

A institucionalização da educação musical no Brasil Império: três aspectos de uma transformação no ensino de música

Thiago Xavier de Abreu

Universidade Federal de São Carlos

orcid.org/0000-0002-9420-9512

parathiagoxavier@gmail.com

ABREU, Thiago Xavier de. A institucionalização da educação musical no Brasil Império: três aspectos de uma transformação no ensino de música. **Revista da Abem**, v. 31, n. 1, e31104, 2023.

A institucionalização da educação musical no Brasil Império: três aspectos de uma transformação no ensino de música

Resumo: A generalização das formas institucionalizadas de ensino-aprendizagem de música no Brasil decorre do desenvolvimento das relações de produção capitalistas no período imperial, movimento acompanhado pela superestrutura ideológica originada a partir da sociedade burguesa. Em meio a este cenário, novos processos pedagógicos são adotados, organicamente ligados a tais alterações estruturais, promovendo uma transformação qualitativa da educação musical. O presente trabalho¹ visa explorar algumas características desta transformação, entendendo-a como um avanço, mesmo que profundamente contraditório, na consciência da prática educacional da música. Por meio de pesquisas bibliográficas e documentais, realizamos um estudo de natureza historiográfica e filosófica, sob a unidade teórico-metodológica do materialismo histórico-dialético. Discutimos três aspectos da referida transformação: a) a passagem das práticas pedagógicas apoiadas na relação mestre-aprendiz às novas formas de organização do trabalho educativo; b) a sistematização dos saberes escolares da música a partir da constituição de materiais didáticos; c) as contradições presentes nos objetivos da formação musical a partir da noção, hegemônica à época, de progresso da civilização. Esperamos que tais análises possam subsidiar novos olhares, não somente para a trajetória histórica da educação musical, mas também (e, principalmente) para nossa própria prática pedagógica, especialmente aquelas que remetem à educação escolar.

Palavras-chave: institucionalização da educação; educação escolar; Brasil Império; História da Educação Musical; Marxismo.

The institutionalization of music education in Brazilian imperial period: three aspects of a transformation in music teaching

Abstract: the generalization of institutionalized ways of teaching and learning music in Brazil results from the development of capitalist production relations in the imperial period, a movement accompanied by the ideological superstructure originating from bourgeois society. In the midst of this scenario, new pedagogical processes are adopted, organically linked to such structural changes, promoting a qualitative transformation of music education. The present work aims to explore some characteristics of this transformation, understanding it as an advance, even if deeply contradictory, in the awareness of the educational practice of music. Through bibliographical and documentary research, we carried out a study of a historiographical and philosophical nature, under the theoretical-methodological unit of historical-dialectical materialism. We discuss three aspects of that transformation: a) the transition from pedagogical practices based on the master-apprentice relationship to new ways of organizing educational work; b) the systematization of school music knowledge based on the organization of didactic materials; c) the contradictions present in the objectives of musical education based on the notion, hegemonic at the time, of civilization progress. We hope that such analyzes can support new looks, not only for the historical trajectory of music education, but also (and, mainly) for our own pedagogical practice, especially those that refer to school education.

Keywords: institutionalization of education; school education; Brazilian imperial period; History of Music Education; Marxism.

La institucionalización de la educación musical en el período imperial brasileño: tres aspectos de una transformación en la enseñanza musical

Resumen: la generalización de formas institucionalizadas de enseñar y aprender música en Brasil proviene del desarrollo de las relaciones de producción capitalistas en el período imperial, movimiento acompañado por la superestructura ideológica proveniente de la sociedad burguesa. En medio de este escenario, se adoptan nuevos procesos pedagógicos, ligados orgánicamente a tales cambios estructurales, promoviendo una transformación cualitativa de la educación musical. El presente trabajo pretende explorar algunas características de esta transformación, entendiéndola como un avance, aunque profundamente contradictorio, en la toma de conciencia de la práctica educativa musical. A través de la investigación bibliográfica y documental, realizamos un estudio de carácter historiográfico y filosófico, bajo la unidad teórico-metodológica del materialismo histórico-dialéctico. Discutimos tres aspectos de esa transformación: a) la transición de prácticas pedagógicas basadas en la relación maestro-aprendiz a nuevas formas de organizar el trabajo educativo; b) la sistematización del saber musical escolar a partir de la

¹ Pesquisa desenvolvida no âmbito de pós-doutorado na Faculdade de Educação da Unicamp com financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq.

organización de materiales didácticos; c) las contradicciones presentes en los objetivos de la educación musical a partir de la noción, entonces hegemónica, de progreso civilizatorio. Esperamos que tales análisis puedan sustentar nuevas miradas, no solo para la trayectoria histórica de la educación musical, sino también (y, principalmente) para nuestra propia práctica pedagógica, especialmente las que se refieren a la educación escolar.

Palabras clave: institucionalización de la educación; educación escolar; período imperial brasileño; Historia de la Educación Musical; Marxismo.

Introdução

O período imperial brasileiro marca o início de uma transição dos processos de produção e reprodução da cultura musical em nosso país: da formação decorrente de práticas musicais cotidianas e/ou casos isolados e particulares de ensino sistematizado – como, por exemplo, os colégios jesuítas do Brasil colonial (Holler, 2010) –, formas institucionalizadas de educação musical passam a ser cada vez mais organizadas e generalizadas. Também é o momento no qual ideias originadas a partir da concepção de mundo que acompanha a sociedade burguesa são introduzidas, refletindo e orientando esse processo de transformação da atividade educativa. Como as formas de ensino-aprendizagem musical se modificaram a partir dessa transformação? Quais foram essas mudanças? Quais são os elementos centrais desse novo ideário estético e pedagógico?

Para refletirmos sobre tais indagações, é necessário que observemos o sentido histórico do referido processo. A transformação da educação musical em tela não significa somente que a música passa a ser lecionada cada vez mais em instituições, sejam elas especializadas, como os conservatórios – como a partir da criação, em 1841, do Conservatório de Música do Rio de Janeiro (De Paola; Gonsalez, 1998; Esperidião, 2003, 2016; Fucci-Amato, 2016; Garcia, 2018; Silva, 2007; Siqueira, 1972) –, ou pela via da organização do currículo da escola regular – como no caso do Colégio Pedro II, que já em 1838 incluía a música vocal como disciplina ao longo de oito anos (Andrade, 1999; Doria, 1997; Garcia, 2014, 2016a, 2018; Jardim, 2008; Lima, 2016). A nosso ver, tal processo de institucionalização corresponde a uma necessidade do desenvolvimento da prática social, diretamente relacionada ao *avanço na consciência das especificidades da prática educacional da música*.

