



**UNIVERSIDADE FEDERAL
DO RIO DE JANEIRO**

UFRJ

Faculdade de Educação - Programa de Pós-graduação

Linha: História, sujeitos e processos educacionais

Gilberto Vieira Garcia

**MÚSICA: O ESTUDO, O ENSINO, A DOCÊNCIA,
ENTRE FORMULADORES E MESTRES (RIO DE JANEIRO (1838-1899))**

Rio de Janeiro, 2018

Gilberto Vieira Garcia

**MÚSICA: O ESTUDO, O ENSINO, A DOCÊNCIA,
ENTRE FORMULADORES E MESTRES (RIO DE JANEIRO (1838-1899))**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro como requisito parcial ao título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a Libânia Nacif Xavier

Rio de Janeiro, 2018



Universidade Federal do Rio de Janeiro

Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

A Tese intitulada **MÚSICA: O ESTUDO, O ENSINO, A DOCÊNCIA, ENTRE FORMULADORES E MESTRES (RIO DE JANEIRO 1838-1889)**

Doutorando(a): Gilberto Vieira Garcia

Orientador(a) pelo(a): **Prof(a). Dr(a). Libânia Nacif Xavier (UFRJ)**

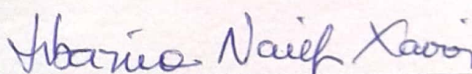
E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora, foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de

DOUTOR EM EDUCAÇÃO


Rio de Janeiro, 20 de fevereiro de 2018.

Banca Examinadora:

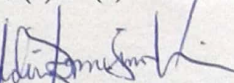
Presidente:




Prof(a). Dr(a). Libânia Nacif Xavier (UFRJ)



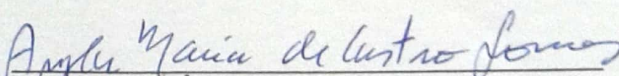
Prof(a). Dr(a). Victor de Andrade Mello (UFRJ)



Prof(a). Dr(a). Avelino Romero Simões (UNIRIO)



Prof(a). Dr(a). Patricia Coelho da Costa (PUC-RJ)



Prof(a). Dr(a). Ângela de Castro Gomes (UFF/UNIRIO)

CIP - Catalogação na Publicação

G463m Garcia, Gilberto Vieira
MÚSICA: O ESTUDO, O ENSINO, A DOCÊNCIA, ENTRE
FORMULADORES E MESTRES (RIO DE JANEIRO (1838-1899)
/ Gilberto Vieira Garcia. -- Rio de Janeiro, 2018.
205 f.

Orientador: Libânia Nacif Xavier.
Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio
de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós
Graduação em Educação, 2018.

1. História da Educação Musical. 2. História da
Educação. 3. História da Música. 4. Brasil Império.
5. Rio de Janeiro. I. Xavier, Libânia Nacif, orient.
II. Título.

In memoriam

*À grandiosa pessoa, amiga e educadora
Ana Waleska*

Agradecimentos,

À minha esposa, Gisele, pela paciência, apoio e confiança;

Às minhas filhotas Maria e Eloá, por sua alegria sorridente;

À Leda e Fernando, por todo apoio, em especial, com a Maria;

Aos meus pais e a minha família, por sua presença onipresente,
especialmente ao Naldo pelo apoio e pela filosofia de navegante;

À Eva, Elmat, Cristal e Eleonor, “Elisabeth” e “Sr. Claudio” por sua beleza e abraço em família;

À Libânia Nacif Xavier (UFRJ/PPGE), por ter me aceitado como orientando, por ter me apoiado de maneira irrestrita no desenvolvimento da temática de pesquisa que proponho, pelas contribuições ao longo dos cursos e das reuniões, bem como pelo apoio para a realização de algumas ideias e projetos que, sem dúvida, são e continuarão sendo inestimáveis para a minha formação acadêmica e profissional;

Àqueles que compuseram o grupo de pesquisa “Processos Educacionais e História da Profissão Docente” (UFRJ/PROEDES) entre 2014 e 2017, especialmente, Bete, Marília e Nailda;

Aos funcionários, professores e coordenadores do Programa de pós-graduação em Educação da UFRJ, por terem me dado todo apoio necessário ao longo do curso, especialmente a Solange;

Ao professor Esteban Buch (EHES/CRAL), pela disponibilidade, pela generosidade e pelas sugestões extremamente valiosas para o desenvolvimento do trabalho;

À Cécile Reynaud, Rosalba Agresta, Marie Duchêne-Thégarid (IREMUS) e Catherine Massip (Bnf);

A todos do Grupo de pesquisa em História da Profissão Docente da Puc/RJ, valendo falar diretamente à Patrícia, à Flávia, ao Fernando, à Paloma, ao Jeff e ao Gustavo, parceiro de muitos trabalhos, amigo e fonte de inspiração;

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, CAPES, Brasil, pela bolsa de estudos concedida para a realização do curso de doutorado;

À equipe do Centro de Documentação e Memória do Colégio Pedro II (CEDOM);

Aos funcionários do Arquivo Nacional e do Real Gabinete Português de leitura;

À Alix, pela crença e seus atos;

Ao Romney e à Alinuska, pelas conversas de beira de rio, entre outras rotas;

Ao Gregor; à Mariana que me apresentou Luisa; e à Luisa que me ajudou a costurar redes;

Ao Cristiano Nascimento e à Clara, pela difusão da nossa música, por seu trabalho e perseverança;

Ao Wander Pio, à Liana e ao Julien, pela fraternidade;

Ao Pierre, à Julia, à Mari, ao Wendel, ao Seba, ao Yesser, à Karine, à Aurélia e à Verônica;

À equipe do Leste, Emmanuel e Pedrusko;

Ao Juan, pela dedicação;

A todos os amigos do “até logo”;

E, essencialmente, à Música, pois, sem ela a história seria outra.

*It is not impalusable to view the history of Western music
as a straggle on the part of musicians to have their practice
as a bona fide part of wathever at a given time
counted as good, serious, or civilized living.*

Lydia Goehr

RESUMO: Os *objetos de análise* da tese situam-se sob dois focos. O primeiro tem como centro os formuladores de políticas voltadas para a institucionalização das artes, especificamente, da música, no Rio de Janeiro, no século XIX; tendo como sujeitos principais Manuel Araújo Porto-Alegre, Francisco Manuel da Silva e Raphael Coelho Machado. O segundo foco incide sobre os mestres de música que atuaram no Colégio Pedro II entre 1838 e 1899, as suas trajetórias profissionais e as suas redes de sociabilidade. A pesquisa tem como *objetivo geral* realizar um estudo sobre o processo de complexificação que marcou o campo da música na capital do Império, em termos artísticos e profissionais. A partir disso, o *objetivo específico* deste trabalho será, então, analisar a importância da docência dentro do universo profissional dos músicos, particularmente, no Segundo Reinado, visando compreender quais eram os seus interesses, os seus desafios e as suas estratégias de atuação enquanto professores; procurando avaliar em que medida é possível afirmar ou não a consumação de uma forma de ensino de música e de uma identidade profissional específica vinculadas ao magistério. Em termos gerais, o *recorte temporal* da pesquisa está delimitado entre 1838, ano de inauguração do colégio, e 1899, quando, após a instauração da República e a mudança do nome do Imperial Colégio de Pedro II para Instituto Nacional de Instrução Secundária (1889) e, logo em seguida, para Ginásio Nacional (1890), as lições de música foram retiradas do seu programa de estudos. Os principais referenciais teóricos-metodológicos que auxiliaram no desenvolvimento das análises e reflexões compreendem Elias, “a sociedade de corte” e “o processo civilizatório”; Dubet e “o programa institucional”; Halbwachs e a “sociedade dos músicos”; Dubar e “a abordagem sociológica da identidade”; Gomes e Hunsen e “os intelectuais mediadores”; Bourdieu e o estudo de trajetórias.

Palavras-chave: História da Educação Musical; História da Educação; História da Música; Brasil Império.

ABSTRACT : This thesis focuses on two objects. The first comprises the projects directly or indirectly related to the institutionalization of music teaching, in Rio de Janeiro, in the 19th century, specifically formulated by Manuel Araújo Porto Alegre, Raphael Coelho Machado and Francisco Manuel da Silva. The second comprises the masters of music who worked at the “Colégio Pedro II” between 1838 and 1899, his professional trajectories and his networks of sociability. The research has as general objective to make an analysis of the process of transformation that marked the field of music in the capital of Brazil Empire, in artistic, educational and professional terms. From this, the specific objective of this work will be to understand the importance of the institutionalization of the teaching of this art within the context of the Second Reign, analysing the ideas and projects formulated with this purpose and especially the role played by the masters of music in the development and development of these projects. In general terms, the periodization of this research is delimited between 1838, year of inauguration of the “Colégio Pedro II”, and 1899, when, ten years after the establishment of the Republic, the music lessons were excluded from their study program. The main theoretical and methodological references that have helped to develop the analyses and reflections include Elias and “the court society”, “the civilizing process” and the “artisan art / artist art”; Dubet and “the institutional program”; Halbwachs and the “the society of musicians”; Dubar and “the sociological approach to identity”; Gomes and Hunsen and “the mediating intellectuals”; Bourdieu and “the study of trajectories”. As a result, we highlight the importance of these projects and the trajectory of these masters in order to understand how a specific form of music teaching and a specific professional identity were established, linked to the teaching profession, analysing the development of action strategies, the selection of contents, the presentation of didactic proposals and the delimitation of teaching skills.

Key words: History of Music Education; History of Education; History of music; Brazil Empire.

RÉSUMÉ: Cette thèse a deux objets d'analyse centraux. Le premier comprend les projets dirigés directement ou indirectement à l'institutionnalisation de l'enseignement de la musique, à Rio de Janeiro, au XIXe siècle, formulés spécifiquement par Manuel Araújo Porto Alegre, Raphael Coelho Machado et Francisco Manuel da Silva. Le second comprend les maîtres de musique qui ont travaillé au « Colégio Pedro II » entre 1838 et 1899, leurs trajectoires professionnelles et leurs réseaux de sociabilité. La recherche a comme objectif général de faire une analyse du processus de complexification qui a marqué le domaine de la musique dans la capitale de l'Empire du Brésil, en termes artistiques, éducatifs et professionnels. L'objectif spécifique de ce travail sera, alors, comprendre l'importance d'institutionnaliser l'enseignement de cet art dans le contexte du Second Règne, à Rio de Janeiro, en analysant les idées et projets formulés dans ce but et surtout le rôle joué par les maîtres de la musique dans la réalisation et le développement de ces projets. En termes généraux, la périodisation de cette recherche est limitée entre 1838, l'année de l'inauguration du collège, et 1899, quand, dix ans après l'établissement de la République, des leçons de musique ont été retirés de son programme. Les principales références théorico-méthodologiques qui ont contribué au développement des analyses et des réflexions incluent Elias et « la société de cour », "le processus de civilisation" et « l'art d'artisan/art de l'artiste »; Dubet et « le programme institutionnel »; Halbwachs et « la société des musiciens »; Dubar et « l'approche sociologique de l'identité »; Gomes et Hunsen et « les intellectuels médiateurs »; Bourdieu et « l'étude des trajectoires ». Nous soulignons comme un résultat de cette recherche, l'importance de ces projets et la performance de ces maîtres pour comprendre comme une forme spécifique d'enseignement de la musique et une identité professionnelle spécifique, liée à la profession enseignante, ont été établis au cours du Second Règne à Rio de Janeiro, analysant le développement de stratégies d'action, la sélection de contenus, la proposition d'idées didactiques et la délimitation des compétences pédagogiques.

Mots-clés : Histoire de l'éducation musicale; Histoire de l'éducation Histoire de la musique; Empire du Brésil.

RESUMEN: Los objetos de análisis de esta tesis se sitúan sobre dos focos. El primero tiene como centro los proyectos dirigidos directa o indirectamente a la institucionalización de la enseñanza de la música, formulados específicamente por Manuel Araújo Porto-Alegre, Raphael Coelho Machdo y Francisco Manuel da Silva en Río de Janeiro, durante el Siglo XIX. El segundo foco incide sobre los maestros de música que actuaron en el Colegio Pedro II entre 1838 y 1899, las trayectorias profesionales y sus redes de sociabilidad. La investigación tiene como *objetivo general* hacer un análisis del proceso de complejidad que marcó el campo de la música en la capital del Imperio, en términos artísticos, educativos y profesionales. A partir de ese punto, el *objetivo específico* de este trabajo será, entonces, comprender la importancia de la institucionalización de la enseñanza de esta arte dentro del contexto del Segundo Reinado, analizando las ideas y los proyectos formulados con ese propósito y, especialmente, el papel ejercido por los maestros de música en la realización y desarrollo de esos proyectos. En términos generales, el *recorte temporal* de la investigación está delimitado entre 1838, año de la inauguración del colegio, y 1899 – cuando, después de la instauración de la República y el cambio del Imperial Colegio, Pedro II para Gimnasio Nacional, las lecciones de música fueron retiradas de su programa de estudios. Las principales referencias teórico-metodológicas que ayudaron el desarrollo de los análisis y reflexiones comprenden: Elias y “la sociedad de corte” el proceso civilizatorio y “arte de artesano/arte de artista”; Doubet y “el programa institucional”; Halbwachs y la “sociedad de los músicos”; Dubar y “el abordaje sociológico de la identidad”; Gomes y Hunsen y “los intelectuales mediadores”; Bourdieu y “el estudio de las trayectorias”. Como resultado, se destaca la posibilidad de comprender cómo la actuación de esos maestros fue fundamental dentro del proceso de establecimiento de una forma de enseñanza de la música y de una identidad profesional específica vinculada al magisterio, desarrollando estrategias de acción, seleccionando contenidos, presentando propuestas didácticas y delimitando habilidades docentes.

Palabras clave: Historia de la Educación Musical; Historia de la Educación; Historia de la Música; Brasil Imperio.

1. Introdução	14
<i>Sujeitos e corpo documental</i>	15
<i>Recorte temporal</i>	20
<i>Referenciais teóricos e conceituais</i>	22
<i>A “educação musical” no século XIX – revisão bibliográfica</i>	32
<i>Estrutura da tese</i>	34
2. O cenário musical no século XIX	37
2.1 Os músicos e a música no contexto europeu	37
<i>Mercado, trabalho e “regime de amadorismo”</i>	37
<i>Suportes e instituições</i>	43
2.2 Música na sociedade – Rio de Janeiro	45
2.2.1 Antecedentes e ressonâncias coloniais	45
<i>O sagrado e o profano</i>	45
<i>Aprendizagem: entre mestres e ofícios</i>	48
<i>Heranças</i>	53
2.2.2 Um período “Áulico”	55
<i>A Capela e a Ópera como espaços de reconhecimento e legitimação</i>	55
2.3 Do período regencial ao fim do Império	60
<i>Alguns aspectos gerais</i>	60
3. Belas-artes, ideias sobre a música, interesses, significações e projetos	63
3.1 Porto-Alegre: um intelectual das belas-artes	65
3.1.1 A história das belas-artes no Brasil: da “escola primitiva” à Academia	67
3.1.2 O caso da música – as ideias, a história, a “escola fluminense”	71
<i>Perspectiva filosófica – a importância ético-pedagógica</i>	71
<i>O amor, o cantar e a educação das sensibilidades</i>	74
<i>Música: na cadência da “história universal”</i>	76
<i>A música no Brasil: no compasso da civilização</i>	77
<i>A “escola fluminense”</i>	78
3.1.3 Desenvolver o gosto e a necessidade: para não viver só de pão	80
3.1.4 A “Reforma Porto-Alegre”: formação profissional e incorporação da música	83
<i>A Academia, o artista, o artífice e o artesão</i>	83
<i>As belas-artes, o Conservatório e Ópera Nacional</i>	86
3.2 Raphael Coelho Machado: o Dicionário Musical como um estatuto	88
<i>Linguagem, identidades e “educação da mocidade”</i>	89
3.3 Francisco Manuel: “sociedade musical”, política e educação	95
3.3.1 Da Santa Cecília à “Sociedade de Música”	96
3.3.2.1 A inserção no campo educacional	100

3.3.2.2 O Imperial Colégio Pedro II	101
3.3.3 Compêndios, política, disciplina e escrituração	104
3.3.3.1 O Compêndio do Colégio	106
<i>Estrutura</i>	107
<i>Dedicatória ao Imperador</i>	108
<i>Um compêndio, 10 lições e os solfejos</i>	110
<i>Princípios elementares: vulgarização e difusão</i>	115
3.3.3.2 Conservatório: “para todas as classes”, moralidade e competências	116
<i>Da “sociedade de Música” para “os operários, os pobres e os abastados”</i>	119
<i>Regulando a profissão</i>	125
4. Das harmonias celestes ao exercício da docência: os mestres de música	128
4.1 A “escola fluminense” e os mestres da guarda, da capela e do coro	129
4.1.1 Arvellos e a “Música dos Permanentes”	129
4.1.2 Sr. Luz: entre a Capela, o Conservatório, os sustenidos e os bemóis	134
4.1.3 Goyano: o musical, o magistério e a estátua equestre	138
<i>Colégio Marinho e o “recreio teatral”</i>	140
<i>A ópera e o ensino de canto</i>	142
<i>O colégio, as lições e a estátua equestre</i>	143
<i>Os alunos: entre a “artilha” e “os que sabiam alguma coisa”</i>	147
<i>Os ensaios e a apresentação</i>	150
4.2 Três posições: o “Barão”, o Pianista e o “Cavaleiro oportunista”	153
4.2.1 Mathias: “o barão da instrução”	153
<i>O ensino primário e a profissão</i>	154
<i>Reformando as aulas de música: para além dos conteúdos, uma didática</i>	158
4.2.2 Argollo: “o pianista”	164
<i>No Colégio Abílio</i>	164
<i>Uma proposta: aulas de instrumento e formação de orquestra</i>	168
4.2.3 Archangelo: um “cavaleiro oportunista”	170
<i>Oportunidades e empreendimentos</i>	171
<i>No Colégio</i>	174
<i>Os alunos “inaptos” e os reumatismos</i>	179
<i>Um substituto</i>	182
4.2.4 “Onipresença” conservatorial e dedicação ao magistério	184
<i>Eugênio e Justiniano: trajetória docentes</i>	185
5. Considerações finais e algumas respostas	187
<i>Estatuto sociocultural e Institucionalização</i>	188
<i>Profissionalização docente e Forma escolar</i>	188
6. Referências	195

1. INTRODUÇÃO

Que tipo de questões estão atreladas à compreensão da música como trabalho, ao se pensar especificamente no contexto do Rio de Janeiro, no século XIX? Diante disso, que motivos poderiam justificar a institucionalização do seu ensino e a construção da sua forma escolar? Que projetos abarcariam tal empreendimento? Quem seriam os seus autores e coautores? Quais seriam as estratégias e as possibilidades de articulação que estiveram em jogo para se formular e implementar um projeto envolvendo, direta ou indiretamente, a institucionalização do ensino da música? Por outro lado, que motivações poderiam justificar a opção pela atividade docente dentro do universo de trabalho com a música nesse contexto? É possível perceber, por meio das trajetórias docentes, a transformação e a construção do ensino de música como uma prática profissional específica e uma área de atuação com interesses e saberes particulares? A partir de que evidências?

De maneira ampla, essas são as questões específicas que impulsionam este trabalho de pesquisa e definem algumas direções para se investigar as relações históricas entre a música, as diferentes motivações para sua aprendizagem e, especificamente, a institucionalização do seu ensino. Diante da abrangência dessa temática, o que se propõe é realizar então um estudo delimitado ao contexto da cidade do Rio de Janeiro, abrangendo, fundamentalmente, o período do Segundo Reinado (1840-1889), visando contribuir, assim, com os estudos de uma área ainda em consolidação, denominada como “história da educação musical”.

O interesse em realizar esta pesquisa se baseia em dois pontos. Em primeiro lugar, em termos biográficos, no que se refere à própria “história da educação musical”, há de se considerar a minha formação em história (licenciatura e bacharelado, UFRJ/1995-2000), em música (licenciatura, UniRio/2009-2013), o mestrado em educação (PUC-RJ/2012-2013) e, também, a minha trajetória profissional como artista, como pesquisador e como professor de história e de música. No decorrer dessa trajetória, em face de inúmeras aventuras e desventuras, sobretudo, como artista e professor, surgiram diversas questões em torno dos desafios que envolvem, no meu caso, a opção por atuar

em ambas as áreas – desafios denominados como “ossos do ofício”, para aqueles que os percebem como algo “natural” e, portanto, “imutável”. Diante disso, uma questão sempre se manteve insolúvel ao longo dessa trajetória: tentar compreender por que, ao mesmo tempo em que há um relativo consenso quanto à importância dos efeitos positivos da música e da educação para os indivíduos e a sociedade, há também um descrédito em relação à grande maioria daqueles que optam por exercê-las como profissão, tendo em vista algumas carreiras consideradas, de antemão, como mais promissoras. Assim, a partir da minha própria trajetória, perpassando os domínios da história, da educação e da música, pareceu-me mais do que pertinente investigar essa questão geral procurando articular essas três áreas de formação e atuação profissional, valendo-se da importância de seus instrumentos epistemológicos, teóricos e metodológicos para realizar um estudo na área então denominada como “história da educação musical”¹.

Em segundo lugar, há também o interesse em aprofundar e ampliar o trabalho de pesquisa iniciado no mestrado, abordando justamente o ensino de música no Rio de Janeiro, no século XIX, que teve como resultado a dissertação intitulada: “*Tão sublime como encantadora Arte*” – as Aulas e os “Mestres” de Música no Imperial Collegio de Pedro II (1838-1858) (GARCIA, 2014). Dando então continuidade a essa pesquisa, a proposta da tese compreende não apenas a possibilidade de rever e aprofundar alguns pontos desse trabalho, como, especialmente, valer-se dessa etapa para experimentar um caminho investigatório que, diferente do que foi percorrido na dissertação, tem agora como eixo central, não a instituição em si (no caso o Colégio Pedro II), mas, sim, os sujeitos, seus projetos musicais e suas trajetórias profissionais.

Sujeitos e corpo documental

A escolha dos sujeitos cujas trajetórias serão analisadas neste trabalho tem como justificativa, basicamente, o seu vínculo profissional com o Imperial Colégio de Pedro II, haja vista o significado deste estabelecimento enquanto uma das instituições oficiais de Ensino Secundário mais notórias do Império, onde a música teve presença constante desde a sua inauguração, em 1838. Esse grupo de sujeitos, por sua vez, se tornou ainda mais interessante a partir da possibilidade de analisá-los também como parte de uma

¹ Para evitar deixar-se cair na tentação do anacronismo, é necessário fazer uma ressalva quanto à própria denominação “história da educação musical”, pois, talvez por excesso de zelo, valha se pensar na sua importância epistemológica e, mesmo política, muito mais para afirmar o seu lugar próprio como uma área de estudos e reflexões e, também, como uma “clave de leitura”, isto é, como uma “palavra-chave”, do que para empregar o termo “educação musical” como um conceito histórico, universal e atemporal, a despeito das diferenças e particularidades às quais a relação entre a música e a educação pode assumir de acordo com cada contexto.

rede, ao se constatar a sua atuação em outros estabelecimentos musicalmente importantes, como por exemplo, a Irmandade de Santa Cecília, a Capela Imperial, o Teatro São Pedro de Alcântara, a Sociedade Beneficência Musical e o Conservatório.

Entretanto, de toda documentação localizada sobre os mestres de música que atuaram no Colégio Pedro II neste pesquisa, apesar de fazer alguma referência a esses sujeitos, somente uma parte ínfima é de sua própria autoria – o que não impediu reconstruir, de alguma forma, as suas trajetórias profissionais, tendo em vista responder as questões centrais deste trabalho. Diante disso, tomando como pressuposto a necessidade de compreender também as articulações que esses sujeitos estabeleceram em suas redes de sociabilidade, mostrou-se imprescindível incluir na análise outros atores que, além de terem ocupado uma posição notória na história das artes e, especificamente, da música no Brasil Império, atuaram como protagonistas na formulação de políticas e/ou nas discussões sobre o papel das artes e, especificamente, da música, durante o século XIX. Opção que se justifica, por um lado, pela relevância que a temática da institucionalização do ensino das artes e da música ocupou dentre os seus interesses, e, por outro, pelo fato desses atores terem realizados projetos que apresentam questões fundamentais para compreender as trajetórias dos mestres de música e suas relações com a temática em questão, tendo como eixo investigar a sua atuação junto ao Colégio Pedro II.

Em relação aos sujeitos, o trabalho foi dividido em duas partes que, direta ou indiretamente, serão articuladas ao longo do texto. Uma parte dedicada àqueles que, no período em foco, se destacaram sobretudo formulando e implementando políticas voltadas para a institucionalização das artes e, especificamente, da música, na cidade do Rio de Janeiro no século XIX. Parte que onde se propõe analisar os projetos de três personagens.

Em primeiro lugar, Manuel Araújo Porto-Alegre (1806-1879), a sua proposta para uma história da arte no Brasil e as suas “ideias sobre a música”. Em segundo lugar, Raphael Coelho Machado (1814-1887), importante compositor, professor, musicólogo, editor e multi-instrumentista (piano, órgão e flauta), que é autor do Dicionário Musical, publicado em 1842. Um documento importante por ser um dos primeiros dicionários sobre o tema publicado em português no Brasil; por caracterizar-se como uma obra que sintetiza, em um único volume, certo pensamento musical em voga neste contexto; pela

repercussão positiva registrada em alguns dos principais periódicos do Rio de Janeiro²; e pelo alcance público que pareceu ter conquistado, haja vista suas diversas reedições, entre os anos de 1842 e 1909. Finalmente, Francisco Manuel da Silva (1795-1865), personagem que teve uma reconhecida trajetória como músico e regente, como compositor (especialmente, de uma das músicas políticas mais importantes do Estado Imperial, o Hino Nacional), e como um sujeito central na organização da “Sociedade de Beneficência Musical” (associação profissional e de fomento musical, criada em 1833), bem como na criação (1841), na fundação (1848) e na direção (1848-1865) do Conservatório de Música do Rio de Janeiro. Para poder desenvolver a análise serão utilizados, especialmente, o *Compêndio de Música para o uso dos Alunos do Colégio de Pedro II* e o *Compêndio de princípios elementares de musica para uso do conservatório do Rio de Janeiro*, ambos, de sua própria autoria. Esses documentos constituem como importantes marcos didáticos que acompanharam a inauguração de ambos os estabelecimentos de ensino e, que, além do conteúdo propriamente musical, permitem-nos discutir também as ideias que o autor apresenta no texto de introdução e dedicatória ao Imperador, contido em cada um dos livros.

A outra parte do trabalho é dedicada, então, aos mestres de música do Colégio Pedro II. Na referida pesquisa realizada durante o mestrado, foram investigadas as trajetórias dos seus dois primeiros mestres: Januário da Silva Arvellos e Francisco da Luz Pinto (GARCIA, 2014). Todavia, se o recorte temporal estabelecido inicialmente para o trabalho realizado durante o mestrado abrangeu os anos entre 1838 e 1858, agora, contudo, para esta pesquisa de doutorado, apesar de manter o ano de inauguração do colégio (1838) como marco inicial, o recorte passou a se estender até ao ano de 1889 – quando, após da instauração da República e a mudança do nome do Colégio Pedro II para Ginásio Nacional, as lições de música foram retiradas do seu programa de estudos. Por essa razão, encontrou-se um quadro bem mais complexo, não apenas por ser constituído por um maior número de sujeitos, mas, também, por adicionar outra categoria ao corpo docente de música que, além dos *mestres*, passou a contar também com os *coadjuvantes*. Mesmo que os dois mestres mencionados acima, em certa medida, já tenham sido estudados anteriormente, optou-se por incluí-los no recorte atual, não apenas porque com a continuidade do trabalho outras informações a seu respeito foram encontradas, mas, sobretudo, para poder construir o quadro completo dos professores de música do colégio durante o Império, compreender agora esses dois sujeitos dentro

² Conjunto de citações dos periódicos *Brasil*, *Diário do Rio de Janeiro*, *O Philo-Harmonico*, *Sentinella* e o *Jornal do Commercio*, apresentado numa sessão introdutória do dicionário denominada “Opinião da Imprensa” (MACHADO, 1855, p.VIII-XII).

desse quadro mais amplo, e, a partir disso, para poder analisar as trajetórias profissionais de cada um desses mestres, as articulações entre elas, as suas particularidades e as questões pedagógicas e profissionais que envolveram a sua atuação no CPII.

As investigações referentes à história da educação musical no Brasil oitocentista, e, especialmente, sobre os responsáveis pelo ensino de música, continuam apresentando diversos obstáculos e dificuldades. Sem dúvida, um dos trabalhos do historiador é construir o corpo documental que de alguma forma torne possível responder as suas questões de pesquisa. Contudo, tendo em vista a especificidade desta temática de estudo, isto é, a educação musical, e, mais ainda, o interesse em trabalhar com outros recortes temporais que não sejam os séculos XX e XXI, tal operação torna-se muita vezes penosa, sobretudo, quando se tem a pretensão de vasculhar os arquivos constituídos por documentos manuscritos, cuja organização praticamente não considera essa temática como uma palavra-chave. O que nos obriga a trabalhar com fundos e catálogos documentais bastante amplos dentro dos quais a educação musical chega mesmo a se constituir como uma verdadeira “agulha no palheiro”, tendo, ainda, como agravante, o próprio estado físico em que se encontram alguns documentos que, em certos casos, nem sequer terão condições de serem consultados novamente. O que, por sua vez, torna-se ainda mais complicado haja vista o número relativamente pequeno de trabalhos que tenham o século XIX como foco específico e que, assim, venham a contribuir com a construção de um corpo documental que possa se constituir como uma referência básica para novas pesquisas.

Diante disso, muito menos por uma questão de escolha metodológica do que por necessidade, a realização desta pesquisa teve que se valer da seleção e da construção de um corpo composto por uma documentação completamente diversificada e fragmentada. Por essa razão, as fontes deste trabalho de pesquisa reúnem, assim: *Documentos oficiais*³; *Memórias*⁴; *Periódicos*⁵; *Compêndios e Manuais para o estudo da Música*⁶; e,

³ Como, por exemplo, Relatórios do Ministro do Império referentes à Instrução Pública, Ofícios, Requerimentos e Avisos enviados e recebidos pelo CPII, Decretos e Portarias relativos ao CPII, Livros de Matrícula dos empregados e Mapa de falta de seus professores, Tabela dos dias e horários das lições, Demonstrativos gerais de despesa do CPII, Folha dos vencimentos dos empregados, Documentos relativos às solenidades do CPII.

⁴ Basicamente, a “Memória Histórica do Colégio de Pedro II (1837-1937)”, de autoria de Escragnole Dória (1997) e as “Antiquilhas e Memórias do Rio de Janeiro”, de José Vieira Fazenda (1940).

⁵ Os periódicos disponibilizados na Hemeroteca Digital Brasileira (Biblioteca Nacional), como, por exemplo, *Almanak Administrativo, Mercantil e Industrial da Corte e Província do Rio de Janeiro*, *Nitheroy*, *Revista Brasiliense – Ciências, Letras, e Arte* (1830-1839), *O Guanabara - Revista Artística, Científica e Litteraria* (1830-1859) e a *Instrução Pública* (1872-1878).

⁶ Que, além daqueles dois mencionados acima, de autoria de Francisco Manuel da Silva, incluem alguns elaborados pelos próprios mestres do colégio, como também outros de origem estrangeira, notadamente,

por fim, *Dicionários de época*⁷. Fontes documentais que estão localizadas no Arquivo Nacional, no Centro de documentação e memória do Colégio Pedro II (CEDOM), no Real Gabinete Português de Leitura, na hemeroteca da Biblioteca Nacional, na Biblioteca Alberto Nepomuceno (UFRJ) e na *Bibliothèque Nationale de France*.

Diante desse complexo corpo documental, tendo em vista a extensão do recorte temporal em foco e o número elevado de trajetórias para serem estudadas, tomou-se então como opção delimitar como objeto central deste estudo, somente os mestres de música. Por essa razão, é necessário frisar que apesar da identificação da categoria de *coadjuvantes* e da realização de uma investigação preliminar sobre a trajetória profissional de todos aqueles que exerceram essa função junto aos mestres de música do colégio durante o período em foco⁸, as mesmas não serão analisadas na tese. O que, entretanto, não torna injustificável nesse momento ao menos citar o nome de cada um desses sujeitos, para que já se possa apresentar como um resultado deste trabalho a reconstituição do quadro completo daqueles que foram responsáveis pela música no CPII, durante o período imperial. Assim, o corpo docente de música do colégio, entre 1838, os anos finais do Império e o início da República, além dos dois *mestres* já referidos, foi formado por: José Joaquim Goyano; Mathias José Teixeira; Francisco da Silva Argollo; Archangelo Fiorito; Justiniano Joaquim Fernandes de Souza; e Eugênio Adolpho Luiz da Cunha. E, teve como *coadjuvantes*: José Leandro Martins Filgueiras; Luiz Ferreira Lagos; José Joaquim do Carmo; o bacharel Júlio Clemente Faria; e Balduino Rodrigues de Carvalho. Esse corpo docente foi organizado de acordo com os anos de atuação de cada um desses sujeitos no colégio, conforme a tabela abaixo.

francesa, que foram por eles utilizados no Pedro II, destacando os de autoria dos professores do Conservatório de Paris, Alexis de Garaudé e Auguste Panseron.

⁷ O *Diccionario da língua portuguesa*, de Raphael Bluteau (1813); o *Diccionario da Lingua Portuguesza*, Antonio de Moraes de Silva (1831); e o referido Diccionario Musical, de Raphael Coelho Machado (1855).

⁸ É importante destacar que as categorias de “mestre” e de “coadjuvante” estavam associadas apenas ao corpo docente de música, ginástica e desenho, diferente dos responsáveis pelas demais matérias, denominados exclusivamente como “professores” e, por exemplo, como “repetidores”.

QUADRO N. 1 - MESTRES E COADJUVANTES DE MÚSICA DO CPII (1838-1899)

ANOS		MESTRES				
1838		Januário da Silva Arvellos				
1838-1858 ⁹		Francisco da Luz Pinto				
INTERNATO		EXTERNATO				
ANOS	MESTRES	ANOS		MESTRES		
1858-1866	José Joaquim Goyano	1858-1866		José Joaquim Goyano		
ANOS	MESTRES	ANOS	MESTRES	ANOS	COADJUVANTES	
1866-1876	Mathias José Teixeira	1866	Mathias José Teixeira			
1876	Francisco de Assis Argollo					
1877-1881	Archangelo Fiorito					1877
1882-1889	Eugênio Adolpho Luiz Cunha			1878	Luiz Ferreira Lagos	
				1885		
1885			1885	Júlio Clemente de Faria		
1887			1887			
1888			1888	Balduino Rodrigues de Carvalho		
1889	Joaquim Justiniano Fernandes de Souza	1889	1889	1890		
1899						

Recorte temporal

O recorte temporal em foco (1838-1899), todavia, traz algumas questões. A primeira incide sobre a dificuldade para se trabalhar com uma período relativamente longo, abrangendo 60 anos, onde, ao mesmo tempo em que as análises ganharam em termos de extensão, inevitavelmente, registram-se também perdas em termos de detalhamento. O que ocorre, notadamente, a partir do surgimento de alguns problemas

⁹ Em 24 de outubro de 1857, com o Decreto 2.006, o então Ministro do Império, Marques de Olinda, aprovou uma reforma do colégio que, dentre outros pontos, estabeleceu a sua divisão em Internato e Externato. De acordo com o Relatório da Inspeção Geral da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte, de 23 de abril de 1858, por decreto de 26 de janeiro desse mesmo ano, Francisco da Luz Pinto foi jubilado, sendo nomeado então José Joaquim Goyano. Como a oficialização desse processo ocorreu logo no início do ano letivo, considerou-se, então, que Francisco da Luz não chegou atuar no colégio em 1858, razão pela qual optou-se por não incluir seu nome na tabela após a divisão do colégio em Internato e Externato, aprovada por decreto no final do ano anterior.

ou assuntos que, ao longo do desenvolvimento do trabalho e das reflexões, demandariam um aprofundamento específico – aprofundamento cuja realização muitas vezes se mostrou inviável, exatamente por conta da própria escolha por se realizar um estudo com um recorte com tal abrangência. Mesmo assim, a opção por realizar um estudo sobre um período mais longo do que, por exemplo, aquele que foi trabalhado na dissertação de mestrado (1838-1858), foi mantida, haja vista a sua pertinência diante do propósito de responder as questões anunciadas logo no início do texto.

Assim, diante do quadro apresentado e da própria extensão temporal que o delineia, houve um enriquecimento da pesquisa que tornou possível, então, analisar quais foram as diferenças e as permanências relativas ao ensino de música e à prática docente identificadas ao longo do período em foco, tendo como objeto os mestres de música do Colégio Pedro II, suas trajetórias e projetos.

O que se completa com a própria ampliação do número de sujeitos estudados e o alargamento das possibilidades para se estabelecer relações longitudinais entre as suas trajetórias como músicos e professores e as posições sociais, políticas e organizacionais por eles ocupadas. Sem perder de vista, contudo, o objetivo de analisar os projetos individuais e coletivos que estiveram em jogo na afirmação dos valores artísticos e educacionais da música, na institucionalização das suas formas de ensino e na definição da profissão docente, especificamente, entre 1838 e 1899.

A outra questão que vem à tona a partir do recorte em foco e das perguntas que se quer responder com esse trabalho, consiste na necessidade de se fazer uma análise da importância da música no contexto histórico do Segundo Reinado, na capital do Império. Contudo, parte das questões que são discutidas notadamente nas primeiras décadas desse período (como, por exemplo, a importância das artes para a sociedade no Brasil e a viabilização dessas enquanto atividade profissional), ganharam corpo, sobretudo, durante o período regencial – quando, para alguns de seus contemporâneos, incluindo o próprio Manuel Araújo Porto-Alegre, “as artes entraram em estado de minoridade” e de “decadência”. Essa perspectiva de argumentação traz, entretanto, um problema na medida em que a afirmação de que a música estaria passando então por um “estágio” de decadência tem como pressuposto lógico a ideia de que a sua ascensão e o seu apogeu teriam ocorrido, portanto, em algum momento anterior. O que, por sua vez, torna necessário realizar também alguns recuos temporais com o objetivo de identificar, em termos históricos, as bases sobre as quais teria sido construída tal argumentação – argumentação que apresenta como marco a transferência da corte portuguesa para a cidade do Rio de Janeiro, em 1808.

Além disso, diante do abrupto aumento da circulação de pessoas, ideias e produtos que acompanharam esse processo de instalação da corte e, também, a própria transformação da dinâmica dessa cidade como capital do Império brasileiro, a partir de 1822, com a independência, é preciso considerar também o que estava ocorrendo no cenário musical europeu e analisar quais seriam as suas relações com o processo de configuração desse cenário na cidade.

Quanto a esse último ponto, a possibilidade de ter passado alguns meses em Paris realizando um estágio doutoral na *École des Hautes Études en Sciences Sociales*, sob a co-orientação do professor Esteban Buch (diretor do *Centre des Recherches sur les Arts et le Language* e um dos mais destacados pesquisadores atuais da história da música), representou uma importante etapa para o desenvolvimento dessa pesquisa. O que se explica, por um lado, pelas oportunidades acadêmicas advindas dos seminários e conferências assistidos; pelos trabalhos realizados e apresentados¹⁰; e pelas questões levantadas e as bibliografias específicas indicadas ao longo dos encontros com o professor Esteban Buch. E, por outro, pela possibilidade de compreender melhor a cultura musical, senão europeia, ao menos francesa, vivenciando-a e, sobretudo, atuando também como músico, conhecendo profissionais e amadores nativos; compreendendo melhor o papel da aprendizagem formal da música nesse país; tendo contato, direto ou indireto, com as suas principais instituições de formação musical, sobretudo, os conservatórios (o nacional e os regionais); debatendo e refletindo sobre as diferenças e as semelhanças históricas, socioculturais, políticas e econômicas, entre a música no Brasil e na França.

Referenciais teóricos e conceituais

Sociedade: configuração, interdependência, habitus, campo e sociabilidade

O processo de transferência e instalação da corte portuguesa para a cidade do Rio de Janeiro, em 1808, e, também, a própria opção por manter o regime monárquico após a independência, em 1822, são elementos importantes para se pensar sobre as peculiaridades do país, tanto em relação, por exemplo, às monarquias europeias, quanto às repúblicas então emergentes no continente americano (SCHWARCZ, 1998, p. 35-42). Diante desse fator, algumas questões desenvolvidas por Norbert Elias nos livros *A sociedade de corte* e *O processo civilizatório* mostraram-se pertinentes para

¹⁰ Valendo destacar a apresentação do trabalho intitulado *L'enseignement public de la musique au Brésil au XIXe siècle: le cas de "Imperial Colégio de Pedro II", Rio de Janeiro (1838-1858)*; dentro da programação do *Séminaire du projet de recherche "Histoire de l'enseignement public de la musique au France au XIXe siècle (1795-1914)"*, IReMus - Institut de Recherche en Musicologie, Collegium Musicae – Sorbonne Universités.

instrumentalizar as reflexões sobre os objetos em foco nesta pesquisa (música e educação, essencialmente) e avaliar a sua posição e importância sociocultural, política e econômica dentro desse contexto específico.

Roger Chartier (2001), concebeu a *sociedade de corte*, no prefácio que escreveu em 1985 para o referido livro de Elias, em dois sentidos. Segundo o historiador, a corte deve ser considerada primeiramente como uma “sociedade”, isto é, “como uma formação social na qual são definidas de maneira específica as relações existentes entre os sujeitos sociais e em que as dependências recíprocas que ligam os indivíduos uns aos outros engendram códigos e comportamentos originais”. Em segundo lugar, segue o autor, “a sociedade de corte deve ser entendida no sentido de sociedade dotada de uma corte (real ou principesca) e inteiramente organizada a partir dela” (CHARTIER, 2001, p. 8). Assim, a partir desses dois sentidos, consolidou-se uma necessidade de se pensar sobre quais serão os significados atribuídos à música dentro do contexto cidade do Rio de Janeiro no século XIX, procurando compreender a sua importância não apenas para engendrar códigos e comportamentos, como também, legitimar posições sociais.

