico de Villa-Lobos como o marco *pioneiro* e absoluto de sua história no país (Fuks, 1991; Gilioli, 2008; Jardim, 2008).

Segundo Le Goff (1994), “a memória faz parte do jogo do poder, se autoriza manipulações conscientes ou inconscientes, se obedece aos interesses individuais ou coletivos” (*idem*, p.168). Para tanto, “cada época fabrica mentalmente a sua representação do passado histórico” (*Ibidem*, p.164), construindo suas *memórias* e *marcos monumentais*. Diante disso, se, por um lado, não há dúvida do valor histórico do movimento orfeônico para a educação musical escolar, por outro, contudo, se mostra importante a realização de pesquisas que problematizem a naturalização desse marco e suas memórias, tendo como foco investigar outras experiências do ensino de Música, como, por exemplo, a ocorrida no CPII durante o século XIX, pois, como nos adverte o saudoso poeta e compositor Wally Salomão: “a memória é uma ilha de edição”.

Parece importante não se perder de vista que a intervenção do historiador na escolha, na organização e na análise de um corpo de documentos do passado, bem como na própria escrita da história, mesmo prezando pela objetividade, não é uma operação imparcial. A própria definição da temática de pesquisa, dos problemas que a envolvem e das questões que surgem no decorrer da investigação,

incluindo-se as opções teórico-metodológicas, situam a posição e o papel do historiador no processo de construção dos fatos e do corpo de documentos que fundamentará a versão de seu trabalho historiográfico. (Le Goff, 1994)

Além disso, a própria origem desses documentos, os fins de sua produção e mesmo de sua preservação não resultam de operações inócuas e explícitas – o documento não fala por si. Como afirma Le Goff: “O documento é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento (para evocar a etimologia) que ele traz devem ser em primeiro lugar analisados desmistificando-lhe o seu significado aparente. O documento é um monumento.” (*Op. cit.*, p.547-548) Assim, numa perspectiva que se mostrou importante para o desenvolvimento da *História Cultural*, os documentos deixaram então de ser tomados, por si, como testemunhos objetivos e provas do real, para serem analisados e problematizados como versões parciais dos acontecimentos, como objetos de instrução e recordação, como construções e montagens, em suma, como *monumentos*.

Considerando, entretanto, que a documentação que trata especificamente da temática “Ensino de Música no século XIX, no Brasil” seja bastante rara, foram localizados documentos de natureza bastante diversificada como, por exemplo: notas de compra do CPM, Quadro de Horários e número de lições, Mapas de Faltas dos professores, Tabelas dos seus ordenados, Regulamentos, Discursos políticos, Memoriais, Material de imprensa e Obras literárias. Quanto a esse aspecto, Le Goff afirma não pensar “que o *método das aproximações múltiplas* [...] seja prejudicial ao trabalho do historiador. Ele é por vezes mais ou menos imposto pelo estado da documentação, dado que cada tipo de fonte exige um tratamento diferente, no interior de uma problemática de conjunto.” (*Op. cit.*, p.177. Grifo nosso)

Nessa perspectiva, o *paradigma indiciário* tratado por Carlo Ginzburg (2009) mostrou-se um referencial metodológico importante para se estabelecer algum critério de articulação e de unificação dessa diversidade documental, bem como desse objeto tão multifacetado como a Música e específico quanto a história de seu ensino escolar. Orientando-se a partir de métodos de verificação da autoria nas artes plásticas, de diagnóstico da psicanálise médica e de investigação criminal, desenvolvidos no final do século XIX, seu pressuposto básico é não

perder de vista que aquilo que, por um lado, isoladamente pode ser considerado na pesquisa como fragmento, detalhe, sintoma ou pequena pista, por outro, pode ser justamente aquilo que, articulado ao conjunto de *indícios*, delimite a compreensão da peculiaridade e da coerência do objeto estudado junto ao seu contexto (Ginzburg, 2009).

Assim, a partir desse referencial, se realizou, então, uma organização do corpo de documentos construído para a pesquisa, de acordo com os anos de sua publicação (ordem cronológica), a sua natureza (oficial, literária ou de imprensa) e os temas tratados (colégio, aulas, professores, alunos e etc.). O que gerou uma base de dados que possibilitou compreendê-lo como um todo, articulando e problematizando essas informações entre si, realizando-se análises críticas, tanto qualitativas quanto quantitativas, de modo a poder contemplar a orientação dada a partir das questões centrais da pesquisa.

