

OS SONS DA REPÚBLICA - O ENSINO DA MÚSICA NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE SÃO PAULO NA PRIMEIRA REPÚBLICA 1889-1930

JARDIM, Vera Lúcia Gomes - PUC-SP

GT: História da Educação / n.02

Agência Financiadora: UDESC - CAPES

Existe uma memória relacionada à Educação Musical no Brasil, segundo a qual a organização do ensino da Música na educação pública deu-se a partir de 1930, sob o Estado Novo, devido à atuação do maestro Heitor Villa-Lobos. Reforçam essa memória os estudos acadêmicos que privilegiam este período e que se desinteressam pelos momentos históricos que lhe precedem ou seguem ¹. Esta preferência dá-se pela grande visibilidade dada à música e à Educação Musical, no período Vargas, que, para engrandecer seus feitos nega as conquistas da Primeira República. No caso do ensino musical, a memória simplesmente as silencia.

Neste trabalho procurou-se trazer à luz indícios das prescrições e práticas da Educação Musical anteriores a 1930, que se compuseram de um amplo conjunto de dispositivos legais que regulamentaram o ensino musical como disciplina escolar no currículo das escolas públicas de 1889 a 1930, dos métodos e materiais didáticos oficialmente instituídos e das prescrições para o seu ensino nas escolas públicas.

Pela análise dos documentos e fontes emergiram as orientações do poder instituído para o ensino da música, que permitiram esclarecer as expectativas para as práticas de ensino, expor conceitos e preconceitos de estética e produções culturais, além de revelar algumas finalidades da disciplina. Por meio da pesquisa foram localizados métodos, materiais e publicações pedagógicas; entre eles, a adaptação do método analítico para o ensino da música, organizado especificamente para a utilização nas escolas públicas, cuja concepção foi discutida à luz das filosofias que fundamentaram as reformas educacionais do período estudado.

O repertório, criado para a escola, e considerado como prescrição de ensino, foi analisado pelo seu conteúdo e sentido musical, além das partituras originais (algumas delas com trechos reconstituídos), que foram gravadas em meio digital (CD).

¹ No levantamento bibliográfico desta pesquisa não foram encontrados estudos históricos sobre o ensino de música nas escolas públicas de São Paulo, anteriores ou posteriores ao momento de atuação de Villa-Lobos.

Pela análise da legislação referente ao ensino musical na Primeira República, constatou-se a regulamentação das mudanças e adaptações previstas para o ensino musical relacionadas à sua constituição como disciplina, ou seja, a determinação da carga horária, a permanência nas séries e nos graus, a definição, organização e gradação dos conteúdos, as formas de avaliação; bem como sua situação hierárquica no currículo. Pelo desenrolar da legislação pode-se verificar um movimento crescente, que foi se avolumando e ganhando importância. Os atos legais delinearam uma trajetória que demonstrou a permanência do ensino da música na legislação no período republicano expressando a forte evidência de uma prática musical, exclusiva para a escola, exercida de forma continuada. Revelaram, também, a preocupação dos legisladores da República na resolução dos problemas educacionais, neste caso, da música. Evidenciou-se, ainda, que, apesar das dificuldades apontadas nos relatórios apresentados nos *Anuários de Ensino do Estado de São Paulo*, referindo-se, basicamente à falta de material e preparo conveniente dos professores de música, a disciplina não foi retirada do currículo, a exemplo de outras que sofreram inúmeras modificações, adaptações e exclusões, mantendo-se, ao contrário, durante todo o período. Isto sugere, que, mesmo supostamente funcionando em condições precárias, de acordo com as críticas feitas no relatório do inspetor Mário Bulcão de 1899² e do inspetor José Carlos Dias, que assina o relatório sobre música em 1913³, os reformadores não aventavam a hipótese de sua ausência na formação integral, tanto do aluno como do professor. A esse respeito, em diversas ocasiões, os atos legais, cotejados com outras fontes, demonstraram que vieram interferir de forma a ordenar ações já existentes propondo alterações e apontando soluções para atender novas demandas de professores (formados pela Escola Normal e/ou Escolas Complementares) e/ou para a adequação de conteúdos e carga horária para melhorar a formação do professor e aluno, mantendo a constância da atividade.