Para tanto, do conjunto de instrumentos analíticos elaborados por Elias, dois conceitos tornaram-se fundamentais para o desenvolvimento dessas reflexões: a “interdependência” e a “configuração”. Como destaca Chartier, Elias compreende a *configuração* como “uma formação social, cujas dimensões podem ser muito variáveis [...], em que os indivíduos estão ligados uns aos outros por um modo específico de dependências recíprocas e cuja reprodução supõe um equilíbrio móvel de tensões” (*Idem*, p. 13). Como define o próprio Elias, no livro *O processo Civilizador*:

A rede de interdependências entre os seres humanos é o que os liga. Elas formam o nexa do que aqui é chamado configuração, ou seja, uma estrutura de pessoas mutuamente orientadas e dependentes. Uma vez que as pessoas são mais ou menos dependentes entre si, inicialmente por ação da natureza e mais tarde através da aprendizagem social, da educação, socialização e necessidades recíprocas socialmente geradas, elas existem, poderíamos nos arriscar a dizer, apenas como configurações (ELIAS, 2001, p. 213).

Seguindo, então, quase que como um literato, recorrendo aos bailados e sua movimentação coordenada, o autor afirma que “a imagem de configurações móveis de pessoas interdependentes na pista de dança” pode tornar mais fácil imaginar e compreender as diferentes sociedades ou sistemas e formas de organização social. O que deve incluir, no caso, as associações e agremiações musicais, sejam elas profissionais ou amadoras e, mesmo, quaisquer relações coletivas mediadas pela música, como, por exemplo, na configuração que ocorre durante o acontecimento de um evento cívico que a inclua na programação. Assim, conclui Elias, “as mesmas configurações podem certamente ser dançadas por diferentes pessoas, mas, sem uma

pluralidade de indivíduos reciprocamente orientados, não há dança” (*Idem*) – valendo não esquecer que, normalmente, onde há dança há música, e, nessa conjunção, dependendo dos “salões” e “bailes” que se quer frequentar e dos “pares” e questões em jogo, é preciso também “saber dançar conforme a música”.

Esteban Buch (2011) ao propor algumas reflexões sobre a música, a política e a cultura, destaca que, diante das variadas formas pelas quais a música está presente na vida da “Cité” e das questões que giram em torno da sua importância na socialização de valores, torna possível compreendê-las como “um conjunto de representações e práticas de poder”. Nesse sentido, afirma o autor que a observação dos lugares que a política ocupa dentro do “mundo musical” e dos lugares da música dentro da vida social abrem outras possibilidades para analisá-la e percebê-la, em termos socioculturais e políticos. Nesse sentido, de um ponto de vista sociológico, como conclui Buch, as diferentes formas que a música se apresenta, tanto dentro quanto fora dos “espaços ritualizados”, sugerem variadas influências sobre as maneiras pelas quais os indivíduos e os grupos se reportam ao real e, conseqüentemente, “sobre suas sensibilidades políticas e sobre a política de suas sensibilidades” (BUCH, 2011, p. 113).

Diante dessas questões, pensando-se a partir dos termos propostos por Norbert Elias, para se compreender as dinâmicas, equilíbrios e tensões que envolvem as relações sociais, juntamente com os esforços empregados para se definir e manter as posições e as funções de cada um dos indivíduos e grupos dentro de uma dada configuração, é preciso considerar ainda os processos de socialização que ocorrem, especificamente, a partir da educação e os seus diferentes meios, conteúdos e finalidades de ensino e aprendizagem. Processos que, por sua vez, resultam na afirmação de diferentes posições, funções e valores que, no caso da música, passam a ser determinados a partir das especificidades que lhe são atribuídas e das expectativas mobilizadas de acordo com a importância e os significados que ela vai assumir, por exemplo, junto à Igreja, à Ópera, às agremiações associativas, aos conservatórios, ao Estado e à “Instrução Pública”.

Ao destacar três princípios paradoxais que constituem a sociedade de corte, isto é, a distinção na proximidade, a realidade expressa pelas aparências e a definição da superioridade social por meio submissão política e simbólica, Chartier enfatiza que:

[...] a vida na corte requer daqueles que dela participam propriedades psicológicas específicas, que não são comuns a todos os homens: assim, a arte de observar, aos outros e a si mesmo, a censura dos sentimentos, o domínio das paixões, a incorporação de disciplinas que regem a civilidade. Uma tal transformação não modifica apenas as maneiras de pensar, mas toda a estrutura da personalidade, a economia psíquica que Elias designa sob um nome antigo, *Habitus* (CHARTIER, 2001, p. 21).

Essa noção de *economia psíquica* é central, na perspectiva desenvolvida por Elias, para se compreender a relação existente entre o desenvolvimento desse tipo de sociedade e o processo civilizatório que conduz, então, ao fortalecimento dos mecanismos de autocontrole e autocoerção exercidos sobre as pulsões, as emoções e os afetos. Considerando os significados dos cerimoniais e das etiquetas nesse tipo de sociedade como um meio para medir o prestígio e os valores dos indivíduos e grupos e, fundamentalmente, como “formalidades coercitivas” (ELIAS, 2001), o conceito de *habitus* ganha um sentido bastante evidente ao ser compreendido como um conjunto de saberes adquiridos e acumulados socialmente que, de alguma forma, torna-se determinante no temperamento das pulsões e na adequação das maneiras de pensar e também dos modos de agir e conviver.

Bourdieu (1989), por sua vez, ao desenvolver o conceito *habitus*, passa a defini-lo não propriamente como “um conjunto de saberes”, mas, como “um sistema de disposições e percepções” que os indivíduos e os grupos adquirem com tempo, em suas contínuas experiências sociais. Contudo, para o sociólogo, esse sistema seria fundamental não apenas nos processos de definição das formas de convivência, como também na definição das estratégias de atuação individuais ou coletivas, de acordo com os interesses e as possibilidades de ação em jogo. Nesse sentido, ganha então importância o conceito de *campo* (político e cultural) desenvolvido a partir da perspectiva desenvolvida por Bourdieu. De acordo com o autor o *campo* se caracteriza como um espaço social, mais ou menos restrito, onde as ações individuais e coletivas ocorrem de maneira articulada, a partir de algum nível de normatização e de aproximação identitária – espaço cujos limites, todavia, são continuamente recriados, transformados e afirmados por meio dessas mesmas ações (*Idem*).

Para o sociólogo o campo, em seu conjunto, deve ser entendido como um “sistema de desvio de níveis” a partir do qual nem as organizações que constituem cada campo, nem os seus agentes, nem os atos e discursos que eles produzem, “tem sentido senão relacionalmente, por meio do jogo das oposições e das distinções” (p. 179) – isto é, por meio das competições e das disputas. Essa condição relacional e, em certa medida, esse “jogo de oposições e de distinções” também se mostrou relevante para abordar os sujeitos em foco nesta pesquisa. O que auxiliou, sobretudo, na avaliação da importância de suas posições e de suas formas de atuação individual e coletiva dentro do jogo onde se definiam os limites e os pontos de interseção e de atrito entre os campos da música e, por exemplo, o do entretenimento e o lazer, o das políticas

culturais e o da educação. Campos que não necessariamente se conciliam, pois, como evidenciam Gomes e Hansen (2016), nessa perspectiva de análise conceitual, “avultam as estratégias e as lutas por posições, em deslocamentos que se fazem « dentro » de um verdadeiro campo de batalhas” (p. 25).

Tomando como referência as discussões desenvolvidas em *Les cahiers de L'IHTP* (nº 20, de março de 1992), Gomes e Hansen (2016) destacam uma categoria central que possibilita pensar esse conceito considerando-se também outros fatores: a categoria de *sociabilidade intelectual*. Segundo as autoras:

A sociabilidade intelectual é entendida como uma prática constitutiva de grupos de intelectuais, que definem seus objetivos (culturais e políticos) e formas associativas – muito variáveis e podendo ser mais ou menos institucionalizadas –, para atuar no interior de uma sociedade mais ampla. Nessas redes e lugares dominam tanto dinâmicas organizacionais, que conferem estrutura ao grupo e posições aos que dele participam; como o compartilhamento de sentimentos, sensibilidades e valores, que podem produzir solidariedades, mas igualmente competição (p. 24)

Por essa razão, identificar essas redes e lugares de atuação constitui-se como uma tarefa fundamental para poder, então, avaliar a sua importância no jogo de disputas e também de articulações socioculturais e políticas; conquistando e dominando espaços organizacionais; compartilhando sentimentos, sensibilidades, valores e formas de percepção. Assim, sem desconsiderar a presença do caráter conflitivo na constituição e nas dinâmicas dos campos, as autoras chamam a atenção para a necessidade de se privilegiar também “as categorias de meios (milieux), redes (réseaux) e lugares (lieu)”, como ferramentas valiosas para enriquecer as análises dos processos de formação e de desenvolvimento dessas formas associativas (*Idem*, p. 25).

Nessa perspectiva, diante da necessidade de estender essas reflexões ao “mundo da arte” e, no caso, ao “mundo da música”, a leitura do livro de Howard Becker (1982) *Art Worlds*, se mostrou fundamental. O que se explica, essencialmente, a partir do trabalho de análise realizado pelo autor procurando compreender as artes como um “campo de interações” que é composto e dinamizado por diversas redes e atividades coletivas, envolvendo não apenas disputas como, também, relações e espaços de *cooperação e colaboração*. Redes e atividades coletivas que se organizam, por exemplo, em torno da realização dos projetos e da produção dos espetáculos; da definição e afirmação de conhecimentos conjuntos e convenções; da mobilização de recursos e das diferentes formas de patronagem; do desenvolvimento das relações com o Estado; e da conquista dos meios de difusão, de avaliação e de afirmação artística e profissional.

“*Sociedade dos músicos*”, *leitura e escrita*

Compartilhando o pressuposto de que os músicos, como quaisquer outros agentes, não são sujeitos individuais, isolados do meio e seus contextos históricos, sociais e, mesmo, cognitivos, Pereira (2007) recupera do clássico trabalho de Maurice Halbwachs, *A memória coletiva dos músicos*, publicado em 1939, a categoria *sociedade dos músicos*. Assim, evidenciando que não há a intenção de circunscrever o domínio dessa arte ao âmbito restrito desse grupo, Pereira compreende que essa categoria designa uma “sociedade” formada por:

[...] compositores, regentes, instrumentistas, cantores, professores, estudantes, críticos, editores de música e empresários de teatro, enfim, todos aqueles que, atuando direta ou indiretamente, possibilitam ou inviabilizam um projeto estético [e, por que não, um projeto de “educação musical”] (PEREIRA, 2007, p. 29).

A princípio, a categoria *sociedade dos músicos* talvez possa parecer prescindível ao ser definida como equivalente ao *campo da música*, pensado em seu conjunto. Porém, tal categoria tem um particularidade que se mostrou valiosa para as reflexões desta pesquisa ao considerar, a partir dos termos propostos por Halbwachs (1990), a importância que a *leitura e a escrita musical* teriam para caracterizar a *memória coletiva* dos músicos e, em certa medida, para afirmar a própria *identidade social* desse grupo – permitindo afirmar a sua posição na sociedade a partir do domínio de um código específico e de uma forma particular de pensar, conceber e se expressar (BUCH, 2007).

Assim, compreendo haver no contexto do século XIX uma convergência entre a institucionalização do ensino da música e a sua constituição enquanto um saber escritural formalizado, objetivado e codificado, o conceito de *forma escolar* trabalhado por Vicent, Lahire e Thin (2001) também se mostra bastante pertinente, pois, como afirmam os autores:

Historicamente, a “pedagogização”, a escolarização das relações sociais de aprendizagem é indissociável de uma *escrituralização dos saberes e práticas*. Uma pedagogia do desenho, da música, da atividade física, da atividade militar, da dança, etc. não se faz sem uma escrita do desenho, uma escrita musical, uma escrita esportiva, uma escrita militar, uma escrita da dança. Escritas exigem quase sempre a utilização de gramáticas e teorias. O modo de socialização escolar é, portanto, indissociável da natureza escritural dos saberes a transmitir (VICENT, LAHIRE E THIN, 2001, p. 29).

Essa questão se mostrou interessante para a pesquisa, por um lado, em razão da necessidade de pensar esse processo de “escolarização” das relações sociais de aprendizagem e “escrituração” dos saberes e práticas diante das especificidades socioculturais da cidade do Rio de Janeiro, no século XIX, considerada por José Murilo de Carvalho (2003) como “ilha de letrados num mar de analfabetos”. E, por outro, para

problematizar a partir disso quais seriam então as motivações para se institucionalizar o ensino da música nesse contexto, tendo em vista a relação estabelecida entre o domínio das “leis” e da “série de comandos” que regem-na (conforme os termos empregados pelo próprio Halbwachs) e a afirmação e o reconhecimento da *identidade social* daqueles que deveriam ser os “autênticos” representantes da *sociedade dos músicos*.

Identidade social, espaços de legitimação e programa institucional

É preciso não perder de vista o papel primordial exercido pelos processos de socialização nas dinâmicas de formação e nos jogos de afirmação identitária, pois, como afirmar Claude Dubar (2005), em certa medida, “a identidade nada mais é que o resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização [...]” (p. 136). Com base nesse pressuposto, Dubar compreende que os processos de definição identitária estão tão intrinsecamente ligados ao reconhecimento do Outro e aos *atos* alheios *de atribuição*, quanto aos *atos* próprios *de pertencimento* e de afirmação de “como” e a partir de “que predicados” os indivíduos ou grupos esperam ser reconhecidos socialmente. Por essa razão, como afirma Dubar, “a identidade nunca é dada, ela é sempre construída e reconstruída [...]” (*Idem*, p. 135) é sempre “negociada” (*Idem*, p. 141).

Nesse processo, segundo o autor, os “espaços de reconhecimento identitário” tem então uma importância central. O que ganha sentido ao se considerar “a natureza das relações de poder nesses espaços”, “a posição que neles ocupam o indivíduo e o seu grupo de pertencimento”, bem como a ligação indissociável existente entre esse tipo de espaço e os “espaços de legitimação de saberes e competências” – como, por exemplo, entre a “Sociedade dos músicos”, a Academia Imperial de Belas-Artes, o Colégio Pedro II e o Conservatório. Assim, como conclui Dubar, nesse processo, as transações realizadas entre os indivíduos, os seus grupos de pertencimento e esses espaços devem ser compreendidas, então, como aquelas que essencialmente “se organizam em torno do reconhecimento ou do não-reconhecimento das competências, dos saberes e das imagens de si, que constituem os núcleos de identidades reivindicadas” (*Idem*, p. 155) – no caso, da identidade profissional e artística dos músicos e, especificamente, daqueles que se dedicam em alguma medida à prática docente.

Preocupado em aliar uma sociologia do trabalho a uma sociologia da socialização, François Dubet (2002) analisa a prática docente como uma das atividades centrais da

modernidade, dentre aquelas que visam explicitamente transformar o outro, atuando de modo objetivo sobre as suas condutas, sentimentos, valores e representações individuais e coletivas. De acordo com o autor, esse tipo de trabalho deve ser compreendido como um *programa institucional* que se configura como um *modo de socialização* e um *tipo de relação sobre o outro*, ambos de caráter específico, sendo percebido, por exemplo, a partir do vínculo funcional estabelecido entre os papéis de professor e aluno, bem como da definição de cada um desses papéis. De acordo com Dubet, o *programa institucional* tem como fundamento:

1) que o trabalho sobre o outro é um mediação entre os valores [e saberes] universais e os indivíduos particulares; 2) que o trabalho de socialização é uma vocação porque está diretamente informada sobre tais valores e [saberes]; 3) que essa socialização visa inculcar as normas que conformam o indivíduo e, ao mesmo tempo, o torna autônomo e “livre” (DUBET, 2002, p. 13-14).

O que ganha um sentido particular diante dos interesses e dos objetos de análise desta pesquisa, ao se considerar, por exemplo, as possibilidades de se associar a imagem do Colégio Pedro II e do Conservatório, enquanto *santuários do saber* (monumentos “protegidos” contra as desordens do mundo e às paixões humanas), à ideia de *vocação* do seu corpo docente e de afirmação da sua autoridade para o exercício do trabalho educativo. Vocação e autoridade, por sua vez, *consagradas* pelo reconhecido domínio sobre os princípios “universais” de suas matérias e áreas de conhecimento, especificamente: a linguagem, o repertório e as práticas pautadas primordialmente na leitura e na escrita musical.

Mediação cultural e trajetórias profissionais

Em relação às práticas de mediação, Gomes e Hansen (2016) chamam a atenção para o fato de que o seu exercício pode ser realizado “por um conjunto diversificado de atores, cuja presença e importância nas várias sociedades e culturas têm grande relevância, porém, nem sempre reconhecimento” (p.9). O sociólogo francês Antoine Hennion (1993), por sua vez, destaca que os problemas impostos para definir a música como objeto, diante da sua evanescência e do seu suposto caráter imaterial, tornam “as necessidades de fazê-la aparecer” uma prática incessante realizada por diversos intermediários que atuam na manutenção da sua presença, construindo-a e reconstruindo-a coletivamente, a partir de variadas práticas de mediação musical (p. 11-12) – práticas que, no caso da música, são primordiais, mas que, também, nem sempre tem seu devido reconhecimento.

Gomes e Hansen (2016) contribuem com as reflexões em torno dessa questão

realizando uma discussão acerca da categoria de “intelectuais mediadores” e, a partir disso, organizando um conjunto de estudos que, trabalhando com diferentes sujeitos e objetos, tomam-na como mote central¹¹. De acordo com as autoras, na acepção mais ampla, o conceito de *intelectual* deve compreender “os homens de produção de conhecimentos e comunicação de ideias, direta e indiretamente vinculados à intervenção político-social”, que, diante dessas funções, “podem e devem ser tratados como atores estratégicos nas áreas da cultura e da política”, mesmo que “historicamente ocupem posição de reconhecimento variável na vida social” (p. 10). As funções estratégicas exercidas por esses sujeitos tornam-se mais evidentes ao se considerar ainda a importância que as práticas mediadoras adquirem, enquanto fenômeno, atividade e prática de circulação e de apropriação de bens culturais, especialmente, diante das questões que envolvem a comunicação de seus sentidos e a produção e/ou alteração de seus significados – sejam esses bens literários, científicos ou, no caso, musicais.

A partir disso, as autoras apontam um problema central a ser solucionado: superar a visão dicotômica que estabelece uma sólida separação e hierarquização entre os processos de produção de conhecimentos e de comunicação e, concomitantemente, entre as respectivas figuras que os representariam, isto é, “o intelectual autor/criador/inovador” e o “intelectual divulgador/difusor/vulgarizador”. O primeira figura, seria, então:

[...] um sujeito concebido como responsável pela constituição da chamada cultura erudita, alta cultura, ou também identificados de forma coletiva, como integrantes de grupos inovadores e movimentos de vanguarda, que produzem alterações percebidas como bruscas e profundas no ambiente artístico ou científico, muitas vezes obtendo reconhecimento *a posteriori* (*Idem*, p.13).

E a segunda, consistiria noutro tipo de figura intelectual que, sempre envolvida nos processos de acesso e recepção dos bens culturais, é comumente “percebida como atuante numa esfera cultural que costuma a ser definida em contraposição à primeira: não é erudita, não é original, não é científica, não é alta cultura e, às vezes, «não é séria»” (*Idem*, p.13). Em face dessa dicotomia e dos esforços em perpetuá-la como algo “natural”, Gomes e Hansen (2016), após destacarem não ser difícil aventar razões explicativas para tanto (começando pelas disputas travadas nos meios intelectuais por reconhecimento, autoridade, posições e públicos), chamam a atenção para a necessidade de se pesquisar casos específicos e diversos que permitam compreender melhor a persistência de tal questão e as suas particularidades, conforme o caso e o contexto em foco. Diante disso, concluem as autoras:

¹¹ Ver: GOMES e HANSEN, *Intelectuais mediadores: práticas culturais e ação política*, 2016.

O fato é que, apesar da atividade de mediação cultural ser considerada indispensável e incontornável, em qualquer sociedade – a educação talvez seja sua melhor expressão [e a música, certamente, um caso específico a ser considerando] –, com frequência o intelectual mediador – que a ela dedica tempo, esforços e tem sempre um projeto político-cultural –, sobretudo quando exclusivamente dedicado à mediação, não é nem mesmo reconhecido como intelectual, sendo negligenciado nas análises e considerado de valor secundário, quando não supérfluo (*Idem*, p. 17).

Essa discussão em torno da categoria dos “intelectuais mediadores” abriu perspectivas extremamente valiosas para se pensar sobre os sujeitos desta pesquisa. O que adquiriu um contorno particular por trazer como questão a necessidade de se avaliar em que medida os sujeitos em foco, especialmente, os “professores de música”, poderiam ser reconhecidos, no contexto do Rio de Janeiro do século XIX, como “homens de cultura” e que tipo de questões esse reconhecimento ou não-reconhecimento se tornaram relevantes em relação as suas expectativas, realizações e perspectivas de atuação profissional.

Para se analisar essa questão foram considerados ainda os conceitos de *arte de artesão* (*arte da corte* ou *oficial* compreendida em seus aspectos estritamente mecânicos, não-rationais e utilitários, cuja imaginação do produtor se encontra subordinada ao gosto patrono) e de *arte de artista* (*arte criada para consumidores anônimos, numa relação de maior independência dos artistas em relação aos interesses funcionais e aos gostos da sociedade*) elaborados e trabalhados por Nobert Elias no seu ensaio sobre o Mozart, publicado postumamente (ELIAS, 1995). Conceitos, por sua vez, que precisaram ser repensados diante da realidade no Brasil, onde o fato dos trabalhos manuais terem sido destinados, até meados do século XIX, quase que exclusivamente aos escravos, perpetuaram uma série de estigmas em relação aos ofícios artesanais, gerando nos homens livres uma disposição para se afastar desse tipo de trabalho, como um meio de eliminar quaisquer ambiguidades de classificação social (CUNHA, 2000, p. 16). O que, diante dos interesses dessa pesquisa, reforçou ainda mais a importância de se compreender quais eram as questões envolvidas nas discussões, nos projetos e nas ações voltadas para a valorização das artes, especificamente da música, no contexto da cidade do Rio de Janeiro, no século XIX.

Por essa razão, tornou-se necessário se aproximar então dos sujeitos em foco nesta pesquisa, procurando identificar os seus motivos de mobilização, mapear os seus percursos, localizar os seus obstáculos e as suas oportunidades de movimento, perceber os seus anseios e problematizar as suas atitudes. Esses pontos se mostraram bastante claros a partir da noção de *trajetória* apresentada por Bourdieu (2006), definindo-a como uma *série de posições, colocações e deslocamentos* realizada por um mesmo

agente ou grupo de pessoas, em diferentes espaços, contextos e campos de ação, destacando-se, por exemplo: a Capela Imperial, a Academia de Belas-Artes, o Colégio Pedro II, o Colégio Marinho, o Colégio Abílio, o Conservatório, a Academia Imperial de Música e Ópera nacional; bem como, mesmo que de maneira mais difusa, o próprio mercado de lazer e de entretenimento, considerando-se os teatros, os concertos públicos e, ainda, o mercado editorial da música.

A “educação musical” no século XIX – revisão bibliográfica

Diante da especificidade da pesquisa ser definida como uma *história da educação musical no Brasil do século XIX*, tendo como eixo a análise da trajetória dos docentes no CPII e no ICM, pouquíssimos trabalhos foram encontrados, utilizando como palavras-chaves “Música no Brasil Império”, “Música no Colégio Pedro II”, “Imperial Conservatório” e “História da Educação Musical” e se referenciando, por enquanto, no banco de dados da Capes e o SciELO. Assim, considerando que o aprofundamento dessa revisão bibliográfica seguirá durante todo o processo da pesquisa, como um painel preliminar destaquei trabalhos a seguir, pela importância de seus temas, suas referências bibliográficas e documentais.

Da arte à educação: a música nas escolas públicas – 1838-1971 (JARDIM, 2008) é uma tese que trata dos limites e intercessões entre a educação musical escolar e a educação musical artística, procurando perceber os argumentos empregados para justificar o valor educativo da música em sua trajetória como conteúdo curricular e, sobretudo, investigar as possíveis relações entre o processo de escolarização do saber musical e a profissionalização do professor de música escolar. Devido ao extenso recorte temporal desse trabalho, sua principal contribuição para a pesquisa está restrita aos dois primeiros capítulos¹², os quais trazem questões para se pensar sobre as especificidades do ensino de música nos diferentes espaços de formação existentes então na cidade do Rio de Janeiro e, ainda, quais eram as suas implicações sobre esse ofício e a sua compreensão uma categoria profissional com uma identidade definida.

No propósito de se estabelecer alguma comparação entre o ensino de música no Colégio Pedro II e o projeto de educação musical idealizado e posto em prática no Conservatório de Música, dois trabalhos mostram-se bastante pertinentes: a dissertação de Janaína Girroto da Silva (2007), *'O Florão mais Belo do Brasil': O Imperial Conservatório de Musica do Rio de Janeiro/1841- 1865*, e a tese e o artigo de

¹² Capítulo I – O músico professor e Capítulo II – O professor de música.

Antonio Augusto (2008, 2010), denominados, respectivamente: *A Questão Cavalier: música e sociedade no Império e na República (1846-1914)* e *A civilização como Missão: o Conservatório de Música no Império do Brasil*.

A dissertação de 2007 tem como recorte o período que vai da primeira medida oficial para se fundar o Conservatório, com o Decreto nº 238 de novembro de 1841, até o fim da gestão do primeiro e único diretor músico, Francisco Manuel da Silva (1865). Seus principais objetivos compreendem: (a) recuperar o processo de constituição da educação musical no Brasil, considerando suas inter-relações com as mudanças ocorridas na sociedade brasileira entre os fins do século XVIII até o século XIX; (b) estabelecer articulações entre a cultura e processo de legitimação e consolidação do Estado Nacional - sobretudo no que se refere às transformações no *status* profissional do músico na corte Imperial; e (c) compreender os meios que foram empregados para se realizar o ideal de construção de um sentimento de Nação e Identidade Nacional (a construção de uma base intelectual e artística do nacionalismo do século XIX). Em face de tais objetivos, o trabalho de Silva mostrou-se bastante pertinente para a pesquisa, na medida permite estabelecer relações entre as mudanças socioculturais e políticas do Brasil no século XIX e as transformações ocorridas no *status* profissional do músico e mesmo na *função* da “educação musical”, tendo como referência o processo de criação e fundação do Conservatório.

A tese de 2008 tem como foco analisar o extenso processo pelo qual o músico Carlos Severiano Cavalier Darbilly – antigo professor do Conservatório – tentou provar seu direito a ocupar uma posição no Instituto Nacional de Música – estabelecimento oficial para o ensino musical instituído com o advento da República, em sucessão ao Conservatório. Sem descartar, a princípio, a relevância dessa questão específica diante do recorte e dos objetivos desta pesquisa, de antemão, essa tese se mostrou de grande valia, sobretudo, por conta do levantamento documental realizado, onde é possível acessar dados relativos à vida musical e artística do Rio de Janeiro (Teatros e das Sociedades e Clubes musicais); aos professores de música da cidade entre 1847 e 1888; e, especialmente, ao Conservatório (como por exemplo: o número de alunos, a sua disposição de acordo com as aulas e sua variação conforme o gênero; a listagem de seus professores e administradores; bem como diversos documentos relativos aos seus estatutos e aos seus assuntos administrativos e educacionais).

No artigo *A civilização como Missão: o Conservatório de Música no Império do Brasil* (AUGUSTO, 2010), o ponto a ser destacado refere-se a existência de um conflito entre as expectativas que os idealizadores, os entusiastas e os professores da

instituição tinham acerca de suas funções sociais e, por outro lado, as posições do governo acerca do funcionamento, do estatuto e das finalidades do Conservatório de Música. Basicamente, esse conflito pode ser expresso pela divergência entre um papel moral da instituição, diante dos “anseios de uma sociedade que buscava sobremaneira distinguir-se como culta e, portanto, detentora dos quesitos básicos a ser recebido no âmbito das nações civilizadas” (AUGUSTO, 2010, p. 70) e, por outro lado, o discurso assistencialista pelo qual o Conservatório deveria fazer entrever *um futuro que acobertaria os estudantes de música da indigência* (Ministro Luiz Pedreira do Couto Ferraz, 1856, *Apud* AUGUSTO, 2010, p. 73). O que se mostrou importante para a pesquisa, na medida em que tornou possível pensar sobre as relações entre as disputas pela definição do estatuto do Conservatório, a distinção entre as “tradições” de ensino utilitária e acadêmica e a inserção da música no Colégio Pedro II.

Por fim, a recente tese de Ademir Adeodato (2016), *Entre lares, lyceus e liturgias: professores de música nas escolas do Espírito Santo, vestígios de histórias não contadas (1843-1930)*, também apresenta questões que se mostraram importantes no desenvolvimentos das análises e reflexões desta pesquisa. O que ficou evidente a partir da existência de alguns pontos comuns entre os dois trabalhos, tendo como chave central a preocupação em investigar o processo histórico de institucionalização e de constituição de uma forma de ensino da música no âmbito da Instrução Pública, bem como compreender a importância dos professores junto a esse mesmo processo. Valendo destacar, entretanto, uma diferença referente ao corte temporal da tese de Adeodato, que, apesar de contemplar também o século XIX, se propõe a trabalhar com uma periodização mais larga, estendendo-se até as primeiras décadas do século XX. Além disso, é preciso destacar ainda a questão do seu foco ser o Espírito Santo, o que permitiria um trabalho de história comparada extremamente relevante, mas, que, extrapolaria os limites desta tese.

Estrutura da tese

Para tentar articular esse amplo quadro e dar conta das questões levantadas, a tese está organizada em três partes.

A primeira, é dedicada à contextualização do cenário musical no século XIX. Para tanto este capítulo está dividido em duas partes. *Os músicos e a música no contexto Europeu*, onde se realiza uma discussão geral sobre as transformações no universo de trabalho com música em curso nesse período; o crescimento do mercado de lazer e entretenimento; a construção de um regime de “amadorismo”; o desenvolvimento do

mercado editorial e o seu papel na “universalização” da música escrita; e a importância geral dos conservatórios e dos orfeões nesse contexto, especificamente, na França. Na outra parte, *Música – Rio de Janeiro – século XIX*, procurou-se primeiro discutir alguns questões referentes às atividades, ao trabalho, ao ensino de música e ao estatuto do social do músico no momento anterior à transferência da corte portuguesa para a cidade, em 1808. O que servirá como um contraponto para se compreender por que motivos o período que se inicia a partir desse evento poderia ser caracterizado como um período marcado por intensas transformações também no que se refere à vida musical da cidade – discussões que foram organizadas em duas subseções intituladas: *Antecedentes e ressonâncias coloniais* e *Um período “Áulico”*. Parte à qual foi adicionada ainda uma terceira subseção que visa fazer uma apresentação geral do movimento de ascensão e declínio do Segundo Reinado – período sob o qual está centrado o principal foco de análise desta tese .

A segunda parte, *Belas-artes, ideias sobre a música, interesses, significações e projetos*, é destinada justamente à análise de alguns projetos que se mostraram significativos para compreender quais eram as principais ideias e interesses envolvidos na institucionalização da música e do seu ensino dentro do contexto da cidade do Rio de Janeiro no século XIX, especificamente, durante o Segundo Reinado. Para tanto este capítulo foi dividido em três subseções. Uma primeira, dedicada à Manuel Araújo Porto-Alegre – um dos mais destacados personagens, em termos artísticos e políticos, dentro do universo das belas-artes na capital do Império, entre as décadas de 1830 e 1850. Nesta subseção serão apresentados e problematizados os argumentos por ele desenvolvidos para defender a importância das belas-artes e, especificamente, da música para a construção de imagem do país como uma “nação civilizada”. A segunda, tem como finalidade examinar alguns verbetes do primeiro dicionário musical publicado em português no Brasil, em 1842, de autoria de Raphael Coelho Machado, com o objetivo de compreendê-lo como um “programa institucional” (DUBET, 2002), diante das preocupações do autor em afirmar os valores conceituais da música, sistematizar os pressupostos para que se possa reconhecê-la como uma linguagem, bem como destacar a importância dos seus efeitos éticos-pedagógicos para a sociedade. E, a terceira subseção, onde se investigará o processo de formação da “sociedade dos músicos” na capital do Império, bem como onde serão analisados os compêndios de música de autoria de Francisco Manuel da Silva, destinados respectivamente aos alunos do Colégio Pedro II e do Conservatório, analisando-os não apenas em seus aspectos

puramente técnicos (leitura e escrita musical), mas, também no que esses documentos representam enquanto projeto político.

E, finalmente, a terceira parte, na qual serão investigadas as trajetórias profissionais dos mestres de música que atuam no Colégio Pedro II desde sua inauguração, em 1838, até o início da República, com a finalidade de avaliar quais eram seus interesses em atuar junto ao colégio e em que medida esses interesses convergiam ou divergiam dos projetos analisados na parte anterior do trabalho, procurando relacionar, em termos longitudinais, a relação entre as suas trajetórias, a institucionalização dos estudos de música e a “pedagogização” de seu ensino. Este capítulo está dividido em duas subseções que visam apresentar a mudança da identidade profissional dos mestres que, se, inicialmente, eram sujeitos que exerciam múltiplas atividades de trabalho dentro do campo da música, gradativamente passarão a serem representados por personagens que se dedicarão predominante ou exclusivamente ao magistério. Um processo de mudanças que, por sua vez, está indissociavelmente ligado ao próprio processo de transformação e de construção da forma de ensino da música no âmbito da “Instrução Pública”.

2. O contexto musical no século XIX

2.1 Os músicos e a música no contexto europeu

A transferência da corte portuguesa para o Rio de Janeiro, dentre outros aspectos, ocasionou um significativo aumento da circulação de pessoas e ideias na cidade. No bojo desses fluxos aportaram em terras cariocas diversos músicos vindo, sobretudo, da Europa, além de variadas notícias, informações e publicações sobre música oriundas do velho continente. Partindo do princípio de que esses músicos e essas ideias tomaram “lugar” entre os espaços e as discussões sobre a música no contexto da cidade, adaptando-se, fazendo mediações e apropriações e, no caso das ideias, sendo reiteradas ou reinterpretadas, pareceu necessário fazer uma análise geral do que estava ocorrendo no cenário musical europeu, tanto em termos profissionais e socioculturais, quanto em termos educacionais. O que se justifica, fundamentalmente, diante do significado que esse fluxo de ideias, de obras e de pessoas teve na transformação de determinados aspectos do cenário musical do Rio de Janeiro e, especificamente, na elaboração dos projetos que teriam como objetivo convergente realizar a institucionalização do ensino de música.

Mercado, trabalho e “regime de amadorismo”

O estatuto social do músico nos séculos XVIII e XIX passou por um série transformações cuja intensidade não há precedentes no mundo ocidental, sobretudo, no que se refere à concepção e à organização do trabalho artístico, bem como aos meios de circulação e às formas de consumo de seus produtos – ou, como queiram, de suas obras¹³. Tendo como referência o cenário europeu, está estabelecido como um consenso na maioria dos estudos sobre a história social da música¹⁴ que o poder dos grupos que eram até então os principais responsáveis pelo “patrocínio” das artes tenha sido fragilizado, diante das revoluções sociais e políticas que precipitaram o declínio das aristocracias – função de “patrocínio” que foi disputada, cada vez mais eficazmente, pela concorrência do poder crescente da burguesia. A redefinição dessa balança de poderes foi acompanhada por uma ampliação e diversificação dos espaços e dos modos de atuação profissional do músico, ao extrapolar a dimensão exclusiva das cortes e dos

¹³ Sobre o desenvolvimento histórico e conceitual da noção de “obra musical”, ver o ensaio sobre filosofia da música **The Imaginary Museum of Musical Works**, Lydia Goehr (2007).

¹⁴ Por exemplo, Raynor (1986), Supicic (1997).

palácios, resultando em um aumento potencial do público, que começou a partir de então a incorporar, também, outras parcelas da sociedade numericamente mais importantes do que a aristocracia.

No conjunto dessas transformações, na perspectiva dos empregadores – “patrões”, mecenas, “patrocinadores” individuais ou coletivos –, a prerrogativa da tutela perdeu gradativamente, em termos relativos, o seu poder central na determinação da utilidade e dos formatos de criação e performance artística, tendo como contraponto todo um movimento conceitual e estético que visava reforçar o ideal de emancipação e de autonomia do músico – especialmente, com o Romantismo. Foi a partir de quando os limites de organização do seus trabalhos e de sua trajetória profissional passaram a se inscrever e a serem geridos dentro de um ambiente muito mais complexo, dinâmico e aleatório, onde seus interesses, suas projeções e suas redes de atuação e de negociação deixaram de se reduzir fundamentalmente aos limites e laços estabelecidos pela relação de emprego e mecenato. Com o alargamento desses limites, para além da opção de exercer o seu antigo papel como servidor ou assalariado de uma corte, de um palácio ou de uma corporação, o músico passara a ter que assumir também novas atitudes e novos papéis diante da conseqüente ampliação das incertezas, dos desafios e das oportunidades criadas nesse ambiente dentro do qual iria se configurar uma nova cultura e um novo sistema de organização da vida musical.

Nesse processo, as estruturas de um mercado de bens culturais começam, então, a se consolidar, ramificando e a ganhando expressividade junto aos hábitos e comportamentos sociais, ao mesmo tempo em que as condições de profissionalização dos músicos se tornavam mais plurais e adquiriam outros contornos, graças a multiplicação das formas remuneradas de suas atividades de trabalho. Como sintetiza Supicic (1997): “nenhuma arte, nesse tempo, conheceu expansão igual à da música” (p. 662). Uma expansão que pode ser concebida ao se considerar, por exemplo, o crescimento dos concertos públicos pagos; as rendas geradas pela edição de partituras e suas múltiplas derivações (transcrições, reduções e arranjos); a produção de obras novas destinadas a abastecer os mercados; a multiplicação das performances orquestrais e instrumentais que fazem circular as obras; a diversificação das oportunidades de empregos para os compositores e intérpretes; a intensificação da produção e do comércio de instrumentos; bem como a disseminação de práticas amadoras, a ampliação do interesse pela aprendizagem da música e a “pedagogização” e profissionalização do seu ensino.

Contudo, essa ampliação dos espaços, dos meios e da extensão do público com a qual os músicos passaram a ter que lidar a partir desse momento, como destaca Menger (2009a), acentua cada vez mais as incertezas em relação à estabilidade de sua trajetória e à realização de uma “carreira” bem sucedida, tanto em termos de notoriedade quanto financeiramente. De acordo com o autor, a concorrência pela originalidade, isto é, “pela diferenciação ilimitada dos projetos e das obras”, e, essencialmente, a valorização do trabalho artístico pelo seu potencial de criatividade, passariam a exercer uma importância central no estabelecimento das relações dos músicos entre si; bem como entre eles, os “intermediários do mercado” e os diferentes grupos de apreciadores e consumidores.

Pensando em termos gerais, segundo Menger (2009a), é a partir desse contexto que a atenção e o posicionamento dos artistas diante das preferências do público vai tornando-se, pouco a pouco, um fator de orientação determinante – sempre presente, seja como algo a ser ponderado ou negado e, dependendo do projeto e de sua estatura, como algo a ser transformado, disciplinado, educado. Em meio a esse campo é que começaria a se estabelecer uma “divisão brutal” dos mercados artísticos, dispondo em lados distintos os setores de produção voltados para uma vasta coletividade e os segmentos orientados por uma consumação mais restrita e seletiva. Assim, de acordo com o autor, o posicionamento artístico definido direta ou indiretamente a partir das preferências do público passou a adquirir uma importância considerável para “aquilatar os mecanismos de concorrência” e de distinção entre os artistas de um mesmo “setor” – no caso, a música (MENGER, 2009a, p. 198). Mecanismos, por sua vez, que mobilizaram e tornaram atraentes o estabelecimento de uma oposição entre dois modos de fazer arte orientados, de um lado, em torno da realização de proveitos e de interesses imediatos, e, de outro, em torno dos ideais de uma criação artística “plenamente livre”, “absolutamente autêntica” e “desinteressada”.

Em termos específicos, foi nesse mesmo contexto que as discussões sobre os valores estéticos e as funções éticas da música ganhariam mais uma vez na história¹⁵ um forte impulso, diante das preocupações para que fossem instituídos critérios e instrumentos que permitissem definir e mensurar o que deveria ser considerado, então, como “A grande Música”. Nesse sentido, duas mudanças fundamentais ocorreram de maneira conjunta na cultura musical ao longo do século XIX. Uma delas foi a construção da ideia de música “clássica” atrelada a um conjunto seleto de compositores

¹⁵ Questões que, por diferentes motivos e perspectivas de argumentação, vem sendo debatidas ao longo da história da música ocidental, desde a antiguidade, como demonstram, por exemplo, Enrico Fubini (2008) e Ludia Goehr (2007).

e obras do passado que seria compreendido, cada vez mais, como algo exemplar, dotado de valores absolutos, como algo sagrado, canônico. A outra mudança foi o crescimento da “hierarquização do gosto” que viria a estabelecer uma distinção entre a música reconhecida como “séria” e respeitável e aquela estigmatizada como “ligeira”. Um sistema de posições hierárquicas dentro do qual, de um lado, se posicionariam os defensores de uma corrente artística exigente, considerada como profunda, perene e, portanto, de alta cultura, e, do outro, uma tendência mais “popularesca”, de fácil acesso, fortuita, superficial, associada às distrações vãs e às modas passageiras.