Para autores como Dermeval Saviani (1991; 2008; 2018) e Newton Duarte (2012; 2013), o surgimento das formas institucionalizadas de educação expressam o domínio do ser humano sobre uma dimensão da sua própria prática social, a

dimensão educativa, exercendo uma atividade consciente sobre ela; que “a produção e reprodução do ser da sociedade passam, ao longo do processo histórico, a requerer a existência de um tipo específico de atividade humana, voltado para a formação dos indivíduos” (Duarte, 2012, p. 44) ou da “elevação do processo educativo, do nível de processo educativo em si para o nível de processo educativo para si” (idem, ibidem). Em termos categoriais, trata-se de um *salto ontológico*² das atividades educativas da música, ou seja, “da passagem de um nível de ser a outro (...), uma mudança qualitativa e estrutural do ser” (Duayer; Escurra; Siqueira, 2013).

O fundamento prático-material dessa transformação estrutural do ser da educação está no papel central do domínio dos processos educativos para o desenvolvimento das relações de produção capitalistas. O surgimento da educação institucionalizada decorre das necessidades que emergem a partir da generalização do trabalho assalariado – a forma de trabalho propriamente capitalista – que, nas palavras de Saviani (1991, p. 86), “converteu o saber, de potência espiritual (intelectual) em potência material, isto é, transformou o saber (a ciência) em meio de produção”. Do ponto de vista político, este movimento é acompanhado pela alteração na estrutura das classes sociais, em um processo de ascensão da burguesia à condição de classe dominante perante a aristocracia monárquica; estabelece-se, nas ideias educacionais, o binômio instrução/liberdade, tão caro ao pensamento moderno (Cunha, 2005; Alves, 2004; Alves, 2005; Saviani, 1991; Saviani, 2008; Saviani, 2018; Saviani; Duarte, 2012).

Em suma, o salto ontológico expressado pela institucionalização da prática educativa resulta do desenvolvimento do capitalismo, constituindo umas das dimensões do processo revolucionário burguês em sua ascensão como classe dominante, criando também novas contradições³. No Brasil, o período imperial pode ser entendido como um momento de consolidação das relações de produção propriamente capitalistas. Mais precisamente, trata-se de *período de transição* entre

² Para melhor compreensão da categoria de salto ontológico (e, conseqüentemente, do nosso objeto de estudo), recomendamos Tertulian (2009) e Oldrini (2013).

³ Se a essência histórico-ontológica da educação escolar aponta para a socialização dos conhecimentos sistematizados, a plena realização dessa essência é limitada pelo grau de desenvolvimento da prática social até hoje alcançado, organizado a partir das classes sociais. Isso significa que a plena socialização dos conhecimentos (uma forma de propriedade) está condicionada à efetiva socialização da propriedade em geral. É nesse sentido que, mesmo criando os meios para a ampliação da instrução, a classe burguesa passa a criar também mecanismos práticos e ideológicos para que ela não se efetive por completo. Sobre essa temática, demasiadamente extensa para tratarmos nos limites desse artigo, recomendamos Saviani (2018) e Lins (2003).

um modelo de base escravista, já atrelado internacionalmente ao desenvolvimento do capital, para uma produção apoiada no trabalho assalariado, incorporado à dinâmica produtiva agrária de natureza latifundiária já existente (Furtado, 2007).

O objeto a ser analisado no presente estudo é precisamente esta transformação das formas de ensino-aprendizagem da música a partir de sua institucionalização no período imperial brasileiro, bem como a superestrutura ideológica que acompanha esse processo. Para tanto, nos debruçamos sobre fontes documentais disponíveis prioritariamente em acervos localizados no Rio de Janeiro⁴, com destaque para aquelas ligadas aos já citados Conservatório Nacional e Colégio Pedro II. Tais fontes foram examinadas à luz de referenciais bibliográficos que observam relações entre a educação, a música e as transformações sociais no período imperial brasileiro, no contexto do desenvolvimento do capitalismo, sob a unidade teórico-metodológica do materialismo histórico-dialético

Discutiremos três aspectos dessa transformação. Primeiramente, abordaremos as continuidades e descontinuidades na prática pedagógica provenientes da passagem da hegemonia educacional da relação mestre-aprendiz a novas formas de organização do trabalho educativo. Em segundo lugar, observaremos o movimento de sistematização dos saberes musicais e sua conversão em saberes escolares, representada pela progressiva elaboração de materiais didáticos. Por fim, examinaremos as mudanças nos objetivos da formação musical a partir das contradições da perspectiva do ensino de música para o progresso da civilização. Concluimos ressaltando a importância do estudo histórico da trajetória da educação musical para a compreensão e orientação crítica de nossa prática pedagógica na atualidade.

Continuidades e descontinuidades na prática pedagógica: da relação mestre-aprendiz às novas formas de organização do trabalho educativo

A primeira unidade temática a ser explorada corresponde ao processo de transformação do ensino de música oferecido no contexto das chamadas

⁴ A pesquisa envolveu atividades *in loco* no Núcleo de Documentação e Memória do Colégio Pedro II (NUDOM), Arquivo Nacional (AN), Biblioteca Alberto Nepomuceno da Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ (BAN/EM-UFRJ), Arquivo Histórico Escola de Belas Artes da UFRJ (AH/EBA-UFRJ), Biblioteca Nacional (BN) e Museu D. João VI.

corporações de ofício, nomeadamente a Irmandade da Virgem e Mártir Santa Cecília, para a forma institucionalizada conservatorial e escolar. O exame dessa transição aponta para aspectos de continuidade e descontinuidade que lançam nova luz aos elementos ontológicos da educação musical, mesmo nos dias atuais.

As corporações surgem no final da Idade Média, a partir da associação de trabalhadores artesanais, visando a regulação dos aspectos que envolviam seus ofícios (Cunha, 2005; Martins, 2008; Marx, 2017; Santoni Rugiu, 1998). Como explica Luiz Antônio Cunha, tais regulações adentravam também o campo da formação.

Foi no século XI que as corporações de ofício apareceram, no bojo do processo de desenvolvimento urbano. As cidades surgiram da busca de um espaço de liberdade pela burguesia nascente e pelos servos que escapavam da dominação feudal, entre eles os artesãos das cortes senhoriais. À medida que sua atividade se expandia e se consolidava, os que exerciam o mesmo ofício organizavam-se juridicamente, elaborando estatutos, com base nos antigos costumes (inclusive os dos *collegia* romanos) que, por vezes, foram sancionados pelos poderes públicos. Esses estatutos continham normas detalhadas que regulavam as relações da corporação com o poder público e com o mercado (aquisição de matérias primas e venda dos produtos). Regulavam, também, as relações entre os próprios trabalhadores (mestres, aprendizes ou assalariados). Tratava-se, particularmente, do número e da idade dos aprendizes, da duração da aprendizagem, do pagamento pelo aprendizado, e da “obra prima”, uma espécie de prova final prática, pela qual o aprendiz era recebido entre os mestres e podia exercer seu ofício autonomamente (Cunha, 2005, p. 11-12).