Como a legislação para a escola normal – formadora dos professores – e para a escola primária – formadora dos alunos – estavam estreitamente ligadas, demonstrava uma visão do conjunto por parte do legislador, segundo a qual, alterando a formação do professor, alterava-se também a do aluno. Procurava-se por isto certa conformidade e coerência em consonância com as finalidades educacionais do projeto republicano, ao menos nas ações legais.

² *Relatório do Inspetor Geral do Ensino Público, Mário Bulcão, referente ao ano de 1898 - Arquivo Histórico do Estado de São Paulo*

³ *Anuários do Ensino do Estado de São Paulo - Acervo CPP - Centro do Professorado Paulista*

A questão dos métodos e das filosofias que constituíram a natureza geral das reformas educacionais implantadas a partir de 1890⁴ foram consideradas para efeito da análise dos métodos para o ensino da música nas escolas públicas, visto tal reforma incluir a música no currículo ao lado de outras disciplinas, compondo um programa de ensino integral que possibilitasse o desenvolvimento das faculdades mentais, o aprimoramento constante do raciocínio, a capacidade de observação e a educação dos sentidos. Em linhas gerais, a proposta educacional deste período previa a formação do novo homem e o preparo profissional do professor, assegurando, conseqüentemente, a regeneração da escola primária. Atacando no início do processo os problemas da má formação educacional, reproduzia no país a valorização da infância, presente nas discussões internacionais.

A reorganização do ensino normal e, conseqüentemente do ensino público, meta maior das reformas, por meio do decreto n.º 27 de 12 de março de 1890, que reforma a Escola Normal e converte em escolas modelo⁵ as escolas anexas⁶, vem confirmar a convicção dos republicanos a respeito da importância da educação no trabalho de condução da sociedade às conquistas da modernidade, já alcançada por outros países. Elucidando este momento, Souza (1998) afirma que,

no projeto liberal dos republicanos paulistas, a educação tornou-se uma estratégia de luta, um campo de ação política, um instrumento de interpretação da sociedade brasileira e o enunciado de um projeto social.

A crença no poder redentor da educação pressupunha a confiança na instrução como elemento (con)formador dos indivíduos. Potência criadora do homem moral, a educação foi atrelada à cidadania e, dessa forma, foi instituída a sua imprescindibilidade para a formação do cidadão. Articulada com a valorização da ciência e com os rudimentos de uma cultura letrada, ela se apresentava como interpretação conciliadora capaz de explicar os motivos do atraso da sociedade brasileira e apontar a solução para o mesmo (pp. 26 e 27).

⁴ Reforma da Escola Normal de São Paulo - Caetano de Campos - Decreto n.º 27 de 12 de março de 1890 que incluiu pela primeira vez no currículo da Escola Normal as aulas de música.

⁵ Caetano de Campos (*apud* Rodrigues, 1930) assim explica e justifica a conversão das escolas anexas em escola modelo: “A chave de toda a evolução do ensino escolar, como o concebe o decreto de 12 de março, repousa sobre a prática que devem ter os alunos mestres na escola-modelo, mais do que sobre a ampliação do curso superior, com a criação de novas cadeiras. Toda a erudição que eles puderem colher no curso superior da Escola, de nada lhes valerá se não forem à escola das crianças aprender como são elas manejadas e instruídas. É aí que se revelará aos olhos dos futuros professores o mundo, novo para ele, de ensino intuitivo” (p. 200).