Como destaca Menger, foi dentro desse complexo ambiente de transformações quanto ao fomento, à oferta, às demandas musicais e as suas distintas categorizações, que passaria a se afirmar, de maneira exponencial, um individualismo artístico, “armado por toda uma aparelhagem ideológica que visava, notadamente, celebrar os méritos incomensuráveis do talento excepcional, do gênio” (MENGER, 2009b, p. 369). Por meio dos estudos biográficos dos autores e da incansável e minuciosa exegese de suas obras, foi a partir desse viés que a figura do compositor, seus dotes de criação e sua grandeza, vieram a ocupar uma posição central na construção da história, na definição dos dispositivos necessários para uma apreciação e uma prática musical “legítimas”, bem como na defesa dos pressupostos que deveriam ser tomados como base para o “verdadeiro” progresso e futuro da música – como demonstram Fauquet & Hennion (2000).

De maneira geral, o conjunto de compositores selecionados para constituir esse consagrado panteão tem a sua frente Bach (1650-1750), Mozart (1756-1791) e, em especial, Beethoven (1770-1827) – incluindo, ainda que com uma incidência relativamente menor, Haendel (1685-1759), Cristoph W. Gluck (1714-1787), Haydn (1732-1809), Carl von Weber (1786-1826), Rossini (1792-1868) e Mendelssohn (1809-1839), entre outros. Como enfatizam Fauquet & Hennion (2000), dentro dos debates que vão definir pouco a pouco o que seria, então, “A Música”, não existia nenhum deles em que tais compositores, direta ou indiretamente, não fossem “convidados” para prestar seu testemunho. Ao longo desses debates foram discutidos uma série de temas-chaves, tais como: objetivos morais da arte; relações ao universal e ao nacional; formalismo e simbolismo; expressividade; virtuosismo; afetos; ciência; e pedagogia. Assim, apoiando-se sobre esse panteão de compositores e realizando um paciente trabalho a partir de suas obras, é que viria a se formar uma rede de amadores, músicos, críticos e professores, que, representando um grupo que logo pretendeu se constituir como a elite da arte, fez coletivamente evoluir as práticas musicais em torno do que

passou a ser definido como “a música clássica” – rede que pode ser compreendida, de maneira ampla, como “a sociedade dos músicos”.

Fauquet & Hennion, ao trabalharem sobre a proposição do “amor pela música como uma produção histórica”, afirmam que a “musicalização” do nosso gosto, isto é, “a formação de competências específicas, de mais em mais definidas, internalizadas e incorporadas”, que nos fez apreciar em alguma medida o conjunto dessas obras e celebrar a genialidade de seus compositores, constitui-se, segundo a denominação dos autores, como um “regime de amadorismo” – um regime ao qual, de maneira natural e íntima, “nós não vemos mais como e quando que lhe pertencemos” (FAUQUET & HENNION, 2000, p. 20).

A partir dessa proposição, de acordo com os autores, “o amador não seria simplesmente um imitador do músico de carreira”, mas, sim, alguém que pretende desenvolver de modo cada vez mais autônomo o gosto pela música, procurando encontrar nela, e em todas as suas prática derivadas, o mais profundo e autêntico prazer estético (*Idem*, p. 196). Para mais ou para menos, essa procura compreendia, por exemplo, o auto-preparo antes de uma audição; o aprimoramento das competências necessárias para tocar as obras, após uma longa e árdua aprendizagem individual ou coletiva; o conhecimento da história dos compositores e da evolução dos diversos estilos e suas características; e, especialmente, o apreço por uma cultura reflexiva do gosto e das obras “difíceis”, em nome dos “estados provocados pelos objetos aos quais” se, por um lado, “a apreciação é problemática”, por outro, como recompensa, “o deleite é sublime” (*Idem*, p. 206).

Ainda segundo os autores, “longe de poder opor o amadorismo ao profissionalismo, é preciso reconhecer que esse último não pode plenamente se desenvolver senão dentro de um tal regime” (*Idem*, p. 196). Nessa perspectiva, deixa de fazer sentido a concepção negativa do trabalho com a música estritamente como uma prestação de serviço que, como tal, se restringiria ao cumprimento de um conjunto pré-determinado de funções atreladas, por exemplo, ao calendário e aos rituais da Igreja e do Estado, tais como nascimentos, aniversários, casamentos ou as comemorações de eventos considerados importantes nessa esfera. Justamente ao contrário, é procurando dar à música um estatuto próprio, transcender esses limites funcionais, afirmar o seu poder como um trabalho criativo e propagar os seus valores como uma prática individual ou coletiva de autodesenvolvimento, que essa rede de amadores irá realizar e retroalimentar todo um empreendimento de construção, de manutenção e de evolução desse regime de cultivo e amor à música. Dentro dessa empreitada, segundo Fauquet e

Hennion (2000), os primeiros amadores foram os próprios músicos profissionais, que, atuando como mediadores, passaram a exercer um papel destacado nesse processo que instituiu em torno da música “clássica” uma aura que a distingue como “um objeto de degustação elaborada”. Fundamentalmente, eram os músicos que, “inventando, modificando e desenvolvendo, por sua vez, os repertórios, as concepções, as competências, os suportes e as instituições”, tinham a capacidade de satisfazer com música os desejos musicais, cada vez mais, criteriosos e específicos (FAUQUET e HENNION, 2000, p. 197).

Tanto o “regime de amadorismo” quanto o protagonismo que os músicos profissionais tiveram em seu processo de consolidação apresentam-se como fatores importantes dentro do espectro de interesses desta pesquisa. O que ganha um sentido particular, sobretudo, para se pensar sobre as questões que poderiam envolver a atuação dos músicos na difusão e na consolidação desse regime dentro do contexto específico da sociedade brasileira oitocentista. Uma sociedade escravocrata, onde, a música era não apenas largamente concebida como uma “arte de artesão”, mas, também, como uma atividade prática e, sobretudo, como um ofício destinado aos cativos e aos demais extratos sociais desprestigiados. Condições essas que se constituirão como um dispositivo sociocultural de difícil transposição diante dos interesses e das possibilidades para difundir esse “regime de amadorismo”, valendo-se dos seus aspectos formais e dos seus conteúdos específicos, tendo como propósito promover a valorização artística da música, favorecendo, assim, a sua concepção como um trabalho livre e/ou como uma prática “ilustrada” e de autodesenvolvimento.

Suportes e instituições

Pensando no contexto europeu, Fauquet e Hennion (2000) não deixam de frisar a importância que os “quadros materiais e institucionais” tiveram junto ao processo de consolidação do “regime de amor à música”, servindo como suporte e como meio para difundir e compartilhar socialmente a “apreciação estetizante” e os “objetos” que lhes seriam concernentes. Desses quadros, devem ser destacados, sobretudo, os concertos públicos; a crítica especializada; o comércio de partituras, coleções, arranjos e livros dedicados aos amadores; e, em especial, o crescente uso pedagógico desses impressos musicais pelos professores particulares (sobretudo, de piano), bem como por aqueles atuantes nos conservatórios e também nas instituições de ensino elementar e médio.

Quanto ao suporte, sem sombra de dúvida, o desenvolvimento da tipografia e a estabilização do sistema notacional e de suas convenções tiveram um papel fundamental

nesse processo, a partir de quando a transmissão manuscrita perdera gradativamente o seu domínio e a sua exclusividade. Ao longo da segunda metade do século XVIII, a imprensa musical já se constituía como um segmento econômico que extrapolava as tradições nacionais, regionais e locais, em proveito de modos de notação mais simples, haja vista a impressionante intensificação do comércio de partituras, tablaturas e dos livros sobre música.

Como demonstra em detalhes Sylvie Bouissou (2005), nessa nova etapa, diante da necessidade de um certo “universalismo”, foi preciso codificar a notação em termos mais homogêneos, pois, no mesmo momento em que ocorria a sua difusão em grande escala, “a música tornava-se cada vez mais europeia”. Afirmção que ganha sentido ao se considerar, por exemplo, o tonalismo, o temperamento, a definição de uma afinação oficial, a padronização das variações de velocidade com o metrônomo, bem como o estabelecimento de critérios modelares de coerência formal, estilística e estrutural – pressupostos que, inicialmente, viriam a se tornar comuns entre os países europeus e que, rapidamente, se propagariam pelo mundo.

Diante dos interesses desta pesquisa, outro fator central na consolidação desse “regime de amadorismo” foi a atuação dos músicos dentro do campo do ensino público, tomando como instituição de referência os conservatórios e a sua maneira particular de transmitir a música. O que, em certa medida, se estabeleceu como uma espécie de modelo “universal”, tendo como base o emprego de métodos racionais; de modos de trabalho e de avaliação sistemáticos (como exames e concursos); de técnicas instrumentais e vocais definidas; além da remissão obrigatória a determinados compositores e obras do passado considerados como “canônicos” e, portanto, essenciais para o desenvolvimento dos mais apurados critérios ou claves de apreciação, de performance e de criação musical.

Rémy Campos (2016) ao realizar um ensaio sobre o Conservatório de Paris, analisando a sua história, a sua estrutura institucional e, de certo modo, o seu papel na consolidação de um “sistema conservatorial” na França como um todo, afirma que a sua constituição como um modelo foi tão forte que, de diferentes formas, extrapolou os próprios limites do país. O que, segundo o historiador, pensando no contexto europeu e nas principais reformas educacionais que ocorreram durante o século XIX, pode ser compreendido a partir de três pontos. Em primeiro lugar, a intervenção do Estado nas “instituições modernas de ensino de música”, impondo-lhes um caráter público e de formação profissional. Em segundo, “uma concepção total de ensino”, reunindo dentro de uma mesma instituição o conjunto de saberes musicais considerados essenciais,

organizados e sequenciados como “cursos obrigatórios”. E, em terceiro, o desenvolvimento do ensino coletivo em classes e a publicação de métodos oficiais (CAMPOS, 2016, p. 72). Pontos esses que, de algum modo, ganharão corpo dentro do projeto de institucionalização do ensino de música no Rio de Janeiro, no século XIX, especificamente, no que irá envolver o processo de criação do conservatório, na capital do Império.

Paralelamente a esse sistema voltado para a formação, sobretudo, de profissionais e virtuosos, é necessário considerar também a importância que o ensino de música assumirá nesse contexto como parte da formação elementar, englobando tanto o campo da “instrução pública”, quanto diferentes associações e agremiações amadoras, tendo como um de seus principais expoentes o compositor e pedagogo francês Boucquillon-Wilhem (1781-1842) – responsável por desenvolver o que ele mesmo denominou como música de “orfeão”. Dentro desse domínio, como afirma Philippe Gumpowicz (1987), para o músico-pedagogo francês:

O verdadeiro artista seria aquele que faz cantar a alma do povo. Tudo deve girar em torno desse objetivo. Para alcançá-lo, é preciso se guardar de todas as extravagâncias, se manter na realidade, evitar uma grande sofisticação, fugir da vulgaridade. Ser simples. Ter a grande coragem da simplicidade (p. 22).

O seu foco, a princípio, dirigiu-se inicialmente apenas às crianças e ao ensino primário. O seu pressuposto básico consistia na necessidade de ensinar música considerando-a como uma língua. Diante disso, a primeira coisa a ser feita seria, então, ensinar os alunos a ler, a escrever e a conhecer os princípios elementares de sua gramática (*Idem*, p.26). Para tanto, imerso em um intenso contexto de discussão sobre educação e, também, sobre o ensino de música, Wilhem desenvolveu a sua própria metodologia que, tendo como inspiração os “métodos mutualistas”, compreendia: a divisão da turma em oito grupos; a escolha de alunos que seriam responsáveis por cada grupo; e a confecção de quadros visuais destinados a dar mais visibilidade aos conteúdos e a “torná-los mais atraentes” (*Idem*, p. 26). Com base nesse método, em 1821, foi publicada a primeira edição dos *Tableaux pégagogiques de la méthode Wilhem*. Publicação que se espalhou desde então por toda a França, tornando-se a base de ensino de inúmeras escolas e associações amadoras, envolvendo crescentemente a participação dos seus alunos em eventos públicos, sobretudo, cívicos, que chegaram a reunir milhares de cantores (GUMLOWICZ, 1987). Esse movimento alcançou uma enorme importância ao longo do século XIX até meados do século XX, influenciando diversos outros países dentro e fora da Europa, incluindo o próprio Brasil Império, como se verá adiante.

2.2 Música na sociedade – Rio de Janeiro

Como demonstram alguns trabalhos relativamente recentes sobre a história da música no Brasil no século XIX, o cenário musical da cidade do Rio de Janeiro passou por um processo de complexificação e de desenvolvimento, a partir da transferência da corte portuguesa, em 1808, até o final do I Reinado (1822-1831), cuja a intensidade não havia então precedentes (MAGALDI, 2004; CARDOSO, 2005; AZEVEDO & SOUZA, 2006; MONTEIRO, 2008; FREIRE, 2013). Contudo, mesmo reconhecendo a pertinência dessa afirmação e tomando esse episódio inicial como um marco temporal de suma importância, é preciso problematizar a ideia de mudança e transformação, pensando também em termos de heranças e permanências. Para tanto, serão então discutidas algumas questões referentes às atividades, ao trabalho, ao ensino e aprendizagem de música, bem como ao estatuto do social do músico nesse contexto precedente.

2.1 Antecedentes e ressonâncias coloniais

O sagrado e o profano

Como contraponto ao marco estabelecido a partir da transferência da corte para o Rio de Janeiro, pensando numa perspectiva mais ampla que contempla também, além dessa cidade, Minas Gerais, São Paulo, Bahia e Pernambuco, há um conjunto de estudos que apresenta um cenário musical bastante próspero e ativo, envolvendo sobretudo, a música sacra no Brasil que se desenvolveu ainda no período colonial, especialmente durante o século XVIII¹⁶. Um pioneiro nesses estudos foi o musicólogo teuto-uruguaio Francisco Curt Lange (1903-1997). Após ter constatado, na América espanhola, que o crescimento econômico nas regiões mineradoras foi acompanhado por um desenvolvimento das artes, Lange levantou a hipótese de haver um passado musical importante no Brasil durante o ciclo do Ouro, especificamente, em Minas Gerais. O que se comprovou nas pesquisas em que realizou na década de 1940, ao localizar obras de “alto nível de elaboração” que foram produzidas por autores até então desconhecidos, como, por exemplo, José Joaquim Emerico Lobo de Mesquita (1746-1805) (CARDOSO, 2006; LEONI, 2010).

¹⁶ Para consultar as principais referências sobre a música Brasil colonial, ver: LEONI, A. L., **Historiografia musical e hibridização racial**, 2010.

A partir de tais constatações, em 1960, ao escrever um capítulo denominado “A música erudita na Regência e no Império”, publicado na célebre obra “A história da civilização brasileira”, Lange destaca de maneira irônica o fato de que, para “a maioria dos historiadores, a acidental radicação temporária de D. João VI e de sua corte no Brasil (1808-1822) representou um primeiro e grande benefício para a deficiente vida musical não só carioca como brasileira em geral”. Assim, relativizando tal assertiva, o musicólogo defendia então a tese de que no “Rio de Janeiro, anterior a 1800, deve ter existido um vida musical superior àquela mísera porção de meia dúzia de nomes citados até hoje nas referências publicadas [...]” (LANGE, 1985, p. 369). Entre esses nomes Lange destaca especificamente o padre José Maurício Nunes Garcia (1867-1830)¹⁷, que, “considerado a primeira coluna do edifício sonoro do Brasil”, não “poderia nunca ter atingido tais alturas de um gênio solitário, circundado por músicos medíocres e um meio musical pobre” (*Idem*). Diante disso, questionando de maneira magistral a construção histórica da figura do padre como um dos primeiros cânones da música no Brasil, baseada na ênfase ao individualismo artístico e ao culto ao gênio, Lange tornava irrefutável a hipótese de existência de uma rede de “músicos qualificados” já no século XVIII, a partir da qual o mulato José Maurício teria tido condições para desenvolver a sua formação e aprimorar os seus talentos musicais.

Assim, valendo-se das questões formuladas por Lange, Lino de Almeida Cardoso (2006) conseguiu identificar a existência de um ambiente musical relativamente ativo na cidade do Rio de Janeiro, antes mesmo da instalação da corte, contrariando, assim, “parte importante de nossa historiografia geral” que de certa forma afirmava que “a vida social e cultural carioca” tenha sido, até esse momento, extremamente “acanhada, e, muitas vezes, secundária, em relação à de outras cidades brasileiras de então, como a primeira capital, Salvador, e as mais relevantes urbes mineiras” (CARDOSO, 2006, p. 32). De acordo com as referências documentais utilizadas pelo autor, em princípios do século XVIII, graças ao ciclo econômico do ouro, a cidade do Rio de Janeiro já constituía-se como uma das principais praças de comércio no Brasil, configurando-se como um “centro urbano de grande opulência”. É a partir dessa constatação que o autor defende também a hipótese de que “essa localidade próspera e urbana” tenha tido, desde o início do referido século, “a oportunidade de realizar *manifestações culturais*

¹⁷ O padre José Maurício Nunes Garcia, considerado como um dos músicos (regente, compositor, instrumentista e professor) mais importantes da primeira metade do século XIX, no Brasil, era mestre de capela da Catedral do Rio de Janeiro desde 1878, sendo posteriormente transferido com o mesmo cargo para a Capela Real, em 1808, e para a Capela Imperial, em 1822, ficando em exercício até 1830, ano de seu falecimento. Foi responsável por um dos “cursos” de música que, durante mais de trinta anos de atividade, formou alguns dos principais músicos desse período (ANDRADE, 1967, v. I; CARDOSO, 2005).

similares aos dos centros europeus, entre as quais, uma atividade musical rica e ampla”, que se desenvolvera tanto no âmbito da música sacra, quanto da música profana (*Idem*, p. 42, grifo nosso).

Para aprofundar essa discussão, em termos cronológicos, Cardoso toma como ponto de partida o lugar comum no qual à atuação dos jesuítas é atribuída um espaço primordial no processo de implantação e de difusão da música no Brasil, a despeito das manifestações musicais nativas pré-existentes. Um processo ao qual devem ser consideradas também as sociedades religiosas seculares (ordens terceiras, irmandades e confrarias) e o seu “importante papel na organização da vida religiosa colonial e, conseqüentemente, no desenvolvimento das práticas musicais eclesiásticas” (*Idem*, p. 46). Dentre elas, é imprescindível destacar, sobretudo, a criação, em 1784, da Irmandade de Santa Cecília, que, juntamente com a organização de uma espécie de fundo previdenciário para os seus membros, procurou estabelecer rigorosas regras para o exercício da atividade musical – notadamente, repreendendo a atuação dos seus confrades em eventos e festividades profanas e rechaçando os “muitos curiosos” que então “exerciam publicamente a Arte da Música”¹⁸. Essa irmandade, ocupou um espaço central no Rio de Janeiro até a década de 1830, agregando os principais “professores de música” da cidade, incluindo, entre eles, o próprio padre José Maurício Nunes, Francisco Manuel da Silva (compositor do hino nacional, autor do compêndio que será utilizado no Colégio Pedro II e protagonista no processo de criação do conservatório) e também os primeiros mestres de música do colégio, Januário da Silva Arvellos e Francisco da Luz Pinto.

Porém, mesmo reafirmando o pioneirismo dos jesuítas como um pressuposto da história da música no Brasil e, a partir disso, considerando que a música sacra, para mais ou para menos, estivesse presente nas principais cidades do país ao longo do processo de colonização, o autor destaca que o seu foco principal está mesmo voltado para a música profana, “de interesse burguês”, que “imitava os modelos da música aristocrática, de corte, ocorrendo muitas vezes nos “teatros públicos” — “nos quais, para entrar, bastava pagar” (CARDOSO, 2006, p. 46).

Com essa preocupação, Lino Almeida Cardoso, valendo-se de algumas referências documentais e bibliográficas, evidencia a existência de um conjunto de atividades musicais na cidade do Rio de Janeiro, fora do domínio eclesiástico, já no

¹⁸ O que pode ser observado, por exemplo, no documento onde constam os compromissos da Irmandade, datado de julho de 1774, no Capítulo 3º, § 6º, onde afirma-se que: “nenhum dos Irmãos e Professores poderá ir a festas que se constuma fazer de Cantochão misturado em que se cantam Solos, Duetos, Tercetos, etc. sob pena de pagar mil e seisestos réis pela primeira vez; pela segunda três mil e duzentos; e pela terceira ser desriscado da Confraria (*Apud*, ANDRADE, 1967, v. 1, p. 81).

século XVIII. Para tanto, o autor reitera, por exemplo, os indícios de que já haviam, a partir da segunda metade desse século, um teatro público na cidade denominado “Ópera dos Vivos” e uma “casa de ópera” cujo nome não há registro. Em relação ao segundo estabelecimento, o autor identifica ainda a atuação direta dos “homens de negócio” como mecenas, para “custear”, especialmente, as programações vinculadas aos eventos oficiais, sobretudo, em obséquio à família real (aniversários, noivados, casamentos, etc.), bem como aqueles *comemorados* por razões de Estado (aclamações e celebrações cívico-políticas em geral). A sua programação, de fato, parece ser bem intensa ao considerar que essa “casa de ópera” comportava cerca de 600 pessoas, chegando a funcionar às quintas, aos domingos e na maior parte dos feriados (*Idem*, p. 80). Além disso, o autor identificou também a fundação de uma “Academia dos *Seletos*”, em 1752, dedicada aos recitais de poesia e à realização de concertos particulares; e ainda a ocorrência de bailes e encontros musicais privados, notadamente, durante a segunda metade do século; bem como a presença de alguns instrumentos como o cravo, o violão, o piano, além de flautas, fagotes e rabecas.

Aprendizagem: entre mestres e ofícios

Em toda a documentação selecionada por Lino Cardoso a ênfase à qualidade dos músicos, sejam eles do Teatro, da Igreja ou aqueles que atuavam nos eventos privados, aparece como uma constante. O que lhe dá condição para presumir, a partir disso, a existência de “uma eficiente educação para música” nessa época na cidade do Rio de Janeiro (*Idem*, p. 64). De maneira geral, essa formação era propiciada pelos Seminários católicos, pelas paróquias, pelos Regimentos militares e, em uma proporção bastante menor, por meio de lições particulares.

Um exemplo oportuno, referente ao ensino de música nas instituições de caráter religioso, é o Seminário de São Joaquim – instituição fundada em 1739, que, justamente, será transformada no Colégio Pedro II em 1837. Com uma história dedicada principalmente à instrução de órfãos para os serviços eclesiais, o ensino do canto, isto é, da “música litúrgica por excelência, conhecida por Canto Gregoriano” (CARDOSO, 2005, p. 25), esteve entre as aulas principais do seminário, juntamente com o Latim (Anuário do Colégio Pedro II, vol. VIII, 1937). Segundo Joaquim Manuel de Macedo (1820-1882), no livro de memórias *Um passeio pela cidade do Rio de Janeiro*, publicado inicialmente como folhetim em 1862, “os alunos pobres do Seminário S. Joaquim” chegavam a participar anualmente nos coros das Igrejas de São Pedro, da Candelária e da Misericórdia (MACEDO, 2005, p. 304), sendo alguns deles

nomeados inclusive como cantores no coro de algumas das principais capelas da cidade (*Idem*, p.306). Um indicativo de que esse ensino de cantochão tinha, entre suas finalidades, propiciar uma formação para o trabalho que habilitava esses “alunos pobres” para efetuar, a princípio, os ofícios musicais da Igreja, integrando-os, por vezes, em algum de seus grupos.

Enfatizando novamente a questão dos jesuítas, Lino Cardoso reitera o argumento de que grande parte dos “ensinamentos musicais” durante o período colonial devam ter sido realizados pelos membros dessa Ordem, “pelo menos até a publicação do Alvará Real de 28 de junho de 1759”, que decretou a extinção das suas escolas e a sua expulsão do Brasil (CARDOSO, 2006, p. 65-67). Argumento que é fundamentado pelo autor, ao retomar uma discussão sobre a existência, nas imediações da cidade do Rio de Janeiro, na Fazenda de Santa Cruz, de “uma espécie de conservatório de música”, “ou coisa que o valha”, que teria sido estabelecido exatamente pelos jesuítas com o único intuito de “formar os negros” na arte dos sons – tendo como referência o *Essai statistique sur le Royaume de Portugal et d'Algarve*, publicado pelo o geógrafo italiano Adriano Balbi (1782-1848), em 1822. Segundo o próprio Balbi:

Esta instituição deve-se aos *jesuítas* que se ocupavam da *civilização e instrução do povo*, bem como todas aquelas que foram fundadas no Brasil antes da chegada do rei [D. João VI] [...].

Quando o rei chegou ao Rio de Janeiro, Santa Cruz foi transformada em morada real. Quando pela primeira vez ouviram missa na Igreja de Santo Inácio de Loyola, em Santa Cruz, Sua Majestade e toda a corte *admiraram-se da perfeição com que a música vocal e instrumental era executada por negros de ambos os sexos*, os quais se haviam aperfeiçoado nesta arte segundo o método ali introduzido vários anos antes pelos antigos proprietários deste domínio e que felizmente ali fora conservado. Sua Majestade, que gosta muito de música, querendo *tirar proveito de tal circunstância*, estabeleceu escolas de primeiras letras, de composição musical, de canto e de vários instrumentos na sua casa de *recreio* e conseguiu, em pouco tempo, *formar entre negros tocadores de instrumentos e muito hábeis cantores*.

Os dois irmãos, Marcos e Simão Portugal¹⁹, compuseram expressamente para estes novos adeptos de Euterpe²⁰ peças que eles executaram com perfeição; vários deles *foram agregados aos músicos das capelas reais de Santa Cruz e S. Cristóvão* [...].

Sua Majestade, muitas vezes, assistiu a cerimônias religiosas em que a música foi executada por seus *escravos músicos*.

Sua Alteza Real, o Príncipe do Brasil [D. Pedro I], que possui extraordinário talento musical [...] muito contribuiu para aperfeiçoar este estabelecimento único no gênero *pelo estímulo que traz a esses negros e pelos benefícios que lhes proporciona*.

Não há muito tempo ele encarregou os irmãos Portugal de compor *óperas* que foram inteiramente *executadas por esses africanos*, com aplauso de todos

¹⁹ Importantes músicos portugueses que desembarcaram no Rio de Janeiro em 1811, destacando-se, especialmente, Marcos Portugal (1762-1830) que era então um renomado compositor em seu país natal. Atuou no Brasil tanto no teatro quanto no campo da música sacra, notadamente, encenando algumas de suas óperas no Teatro Real de São João, inaugurado em 1813, e exercendo a função de mestre da Capela Real, posterior, Imperial, de 1811 até o seu falecimento.

²⁰ Deusa da música.

os conhecedores que os ouviram. (BALBI, 1822, v. 2, p. cexii, *Apud* ANDRADE, 1967, v. I, p.42-43, grifo nosso)

O trecho supracitado traz alguns pontos que precisam ser destacados, mesmo que não tenham como ser desenvolvidos em profundidade diante dos limites deste trabalho, como, por exemplo, o sentimento de supressa expressado por uma plateia “ilustrada” diante da uma execução perfeita de um repertório considerado sublime, tocado por um conjunto de músicos escravos, de ambos os sexos; a ênfase sobre efeitos da música na civilização e na instrução do povo em geral e, especificamente, para estimular e beneficiar os extratos sociais marginalizados; e, mesmo, as próprias concepções de música, do seu estatuto como profissão e, no caso, das finalidades do seu ensino, expressas a partir de tais ideias. Conjunto de pontos que deve incluir, ainda, o questionamento sobre a existência ou não desse “conservatório” e, mesmo, a pertinência de dar-lhe essa denominação institucional.

Em relação a essa última questão Curte Lange, no texto já referido, afirma de maneira contundente: “um dos capítulos que deve ser definitivamente erradicado da história da música no Rio de Janeiro é a lenda do Conservatório de Música dos Negros que teria existido na Fazenda de Santa Cruz” (LANGE, 1985, p. 373). Mencionado a obra monumental publicada em 1938 pelo padre Serafim Leite, a *História da Companhia de Jesus no Brasil*, o musicólogo procura enfatizar que a existência desse “conservatório” não teria sustentação alguma, haja vista que “nenhum dos missionários da Ordem vindo para o Brasil foi músico profissional, nem teve o treino correspondente” (*Idem*, p. 374). As bases argumentativas dessa afirmação, entretanto, são problemáticas na medida em que é necessário avaliar, por princípio, as particularidades históricas que envolvem a própria definição da identidade do músico nos séculos XVIII e XIX no Brasil, seja em termos de profissão, seja quanto aos meios e aos propósitos de formação e de “treinamento”. Como destaca Lino Cardoso, Lange “não se deu conta de que fazer música era uma atividade intrínseca à função sacerdotal”, pois, segundo o próprio padre Serafim Leite, no livro *As artes e os ofícios dos jesuítas no Brasil*:

[...] os missionários [...] que eram *mestres* daquela música e daqueles cantos [...] são nomes que em vão se buscariam nos catálogos com estes *predicados de cantor e músico* [...]. Não era ofício independente, era e é *função sacerdotal*, porque todo o padre deve estar apto a cantar missa; e requer-se portanto em todos algum conhecimento de canto ou solfa na expressão daquela época. Por ser comum aos padres, não se menciona [...] (LEITE, 1953, p. 62 *Apud* CARDOSO, 2006, p. 69, grifo nosso)

Diante disso, o argumento de Lange parece apresentar, portanto, um problema de imprecisão. O autor pressupõe a exigência de determinados critérios e especificidades

profissionais e de formação que não se mostram operacionais, sobretudo, diante de um grupo de sujeitos para os quais a música, ao mesmo tempo em que tinha um caráter funcional bastante definido, constituía-se também como uma das atribuições gerais que, dentre outras, fazia parte do conjunto de seus ofícios.

Para se pensar sobre algum tipo de especialização profissional dentro desse contexto, o próprio emprego da denominação de “mestre”, e o seu vínculo com as corporações de ofício, é bastante elucidativo em face das particularidades do trabalho e dos modos e finalidades de aprendizagem que eram, então, associados à música.

De acordo com a edição do dicionário da língua portuguesa escrito pelo padre D. Raphael Bluteau, publicada em 1720, o “mestre” seria “aquele que sabe, e ensina qualquer arte, ou ciência”, não podendo “ser bom mestre, quem primeiro não foi discípulo” (BLUTEAU, 1720, tomo V, p.455). Uma definição bastante sucinta, mas, que deixa clara a posição central do mestre nesse tipo de organização profissional; posição determinada, essencialmente, a partir da sua importância como aquele que detém os saberes de um determinado ofício e a autoridade para os ensinar aos seus discípulos as múltiplas tarefas necessárias para a realização dos trabalhos concernentes. No que se refere ao processo de ensino e aprendizagem, a partir dessa centralidade do mestre são estabelecidas relações marcadamente personalizadas e situadas. Nesse processo os conteúdos eram delimitados conforme às necessidades e às possibilidades de aplicação prática, aonde a transmissão e a construção de conhecimento se definia diretamente na relação entre cada mestre, seus discípulos e as especificidades de sua corporação; prescindindo, assim, de uma sistematização e de uma uniformidade pedagógica e, de maneira mais ampla, de um “programa institucional”.

Diante disso, a hipótese de considerar a existência de um conservatório na Fazenda de Santa Cruz, em termos pedagógico-institucionais, deve ser descartada – está “fora do lugar”. Como conclui Ayres de Andrade:

A espécie de conservatório de que fala Balbi talvez fosse umas poucas aulas de música, destinados a formar instrumentistas para a banda, pois, havia sempre uma banda de música nas fazendas brasileiras para tocar nas funções religiosas e nos divertimentos (ANDRADE, 1967, v. I, p. 44).

Bluteau, imediatamente após a definição geral da categoria “mestre, trata em seguida do “Mestre de Capela”. O destaque a essa subcategoria se mostra importante para não se perder de vista que, embora a música fosse uma das atividades da função sacerdotal, existia um cargo específico para aqueles que seriam os responsáveis pelos seus ofícios dentro da liturgia católica – cargo, aliás, exercido por personagens centrais na construção da história da música ocidental, como, por exemplo, Bach, e no nosso

caso, José Maurício Nunes. De acordo com o Bluteau, o mestre de capela seria então “aquele que governa os Cantores fazendo compasso, e emendando os que errão” (*Idem*, p. 457). Uma definição também bastante curta que delimita o papel dessa maestria a partir de dois pontos: a noção básica de regência (a marcação do tempo musical que se realizava, até meados do século de XIX, simplesmente percutindo-se um bastão no chão) e, novamente, a ideia de instrução.

Esses pontos, por sua vez, convergem com a definição dada por Ayres de Andrade que, após constatar a existência de dois mestres de música na Fazenda de Santa Cruz²¹, em 1809, afirma que essa expressão podia significar “tanto professores de música, como regentes de orquestra ou banda”, sendo “aplicada, indiferentemente, aos que exerciam tais funções” (ANDRADE, 1967, v. I, p. 45). Uma definição que amplia as possibilidades de compreensão do termo, primeiramente por reiterar que o exercício do cargo de mestre de música englobava, de maneira indistinta, tanto a função do ensino quanto a da regência musical. Em segundo lugar, por destacar que o trabalho do mestre envolvia não apenas a preparação e a regência dos cantores, mas, também, dos instrumentistas que atuavam nas orquestras e bandas de música – estando essas vinculadas ou não à prestação dos serviços religiosos.

É importante lembrar que, dentro desse contexto, o trabalho musical tinha um conjunto de funções e de formatos previamente determinado, estabelecido a partir das demandas da liturgia da Igreja e do Estado, ou de algum evento particular, sempre em conformidade com as expectativas e os interesses de um público restrito e “seleto”, formado pela aristocracia e pelos homens de negócio. Diante disso, com exceção da escassa oferta de lições particulares para os diletantes, o seu ensino objetivava fundamentalmente promover a aquisição das “ferramentas” e das “técnicas” necessárias para a realização dos serviços musicais, por meio dos princípios básicos da leitura e da escrita, do canto e da execução instrumental – que, a propósito, longe ainda de uma lógica de especializações, na maioria das vezes exigiam dos músicos a habilidade de saber utilizar mais de um instrumento. Contudo, é importante frisar que, para além do ensino e da regência, de maneira geral, os mestres de música exerciam um conjunto de trabalhos muito mais amplo, como por exemplo, a composição, a realização de arranjos, a sistematização das partituras, o controle da assiduidade e da disciplina dos músicos e o que mais fosse necessário para a prestação dos devidos serviços musicais.

²¹ Quintiliano José e Inácio Pinheiro da Silva.

Heranças

A partir das questões formuladas sobre o “conservatório” da Fazenda de Santa Cruz, três pontos que se mostram primordiais para se pensar sobre o músico no Brasil, sobretudo, no contexto do século XIX: o seu estatuto como trabalho; a posição social atribuída aos negros e aos seus descendentes (escravos ou libertos) dentro desse estatuto; e, essencialmente, as suas possíveis implicações na constituição da identidade profissional do músico no país e, de mais ampla, na instituição dos diferenciados espaços, significados e funções do seu ensino e da sua aprendizagem.

Pensando, em termos gerais, sobre as relações escravistas de produção e as concepções dos ofícios artesanais e manufactureiros no Brasil, Luiz Antônio Cunha afirma que:

[...] numa sociedade em que o trabalho manual era destinado aos escravos [...], essa característica “contaminava” todas as atividades que lhes eram destinadas, isto é, as que exigiam esforço físico ou a utilização das mãos. Homens livres se afastavam do trabalho manual para não deixar dúvidas quanto a sua própria condição, esforçando-se para eliminar as ambiguidades de classificação social. Além da herança da cultura ocidental, matizada pela cultura ibérica, aí está a base do preconceito contra o trabalho manual, inclusive e principalmente daqueles que estavam socialmente mais próximos dos escravos: mestiços e brancos pobres. (CUNHA, 2000, p.16)

No que refere aos mulatos, de acordo com Lino Cardoso (2006), considerando a exclusão étnica que marca a sociedade e a cultura brasileira, via de regra, esse extrato também não tinha as mesmas oportunidades destinadas, de maneira geral, à população branca. Embora alguns deles fossem homens de negócio, bacharéis ou bastardos de fidalgos, a regra para grande parte desses mestiços era mesmo exercer as atividades de trabalho então denominadas como “artes mecânicas”. Entre tais ocupações, figuravam, por exemplo, as dos alfaiates, barbeiros, ferreiros, funileiros, livreiros, marceneiros, ourives, pastores, pescadores, moleiros, oleiros, padeiros, relojoeiros, tecelões, vidraceiros, saboeiros, pedreiros, pintores e, também, músicos (CARDOSO, 2006, p. 74).

Existem muitos registros que ilustram a marcante presença dos negros e mulatos exercendo os ofícios da música durante o período em foco, como, por exemplo, a própria figura do padre José Maurício Nunes e também a descrição citada acima de Adriano Balbi, sobre a atuação dos “escravos músicos” nas residências da família real. Pensando, de maneira geral, nos estratos pobres que não eram escravos, as bandas dos Regimentos militares também devem ser incluídas, como demonstra Binder (2006), sem descartar, contudo, a eventual participação dos cativos nessas corporações. Além disso, é preciso considerar ainda presença desses estratos sociais no contexto de

trabalho que envolve também a música profana e “não oficial”, como no teatro lírico. O que pode ser percebido, por exemplo, no relato do conde Louis-Antoine de Bougainville (1729-1811), que esteve na cidade do Rio de Janeiro em 1767, afirmando ter assistido “em uma sala bastante bela, as obras-primas de *Metastásio*”²² representadas por uma trupe de mulatos, e ouvir trechos divinos dos grandes mestres da Itália” (BOUGAINVILLE, 1771, v.1, p. 77, *apud* CARDOSO, 2006, p. 70-71).

Esses breves exemplos permitem de alguma forma perceber a recorrência com que a música, enquanto trabalho e ofício, era concebida nesse contexto como uma atividade predominantemente destinada às camadas mais baixas e estigmatizadas da sociedade brasileira, sobretudo, aos negros, escravos ou libertos, e aos mulatos. Nesses contextos, seus serviços englobavam desde a música sacra, as bandas militares, as solenidades oficiais, alguns eventos privados da aristocracia e dos membros da “boa sociedade”, até os divertimentos públicos, incluindo, as “óperas”. Contudo, apesar desse amplo espectro, a prática musical como profissão permanecia, até então, como uma das atividades destinadas àqueles que “se exercitavam com ocupações manuais e que dependiam mais do corpo do que do espírito” – segundo a definição dada por Luís da Silva Pereira de Oliveira, no seu livro publicado em 1806, *Privilégios da Nobreza e Fidalguia de Portugal* (OLIVEIRA, 1806, p. 92, 182-187, *apud* MONTEIRO, 2008, p. 37)

Com isso, consolidava-se assim um vínculo de desqualificação sócio-profissional mútuo, pelo qual, se, por um lado, o exercício dos ofícios musicais pelas camadas excluídas ou marginalizadas na sociedade reafirmava o seu valor enquanto uma “ocupação” desprestigiada, por outro, a sua definição como “arte mecânica” contribuía, ao mesmo tempo, para reafirmar a posição inferior daqueles que, por diferentes razões, exerciam-na como um trabalho, tanto na posição de “músico artífice” quanto de mestre. Considerando que esse tipo de vinculação continuará presente ao longo do século XIX, é preciso identificar quais seriam os principais fatores que propiciaram compreender o período que se iniciou a partir de 1808, como um momento de ápice da vida musical da cidade do Rio de Janeiro, em termos de

²² *Pietro Metastásio* (1698-1782): poeta e escritor considerado um dos mais influentes libretistas do século XVIII. De acordo com Lino Cardoso, apesar de centenas de óperas terem sido escritas com base nos seus libretos, as “obras-primas” mencionadas por Louis-Antoine de Bougainville, representadas pela “trupe de mulatos”, provavelmente deviam ser do napolitano David Perez (1711-1778) – um dos mais populares autores de óperas em Lisboa durante o século XVIII, onde, a serviço de D. José I, residiu desde 1752 até a sua morte (CARDOSO, 2006, p. 75).

transformações e mudanças. Fatores que serão abordados nesse momento de maneira bastante pontual, haja vista que eles reaparecerão em algumas das análises que serão realizadas adiante, cumprindo, por hora, apenas uma função introdutória.

2.2.2 Um período “áulico”

A Capela e a Ópera como espaços de reconhecimento e legitimação

A transformação do município do Rio de Janeiro em sede do governo e centro de decisões políticas, bem como o conseqüente aumento da circulação de pessoas, produtos e ideias acarretaram mudanças que se manifestaram diretamente nos hábitos e nos comportamentos da população da capital, tendo como marco a transferência da corte portuguesa para a cidade. Segundo Maurício Monteiro (2008):

No tempo de D. João, os habitantes do Brasil viveram um momento por que nenhuma sociedade americana passou, o de abrigar uma família real com seu gosto e seu comportamento de corte. [...] Em termos de artes e de cultura, as influências europeias tornaram-se mais evidentes e puderam ser vistas na arquitetura, na escultura, na Música e nos momentos em que ela se fez necessária e, enfim, a maneira de comportar-se em público ou no domicílio, os espaços onde todos se encontravam e os recolhimentos privados passaram por algum tipo de mudança. (p.16)

Numa perspectiva econômica e sociocultural, a configuração embrionária de um mercado de entretenimento e lazer, no qual a música esteve onipresente, foi um fator importante na potencialização dessas mudanças. O crescimento da presença do teatro lírico e dos bailes na programação da cidade; aumento significativo de músicos profissionais vindos de outras regiões do Brasil e da Europa; a intensificação do comércio de partituras, de métodos e de instrumentos, sobretudo, o piano; e também a difusão das práticas musicais amadoras, como os saraus; são alguns dos aspectos que, para mais ou para menos, já começaram a ganhar volume durante as décadas de 1810 e 1820, caracterizando esse processo de transformação (ANDRADE, 1967; PINHO, 1970; MONTEIRO, 2008; FREIRE, 2013; LEME, 2016). Um processo que esteve imbricado no próprio desenvolvimento urbano da capital, na transformação de seus espaços e no papel que as artes e, especificamente, a música, passaram a exercer na vida pública e privada da sociedade no Rio de Janeiro (ALENCASTRO, 2008).