Criada em 1760, em Portugal, a Irmandade de Santa Cecília foi uma corporação de músicos de importância decisiva nos primórdios da educação musical sistematizada no Brasil. A partir da dinamização da economia de subsistência no Rio de Janeiro e de sua transformação em capital do país – resultado indireto do ciclo do ouro no Brasil, que resulta na formação de uma burguesia agrária nesta região (Furtado, 2007) –, funda-se nesta cidade, em 1784, um braço oficial da Irmandade. A entidade foi responsável por formar alguns dos principais artifices da institucionalização da educação musical na recém nomeada capital, tais como: Pe. José Maurício Nunes Garcia, nome chave da história da música brasileira e professor de toda uma geração de músicos e professores de música essenciais à compreensão deste período; Francisco Manuel da Silva, músico, compositor, professor e líder do grupo que levou a frente o empreendimento de criação do Conservatório de Música do Rio de Janeiro; além de professores de música do Colégio Pedro II, como Januário

da Silva Arvellos e Francisco da Luz Pinto (Andrade, 1967; Cardoso, 2005; Fagerlande, 1996; Garcia, 2014; Garcia, 2016a; Garcia, 2016b; Garcia, 2018; Lima, 2016; Silva, 2007; Siqueira, 1972).

O modelo educacional incorporado ao trabalho artesanal, regulado pelas corporações, estava voltado à *relação direta entre mestre e aprendiz*, sendo aquele o organizador do processo pedagógico. Já a educação que é proposta a partir da organização manufatureira e industrial – ainda incipientes ou quase inexistentes no Brasil, mas já bem desenvolvidos na Europa –, fundamenta-se num crescente controle objetivo dos elementos educacionais, visando um domínio consciente desses elementos para a ampliação da instrução; isto é, uma nova forma educacional, organicamente ligada ao desenvolvimento do trabalho assalariado (Cunha, 2005; Alves, 2004; Alves, 2005; Santoni Rugiu, 1998; Saviani, 1991; Saviani, 2008).

A forma pedagógica de ensino cuja essência é a relação entre mestre e aprendiz nasce espontaneamente no desenvolvimento da sociedade por meio das necessidades práticas cotidianas, mas ganha outro conteúdo social a partir da progressiva organização do trabalho artesanal no capitalismo. O artesão, cuja força de trabalho seria emancipada da propriedade agrária feudal, detém agora uma mercadoria insubstituível: seu conhecimento particular sobre determinada atividade de trabalho. Eram os chamados “mistérios” de uma atividade, que vêm mesmo dar origem à expressão “mestre”, isto é, aquele que detém o controle do mistério. Como explica Santoni Rugiu, os mistérios envolvidos em determinada atividade produtiva constituíam, ao mesmo tempo, os *conteúdos* de ensino e as *formas* pedagógicas desse processo educacional:

Neles estavam compreendidos os procedimentos didáticos para iniciar gradualmente os aprendizes-mestres e, às vezes, os melhores ajudantes. Procedimentos tanto mais secretos enquanto unidos ao cotidiano e ao uso minucioso de determinadas técnicas, mas também com a prática de ritualismos propiciatórios e algumas vezes até de comportamento nos limites da magia. Ao menos até o século XVII, na ausência de textos escritos e provavelmente de conteúdos didáticos formais, *é compreensível que todo aprendizado fosse tão inseparável do exercício do trabalho para ser envolvido no seu segredo e para não deixar assim qualquer sinal específico*. Em suma, o segredo do ofício (mistério) ou para melhor dizer, do mistério do ofício, é provavelmente a razão pela qual sabemos pouquíssimo ou nada da autêntica atividade didática e formativa que se desenvolvia no interior das oficinas artesanais e dos depósitos dos mercadores, principalmente

no período em que a potência das corporações garantiu a eles um segredo quase invulnerável (Santoni Rugiu, 1998, p. 33-34, grifos no original).

É nesse sentido que os processos de ensino, fundamentados no fazer prático e na relação direta mestre-aprendiz, constituíam e encerravam todo o âmbito da atividade educacional. Não se tratava de uma organização da educação que visava a disseminação desses conteúdos, mas, pelo contrário, que objetivava manter estes “mistérios” no interior de determinado coletivo em particular. Daí que a não existência de uma sistematização objetiva dos procedimentos de ensino pela via do registro escrito não signifique uma incapacidade dos mestres em organizar seus processos pedagógicos, mas somente que as necessidades do sistema produtivo impunham uma forma educacional marcadamente voltada para o monopólio daqueles conhecimentos: “a tradição oral contribuía, assim, para a preservação dos segredos ou mistérios do ofício” (Martins, 2008, p. 82). Isso explica porque os Compromissos da Irmandade de Santa Cecília de Lisboa (Irmandade de Santa Cecília, 1749) e do Brasil (Irmandade de Santa Cecília, 1834) não oferecem muitos indícios para a compreensão dos procedimentos pedagógicos adotados. Na verdade, essa organização ficava a cargo de cada mestre, que ensinava o seu modo particular de exercer determinada atividade produtiva, como a prática musical.

O surgimento de novos processos pedagógicos, por sua vez, corresponde a outro momento do desenvolvimento do capitalismo, no qual a generalização (parcial) da propriedade do conhecimento passa a constituir uma necessidade inerente ao processo de produção. As instituições emergentes praticavam um ensino de música substancialmente diverso daquele centralizado na relação entre mestre e aprendiz: visando processos coletivos, os conteúdos passam a ser organizados em disciplinas, mediadas por materiais didáticos, sob regulação curricular e pedagógica supra individual, isto é, institucional.

Se, por um lado, tais alterações objetivavam uma maior propagação dos saberes sistematizados, por outro, levavam consigo determinados valores que acompanhavam o trabalho artesanal. É nesse sentido que Santoni Rugiu sustenta a interessante tese de um “fio invisível” que liga a pedagogia inerente ao trabalho artesanal às teorias modernas da educação, como o *learning by doing* de John Dewey, passando Pestalozzi e Fröebel, entendendo-os a partir da “nostalgia do mestre artesão” (Santoni Rugiu, 1998). Talvez seja por isso que, embora adotando novas

formas de organização do trabalho educativo, a educação musical não tenha se desvinculado completamente de uma relação mais direta entre mestre e aprendiz, principalmente nas aulas de instrumento.

Em nossa análise, isso acontece porque a prática artística carrega, em sua essência ontológica, elementos próximos às formas de trabalho artesanal, já que, em ambos, a *técnica* está intimamente ligada às *singularidades do artista/artesão* – ou, o artesão se aproxima do artista em sua produção (Lukács, 1968). São processos essencialmente dependentes da *subjetividade particular do produtor*, da forma específica como ele, e somente ele, produz. Isso implica em diferenças essenciais nas formas de reprodução dos saberes envolvidos.