⁶ Rodrigues (1930) assim se refere às escolas anexas: “A 12 de março de 1890 apareceu o decreto reformando a Escola Normal e convertendo em escolas modelos as escolas anexas. Estas últimas desenvolviam o ensino em três graus, cada um com três anos. O curso normal não ia além de três anos, porque os alunos já deviam levar o sólido preparo daqueles graus inferiores” (p.193).

Caetano de Campos, ao expor o projeto educacional que se desdobra nas reformas iniciadas com a Escola Normal, explicitava as novas metodologias, a organização dos graus escolares, a descrição das disciplinas e suas justificativas, ressaltando o papel reservado à música em seu currículo:

Não basta conhecer, ainda que elementarmente, o mundo que nos rodeia e saber dizer o que se aprendeu. Só conhece bem o assunto aquele que o puder reproduzir. Por isso, as artes gráficas são contempladas neste curso como indispensáveis. A cartografia, a caligrafia, o desenho (e dum modo especial) a música, são outros tantos processos de reprodução do pensamento, que justificam a integralidade exigida pelo conjunto dos conhecimentos já referidos (*apud* Rodrigues, 1930, p. 271).

A sistematização das idéias de Pestalozzi e Fröebel, gestadas durante o Império, aplicadas numa proposta educacional e organizadas nas reformas educacionais de São Paulo, encontraram na música uma das áreas de conhecimento que sintetizava os princípios necessários para a aplicação destas novas filosofias. Organizada como disciplina escolar a música trazia os elementos fundamentais que possibilitavam a criação dessa nova sensibilidade requerida. Naturalmente a prática da música ordenava os sentidos: a sensibilização do espírito era a porta de entrada para a razão; ou seja, de acordo com os procedimentos preconizados, primeiramente sensibilizava-se, para então levar o educando à compreensão. A execução da música possibilitava, ainda, a experiência com o corpo em conexão com o espírito. Isto é, proporcionava o desenvolvimento espiritual, o desenvolvimento físico e o desenvolvimento intelectual.

Uma vez “tocados” pela música, os sentidos do aluno seriam conduzidos ao desenvolvimento intelectual, proporcionado pela racionalização e compreensão de um código específico de leitura e de escrita (a notação musical). Ao mesmo tempo, o desenvolvimento físico, proporcionado pela aprimoramento e domínio gradativo dos órgãos do aparelho auditivo, fonador, respiratório, permitiriam a aquisição de uma consciência física pela prática do perceber, ouvir, emitir, controlar.

Encontrada esta consonância com os ideais educacionais, era preciso, então, uma adaptação aos preceitos escolares, ou seja, encontrar uma forma adequada de ensino compatível com o novo status que a música assumia como disciplina escolar, em condição de igualdade com as outras disciplinas escolares; uma vez que com a adoção do método intuitivo o Estado de São Paulo estabeleceu uma proposta de padronização do ensino, na qual todas as áreas de conhecimento estariam vinculadas.

As primeiras tentativas de adequação do ensino da música a uma vinculação ao método intuitivo foram identificadas a partir de 1902/1903 (*Curso Theorico e Prático de Música Elementar*, de J. Gomes Jr. e Miguel Carneiro Jr.) e analisadas nas publicações que se seguiram, localizadas durante a pesquisa: *O ensino da música pelo Methodo Analytico* (1912, 1914, 1919, João Gomes Jr. e A. Gomes Cardim); *Aulas de Música* (1921, João Gomes Jr.); *Solfejo Escolar* (1928, João Gomes Jr.); *Aulas de mano-solfa* (1929, João Gomes Jr.).

Para uma melhor compreensão de como o método analítico para o ensino musical nas escolas públicas adaptou-se à concepção de ensino propagada pelos “educadores modernos”, averiguou-se quais princípios e elementos foram privilegiados e selecionados, para a sua elaboração, no panorama das tendências da pedagogia musical.