Nessa dimensão urbana, os espaços musicais subvencionados direta ou indiretamente pelo governo ocuparam uma posição de destaque neste cenário, seja por sua representatividade oficial, seja por sua capacidade de empregar músicos notórios; seja pela importância de sua programação e de seu repertório para definir o que, então, poderia ser convencionado como “bom gosto”; ou, ainda, pela própria sua imponência física e suas dimensões arquitetônicas. Dentre esses espaços a Capela Real (1808),

posterior Capela Imperial (1822), e o Teatro São João (1813), posterior Teatro São Pedro de Alcântara (1826), são primordiais para a compreensão do desenvolvimento da música na cidade do Rio de Janeiro, pelo menos durante a primeira metade do século XIX. Entre 1808 e 1831, a capital tornou-se um dos principais centros de música sacra e ópera das Américas (CARDOSO, 2006). O que foi conquistado, em grande parte, graças à entrada efetiva do Estado como patrocinador de suas atividades e empregador de seus profissionais (CARDOSO, 2008, p. 43).

Diante do papel que a religião católica teve na constituição da imagem do Império e da predileção do D. João VI pelo repertório sacro, a Capela Real, fundada logo em junho de 1808, constitui-se como a referência central da música sagrada da cidade do Rio de Janeiro. Com o seu coro e sua orquestra, ela “foi a primeira instituição profissional de música no Brasil mantida com recursos públicos, de forma permanente” (CARDOSO, 2005, p. 10). Em 1822, a partir da Independência do Brasil, passou a ser denominada como Capela Imperial, tendo sua extinção decretada em 1889 imediatamente após a instauração da República. Alguns fatores são normalmente destacados para evidenciar o seu valor como instituição musical de notável importância, como, por exemplo, a qualidade do repertório executado e composto para sua liturgia; a expressão numérica de sua orquestra e de seu coral; e, especialmente, o prestígio dos músicos estrangeiros e brasileiros que fizeram parte de seu elenco – destacando-se, mais vez, os já citados padre José Maurício Nunes Francisco Manuel da Silva e os futuros responsáveis pelo ensino de música do Colégio Pedro II: Januário da Silva Arvellos, Francisco da Luz Pinto; incluindo, agora, José Joaquim Goyano e Archangelo Fioritto.

Paralelamente à importância que a música sagrada vai então adquirir, tendo como centro a Capela Real/Imperial, a ópera tornou-se umas das programações principais dentro do cenário musical da cidade (ANDRADE, 1967, v. I; MAGALDI, 2004; FREIRE, 2013). Assim, no contexto da capital, a construção de teatros, a criação de companhias, a regularidade das apresentações, a recorrente inclusão dos palcos da corte no circuito internacional e a presença constante dos membros da família Real dentre seu seletto público, foram alguns dos fatores que tornaram-na uma das principais programações no circuito sociocultural das elites na cidade do Rio de Janeiro, durante as décadas de 1810 e 1820. A fundação do Real Teatro de São João, em 1813, “a mais avantajada casa de óperas das Américas”, com 1800 lugares, parece significativa para se imaginar a importância de tal divertimento para a vida social na cidade, ritualizando o poder, afirmando posições, ditando modas e redefinindo gostos.

Apesar de ter sido utilizada em outro trabalho, vale citar mais um vez a definição

dada por Nobert Elias à ópera na qual o autor, tomando o contexto europeu como referência, afirma que “a obra musical mais prezada na escala social de valores da sociedade de corte era a ópera”, tanto em termos culturais, quanto políticos e financeiros, pois, “institucionalmente, uma ópera, com a imensa despesa que acarretava, estava atrelada quase que exclusivamente às cortes” e, de maneira geral, às principais nações civilizadas (ELIAS, 2005, p. 36). Uma despesa e uma necessidade de investimento que podem ser estimadas, tendo em vista, por exemplo, desde as necessidades de manutenções dos teatros (que, inclusive, sofriam constantemente com incêndios) até o próprio custeio do numeroso elenco de artistas envolvidos, como, por exemplo, os autores dos libretos, os compositores, os cenógrafos, os figurinistas, os cantores, os instrumentistas e os regentes.

Nessas décadas, a Capela Real/Imperial e o Teatro, especificamente, o S. Pedro de Alcântara constituíram-se como dois espaços importantes de reconhecimento e de legitimação artística e profissional dentro do contexto musical da cidade do Rio de Janeiro que, entretanto, foram significativamente comprometidos após a abdicação de dom Pedro I e todo o período Regencial (1831-1840).

A Capela Imperial constitui-se então como o mais importante ícone do catolicismo oficial e ortodoxo e cânone da música sacra na capital, desde 1808. De acordo com Manuel Araújo Porto-Alegre, durante o seu período de apogeu “o coro da capela era o templo da música, era o astro da divina harmonia, que avultava com toda pompa e majestade, fazendo desta cidade uma orquestra deliciosa” (PORTO-ALEGRE, 1848, p. 47). Contudo, a sua ufanada posição como referência no mundo da música sacra e as condições oficiais que garantiam toda a sua pompa, a sua majestade e, sobretudo, a “decência” dos seus ofícios, foram frontalmente abaladas após 1831, a partir de quando a Capela Imperial entrara num período de crise e desprestígio que só seria minimamente superado em 1842, diante de um quadro marcado por extremas dificuldades financeiras, pela extinção da sua orquestra, pelo envelhecimento e dificuldade de renovação de seu quadro de cantores e por uma notável precarização da qualidade dos seus ofícios musicais (CARDOSO, 2005).

É necessário se observar, entretanto, que a construção de uma imagem harmônica da “cidade como uma orquestra deliciosa”, regida pela Capela, seus cerimoniais, seus grupos instrumentais e vocais, seus mestres (notadamente, o padre José Maurício Nunes), parece muito mais um apelo para se afirmar o caráter “sério” e sublime da música sacra e defender a sua decência, do que, efetivamente, um retrato da “polifonia”, da “polirritmia” e das “dissonâncias” que compunham sua “paisagem sonora”. Como

lembra Martha Abreu (1999), ao citar João Reis²³ no seu estudo sobre festas religiosas e cultura popular no Rio de Janeiro:

O século XIX recebeu de herança o que ficou conhecido como “religiosidade colonial” ou “catolicismo barroco” [...]. As práticas católicas eram marcadas pelas espetaculares manifestações exteriores de fé, presentes nas pomposas missas, “celebradas por dezenas de padres e acompanhadas por corais e orquestras”; “nos funerais grandiosos, nas procissões cheias de alegorias” e nas festas, onde centenas de pessoas das mais variadas condições se “alegravam com a música, dança, mascaradas e fogos de artifícios” (ABREU, 1999, p. 33).

Assim, segue a autora:

[...] Para desagrado de muitas autoridades civis e religiosas, preocupadas com a continuidade da ordem e com o não cumprimento das normas litúrgicas, tais festas costumavam confundir as práticas sagradas com as profanas, tanto nas comemorações externas como nas que eram realizadas dentro das igrejas, Além das missas com músicas mundanas, sermões, *te-déuns*, novenas e processões, eram importantes as danças, coretos fogos de artifício e barracas de comidas e bebidas. Na maioria delas a população escrava e/ou negra não perdia a oportunidade para mostrar suas músicas, danças e batuques (*Idem*, p. 34).

Juntamente aos sons e aos movimentos reminiscentes dos batuques, lundus e umbigadas, é preciso não se perder de vista o intenso processo de transformação do gosto musical que se inicia na cidade do Rio de Janeiro desde as primeiras décadas do século XIX (MAGALDI, 2004; GIRON, 2004; MONTEIRO, 2008). Nesse processo, de maneira crescente, a música sacra sofreria de alguma forma sensíveis mudanças diante da música profana dos teatros e dos salões, cujos diferentes gêneros e estilos se tornariam cada vez mais presentes na programação e no “mercado” musical carioca, tornando ainda mais complexo o ambiente sonoro da capital do Império.

De acordo com Porto-Alegre, ainda na década de 1820, “a música sagrada” passaria por uma profunda e ameaçadora reforma, tendo o músico, regente e compositor Pedro Teixeira de Seixas (c.1780-1832), como o seu “principal apóstolo”, aquele “que ousou mais amplamente dramatizar os terrenos sagrados, e converter a pedra d’ara dos altares no pavimento do hiposcênio, onde se compassam as voluptuosas melodias da ópera italiana”. Um personagem que, segundo o autor, “foi proclamado como o reformador da música, o homem de gosto moderno”, a quem “todos os outros artistas foram imitando”, proliferando-se “todos os delírios de uma estulta reforma, até que a música chegou ao extremo de sua confusão: o templo era o teatro, e o teatro era o templo” (PORTO-ALEGRE, 1848, p. 48). Esse ambiente musical, caracterizado nessa perspectiva como confuso, indistinto e desordenado parece se configurar não como uma exceção ou desvio, mas, como uma constante, o que pode ser percebido no trecho a

²³ REIS, João José. **A morte é uma festa: ritos fúnebres e revolta popular no século XIX**. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

seguir, extraído por Ayres de Andrade do periódico *O Mercantil* (1846), aonde se afirma, em tom de completa indignação, que:

[...] As ladainhas se converteram em contradanças, as súplicas em árias jocosas, o *Te Deum* em música de folia, etc, etc. Saí do teatro, entrai na igreja, a diferença é nenhuma!

Observa-se em muitas igrejas do Brasil os realejos suprimindo os órgãos; é um meio muito econômico na verdade, mas pouco decente; nada mais ridículo do que entrar num templo, ver sair o padre para o altar e ouvir um negro no coreto tocar o realejo [...] Entra-se em dúvida se estamos na igreja ou num Cosmorama e teatrinho de bonecos!

Mas ainda não é tudo, há na corte um enxame de organistas [...] sendo a maior parte deles amadores que aprendem alguma coisa do piano para se divertirem, só tocam na igreja as suas árias favoritas do piano: então ouve-se a contradança, a valsa, o lundum, suas modinhas e esse montão de tocatas que tanto agradam a multidão (*Apud* ANDRADE, 1967, V.I, p. 220).

Diante desse quadro, a música profana e os “musicuins” apareciam com frequência ocupando um lugar “indevido” dentro dos espaços musicais considerados “sagrados”; com os seus negros tocadores de realejo; com os divertimentos dos amadores, organistas “aprendizes” de piano; com a rítmica contagiante das danças e dos gêneros musicais populares, incluindo os temas ambíguos das modinhas, ora “refinados”, ora “indecentes”, que “tanto agradavam a multidão”. Assim, sejam por questões “estéticas”, sejam por questões ético-pedagógicas, bem como por questões profissionais que envolviam diretamente os músicos que atuavam simultaneamente nas igrejas e em outros espaços, o que se percebe é que, para muitos daqueles que se diziam preocupados com as “nobres tradições” da música, a sua “sublime pureza” parecia sucumbir – ou, continuar não resistindo – aos apelos “profanos” e à “volúpia” da ópera e da música popular. Questão que será incluída também entre os argumentos utilizados para caracterizar a situação de crise e decadência que afligiria a música no Brasil Império, desde o início do período das regências. O que se torna ainda mais agudo, ao se considerar o estado de precariedade que irá marcar também o próprio teatro lírico durante esse período, quando se constata que não houve a encenação de qualquer espetáculo de ópera completo na capital, contrastando bruscamente com a “fase áurea” que se iniciara a partir da criação do Real Teatro S. João, em 1810, e de sua reinauguração, em 1826, como Imperial Teatro S. Pedro de Alcântara (ANDRADE, 1967; CARDODO, 2006; FREIRE, 2013).

De qualquer modo, durante a década de 1830, os espaços musicais ligados direta ou indiretamente ao governo sofreram um forte impacto, sobretudo, em termos de

financiamento, inaugurado uma fase que para muitos intelectuais que a atravessaram, de maneira geral, as artes entraram em estado de declínio e crise. Questão que se tornará extremamente significativa para um grupo de intelectuais que tinha como ponto central em sua agenda política realizar projetos que pudessem contribuir com o desenvolvimento do país visando, essencialmente, garantir-lhe uma posição própria entre as grandes nações civilizadas. Projetos nos quais, de maneira ampla, a cultura, as artes e a educação iriam ocupar um lugar primordial. É nessa perspectiva, então, que se pretenderá estabelecer um diálogo com os sujeitos que serão analisados no capítulo seguinte, tendo em vista compreender qual era o lugar da música dentro desses projetos.

3.3 Do período regencial ao fim do Império

Alguns aspectos gerais

O período regencial (1831-1840) foi um mais agitados da história do país, marcado por uma série de disputas políticas e revoltas sociais que chegariam a ameaçar a unidade territorial do Brasil e a própria manutenção do Império. Considerando a minoridade de Dom Pedro II e a condição da Monarquia estar temporariamente destituída do poder central, pôs-se em curso uma intensa disputa entre os grupos dominantes para definir o papel do Estado de acordo com os seus interesses particulares ante as demandas gerais do Império. Nesse contexto, a arena política encontrava-se acirradamente dividida em três facções que disputavam o poder, com princípios e propostas bastante distintos. De um lado, os *Liberais Moderados*, que controlavam o novo governo, preocupando-se em preservar a integridade territorial do Império e da própria elite “brasileira”; de outro, os *Liberais Exaltados*, que, apesar de terem promovido, ao lado dos primeiros, o movimento de Abdicação, foram aliçados da esfera do poder central, por conta de sua intenção em instaurar um governo mais democrático e, mesmo, de caráter republicano; por fim, ao centro, os *Restauradores* ou *Caramurus*, absolutistas simpatizantes da volta de D. Pedro I, que tiveram suas intenções frustradas com a morte do ex-imperador, em 1834 (BASILE, 2007; CUNHA, 2008).

Imersos em um contexto de intensa instabilidade, as elites dirigentes acreditaram que medidas descentralizadoras, que contemplassem os interesses dos grupos dominantes regionais, pudessem de alguma forma estabilizar a situação e conservar a ordem civil, de acordo com os padrões tradicionais de harmonia da sociedade imperial. Para tanto, aprovou-se o *Ato Adicional à Constituição*, de 1834, na intenção de se firmar uma aliança entre o poder central, sediado na capital, e as oligarquias das províncias, concedendo mais autonomia a essas últimas, com a criação das Assembleias Provinciais

e a conseqüente possibilidade de legislarem no âmbito local sobre diversos assuntos, dentre eles, a “Instrução Pública”.

Contudo, como afirma Cunha (2008), “as medidas não surtiram os efeitos esperados”, a instabilidade nas províncias generalizou-se, comprometendo a governabilidade do país, levando o então Regente Diogo Feijó à renúncia, em 1837. A partir de um rearranjo político que aproximou os *Caramurus* e os *Moderados* em torno da criação do partido *Regressista*, isto é, o “Partido Conservador”, esse grupo, também denominado *Saquaremas*, assumiu o controle do Estado Imperial a partir da eleição do Regente Araújo Lima, em 1838, com o claro objetivo de “salvar” a sociedade da “anarquia” e da “desordem”. De acordo com José Murilo de Carvalho, o Partido Conservador e o Partido Liberal (que congregou moderados dissidentes), “dominaram a política até o final da monarquia” (CARVALHO, 2012, p. 95).

Em meio às crises que assolavam o país, a preocupação em promover meios que favorecessem o estabelecimento de alguma “harmonia” entre elites políticas e econômicas do Império, desde meados da década de 1830, passou a constituir-se como um fator importante não somente para manter na unidade física e institucional do Império, como também para cuidar das próprias bases sobre às quais deveriam se alicerçar a sua cultura e a sua identidade enquanto grupo *distinto*. Diante disso, se a “centralização”, a “ordem” e a “civilização” se tornariam palavras-chave para resumir o projeto *Saquarema*, não há como desconsiderar a importância que a *educação* e a *instrução* tiveram nesse projeto, como um possível meio de controle administrativo e ideológico do processo de construção da “Nação brasileira” (CUNHA, 2008; SOUZA, 2010). Perspectiva que ajuda a compreender a própria criação do Colégio Pedro II nesse contexto, em 1837, e a sua função de ser um *padrão ideal* do Ensino Secundário brasileiro, voltado para o recrutamento e a formação das elites políticas, econômicas e, especialmente, culturais do Império.

Após a conquista do poder central, os conservadores aprovaram em 1840 uma *Interpretação do Ato Adicional* reduzindo substancialmente as competências dos poderes provinciais. Foi quando, como sintetiza José Murilo, os liberais, receosos com a avanço da reformas, “tentaram preveni-las recorrendo a uma causa popular, embora mais próxima dos conservadores, qual seja, a antecipação da maioria do imperador que, pela Constituição, só se daria em dezembro de 1843” (CARVALHO, 2012, p. 98). A partir de então, iniciou-se um período de estabilização política, econômica e social que chegaria ao seu ápice com a década de 1850. Sem perder de vista que a escravidão foi mantida até o fim da monarquia, nesse contexto, a capital do Império se reafirmava

perante o país não somente em termos políticos e econômicos, como, também, em termos culturais, pretendendo afirmar-se como uma referência de “civilidade” e de “modernidade”, notadamente, sendo um celeiro de novas modas, hábitos e comportamentos. Como afirma Melo (2014), nesse contexto:

Gestou-se no Rio de Janeiro uma dinâmica social mais mundana, uma maior estruturação do comércio de *luxos* e entretenimentos, relacionados, inclusive, à conformação da sociedade civil que desejava (e precisava) expor publicamente seus símbolos de *status* e distinção” (p. 753).

Além da estabilização registrada na década 1850 ser acompanhada também por uma fase de crescimento econômico, a denominada política de “Conciliação” partidária foi um fator fundamental para a definição desse quadro. Com essa política o governo conseguiu articular a implementação de uma série de medidas que visavam superar as disputas que dividiam o país, promovendo um certo equilíbrio de interesses entre os liberais e conservadores – política que, segundo José Murilo de Carvalho (2012), manteve-se em vigor entre 1853 e 1862. Procurando ser bem sintético, após a Guerra do Paraguai (1864-1870), inicia-se então uma fase de intensa desestabilização da monarquia, envolvendo, sobretudo, a abolição da escravidão, conflitos com a Igreja e questões militares, o que, em seu conjunto, fez ruir as bases do Império culminando na proclamação da República, em 1889.

Assim, em meio a esse extenso recorte que José Murilo de Carvalho (2012) denominou como o período da “construção nacional” (1830-1889), que se situam os sujeitos, os objetos e as instituições sobre os quais serão dirigidas as observações, as análises e as reflexões que norteiam os interesses desta pesquisa. O que tornará possível compreender então as relações que foram estabelecidas historicamente entre a música, os músicos e a educação durante esse período, focando-se, sobretudo, no processos de institucionalização do seu ensino, na construção da sua forma escolar e na afirmação do valor profissional da música que ocorreram, especificamente, ao longo do Segundo Reinado (1840-1889).

3. As belas-artes, as “ideias sobre a música”, interesses, significações e projetos

A partir de 1822, estabelecimento do Estado imperial no Brasil foi acompanhando por um processo de institucionalização que emergiu a partir das suas novas demandas como país recém-independente, em face da necessidade de manutenção dos expedientes políticos e administrativos e, particularmente, dos desafios e paradoxos para definir a sua identidade e afirmar o seu espaço junto às nações civilizadas. Mantido como capital do país, o Rio de Janeiro continuou a ser um pólo privilegiado diante da concentração do aparato burocrático do Estado imperial e das principais instituições de ensino e cultura do país, bem como, das oportunidades de emprego que potencialmente giravam em torno dessas esferas. Uma condição que acabou implicando num intenso fluxo e num recrutamento contínuo de pessoas, fortalecendo a função da capital no processo de centralização do governo monárquico e o papel do Rio de Janeiro como o pólo principal de articulação da unidade nacional, em termos administrativos, políticos e culturais.

Esse fluxo levou à cidade pessoas de diferentes províncias, motivadas pelo interesse em participar da política ou exercer alguma função pública na capital do Império, constituindo-se, direta ou indiretamente, como uma base de apoio ao governo, defendendo suas bandeiras e/ou implementando suas pautas, por meio da política, da burocracia e, também, da atuação em diversas instituições culturais. Um grupo formado em sua maioria nas áreas de direito, medicina e engenharia, que, dentre “homens de letras”, filhos de fazendeiros ou de comerciantes, teve como característica comum a condição de fazer parte de uma nova elite de letrados no país. Segundo Myers (2008), tanto na América hispânica como no Brasil, um sintoma dos processos de independência foi o surgimento de um novo tipo de “intelectual” que distinguia-se tanto do “letrado eclesiástico e evangelizador da primeira etapa colonial”, quanto do “letrado barroco do século XVIII”. Como afirma o autor:

Se o clero foi a frente *par excellence* dos executantes das funções do intelecto na primeira era colonial e ainda na barroca, se nos anos da ilustração e da crise imperial outros grupos sociais [...] começaram a competir com os primeiros por esse lugar de primazia, as primeiras décadas posteriores à derrubada dos impérios espanhol e português nas Américas presenciaram à diversificação e modificação na estrutura de recrutamento dos quadros ‘intelectuais’ do novo estado (*Idem*, p. 35).

Compreendendo esse grupo como uma “elite intelectual”, Altamirano (2008) destaca quatro pontos gerais que nos ajudam a perceber o seu “lugar” diferenciado nos

espaços da política e da cultura na América Latina, no século XIX. “Lugar” definido por: uma rede social conectada por meio de instituições, círculos, revistas e movimentos associativos; uma preocupação específica, enquanto elite cultural, em produzir e transmitir informações “esclarecidas” sobre a história, a sociedade, o mundo natural e transcendente; um vínculo direto com o que Régis Debray chamou de *grafoesfera*, isto é, a crescente dimensão do “espaço público” determinada pelo poder da imprensa e dos livros; e, por fim, as expectativas de que o alcance de seus “atos de fala” se estendesse além da vida intelectual, repercutindo na arena política. Conjunto de pontos que se mostra fundamental na construção histórica de um papel social dos intelectuais como “apóstolos seculares, educadores do povo ou da nação”, como “heróis do pensamento e da palavra”, em suma, “visionários” “dedicados à salvação cultural de seus povos” que, por meio de seus “atos de fala”, revelariam os “verdadeiros” interesses e perspectivas de progresso e futuro de sua “pátria natal” (ALTAMIRANO, p. 15-17, 2008). Configurando-se, assim com uma nova “elite intelectual” que, dependendo de sua menor ou maior margem de autonomia em relação ao Estado, foi definida por Myers (2008), respectivamente, como “letrados ilustrados” e “letrados patriotas”.

Esse grupo se caracterizou no Brasil por uma certa homogeneidade social, ideológica e de formação (CARVALHO, 2012), reunindo bacharéis (educados em Coimbra, em Paris, em São Paulo e Olinda), “doutores” (formados na Bahia e no Rio de Janeiro) e aqueles que se enquadravam na denominação genérica de “homens de letras” (poetas, literatos e periodistas). Contudo, como evidencia Leticia Squeff (2004), essa homogeneidade traz dificuldades para perceber se havia algum diferencial entre aqueles denominados como bacharéis e os “homens de letras” e, ainda, quais seriam essas diferenças. Em um contexto no qual o saber erudito, isto é, aquele expresso pelos “atos” de eloquência, de fluência retórica e de remissão à cultura clássica e livresca, era também uma forma de evidenciar “a distinção” dos membros da “boa sociedade”, a autora concluiu que, “sob certo ponto de vista, todos os representantes da ‘elite cultural’ do Império – políticos, magistrados e funcionários públicos em geral – eram ‘homens de letras’” (SQUEFF, 2004, p. 58).

Considerando a situação dos “bacharéis” que se dedicavam à política e ao funcionalismo, a autora destaca, contudo, que pode ser estabelecido um diferencial, mesmo que de maneira tênue, a partir da própria definição que os “homens de letras” davam a si mesmos, como “homens que, a despeito das atividades díspares que realizavam, tinham uma missão vinculada às artes e à literatura”. Diferença que estabelecia funções, lugares e interesses próprios aos “homens de letras”, diante da

missão de “atuar no Império de modo a dotá-lo, simultaneamente, de uma identidade própria e de uma ‘alta’ cultura” (*Idem*, p. 58-59).

A partir dessa perspectiva política que se procurará analisar, então, quais eram as ideias e os projetos de Manuel Araújo Porto-Alegre, Raphael Coelho Machado e Francisco Manuel da Silva, tendo como foco específico compreender os seus interesses comuns em afirmar a importância da música e de seu ensino para a sociedade, promovendo um “regime de amadorismo” e atuando diretamente no campo da educação.

3.1 Porto-Alegre: um intelectual das belas-artes

Manuel de Araújo Porto-Alegre (1806-1879) teve uma trajetória absolutamente marcada pelo propósito de realizar um dos projetos mais importantes para os intelectuais da sua geração: fundar uma cultura peculiar “brasileira” que, ao mesmo tempo, delimitasse as particularidades do Império e afirmasse o seu lugar entre as nações civilizadas. A adesão ao Romantismo foi um elo central que agregou o grupo de intelectuais ao qual Porto-Alegre fazia parte – especialmente pela importância que os ideais de patriotismo e a valorização da “origens nacionais” tiveram dentro da visão de mundo romântica. Assim, denominados historicamente como a “geração de 1830”, essa primeira geração romântica brasileira, reunida a partir dessa década em torno de viagens internacionais (notadamente à Paris), da organização de periódicos, da atuação em algumas das principais instituições culturais e científicas da capital brasileira, imbuí-se da missão de definir e forjar os elementos que constituiriam a identidade nacional do país, tendo como projeto maior consolidar o processo de independência para além do âmbito político-administrativo, estendendo-o para a esfera cultural, por meio das artes, da literatura, das ciências e, também, da educação.

Nesse contexto, a história ganhou um papel de destaque, incorporando na agenda desses homens de letras o compromisso de se debruçar sobre o passado colonial para reescrever a própria história do país, produzindo mitos de fundação e novas genealogias com o propósito de delinear o perfil da “nação brasileira” e, direta ou indiretamente, dar legitimidade ao Estado. Por esse viés, uma das características dos romantismo no Brasil, desde a sua primeira geração, foi o estabelecimento de relações estreitas entre os seus principais representantes, as esferas do poder e as classes dirigentes, tendo grande parte deles exercido uma carreira estatal e, por vezes, conquistado uma posição privilegiada no campo da política ao longo de suas trajetórias.

Desde os primeiros anos em que chegou ao Rio de Janeiro, a partir de 1827, Manuel Araújo Porto-Alegre (1806-1879) manteve contato direto com alguns sujeitos que teriam participação fundamental na vida política e cultural do Império, como, por exemplo, os representantes da “velha geração”, destacando-se Evaristo da Veiga (1799-1837), José Bonifácio (1763-1838), e os jovens Francisco de Salles Torres Homem (1812-1876) e Domingos José Gonçalves de Magalhães (1811-1882). Articulados entre si, essa rede de políticos e intelectuais produziu uma série de revistas literárias e científicas, de peças de teatro, livros e pesquisas que reivindicavam a função de constituir “uma dimensão fundadora”, a partir da qual seria possível não apenas reconhecer a própria história do país como, também, alargar os seus “horizontes de expectativas” e apontar determinados rumos para o seu progresso futuro, tendo como base o seu conteúdo programático.

Como estratégia para legitimar seu discurso, criar vias de implementação de suas pautas e ampliar os meios de circulação de suas ideias, esses “letrados patriotas”, para além do engajamento na política e na burocracia estatal, ocuparam também os principais estabelecimentos educacionais, científicos e culturais do Império. Centrados, sobretudo, em torno da figura de Gonçalves de Magalhães, que já era então reconhecido como “o expoente da literatura brasileira” (CANDIDO, 2000), Porto-Alegre, Torres Homem e, também, Gonçalves Dias e Joaquim Manuel de Macedo, constituíram-se como um grupo que então recebera a alcunha de “panelinha do paço”, haja vista as suas estreitas relações com governo, seja como funcionários do Estado, seja pelo caráter laudatório presente em suas obras. De acordo com Leticia Squeff (2004), os membros desse grupo, atuando individual e coletivamente, fizeram convergir suas ações em prol de um grandioso projeto comum: “fundar uma nova escola artística no Brasil” (*Idem*, p. 69). Como afirma a autora:

A participação nas principais instituições culturais do período, assim como o fato de vários literatos terem-se dedicado à política, permitiu aos homens ligados a Magalhães expandir sua influência muito além dos estreitos limites da comunidade de literatos e artistas da cidade. Encontravam-se em lugares tão diferentes como a loja de Paulo Brito, o *IHGB*, o Imperial Colégio Pedro II e até mesmo no Paço Imperial: na história, na literatura, no ensino, na publicação de periódicos. Ao travar relações com funcionários e magistrados, ao angariar a simpatia de políticos e titulares do Império, o grupo consolidou uma posição de liderança na vida artística da época, que só muito lentamente seria suplantada (*Idem*, p. 69)

Diante da premissa comum de afirmar o potencial civilizatório das atividades artísticas e a importância dessas no processo de construção da nacionalidade, Porto-Alegre ocupava, contudo, um lugar próprio em relação ao demais sujeitos que fizeram parte da “geração de 1830”. Lugar que se definiu a partir da sua formação nas belas-

artes, dos seus interesses específicos por esse ramo e, sobretudo, dos esforços empreendidos ao longo de sua trajetória para tentar assegurar o seu desenvolvimento no Império, seja atuando como artista, seja ocupando cargos e realizando projetos em algumas das principais instituições culturais, científicas e educacionais do Império.

Manuel de Araújo Porto-Alegre foi um sujeito com uma trajetória bastante multifacetada, haja vista sua atuação como pintor, arquiteto e caricaturista, como escritor do romantismo e periodista, como professor, crítico e “historiador” da arte e como diplomata. Foi discípulo de Debret, especializando-se em pintura histórica e viajando com o mestre para Paris, em 1831. Realizou vários retratos de membros da família real, assim como quadros históricos e paisagens, participando, também, na preparação das festas de coroação e de casamento de Pedro II. Coordenou as obras de decoração do Palácio Imperial de Petrópolis, realizando, ainda, diversos projetos para edifícios públicos do Rio de Janeiro. Juntamente com os amigos Torres Homem e Gonçalves de Magalhães, foi um dos primeiros homens de letras a ser convidado para fazer parte do IHGB, logo no início de 1839, alguns meses após a sua inauguração, em dezembro de 1838. Um convite que representa um bom indicativo do prestígio que esse grupo conquistou após seu retorno de Paris, onde, reunidos durante alguns anos da década de 1830, editaram a revista *Nitheroy* (considerada o marco inicial do romantismo no Brasil) e integraram o *Institut Historique de Paris*.

Porto-Alegre ocupou também o cargo de professor do Colégio Pedro II (1838-1859) e, especialmente, de professor (1837-1848) e diretor (1854-1859) da Academia Imperial de Belas-Artes – quando tentou implementar uma de seus empreendimentos mais ambiciosos, com a concepção e a implementação de um amplo projeto de reforma, em 1855. No IHGB, atuou como orador durante 14 anos, aprofundando significativamente as suas investigações sobre o “passado artístico” do país, construindo uma história das artes brasileiras. O que será tomado como um ponto de partida para discutir algumas questões históricas referentes à importância das belas-artes para a sociedade brasileira, a partir da perspectiva apresentada por Porto-Alegre, e, especificamente, para compreender, em seguida, qual seria o lugar do música dentro do seu campo de interesses e de seus projetos.

3.1.1 A história das belas-artes no Brasil: da escola primitiva à Academia

Como afirma Manuel Salgado Guimarães (1988), logo na primeira frase do seu consagrado artigo sobre o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB): “o pensar a história é uma das características do século XIX”. Em sintonia com a visão romântica

do mundo, a ação de pensar a história ao longo desse período se inseria em amplo quadro de discussões no qual as temáticas concernentes à “civilização” e à “nação”, de maneira geral, ocupavam uma posição de destaque. Como observa o autor, “o caso brasileiro não escapará do modelo europeu”, o que deve pelas seguintes razões: por sua produção historiográfica ser realizada dentro do espaço de uma academia de ilustrados, cujos integrantes eram escolhidos a partir de suas relações sociais; pelo compromisso dessa historiografia em desvendar o processo de gênese da nação e apontar as perspectivas de realização do Império entre as grandes civilizações; pelo seu propósito de produzir uma visão homogênea do país no interior das elites brasileiras; pela defesa do papel daqueles que ocupavam o topo da pirâmide social como os verdadeiros encarregados pelo esclarecimento do restante da sociedade; e por tratar a história como um processo linear e marcado pela noção de progresso, pressupondo certamente estar na vanguarda desse processo.

Afinado com esse programa e traduzindo-o a partir dos seus interesses específicos pelas belas-artes, Porto-Alegre produziu a *Memória sobre a antiga escola de pintura fluminense* – texto primordial que demarca o início de suas pesquisas mais sistemáticas, que foi lido numa sessão do IHGB, em 1840, e publicado em 1841. Logo na abertura do texto afirmar o autor:

A marcha do espírito humano se manifesta por um desenvolvimento oscilatório, e transições, que ao primeiro correr de vista arrepiam as mentes acovardadas; mas aprofundada em todos os seus elementos componentes, ela nos apresenta um resultado lisonjeiro para a civilização, que é comprovado pela análise comparativa dos séculos. (PORTO-ALEGRE, 1841, p. 547)

Com essa frase Porto-Alegre inicia o seu discurso, anunciando a sua concepção de movimento da história, na qual as noções de processo linear, progresso e civilização, mesmo que de maneira bastante literária, e até poética, são expressas a partir das noções de “marcha” e de “transição – marcha e transição cujo desenvolvimento, apesar de passar por algumas oscilações, apresenta “resultados lisonjeiros” que poderiam ser comprovados pela “análise comparativa dos séculos”.

A sua proposta de análise, por sua vez, contém uma estrutura bastante definida, tanto em termos de periodização e, portanto, de inteligibilidade temporal da história, quanto na delimitação dos seus marcos espaciais, a partir dos quais as comparações deveriam ser realizadas. De acordo com o autor, “aquilo que a Europa e o Oriente nos mostram em um vasto panorama, a América e o nosso Brasil também manifesta em seus curtos períodos. A Colônia, o Reino e o Império formam três diferentes visões salientes de nossas fases progressivas” (*Idem*, p. 549). Assim, em primeiro lugar, Porto-Alegre procura definir os parâmetros para se poder compreender quais seriam os compassos da

história da arte “brasiliense”, tendo como referência o andamento e à métrica da história das grandes civilizações europeias e orientais, mesmo sendo uma versão “encurtada” dessa suposta “História Universal”. Em segundo, ao associar cada período da história do Brasil (Colônia, Reino e Império) a uma das fases da história da arte *no* país, o autor apresenta também uma organização progressiva dos estágios de desenvolvimento artístico brasileiro, aonde o Império representaria o ápice desse processo – valendo destacar, contudo, que, na periodização progressiva elaborada pelo autor, o período regencial foi taxativamente omitido.

Entretanto, o seu principal desafio estava posto pela própria missão de tornar histórico o passado “artístico” do país. Diante de tal empreendimento, Porto-Alegre afirma que foi do seio da Colônia que veio:

[...] arrancar do esquecimento alguns nomes ilustres nas artes, nomes de artistas que honram a terra em que nasceram, e que fundaram a primitiva Escola Fluminense, que de certo merecem uma menção honrosa em nossos anais, não somente por serem os primeiros nesta terra, com também pela valentia de suas obras (*Idem*, p. 549).

Uma nobre missão de “resgatar” do esquecimento o nome desses “artistas” pioneiros que, por sua “valentia de honrar a Pátria” com seus ofícios, também mereciam que lhes fosse construído um devido lugar nos anais do IHGB e na “memória coletiva” da nação brasileira. Operação historiográfica que, a princípio, pode se mostrar inconsistente ao se considerar o baixo valor que o trabalho artístico tinha nas sociedades do antigo regime, enquanto um ofício mecânico ou, para usar os termos de Norbert Elias (1995), uma *arte de artesanato* – desprestígio que se torna ainda mais extremo num contexto escravista, como já foi discutido. Dessa forma, vindos das camadas “inferiores” da sociedade, em sua maioria escravos, forros, mulatos ou brancos livres, com uma formação predominantemente prática, como observa Leticia Squeff, “aqueles que se dedicavam às atividades classificadas pelo autor como artísticas dificilmente poderiam se enquadrar entre os ‘homens ilustres’ do período colonial” (SQUEFF, 2004, p. 142). Manuel Salgado Guimarães não deixa de destacar que “a gestação de uma projeto nacional para uma sociedade marcada pelo trabalho escravo e pela existência de populações indígenas envolvia dificuldades específicas” (GUIMARÃES, 2008, p. 7). Nesse texto Porto-Alegre não faz referência alguma sobre as relações entre as populações indígenas e, no caso, as belas-artes no Brasil. Contudo, acerca da escravidão negra o autor afirma que:

O desleixo das coisas artísticas no nosso país [...] caracterizou sempre os nossos maiores; as ideias do sublime e do belo andam foragidas, todas as vezes que nos foros e nos pósito predomina o tráfico. As ideias e as doutrinas que acompanham o tráfico lançaram a mãe pátria no abismo do

aviltamento, elas sufocaram as mais doces emoções do gênio, e nos deixaram por herança o terrível sistema de transações. (PORTO-ALEGRE, 1841, p. 549)

Preocupado com as consequências negativas da escravidão sobre o apreço pelas belas-artes e sobre as possibilidades do seu desenvolvimento no país, Porto-Alegre traz como exemplo o caso do pintor Manuel Dias de Oliveira (1764-1837). A seu respeito, afirma o autor que:

[...] ele foi o primeiro professor público de desenho, e o que estabeleceu a aula do nu: tudo **o que se pode fazer em termos de constância lenta para propagar o gosto das artes na mocidade** ele o fez e nada obteve.

A **mocidade** tinha nascido no meio da atmosfera traficante; ela tinha herdado os preconceitos dos seus pais: [...] **olhava para o exercício das belas-artes como um profissão digna de escravos**: um mesquinho ordenado ou tabuleiro do mascate tinham mais atrativos para a sua crença que a palheta e o escopro²⁴, a lira ou o compasso (*Idem*, p. 555, grifo nosso).

Um trecho bastante importante, primeiramente, por reiterar a existência de uma pré-concepção do ofício das belas-artes na sociedade brasileira como uma atividade profissional desacreditada, própria aos escravos, aonde a palheta, o escopro, a lira e o compasso seriam indignos enquanto instrumentos de trabalho. Outro aspecto a ser destacado é justamente a menção da lira entre os demais instrumentos, indicando uma compreensão mais ampla das belas-artes que, de alguma maneira, incluía também a música. Além desses pontos, fica evidente ainda o papel que a educação deveria exercer para Porto-Alegre, como um meio de propagação do gosto pelas artes na mocidade e a importância da sua manutenção constante como um projeto a longo prazo – apesar do ambiente sociocultural adverso.

Diante disso, assumindo a missão de construir uma história das artes *no* Brasil sem, portanto, poder abrir mão das peculiaridades de seu passado, quais foram, então, as estratégias usadas por Porto-Alegre para legitimar aqueles artesãos do Rio de Janeiro Colonial, denominando-os como artistas? Uma delas foi comparar as obras dos “artistas nacionais” às dos europeus, sem deixar de trazer à tona o fato de que eles, predominantemente, faziam parte dos extratos considerados inferiores nessa sociedade, sobretudo, os negros e os mulatos. Estratégia que, se, por um lado, deve ter gerado certo incômodo nos ambientes aristocráticos da Academia Imperial de Belas-Artes e, sobretudo, do IHGB, por outro, se mostrava coerente com a construção desse projeto historiográfico, pois, deixa-los de fora implicaria em ter que admitir que não houve “artistas brasileiros” antes da “fase” do Império, sendo, portanto, necessária a sua incorporação, “mesmo que mediante ajustes, supressões ou comparações desmedidas”

²⁴ Ferramenta popularmente conhecida com talhadeira.

(SQUEFF, 2004, p. 145). Uma estratégia que se mostra pertinente diante dos interesses em demarcar as diferenças entre as “fases” passadas nas quais as “artes” eram realizadas de maneira “valente” e “intuitiva” por escravos e pelos demais estratos desprestigiados na sociedade brasileira, e a “fase” que se inicia com Brasil Império. Fase a partir da qual as belas-artes não apenas deveriam ser valorizadas como profissão, como também poderiam fazer parte das práticas dos homens livres e cultos que, formados pela Academia, haviam de inaugurar uma nova etapa da história das artes brasileiras – tendo a capital fluminense como seu principal polo irradiador.

3.1.2 O caso da Música – as ideias, a história e a “escola fluminense”

Ideias sobre a Música é um ensaio de Porto-Alegre que faz parte do primeiro número da *Nitheroy: revista brasiliense de ciencias, letras e artes*. Publicada no ano de 1836 em Paris, tendo como idealizadores Porto-Alegre, Gonçalves de Magalhães e Francisco de Salles Torres Homem, a *Nitheroy*, segundo Leticia Squeff, representou “um divisor de águas na história da cultura brasileira” (SQUEFF, 2004, p. 66). Considerada o marco inicial do romantismo literário no Brasil, a revista tinha como objetivo “não apenas definir uma individualidade, « o Brasil », mas também de fundar uma cultura apresentando-a como algo que existia, de forma latente, desde os tempos coloniais” (*Idem*, p. 67). Compreendida em conjunto com outras duas revistas publicadas pelo mesmo grupo, *Minerva Brasiliense: Jornal de Ciências, Letras e Artes* (1844-1845) e *Guanabara: Revista mensal Artística, Científica e Literária* (1849-1856), essas três publicações expressavam a essência do projeto desse grupo de letrados e seus colaboradores que, juntamente com o propósito de se debruçar sobre o passado e construir uma “história da cultura brasileira”, visava também contribuir com o desenvolvimento futuro do país, procurando, para tanto, articular ideias e conhecimentos que pudessem orientar os rumos de progresso do Império, a partir de uma concepção utilitarista da ciência, da cultura e das artes, na qual a música também fazia parte.