O que interessa nesse contraste é a impossibilidade de aplicar universalmente uma determinada técnica artística, e mesmo apenas de recebe-la pronta e acabada, sem fazer nenhuma modificação (...). Mas é possível indagar se, na técnica artística, não obstante tudo isso, não possam estar ocultas determinadas tendências para uma generalização que vá além desta particularidade. A pergunta é justificada. De fato, a técnica de cada arte possui elementos (métrica, tratamento material do mármore, do bronze etc.) que não apenas podem ser apreendidos, mas que se adquirem tão-somente através de um duro trabalho de aprendizagem, cujas experiências podem também ser transmitidas de um homem para outro. Deste ponto de vista, mas somente dele, a técnica artística não difere substancialmente da técnica científico-industrial e, menos ainda, da artesanal (Lukács, 1968, p. 189).

Lukács (1968) problematiza a possibilidade de reprodução da técnica artística à luz da característica, inerente à arte, de unidade entre subjetividade particular do produtor (artista) e da técnica de produção. Para o autor, não obstante a possibilidade de generalização de elementos que componham uma determinada esfera artística – chegando a citar diretamente a métrica, no caso da música ou da poesia –, consequentemente viabilizando a sistematização objetiva de seu ensino, isso não garantirá, *per se*, a riqueza do domínio técnico por parte do aprendiz: a transferência de sua identidade particular para o produto é uma das condições para a riqueza, tanto da obra de arte quanto de outro artefato artesanal.

No que responde ao nosso estudo, trata-se de perceber que, no processo de desenvolvimento das formas institucionalizadas de ensino de música, a organização dos processos pedagógicos não pôde abandonar completamente a relação direta entre mestre-aprendiz. Do ponto de vista histórico-ontológico, este dado aponta para elementos de continuidade e descontinuidade no processo de desenvolvimento do

trabalho educativo em música, indicando características que contribuem para a compreensão do fazer pedagógico musical na atualidade.

A sistematização dos conteúdos musicais e sua conversão em saberes escolares: os materiais didáticos

Outra unidade de análise que emerge da investigação de nosso objeto corresponde à progressiva sistematização dos saberes musicais envolvidos no trabalho educativo escolar e conservatorial, bem como seu contraste perante as formas anteriores de ensino. Para Saviani (2008), os saberes sistematizados não são exatamente iguais àqueles que sustentam a prática educativa institucionalizada:

Vê-se, assim, que para existir a escola não basta a existência do saber sistematizado. É necessário viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação. Isso implica dosá-lo e sequenciá-lo de modo que a criança passe gradativamente do seu não domínio ao seu domínio. Ora, o saber dosado e sequenciado para efeitos de sua transmissão-assimilação no espaço escolar, ao longo de um tempo determinado, é o que nós convencionamos chamar de ‘saber escolar’” (Saviani, 2008, p. 18).

Os saberes sistematizados são inerentes ao próprio desenvolvimento técnico-ideológico da prática social, mas a existência de conhecimentos específicos sobre determinada esfera prática, como a música, não implica necessariamente que tais conhecimentos sejam conteúdo de um trabalho educativo sistematizado. Vimos, inclusive, que as formas artesanais de produção estavam permeadas por processos educacionais que evoluíam saberes sistematizados, mas que não eram organizados para uma ampla propagação por se constituírem segredos dessa atividade, isto é, não eram convertidos em saberes escolares. Se, anteriormente, o “mistério” acerca destes saberes era um elemento essencial para o desenvolvimento das relações produtivas do trabalho artesanal, com a consolidação do capitalismo, a necessidade de ampliação da instrução promove gradualmente a conversão dos saberes da música em saberes escolares da educação musical.

Se observarmos mais atentamente os aspectos superestruturais emergentes desse contexto, veremos também uma alteração na economia espiritual. A *autonomia* da prática individual estabelecida pelas relações sociais mediadas pelo trabalho assalariado – no qual, diferentemente do escravismo e do trabalho servil, o indivíduo é dono de sua atividade, porém, obrigatoriamente lançada às relações de

troca no mercado como força de trabalho (Marx, 2008; Marx, 2010; Marx, 2017) –, impõe uma nova postura sobre a realidade objetiva, muito mais interessada no desenvolvimento dessa prática. Em uma sociedade que vive do seu próprio trabalho (e da exploração da força de trabalho alheio em troca de salário) e que, diferentemente da aristocracia, não possuía a garantia divina do direito à escravização e aos excedentes do trabalho servil, uma nova perspectiva dos conteúdos necessários à formação humana também era erigida, voltada às necessidades práticas da sociedade. Karl Lorenz e Ariclê Vechia (2011) retratam a passagem do currículo clássico-humanista ao científico-moderno, enfatizando precisamente esse caráter interessado do horizonte formativo:

Os colégios humanistas, que tinham sido esboçados em princípios dos séculos XVI e difundidos por, praticamente, toda a Europa, cada vez mais se distanciavam das necessidades da sociedade. A partir do século XVIII, começaram a ser questionados pelos intelectuais preocupados com o desenvolvimento científico e com as mudanças sociais que se verificavam. A contestação foi acelerada em decorrência da postura do empirismo indutivo, adotada por pensadores de diversos países que faziam parte do movimento que, na França, ficou conhecido como *Philosophie des Lumières*; na Alemanha, como *Aufklärung*; na Inglaterra, como *The Enlightenment*; e em Portugal, como o *Iluminismo* (Lorenz; Vechia, 2011, p. 117).

O chamado Iluminismo surge das necessidades práticas do desenvolvimento social – ou, sob nosso referencial de análise, do desenvolvimento do capitalismo –, sintetizando um novo arcabouço ideológico voltado para o atendimento dessas necessidades. Para Carvalho (1978, p. 51, grifos no original) “iluminismo não se define apenas pelo modo *sui generis* por que tratou o problema especulativo; na sua atitude genérica, ele representou, antes de tudo, um pensamento orientado para os problemas *práticos* éticos, políticos, econômicos, jurídicos”. Na esteira do processo de transformação do espírito em direção à modernidade, a ênfase ao empírico, à prática, à indução conserva-se como constante, determinando aspectos essenciais dos sistemas ideológicos posteriores.

Com o desenvolvimento das ciências e da nova concepção do mundo construída pelo trabalho das grandes figuras dos séculos XVI e XVII, se fez patente a extraordinária fecundidade e o profundo alcance do método de investigação que, quer se assentando em princípios evidentes, ou quer apoiando-se em observações precisas diretas sobre os fatos naturais, despojou a visão da realidade dos entes e dos artifícios que a razão escolástica, impregnada de realismo aristotélico, transpusera do plano dos sentidos para o plano das hipóteses verbais. Livre, afastados que foram os prejuízos advindos desta *transposição*,

a nova atitude caracterizou-se pela busca dos princípios simples e irreduzíveis, a partir dos quais lhe seria possível atingir através de uma ordem demonstrativa, sistematicamente, a explicação dos fatos confinados na estreita contingência do *hic et nunc* (Carvalho, 1978, p. 52).