Os *usos* da Música envolvem poder, identidades e conflitos. “Seu papel é decisivo na vida das sociedades primitivas, no cotidiano popular, e o Estado e as religiões não a dispensam” (Wisnik, 1987, p.115). Estabelecendo relações complexas com instâncias não musicais e não artísticas, ela traz em si ressonâncias do campo das tradições, da política e da religião que se mostram importantes para se compreender seu espaço, seu tempo, seus atores, suas funções e significados. Como sintetiza Raynor (1981):

A música só pode existir na sociedade; não pode existir, como também não o pode uma peça, meramente como página impressa, pois ambas pressupõem executantes e ouvintes. Está, pois, aberta a todas as influências que a sociedade pode exercer, bem como às mudanças nas crenças, hábitos e costumes sociais. (p.9)

Dessa forma, numa perspectiva que permita se estabelecer um diálogo entre a história da Educação e a história social da Música, as suas *interfaces com as demandas educacionais* talvez não devam ser pensadas historicamente como dados “evidentes” e consolidados, mas, sim, como um conjunto de representações e práticas permeado por *memórias* e por disputas ideológicas; estéticas e simbólicas. Usos e interfaces cujas particularidades são estabelecidas, em cada contexto histórico, junto a uma complexa rede de relações entre compositores, intérpretes e ouvintes; entre patrocinadores, ocasiões e espaços de audiência; entre

as suas formas de prática e de apreciação (Monteiro, 2008); e, por que não, entre os seus *modos e pressupostos de aprendizagem*.

Antes de tratar especificamente da ordem e dos conteúdos dos capítulos é importante se fazer uma ressalva quanto ao título da dissertação. Ao concluir a versão apresentada para a banca percebi que o título dado ao trabalho não era pertinente, pois, de fato, essa pesquisa não tem como foco analisar o ensino de Música no CPII, no sentido didático, mas a dinâmica curricular de suas aulas e a trajetória de seus Mestres, durante o corte temporal estabelecido. Entretanto, diante da necessidade de cumprir os prazos para poder ingressar no doutorado e do trâmite que envolveria uma posterior mudança do título, por questões pragmáticas, optei por manter o mesmo que foi definido na proposta de defesa, apesar de ter ciência de que o título mais coerente fosse: **“Tão sublime como encantadora Arte” – as Lições e os Mestres de Música no Imperial Collegio de Pedro II (1838-1858)**.

O *Primeiro Capítulo* trata das funções e significados oficiais da Música na sociedade de Corte do Rio de Janeiro, a partir de seu desenvolvimento na capital entre a transferência da Corte portuguesa (1808), o Primeiro Reinado (1822) e o Período Regencial (1831-1840), expondo a sua crescente importância tanto como uma referência de ilustração e de “bom gosto” desde o período joanino quanto, gradativamente, como um elemento pedagógico valorizado na formação cidadã dos membros das elites do Brasil Império, sobretudo, a partir da Independência. O que será feito procurando-se analisar algumas iniciativas que ocorreram, a partir de 1808, para se definir e por em evidência os seus “usos legítimos”, presentes nas discussões conceituais sobre a importância de sua suposta natureza pedagógica e moral, na defesa de seu valor diante das Nações civilizadas e no papel do Estado na institucionalização de uma Música Oficial, expressa, sobretudo, pela tradição da Música Sacra e o desenvolvimento da Ópera.

O *Segundo Capítulo* é dedicado às análises das formas de inserção da Música no CPII junto às disputas pela definição do caráter de seus planos de estudo, tendo como base a sua posição quanto ao número médio de lições e

alunos e o seu lugar no quadro de horários do colégio, bem como os seus possíveis significados, por conta de suas relações de proximidade ou “vizinhança” com outras matérias.