Dentre as práticas musicais, a mais adequada às necessidades educacionais da escola da República, foi certamente o Canto Coral por sua possibilidade da prática em conjunto, sem individualizar o ensino, adaptando seu conteúdo privilegiando os cânticos escolares e cívicos. Os sistemas de ensino utilizados basearam-se nos princípios dos sistema Rousseau-Galin-Paris-Chevé conhecido, no Brasil, como o método Tonic-solfa, que evitam as complexidades das tonalidades musicais e se aplicam facilmente à voz humana, ao canto.

Dos princípios musicais advindos de Rousseau, o sistema modal e notação cifrada desenvolvidos e aperfeiçoados posteriormente por Galin e depois Chevé, os exercícios de entonação com os pontos de apoio de Mme. Chevé e a linguagem das durações de Paris, desponta o método que mais tarde se intitulou no trinômio “Método Galin-Paris-Chevé ⁷” ou Rousseau-Galin-Paris-Chevé (Gios, 1983. pp. 101 e 102).

Para evitar, também, as dificuldades de ensino impostas pelo aprendizado da leitura e da escrita musicais, ou seja, a leitura da partitura, optou-se pelo sistema de comunicação gestual para garantir a regularidade da execução, adaptando-se a técnica da manossolfa, que é um recurso para favorecer a correlação entre o movimento e a memória da melodia, numa simbolização plástica destes movimentos, e atribuindo a cada articulação da mão um som musical.

⁷ Para obter informações dos detalhamentos do método Tonic-solfa ou Galin-Paris-Chevé: GIOS, 1983. *op.cit.*

A utilização destes sistemas é eficiente para iniciar, rapidamente, a compreensão e a prática dos princípios elementares da música, como noções de leitura para o canto de melodias simplificadas compostas por ritmos simples; reprodução de células rítmicas com poucas subdivisões para instrumentos de fanfarra e pequenas seqüências melódicas para instrumentos de sopro, que eventualmente componham um naipe na estrutura da fanfarra. Contudo, são insuficientes para uma aplicação mais elaborada no contexto musical, daí, a manutenção do conteúdo teórico, no programa, para que se garantisse o seu domínio progressivo.

Os métodos se apóiam e se utilizam dos recursos naturais e instintivos do ser humano relacionados à percepção sensorial, a memória, a percepção auditiva dos sons e a capacidade de reproduzi-los, que encontram nas propostas da educação intuitiva e dos sentidos a fundamentação filosófica que difundiu essas idéias não apenas na França, mas em outros países da Europa, nos Estados Unidos e no Brasil.

A elaboração dos métodos para o ensino musical⁸ nas escolas públicas de São Paulo demonstrou a necessidade sentida, por parte de seus autores, de buscar conformidade com a filosofia educacional implantada pelos reformadores da Primeira República.

A aplicação dos princípios de Pestalozzi nos métodos de ensino para a música torna-se evidente durante todo o período. Os métodos encontrados, nesta pesquisa, formam um conjunto coeso, pois evidenciam grande proximidade de pressupostos metodológicos, apresentando-se como desdobramentos ou complementos, uns dos outros, além de terem sido elaborados e organizados por, praticamente, um único autor – João Gomes Jr., cuja obra deixa clara a sua posição de destaque como representante do movimento do ensino musical, em São Paulo. Sua importância como intelectual pode ser revelada pela sua atuação e presença nas discussões a respeito do ensino da música durante cerca de trinta anos.