O desenvolvimento da técnica resultante das, ainda emergentes, relações de produção capitalistas foi acompanhado pelo correspondente superestrutural que se convencionou chamar de ciência. Sua lógica indutiva, de interferência humana no controle racional da realidade, se diferenciava profundamente do método dedutivo sustentado desde a antiguidade clássica, deslocando a referência do que era compreendido como verdade: do ente objetivo metafísico, separado do ser sensível, para a experiência observável – ou, do ponto de vista do método, para o experimento (Jaeger, 2013; Reale; Antisseri, 1990; Suchodolski, 2002).

No interior dessa ênfase à lógica indutiva, o processo de análise passa a ser concebido como a *decomposição do objeto em seus elementos constitutivos* mais gerais e mais simples. Não impressiona, portanto, que o surgimento e a popularização de compêndios e manuais de ensino de música acompanhem o próprio desenvolvimento da sociedade moderna. Tais *materiais didáticos* se esforçaram progressivamente para organizar e sistematizar os elementos constitutivos da prática musical vigente (e hegemônica), visando obter o domínio destes elementos e de suas leis – refletindo o espírito sistematizador moderno –, bem como da melhor forma de ensiná-los.

No Brasil, a partir da liberação da imprensa, em 1808, obras dessa natureza passaram a ser produzidas em volume considerável (Binder; Castagna, 1998; Jardim, 2012). Dois dos materiais adotados nos alvares da institucionalização da educação musical no Brasil expressam esse esforço sistematizador: o Compêndio de Música para o uso dos Alunos do Colégio de Pedro II (Silva, s/da) e o Compêndio de princípios elementares de música para uso do conservatório do Rio de Janeiro (Silva, s/db).

Ambos escritos por Francisco Manuel da Silva, os compêndios exploram conteúdos teóricos da música, especificamente seus elementos constitutivos e sua organização, além da técnica vocal. Tratam-se de obras bastante semelhantes, que visam ensinar princípios básicos para a leitura musical, provavelmente voltada a atividades didáticas como o solfejo. Como é sabido, a prática do canto coral se constitui como uma atividade didática levada a cabo pelo menos desde a Idade Média

e como prática musical, desde tempos primordiais da vida social. Contudo, a organização lógica dos conteúdos musicais envolvidos nessa prática e sua sistematização didática, isto é, sua conversão em saberes escolares, são novidades que vão progressivamente se estruturando a partir da necessidade de ampliação da instrução musical.

O desenvolvimento dos livros didáticos para a música, portanto, não significa somente o domínio racional dos elementos constitutivos dessa arte, mas também dos seus processos de ensino. Na verdade, trata-se de uma forma de ensino-aprendizagem que *fixa objetivamente a atividade do professor em um material replicável*, permitindo, em princípio, a ampliação da quantidade de aprendizes. Ou seja, as características subjetivas do mestre, que se traspunham para o aprendiz em uma relação pedagógica direta, passam a ser *mediadas* por uma organização objetiva dos conteúdos e formas de ensino, socializando os “mistérios” da prática musical. À luz de nossa fundamentação teórica, este desenvolvimento significa também que os processos educacionais da música passam a ser, cada vez mais, objeto de consciência da prática social.

Transformação dos objetivos da formação musical: contribuições e limites da perspectiva do ensino de música para o progresso da civilização

Por fim, o terceiro aspecto da transformação qualitativa da educação musical examinada neste trabalho corresponde aos objetivos da formação musical que orientam o processo de institucionalização do ensino de música. Diferentemente da perspectiva de atendimento às demandas da Igreja e da Coroa, como na Irmandade de Santa Cecília, os horizontes formativos que inspiraram o surgimento da educação musical institucionalizada no Brasil Império refletem um espírito moderno, liberal e, se não completamente laico, decisivamente distinto da funcionalidade anterior.

Uma nova *função civilizatória* foi conferida à educação musical, diferente daquela assumida pelo ensino jesuítico, organicamente ligada à conjuntura político-econômica de consolidação de um Estado nacional. O paralelo entre o “progresso das artes” e o “progresso da civilização” passa a permear o ideário artístico e político, sustentando, por exemplo, a criação do Conservatório Nacional do Rio de Janeiro. No requerimento enviado à Câmara dos Deputados para a criação do Conservatório, lê-se que a instituição teria como objetivo o “progresso das Artes que tanto contribuem

para o da civilização” (Mazziotti, 1841). Esse ponto de vista se conserva no discurso de inauguração da instituição, em 1848, no qual Francisco Manuel da Silva considera que “a criação de um Conservatório de Música na capital do Império, senhores, era uma necessidade há muito reclamada pelo progresso da nossa civilização”⁵.

Tais concepções associam-se organicamente ao espírito romântico, ainda incipiente, mas definitivamente diverso dos traços subjetivos antecedentes. A perspectiva de uma funcionalidade da prática musical – a princípio, diametralmente contrastante com o típico caráter desinteressado da arte no romantismo (Lukács, 1968; Fischer, 1959) –, alia-se ao desejo do puro deleite estético, formando uma unidade dialética; um *utilitarismo desinteressado*, explicado pela peculiar identidade entre a noção de autonomia da arte e a urgência de demandas político-econômicas. No referido requerimento de criação do conservatório, explicita-se a “importancia da Arte da Muzica; sua influencia civilizadora, seus benefícios sobre os costumes, sua utilidade como a melhor e a mais innocente das distracções” (Mazziotti, 1841). Em seu Dicionário Musical, Raphael Coelho Machado define um conservatório como uma instituição “destinada a propagar a arte e a conservá-la em toda a sua pureza” (Machado, 1855); uma transformação na visão sobre a funcionalidade da música na sociedade, erigida sob a égide da fruição estética.

Se a “propagação da arte” reafirma preceitos revolucionários burgueses na educação (ampliação da instrução pública), a noção de uma “conservação da pureza musical” aponta para outra tendência. Sua ênfase moralista carrega os limites ideológicos de uma classe conservadora que reduz o binômio instrução/liberdade à ideia de um *progresso civilizatório organizado a partir da moral*, isto é, com o objetivo de “promover assim a moralidade pública” (Mazziotti, 1841).

Além disso, a referência moral que alicerçaria o emergente nacionalismo e, conseqüentemente, se colocaria como argumento para a ampliação da instrução musical, não teve por base a ruptura que caracterizou, por exemplo, a revolução burguesa na França. O Estado brasileiro surge a partir de uma continuidade do sistema político monárquico lusitano, então adaptado à autonomia econômica da burguesia local perante a metrópole. Assim, a conciliação de classes, que está na

⁵ Discurso transcrito na íntegra em Andrade (1967) e De Paola e Gonzalez (1998).

base da ascensão da burguesia luso-brasileira, influi decisivamente na fundação do espírito nacional, deixando marcas em nossa concepção de “nação”.