Perspectiva filosófica – a importância ético-pedagógica

O ensaio *Ideias sobre a música* é constituído a partir de duas linhas de argumentação que, tendo sempre a Europa como ponto central de referência, se entrelaçam no decorrer de todo o texto: uma filosófica e outra histórica. Preocupando em definir conceitualmente a música, Porto-Alegre tece uma complexa rede articulando algumas concepções produzidas na Antiguidade clássica, na Escolástica e no

Iluminismo, estabelecendo uma série de associações éticas e estéticas entre a melodia e a harmonia musical e a harmonia do universo e da natureza, Deus, os hábitos e os costumes das sociedades e, primordialmente, os sentimentos humanos.

De acordo com Enrico Fubini (2003), é no pensamento grego que se encontram as bases do que foi definido historicamente como “civilização musical”, a partir de um processo de concepção dominado, notadamente, por uma série de discussões sobre a relevância ética da música na sociedade, tanto em termos positivos, quanto negativos. É importante ter em vista que o conceito de música na cultura antiga é muito mais abrangente do que a sua concepção como um ramo específico das artes, tendo como referência a ideia de que *Musike*, no mundo grego, significava um conjunto de atividades que também incluía a ginástica, a dança, a poesia e o teatro (FUBINI, 2003, p. 70). A partir disso, considerando a própria diversidade de contextos e ocasiões em que a música se apresenta na vida social, a questão sobre as possibilidades e os limites dos seus efeitos socioeducativos configurou-se como um tema constante na problemática histórica sobre a sua relevância ética e sobre a sua própria concepção como obra de arte (GOEHR, 2007). Questão que, segundo Fubini (2003), torna possível inclusive falar, “em sentido lato, de uma concepção utilitarista da música, ou seja como for, instrumental, na medida em que a música pode ser útil à sociedade na educação do homem” (p. 70).

No ensaio de Porto-Alegre, Platão e Pitágoras são destacados como referências primordiais. Tal atitude, tanto como um recurso retórico para dar legitimidade ao seu discurso, quanto como um indício das bases sobre às quais a sua concepção musical se apoia, converge com a observação de Fubini (2003) acerca do posição que esses dois pensadores ocupam como referência fundamental na história do pensamento ocidental da música. De acordo com Porto-Alegre, ambos “foram músicos, e não deslembaram no meio das altas contemplações da natureza, de espriarem [ou, recrearem] a mente nos *celestes dotes da melodia*”, conjecturando que, talvez “o sentimento musical” fosse o criador dos mais “sublimes pensamentos e, sem dúvida, a chave que abrisse a escala das harmonias celestes” (PORTO-ALEGRE, 1836, p. 169).

O conceito de *harmonia* tem uma importância central nas especulações pitagóricas, sobretudo, pelo seu significado metafísico. De maneira sucinta, partindo do princípio de que as relações harmônicas entre os sons podem ser expressas em números, de forma evidente e tangível, os pitagóricos tomam a música como um modelo a partir do qual seria possível compreender a própria natureza da harmonia universal. Nesse sentido, a música torna-se um conceito abstrato, na medida em que, para além dos sons

produzidos pelos instrumentos e pela voz, ela pode ser concebida como um estudo teórico não apenas dos intervalos entre as notas musicais, como também de uma música inaudível produzida pelos astros que giram no cosmos, segundo leis numéricas e proporções harmônicas. Diante disso, como destaca Fubini (2003), a partir das ideias defendidas por Pitágoras e seus discípulos se estabelece, então, uma *fratura* que terá um peso determinante em todo o desenvolvimento sucessivo da concepção musical, separando, de um lado, “a música puramente pensável”, especulativa e teórica e, de outro, “a música audível”, “meramente” sensível, “mecânica” e prática.

Como desdobramento dessas reflexões sobre harmonia, um outro conceito importante a ser destacado é a *catarse*, especificamente, pelo caráter ético-pedagógico que lhe será atribuído de maneira sistemática a partir do pensamento pitagórico, e a definição de um conceito de *ethos* musical. Nessa perspectiva, a música passaria assim a ter um valor especial, desde que o seu cultivo estivesse a serviço da educação, seja para potencializar virtudes, seja corrigir vícios e quaisquer inclinações consideradas socialmente desviantes.

Ambos os conceitos também terão uma função essencial nas especulações de Platão sobre a música que, aliás, representa um dos focos centrais de sua filosofia. Contudo, como observa Fubini (2003), não é fácil reconstruir as suas ideias sobre a música, não apenas pela complexidade e a abrangência das suas reflexões, mas, sobretudo, pelo lugar ambíguo que ela ocupa em seus diálogos, oscilando entre uma exaltação incondicionada e uma condenação radical.

De modo breve, essa oscilação espelha diretamente a *fratura* que fora aberta entre uma “música” especulativa, de caráter filosófico e “científico” e uma outra que seria apenas objeto dos sentidos e que, por sua superficialidade e seu suposto caráter desvirtuante, deveria ser sempre rechaçada. Considerando-a, então, não como um fim, mas, como um meio, para Platão, “as músicas *boas*” seriam aquelas consagradas pela tradição, em contrapartida às “músicas *más*”, aquelas que teriam a mera função imediata de servir exclusivamente ao deleite e ao passatempo. Reconhecendo nessa dicotomia uma atitude conservadora, para Fubini (2003):

[...] seria um contrassenso, do ponto de vista platônico, fazer alterações e inovações numa arte, aliás, numa ciência, cujos princípios são estáveis e eternos como o mundo. Conservar a tradição significa, por conseguinte, conservar o valor de verdade de *lei* da música (p. 76-77).

Diante disso, a música, enquanto um *saber prático*, uma *técnica*, só deveria ser justificada se o prazer por ela produzido não fosse contrário as suas leis e às tradições e princípios ético-pedagógicos da “boa sociedade”. Somente nesse caso, a música, por

seus efeitos, poderia então constituir-se como uma ponte de acesso entre a realidade sensível, os *dotes das melodias e das harmonias celestes* e os *sentimentos e pensamentos mais sublimes*. Para tanto, a educação seria, então, o único instrumento capaz tratar institucionalmente da *fratura* aberta entre essas duas “dimensões musicais” – a especulativa e a prática. *Fratura* que, contudo, como destaca o autor, se acentuará ao longo dos séculos, atualizando e reinventando a distinção entre uma música puramente pensável, associada à filosofia, às matemáticas e, mesmo, às ciências, e outra realmente ouvida e executada, vincula às artes mecânicas e aos ofícios e profissões técnicas. Conceitos e ideias que, por sua vez, foram incorporados às reflexões e aos argumentos desenvolvidos por Porto-Alegre sobre as belas-artes e a música, como poderá se observar ao longo desta discussão.

O amor, o cantar e a educação das sensibilidades

Logo na primeira frase do ensaio, Porto-Alegre parte da premissa de que “o amor é, sem dúvida, o inventor da Música”; um sentimento que, envolto em um ideal de pureza originária e de autenticidade, faria da linguagem musical um meio de transcendência à vida “mundana”, aos seus excessos e as suas superficialidades. Partindo dessa premissa, o autor reconhece na música um poder animista a partir do qual, preservada a sua suposta essência, seria possível realizar a mais perfeita harmonia e “comunhão do homem, de suas paixões e dos elementos naturais” (KÜHL, 2014, p. 167). Assim, como afirma Porto-Alegre, se, por um lado, “toda natureza é uma orquestra, que, em suas variadas escalas, reproduz harmonias diferentes nas fibras do homem sensível”, por outro, “a música é para a sociedade o que a boa distribuição de luz é para um quadro, ambas dão vida e alma às coisas a que se aplicam” (PORTO-ALEGRE, 1836, p. 163-164). Uma concepção bastante significativa, sobretudo, por chamar a atenção para o poder “universal” da música sobre a sensibilidade e para a importância do seu “bom uso” na formação do homem e da sociedade, dando-lhes “vida” e “alma”.

Como observa Pereira (2016), os argumentos que o autor apresenta nesse ensaio baseiam-se também nas ideias de Rousseau; a quem Porto-Alegre cita de maneira breve, destacando justamente os poderes anímicos da música, ao afirmar que o filósofo e compositor genebrino “substituíam os encantos da natureza, nos dias tempestuosos, pelos encantos da Música, e aos sons da melodia animava a estátua de Pigmaleão” (PORTO-ALEGRE, 1836, p. 173). Uma afirmação que, fundamentalmente, reitera a ideia de que a música exerceria uma espécie de papel educacional intrínseco, seja pelo seu poder

para modular os encantos intempestivos da natureza, seja também pela função de suas melodias para animar e dar sentido às expectativas e aos modos de percepção da realidade.

De acordo com Pereira (2016), Porto-Alegre ratifica um ponto central da concepção rousseauiana, expressa na ideia de que “onde há língua, há poesia; onde há poesia, há Música”, não deixando de destacar as virtudes morais e civilizatórias dessa última ao afirmar que “o homem que detesta a Música é de mau caráter, tem um coração de fera [e, portanto, sentimentos indomados ou desarmônicos]”. Diante do que conclui: “triste d’aquele que não ama a Música” (PORTO-ALEGRE, 1836, p. 165 e p. 172). Como destaca Enrico Fubini (2008), Rousseau considerava a linguagem musical como aquela “que fala mais de perto ao coração do homem”. Assim, compreendendo-a como uma linguagem privilegiada dos sentimentos, para ele a relação entre a arte dos sons e a poesia constitui a sua essência expressiva mais primordial e autêntica – essência, por sua vez, que se manifestaria de maneira plena, a partir do poder originário da melodia e, fundamentalmente, do canto (FUBINI, 2008. p. 119).

Porto-Alegre é tributário das mesmas ideias de Rousseau e, como observa Pereira (2016), toma partido, inclusive, da discussão que envolve o privilégio da melodia como expressão dos sentimentos, desprezando a harmonia musical enquanto uma construção apenas lógica e, a partir desse ponto de vista, puramente técnica e artificial. Segundo o próprio Porto-Alegre: “a ciência forma a harmonia, mas a melodia é filha da sensibilidade” (PORTO-ALEGRE, 1836, p. 178). Sensibilidade e melodia que tem como vetor natural o canto, pois, como conclui o autor, após fazer uma extensa análise da presença da música nas “nações civilizadas”: “a sociedade inteira está invadida pela Música, e aquele que não possui semelhante predicado, mesmo julgando-se menos feliz, não deixa de cantar.” (*Idem*, p. 172)

Contudo, de maneira provocativa, Porto-Alegre faz a seguinte indagação: “a música nasceu com a Poesia, e quando estas gêmeas operam juntas quanta potência não desenvolvem?” (*Idem*, p. 169) Questão cuja resposta, em verdade, o autor apresenta em um momento anterior do texto, ao advertir que “a música não desceu do céu somente para dar-nos sons melodiosos, ou ferir-nos os sentidos com a riqueza da harmonia [celestial]”; pois ela tem uma função sublime: ela é a “mola mestra” que desperta os sentimentos de amor à Pátria e “faz girar em nossa alma [...] os encantos da Religião” (*Idem*, 1836, p. 164-165). Assim, de maneira integrada, constituindo-se como uma linguagem, ou, mesmo, um meio privilegiado de educação das sensibilidades, conjugando-se com poesia desde suas origens, a música teria uma função bastante clara

na perspectiva defendida por Porto-Alegre para despertar e cultivar valores morais, patrióticos e religiosos, a partir da pureza dos sons de suas melodias e, especialmente, do potencial do canto e de seus conteúdos. Argumentos que justificam, sobretudo, a importância que a música sacra e também a ópera terão no projeto de Porto-Alegre – tema que será abordado também ao longo das próximas discussões.

Música: na cadência da “história universal”

A outra linha que perpassa o texto tem um viés histórico e se desenrola em duas partes: uma história “universal” da música e uma história da música no Brasil. A primeira parte apresenta um panorama histórico da tradição da música na civilização ocidental, desde a antiguidade, passando pela “Idade Média”, até a era Napoleônica. Em sintonia com a noção da história como “mestra da vida”, o autor constrói essa primeira parte como uma espécie de linha do tempo que é justificada diante da necessidade de deixarmos “a nossa sociedade” para que, “retrogradando ao passado”, possamos aprender “como a tradição nos apresenta esta arte encantadora [...]” (PORTO ALEGRE, 1836 p. 165). Nessa perspectiva, a *Música*, escrita em todos os momentos do ensaio com letra maiúscula, deveria ser compreendida, então, “como uma coisa ou entidade autônoma à qual vem gradualmente desenvolvendo suas potencialidades, graças ao progresso do conhecimento” e aos seus “estágios de desenvolvimento” (ALLEN, 1962, p. 228). O que se tornaria evidente, segundo o próprio Porto-Alegre, ao nos debruçarmos sobre a história e sempre percebermos “a Música representando um grande papel na cena social”, seja na infância, seja na prosperidade das nações (*Idem*, p. 168).

A partir dessa concepção, a música seria, ao mesmo tempo, um *índice de civilidade* e um *vetor de civilização*, constituindo-se assim como um meio privilegiado para impulsionar o “progresso histórico”, tendo como pressuposto a função primordial da música na educação da sociedade e no desenvolvimento das nações. Uma perspectiva que, fundamentalmente, procura evidenciar a sua importância dentro do processo civilizatório das sociedades no ocidente, como Porto-Alegre destaca logo na epígrafe do ensaio, ao citar um trecho do poema “O Gênio e a Música”, de Gonçalves de Magalhães, reverenciando a antiguidade clássica e a função educacional da música na formação dos bons costumes, entre “cultos”, “guerreiros” e “bárbaros”.

Na culta Grécia, na guerreira Roma,
Endeusada a Harmonia, cultos teve;
Entre bárbaros povos, Galos, Francos,
Celtas, Bretões, a Música divina
Os cruentos costumes adoçava. (PORTO-ALEGRE, 1836, p. 160)

A música no Brasil: no compasso da civilização

Após afirmar que “o caráter dos povos, manifestando-se em suas produções artísticas, realça-se salientemente na Música”, Porto-Alegre irá então definir o seu papel na história das artes no Brasil (*Idem*, p. 173). Tomando como pressuposto que esse “caráter” é forjado ao longo da história de cada povo, o autor inicia a segunda parte do texto, intitulada “Sobre a Música no Brasil”, exaltando a importância determinante da ação dos colonizadores e da “superioridade” europeia no processo de desenvolvimento da cultura no país, considerando-os como “astros luminosos” que, estendendo “seus raios benéficos sobre vastas regiões”, foram responsáveis por aumentar “a intensidade do gênio nacional, fornecendo-lhe uma nova estrada de inspirações” (*Idem*, p. 174). O que se evidencia ainda na primeira parte do texto, quando o autor, ao tratar de maneira breve da posição do índio na cultura brasileira, indignando-se com a ingratidão da posteridade para com o papel “educacional” de Anchieta e Nóbrega no Brasil colonial, destaca a ideia de que a música fez muitas conquistas nas “florestas” de nossa pátria, isto é, no processo de civilização dos nativos. Esse ideia se completa na parte seguinte, onde Porto-Alegre afirma que:

No estado selvagem, e de barbaria, a Música não é mais do que uma assuada continuada; o canto se apresenta em forma de uivos, e a orquestra como um tumulto d’armas, mas, logo que um pequeno grau de civilização de introduza, ela muda de caráter, e isto se observa nos selvagens do Brasil” (*Idem*, p. 175).

Argumentos que se encerram com a conclusão de que foram os “proscritos e aventureiros de Portugal [que] deram princípio à Nação Brasileira” (*Idem*, p. 179), exaltando-se o papel do europeu e do processo colonizador como o fator primordial não apenas para a “orquestração” de nossa “música”, mas, para a civilização dos selvagens do país, e, fundamentalmente, para a superação do estado de barbárie e descompasso de nossa cultura.

A relação entre a música e o desenvolvimento progressivo da sociedade, constituindo-se como uma das bases de seus argumentos, é explicitada também em várias outras passagens dessa parte do ensaio dedicada ao Brasil. O que pode ser percebido, por exemplo, quando o autor afirma ser “natural” o súbito progresso que pode ser observado ao se acompanhar o curso da música “desde a choupana até o paço, desde a praça da aldeia até o teatro da Capital” (*Idem*, p. 175). Ou, em trecho posterior, onde, segundo Porto-Alegre: “nas mais províncias do Brasil, a Música é cultivada desde a *senzala* até o palácio; de dia e de noite soa a marimba do escravo, a guitarra, e a viola do capadócio, e o piano do senhor” (*Idem*, p. 180). Trechos que tornam evidentes a sua visão hierárquica de música, ao construir, por um lado, uma escala de evolução,

associando os instrumentos citados à determinada posição e estigma social que compete a cada um daqueles que os executam, e, por outro, ao afirmar o papel da capital do Império e do governo sediado no paço como vetores centrais para o progresso da música no país.

Em sequência, após fazer uma exposição sobre atuação dos climas, do solo e, mesmo, do “tipo fisionômico” sobre a música e as artes, Porto-Alegre trata da influência específica que ela poderia exercer sobre os habitantes dos diversos lugares de uma mesma nação. Assim, após argumentar que “a Música na Bahia é o [voluptuoso] *lundum*; a Música mineira, a [grave] *modinha*” e que Santa Catarina e Pernambuco “apresentam homens cabais em gênio musical” (pela aprendizagem de seus fundamentos teóricos); por fim, o autor reafirma a centralidade que o Rio de Janeiro, como capital do Império, deveria exercer na definição das referências socioculturais para todo o restante do país. O que, certamente, desconsiderava a presença massiva da *modinha* na cidade; do “violão capadócio” que geralmente servia como base para o seu acompanhamento; e também das danças e das músicas afro-brasileiras, com seus *lundus*, seus batuques e umbigadas, com suas marimbas, agogôs e tambores, também presentes na capital.

Nessa perspectiva, segundo Porto-Alegre, a cidade do Rio de Janeiro seria então o lugar “cheio da melhor sociedade Brasileira”, “onde os melhores talentos de Minas gerais, e outras Províncias, vem exercitar sua arte”, onde a “Capela Imperial, quando foi Real, se ufanava à face do mundo como um dos melhores conservatórios de Música, e sem dúvida, a melhor orquestra do mundo no santuário”. O que incluía ainda um “Teatro de canto, e dos mais belos, que se podem ver”, isto é, o teatro São Pedro de Alcântara. Teatro e capela que, reproduzindo “as mais belas composições da Europa”, não podiam deixar de “influir uma grande abalada no gosto musical” (*Idem*, p. 181).

A “escola fluminense”

A partir desses argumentos, Porto-Alegre começa a definir, então, uma concepção de “Música brasileira” como “Música fluminense”, estabelecida no mesmo sentido em que afirmava a importância da “primitiva Escola Fluminense” para representar um passado histórico das Belas-Artes no Brasil, tendo o Teatro e, sobretudo, a Igreja, como os seus principais espaços de produção e cultivo, agregando, para tanto, os seus aspectos plásticos e sonoros. Assim, partindo também da centralidade da arte sacra, o autor elege como representante maior da música no Brasil o Padre José Maurício Nunes Garcia (1767-1830): um dos mais importantes músicos, compositores e mestres da

primeira metade do século XIX; o mulato denominado por Araújo Porto-Alegre como o “Mozart Fluminense” – “astro radiante, que na Colônia, no Reino e no Império espalhou seus raios preciosos sobre os Brasileiros, sempre potente, sempre grandioso, e sempre pobre!” (*Idem*, p. 183).

Personagem utilizado por Porto-Alegre não apenas para reafirmar a primazia da “Escola Fluminense”, em termos de arte *no* Brasil, mas, também, para construir uma tônica que tornava possível estabelecer relações históricas em dois sentidos. Por um lado, para definir o nosso lugar em relação à história da música europeia, valendo-se novamente do recurso da comparação, associando o Padre José Maurício ao Mozart. Por outro, para estabelecer uma linha de continuidade entre as “fases” da história da música no Brasil, que teria sido “inaugurada” a partir da colonização, passando pelo período joanino e pelo I Reinado, desenvolvendo-se num fluxo de ascensão que supostamente se encontrava ameaçado diante do “turbulento” contexto das Regências – tomando como base a própria vida do padre que perpassa os três primeiros períodos destacados. O desenvolvimento desses argumentos se desdobra em alguns outros textos escritos pelo autor, valendo mencionar, por hora, o artigo publicado 1848 no periódico *Íris*, denominado “A música sagrada no Brasil”. Nesse artigo, lamentando profundamente a morte do José Maurício em 1830, a extinção da orquestra da Capela Imperial em 1831 e a crescente profanação da música sacra, que passava então a incorporar o “sensualismo” e as “voluptuosas melodias da ópera italiana”, Porto-Alegre conclui que, a partir do período regencial:

O provisório, o terrível provisório [...] e as oscilações constantes em matéria de governo, muito influíram para que as artes, remate da civilização, se aprofundassem num abismo de trevas, e deixassem a estrada luminosa – principalmente a música –, que haviam trilhado em dias fortunados, e onde conquistaram palmas e laureis (PORTO-ALEGRE, 1848, p. 49)

Em suma, um período no qual, segundo Porto Alegre, se “todo o império do *Brasil* era uma orquestra”, era “uma orquestra onde a voz política mesquinha, limitada e fria, como o egoísmo que a ditava, espancava todas as ideias arquetípicas, todas as tendências ao belo, e todos os voos para as regiões sublimes.” Um período que, nessa perspectiva, fora marcado por uma política “egoica”, fragmentária e descentralizadora que pôs em descompasso e desarmonia a marcha de desenvolvimento do país junto a uma cultura “universal”, modelar e arquetípica, inaugurando uma fase na qual o Império e o processo civilizatório de suas “artes entravam na minoridade” (PORTO-ALEGRE, 1848, p.49).

Assim, em meio à “disparatada confusão” estabelecida durante esse período, à provisoriedade de suas políticas e às oscilações de seus governos, procurando evidenciar

a existência de um elemento de continuidade e progressão que tenha conseguido atravessar o conturbado contexto das regências, Porto-Alegre afirma que “da escola de José Maurício restavam muitos hábeis professores e alguns contrapontistas” (*Idem*, p. 48). Uma afirmação que, se, por um lado, tem como predicativo uma crítica severa aos músicos que, diante das circunstâncias da crise, “arrastados pelo turbilhão de disparates da moda” teriam perdido “a razão e os nobres preceitos dos mestres”, profanando a música sacra para atender ao gosto “ligeiro” das plateias. Por outro, não deixa de reafirmar a ideia da existência de uma “escola” que, apesar de tudo, aparece como uma tônica, como um elemento de permanência e de centralidade. Essa concepção de “escola”, aliás, já estava presente no ensaio da revista *Nitheroy*, onde o autor argumentava que, “apesar da concorrência das produções itálicas, e germânicas”, tendo em mente, sobretudo, Rossini, Pergolesi, Mozart e Haydn, “a Música Fluminense tem um caráter peculiar, que é o da escola de José Maurício” (PORTO-ALEGRE, 1836, p. 183).

Dos oitos mestres de música do Colégio Pedro II que serão estudados mais a frente, seis tiveram alguma ligação com o padre e a sua “escola”, seja diretamente como seus discípulos, seja atuando nos grupos da Capela. Esse conjunto de mestres, na verdade, além do colégio, atuou também em alguns dos principais estabelecimentos culturais e artísticos da capital, o que permite de alguma forma vislumbrar a relevância da “escola” de José Maurício e da Capela Imperial como um importante pólo de articulação de uma determinada rede de músicos e de sua projeção no cenário musical da cidade do Rio de Janeiro – questão, entretanto, que se tornará mais evidente no capítulo posterior, dedicado exclusivamente aos mestres de música do colégio.

3.1.3 Desenvolver o gosto e a necessidade: para não viver só pão

Em 1853, atendendo a um solicitação do próprio Imperador para fazer um diagnóstico do estado das artes e pensar numa proposta de reforma para Academia Imperial de Belas-Artes, Araújo Porto-Alegre escreveu os *Apontamentos sobre os meios práticos de desenvolver o gosto e a necessidade das Belas-Artes no Rio de Janeiro*. De maneira geral, o texto tem fundamentalmente duas ideias básicas: a sociedade brasileira dá pouca importância às artes e o governo deve ter um papel central para incentivar o seu cultivo, a sua realização e o seu desenvolvimento contínuo. O autor já inicia suas reflexões chamando a atenção para o fato de que:

A Academia das Belas-Artes, assim como outras escolas de ensino, é um estabelecimento que prepara, e não faz artistas; são viveiros onde se desenvolvem plantas, que precisam, depois de certo amanho, de um terreno

próprio e de cuidados incessantes: esta segunda vida está toda fora do estabelecimento, está toda no país (PORTO-ALEGRE, 1853, p. 1).

Ou seja, se a Academia deveria ter um papel central na preparação dos artistas, caberia à sociedade incluir entre seus interesses o desejo de cultivar “As Artes” e de criar condições e “terrenos” favoráveis para o seu crescente desenvolvimento no país. Valendo-se mais uma vez do recurso da comparação, Porto-Alegre afirma que até aquele momento, mesmo que Leonardo da Vinci ou Michelangelo nascessem no Brasil, pouco fariam por aqui, porque “as belas-artes ainda não fazem parte da nossa existência social, não entram nos grandes pensamentos nacionais”, haja vista que “não herdamos esse amor do belo que tanto distingue as nações que tomarão a dianteira na marcha da civilização” (*Idem*, p. 1). É importante destacar que, quando o autor se refere à sociedade nesse texto, ele tem como alvo a “aristocracia brasileira” e as elites políticas e mercantis, caracterizadas, segundo Porto-Alegre, por seu “egoísmo” e pelo seu contentamento em realizar medidas que representam apenas conquistas “provisórias”, a despeito do que deveria ser um verdadeiro e amplo projeto de construção nacional e “culto ao patriotismo”.

Diante desse cenário onde as belas-artes, mesmo configurando-se como um fator essencial na distinção das civilizações “avançadas”, não despertavam os interesses dessas elites, caberia ao governo dar o devido suporte para o seu desenvolvimento, haja vista a sua importância para a construção de uma “grandeza nacional” e para posicionar o país entre as “nações civilizadas. Na defesa dessa posição, Porto-Alegre foi enfático:

Para contrabalançar o estado de uma nação nova com certas crenças das nações descaídas ou barbarizadas, é essencialmente necessária a reação do governo, e que esta seja feita de uma maneira pronta, enérgica e justa; porque o governo entre nós é tudo, e tudo pode fazer; e porque todas as ideais civilizadoras que partem de cima tem um cunho sagrado, legal, harmônico e progressivo (*Idem*, p. 2).

Assim, defendendo a autoridade do governo para resguardar os interesses nacionais em face do caráter fragmentado e imediatista que motivavam as disputas nos fóruns da política e da economia, Porto-Alegre tentava convencer o monarca da necessidade de apoiar as belas-artes procurando associá-las a valores “menos” circunscritos e provisórios, tais como “ordem”, “moral”, “civilização” e “pátria”. Como percebia o autor, qualquer reforma na academia e, sobretudo, qualquer ação voltada para “o desenvolvimento do gosto e da necessidade das belas-artes” na sociedade, para alcançar o sucesso e ter perenidade, dependia de mudanças estruturais. De acordo com Porto-Alegre:

Para que as Belas-artes floresçam, para que elas espalhem o seu benigno insufla na moral pública e na indústria, é necessário que a família artística

tenha um ponto de constante apoio no país, e este ponto é o Governo: o artista é precisamente aquele homem do Evangelho, que não vive só de pão (PORTO-ALEGRE, 1853, p. 7).

Nesse trecho, é interessante observar como a questão profissional ocupa uma posição de base na construção de seus argumentos. O que fica evidente, na medida em que Porto-Alegre, ao defender que o constante apoio do governo é um requisito necessário para o florescimento das belas-artes e para a afirmação do seu papel na formação moral e profissional, destaca também a importância de se transformar as condições e perspectivas de trabalho do artista, extrapolando-as para além dos limites da subsistência.

Para pensar então sobre a vida profissional dos artistas nesse contexto, a partir da sua condição financeira, Leticia Squeff propõe que se tome como referência o valor relativo dos seus vencimentos como docentes. De acordo autora, o salário anual disponível um professor da academia “era de 800 mil-réis para o titular e 300 mil-réis para substituto” (*Idem*, p. 192). Como foi observado na pesquisa realizada durante o mestrado, os vencimentos de um professor de desenho ou de um mestre de música do Colégio Pedro II durante as décadas de 1840 e 1850 somavam, em média, 600 mil-réis por ano (GARCIA, 2014). Segundo Squeff, esses valores equivaliam ao que ganhavam artesões ou trabalhadores urbanos que exerciam, por exemplo, atividades manufatureiras, tendo apenas como renda inferior os trabalhadores rurais que contavam com aproximadamente 200-mil réis ao ano. Diante disso, não era raro que os professores da Academia Imperial de Belas-Artes realizassem outras atividades para completar os seus salários, o que foi registrado pelo próprio Porto-Alegre, ao observar, em 1837, que, à exceção de Marcos Ferrez e Augusto Müller, “nem um outro vivia de sua arte, um tinha mercearia, outra fazia papel pardo, outro tinha olaria e o último sua loja de marceneiro” (*Apud* SQUEFF, 2004, p. 192). Condição de polivalência profissional, aliás, similar àquela que a maioria dos músicos tinha nesse contexto, como se verá posteriormente com detalhes.

Não é difícil conjecturar que Porto-Alegre tinha consciência da complexidade que envolvia implementação de um projeto amplo que tivesse a pretensão de “desenvolver o gosto e a necessidade das belas-artes” na sociedade brasileira. Mesmo assim, contando com o apoio do governo e valendo-se da posição que assumiu como diretor da Academia de Belas-Artes, em 1854, é que Porto-Alegre irá então formular e tentar implementar a partir do ano seguinte um projeto de reforma da academia visando justamente afirmar o lugar e a importância da instituição dentro desse projeto mais amplo de valorização sociocultural da artes.

3.1.4 A “Reforma Porto-Alegre”: formação profissional e incorporação da música A Academia, o artista, o artífice e o artesão

A reforma que Porto-Alegre formulou e tentou implementar, na verdade, faz parte de um conjunto de reformas da instrução primária e secundária realizadas pelo Ministro Luiz Pedreira do Couto Ferraz, entre os anos de 1854 e 1857, com o propósito de uniformizar a instrução pública no Império e, por essa via, atender a um interesse bastante caro ao governo, notadamente após o período das regências: afirmar o poder central do governo, suplantar os localismos e realizar o projeto de um Brasil uno e coeso. O que ganhou um sentido concreto a partir dos objetivos em tentar estabelecer uma articulação e uma unidade entre as instituições de ensino da capital, os programas de estudo e os seus agentes, cuidando especialmente do campo da Instrução pública. Como parte desse conjunto, a reforma de Academia Imperial de Belas-Artes, foi então aprovada em 23 de setembro de 1854. Com isso, Porto-Alegre conseguiu realizar algumas medidas significativas que compreendiam desde intervenções estruturais (como a reforma do edifício, a construção de uma pinacoteca e de uma biblioteca especializada), até a elaboração de novos estatutos que abordavam, detalhadamente, diversos aspectos, tais como: a forma e o conteúdo curricular; as atribuições dos seus profissionais; as exposições públicas; as premiações; o calendário letivo; e questões pertinentes à disciplina dos alunos.

Mesmo reconhecendo que, “todas as concessões que os altos poderes do Estado tem feito à Academia de Belas-Artes, tanto na época da minoridade como depois dela”, estavam longe da grandeza do projeto que acabara de ser aprovado, Porto-Alegre não deixava, entretanto, de criticar a fragilidade do papel que o Estado e a sociedade vinham exercendo na valorização da arte no Brasil, ao afirmar, em seu discurso de inauguração das novas aulas da Academia, que:

O espírito público ainda não se nivelou com aquele plano das sociedades altamente educadas, do qual se olha para as belas-artes como para uma necessidade vital: o legislador apesar das concessões que vemos, ainda não está bem compenetrado do seu valor humanitários, e da realidade do artista como força civilizadora (PORTO-ALEGRE, 1855, p. 1)

Diante disso, ele retoma mais uma vez o argumento da importância da organização da sociedade para se garantir “o desenvolvimento intelectual do homem”, organização com qual a própria sociedade, como “uma espécie de placenta”, teria condições para fazer vicejar “o pensamento cultivado” e “a atmosfera que fecunda e alimenta todas as produções do engenho” (*Idem*, p. 1). Argumento que, implicitamente, procura afirmar o papel específico que a Academia poderia exercer para contribuir com

o progresso da sociedade brasileira, valendo-se do “benigno influxo da arte nas ciências, na indústria, na filosofia, e na educação moral” (*Idem*, p. 5).

Todavia, como demonstra Leticia Squeff em suas análises, aos olhos de Porto-Alegre, o estado da Academia não era muito animador: orçamento restrito; professores com saberes e culturas desiguais, haja vista que a maioria deles não sabia ler e escrever corretamente; alunos de origem humilde e instrução deficitária²⁵; e um curso pulverizado por brigas internas e pela falta de método geral de ensino, decorrentes dos desacordos entre seus professores e entre seus sucessivos diretores. Diante desse quadro, de acordo com os argumentos do novo diretor, a simples transplantação de modelos artísticos externos e a recorrente tentativa de imitar outras academias, notadamente, a francesa, não seriam medidas suficientes para solucionar os problemas da instituição. “Era preciso adaptá-las às necessidades e possibilidades do país” (SQUEFF, 2004, p. 187).

Quais seriam, então, essas necessidades? Se, a princípio, a ilustração e a dedicação à alta cultura deveriam se configurar, numa determinada perspectiva, como elementos principais para garantir a aura da Academia enquanto tal, no projeto de reforma do novo diretor o “ensino industrial” e a formação para o trabalho passavam a ocupar também uma posição relevante dentre as suas finalidades institucionais – recuperando, de alguma forma, a sua essência original como uma escola de artes e ofícios. Um projeto de reforma que, de acordo com os novos estatutos da Academia, tinha como intuito: “promover o progresso das Artes no Brasil”, “combater os erros introduzidos em matéria de gosto” e, particularmente, criar meios para “dar a todos os artefatos da indústria nacional a conveniente perfeição”²⁶.

Por essa razão, como demonstra a autora, o “ensino técnico” ganhou um grande destaque dentro do novo estatuto que determinava, minuciosamente, as disciplinas, a carga horária das aulas e os alunos que deviam frequentá-las. O domínio da técnica e dos fundamentos, sobretudo, da matemática, do desenho e da geometria, constituíram-se, então, como elementos primordiais que, a princípio, mostravam-se mais necessários do que conhecimentos estritamente teóricos. Não por acaso, de acordo com os estatutos, as disciplinas destinadas ao ensino industrial deveriam ser frequentadas sempre pelos

²⁵ Segundo a autora: “os estatutos determinavam que o candidato a aluno e da Academia de Artes deveria simplesmente saber ler, escrever e contar, e pagar anualmente 4 mil-réis. A exigência de conhecimentos elementares, aliada à anuidade baixíssima, reforça a ideia de que a instituição era frequentada por pessoas egressas das camadas mais humildes da sociedade” (SQUEFF, 2004, p. 187). Configurando, portanto, um quadro discente completamente diferente, por exemplo, do Colégio Pedro II.

²⁶ Estatuto da Academia das Belas-Artes, Título IV – Dos trabalhos acadêmicos, Artigo 10, Decreto nº 1.603, de 14 de maio de 1855.

dois tipos de alunos previstos dentro do seu quadro discente: “os artistas e os artífices, os que se dedicarão às belas-artes e os que professam as artes mecânicas”²⁷.

Nesse sentido, se, por um lado, havia uma base comum de disciplinas específicas do curso técnico que deveriam ser frequentadas pelos alunos-artistas e pelos alunos-artífices, por outro, todas as demais matérias eram destinadas exclusivamente para formação de artistas, como, por exemplo: desenho figurado; aula de paisagem, flores e animais; pintura histórica; anatomia e psicologia das paixões; história das belas-artes; estética, entre outras. Além disso, a distinção entre os dois tipos de alunos era realizada, de acordo com o próprio estatuto, por meio de uma série outros instrumentos, tais como, a forma de admissão diferenciada, o livro de chamada separado para cada grupo, bem como a direção “conveniente” que os professores deveriam dar aos estudos de acordo com a opção profissional dos alunos e a sua atestada condição de exercê-la.

Como observa Leticia Squeff, “tratava-se de proclamar o alto destino das belas-artes e marcar as diferenças entre o escravo e o simples artífice, de um lado, e o artista, de outro” (SQUEFF, 2004, p. 193), estabelecendo uma posição bastante clara dentro de um projeto de sociedade no qual, como conclui o próprio Porto-Alegre no seu discurso: “o artista, o artífice, o artesão são bons obreiros na edificação da pátria sublime como o padre, o magistrado e o soldado: o trabalho é força, a força inteligência, e a inteligência divindade” (PORTO-ALEGRE, 1855, p. 11). Uma conclusão que dá margem para se interpretar, por associação, o artista como o responsável pela ascese espiritual; o artífice como aquele que tem ciência das leis, das normas e das regras; e o artesão como aquele que, em tese, dotado apenas das suas competências físicas, tem as suas ações e as formas de emprego dos seus “instrumentos” de trabalho pensadas e determinadas pelo comando de outrem. Conclusão que o autor arremata, por sua vez, invertendo implicitamente a hierarquia sócio-profissional apresentada, tornando possível afirmar que, se, para o artesão, “o trabalho é força”, para o artífice “a força é inteligência” e para o artista “a inteligência é divindade” (*Idem*).

As Belas-Artes, o Conservatório e a Ópera Nacional

No bojo dessa reforma, um fato importante a ser destacado foi a anexação do Conservatório de Música à Academia Imperial de Belas-Artes, que, como observa Pereira (2016), desde sua fundação, em 1848, “tivera existência claudicante e precária”, sobretudo, pelo descompromisso do governo para com a instituição, cabendo então à

²⁷ Estatuto da Academia das Belas-Artes, Título X – Do Ensino Industrial, Artigo 77, Decreto nº 1.603, de 14 de maio de 1855.

Porto-Alegre assegurar assim a sua estabilidade. Em conjunto com esse feito, outra questão importante em relação à música foi a sua participação no movimento artístico-intelectual que ganhou corpo ao longo dos anos de 1850, em torno do ideal de criação de uma “Opera Nacional” – aliás, um movimento que, segundo Ayres de Andrade (1967), teve como marco inaugural a *Véspera dos Guararapes*, ópera composta em 1852 pelo professor do Conservatório Gioacchino Giannini (1817-1860), cujo libreto foi escrito justamente por Araújo Porto-Alegre.

Em verdade, com a reforma da Academia, Porto-Alegre tinha em mente criar uma escola de arte completa.

Nos projetos que fiz, desenhei para o ensino da Música [...] uma sala de concertos e ensaios dramáticos, porque a minha ideia fixa era a criação de uma nova [riscado] escola em que se ensinasse Música, a gramática, a ortoépia, a leitura, a declamação, a mímica, a ginástica, a dança e o jogo de armas (Apontamentos sobre a Academia de Belas-Artes e sobre a criação de um Teatro Nacional, *apud* SQUEFF, 2004, p.181)

Intenções que ganham um detalhamento ainda maior nos seus *Apontamentos sobre a academia de belas artes do Rio de Janeiro e sobre a criação de um teatro nacional de ópera*, documento localizado no IHGB, onde Porto-Alegre afirma:

Quando aceitei a Missão de reformar o ensino das Belas-Artes, e não o lugar de Diretor, fiz a junção do Conservatório à Academia com intenções de ir longe, e de fundar de novo a Opera Nacional [...].

Na planta do novo edifício do Conservatório tracei uma sala para concertos e representações musicais dos alunos. Desejava principiar por algumas tragédias com coros, par depois passar às Óperas de canto. Tudo isto se faria como exercícios, até que um dia se pudesse convidar a sociedade ilustrada para assistir e proteger aquela nova escola.

Tinha em mente dar uma ideia da tragédia e da comedia antiga, e de pôr assim em concurso os nossos maestros na grave composição dos coros, cujo estudo os preparava para a *grande musica*.

Os coros da Ópera Nacional me davam a perfeita esperança de alcançar quanto desejava, de fundar desta vez uma escola séria e durável, dando assim pão a muita gente (PORTO-ALEGRE, s.d., p. 7, grifo nosso)

A sua filiação à concepção musical definida na antiguidade clássica é notória, seja pela valorização das tragédias e das comédias (e, certamente, das funções ético-pedagógicas e morais que lhes caracterizam), seja por sua visão orgânica da cultura e das artes, como observa Squeff (2004) – visão que nos remete ao referido conceito grego de *Musike*. Segundo Pereira (2016):

A ópera, entendida como a síntese da articulação entre música, literatura e artes visuais, constituía o ponto máximo do projeto de desenvolvimento artístico-cultural oitocentista, associado por um lado à sensibilidade romântica e por outro a um ideal civilizador, como indicativo de um alto nível de desenvolvimento técnico-artístico e cultural de uma sociedade (PEREIRA, 2016, p. 88).