Chamando a atenção para o problema do anacronismo na História das disciplinas escolares, Julia (2002), adverte que para se apreender os seus significados:

[...] devemos estar atentos a definir com precisão seu estatuto de historicidade e tentar reconstruir os dispositivos disciplinares em sua coerência própria e em suas inter-relações à época em que eles foram instalados, sem buscar revesti-los de grandes anacronismos. (p.44)

Desse ponto de vista, em diálogo com Chervel (1990), o autor pontua três tentações que devem ser evitadas (Julia, 2002). A primeira é a de estabelecer *genealogias enganosas* orientadas pela busca das origens e da linha evolutiva de uma matéria escolar. Uma atitude arbitrária que parte da definição contemporânea de disciplina escolar para tentar compreender o significado do ensino de certos saberes em contextos educacionais historicamente muito diferentes – como, por exemplo, o ensino escolar de Música no contexto do Império, tendo como referência os anos iniciais da República, especialmente, sob o ponto de vista dos defensores do *pioneirismo* do Canto Orfeônico de Villa-Lobos. A segunda refere-se ao fato de que ausência ou a presença de uma matéria nos programas escolares não é, por si, um indicativo direto de que ela tenha sido ou não ensinada – o que deve ser averiguado, por exemplo, quando no CPM a Música é deslocada dos dias e horários regulares das lições para os dias feriados e os recreios, a partir de Regulamento implementado em 1855⁶. A terceira e mais constante tentação é imaginar um funcionamento homogêneo de uma matéria quando essa é designada ao longo da história por uma mesma rubrica, como por exemplo, *Música vocal*, ou, simplesmente, *Música*, desconsiderando as peculiaridades tanto dos contextos históricos, quanto das diferentes instituições e níveis de ensino aos quais o seu estudo possa ter feito parte, como, por exemplo, em aulas particulares ou em outras formas de ensino não-escolar.

Diante disso, talvez seja relevante ter como ponto de partida se tentar compreender os significados do próprio termo *disciplina escolar*. Segundo

⁶ Decreto nº 1556, de 17 de Fevereiro de 1855.

Chervel (1990), é recorrente a consideração do termo tanto como vigilância dos estabelecimentos escolares e inculcação dos comportamentos condizentes com uma boa ordem social, quanto como sinônimo de “matérias” e “conteúdos” de ensino. Nesse sentido, foi a partir da segunda metade do século XIX que uma nova acepção do termo se desenvolveu associando-se o verbo disciplinar a um novo *tipo de ginástica intelectual*, um “novo conceito introduzido no debate [como] um modo de disciplinar o espírito, quer dizer, de lhe dar os métodos e as regras para abordar [em sua especificidade] os diferentes domínios do pensamento, do conhecimento e da arte.” (Chervel, 1990, p.178-180)

Tomando como pressuposto que o ensino do CPM, na primeira metade do século XIX, foi predominantemente clássico-humanístico (Lorenz & Vechia, 2011), essa definição de Chervel é bastante significativa para se compreender porque não seria pertinente se falar de “disciplina escolar” para se referir às matérias que compunham o corpo de estudos do colégio até esse momento, pelo menos, por três motivos. Em primeiro lugar, porque, haja vista o forte conteúdo filosófico-moral que caracteriza a tradição de ensino das humanidades (Chervel & Compère, 1999), parece ser bastante difícil se dissociar, nesse contexto, os interesses disciplinares morais dos propósitos de se aprender os conteúdos das diversas matérias e ramos dos saberes. Em segundo, porque o estudo das disciplinas como matérias autônomas, como domínios específicos centrados em si mesmos, constituídos como partes independentes na composição do currículo escolar (Chervel, 1990), não condiz ao “princípio unitário no ensino das humanidades clássicas” (Chervel & Compère, 1999, p.168) Em terceiro, por fim, porque a ideia de “ginástica intelectual” não é suficiente para definir o termo disciplina como matéria específica, haja vista que, se, por um lado, a aproximação entre a educação do corpo e da alma, entre a ginástica e a filosofia, já vinha sendo estabelecida desde a antiguidade clássica, por outro, o ensino das humanidades parecia ter como finalidade não “precisamente o saber, mas o exercício” (*Idem*, p.155-156).

Uma reflexão interessante para se pensar sobre as de relações políticas e sociais entre as mudanças nas ideias pedagógicas, nas formas de organização dos níveis de ensino e na maneira de dispor os diferentes saberes escolares e sua

importância na concepção disciplinar, seja como educação moral, seja como estudo centrado no conteúdo específico das matérias. Questões que, de certa forma, estão presentes na criação do CPII, bem como nas diversas reformas curriculares que a instituição passou ao longo do século XIX. Segundo Penna (2008), numa perspectiva curricular, a criação do CPII representou um marco no processo de constituição do nível de ensino Secundário, tendo em vista a organização seriada e “multidisciplinar” de seus estudos e sua característica propedêutica. Souza (2010), por sua vez, compreende o projeto do colégio junto às tentativas de centralização e controle da educação, como parte das estratégias políticas para se recuperar a coesão sociocultural da Monarquia e fortalecer o Império. Questões que podem ser relevantes para se pensar nos fatores que puderam ter, de alguma maneira, influência sobre a consolidação da Música enquanto estudo escolar, tendo em vista a sua constante presença, durante todo o século XIX, naquela que pretendia ser uma das mais importantes instituições educacionais da Corte – o CPII.