Cada um dos elementos predominantes do método intuitivo encontram emprego na concepção dos métodos musicais analisados neste trabalho. Alguns destes elementos, como a proposição da graduação dos exercícios, constitui, naturalmente, a base da

⁸ Mortatti (1999) observa e analisa um fenômeno nesse período: “a consolidação do mercado editorial de livros didáticos produzidos por brasileiros e para a escola brasileira. Contemplando preocupações então crescentes, assim como suscitando críticas à produção indiscriminada de ‘máquinas de ensinar’ e à sua adoção e compra pelo governo do estado, esse fenômeno, responsável pela nacionalização da literatura didática, está diretamente relacionado ao surgimento de um tipo específico de escritor didático profissional: o professor normalista; e de uma especialidade editorial: a publicação de livros didáticos” (pp. 85 - 86).

formação musical, independente da abordagem metodológica. Outros, como a relevância da prática do canto de ouvido e da pouca ênfase dada, inicialmente, aos conhecimentos teóricos, já eram defendidos pelo Barão de Macahubas⁹, no século XIX, nas escolas do Império, cujos argumentos precediam conceitos que seriam apresentados como inovadores mais tarde.

A grande proposta de mudança, contudo, não era salientar a educação dos sentidos, da percepção, do ouvido, visto estes itens serem essenciais para a formação do músico; mas inverter a abordagem do ensino, e aí sim, adaptá-lo aos preceitos do método intuitivo. Esta inversão era caracterizada por iniciar o ensino do canto pelo próprio canto – a prática – utilizando para isso melodias conhecidas, sem que se oferecesse ao aluno qualquer explicação teórica. Fundamentava-se aí a idéia, de Pestalozzi, de seguir a ordem natural, procedendo do conhecido para o desconhecido (Cf. Pestalozzi, 1996).

Uma vez demonstrado que os alunos podiam reproduzir a melodia, ou seja, cantar sem conhecimento prévio, outros postulados pestalozzianos se faziam presentes, ou seja, reduzir cada matéria a seus elementos mais simples – reproduzir o que era ouvido: cantar. A cada nova exposição um novo objetivo específico era atribuído, por exemplo, relacionar o desenho melódico ao desenho gráfico – acrescentando uma dificuldade de cada vez – notas, figuras, claves. O fato de as melodias serem apresentadas sem claves, sem compassos, sem divisão rítmica, apoiavam-se nas premissas de que as informações deveriam ser acrescentadas passo a passo, de acordo com que o aluno pudesse perceber. E à medida que as percebesse, compreenderia a razão de as utilizar e a sua lógica de uso na escrita musical.

O professor deveria sistematizar este trabalho de incitar a curiosidade para os novos elementos apresentados a cada melodia. Cabia-lhe, também, esperar que os alunos percebessem as mudanças introduzidas, e ainda, não dizer nada que eles pudessem descobrir por conta própria, outro princípio que pode ser atribuído a Pestalozzi.

O conjunto destas propostas representavam uma série de inovações com a finalidade de, em primeiro lugar, obter-se um resultado prático rápido, garantindo a visibilidade, a audibilidade e a eficiência do método; em segundo lugar, favorecer a

⁹ Grande incentivador do ensino musical nas escolas. Diretor do Ginásio Baiano e Colégio Abílios, autor de vários compêndios musicais, publicou *Cantos em portuguez, francez, inglez e allemão para uso das escolas, collegios e familias colligidos, arrançados e publicados pelo Barão de Macahubas*, 1888. (www.ispms.de/portBeginn.htm)(janeiro-2003).

aquisição do conhecimento gradativo da teoria e técnica de impositação vocal, visando adquirir um apuro constante para a execução da música culta, meta dos intelectuais do período.

Nos primeiros anos da República, a orientação para o ensino da música privilegiava sua peculiaridade de sensibilização e elevação dos sentimentos. A idéia do tipo de música que provocava esta elevação do espírito e dos sentimentos, adoçando os costumes, na perspectiva dos reformadores republicanos, nos é dada a conhecer por um álbum de músicas datado de 1897, da Escola Caetano de Campos, que contém peças musicais manuscritas; predominantemente marchas, hinos e canções.