Ao analisar o papel do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro no projeto de construção de uma historiografia nacional, Guimarães (1988) nos fornece subsídios preciosos para a discussão dessa temática. De acordo com o autor, após a implementação do Estado nacional, “impunha-se como tarefa o delineamento de um perfil para a ‘Nação brasileira’, capaz de lhe garantir uma identidade própria no conjunto mais amplo das ‘Nações’” (Guimarães, 1988, p. 6). Esta tarefa exigia, antes de mais nada, unificar as classes dominantes no Brasil, apaziguando a disputa em curso. Daí que “a fisionomia esboçada para a Nação brasileira e que a historiografia do IHGB cuidará de reforçar visa a produzir uma homogeneização da visão de Brasil no interior das elites brasileiras” (*idem, ibidem*). Tendo isso em vista, em vez de promover uma cisão para com valores estabelecidos pela tradição colonial “a nova Nação brasileira se reconhece enquanto continuadora de uma certa tarefa civilizadora iniciada pela colonização portuguesa” (*idem, ibidem*). Sintetiza Guimarães:

A leitura da história empreendida pelo IHGB está, assim, marcada por um duplo projeto: dar conta de uma gênese da Nação brasileira, inserindo-a contudo numa tradição de civilização e progresso, ideias tão caras ao iluminismo. A Nação, cujo retrato o instituto se propõe traçar, deve, portanto, surgir como o desdobramento, nos trópicos, de uma civilização branca e europeia. Tarefa sem dúvida a exigir esforços imensos, devido à realidade social brasileira, muito diversa daquela que se tem como modelo (Guimarães, 1988, p. 8).

É no interior do panorama de “esforços civilizatórios” empreendidos para a unidade nacional que podemos compreender o surgimento de instituições como Conservatório Nacional e do Colégio Pedro II (Augusto, 2010; Cunha Junior, 2008; Doria, 1997; Fucci-Amato, 2016; Garcia, 2014, 2018; Jardim, 2008; Segismundo, 1987). O ideal civilizatório dependeria da difusão das luzes tanto quanto da propagação da arte, na busca de uma unidade cindida pela luta de classes vigente; entretanto, dado o caráter conciliador da conjuntura luso-brasileira, a criação de uma identidade nacional se deu a partir da *manutenção de seus traços coloniais*. Para Sodré (1989, p. 4), “é preciso distinguir, ainda, no amplo quadro da origem colonial (que abrange todos os continentes, salvo a Europa), que, no caso do Brasil, trata-se antes de mais nada, de uma ‘civilização’ transplantada”, e, “numa produção transplantada, e montada em grande escala, para atender exigências externas, surge naturalmente uma cultura também transplantada” (*idem*, p. 5).

Uma das sínteses mais bem-acabadas dessa forma peculiar de observar o papel da música e da educação musical está no pensamento de Manuel de Araújo Porto Alegre, figura essencial para se compreender o cenário artístico do período imperial e o processo de institucionalização do ensino de música. Em *Ideias sobre a Musica* (Porto Alegre, 1836), Porto Alegre considera que o desenvolvimento da música expressa o desenvolvimento histórico geral, garantindo à tradição “estrangeira” o papel de iluminação dos povos menos desenvolvidos.

O caracter dos diferentes povos, manifestando-se em suas produçoens artisticas, realça salientemente na Musica. Si tomarmos, chronologicamente, todos os canticos de um povo desde sua infancia até sua decadencia, veremos trez sentimentos marcados, entre os quaes a furto se mesclam outros secundarios pela influencia, ou invasão de genios estrangeiros, que, apparecendo na esfera musical, como luminosos astros, estendem seus raios benefiços sobre vastas rëgioens, e com elles augmentam a intensidade do genio nacional, fornecendo-lhe uma nova estrada de inspiraçoens (Porto Alegre, 1836, p. 173-174).

Em suas considerações sobre esse texto, Garcia (2018) observa que Porto Alegre (1836) entende a música como um “índice de civilidade” e um “vetor de civilização” (p. 77), ou seja, na visão de Porto Alegre, a prática musical seria compreendida não somente como reflexo do desenvolvimento humano (mais correto seria dizer “progresso”, na forma ideológica hegemônica da época), mas também como expressão de um desenvolvimento moral, em sua marcha à civilidade, daí sua função civilizatória, isto é, como promotora de uma moral superior. Nesse sentido, o papel da música e do seu ensino na sociedade imperial não seria de construir uma nacionalidade apoiada nas práticas musicais existentes, mas sim de transplantar – para retomar a locução de Sodré (1989) – aquilo que já estava sendo realizado em termos musicais nos países europeus, na intenção de erigir determinada moralidade que deveria acompanhar a construção de uma identidade nacional.

Sobre tais proposições de Porto Alegre (1836), destaquemos dois pontos. Por um lado, a perspectiva historicista do pintor e esteta expressa uma *visão da música como um reflexo do processo objetivo de desenvolvimento humano* – e não somente pura expressão subjetiva, como pensam as fases mais avançadas do romantismo e as perspectivas estéticas hegemônicas no século XX (Lukács, 1968; Fischer, 1959). É a partir deste pressuposto que o autor sustenta a necessidade de se ensinar música,

observando no seu aprendizado uma importante contribuição para a formação humana, visando a atuação do indivíduo na sociedade. A nosso ver, trata-se de uma perspectiva relativamente crítica, que articula o papel formativo às suas implicações para a prática social, derivando tais conclusões da correlação entre os elementos propriamente musicais e o desenvolvimento histórico.

Por outro lado, tais concepções estavam completamente permeadas pelas contradições do pensamento burguês. A noção de desenvolvimento levada a cabo por Porto Alegre (1836) não é aquela que se baseia na totalidade objetiva do processo histórico, mas sim *na forma como ele é visto aos olhos da classe burguesa* – especificamente a burguesia brasileira da época, organicamente ligada à Coroa. Nela, o fenômeno da colonização é esvaziado de todo caráter classista, violento e dominador, e tomado como um movimento que promoveria a ascensão da barbárie à civilização, sendo a música um instrumento para a formação da moralidade necessária para que isso acontecesse. Do ponto de vista propriamente musical, resulta daí a unilateralidade da estética burguesa europeia nos currículos e a desconsideração de riquíssimas formas expressivas, tais como a música de matriz afro-brasileira.

Tais contradições da perspectiva do ensino de música para o progresso da civilização, erigidas no período imperial brasileiro, encerram contribuições e limites decisivos para o desenvolvimento da superestrutura ideológica relacionada ao ensino de música em nosso país.

Considerações Finais

As análises supra apontam indícios sobre o processo de transformação estrutural do ser (salto ontológico) da educação musical no Brasil, sendo este processo o nosso real objeto de estudo. Assim, todas as conclusões a que pudemos chegar indicam não somente a explicitação de uma narrativa sobre as transformações nas formas de ensino-aprendizagem da música e na superestrutura ideológica que acompanha essas transformações, mas incitam a própria problematização da natureza histórica destes fenômenos, permitindo, desta maneira, aproximações à nossa prática educacional hodierna.