Assim, é a partir da perspectiva romântica de construção nacional, como, por exemplo, na escolha de suas temáticas (dos Guararapes aos Guaranis), e da valorização

dos aspectos civilizatórios associados às artes (tanto em termos técnicos, quanto disciplinares e pedagógicos), que, para Porto-Alegre, a Academia deveria congrega então o ensino das “Belas-Artes”, da “Grande música” e do Teatro, dando mais “um passo no sentido de criar a Ópera Nacional”. O que se consumaria em 1857, com a sua criação na própria biblioteca da Academia (SQUEFF, 2004, p. 181) – passo, contudo, que não iria muito longe, haja vista que a sua extinção ocorrerá logo em 1860. Junto a isso, nesse mesmo momento, ainda em 1857, em razão de algumas divergências com o novo Ministro do Império, Pedro de Araújo Lima (marques de Olinda) quanto à composição do quadro docente da Academia, Porto-Alegre pedirá demissão do cargo de diretor. Após esse episódio, e sem muitas perspectivas para fazer os seus projetos institucionais avançarem, valendo-se de suas relações políticas, conseguirá o cargo de cônsul brasileiro em Berlim, embarcando para a Europa em 1859, permanecendo no “velho continente” até o ano de sua morte 1879.

Como se pode perceber a música sempre ocupou uma posição destacada em meio aos interesses de Araújo Porto-Alegre, não somente entre suas ideias, mas, também, entre seus empreendimentos; o que ganhou corpo não somente entre seus escritos, como também entre suas criações artísticas e, especialmente, nas suas atuações e realizações no campo das políticas públicas. Como destaca Pereira (2016), Porto-Alegre teve um papel significativo na consolidação das instituições musicais no Brasil do Segundo Reinado, considerando-se, por exemplo, a referida articulação entre a Academia Imperial de Belas-Artes, o Conservatório e o projeto da Ópera Nacional. Diante disso, é preciso, então, perceber quais eram as relações dos músicos com as ideias defendidas e os empreendimentos por ele realizados, procurando compreendê-las a partir da própria perspectiva dos músicos, das especificidades e desafios dos seus projetos, das suas estratégias de ação, das suas práticas e trajetórias. O que será feito ao se analisar as ideias e os significados expressos em alguns dos verbetes do Dicionário Musical de Raphael Coelho Machado, o projeto de institucionalização do ensino de música capitaneado por Francisco Manuel da Silva e os desdobramentos dessas ideias e concepções e desse projeto de institucionalização junto às trajetórias do mestres de música do Colégio Pedro II.

3.2 Raphael Coelho Machado: o Dicionário Musical como um estatuto

A publicação de enciclopédias, tratados e dicionários é uma prática que se dissemina com muita força nos séculos XVIII e XIX, abrangendo diversos ramos do saber. Pensando estritamente nos dicionários, Allen (1962) afirma que o simultâneo aparecimento de trabalhos classificatórios em vários campos, nesse período, pode indicar algo mais do que coincidência, principalmente por ter como base um mesmo “tipo atomístico de filosofia e investigação”, isto é, um conjunto de teorias que procuravam particularizar os elementos da análise, para construir a concepção de um todo (ALLEN, 1962, p. 63). Um tipo de perspectiva epistemológica que se configura, por exemplo, na produção de taxionomias e verbetes cuja articulação visava poder explicar um determinado ramo do saber, em sua totalidade – no caso, a música.

Como explicita Nunes (2010), em termos analíticos, não se devem perder de vista nem as “condições de produção de discurso” sob às quais um dicionário é elaborado, nem os “sujeitos lexicográficos” que elaboram os dicionários e as situações em que eles se inserem – fatores que interferem nos “sentidos das palavras selecionadas e definidas, bem como no direcionamento geral dessa prática” (NUNES, 2010, p. 7). É a partir dessas considerações que irá se analisar então o Dicionário Musical publicado em 1842, por Raphael Coelho Machado – prestigiado instrumentista, compositor e também editor e professor que atuou em alguns dos principais espaços e meios de “circulação cultural” do município da Corte, entre as décadas de 1840 e 1870. Um membro destacado da *sociedade dos músicos* na Capital do Império, premiado com o título de Cavaleiro da Imperial Ordem da Rosa, fundador e redator do primeiro periódico no Brasil dedicado exclusivamente a publicação de partituras (o *Ramalhete da Damas*, 1842-1856), sócio honorário e benemérito de várias sociedades artísticas, literárias e de beneficência que, além disso, atuou ativamente no campo da educação, realizando várias publicações sobre teoria e prática musical²⁵ e também ocupando o cargo de professor de harmonia e instrumentação no Imperial Instituto dos Meninos Cegos.

Ainda de acordo com Nunes (2010), além de visar ao conhecimento específico de uma ou mais línguas, fazer dicionário serve, dentre outras coisas, para três fins: entrar em contato com uma sociedade ou cultura desconhecida, ou que se tem informações

²⁵ Princípios de Música Prática (1842), Breve tratado de Harmonia (1851), Método de Órgão Expressivo (1852), entre outras, incluindo-se também o próprio *Diccionario Musical* (1842).

pouco sistematizadas; participar da construção de identidades (nacionais, regionais ou de grupos); e, ainda, conhecer e produzir conceitos utilizados em certas áreas das ciências e das artes. Finalidades que se mostram pertinentes para se pensar sobre a produção desse dicionário como parte dos esforços de afirmação dos preceitos identitários da *sociedade dos músicos*, no contexto do Segundo Reinado, delimitando e sistematizando conhecimentos específicos, definindo e difundindo significados e critérios de valoração. Diante disso, tendo em vista os objetivos desta pesquisa, qual seria então significado desse dicionário musical junto ao projeto de institucionalização do ensino de música no contexto em foco e em que medida os seus verbetes podem auxiliar na compreensão dos fundamentos conceituais desse mesmo projeto?

Linguagem, identidades e “educação da mocidade”

De acordo com Dubet (2002), considerando que a amplitude de fenômenos e fatos sociais designados pelo termo “instituição” lhe possibilita um leque de empregos que variam de acordo com diversos contextos e argumentações, é importante delimitar seus significados em face de sua operacionalidade junto à categoria “programa institucional”. Delimitação que, no caso, ganha um contorno ainda mais específico tendo vista a peculiaridade dos objetos em questão: os “professores” e o ensino de música no Rio de Janeiro do século XIX.

Preocupado com a abrangência da ideia de que as instituições, segundo Durkheim, seriam todas as crenças e condutas instituídas pela coletividade, Dubet afirma que, para além dos “fatos” e das práticas coletivas, as instituições devem ser compreendidas também como “quadros cognitivos e morais dentro dos quais se desenvolvem os pensamentos individuais” (DUBET, 2004, p. 22). Ideia que se conclui com a afirmação de que a *língua* seria a primeira das instituições, por estar associada a modos de conhecimento que, por sua permanência, seriam compatíveis com as experiências não apenas individuais e, mas, sobretudo, coletivas. Uma perspectiva interessante, portanto, para estabelecer uma relação entre a institucionalização da música e do seu ensino e as preocupações em definir e afirmar a sua essência enquanto uma linguagem e um modo de conhecimento específico.

Ao analisar o dicionário tal questão torna-se evidente, por exemplo, quando Raphael Coelho Machado apresenta uma definição linguístico-gramatical da música extremamente detalhada e objetiva, como se observa no seguinte verbe:

LINGUA MUSICAL. A musica considerada como língua tem seus princípios elementares, sua ortografia, sua pontuação, prosódia, frases, períodos, ritmos, proposições, cadências, em uma palavra, sua gramatica, poesia e retorica;

pode-se por consequência ler, recitar e declamar musica como qualquer outra língua [...]. (MACHADO, 1855, p.107)

Uma preocupação que, de certo modo, demonstra ter também uma razão de ordem política, tanto, em termos gerais, pelo próprio ato de publicar um dicionário, definindo vocabulários, conceitos e significados, sintetizando assim um pensamento estético-musical ideal, quanto, em termos específicos, ao trazer como questão a necessidade de compreender a música como uma língua, afirmando-se o seu caráter gramatical e, portanto, normativo, como pode se perceber abaixo:

GRAMMATICA MUSICAL é o resumo das regras que ensinam a dispor e combinar os sons e os acordes. Uma peça de musica, trabalhada segundo as regras gramaticais, denomina-se peça regular, correta.
[...] Os erros gramaticais em musica ferem tanto a inteligência e o ouvido do conhecedor, e perturbam tanto o sentimento do puro prazer que se experimenta em uma obra d'arte, como as faltas gramaticais em poesia. – V. *Língua musical* (p. 78-79).

É interessante retomar nesse ponto a importância que o domínio da *escrituração musical* teria para *sociedade dos músicos*, enquanto um pressuposto fundamental para a afirmação da identidade de seus membros, não somente construindo uma memória particular, como também valorizando certas habilidades específicas, normatizando práticas e formas de execução, legitimando determinados critérios de estruturação, compreensão e expressão musical. Questão que fica bastante clara, por exemplo, no verbete MUSIQUIM:

(dim. e pejorativo de musico), musico ambulante ou musico inepto que, limitado ao conhecimento das notas e dos caracteres musicais, e habituado á medida, executa com desembaraço, mas sem sentimento, sem gosto e sem expressão, e que ferindo apenas os sons escritos, não compreende nada do que diz. Também é aplicável aos músicos que, familiarizados pela pratica em as harmonias singelas e quais naturais, se enxertam em compositores com igual fundamento ao daquele, que apenas sabendo ler, escreve um discurso sem todavia poder ao menos definir o que seja gramatica e retorica (p. 129-130).

Nesse verbete o que se percebe, então, é uma tentativa de estabelecer uma distinção profissional entre o “Músico” e o “Musquim”, assumindo-se como princípio a noção de que dominar a *escrituração* e ter fluência na *linguagem musical* implicaria, necessariamente, em transcender o uso “inconsciente” e “mecânico” das notas e de seus caracteres e, sobretudo, a sua função enquanto um simples saber “aplicado” e de caráter “utilitário”. Para além desse estágio “superficial”, a diferença deveria ser identificada, portanto, pelo domínio dos conhecimentos em harmonia e composição, suas “regras gramaticais e retóricas” e, especialmente, o que isso resultaria em termos de afirmação de determinados padrões estéticos e critérios de criação, de execução e de fruição musical.

Para tornar ainda mais completa e precisa essa distinção identitária o autor apresenta ainda a categoria dos “AMADORES”, que são definidos em um verbete próprio como aqueles que “amam, se deleitam ou gostam de uma coisa com preferência às outras; musicalmente significa: amantes, e apaixonados da Musica, que a estudam, e exercitam pelo prazer, que nela encontram, sem fazerem disso ocupação: vulgarmente, *curiosos*” (*Idem*, p.6, *grifo do autor*). Categoria que se mostra interessante para se perceber que, mesmo por curiosidade ou diletantismo, esse “sentimento”, essa “paixão” e essa “forma de amor à música”, para alcançar a sua plenitude, por princípio, não deveria prescindir dos estudos e dos exercícios pertinentes, tendo como base, para tanto, a aprendizagem da *escrituração musical*.

Compreendidos a partir de uma perspectiva política, a preocupação e o cuidado com o estabelecimento desses critérios de distinção se tornam ainda mais evidentes ao tentar compreendê-los como uma forma de resposta ao processo de transformação do cenário musical que se intensificará notadamente a partir das primeiras décadas do Segundo Reinado, quando o mercado de entretenimento começou a se estruturar de maneira mais intensa, no contexto da cidade do Rio de Janeiro (ALENCASTRO, 2008; MELO, 2014). Tal processo de transformação, dentro do qual a música passará a assumir cada vez mais uma diversidade de funções e de lugares, pode ser observado, por exemplo, a partir do crescimento da oferta de óperas e concertos; da disseminação das práticas diletantes em inúmeras sociedades musicais (MAGALDI, 1995); do crescimento das publicações voltadas para o “mundo da música”; ou, ainda, pelo aumento do número de professores particulares e da comercialização de instrumentos, especialmente, do *piano* – um dos símbolos de distinção dos membros da “boa sociedade” (AMATO, 2007). Entretanto, como parte de um contexto marcado também pela efervescência de novas modas e de hábitos e comportamentos considerados efêmeros e superficiais, essas transformações não deixaram de ser percebidas com suspeição e, mesmo, recusa, sobretudo, naquilo em que pudessem representar enquanto um indício de corrupção dos “bons costumes” e, particularmente, de ameaça à consolidação de um “regime de amadorismo” no país e de seus preceitos de valorização sociocultural da música. O que já vinha sendo duramente criticado por Araújo Porto Alegre, ainda no período Regencial, quando afirmava no referido ensaio publicado na revista *Nytheroi* que:

O retrato icônico de uma sociedade corrupta é a moda; o delírio, e a extravagância passeiam nas salas dos bailes personificados na casava ou toucado, e o pior é, que os homens sensatos estão sujeitos a essa lei, para não desatarem o riso do estúpido casquilho, ou da senhora de *bom tom*, que, separados da sociedade humana, da sociedade intelectual, só prestam

obediência à autoridade do cabeleireiro, alfaiate, ou modista (PORTO ALEGRE, 1836, p. 176).

A partir dessa perspectiva, o processo de ampliação da presença da música e de suas práticas junto à “boa sociedade” do Rio de Janeiro, quando associado diretamente ao mercado de entretenimento, era então percebido também pelo seu potencial para comprometer e desvirtuar determinadas finalidades estéticas e a própria “natureza” ético-pedagógicas da música, tão primordiais para a formação das sensibilidades, das percepções e do “bom gosto”, bem como para o cultivo de comportamentos e de hábitos considerados civilizados. É importante observar o quanto essa discussão ainda está atrelada à concepção musical que fora desenvolvida a partir do pensamento pitagórico e platônico, onde se estabelece uma fratura entre uma música “especulativa”, valorizada em seus aspectos teóricos, filosóficos, racionais e “científicos”, e uma outra meramente sensorial e prática que, por seus efeitos “superficiais” e sua função imediata de servir apenas como passatempo, deveria ser, portanto, desprezada.

Nesse sentido, chama a atenção o papel que passará a ser atribuído à teoria musical e, especialmente, à “educação estética”, enquanto fatores determinantes para a fundamentação dessa “concepção fraturada” e, mesmo, do próprio “regime de amor à música”. O que pode ser percebido no verbete “TEORIA-MUSICAL”, onde a definição apresentada por Raphael Coelho Machado a concebe a partir de uma ordem hierárquica na qual o autor destaca três partes, ocupando justamente a estética a mais importante posição, diante da parte “harmônica ou de composição” e, sobretudo, daquela que ocuparia a posição inferior nessa hierarquia, isto é, a parte “material ou prática”, que limitar-se-ia ao conhecimento e ao emprego correto de todos os caracteres da escrituração musical (MACHADO, 1855, p. 248-249).

Em conjunto com essa valorização teórica e estética é preciso destacar ainda importância que a questão ético-pedagógica vai ter também entre as ideias de Raphael Coelho Machado, ao se considerar, por exemplo, o verbete “INFLUÊNCIA DA MÚSICA”, onde o autor apresenta, basicamente, os mesmos argumentos que Manuel Araújo Porto-Alegre. O que fica evidente quando Machado enfatiza a influência histórica que a música vem exercendo “sobre a civilização, os costumes, a paixão e o heroísmo militar”; a sua função para “abrandar o caráter do homem”; o papel da sua “educação moral e intelectual” para despertar “sentimentos de benevolência e de amor”; e o seu poder para “aliviar fadigas”, “excitar a coragem nos campos de batalha”, “celebrar triunfos” e “homenagear os vencedores”, bem como revestir “de pompa e grandeza as cerimônias religiosas”.

Diante de tantos atributos gerais, pensando especificamente nas finalidades pedagógicas que estariam associadas ao projeto de elaborar e publicar o dicionário e, sobretudo, no seu lugar junto às iniciativas em prol das institucionalização do ensino de música, é notório perceber que o autor conclui então o verbete pondo em destaque exatamente a importância da música para a “educação da mocidade”, para além das suas finalidades enquanto uma formação profissional. Uma conclusão que se encerra exaltando-se, para tanto, o potencial dessa arte enquanto “um poderoso meio de moralidade”; um “meio” extremamente precioso para “estabelecer a harmonia entre os pensamentos e os sentimentos, para fortificar o amor da ordem e do belo e para animar este instinto a que se chama *Amor pátrio*” (MACHADO, 1855, p. 92-93). Retomando, assim, a concepção clássica da música como um importante meio para desenvolver uma educação que deveria estar a serviço, respectivamente, da ética, da disciplina, da estética e, também, da política.

Ao término do texto introdutório desta sessão duas questões foram apresentadas. Quanto à primeira, o significado de publicar um dicionário como parte dos esforços para realizar a institucionalização da música e, particularmente, do seu ensino, pode ser explicitado a partir das próprias características desse tipo de publicação e, no caso, das suas finalidades de apresentar, de maneira sistemática e pedagógica, a *sociedade dos músicos* e sua cultura específica, selecionando e organizando informações a seu respeito, produzindo e afirmando conceitos, definições e pressupostos que deveriam ser reconhecidos como os seus fundamentos identitários. Quanto às contribuições dos verbetes do Dicionário Musical para se compreender os preceitos e as questões em jogo nesse movimento de institucionalização, salta aos olhos a importância que a aprendizagem da escrita e da teoria musical vai assumir como um pressuposto básico para a afirmação e difusão de determinados valores estéticos, éticos e, também, profissionais da música. Nessa perspectiva, os estudos e a educação passariam a exercer então um papel determinante, tanto para aqueles que faziam da música uma “ocupação”, quanto para os “curiosos” e os diletantes, distinguindo-os, assim, daqueles que a exerciam apenas como um ofício manual e mecânico, ou, ainda, daqueles que tinham-na como um passatempo de caráter absolutamente prático, a despeito de quaisquer fundamentações teóricas e “gramaticais”.

De maneira geral, a intenção pedagógica que envolveu a realização desse dicionário já estava anunciada, aliás, na própria introdução do livro, quando o autor afirma a sua “expectativa de fazer algum serviço aos que se dedicam á Música, oferecendo-lhes um dicionário que, apesar do justo receio de não ser completo e abundar em faltas, poderá todavia ser de muito proveito aos principiantes” (MACHADO, 1855, p. VI-VII). Posição, por sua vez, reconhecida pela imprensa, como pode ser observada, por exemplo, em nota publicada no *Jornal do Commercio* recomendando o dicionário “a todos os *amadores* desta admirável arte e que (à semelhança dos povos mais civilizados) forma hoje uma parte importante da educação da mocidade brasileira [...]” (*Idem*, p. XII, *grifo nosso*). Diante desse quadro, o próximo passo será compreender, então, em que medida as ideias e as realizações de Araújo Porto-Alegre e de Raphael Coelho Machado que foram aqui analisadas estão relacionadas com aquelas que foram defendidas e concretizadas por Francisco Manuel da Silva, especialmente, dentro do projeto de institucionalização do ensino da música no qual ele tornou-se um dos protagonistas.

3.3 Francisco Manuel: “sociedade musical”, política e educação

O período das regências, emblematicamente definido como a fase da “minoridade das artes”, impôs grandes desafios aos músicos, no que se refere à manutenção de suas atividades de trabalho, ao futuro de suas trajetórias profissionais e as suas expectativas quanto ao desenvolvimento da música no país e às possibilidades de afirmação dos seus mais “altos” valores junto à “boa sociedade” – tendo em vista a fragilização do papel do Estado e do governo na promoção e manutenção do desenvolvimento da artes, especialmente, dos espaços por eles subvencionados onde a música tinha uma larga presença. Ayres de Andrade (1967) cita um documento localizado no Arquivo Nacional do Rio de Janeiro, que, apesar de tratar especificamente da “situação deplorável” que os músicos da Capela Imperial se encontravam em 1828, antes ainda da Abdicação de dom Pedro I, apresenta argumentos que podem se estender à maioria dos músicos que atuavam profissionalmente na cidade nessa época, sobretudo, nos espaços que dependiam direta ou indiretamente da subvenção do governo, retratando-os como aqueles que:

Dedicados desde a infância a uma profissão pouco feliz, mas que por isso mesmo não deixa de ser benemérita da estima de todos os povos mais cultos, visto ocupar um lugar tão distinto entre as belas-artes; eles [os músicos] empregam grande parte dos seus anos em um indefeso estudo para colherem, um dia, o fruto do seu trabalho, assegurando-se uma subsistência decente, prêmio a que deve aspirar todo cidadão não ocioso (ANDRADE, 1967, v. I, p. 162).

A partir disso, o que se pode perceber é que nem mesmo algo tão importante nesse contexto, como a ênfase ao valor que a música tinha entre os povos civilizados, ao cultivá-la entre as belas-artes, e, em certa medida, o próprio reconhecimento de que a formação de músicos qualificados pudesse pressupor longos e árduos anos de estudos e dedicação, por si sós, seriam suficientes para lhe garantir um lugar digno no campo da “cidadania” das profissões valorizadas na sociedade brasileira. Questão que se torna ainda mais aguda diante dos desafios para se gerir as incertezas que caracterizariam as artes como um campo de atividade profissional específico, notadamente, a partir do século XIX (MENGER, 2009a), dentro de um contexto ao qual, muitas vezes, aqueles que se dedicavam exclusivamente à música não conseguiam sequer assegurar as condições mínimas de subsistência. Assim, salientando a ideia de que teria havido um tempo em que foi possível se conquistar tais condições e “prêmios”, tendo em mente o

período joanino e o primeiro reinado, diante do contexto de crise que já se anunciava ao fim dos anos de 1820, o autor segue indagando:

Mas hoje, faltando aos músicos os meios de entreterem uma, sem caprichos e até mesmo amargurada, existência; vendo-se alguns encarregados de procurar sustento às suas numerosas e indispensáveis famílias; não podendo ao menos ter outro emprego que os ajude a minorar a sua penúria; que recursos escolherão eles para saírem de um estado tão violento e opressivo? (*Idem*)

Indagação prontamente respondida pelo autor, afirmando que o único recurso, sem dúvida o mais poderoso que lhes restava, vinha a ser pedir amparo à “Vossa Majestade Imperial”. O que tão logo teria que ser descartado como “único recurso”, em razão da abdicação de dom Pedro I em nome de seu filho Pedro II, que na ocasião tinha apenas cinco anos, e o início do período regencial. Assim, foi nesse contexto que a ideia de fortalecer os meios de atuação coletiva dos músicos precisou ser pensada como um projeto amplo, tanto diante das suas necessidades materiais prementes, quanto em razão de seus interesses políticos e socioculturais por se organizar, se manter e se afirmar, a médio e longo prazo, em termos profissionais e artísticos.

3.3.1 Da Santa Cecília à “Sociedade de Música”

Não foi por acaso que, em 18 de novembro de 1833, foi fundada no Rio de Janeiro a “Sociedade Beneficência Musical”, também conhecida como “Sociedade de Música”. Essa associação resultou da articulação e da organização objetiva de uma rede tecida pelos principais músicos da capital, destacando-se Januário da Silva Arvellos, Francisco da Luz Pinto e, especialmente, Francisco Manuel da Silva.

De acordo com Ayres de Andrade, a “sociedade de música”, “era como que uma versão da antiga Irmandade de Santa Cecília com outro nome e programa de ação mais condizente com o espírito da época (ANDRADE, 1967, v. I, p. 162). Em relação à irmandade, quais seriam, então, as diferenças entre ambas associações?

A redefinição do nome já é um indicativo de mudança no que se refere ao estatuto de seus membros, que deixariam de se vincular como “irmãos” ou “confrades”, para estabelecerem laços e compromissos fundamentalmente como “sócios contribuintes” ou “sócios honorários” – conforme os próprios termos presentes nos seus documentos normativos que foram localizados²⁸. O outro ponto seria o “sobrenome” que substituiu a santa padroeira da música e dos músicos pela própria “Música”, trazendo implicitamente a ideia de que os interesses da nova associação a compreenderiam a partir de outros termos que não somente os religiosos; sem deixar de preservar, contudo,

²⁸ Registro do Compromisso da Irmandade da Gloriosa Virgem e Mártir Santa Cecília, 1784 (ANDRADE, 1967, v. I, capítulo VI) e Decreto nº 2.769, de 6 de Abril de 1861 (Estatutos da Sociedade Musical de Beneficência).

as finalidades comuns de manter um fundo de assistência e de estabelecer normas de atuação profissional, herdadas da antiga irmandade. Ponto que se evidencia, por exemplo, logo no 1º artigo do seu estatuto, onde se afirma que:

A Sociedade Musical de Beneficência é uma reunião de professores de música, nacionais ou estrangeiros, destinados a promover a cultura da arte, e a exercer uma recíproca beneficência.

Assim, incluindo entre suas finalidades primordiais promover o cultivo e “amor à Música”, segundo Ayres de Andrade, uma das primeiras providências tomadas pela associação foi dar início as suas “academias” – nome atribuído aos concertos públicos organizados pela associação, que ocorriam, em sua maioria, nos principais teatros da cidade. Sobre esse assunto, o primeiro registro encontrado foi uma pequena nota publicada no *Diário do Rio de Janeiro* (20/10/1834) anunciando a “academia” que seria realizada em benefício da “Sociedade Musical” em 04 de novembro de 1834, no Teatro Constitucional Fluminense (denominação dada ao Teatro São Pedro de Alcântara, a partir de 1831), sendo sucedida por um agradecimento do seu 1º Secretário, Francisco da Motta, pelas “boas maneiras, zelo e interesse” demonstrados pela associação para realizar com “bom êxito” a referida “academia” (*Diário do Rio de Janeiro*, 22/11/1834). Desde então, uma série de outras notas similares serão publicadas em alguns dos principais períodos da capital²⁹, dando noção da frequência contínua com a qual essas academias foram realizadas, tornando evidente o quanto esse tipo de ação tinha importância dentre as estratégias da associação para fazer-se presente no cenário cultural da capital, promovendo o cultivo da música, compartilhando valores, “boas maneiras”, “interesses”, repertórios, formas de zelar, interpretar e apreciar.

Em sua maioria, além de exaltar a própria iniciativa da “Sociedade Musical”, essas notas também apresentavam detalhadamente o programa das “academias”. Considerando a notoriedade dos intérpretes e dos compositores que constavam nesses programas, Ayres de Andrade conclui que os concertos promovidos pela associação tiveram prestígio suficiente para impor um modelo “padrão” (ou um regime) aos eventos de tal natureza realizados na capital do Império, tomando “grande vulto na divulgação dos valores da música” e, por quê não, dos músicos de “valor” (*Idem*, p.176).

Ao se analisar os programas, o padrão a que se refere o autor parece ser determinado pelo repertório, que era constituído não apenas por trechos de óperas, como também por músicas instrumentais. É interessante observar a contemporaneidade dos compositores estrangeiros selecionados que, de maneira geral, estavam então em

²⁹ Ver, por exemplo, as notas publicadas no *Jornal do Comércio*, ao longo dos anos de 1830.

plena atividade³⁰. O que indica a circularidade das informações, especialmente, por meio do mercado editorial da música, e a atenção dos organizadores de tais programas para com o que acontecia sobretudo no universo musical europeu. Valendo destacar, por um lado, a presença significativa de músicos ligados ao Conservatório de Paris nos referidos programas, atestando o poder de ressonância internacional desta instituição, e, por outro, a inclusão constante de compositores brasileiros, em especial, Januário da Silva Arvellos – que será, justamente, o primeiro mestre de música do Colégio Pedro II.

Pensando nas práticas musicais “acadêmicas”, segundo Ayres de Andrade, “a partir de 1831, observa-se na vida musical da cidade como que uma tendência de descentralização” dos espaços, quando “já não eram mais só nos teatros, nos intervalos das representações” que se exibiam “os cantores e instrumentistas, como faziam até então, mas um pouco por toda parte, onde quer que encontrem espaço para reunir um auditório” (*Idem*, p. 227)³¹. Afirmção que o autor conclui, enfatizando o papel que diversas associações exerceram ao longo de século XIX “como molas propulsoras do desenvolvimento musical, mesmo quando não eram propriamente sociedades de concertos, mas, apenas agremiações recreativas organizando esporadicamente reuniões musicais”. Assim, segundo suas próprias palavras: “a história da música em concertos no Rio de Janeiro está intimamente ligada às sociedades musicais” (*Idem*, p. 236), promovendo e consolidando uma rede e um “regime de amor à música” – para pensar nos termos proposto por Fauquet e Hennion (2000).

Contudo, em relação às agremiações recreativas, considerando que a base fundamental da “Sociedade Beneficência Musical” definia-se em torno de questões profissionais, parece evidente que a profusão de “academias” na capital do Império não se mostrava suficiente como único recurso para responder, de maneira não apenas circunstancial, às demandas perenes que envolviam essas questões – mesmo que tais eventos e associações contassem com o envolvimento direto de alguns de seus membros, dirigindo os concertos, neles participando como intérpretes ou, ainda, formando discípulos.

³⁰ Nesses programas, ao menos ao longo da década de 1830, aparecem com frequência os italianos Giovanni Pacini (1796-1867), Gaetano Donizetti (1797-1848), Francesco Morlacchi (1784-1841), Vincenzo Belini (1801-1835) e Gioachino Rossini (1792-1868); os franceses Daniel-François-Esprit Auber (1782-1871) e Ferdinand Hérold (1791-1833), respectivamente, professor e aluno do Conservatório de Paris; os alemães Giacomo Meyerbeer (1791-1864) e Friedrich Kalkbrenner (1785-1849), esse último formado também pelo Conservatório de Paris; além dos brasileiros Candido Inácio da Silva (1800-1838) e o já referido Januário da Silva Arvellos (1790-1844).

³¹ Fenômeno que foi estudado, de maneira específica, por: MAGALDI, Crisina. *Music for the Elite: Musical Societies in Imperial Rio de Janeiro*, 1995; e SILVA, Janaína Giroto da. **Profusão de Luzes: os concertos nos clubes musicais e no Conservatório de Música no Império**, 2007.

Diante desse quadro, Porto-Alegre não deixa de destacar uma questão que já era uma constante, envolvendo a identidade profissional e a importância do músico na sociedade brasileira. A esse respeito, o autor chama a atenção para fato de que:

Entre nós ama-se em delírio a Música, mas despreza-se de alguma maneira o músico; os ricos trocam de bom grado o seu dinheiro pelas lições do artista, recebem-nos com prazer em seu interior, mas talvez se envergonhem de ser seus amigos; os nossos músicos estão longe do labéu da imortalidade, ao contrário, são bons pais de família, vivem em harmonia recíproca, tem uma caixa filantrópica, conservam toda a independência que podem; tem um só defeito, e grande para o artista, neste século, serem pobres! (PORTO-ALEGRE, 1836, p. 180)

Nesse trecho, apontando uma diferença existente entre “amar” a música e prezar pela condição de trabalho dos seus profissionais, delineando ainda a imagem desprestigiada que os seus professores tinham perante as classes ricas, Porto-Alegre traz novamente à tona a precária condição financeira que envolvia a trajetória da maioria dos artistas, mesmo que a sua arte fosse amada em delírio, mesmo que eles fossem morigerados e, no caso dos músicos, mesmo que tivessem conseguido uma relativa independência, organizando uma “caixa filantrópica” junto à “Sociedade Musical”.

Diante disso, a importância de se valer de outros recursos que não fossem somente as “academias”, as aulas particulares e, mesmo, o fundo de assistência corporativa, pareceu ser imprescindível para determinados membros dessa associação. É nessa perspectiva que é preciso perceber que, juntamente com a promoção cultural e o “exercício recíproco da beneficência”, fazer-se presente no campo da educação “pública” e oficial, configurou-se como uma frente de ação primordial para a “Sociedade Musical”, a partir da qual tornava-se necessário não deixar de abrir mão da hipótese de contar como o apoio do governo e a estrutura do Estado. O que pode ser justificado ao se estimar o poder institucional do campo da educação e dos seus espaços, seja para normatizar o ensino e a aprendizagem; seja para afirmar formas, conteúdos e valores estéticos; seja para ampliar e, de certa maneira, criar oportunidades de trabalho mais estáveis; seja para tentar redefinir, a médio e longo prazo, a posição profissional e a identidade coletiva dos músicos, bem como a importância da “sua” música junto à sociedade. Para tanto, o projeto maior da “Sociedade de Beneficência” seria, então, a criação de um estabelecimento oficial, dedicado exclusivamente ao estudo e à formação musical – o Conservatório. Estabelecimento que, dentro desse projeto político-educacional mais amplo, pareceu ser menos o seu “fruto mais notável”, como afirma Ayres de Andrade (ANDRADE, 1967, v. I, p. 177), do que parte essencial do seu tronco elementar.

3.3.2.1 A inserção no campo educacional

No discurso de inauguração do Conservatório proferido por Francisco Manuel da Silva na função de diretor, em 1848, diante do histórico das dificuldades enfrentadas pela “Sociedade Musical” para conseguir criar esse estabelecimento, fica evidente a importância desse projeto como um dos objetivos primordiais da associação. Assim, preservado o seu “fim primário” de realizar a beneficência recíproca para os associados e, também, seus familiares, segundo Francisco Manuel:

Não era possível que uma associação somente mantida por tênues cotizações dos seus membros, e aliás sobrecarregada de sagradas e irremissíveis obrigações, pudesse dar o impulso conveniente a tão nobre anelo. A criação de um conservatório de música era o único meio de desenvolver a propagação e pureza da arte; mas, como criá-lo? Como levá-lo a efeito? Onde os estariam os recursos para mantê-lo? (Discurso de inauguração do Conservatório de Música, proferido por Francisco Manuel da Silva em 1848, *apud* ANDRADE, 1967, v. I, p. 256)

O primeiro ato objetivo para realizar especificamente esse propósito se deu em 23 de junho de 1841, quando a “Sociedade Musical” fez um requerimento à Câmara dos Deputados pleiteando a concessão de duas loterias anuais, durante oito anos, destinadas à criação de um Conservatório de música no Rio de Janeiro. O que foi efetivado, ao menos em termos legais, com o Decreto nº 288, de 27 de novembro do mesmo ano, tendo como base o parecer onde, segundo Francisco Manuel, o governo, atento aos esforços que as outras nações faziam “para animar a música”, reconhecia que “o Brasil se tinha conservado em inação, deixando os homens da arte entregues aos seus próprios recursos” (*Idem*, p. 257). Contudo, a primeira loteria seria somente extraída seis anos depois, adiando assim a sua criação para o ano de 1847, com o Decreto nº 496, de 21 de janeiro, e a sua referida inauguração, em 1848. Considerando que o período decorrido entre esse último ano e a criação da “Sociedade Musical”, em 1833, soma quinze anos, não é difícil deduzir que a criação do Conservatório constitui-se como um empreendimento cujo o processo de realização encontrou bastantes obstáculos, sobretudo, diante da necessidade de chamar a atenção do governo para a importância de atuar na sua manutenção, demandando, para tanto, algumas estratégias para “levá-lo a efeito”.

Logo no início do ano de 1834, portanto, antes ainda de ser iniciada a referida série de concertos, a “Sociedade Beneficência” apresentou à Câmara dos Deputados um pedido para se incluir a música entre as cadeiras da Academia Imperial de Belas Artes. Esse pedido foi feito em um momento bastante oportuno, diante de uma fase promissora que a academia parecera entrar, a partir de 1831, com a aprovação de novos estatutos, elaborados por Debret e Grandjean Montigny, e com o início da direção de Félix Émile

Taunay, no próprio ano de 1834. De acordo com Letícia Squeff (2004), em termos gerais, esses dois fatos mostravam-se relevantes, tanto por aquilo que eles representaram enquanto esforços para tentar se afirmar o caráter acadêmico da instituição, especificamente em termos dos conteúdos curriculares, premiações e estrutura física, quanto por seus objetivos de definir o seu lugar como órgão de Estado e, assim, estreitar mais as suas relações com o governo. Nessa conjuntura, o pedido de criação da referida cadeira de música parece ter assim fortes motivações políticas, sobretudo, ao se considerar o potencial institucional que a academia parecia ter então conquistado.

Após o pedido ter sido avaliado por uma “Comissão de Instrução”, em 30 de julho de 1834, a criação da cadeira foi aprovada, tendo como argumentos a sua importância para tornar os estudos da academia mais completos e, particularmente, a ênfase dada à utilidade da música “para adoçar os costumes públicos, modificar as paixões formidáveis, e formar pelos seus afetos o influxo moral dos corações patrióticos” (Jornal da Câmara dos Deputados, 1834, p.1). Uma conquista que, a princípio, fora bem sucedida enquanto uma estratégia para tentar garantir o lugar institucional da música junto à academia, ao governo e ao Estado. O que reiterou, ainda, o valor dos seus efeitos ético-pedagógicos e a sua importância pública para disciplinar os comportamentos, as paixões e, especialmente, a sensibilidade política, expressa pelos sentimentos de amor à pátria – sentimentos tão caros no contexto das regências. Porém, apesar de todo esse conjunto de atributos e supostas virtudes, o que se constatou, a partir dos Relatórios Ministeriais emitidos durante esse período, é que a cadeira de música, assim como muitas outras que foram criadas na Academia de Belas-Artes, não chegou a ser fundada ainda nesse momento.

Entretanto, após essa conquista parcial, ganha apenas em termos legais, poucos anos depois surgiria uma oportunidade importante, tanto pelos seus potenciais políticos quanto socioculturais, mesmo que declaradamente não fizesse parte das prioridades da “Sociedade Musical”: atuar dentro do campo da Instrução Pública tendo como foco Ensino Secundário. O que se configurou a partir da criação do Imperial Colégio de Pedro II, em dezembro de 1837, e da inclusão de uma cadeira de música em seu programa de estudos.

3.3.2.2 O Imperial Colégio Pedro II

Durante o período regencial as preocupações com a “educação da mocidade brasileira” ganharam um contorno político bastante acentuado, diante do contexto de

fragilização da Monarquia, do poder central do Estado e da própria unidade e ordem do Império. Entre essas preocupações são identificadas duas perspectivas distintas. Uma perspectiva aberta a partir do *Ato Adicional à Constituição de 1824*, aprovado ainda no ano de 1834, que possibilitava às províncias, entre outros pontos, organizarem de forma descentralizada e autônoma seus “sistemas” de ensino Primário e Secundário. E uma perspectiva defendida pelos membros do “Partido Conservador”, a partir da qual o controle centralizado e a uniformização da educação constituiria-se como um ponto fundamental nas políticas de desenvolvimento do país (SOUZA, 2010). Em meio a esse debate, os significados políticos da educação passaram a ser pensados com mais objetividade, dentro dos projetos de construção da nação, pois, como se afirmava no Relatório do Império de 1834, “os futuros destinos do Brasil pendem inteiramente da boa, ou má direção, que se der aos espíritos da geração que começa a desenvolver-se” (*Apud*, SOUZA, 2010, p. 123). Essa preocupação com a organização, o controle e o papel da educação para o futuro do país, teve seu caráter político ainda mais acentuado dentro das discussões sobre o ensino Secundário e a necessidade de criar para esse nível uma instituição modelar, aonde, segundo o Relatório do Império de 1835:

reunidas as Escolas, e fixados os Compêndios, assim como a disciplina econômica, e tudo debaixo das vistas de hum Diretor, poderá então tirar-se o proveito desejado de preparar a mocidade para frequentar as Escolas Maiores, e serem ali habilitados para os destinos sociais, a que suas capacidades os conduzirem (*Apud* Souza 2010, p.124).

Em meio a essas discussões que foi criado então o Imperial Colégio Pedro II. Momento ao qual, diante das crises separatistas que afetavam a integridade do país e a capacidade de articulação de suas elites econômicas e políticas, ganham vulto as discussões sobre a importância que as escolas, os professores capacitados e os alunos bem instruídos deveriam ter para consolidar no Brasil uma nação unida e uma civilização. O que incluía a educação junto às estratégias do governo para reassumir o controle central dos rumos do Império, diante da importância de formar uma elite dirigente política e culturalmente coesa. Finalidade especialmente atribuída ao colégio que, idealizado como uma instituição modelo, como o *exemplar* e a *norma* para o ensino Secundário do país, visava garantir ao governo imperial o controle sobre o que deveria ser então ensinado aos “filhos da boa sociedade”.

A formação completa oferecida pelo colégio durava sete anos. Quanto a esse ponto, um elemento que merece destaque consiste na característica e na abrangência dos “ramos” de conhecimento que distinguiam os planos de estudos e o cunho formativo do colégio, quando comparados, por exemplo, com os conhecimentos exigidos nos exames preparatórios, necessários para o ingresso nas Academias Superiores. Assim, se, para

esses eram necessários Francês, Latim, Retórica, Geometria, Filosofia, Inglês, História, Aritmética, Geografia, Álgebra e Português, no colégio, além desses conhecimentos, adicionavam-se outras cadeiras e atividades tais como: Grego, Alemão, Italiano, História Natural, Física, Química, Trigonometria, Cosmografia, Zoologia, Instrução Religiosa, Desenho, Dança, Esgrima e Ginástica, incluindo-se, também, a Música. Um conjunto de saberes que tiveram no colégio uma importância curricular variada durante o século XIX, pode ser avaliada pelo número de lições semanais ou mensais de cada uma das cadeiras, a sua oferta ao longo das séries, a sua permanência no currículo e, ainda, a sua presença ou ausência no quadro de horários dos estudos obrigatórios. Variáveis que, em certo sentido, foram determinadas pelos constantes debates que atravessaram o século XIX, acerca da importância dos estudos clássicos *versus* estudos científicos. Um campo de disputas entre os saberes no qual os estudos clássico-humanísticos foram os que tiveram mais espaço na maioria dos planos de estudos do Colégio Pedro II durante todo esse período, apesar de suas oscilações (LORENZ & VECHIA, 2011).

Contudo, o latim e o grego ocuparam predominantemente a base do programa de estudos do colégio, indicando, assim, as finalidades que lhe eram atribuídas para recrutar e formar elites culturais e políticas, pois, como afirma Chervel & Compère (1999), o ensino desses idiomas e suas literaturas associadas trazia consigo uma lógica de distinção das classes dominantes, seja pelas dificuldades intrínsecas de sua aprendizagem, seja por seus vínculos com profissões relacionadas ao poder (clero, magistratura, alta função pública, profissões liberais). De maneira geral, a formação no Colégio Pedro II era então constituída por um conjunto de estudos de caráter especulativo e “desinteressado”, próprio de uma minoria social que poderia dispor de um tempo livre para se dedicar aos estudos da cultura clássica e ao cultivo de um “espírito refinado”. Em um contexto no qual apenas 16% da população era alfabetizada e o índice de analfabetismo entre a população escrava chegava a 99% (SCHWARCZ, 1998, p.118), a admiração pela antiguidade, a paixão pela eloquência e a preocupação com o refinamento dos modos e costumes se constituíam, destacadamente, como símbolos e atributos distintivos da elite brasileira “ilustrada” (CUNHA JUNIOR, 2012), definida por José Murilo de Carvalho como “uma ilha de letrados num mar de analfabetos” (CARVALHO, 2012, p. 65).