Somente a partir da determinação legal de um programa oficial para o ensino de música das escolas preliminares, em 1894, as orientações, prescrições e debates sobre como o ensino da música deveria se concretizar, buscando uniformizar sua prática, começam a figurar nos *Relatórios de Ensino*¹⁰ (dos inspetores e diretores de escolas), integrar os temas de artigos das publicações especializadas, como a *Revista de Ensino*, e ainda constar das matérias dos jornais da época. As prescrições consideravam todos os aspectos que envolviam o ensino musical, relacionados à teoria, à prática musical, à escrita, ao repertório. Frente à exigência de um conteúdo determinado, da definição de carga horária e do tempo de duração das aulas de música para as escolas preliminares, as dificuldades para a sua efetiva realização começaram a se evidenciar, desvelando a falta de materiais necessários e preparo adequado de professores.

As prescrições para o ensino da música davam um direcionamento para o conhecimento formal, para um repertório erudito, para uma forma erudita de cantar. Para as aulas práticas de canto, a prescrição era a utilização de técnicas vocais eruditas. Para a aquisição gradativa deste conteúdo, as prescrições teóricas eram relacionadas ao domínio da leitura e escrita da notação musical, exercitada nas práticas de solfejo, para a conseqüente compreensão do texto musical completo: a partitura.

A partir de 1911, uma nova fase para o ensino musical inicia quando novos debates demonstram a preocupação com o direcionamento que ele estava tomando. A temática do ensino da música volta a figurar em conferências, cujo teor se pretendia que tivesse ampla divulgação, publicadas em jornais e revistas especializadas da época.

¹⁰ Relatório da Escola Normal apresentado pelo diretor Gabriel Prestes referente ao ano de 1895, Relatório das escolas-modelo apresentado por Alfredo Pujol em 1896, e Relatório Anual dos Grupos Escolares apresentado pelo inspetor escolar Antonio Alves Pereira em 1906 - Arquivo Histórico do Estado de São Paulo.

O reflexo dessas discussões transparece nos dispositivos legais que reorganizam o ensino da música. Instituem o método analítico para as escolas, incluem a disciplina música no nível complementar, determinam prova oral e escrita para os exames de suficiência, reformulam o programa de ensino de música. Discorrendo sobre a necessidade do cuidado com a escolha das canções, as prescrições relacionadas ao repertório e a estrutura musical da composição são mais diretas e pontuais, revelando a necessidade de um conteúdo em acordo com as finalidades educacionais, demonstrando que certos educadores viam como necessário criar um repertório composto especialmente para a atividade escolar, adequado aos objetivos educacionais e com as características da música considerada culta. Não se tratava apenas de trazer para a escola uma cultura musical que se espalhava ao seu redor. Era preciso criar uma cultura musical específica; um repertório didático próprio. A expectativa dos intelectuais envolvidos nas discussões e nas práticas do ensino musical em elaborar uma produção especializada para a disciplina de música, do mesmo modo que cartilhas, histórias e mapas estavam sendo elaborados para fins didáticos, começava a tomar forma.

Diversos compositores de então se dedicaram à criação de obras específicas para o repertório escolar. Coleções de partituras musicais de repertório didático para uso exclusivo em escolas se fazem publicar. A *Coleção de Hinos e Canções*, com composições que datam de 1911, de autoria do inspetor José Carlos Dias, procuravam obedecer aos critérios estabelecidos de composição musical didática e pedagógica. Do mesmo modo, *Berços e Ninhos – cançonetas escolares*, de autoria de João Baptista Julião, foi publicado em 1915, com a aprovação do Governo do Estado de São Paulo para uso nas escolas e nos grupos escolares.

Seguiram-se outras publicações, entre elas o *Orpheon Escolar*, em três séries, de João Gomes Jr., publicadas em 1921 e 1922; e, do mesmo autor, *Cantigas da minha Terra*, em 1924, e *Canções Brasileiras*, em 1926; *Cantos a duas, três e quatro vozes para orpheões infantis*, organizados por Honorato Faustino, em 1929; e várias músicas, publicadas na *Revista Escolar* a partir de 1925.