O *Terceiro Capítulo* trata do ensino de Música na Corte, no contexto não-escolar; da identidade daqueles que eram denominados seus “Professores”; do estatuto profissional do cargo de “Mestre” no CPII; e, especialmente, da trajetória de Januário da Silva Arvellos e Francisco da Luz Pinto, procurando avaliar as suas contribuições para na definição de uma *forma escolar* das aulas de Música e de uma identidade profissional de sua docência.

Mesmo tendo como foco principal a história das disciplinas escolares, Chervel (1990) considera a docência como “o pivô ou o núcleo da história do ensino” (p.184). Posição que, para Nóvoa (1991), está indissociavelmente imbricada no processo de desenvolvimento da profissão docente, em especial, na transformação de seus *agentes* em funcionários da administração pública e suas consequências para a definição de seu estatuto profissional. Perspectiva que pode ser interessante, na medida em que possibilite perceber de que formas a institucionalização do ensino da Música, junto ao CPII e, fundamentalmente, ao Estado Imperial, pode ter contribuído para uma definição do estatuto profissional da sua docência e das funções de seu exercício. Perspectiva que pode ser ainda mais ampliada, ao se considerar não apenas as expectativas políticas e

normativas do Estado, mas, também, as perspectivas e os interesses dos próprios docentes enquanto *sujeitos*, sobretudo, a partir das posições que ocuparam no cenário musical da Corte em suas respectivas áreas e instituições de atuação.

Nesse sentido, de acordo com Nóvoa, os “docentes não vão somente responder a uma necessidade social [e política] da educação, mas também criá-la.” (*Idem*, p.123) Tomando isso como um pressuposto, o conceito de *trajetória* parece ser bastante importante para se aproximar dos “Mestres” de Música do CPII em dois sentidos. Por um lado, por considerar a *trajetória* não como um curso linear, unidirecional e teleológico, mas, como uma *série de posições, colocações e deslocamentos* realizada por um mesmo agente, nos diferentes e sucessivos espaços da *superfície social*, em seus diversos contextos e campos de ação. (Bourdieu, p.189-190, 2005) O que pode permitir se avaliar, por exemplo, a importância da *trajetória profissional* dos dois “Mestres” de Música na sua nomeação para o “notável” quadro de docentes do CPII. Por outro lado, por destacar a necessidade de se pensar as *relações permanentes e recíprocas entre suas biografias e o contexto*, avaliando-se, sobretudo, o funcionamento concreto dos sistemas normativos, as contradições e lacunas existentes entre suas intenções e suas configurações práticas e as margens de ação dos agentes envolvidos em seus processos de concepção e de implementação (Levi, p.180, 2005). O que tornar possível se vislumbrar, por exemplo, os sentidos de seus posicionamentos na realização prática das aulas e na definição de seu conteúdo e forma, tendo em vista seus interesses e possibilidades.

Assim, no desenvolvimento de cada capítulo espera-se perceber o quanto a História das “disciplinas” escolares e da Profissão docente não se define apenas por conteúdos programáticos e normativos, ideias pedagógicas e didáticas. Mas, também, por sujeitos e redes sociais com interesses e possibilidades de atuação específicos, em disputa pela definição das funções políticas, econômicas e socioculturais atribuídas aos saberes a serem ensinados e às diferentes categorias docentes, significativas para cada conjuntura educacional. Tomando como referência essa perspectiva, parece possível se pensar então que as formas de inserção da Música no histórico das demandas educacionais deva também trazer consigo um histórico de questões políticas e socioculturais. Questões relativas

tanto aos processos de seleção e configuração dos saberes e das práticas educacionais, quanto às disputas no campo da cultura, das identidades e das distinções sociais. Uma perspectiva que talvez possa esclarecer de que formas e em quais circunstâncias se falar da natureza e do valor do ensino de Música envolva também a necessidade de se falar das relações políticas e socioculturais entre Música e a Educação, dentro das especificidades de cada contexto histórico.