Diante disso, de acordo com o Ministro Bernardo Pereira de Vasconcelos, em seu discurso de inauguração, o objetivo do Colégio Pedro II era garantir aos futuros cidadãos do país uma formação que, sendo dirigida pelo próprio Imperador e por um

conjunto de “distintos professores”, possibilitasse aos seus alunos “uma carreira de glória”, ao fazê-los entrar nesse “verdadeiro” “santuário do verdadeiro saber” (VASCONCELOS, 1838, *apud* CARVALHO, 1999, p. 246). Assim, carregando toda a força simbólica de ter o nome do primeiro Imperador nascido no país, o colégio foi concebido como um órgão de Estado definido, com funções bastante claras dentro dos projetos políticos do Ministério do Império e da Inspeção Geral de Instrução Pública, diante dos interesses do governo em controlar a educação e potencializar a sua importância junto aos rumos de desenvolvimento do país.

Um “santuário do saber”, um estabelecimento de elite, um grupo de professores notórios, a proteção do Imperador, o estatuto de ser um órgão de Estado, além da condição de representar o “padrão ideal” do ensino Secundário, compreende um conjunto de fatores que pareciam tornar qualquer possibilidade de criação de uma cadeira de música dentro do Colégio Pedro II uma oportunidade irrefutável, diante dos interesses da “Sociedade de Beneficência” em institucionalizar o ensino dessa arte. O que não passou despercebido para a cúpula da associação, especialmente para um dos seus mais destacados membros, Francisco Manuel da Silva, que, para se apropriar dessa oportunidade, realizou como ato inaugural a elaboração de um compêndio de música dedicado ao Imperador, próprio para ser usado pelos alunos do colégio.

3.3.3 Compêndios, política, disciplina e escrituração

Discípulo e representante da “tradição” associada ao padre José Maurício Nunes e à “Escola Fluminense”, Francisco Manuel da Silva (1795-1865) construiu uma renomada trajetória como compositor, regente e “professor”, atuando nos espaços musicais de maior notoriedade na capital do país³². Como observa Janaína Silva (2005),

³² Na Capela Real, iniciou-se como cantor na qualidade de aluno do padre José Maurício Nunes Garcia. A partir de 1816, completou seus estudos com Sigismund Neukomm – renomado discípulo de Joseph Haydn³² que trabalhou no Rio de Janeiro entre 1816 e 1821, tendo sido nomeado professor público de música, incluindo também entre seus alunos dom Pedro I. Em 1823 requereu o lugar de timbaleiro da orquestra da Capela Imperial, assumindo, a partir de 1825, a posição de segundo violoncelo até 1831, quando foi demitido, com extinção dessa orquestra. Assumiu a função de secretário da Irmandade de Santa Cecília no ano de 1824, tornando-se o responsável por cuidar dos negócios da corporação, suas receitas e despesas, inventariar seus bens e acompanhar a entrada e o falecimento de “irmãos”. Retorna à Capela em 1842, na função de mestre, reorganizando a sua orquestra e criando meios de revitalizar o seu coro, ficando no cargo até 1865. Paralelamente ao âmbito da música sacra, Francisco Manuel exerceu, a partir de 1834, a função de regente da Sociedade Filarmônica, importante grêmio aristocrático formado por músicos amadores e profissionais. Em 1841, foi nomeado como mestre-compositor da Câmara Imperial – no mesmo ano em que participou ativamente do processo culminou na criação legal do Conservatório. Integrou o corpo de censores do Conservatório Dramático Brasileiro, fundado ainda em 1841; foi diretor dos músicos do Teatro São Januário, em 1851 (Teatro Provisório, após 1852); além de ter participado do conselho artístico da Imperial Academia de Música e Ópera Nacional, em 1857. Francisco Manuel também exerceu uma carreira como compositor, tendo realizado peças litúrgicas, canções de salão, valsas, lundus e, especialmente, Hinos que celebraram alguns dos eventos políticos mais marcantes em sua época, incluindo as coroações de D. João VI (1817) e de D. Pedro II (1841), bem

Francisco Manuel atuou e trabalhou essencialmente para o Estado, ou nele procurou meios e formas de expansão do universo musical da cidade (p. 7), exercendo funções e/ou ocupando cargos de destacada importância política dentro desse universo.

Especificamente em relação ao campo da “política corporativa”, a criação da “Sociedade de Beneficência”, em 1833, foi uma estratégia primordial para atualizar e consolidar as bases de ação coletiva dos músicos e para dar-lhes representatividade e legitimidade. Diante dos interesses em afirmar os valores profissionais, culturais e artísticos da música, a presença no campo da educação pública parecia então ter um lugar especial dentro dos “horizontes de expectativas” da cúpula da associação.

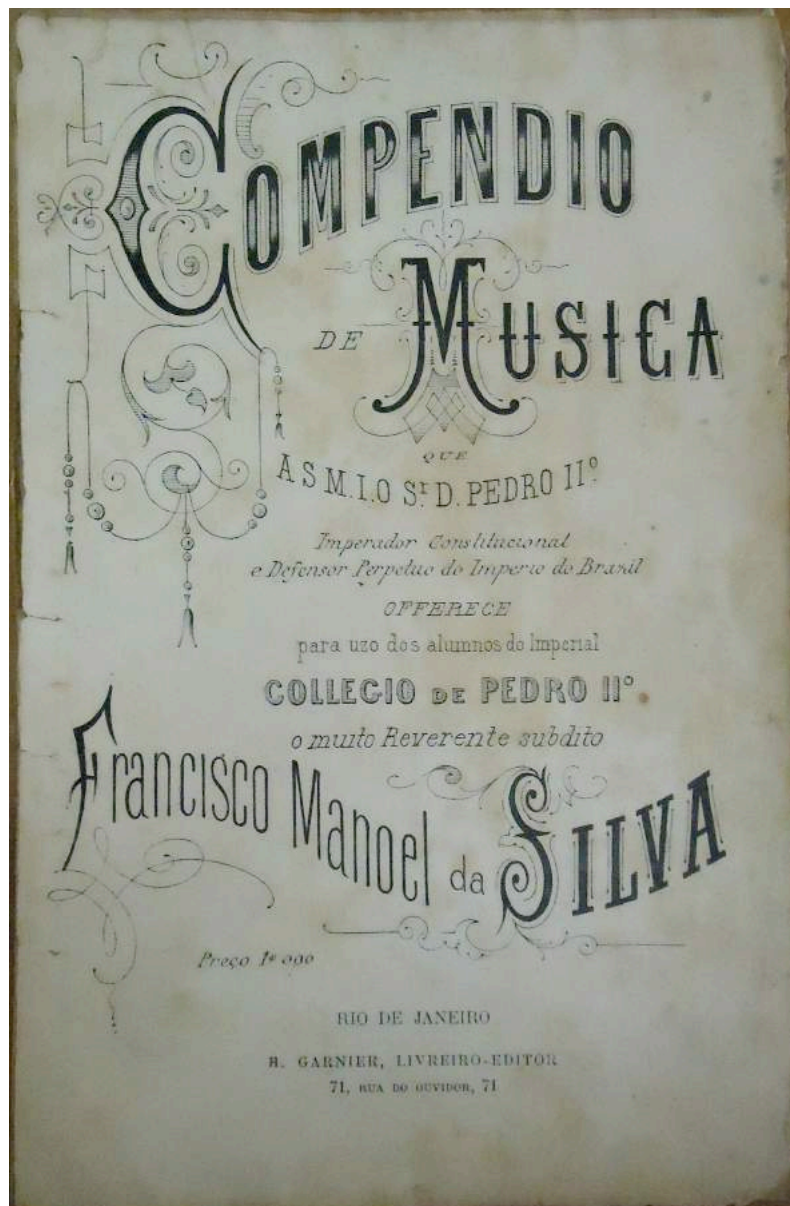
Assim, após a tentativa de inserção da música na Academia Imperial de Belas Artes, em 1834, a criação da sua cadeira no Colégio Pedro II, já em seu momento inaugural, em 1838, se configurou como uma prestigiosa oportunidade, tendo em vista o projeto da “Sociedade Beneficência” de institucionalizar o seu ensino e aprendizagem e de vulgarizar e afirmar a sua importância artística-educacional. Assim, o primeiro ato para com o colégio foi, então, a publicação, ainda em 1838, do *Compêndio de musica para uso dos alunos do Imperial collegio D. Pedro II*, de Francisco Manuel da Silva.

Ao analisar o texto do sociólogo Maurice Halbwachs, “A memória coletiva dos músicos”, Esteban Buch chama a atenção para o fato de que, a primeira vista, “as partituras musicais são documentos de uma época que não diferem essencialmente de todos os escritos que o historiador pode utilizar” (BUCH, 2007, p. 1). Evidenciando que a definição da sua escrita é resultado de uma série de convenções, Halbwachs afirma que “a linguagem musical é uma linguagem como as outras, isto é, supõe um acordo preliminar entre aqueles que a falam” (HALBWACHS, 1990, p. 171-172). Contudo, como pondera o próprio sociólogo, diferente da grande maioria das linguagens, a música enquanto tal teria um caráter muito específico na medida em que seus símbolos escritos, ao se remeterem a “modelos puramente auditivos”, não tornaria possível considerá-la, em si mesma, como uma linguagem com pressupostos semânticos, denotativos ou mesmo figurativos. Diante disso, ressalva Buch, “a notação musical não é uma linguagem natural, mais um código cujo domínio é limitado a um número relativamente reduzido de indivíduos” – grupo definido por Halbwachs como “a sociedade dos músicos” (BUCH, 2007, p. 1).

como a Guerra do Paraguai (1865). Entre o conjunto dessas composições políticas é preciso destacar, sem dúvida, o Hino ao Sete de Abril (1831), saudando a abdicação de D. Pedro I que, prontamente, foi acolhido como Hino Nacional Brasileiro durante todo Segundo Reinado, embora extraoficialmente (ANDRADE, 1967; CARDOSO, 2005; PEREIRA, 1995).

O domínio desse código é, portanto, um fator central para o estabelecimento de uma distinção entre os membros dessa sociedade e os leigos. Por outro lado, a sua vulgarização é meio determinante para aumento do número de seus membros e para tornar esse grupo mais presente dentro do próprio quadro geral da sociedade. Nesse sentido, a categoria de “sociedades dos músicos” de Halbwachs, constitui-se como um categoria analítica pertinente tanto para se delimitar particularidades e interesses desse grupo quanto, especialmente, para compreender a importância que a escritura musical pode ter na construção e afirmação dos valores socioculturais desse próprio grupo e da música para a sociedade como um todo. É justamente a partir desta chave que será analisado o documento em questão.

3.3.3.1 O compêndio do Colégio



Estrutura

O livro foi anunciado na imprensa com bastante ênfase logo no mesmo ano de sua publicação, destacando-se a acessibilidade de seu conteúdo e, implicitamente, a sua importância para difundir “os princípios elementares da música”, como pode se observar na nota publicada no Diário do Rio de Janeiro, em 02 de Agosto de 1838:

Compêndio de música para uso dos alunos do Imperial Colégio de Pedro II, composto e oferecido a S.M.I por Francisco Manuel da Silva. Esta obra contém com toda clareza todos os *princípios elementares* da música, e se faz *indispensável para toda pessoa* que quer se aplicar ao estudo de qualquer instrumento (grifos nossos).

A estrutura do compêndio constitui-se, basicamente, por 11 páginas, dispostas na seguinte ordem:

- (1) capa;
- (2) dedicatória ao imperador;
- (3) apresentação de outras publicações de música oferecidas por sua editora: um “Compêndio de Música” do próprio Francisco Manuel; o “Dicionário Musical” e o “A.B.C Musical” de Raphael Coelho Machado; um “Método Elementar de Música Vocal” para uso da mocidade brasileira e, ainda, um “Novo Método de Música Vocal” destinados à colégios e casas de educação que contemplem o cantochoão, “Cânticos Sagrados” e “Cânticos Espirituais”, todos três “coligidos pelos Padres da Congregação da Missão Brasileira”³³;
- (4) os conteúdos programáticos propriamente ditos;
- (5) o anúncio de outras publicações da mesma editora para serem utilizadas nas escolas, como, por exemplo, alguns atlas, planisférios e dicionários de português, francês, inglês e alemão.

De maneira geral, alguns aspectos podem ser destacados no conjunto do compêndio, para introduzir determinados pontos que serão discutidos na sequência. Primeiro, a presença da figura do Imperador que, evocada pelo recurso da “dedicatória”, exerce uma função simbólica importante para dar distinção e prestígio ao livro, agregando ao seu conteúdo um valor notório, sobretudo, numa sociedade de corte e, particularmente, no contexto do Segundo Reinado. Em segundo, tem destaque o fato da publicação ter sido feita por um dos grupos mais importantes do mercado editorial no Brasil, ao longo do século XIX, os irmãos Garnier, garantindo-lhe uma condição

³³ Dessa listagem foram localizadas somente os livros de Raphael Coelho Machado que se encontram no Real Gabinete Português de Leitura, no Rio de Janeiro.

diferenciada nesse mercado, sobretudo, em termos de potencial de visibilidade, de vendagem e de circulação.

Em terceiro lugar, é preciso notar, na listagem dos livros de música voltados para o ensino, duas diferentes tendências pedagógicas: uma de caráter declaradamente religioso, fiel à tradição que utiliza os cânticos e os seus conteúdos sagrados como recurso central para um *ensino musical*; e, outra, que começa a privilegiar os elementos da “linguagem musical”, em si mesmos, como pressupostos fundamentais para o *ensino da música* e como base elementar para a aprendizagem do canto, da execução instrumental ou da composição. Por fim, vale mencionar a utilização do próprio espaço do compêndio de música para anúncio de outras publicações de cunho didático que, certamente, se já não fizessem parte da bibliografia utilizada pelos alunos do colégio, mesmo assim, poderiam ser de grande valia para a realização dos seus estudos.

Dedicatória ao Imperador

Francisco Manuel evidencia claramente os seus interesses no texto de dedicatória a dom Pedro II, onde lhe solicita a aprovação do compêndio e a confirmação da pertinência do mesmo para ser utilizado pelos alunos do colégio que, por sua vez, deveriam se sentir extremamente honrados diante da criação da cadeira de música e da proteção que o Imperador lhes concedia. O autor sublinha também a importância dessa iniciativa governamental entre os esforços que visavam superar o estado de abandono ao qual esta “bela arte” vinha sendo submetida desde 7 de abril de 1831 – após a abdicação de dom Pedro I e o início das regências. É interessante observar como é constante a associação da música às belas-artes e, conseqüentemente, a tentativa de reivindicar o seu lugar ao lado da arquitetura, da escultura e da pintura. O que pode ser percebido no trecho seguinte onde o Francisco Manuel afirma que:

A Musica, **Senhor** entre nos, foi até riscada da categoria das **Belas Artes** e praza ao céu que a **Proteção** de V.M.I. a faça ressurgir mais bela do que nunca, do estado de aniquilação em que existe, colocando-a no lugar, que lhe ha sido destinado pelo mundo inteiro.

Digne-se por tanto **V.M.I.** aceitar esse pequeno tributo do mais desinteressado Patriotismo, e do mais decidido amor pelas **Belas Artes** (SILVA, s/d (a), grifos do autor).

Os interesses em evidenciar as relações entre a música e as belas-artes envolvem também certos fatores políticos que podem ser analisados em pelo menos em três perspectivas: estatuto artístico, importância institucional, significado histórico. A concepção tanto da música quanto da arquitetura, da escultura e da pintura como artes estritamente “manuais” e “mecânicas” parece constituir uma questão relevante em razão do objetivo comum dos principais representantes de ambos os ramos por suplantarem essa

visão, instituindo os seus “verdadeiros” pressupostos artísticos, profissionais e educacionais. Essa questão, sem dúvida, é bastante complexa, tendo em vista as implicações históricas do regime escravocrata no Brasil sobre a própria concepção do trabalho artesão e, diante disso, os esforços para se estabelecer distinções, por exemplo, entre as artes “manuais” e “mecânicas” (aquelas que dependem mais do corpo que do espírito); as “artes liberais” (associadas no país, notadamente, ao magistério, à advocacia, à engenharia e à medicina)³⁴; e as “artes da imaginação” – denominação utilizada tanto por Araújo Porto-Alegre, como por Francisco Manuel, que, apesar não ter sido definida por eles explicitamente, permite deduzi-las como aquelas artes que dependeriam essencialmente do “gênio”, do “talento” e do potencial “inato” de criatividade³⁵.

Em termo institucionais, segundo Leticia Squeff (2004), a Academia Imperial de Belas Artes, desde sua inauguração, em 1826, até ao menos a década de 1850, tinha muito menos prestígio do que o seu imponente nome pode nos levar a deduzir. No caso da música, a criação de um estabelecimento oficial dedicado exclusivamente ao seu ensino só ocorreria em 1841 que, mesmo assim, como já foi visto, teve a sua inauguração adiada até 1848. Diante de uma série de problemas, incluindo questões financeiras e, ainda, pelo fato de não ter uma sede própria, o Conservatório foi finalmente incorporado à Academia de Belas Artes, em 1855, o que perdurou até o final do Império, em 1889. Anexação que resultou, na verdade, de uma proposta de Araújo Porto-Alegre consumada ao assumir a direção da academia, entre 1854 e 1857 – o que também já foi discutido anteriormente.

Contudo, tendo em vista a importância das belas-artes como uma referência central na construção da história das grandes civilizações (CHIMÈNES, 2007), é interessante se perceber o quanto essa defesa de “restituição” do lugar da música ao lado desses consagrados ramos artísticos tinha um objetivo político claro, ao destacar textualmente a necessidade da proteção do governo para o desenvolvimento das artes no Brasil e, implicitamente, para a própria história do Império. O que pode ser percebido no texto, não apenas pelo seu conteúdo, mas, também pelo seus aspectos formais diante da repetição do termo “belas-artes” e da sua apresentação em negrito, juntamente com a palavra “proteção”.

Diante desse quadro, a criação da cadeira de música do colégio representou um importante momento de convergência entre uma oportunidade oficial e um gesto

³⁴ Ver: Janaína Giroto da Silva, 2007, p.145.

³⁵ PORTO-ALEGRE, 1836, p. 179 e também o texto de introdução do compêndio de Francisco Manuel da Silva destinado aos alunos do conservatório que será analisado a seguir.

“desinteressado” de patriotismo para fazer-se presente junto àquele que se anunciava como um dos mais célebres estabelecimentos de Ensino Secundário do país – tendo como protagonistas Francisco Manuel da Silva e a “Sociedade Beneficência”. Uma oportunidade que foi objetivamente percebida diante da sua relevância para afirmar os laços oficiais entre a associação e o governo, para ampliar o espaço da música dentro do campo da educação pública e, nesse caso, propagar os princípios considerados essenciais para sua aprendizagem, execução e fruição, conquistando mais uma etapa no processo de ampliação dos espaços para o cultivo e promoção dos valores “universais” da música, bem como para a redefinição das bases do seu estatuto institucional e sociocultural.

Um compêndio, 10 lições e os solfejos

De acordo com Binder e Castagna (1998), a partir de meados do século XIX começam a surgir um número relativamente considerável de publicações que inauguram uma nova fase da teoria musical no Brasil. Nesse contexto, em sintonia com o emergência de um mercado editorial voltado para a música³⁶, as obras didáticas passaram a circular de maneira impressa, veiculando conteúdos que aliavam aspectos teóricos e práticos voltados para o canto e para diversos instrumentos musicais, atendendo, sobretudo, um público amador cada vez mais numeroso e menos especializado. O que, compreendido dentro de um contexto de “universalização” da forma escritural da música, trazia implicitamente como demanda social a importância de aprendizagem das suas regras e dos seus fundamentos de leitura, de execução e de apreciação, bem como a necessidade de “pedagogizar” o seu ensino. Duas operações essenciais para a configuração de sua “forma escolar” e para a própria definição de música, não apenas como uma prática, mas, sobretudo, como uma “linguagem universal”.

Essas demandas constituem-se como fatores centrais para se pensar nos interesses da “Sociedade Beneficência” em atuar também dentro do campo da educação, tendo como vetor o compêndio e as lições de música do Colégio Pedro II. Por definição um compêndio consiste em uma compilação onde se encontra resumindo o mais indispensável de um estudo. É exatamente dentro desses termos que devem ser compreendidos os conteúdos do compêndio de música, onde são apresentadas como

³⁶ Ver, por exemplo: LEME, Mônica Neves. **Isidoro Bevilacqua e Filhos: radiografia de uma empresa de edição musical no longo século XIX**, 2011.

elementos indispensáveis para o seu estudo a escrita musical, suas regras gramaticais e seus princípios teóricos considerados básicos.

As lições do compêndio foram distribuídas na seguinte ordem: “Claves e os nomes das notas no pentagrama, em todas as Claves”³⁷; “Das notas que vão em cada compasso”³⁸; “Das notas que vão em cada um tempo do compasso”³⁹; “Compasso quaternário, binário e ternário”; “Figura pontuada”⁴⁰; “Acidentes”⁴¹; “Ornamentos para adorno e beleza da música”; “Termos italianos inerentes à expressão”⁴²; e “Abreviaturas”.

O compêndio apresenta um conteúdo estritamente técnico e, a princípio, bastante limitado. Para analisar mais detalhadamente tais características, é importante, em primeiro lugar, situar esse conteúdo das lições de música em relação às demais aulas do colégio, para, em seguida, analisar o próprio compêndio, em seus aspectos gerais e específicos.

Como já dito acima, a formação completa do Colégio Pedro II durava em média 7 anos e, de maneira geral, os estudos clássicos ocuparam um espaço central em seu currículo até o final do século XIX, destacando-se, especialmente, o latim, o grego, a filosofia, a retórica, a poética, a história e a geografia. Além desses estudos, incluíam-se ainda as línguas modernas, como o francês, o inglês, o alemão e o italiano; a gramática nacional e a história do Brasil; as matemáticas e as ciências; a religião; e também o desenho, a ginástica e a dança. Ao se observar o conteúdo de cada uma dessas matérias nos programas oficiais do colégio que foram publicados ao longo do século XIX (VECHIA e LORENZ, 1998), fica evidente, em termos comparativos, tendo como base o compêndio de Francisco Manuel da Silva, que as aulas de música estariam entre aquelas que possuíam os conteúdos menos volumosos e detalhados, ao lado do desenho,

³⁷ Símbolo colocado no canto esquerdo do pentagrama para determinar o nome da nota e a sua altura relativa na escala musical, representado no referido Compêndio, respectivamente, pelas Claves de Dó, Sol e Fá.

³⁸ Relação entre a duração das figuras musicais e as suas durações conforme os variados compassos. O que passou a se denominar como unidade de compasso, isto é: o valor musical que sozinho ou em junção com outro valor preenche o compasso inteiro – destacando que, no Compêndio, são apresentados apenas os compassos organizados pela sucessão regular de quatro, dois ou três tempos.

³⁹ O que passou a ser denominado como unidade de tempo, isto é, o valor musical que sozinho preenche um tempo do compasso; unidade esta que pode ser representada por qualquer das figuras musicais (semibreve, mínima, semínima, colcheia, semicolcheia, fusa, semifusa).

⁴⁰ Único tópico do Compêndio que apresenta sucintamente as figuras musicais utilizadas para definir a duração das notas no tempo e sua execução rítmica.

⁴¹ Sustenidos, Bemóis, Dobrados Sustenidos, Dobrados Bemóis.

⁴² Expressão, em música, é o conjunto de todas as características de uma composição musical que podem variar de acordo com as intenções do compositor e do intérprete. Em geral, a expressão engloba variações de andamento e de intensidade, bem como a forma com que as notas são tocadas individualmente (acentuação) ou em conjunto (articulação ou fraseado).

da ginástica e, particularmente, da dança, cujo conteúdo sequer consta nos programas analisados.

Ao se considerar a extensão do currículo e os objetivos políticos-pedagógicos do colégio, não é difícil concluir que as suas aulas de música não tinham por finalidade promover estudos aprofundados de teoria e de performance voltados, especificamente, para formação de músicos. Mesmo que essa conclusão seja bastante evidente, ela é de suma importância para analisar o compêndio em questão e avaliar a pertinência de seus conteúdos. Essencialmente, as suas lições tem como referência o ensino de música baseado na concepção de solfejo. No “Dicionário Musical” de Raphael Coelho Machado (1855), temos as seguintes definições:

SOLFA – “princípios de leitura musical, [...] qualquer peça que o principiante exercita” (p. 214);

SOLFEJAR – “cantar, entoar ou afinar os intervalos pronunciando o nome das notas” (p. 214);

SOLFEJO – “a música apropriada aos principiantes para se exercitarem na afinação das escalas e dos intervalos” (p. 230).

Como recorda Rémy Campos (2016), tendo como referência o contexto europeu, até o fim do século XVIII a iniciação à leitura musical era um estudo realizado ao mesmo tempo em que a iniciação a um instrumento ou ao canto, não se constituindo, então, como um estudo à parte. O que pode ser observado no exemplo abaixo, publicado em 1552, onde a possibilidade de memorizar e apreender a letra da canção e sua melodia é apresentada como um todo.

The image shows a page from a 1552 manuscript. It features musical notation on a five-line staff with a treble clef. The lyrics are in Italian and are written below the notes. The text includes: "rivolgendo poi mole' ant'l cielo", "Fuggir di spuoſi gl' amatei nam", "gl' amatei nam Toſto d' incominciat", "toſto d' incominciat di ueder", "lume", "toſto d' incominciat ij", "di ueder", "lume.", "Aveo mi piacque prima' d' dolce", "lume", "cb' i paſſai con dilet'", "aſſai gran poſe", "gl' Per poter appreſſar per poter appreſſar gl' amatei nam", "hora la nite beue hora la nite", "breue", "e' l' loc' e' l' tempo", "moſtram' altro fenier di gir al cielo", and "E di fur frutto non pur forte frondi E di fur frutto non pur forte frondi E di fur frutto non pur forte frondi". There is a small illustration of a figure in a square frame on the left side of the page.

Manuscrito original de Veneza, 1552. Fonte: SCelta, s/d, p.3.

Mantendo a sua função como um preparo técnico dos cantores e, também, físico-corporal, como uma “ginástica da laringe”, os primeiros exercícios que foram denominados como *solfeggi* tomavam como base as mesmas músicas utilizadas para a aprendizagem do canto, onde, aproveitam-se então os trechos vocais das óperas ou dos oratórios, retirando suas letras, preservando somente as suas melodias, como no exemplo abaixo, publicado em 1772:

22- LÉVÈQUE ET JEAN-LOUIS BÈCHE, SOLFÈGES D'ITALIE AVEC LA BASSE CHIFFRÉE COMPOSÉS PAR LEO, DURANTE, HASSE, SCARLATTI, PORPORA, MAZZONI, CAFFARO, DAVID PEREZ, ETC. RECUEILLIS ET MIS EN ORDRE PAR MM. LÉVÈQUE ET BÈCHE, PARIS, LEDUC, 1772, p. 140.

Fonte: CAMPOS, 2016, p. 56.

Ao longo do século XIX, os exercícios de solfejo irão gradativamente perder a sua função e as suas características iniciais de servir estritamente à formação dos futuros cantores, passando, num certa perspectiva, a se constituir como a base fundamental para o estudo de música. Assim, o solfejo irá se tornar uma área de estudo particular dentro da qual os trechos das canções serão suplantados por exercícios específicos e a vocalização das sílabas de cada palavra cantada será substituída pela própria leitura do nome das notas (lá, si, dó, ré, mi, fá, sol e as alterações denominadas como sustenido,

bemol e bequadro) e o seus respectivos sons determinados. O que pode ser observado abaixo, no exemplo, publicado nos anos de 1876-1884:

23- - n° 17. LEÇON DE M. ALBERT LAVIGNAC, PROFESSEUR D'HARMONIE AU CONSERVATOIRE DE MUSIQUE DE PARIS, « SOLFÈGE DES SOLFÈGES. NOUVELLE ÉDITION DU SOLFÈGE POUR VOIX DE SOPRANO DE HENRY LEMOINE & G. CARULLI AUGMENTÉE D'UN GRAND NOMBRE DE LEÇONS D'AUTEURS ANCIENS ET MODERNES CHOISIES ET CLASSÉES PAR A. DANHAUSER ET L. LEMOINE. CLASSIFICATION NOUVELLE DES VOLUMES 1^{er}, 1^{er}, 2^e, 2^e, 3^e et 6^e AVEC ADDITION DE NOMBREUSES LEÇONS COMPOSÉES OU CHOISIES PAR ALBERT LAVIGNAC PROFESSEUR AU CONSERVATOIRE NATIONAL DE MUSIQUE À PARIS, PARIS, HENRY LEMOINE & C^{ie}, [1876-1884], VOL. 5^e, p. 38-39.

Fonte: CAMPOS, 2016, p. 57

Nesse processo, juntamente ao estudo da leitura, a escrita e, em especial, a escuta, também deveriam ser exercitados. Por essa razão, em termos didáticos, os ditados passariam a ser empregados como um recurso central no estudo da música, da mesma maneira com a qual eles passaram a ser utilizados a partir do século XIX para inculcar nos alunos as regras ortográficas e gramaticais⁴³. Esse recurso seria, a partir de então, largamente empregado nos diversos espaços de formação, desde os conservatórios, passando pelas “escolas normais”, chegando até o próprio ensino primário. Assim, de acordo com o autor, agora como uma “ginástica da orelha”, “organizada segundo princípios os mais avançados da didática, os ditados se tornaram então um sintoma suplementar da escolarização das práticas” (CAMPOS, 2016, p. 58-59). Nesse movimento, valendo-se do mesmo modelo de alfabetização aplicado então nas escolas

⁴³ Sobre esse assunto, Rémy Campos utiliza como referência o trabalho de André Chervel e Danièle Manesse: *La dictée. Les Français et l'orthographe, 1873-1987* (1989) e, para tratar dos termos específicos, Pierre Aubry, *À propos de dictée musicale* (1906).

primárias, o ditado musical se resumiu basicamente à notação de uma melodia e, conforme o caso, de um polifonia, sendo sucedido por um trabalho de análise dos problemas e erros apresentados no exercício de notação realizado. O que leva o autor a concluir que, nesses termos, na perspectiva de grande parte dos alunos “o saber sobre a música, como os saberes escolares contemporâneos, seriam, antes de tudo, uma arte da memória” (*Idem*, p. 59).

Analisando o compêndio a partir desses termos, pode-se observar que o conjunto de seus conteúdos se configura estritamente como uma introdução ao solfejo, onde são apresentados os “princípios básicos de leitura musical”, isto é, as claves, a localização das notas no pentagrama, os compassos e a duração relativa das figuras rítmicas, além de alguns termos utilizados nas partituras para indicar variações de andamento e de intensidade de volume. Nesse material não consta nenhum estudo de intervalos, de escalas ou mesmo quaisquer músicas e canções selecionadas para o exercício de leitura dos principiantes. Diante disso, o compêndio se configurava essencialmente como um material de ensino teórico, em razão da inexistência de estudos voltados para o exercício prático da música que seriam, por sua vez, necessários para a realização dos estudos de solfejo propriamente ditos e, sobretudo, para próprio desdobramento das aulas, seja pela leitura e entonação, seja pelo ditado, a notação e o trabalho de análise. Tal lacuna, como será constatado adiante, acabou demandando aos mestres a elaboração materiais complementares e, mesmo, a utilização de outros métodos, notadamente, franceses.

Princípios elementares: vulgarização e difusão

Em termos gerais, o caráter sintético e objetivo que marca a forma e o conteúdo do compêndio está em total sincronia com grande parte dos métodos de música publicados no século XIX que, adotando o que então foi denominado como “sistema natural ou moderno”, tinham como pressuposto justamente “facilitar aos principiantes a compreensão da arte, para que esta se vulgarizasse com rapidez, e sem grandes fadigas, nem enredos inúteis” (MACHADO, p. 215-216, 1855). De acordo com o texto de dedicatória ao Imperador que inicia o compêndio, Francisco Manuel da Silva afirma que o fator essencial que o animou a publicá-lo foi o desejo de “elevar o grau de consideração” da música no país ao nível já alcançado por diversas outras nações. Diante dos aspectos políticos, editoriais e pedagógicos que configuram o compêndio, parece claro o quanto a conquista de um espaço dentro do campo da “Instrução Pública” configurou-se como uma importante estratégia para a realização desse desejo de

valorização da música, em termos oficiais, haja vista o potencial desse campo para promover socialmente a vulgarização dos preceitos “universais” para sua compreensão e fruição por meio do ensino institucional.

Entretanto, o Colégio Pedro II ocupava um lugar bastante singular e distinto dentro desse campo, haja vista o seu estatuto como modelo ideal do ensino Secundário no país, o seu papel na formação dos membros da elite intelectual do Império e a sua posição como órgão literário que, além disso, tinha a autoridade para conceder o referido diploma de bacharel em Letras. Diante desses fatores, a publicação do compêndio, enquanto um marco inicial de ocupação da cadeira de música do colégio, se configurou como uma atitude significativa para garantir o ingresso e marcar posição nesse “santuário do saber” dedicado às “Belas Letras”, conquistando potencialmente um novo patamar político e sociocultural para a música e, também, mais uma etapa dentro do projeto de institucionalização do seu ensino, tendo como meta principal, a criação de um Conservatório.

3.3.3.2 Conservatório: “para todas as classes”, moralidade e competências

O dia de inauguração do primeiro Conservatório de Música instituído no Brasil não podia passar despercebido entre nós; não era possível que os membros da Sociedade de Música da cidade do Rio de Janeiro e os demais artistas nela residentes deixassem de concorrer quase espontaneamente a solenizar a instalação de um estabelecimento de tanta magnitude e que tão útil se deve tornar ao país. A criação de um Conservatório de Música na capital do Império, senhores, era uma necessidade há muito reclamada pelo progresso da nossa civilização; como uma missão que os nossos antepassados nos quiseram legar a glória a desempenhar, é um dever sagrado que temos de cumprir e um serviço a posteridade que deve levar em conta (SILVA, Francisco Manuel, 1848, *apud* ANDRADE, 1967, v. I, p. 253)

É com essas palavras que Francisco Manuel da Silva inicia o seu discurso na inauguração do Conservatório, em 13 de agosto de 1848, pondo em evidência o papel que esse estabelecimento deveria representar diante da “gloriosa missão” de afirmar a importância da música para o “progresso da civilização brasileira”. Assim, acreditando aproximar o país das “nações mais ilustradas” do século XIX que, então, “esmeravam-se em estabelecer conservatórios”, essa conquista tinha um significado primordial para os membros da “Sociedade de Música” por tornar possível a institucionalização do ensino dessa arte, tendo como objetivo específico oferecer um ensino uniforme, sistemático e, sobretudo, de caráter profissionalizante (*Idem*, p. 255).

No próprio requerimento apresentado pela “Sociedade Beneficência Musical” à Câmara dos Deputados, ainda em 23 de junho de 1841, pleiteando ao governo a concessão de duas loterias anuais para a criação do Conservatório, a questão

profissional é colocada como um fator vital para a própria manutenção da vida musical na cidade, como pode ser observado no trecho abaixo, extraído do documento que Janaína Giroto da Silva (2007) localizou no Arquivo Nacional do Rio de Janeiro.

A Capital do Império, Senhores, terá de ver bem depressa a época em que para a Capela Imperial não hajam os professores precisos, e que igualmente se não possa entreter o Teatro Nacional, se um Conservatório não for imediatamente criado a fim de abrir mais uma carreira á nossa mocidade talentosa de ambos os sexos, e promover assim a moralidade publica, um Conservatório onde se possam aproveitar as excelentes disposições dos brasileiros, e onde se façam ótimos artistas que vão enriquecer o Teatro mesmo como Cantores, visto que estes só podem vir da Europa por imensos sacrifícios: se pois um Conservatório não vier como ancora das Artes no Brasil, abrilhantar o Culto, e iluminar o Teatro, qual será o nosso estado relativo à Musica quando mais alguns anos forem passados? A Sociedade Musical já impedi, Senhores, a ruína total da Música, e apesar de seus esforços não pode de maneira alguma fazê-la progredir sem o Vosso auxilio. [...] A missão de conservar está realizada, mas esta não pode durar, se a criação de nossos Artistas não vierem substituir aqueles que desaparecem para sempre. Desde meio século a Musica tem sido o florão mais belo do Brasil, o seu mais brilhante ornato, e que ate mesmo o caracterizava e distinguia entre todas as Nações do nosso Mundo; já pela vocação e talento natural de seus filhos, já pela eficaz proteção que recebera sempre dos diferentes governos ate 1831, e hoje caminha a passos rápidos para a decadência, ou talvez para a sua total extinção, se a mão daqueles a quem foi cometido a direção dos destinos públicos, a não suster e reanimar (*Apud*, SILVA, 2007, p. 52-53).

Alguns desses pontos fazem parte de uma pauta de argumentos comuns que aparecem, por exemplo, entre as ideias de Manuel Araújo Porto-Alegre, notadamente, sobre o papel do “culto” e do “teatro” na promoção da moralidade pública, bem como à ênfase ao “talento” e à “disposição” dos brasileiros para as artes. Contudo, em termos específicos, o alerta sobre o estado de decadência e de iminente extinção da Capela Imperial e do “Teatro Nacional”, nesse caso, não tem como foco questões estéticas referentes à pertinência, ou não, do repertório executado em um ou noutro espaço. A questão primordial que fundamenta o requerimento para a criação do conservatório é, basicamente, profissional, tendo em vista a falta de “professores precisos” e o envelhecimento e falecimento de grande parte dos artista que ainda estavam em atividade, ao menos, desde o período “áureo” da música na capital.

Sem sombra de dúvidas, a renovação do quadro dos músicos profissionais é um ponto básico para a própria existência da “Sociedade Beneficência Musical”, na medida em que são os músicos profissionais que constituem a sua base, seja para manter e multiplicar a caixa beneficiária, seja para promover a cultura musical e cuidar do seu devido desenvolvimento no país. É a partir disso que se defende, então, a centralidade que o Conservatório de Música do Rio de Janeiro deveria ter como “ancora das Artes no Brasil”, cuidando especificamente da formação da mocidade de ambos os sexos para

“abrilhantar o Culto” e iluminar o “Teatro Nacional”, contribuindo, desse modo, na construção de um lugar “distinto” para o país entre as “Nações do mundo”.

Passados seis anos entre a aprovação do requerimento, em 1841, e a efetiva fundação e organização das bases do Conservatório, com o Decreto nº 496, em janeiro de 1847, a questão da formação profissional foi explicitada logo no primeiro artigo, onde afirma-se que o mesmo “terá por fim, não só instruir na Arte da Música as pessoas de ambos os sexos que a ela quiserem dedicar-se, mas também formar artistas que possam satisfazer às exigências do Culto e do Teatro”. O que ganhará forma, em termos curriculares, a partir das seguintes aulas:

- 1º De rudimentos, preparatórios e solfejos;
- 2º De canto para o sexo masculino;
- 3º De rudimentos e canto para o sexo feminino;
- 4º De instrumentos de corda;
- 5º De instrumentos de sopro;
- 6º De Harmonia e Composição.

Dede acordo com o próprio artigo 5º, desse conjunto as primeiras cadeiras que deveriam ser criadas seriam “Rudimentos, Preparatórios e Solfejos” e “Canto para o sexo masculino” e “Rudimentos e canto para o sexo feminino”. As duas primeiras foram criadas logo em 1848, ficando sob a responsabilidade de Francisco da Luz Pinto que também era o mestre de música do Colégio Pedro II nessa mesma época, além de ser secretário da “Sociedade Beneficência Musical”. A outra cadeira, porém, foi criada somente em 1853, tendo como mestre o próprio Francisco Manuel da Silva. Sem entrar nos detalhes que envolveram a criação de cada uma dessas cadeiras e todas as dificuldades enfrentadas⁴⁴, é importante observar a posição central que o estudo de “Rudimentos, preparatórios e solfejo” vai a ocupar nesse projeto de institucionalização do ensino de música, sendo afirmado como um pressuposto comum tanto para aqueles que não a assumiriam como ocupação quanto para aqueles que visassem se habilitar como profissionais. O que fica evidente, no caso, ao se pensar nos alunos do Colégio Pedro II e os do Conservatório.

Diante disso, parece sintomático o fato de Francisco Manuel ter também incluído entre os atos inaugurais desse estabelecimento, a publicação do *Compêndio de princípios elementares de Música, para o uso do Conservatório do Rio de Janeiro*.

⁴⁴ Ver Janaína Giroto da Silva, “O florão mais belo do Brasil” – o Imperial Conservatório de Música no Rio de Janeiro – 1841-1865 (2007).



Fonte: Biblioteca Alberto Nepomuceno – UFRJ

Da mesma forma que o compêndio do Colégio Pedro II, a sua introdução se constitui como uma dedicatória ao Imperador. Nesse texto, além de prestar as suas devidas homenagens a dom Pedro II, Francisco Manuel se vale desse espaço não apenas para reiterar algumas afirmações presentes na outra dedicatória, mas, também, para desenvolver outras ideias que lá não apareceram com tanta clareza e, especialmente, apresentar quais seriam os fundamentos básicos que caracterizariam o ensino de música no Conservatório.