O desenvolvimento das formas de relação social – sob nosso referencial, relações de produção – implicou o surgimento de novas formas de organização do trabalho educativo; porém, pela própria especificidade da atividade artística, organicamente ligada ao trabalho artesanal, nunca pudemos abandonar completamente a antiga unidade mestre-aprendiz. Tais práticas pedagógicas passam a ser mediadas por materiais didáticos, que organizam os saberes sistematizados da música em saberes escolares, incorporando o trabalho educativo do professor, agora objetivado no material. Os fundamentos dessa transformação sustentam-se a partir de uma clareza acerca do papel político da formação musical, o qual emana do desenvolvimento histórico da música, criando uma consistente base para o currículo a partir da articulação entre os elementos propriamente musicais, a história e o horizonte da prática social; entretanto, o filtro ideológico da condição dominante da classe burguesa impõe limites para tais perspectivas: superá-los não significa abandonar os elementos críticos ali presentes.

A apreensão da história do processo de desenvolvimento da educação musical lança novas luzes à nossa própria atuação como professores e professoras de música; como um espelho que, a partir da compreensão objetiva movimento histórico (a mais objetiva possível), reflete muito mais nós mesmos do que o passado em si. Trata-se de perceber que a pesquisa historiográfica nunca é desinteressada, como se a narrativa construída por ela fosse neutra – na perspectiva positivista – ou essencialmente particular e subjetiva – como, no polo oposto, na visão da pós-modernidade (Cardoso, 1994). Nas palavras de Saviani, no estudo da história “o que promove o impulso investigativo é a necessidade de responder alguma questão que nos interpela na realidade presente” (Saviani, 2010, p. 4). Nesse sentido, o entendimento do processo histórico de institucionalização da educação musical no Brasil pode estimular uma relação mais consciente com nossa própria prática educativa, cada vez mais comprometida com uma postura crítica perante a sociedade.

Referências

ALVES, Gilberto Luiz. *A produção da escola pública contemporânea*. 2ª ed. Campinas: Autores Associados; Campo Grande: Ed. UFMS, 2004.

ALVES, Gilberto Luiz. *O trabalho didático na escola moderna* formas históricas. Campinas: Autores Associados, 2005.

ANDRADE, Ayres. *Francisco Manoel da Silva e seu tempo 1808-1865* uma fase do passado musical do Rio de Janeiro à luz de novos documentos. Rio de Janeiro: Secretaria de Educação e Cultura, 1967.

ANDRADE, Vera Lucia Cabana de Queiroz. *Colégio Pedro II* um lugar de memória. 1999. Tese (Doutorado em História Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999.

AUGUSTO, Antonio. A civilização como missão: o Conservatório de Música no Império do Brasil. *Revista Brasileira de Música*, v. 23/1, 2010, p. 67-91.

BINDER, Fernando; CASTAGNA, Paulo. *Teoria musical no Brasil 1734-1854*. I SIMPÓSIO LATINOAMERICANO DE MUSICOLOGIA, Curitiba, 10-12 jan. 1997. Curitiba: Fundação Cultural de Curitiba, 1998. p. 198-217.

CARDOSO, André. *A Música na Capela Real e Imperial do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Música, 2005.

CARDOSO, Ciro Flamarion. Paradigmas rivais na historiografia atual. *Educação & Sociedade*, n. 47, p. 61-72, abril. 1994.

CARVALHO, Laerte Ramos de. *As reformas pombalinas da instrução pública*. São Paulo: Saraiva, EDUSP, 1978.

CUNHA JUNIOR, Carlos F. F. da. *O Imperial Collegio de Pedro Segundo e o Ensino Secundário da Boa Sociedade Brasileira*. Rio de Janeiro: Apicuri, 2008.

CUNHA, Luiz Antônio Constant Rodrigues. *O ensino de ofícios artesanais e manufactureiros no Brasil escravocrata*. 2ª ed. São Paulo: Editora da UNESP, 2005.

DE PAOLA, Andrely Quintella; GONSALEZ, Helenita Bueno. *Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro* História e Arquitetura. Rio de Janeiro: UFRJ, 1998.

DORIA, Luís Gastão D'Escragnolle. *Memória Histórica do Colégio Pedro Segundo (1837-1937)*. 2ª ed. Brasília: INEP, 1997.

DUARTE, Newton. Lukács e Saviani: a ontologia do ser social e a pedagogia histórico-crítica. In: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas: Autores Associados, 2012.

DUARTE, Newton. *A individualidade para-si* contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. 3ª ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2013.

DUAYER, Mario; ESCURRA, Maria Fernanda; SIQUEIRA, Andrea Vieira. A ontologia de Lukács e a restauração da crítica ontológica em Marx. *Katálysis*. n. 16, v. 1, p. 17-25, 2013.

ESPERIDIÃO, Neide. *Conservatórios currículos e programas sob novas diretrizes*. 2003. 501 p. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2003.

ESPERIDIÃO, Neide. *Educação musical e formação de professores* suíte e variações sobre o tema. São Paulo: Globus, 2016.

FAGERLANDE, Marcelo. *O Método de Piano-forte de José Maurício Nunes Garcia*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará/Rioarte, 1996.

FISCHER, Ernst. *A necessidade da arte*. São Paulo: Círculo do Livro, 1959.

FUCCI-AMATO, Rita. *Escola e educação musical* (Des)caminhos históricos e horizontes. Campinas: Papirus, 2016.

FURTADO, Celso. *Formação econômica do Brasil*. 34ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

GARCIA, Gilberto Vieira. “*Tão sublime como encantadora Arte*” – as Aulas e os “Mestres de Música no Imperial Collegio de Pedro II (1838-1858). 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2014.

GARCIA, Gilberto Vieira. A Música no Colégio Pedro II: espaço curricular e “relações de vizinhança” (1838-1855). *Interlúdio*, ano 4, n. 6, 2016a.

GARCIA, Gilberto Vieira. Funções e Significados da Música no Rio de Janeiro do Século XIX: Corte, Império, Capital e Civilização. In IV SIMPOM – SIMPÓSIO BRASILEIRO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA. *Anais [...]*, Rio de Janeiro: UNIRIO, 2016b, p. 648-647.

GARCIA, Gilberto Vieira. *Música* estudo, o ensino, a docência, entre formuladores e mestres (Rio de Janeiro (1838-1899). 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2018.

GUIMARÃES, Manoel Luís Salgado. Nação e civilização nos trópicos: o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o projeto de uma história nacional. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, n. 1, 1988, p. 5-27.

HOLLER, Marcos Tadeu. *Os jesuítas e a música no Brasil colonial*. Campinas: Editora da Unicamp, 2010.

IRMANDADE DE SANTA CECILIA (Igreja de Santa Justa, Lisboa). *Compromisso da Irmandade da Gloriosa Virgem e Martir Santa Cecilia ordenado pellos Professores da Arte da Musica em o anno de 1749*. 1749. 26 f.; 31 cm. Localização: Biblioteca Nacional de Portugal. Disponível em: <<https://purl.pt/24981>>. Acessado em 15/02/2023.