Além do “*como ensinar*”, que ocupou, de certa forma, o centro dos debates, o foco da reflexão começava a ser direcionado para o conteúdo prático do ensino da música, representado pelo repertório: “*o que ensinar*”.

Os debates e prescrições do período demonstram as expectativas das práticas de ensino, que por sua vez revelavam mudanças nas finalidades educacionais da música como disciplina escolar. As prescrições para a criação de um tipo de música adaptado e

adequado ao ambiente escolar trazem consigo conceitos e preconceitos culturais e sociais, ao mesmo tempo que instituem práticas escolares específicas e abrem uma nova frente de mercado para os compositores e produtores de materiais didáticos e compêndios de canções. Os discursos proferidos deixam clara a mudança do objetivo do ensino da música, que inicialmente estava preocupada em sensibilizar os alunos, para a sua possibilidade de “civilizar as classes inferiores”, “proporcionar-lhes um prazer inocente em lugar de divertimentos grosseiros e ruinosos”, “corrigir vícios” (Cardim, 1912). As marchas e os hinos grandiosos e emocionais, com seu caráter de rito e veneração, que sensibilizavam e, também, despertavam sentimentos patrióticos, predominantes no repertório dos anos iniciais das aulas de música da escola republicana, foram substituídos por canções que obedeciam normas específicas de composição, objetivando encaminhar gradativamente à uma forma correta de ouvir, de cantar, à “boa música”.

A estrutura privilegiada para este fim, parece ter encontrado nas modinhas, a sua melhor forma. O uso de modinhas na escola foi favorecido por sua estrutura possibilitar feições diferenciadas e diversas, além de seu caráter simples e singelo; e por ela, entraram também, elementos da cultura popular.

Outro fator a se considerar, era a valorização da música nacional que começava a tomar vulto. O reflexo deste movimento pode ser notado na legislação que cria o Orfeão Escolar, em 1915, com o objetivo de divulgar a música nacional; reafirmado na legislação de 1917 que admitia canções populares, desde que brasileiras; trazendo, assim, para a escola um universo de ritmos marcados da música brasileira, dos tons maiores e mais alegres das canções infantis, que recebiam o tratamento característico da música escolar, os elementos do canto orfeônico.

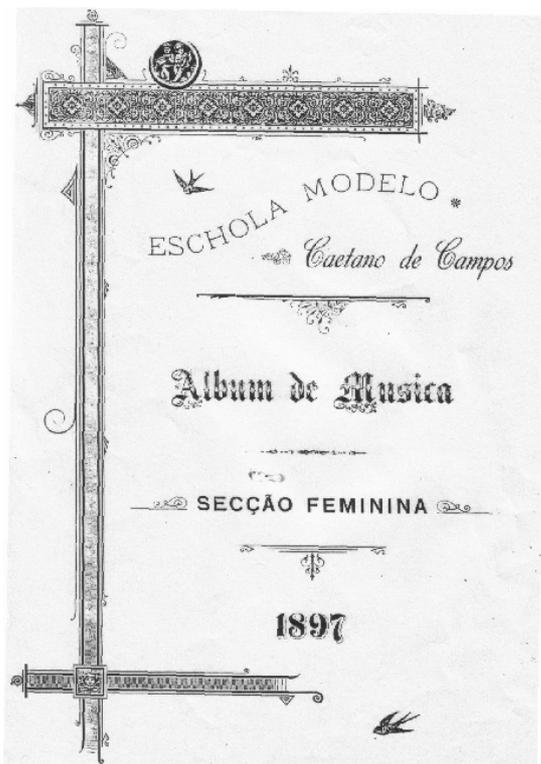
Assemelhando-se às modinhas brasileiras, encontramos as canções de João Gomes Jr. “Ao Mar” , “O choro da Jurity” e “Saudade” da série *Orpheon Escolar*, de 1922, e também “Coro dos Pescadores” de J. B. Julião, publicado na *Revista Escolar*, em 1925. Várias músicas da série *Orpheon Escolar* foram também publicadas na *Revista Escolar* em 1925, 1926 e 1927.