IRMANDADE DE SANTA CECÍLIA (Rio de Janeiro, Brasil). *Compromisso da Irmandade da Virgem e Mártir Santa Cecília*. 21 p.; 16,5 cm. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1834. Localização: Biblioteca Nacional (Brasil) – Obras Gerais - V-251,2,3 n. 14.

JAEGER, Werner W. *Paideia a formação do homem grego*. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

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

JARDIM, Vera Lúcia Gomes. A Música no Currículo Oficial: um estudo histórico pela perspectiva do livro didático. *Revista Música Hodie*, Goiânia, v.12, n. 1, 2012, p. 167-174.

LIMA, Juliana Maria Chrispim Campelo. *O ensino de música no Colégio Pedro II a criação do ensino secundário em 1837 e a criação do 1º segmento do 1º grau em 1984*. 2016. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2016.

LINS, Ana Maria Moura. *Educação Moderna* contradições entre o projeto civilizatório burguês e as lições do capital. Campinas: Autores Associados, 2003.

LORENZ, Karl Michael; VECHIA, Ariclê. O debate ciências versus humanidades no século XIX: reflexões sobre o ensino de ciências no Collegio de Pedro II. In: GONÇALVES NETO, W.; MIGUEL, M. E. B.; FERREIRA NETO, A. (Orgs.). *Práticas escolares e processos educativos currículo, disciplinas e instituições escolares (séculos XIX e XX)*. Vitória: EDUFES, 2011, p. 115-152.

LUKÁCS, Georg. *Introdução a uma estética marxista*. 2.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

MACHADO, Raphael Coelho. *Diccionario Musical*, contendo: 1º todos os vocábulos e frase da escripturação musical. 2º Todos os termos technicos da musica desde a antiguidade. 3º Uma taboa com todas as abreviaturas usadas na escripturação musical e suas palavras correspondentes. 4ª A etymologia dos termos menos vulgares e os synonymos em geral. 2ª edição augmentada pelo seu autor. Rio de Janeiro: Typ. Do Commercio de Brito e Braga – Travessa do Ouvidor n.14, 1855. Localização: Real Gabinete Português de Leitura, Rio de Janeiro.

MARTINS, Mônica de Souza Nunes. *Entre a cruz e o capital as corporações de ofícios no Rio de Janeiro após a chegada da Família Real (1808-1824)*. Rio de Janeiro: Garamond, 2008.

MARX, Karl. *Contribuição à crítica da economia política*. Tradução: Florestan Fernandes. 2ª edição. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl. *Manuscritos econômico-filosóficos*. Tradução: Jesus Ranieri. 4ª reimpr. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl. *O capital crítica da economia política: livro I: o processo de produção do capital*. Tradução: Rubens Enderle. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

MAZZIOTTI, Fortunato. *Requerimento encaminhado ao Ministerio do Imperio por Fortunato Mazziotti e outros professores de musica, solicitando a criação de um conservatorio de musica e a concessao de duas loterias anuais, por espaço de oito*

anos, em nome da Sociedade Musical. [S.l.: s.n.], 1841. 2 docs., Orig. Localização: Biblioteca Nacional, Rio de Janeiro. Setor de Manuscritos - C-0774,035.

OLDRINI, Guido. Em busca das raízes da ontologia (marxista) de Lukács. In: LUKÁCS, György. *Para uma ontologia do ser social*. Vol.2. Tradução: Nélio Schneider, Ivo Tonet, Ronaldo Vielmi Fortes. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2013, p. 9-37.

PORTO-ALEGRE, Manuel Araújo. Ideias sobre a Música. *Nitheroy*, revista brasiliense – ciencias, letras, e arte. Paris: Dauvin et Fontaine, Libraires, Tomo Primeiro, Nº 1º, p. 160-183, 1836. Localização: Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional. Disponível em: <<
<http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=700045&pesq=&pagfis=158>>>. Acessado em: 15/02/2023.

REALE, Giovanni; ANTISSEI, Dario. *História da Filosofia* filosofia pagã e antiga. Trad.: Ivo Storniolo. São Paulo: Paulus, 1990.

SANTONI RUGIU, Antônio. *Nostalgia do mestre artesão*. Trad.: Maria Lourdes Menon. Campinas: Autores Associados, 1998.

SAVIANI, Dermeval. *Educação e questões da atualidade*. São Paulo: Livros do Tatu e Cortez, 1991.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica* primeiras aproximações. 10 ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. *História das Ideias Pedagógicas do Brasil*. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2010.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*. 43 ed. Campinas: Autores Associados, 2018.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (Org.). *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SEGISMUNDO, Fernando. *Colégio Pedro II* tradição e modernidade. Rio de Janeiro: Unigraf, 1987.

SILVA, Francisco Manuel da. *Compêndio de Música que A. S. M. I. o Sr. D. Pedro II oferece para uso dos alunos do Imperial Collegio de Pedro II*. Rio de Janeiro: R. Garnier Livreiro Editor, s/da. Localização: NUDOM, Colégio Pedro II, Rio de Janeiro.

SILVA, Francisco Manuel da. *Compêndio de princípios elementares de música para uso Conservatório do Rio de Janeiro*. Alemanha: Casa de B. Schott Hijos – impressores de música, 4ª edição, s/db. Localização: Biblioteca Alberto Nepomuceno, Escola de Música da UFRJ, Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://docvirt.com/docreader.net/BibDigENM3/1519>>. Acessado em 15/02/2023.

SILVA, Janaina Giroto. *O Florão mais Belo do Brasil* o Imperial Conservatório do Rio de Janeiro 1841-1865. 2007. Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2007.

SIQUEIRA, Baptista. *Do conservatório à Escola de Música* ensaio histórico. Rio de Janeiro: UFRJ, Cidade Universitária, 1972.

SODRÉ, Nelson Werneck. *Síntese de história da cultura brasileira*. 16. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

SUCHODOLSKI, Bogdan. *A Pedagogia e as grandes correntes filosóficas* a pedagogia da essência e a pedagogia da existência. Trad.: Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2002.

TERTULIAN, Nicolas. Sobre o método ontológico-genético em Filosofia. *Perspectiva*, n. 27, v. 2, p. 375-408, 2009.

Thiago Xavier de Abreu é graduado em Licenciatura em Artes – Música pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Mestre em Música pelo Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista (Unesp) e Doutor em Educação Escolar pela Faculdade de Ciências e Letras da Unesp/Araraquara. Realizou estágio pós-doutoral na Faculdade de Educação da Unicamp. É integrante dos grupos Estudos Marxistas em Educação (FCLAr/Unesp) e HISTEDBR (Unicamp), nos quais desenvolve pesquisas no campo da Educação Musical Escolar, estudando as Teorias Pedagógicas com ênfase nos Processos de Ensino-Aprendizagem, História da Educação e Filosofia da Educação.