Na série *Orpheon Escolar*, de João Gomes Jr., publicada em 1922, aparecem nas músicas os elementos característicos da rítmica brasileira, utilizando divisões rítmicas sincopadas. A incorporação destes elementos e a inclusão de temas da cultura popular foram se intensificando até a publicação de “Cantigas da minha Terra”, em 1924,

adaptadas por João Gomes Jr. para orfeão, que se organiza apenas com peças do cancionário popular.

Grosso modo, o repertório da música nas escolas tinha, inicialmente, as características da música culta européia. Modificou-se estruturalmente para adaptar-se à exigências didáticas e pedagógicas. E por fim, incorporou elementos característicos da cultura popular, até a adoção de músicas folclóricas, com tratamento orfeônico, como conteúdo escolar.

Considerando que as músicas que configuram o conteúdo mais determinante do ensino musical vêm descritas na partitura – código indecifrável para a maioria das pessoas; e por melhor elaborado que seja o detalhamento da sua explicação, tal texto não seria capaz de atingir a dimensão daquilo que ela pretendia comunicar; as partituras foram reproduzidas e gravadas em meio digital, para permitir sua comunicação direta, compreendida pela percepção do sentido e do significado, de forma acessível à todos.



Partitura do Álbum de Músicas da Eschola
Modelo Caetano de Campos – Secção Feminina - 1897

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARDIM, Carlos A. e GOMES, João Junior. 1912. O Ensino da Música pelo Methodo Analytico. São Paulo: Publicação da Escola Normal de São Paulo.

_____. 1914. O Ensino da Música pelo Methodo Analytico. São Paulo: Publicação da Escola Normal de São Paulo.

_____. 1919. O Ensino da Música pelo Methodo Analytico. São Paulo: Augusto Siqueira & C.

Coleção das Leis e Decretos do Estado de São Paulo: 1890 -1930

DIAS, José Carlos. 1911. *Coleção de Hinos e Canções* - manuscritos.

FAUTINO, Honorato, 1929.(org). *Cantos a duas, três e quatro vozes para orpheões infantis*.

GIOS, Maria Helena Maestre. 1983. *O método de musicalização Tónica-dó no Brasil*. Dissertação de Mestrado. ECA-USP

GOMES Jr., João. 1929. *Aulas de Mano-solfa*. São Paulo: Casa Wagner.

_____. 1921. *Aulas de Música*. São Paulo: Casa Wagner.

_____. 1926. *Canções brasileiras. Primeira série*. São Paulo: Typ. Siqueira.

_____. 1924. (adaptador). *Cantigas da minha Terra*. São Paulo: Monteiro Lobato & Co. Editores.

_____. 1922. *Orpheon Escolar – Coros. Série Primeira e Série Terceira*. São Paulo: Ed. Cia Melhoramentos de São Paulo.

_____. 1928. *Solfejo Escolar*. São Paulo: Casa Wagner.

JULIÃO, João Baptista, 1915. *Berços e Ninhos - cançonetes escolares*. 1ª edição. Mogy das Cruzes: Typografia do Commercio.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. 2000. *Os sentidos da alfabetização*. São Paulo: UNESP

PESTALOZZI, Johann Heinrich. 1996. *Cartas sobre educación infantil*. Madrid: Technos.

RODRIGUES, João Lourenço. 1930. *Um retrospecto: alguns subsídios para a história pragmática do ensino público em São Paulo*. São Paulo: Instituto Anna Rosa

SOUZA, Rosa Fátima de. 1998. *Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no estado de São Paulo (1890-1910)*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP.

Revista de Ensino - 1902 a 1904, 1905 a 1906, 1908 a 1909, 1911 a 1914, 1915 a 1918.