Da “sociedade de música” para “os operários, os pobres e os abastados”

A associação às belas-artes é um dos temas recorrentes, sobretudo, para sublinhar o seu papel fundamental como vetor e índice de civilização e, a partir disso, reafirmar implicitamente a importância do apoio do governo para promover o seu florescimento e, com isso, o próprio desenvolvimento sociocultural do país. É nesse sentido que Francisco Manuel se dirige ao Imperador, reafirmando que a música, “dentre as belas-artes, é indubitavelmente uma das que mais direta e naturalmente contribui para a civilização dos povos”. Para tanto, assim como para Araújo Porto-Alegre, a melodia e, implicitamente, o canto, considerados como parte da natureza de todo ser humano, constituam-se como os primeiros elementos que deveriam ser cultivados para se explorar o potencial ético-pedagógico da música, tendo como pressuposto que “a melodia nasce de certo modo com o homem, é inerente ao seu coração” e, “adaptada a

todas as condições da escala social”, “influi sobremaneira no bem estar moral da humanidade” (SILVA, s/d (b), p.2).

É interessante perceber que na definição de “música” apresentada por Francisco Manuel no compêndio do Conservatório, ao mesmo tempo em que, por um lado, são valorizados os elementos “materiais” que a caracterizam como uma “arte que ensina a conhecer os sons, a distinguir seu valor e conexão, e a exprimi-los por meio das vozes e instrumentos”, por outro, enfatiza-se mais uma vez os seus efeitos ético-pedagógicos, tomando como pressuposto o poder da música para “ser a intérprete dos sentimentos e oblações religiosas, amenizar os costumes, e recrear e eletrizar o espírito nos trabalhos e perigos inerentes à vida” (SILVA, s/d (b), p.3). Em vista disso, o autor arremata sua argumentação afirmando de maneira enfática que:

É por isso que os Governos das Nações mais cultas, reconhecendo a benéfica influência da música, tem promovido o desenvolvimento e cultura deste meio civilizador, e estabelecido Institutos e Conservatórios, tendentes a popularizar seu estudo e facilitando-o a todas as classes da sociedade. [...] [franqueando] também essa outra instrução que tende à influencia moral, e por consequência a certo grau de felicidade que resulta de uma distração aprazível e proveitosa no tumulto das obrigações da vida social (*Idem*, p. 2).

Para se pensar sobre a questão de tornar o ensino oferecido pelo Conservatório acessível e interessante para “todas as classes da sociedade”, é importante não se perder de vista que, no Brasil, até o início do século XIX, o aprendizado musical ocorria de maneira difusa e assistemática, restringindo-se, basicamente, aos seminários religiosos, às catedrais e sés, a algumas igrejas e também aos regimentos militares, incluindo, ainda, alguns poucos mestres particulares, como já foi mencionado. O processo de aprendizagem que ocorria nesse contexto era de caráter absolutamente prático e aplicado, associando-se de maneira direta ao universo do trabalho, constituindo-se como um ofício que era destinado aos escravos e às classes mais desprivilegiadas na sociedade brasileira, tendo como base o vínculo estabelecido entre os mestres e os aprendizes (BINDER e CASTAGNA, 1996; CARDOSO, 2006; CARDOSO, 2008). No Rio de Janeiro, no início do século XIX, o “curso” de música que ganhou mais notoriedade nesse momento era ministrado justamente pelo padre José Maurício Nunes Garcia, que exercia de maneira concomitante as funções de Mestre de Capela, organizando e mantendo as atividades musicais na Capela Real/Imperial, e de Mestre de Música, dando aulas particulares em sua própria residência. A descrição que Ayres de Andrade faz das aulas de José Maurício, ilustra de maneira bastante clara como ocorria o ensino e a aprendizagem de música nesse contexto. Assim, segundo o autor:

O padre não era nenhum fanático das regras no ensino da música. Educava os alunos tendo em vista fazer deles verdadeiros profissionais. Era por isso que os introduzia no conjunto da Capela Real, fossem eles cantores ou

instrumentistas, quando revelavam aptidão para carreira musical. Desse modo, desenvolvia-lhes o talento em contato com os profissionais (ANDRADE, 1967, v. I, p. 253).

O que caracterizava-se, portanto, como uma forma de ensino predominantemente prática, onde a aprendizagem das teorias e regras musicais não se constituía como uma questão fundamental, diante do objetivo de realizar uma formação vinculada ao trabalho onde, na maioria das vezes, aqueles que demonstrassem ter mais “aptidão” musical eram incorporados nos grupos dirigidos pelo seu mestre.

Considerando especificamente a cidade do Rio de Janeiro, essa situação começou a passar por algumas transformações significativas a partir da transferência da Corte portuguesa e o crescente desenvolvimento de um mercado de entretenimento e de lazer que passou a ocorrer desde então, englobando: teatros, bailes, saraus, imprensa, sociedades e clubes musicais, bem como aulas de música em escolas primárias e secundárias e, sobretudo, aulas de piano e canto com diversos professores particulares. Como evidencia o autor, desde 1808, “ganha incremento entre os amadores o gosto pela música. Na educação da juventude a música se tornara uma constante” (*Idem*, p. 134). No ano de 1821, por exemplo, no Diário do Rio de Janeiro, encontram-se diversos anúncios sobre venda de instrumentos e aulas de música, tais como:

MESTRE DE MUSICA.
23. Há hum Mestre de Pianno forte muito habil, exacto, e de boa conducta na rua de traz do Hospicio adiante da casa do Conselheiro José Joaquim Carneiro, hindo para o Campo, hum conhecedor de seu merecimento faz este annuncio.

Diário do Rio de Janeiro, 17 de julho de 1821, p. 111

2 Na rua da Quitanda armazem de Musica de Fergusson, e Crockart, N.º 111, achão-se Pianos de Stodart, de melhor gosto, e bondade que se vendem por preços commodos, e tambem se alugão por mez áquelles que não quizerem fazer hum desembolço tão consideravel, mas que desejem possuir os meios de se instruir neste Instrumento. Na casa dos mesmos se dirão as condições, com que elles se alugão.

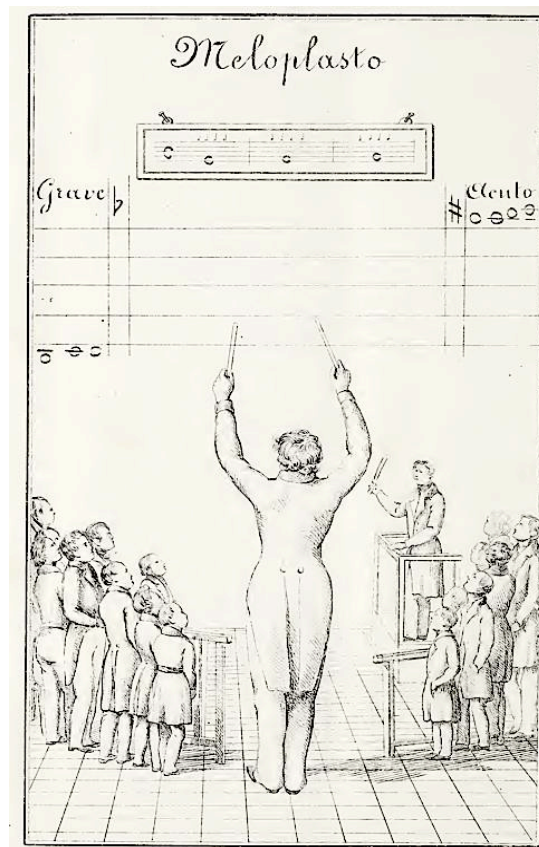
Diário do Rio de Janeiro, 31 de agosto de 1821, p. 203

Ou, ainda, como a abertura de um curso de iniciação musical, ministrado pelo francês A. Bousogne, utilizando um novo método de ensino simultâneo de música, denominado *meloplaste*.

51 Curso de Musica segundo o methodo do Meloplaste. Somos convidados por M. Bousagne para fazer conhecer ao publico, que segundo o annuncio que fez no seu prospecto, elle abrio o seu curso na Segunda feira passada, e que como se apresentarão muitas pessoas no fim desta Semana que não será comprehendida no curso; elle de novo tornará a expplicar na Segunda feira proxima, continuando o curso esta Semana no Sabbado, e nas Segundas, Quartas, e Sextas feiras das Semanas seguintes. Como o numero dos discipulos que se apresentarão não permite que M. Bousagne continua seu curso no mesmo lugar que occupa, elle se propoem a transporta-lo em breve para hum lugar mais espaçoso. O curso he publico, e elle convida á mocidade a não recear de se apresentar, e principalmente a seguir as primeiras lições. O prospecto de M. Bousagne se distribue gratis no lugar da sua residencia, ou em casa de M. Plancher, na rua do Ouvidor N. 95. M. Bousagne se achará sempre honrado com as visitas que o publico se dignará fazer á seu curso. Rua da Cadeia N. 63.

Diário do Rio de Janeiro, 12 de junho de 1827, p. 99-100

Esse método se mostrou muito eficaz para a “universalização” do ensino de música por meio de cursos e, bem como de escolas, por ser voltado para o trabalho com turmas, utilizando barras de metal para representar o pentagrama ou quadros, como pode ser percebido abaixo, no exemplo extraído do *Principio Elementari de Musica e Metodo per L'ensegnamento del Meloplasto*, de Giovanni Pacini, publicado em 1849.



Fonte: Gallica - BnF

Entretanto, partindo-se das próprias ideias anunciadas no compêndio, é preciso que não se perca de vista que o projeto de criação do Conservatório de Música do Rio de Janeiro, não se resumia a afirmá-lo como um centro de ensino voltado apenas para aqueles que quisessem se dedicar à música como uma “distração aprazível” ou um “recreio do espírito”, mesmo que em nome do seu potencial civilizador e o seu poder de influência moral. Assim, os objetivos de sistematizar e uniformizar o seu ensino e aprendizagem e de se concentrar na qualificação profissional são reiterados na própria dedicatória ao Imperador, onde Francisco Manuel afirma que:

A instituição do CONSERVATÓRIO na Corte do Rio de Janeiro pressagia grandes e salientes vantagens; já proporcionando um meio de se desenvolverem os talentos dos Brasileiros que mostram tanta aptidão e tão pronunciada tendência e vocação para as artes de imaginação, já facilitando a todas as classes da sociedade o ensino regular e metódico de uma arte, cujas fruições puras e agradáveis dão vigor ao operário em suas fadigas tarefas, minoram as privações do pobre, dando-lhe uma profissão útil e lucrativa, expõem o tédio do abastado, e embelezam a existência do gênero humano (SILVA, s/d (b), p. 2).

Mais uma vez, suas ideias se afinam com as de Porto-Alegre, ao defender a necessidade de consolidação do ensino institucional das artes no país para que se criasse, o quanto antes, um *meio* de desenvolver os “talentos dos Brasileiros” – recorrendo à concepção de “talento” como uma espécie de potencial inato e intuitivo e, especialmente, uma “aptidão” e uma “vocação” nacional para as “artes da imaginação”. Essa questão ganha um sentido bastante claro quando, ao se tomar como referência o “estágio” de desenvolvimento da música nas “grandes nações”, assumia-se uma necessidade de superação do “estado de natureza” e do caráter “restritamente” intuitivo que até então caracterizavam as práticas musicais no país. Sobre esse ponto, no referido discurso de inauguração do Conservatório, Francisco Manuel, após enfatizar que no Brasil a música tinha sido até então “como que uma planta exótica” que florescia “unicamente devida à natureza dos brasileiros”, concluiu, afirmando que:

Temos tido como que por encanto [mágica] um grande número de artistas notáveis em todos os ramos da arte e se procurarmos indagar por que foram iniciados nos *preceitos e sublimes segredos* dela só teremos em resposta o *impulso vivificador do gênio*” [isto é, do talento entregue à intuição] (*Apud* ANDRADE, 1967, v. I, p. 255, grifos nossos).

Diante disso, o diretor prossegue então o seu discurso fazendo a seguinte indagação: “se essa natural tendência houvesse sido cultivada, se recebesse uma educação uniforme e profissional, qual a dos conservatórios [notadamente, o de Paris], a que ponto teria ela remontado?” Ao ponto de podermos nos “ombrear com as maiores notabilidades da Europa”, seja como intérpretes, seja como compositores (*Idem*, p. 255). A partir do referencial de desenvolvimento da música nas “grandes nações”, elegia-se,

então, uma concepção “linguagem universal” que, nesses termos, trazia como fundamento todo um conjunto de “preceitos e sublimes segredos” – princípios e regras que deveriam ser, portanto, a verdadeira base para “ensino regular e metódico” da música, primordial tanto para a consolidação de um “regime de amadorismo”, quanto para a formação profissional dos artistas.

Em sintonia com esses preceitos, os conteúdos do Compêndio foram organizados em 12 “quadros” dispostos a partir da seguinte sequência: 1º – Da Música, pauta, notas e pausas; 2º – Do valor comparativo das notas e pausas, e do ponto de aumento; 3º – Das claves; 4º – Do compasso, e das regras para verificar a sua organização; 5º – Das notas que compõem os compassos, e cada um dos seus tempos; 6º – Dos intervalos e dos acidentes; 7º – Das diferentes espécies de intervalos, e de suas transmutações; 8º – Do tom, modo e gêneros, e da escala diatônica; 9º – Da escala cromática e da enarmonia, e da maneira de conhecer os tons e seus relativos; 10º – Das quiálteras, ligaduras e sincopa, e de vários adornos e sinais da música; 11º – Do andamento, das abreviaturas, e de alguns sinais inerentes à expressão; e, por fim, 12º – Das regras para transportar qualquer musica.

Tais conteúdos podem ser compreendidos em três blocos: os rudimentos, os preparatórios e os solfejos (aspectos técnicos relativos à leitura e escrita do código musical – conteúdos básicos do Compêndio do Colégio Pedro II); a harmonia (regras estruturais referentes a organização das notas musicais, quando executadas simultaneamente); e, por fim, as regras de transposição (conhecimentos técnicos para o acompanhamento musical em diferentes tonalidades). Um conteúdo bem mais extenso e profundo do que aquele que se apresenta no compêndio destinado ao colégio que, além dos elementos básicos para a alfabetização, reúne outros que, numa certa perspectiva, seriam considerados fundamentais tanto para “apurar” a fruição, a percepção, a análise e a valorização musical, quanto para alicerçar “devidamente” as suas práticas, fossem essas diletantes ou profissionais.

Assim, a partir do que se afirma na introdução do compêndio destinado aos alunos do Conservatório, esse estabelecimento seria, então, um dos principais vetores pelo qual a “Sociedade de Música” poderia atuar sobre todas demais “classes da sociedade”, diferente, por exemplo, do Colégio Pedro II que tinha como foco instruir e educar especificamente os filhos da “boa sociedade”. O que não quer dizer, contudo, que as justificativas para estudar no Conservatório fossem as mesmas para “todas” as classes, ao se considerar as diferentes possibilidades da música propiciar, ao mesmo tempo, *entusiasmo à tediosa vida dos abastados; recreio aos operários*, diante de suas

“fatigosas tarefas”; e, ainda, *profissão aos pobres*, como forma de minorar suas privações.

Regulando a profissão docente

Além do objetivo inicial de atuar na formação de músicos, é preciso destacar outra função que o Conservatório do Rio de Janeiro irá conquistar enquanto um órgão com competência para regular o exercício profissional do ensino de música na cidade. Em 1859, quatro anos após a sua incorporação à Academia Imperial de Belas-Artes, a diretoria do Conservatório, tendo a frente Francisco Manuel da Silva, apresenta à congregação da academia uma solicitação para que fossem instituídas “provas de competência e de moralidade” a quem almejasse se dedicar ao magistério em música no Rio de Janeiro, bem como aqueles que lecionassem pela cidade, tomando como prerrogativa que esse procedimento já era aplicado aos professores de ensino público da capital, desde 1855.

Os argumentos centrais que fundamentavam tal solicitação tinham como base o Aviso de 27 de Fevereiro de 1856 do então Inspetor Geral da Instrução Pública, Eusébio de Queiros, onde se destacava a necessidade de realização de tais provas para os professores de música e dança, haja vista as constantes reclamações dos chefes de família e dos estabelecimentos de ensino em relação não apenas a sua inabilidade para o magistério quanto aos seus comportamentos indecorosos. Segundo o Inspetor, estes professores deveriam ser “obrigados também a provar pelo menos sua moralidade [...] porquanto, pela exigências do ensino de suas especialidades, estão em contato muito imediato e em maior intimidade com seus discípulos”, podendo, por consequência, “facilmente abusar de sua posição”⁴⁵.

É preciso considerar ainda a influência que o abrupto aumento do número professores particulares de música que se registra justamente na passagem entre as décadas de 1840 e 1860 pode ter exercido para que a diretoria do Conservatório almejasse criar, ao fim dos anos de 1850, alguma forma de regulamentação e habilitação da atividade docente. O aumento em questão pode ser observado na gráfico abaixo, onde se apresenta o número médio de anúncios de aula de música publicados por ano no *Almanak Laemmert*.

⁴⁵ AN, Série Educação, IE4 4.

TABELA – NÚMERO DE PROFESSORES PARTICULARES POR DÉCADA



Fonte: *Almanak Laemmert*

Como observa Janaína Silva, o que os diretores do Conservatório estavam então pleiteando era, fundamentalmente, “alçar o estabelecimento ao nível de instância competente para dizer quem podia ou não podia ensinar música por meio do reconhecimento de habilidades específicas” (SILVA, 2007, p. 140). O fato é que, segundo autora, ao final de um caloroso debate, o Conservatório conquistou tal prerrogativa⁴⁶. Tomando como referência o próprio *Almanak Laemmert*, Janaína Silva constatou, contudo, haver um número extremamente pequeno de professores de música que chegou a apresentar em seus anúncios a habilitação do Conservatório. Diante disso, de acordo com a autora:

O que se percebe é que houve uma tentativa clara por parte do Conservatório em ser a instância oficial do governo para fornecer atestados de habilitações artísticas ou musicais, o que restringiria o mercado e conseguiria construir mecanismos de auto-regulamentação e proteção de seus membros, elementos importantes no processo de profissionalização, mas não foram bem sucedidos (*Idem*, p. 150)

Entretanto, é preciso problematizar essas afirmações na medida em que elas tem como base o universo daqueles que lecionavam em casas particulares, sendo, portanto, necessário se fazer uma investigação mais ampla sobre o impacto dessa medida no âmbito das escolas de ensino primário e secundário da cidade do Rio de Janeiro, tanto privadas, quanto, sobretudo, públicas. O que, apenas como hipótese, pode fazer-nos pensar, por exemplo, que, se a habilitação específica fosse um exigência corrente para lecionar nas instituições de ensino, o Conservatório poderia se configurar então como uma opção interessante para ingressar no magistério. Contudo, tal discussão

⁴⁶ Para acompanhar os detalhes desse processo ver a dissertação de Janaína Giroto Silva (2007), a seção denominada “Tentativa de delimitação de seu campo de trabalho e a criação social do artista”, p.139-150.

extrapolaria os limites desta tese, valendo destacar apenas o interesse em observar como e com que recorrência essa instituição “conservatório” irá aparecer na trajetória dos sujeitos em foco nesta pesquisa e, especificamente, influenciar as suas práticas junto ao magistério, tendo como objeto o Colégio Pedro II.

Em termos gerais, o que se pode perceber é a existência de um consenso entre Manuel Araújo Porto-Alegre, Raphael Coelho Machado e Francisco Manuel da Silva acerca da concepção da música como um poderoso meio ético-pedagógico a serviço da civilização. A partir desse argumento comum, aliás, presente em grande parte dos discursos durante o século XIX, justificava-se então a importância da institucionalização do seu ensino, com a prerrogativa de poder cultivar determinadas qualidades da música, difundindo-as e vulgarizando-as socialmente, seja por meio formação de artistas e da tentativa de valorização da sua atividade como uma prática profissional, seja atuando junto à “educação da mocidade”, disseminando aqueles que passaram a ser considerados como os princípios elementares da música. Diante disso, o objetivo central do próximo capítulo será, portanto, compreender como essas ideias, verbetes e claves de interpretação musical, bem como esses projetos de institucionalização e construção de uma forma de ensino para a música, ganharam sentido a partir da perspectiva dos mestres do Colégio Pedro II e suas trajetórias, projetos e realizações.

4. Das “harmonias celestes” ao exercício da docência: os mestres de música

A atuação em diversos espaços e o exercício de diferentes funções vem cada vez mais, ao menos desde o século XIX, fazendo parte da vida dos músicos, seja marcando um determinado momento de suas carreiras, seja como uma constante ao longo de toda a sua trajetória profissional. Diante disso, torna-se bastante plausível e promissor se analisar a complexidade de universo musical de um dado contexto, as suas questões “puramente” artísticas, bem como as questões sociais mais amplas que atravessam-no, tomando como ponto de referência os próprios sujeitos. Como observa Janaína Giroto da Silva:

O músico no século XIX possuía uma certa mobilidade, trabalhando entre um evento e outro, atuando por vezes em mais de uma instituição. Por isso é possível verificar que **a trajetória de uma instituição estava permeada pela de outra [...]. O elo que ligava cada uma foram as pessoas, são os músicos que transitavam entre uma e outra [...]** (SILVA, 2007, p. 37, grifos nossos).

É a partir dessa perspectiva que será elaborada nesta parte da tese uma análise das questões que envolveram o exercício profissional da música, no Rio de Janeiro, durante o Segundo Reinado, analisando-se a trajetória dos mestres do Colégio Pedro II e as posições e movimentações desses sujeitos dentro de um conjunto mais amplo de espaços e funções, englobando a Capela Real/Imperial, a Guarda Municipal, os teatros, os concertos, as festas públicas ou privadas, os bailes, a Sociedade Beneficência Musical, o mercado editorial e, também, outros estabelecimentos de ensino, incluindo o Colégio Marinho, o Colégio Abílio e os conservatórios de Paris e do Rio de Janeiro. Compreendendo-os tanto como indivíduos quanto como membros de uma rede que articulava diversos espaços e atores, músicos ou não, o objetivo central deste capítulo será, então, investigar quais eram as motivações, os desafios e as disputas que envolveram o exercício da docência dentro do universo profissional do músico nesse contexto, bem como avaliar, a partir da atuação desses sujeitos junto ao Colégio Pedro II, quais foram as suas contribuições tanto para a institucionalização e a construção de uma forma de ensino de música, quanto na definição de uma identidade profissional específica vinculada ao magistério.

4.1 A “escola fluminense” e os mestres da guarda, da capela e do coro

4.1.1 Arvellos e a “Música dos Permanentes”

Natural do Rio de Janeiro, Januário da Silva Arvellos (1790-1844) foi o primeiro mestre de música do Colégio Pedro II, já no ano de sua inauguração, em 1838, sendo um personagem de destaque no cenário musical da capital, durante a primeira metade do século XIX. Uma notoriedade que, de acordo com Escrangnolle Dória (1997), em sua *Memória Histórica do Colégio Pedro Segundo* (1837-1937), teria sido evidenciada pelo próprio Manuel Araújo Porto-Alegre, colocando-o na mesma linha de compositores como Marcos Portugal, e, especialmente, o Padre José Maurício Nunes Garcia – o que de alguma forma põe novamente em pauta a importância da “escola fluminense”. A hipótese de que Arvellos tenha sido também um de seus discípulos é bastante plausível, contudo, como não foi localizado até o momento qualquer registro sobre a sua formação, a mesma não pode ser constatada.

Segundo Ayres de Andrade, Arvellos era um respeitado compositor desde o tempo de D. João VI, e o seu prestígio não fez senão crescer a medida em que suas composições e orquestrações foram sendo executadas com frequência nos teatros da capital, ao longo da primeira metade do século XIX (ANDRADE, 1967, V. II, p. 139-140). O seu nome torna-se quase que obrigatório como um dos compositores brasileiros mais presentes na programação das “academias” promovidas pela “Sociedade Musical”, como pode ser observado, por exemplo, nos anúncios publicados no *Jornal do Comércio*, em 1836 e no mesmo ano de criação do colégio, em 1837.

THEATRO CONSTITUCIONAL FLUMINENSE.

Quinta feira 4 de Fevereiro de 1836. Grande academia de musica, em beneficio da **Sociedade Beneficencia Musical**. PRIMEIRA PARTE. 1.º Ouvertura de Auber, *Le Serment*; 2.º Introducção d'Adina de Rossini, por Gabriel Fernandes da Trindade, Candido Ignacio da Silva, João dos Reis Pereira, e còros; 3.º Variações de Corni Inglez, compostas por Januario da Silva Arvellos, e executadas por Francisco da Motta; 4.º Aria do Pirata de Belline, por Candido Ignacio, e còros; 5.º Concerto de rebeca, de rodo, por Gabriel Fernandes da Trindade; 6.º Duetto da *Scala di Seta* de Rossini, por Candido Ignacio da Silva, e João dos Reis Pereira; 7.º Aria de *Anna Bolein* de Donizetti, por Gabriel Fernandes da Trindade, e còros. SEGUNDA PARTE. 1.º Ouvertura de Auber, *La Fiancée*, 2.º Aria de Mercadante, por João dos Reis Pereira e còros; 3.º Concerto de flauta, por Antonio Mauger; 4.º Duetto de *Ricciardo e Zoraida* de Rossini, por Gabriel Fernandes da Trindade, e Candido Ignacio da Silva; 5.º Variações de clarineta, compostas por Januario da Silva Arvellos, e executadas por Marcolino Alves de Souza; 6.º Introducção do *Mathilde de Schubran* de Rossini, por João dos Reis Pereira, Candido Ignacio da Silva, e còros. N. B. O resto dos bilhetes está á venda no escriptorio do Theatro.

Jornal do Commercio, 02/02/1836, p. 2

Segunda feira, 16 de outubro de 1837.

A grande academia de musica vocal e instrumental, em beneficio da **sociedade Beneficencia musical**, dará o seguinte:

PRIMEIRA PARTE.

1. Nova ouvertura Lestocq de Auber.
2. Introducção do Coradino de Rossini, por Gabriel Fernandes da Trindade, João dos Reis Pereira, e còros.
3. Variações de Corni Inglez de Januario da Silva Arvellos, por Francisco da Motta.
4. Duetto da Bianca e Falliero de Rossini, por Elisa Piacentini e Candido Ignacio da Silva.
5. Variações de clarineta, por João Bartholomeu Klier.
6. Aria do Tancredi de Rossini, por João Francisco Fasciotti.
7. Introducção da Semiramis de Rossini, por Elisa Piacentini, Candido Ignacio, Reis Pereira, e còros.

SEGUNDA PARTE.

1. Nova ouvertura do Cavallo de bronze de Auber.
2. Aria de Vaccai, por Candido Ignacio, e còros.
3. Alegre do concerto de forte piano de Kalhbrenner, por Francisco Moniz.
4. Duetto do Tancredi de Rossini, por João Francisco Fasciotti e Gabriel Fernandes.
5. Novas variações de corneta de chaves, compostas por Candido Ignacio da Silva, executadas por Desiderio Dorison.
6. Introducção da Adina de Rossini, por Candido Ignacio, Gabriel Fernandes, Reis Pereira, e còros. Principiará ás horas do costume.

N. B. Os bilhetes achão-se á venda em casa do socio Candido Ignacio da Silva, rua da Alfandega n. 50.

Jornal do Commercio, 10/10/1837, p. 2

A sua posição como um destacado membro da “Sociedade Musical”, enquanto compositor renomado, sem dúvida, foi um fator que contribuiu para a sua contratação como mestre do colégio. Além disso, é preciso destacar, ainda, que desde o início da década de 1830 Arvellos exercia também a função de mestre de música do “Corpo da Guarda Municipal Permanente da Corte”⁴⁶. Diante dos interesses em compreender as funções e significados da música no contexto em foco, a presença da música nesse tipo de corporação mostra-se pertinente para pensar, em termos gerais, sobre o papel das bandas militares como um importante elemento sonoro das cerimônias e rituais do poder monárquico, haja vista a sua presença constante nas solenidades oficiais, seja para honrar a família imperial, seja por razões de Estado (BINDER, 2006) – sobretudo, por sua presença regular nos cerimoniais que ocorrerão no Colégio Pedro II.

Desde o Regulamento n.8, de 31 de janeiro de 1838, já havia a previsão para que se realizassem solenidades ao final de cada ano letivo, destinadas inicialmente para premiação de alunos, sendo incluída, a partir de 1843, a colação do grau de Bacharel em Letras, quando um primeiro grupo de alunos finalizou os seus estudos (CUNHA JUNIOR, 2008). Como demonstra Lilian Schwarcz (1998), o colégio, juntamente com o IHGB e a Academia Imperial de Belas-Artes, constituíram-se como instituições primordiais para o governo, dentre os meios utilizados para afirmar o poder central do Estado e para construir uma representação nacional, a partir da criação de uma série de símbolos e rituais que giravam em torno da figura do Imperador. Diante dessas finalidades políticas, as solenidades do colégio tiveram um papel central como um dos ritos mais importantes para apresentar publicamente, em nome do Estado, o resultado das suas ações no âmbito do ensino secundário, congregando as autoridades do governo imperial (como, por exemplo, Ministros do Império, deputados, senadores e, especialmente, o Imperador e a sua família), a sua cúpula profissional (reitores, inspetores e professores) e a “boa sociedade”, representada pelos alunos e seus familiares.

Como observa Cunha Júnior, “o ritual da colação de grau era estruturado de modo preciso e regulado por Decreto” (Decreto 332 de 20 de dezembro de 1843) (CUNHA JUNIOR, 2008, p.95). A música ocupava uma posição de destaque nessas solenidades, como pode se observar na seguinte descrição da cerimônia de 1851, feita por Esclangnolle Dória:

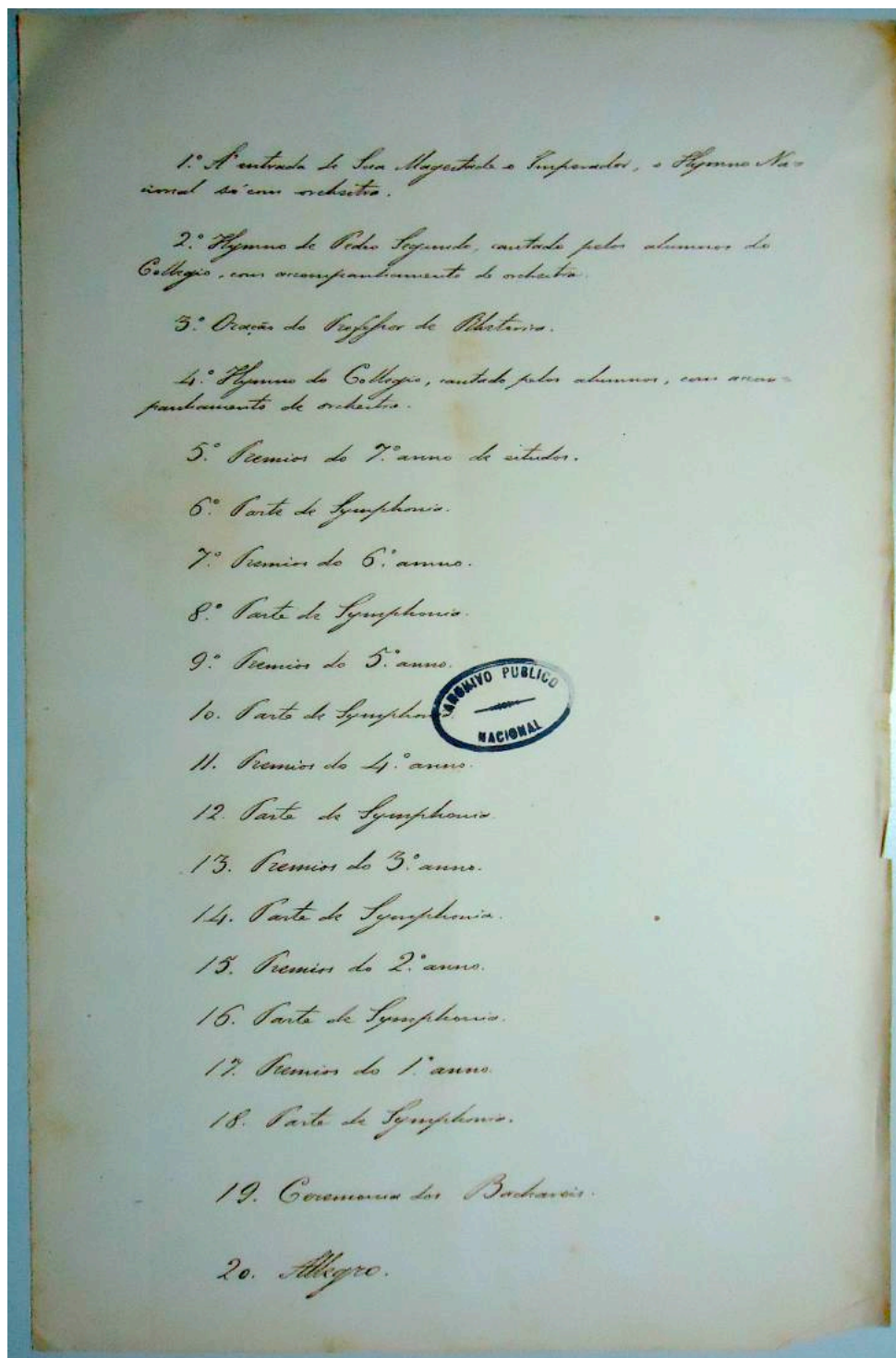
⁴⁶ Corporação criada em 1831, para atuar diretamente dentro do âmbito do município da corte, sendo supervisionada diretamente pelo ministro da Justiça, que atuou de maneira incisiva dentro do conturbado ambiente que se instalou da cidade durante o período regencial (BASILE, 2007).

Súbito rodar de carruagem, quadrupedar de cavalaria, vozes do capitão comandante da guarda, apresentar de armas, *som de Hino Nacional*. À porta do estabelecimento formava guarda de honra. Chegava o Imperador, recebido à porta pelo reitor, vice-reitor, lentes, conduzido ao Salão Nobre, Sua Majestade cumprimentando e cumprimentando. Tomava assento ao trono, ao lado da Imperatriz, e o ato principiava pelos *coros dos alunos entoando o Hino da Independência*. [...] (DÓRIA, 1998, p. 72, grifo nosso)

Ainda de acordo com o memorialista, nessas cerimônias, “dois trechos musicais soavam infalíveis” – o Hino da Independência e o *Stabat Mater*⁴⁷ de Rossini (*Idem*, p.92), garantindo-se, assim, dois elementos sonoros importantíssimos dentro dos rituais de afirmação do poder monárquico, representados não somente pela música do Estado, mas, também, pela música sacra⁴⁸. Na documentação sobre o Colégio Pedro II investigada no Arquivo Nacional foi possível constatar, dentro do recorte temporal em foco (1838-1889), que o hinos, de fato, “soavam infalivelmente”, em contrapartida aos trechos de música sacra, que eram executados de maneira menos regular. Além disso, percebeu-se também que, na maioria dessas solenidades, eram contratados músicos para formação de orquestras – contratação feita pelos próprios mestres do colégio. A presença da música nessas solenidades ocorria também de forma bastante estruturada, como pode se constatar no documento abaixo, referente à cerimônia do ano de 1845, onde estão ordenados os momentos de atuação da orquestra, de participação dos alunos e os seus respectivos repertórios, desde o início da solenidade, com a entrada do Imperador, até o *gran finale*, quando, após a entrega dos diplomas de Bacharel em Letras, a orquestra deveria executar uma *allegro*.

⁴⁷ Preces e hinos sagrados dedicados à Maria, mãe de Jesus.

⁴⁸ Para pensar sobre essa temática, no contexto europeu, ver: BUCH, Esteban. **Musica e Política: a nona de Beethoven** (2001); e, no contexto brasileiro, ver, por exemplo: PEREIRA, Avelino Romero Simões. **Hino Nacional Brasileiro: Que história é esta?** (1995); e CARDOSO, André. **A música na Capela Real e Imperial do Rio de Janeiro** (2005).



ARQUIVO NACIONAL (AN), Série Educação, IE4 30

É interessante observar também a maneira enfática com a qual o reitor Joaquim Caetano da Silva solicitou a presença da banda da “Guarda Municipal Permanente” ao próprio Ministro do Império, Antônio Carlos Ribeiro de Andrada Machado e Silva, no ano de 1840. Assim, afirmava o então reitor: “tornando-se necessária a Música dos Permanentes para a solenidade da distribuição dos prêmios deste Colégio [...] tenho a honra de rogar a V. Ex^a. que se digne de fazer com que não falte ao Colégio a dita Musica [...]” (AN, IE4 28). Diante dessa solicitação, parece claro que, ao menos nesse

momento inicial, nem todos os elementos que deveriam ter presença “infalível” nessas solenidades estavam garantidos de antemão, a ponto da “música dos permanentes” ser resolvida na alçada ministerial. Assim, é possível se afirmar que, além do fato de Arvellos ser um compositor renomado, a sua função como mestre da banda dessa corporação militar, tenha sido também um fator importante na sua contratação para o Colégio Pedro II. O que, por sua vez, torna possível compreender quais seriam as atribuições do seus mestres de música, que além da função de oferecer as aulas, assumiam também outras responsabilidades como, por exemplo, tratar das questões musicais que envolviam as solenidades, contratando músicos ou, talvez, mediando a presença da “música dos permanentes” nessas cerimônias.

Arvellos teve uma passagem muito curta pelo colégio, lecionando apenas entre 4 de maio e 31 de agosto de 1838, quando interromperia suas lições alegando motivo de doença, permanecendo vinculado até 19 de janeiro de 1839, data em que consumou-se a sua exoneração. É interessante notar, porém, que nesse mesmo momento foi publicado em alguns dos principais periódicos da cidade um anúncio referente à criação de um “escola de música vocal e instrumental” no quartel da Guarda Municipal Permanente, onde o responsável por ensiná-las seria justamente Arvellos, como pode se observar abaixo:

Publicando a seguinte declaração, não podemos deixar de congratularmos com o publico pela criação de uma escola de musica vocal e instrumental, estabelecida nesta corte, e devido ao zelo do Sr. comandante do corpo dos Permanentes. De há muito que se sentia na capital do império a necessidade de uma idêntica escola, a que pudessem recorrer todos aqueles jovens que se quisessem entregar á música, mas a quem obstavam embaraços que de ordinário se opõe a falta de meios pecuniários. A música é uma arte não só útil e agradável, como também mais que necessária ao desenvolvimento da civilização, a boa morigeração do povo, e a propagação e estabelecimento durável dos sentidos religiosos. Muitos talentos necessitados, sem dúvida, que por ali andavam, sem encontrarem lições, sem poderem dedicar-se a esta arte por que se pudessem talvez immortalizar, são chamados pela criação desta escola pública, que tem por fito reunir em um centro de seus esforços, animá-los, encorajá-los, aperfeiçoa-los e colocá-los, por tanto na estrada em que possam fazer serviços ao país. Louvores sejam, por tanto, dados ao digno comandante dos permanentes! [...] Louvores ao mestre que se propõe a ensinar a mocidade, levado pelos mais nobres dos pensamentos, o de servir a seus concidadãos. Januário da Silva Arvellos, mestre e compositor da música do corpo municipal Permanente da corte, autorizado por seu comandante, o Ilm. Sr. Luiz Alves de Lima, convida a todos, os pais de família que quiserem dedicar seus filhos à arte da música, a mandá-los apresentar no quartel do mencionado corpo, na rua dos Barbonos, em todos os dias úteis, das nove horas até o meio dia, a fim de serem matriculados na aula que pretende criar o mesmo Ilm. Sr. comandante, não se lhe levando cousa alguma pelo ensino, que será feito, tanto de música vocal, como instrumental de sopro. Declara mais que, unida a esta escola, haverá outra de ler, escrever, contar, para os que necessitarem (Jornal do Commercio, 16/01/1839, p. 2)

O conteúdo desse anúncio é extremamente rico, na medida em que fica bastante evidente o que está sendo criado; para quem se destina; com que justificativas e com quais objetivos. Isto é, uma a “escola” pública de música; voltada para jovens “sem meios pecuniários”; para quem essa arte não seira somente útil e agradável, mas, também, necessária para o cultivo dos bons costumes, da civilidade e dos “sentimentos religiosos”; tendo como propósito “prepará-los para servir ao país” como músicos profissionais. De acordo com o artigo “Os nosso artistas”, publicado na revista *Guanabara*, em 1850, essas aulas, tendo a frente “o famoso Januário da Silva Arvellos”, parecem ter sido bastante exitosas, pois, em razão delas teriam sido formados os “melhores músicos e solistas” que existiam, então, na capital e nas províncias, se criando grande parte dos artistas que atuavam nas orquestras dos teatros.

Assim, considerando que a possibilidade de oferecer essas aulas já fizesse, em alguma medida, parte das expectativas de Arvellos na ocasião quando interrompera suas lições no colégio, é preciso incluir esse fator entre as causas que o levaram a pedir a exoneração. Além disso, é preciso considerar também o fato das lições oferecidas no Colégio Pedro II serem caracterizadas até aquele momento como um ensino dos princípios elementares da música, que visava contribuir com a formação geral dos alunos, em contraposição às aulas que ocorreriam no quartel da Guarda Municipal, que, de acordo com o artigo mencionado acima, para além do “amor à música”, tinha como objetivo principal formar profissionais. Uma questão, aliás, que constitui-se como uma constante nas discussões que envolvem o ensino de música, dividindo, muitas vezes, aqueles que tem predileção para trabalhar especificamente com a “formação de músicos”, daqueles que pretendem desenvolver aulas dedicadas à formação geral no âmbito do ensino primário e secundário.

4.1.2 Sr. Luz: entre a Capela, o Conservatório, os sustentidos e os bemóis

Francisco da Luz Pinto (1798-1865) foi o segundo mestre de música do Colégio Pedro II, permanecendo na instituição durante 20 anos, entre 1838 e 1858. Iniciou-se na música ainda criança tomando lições com padre José Maurício Nunes, antes mesmo das chegada de dom João VI, em 1808, tornando-se um de seus discípulos mais destacados. Foi nomeado como músico efetivo da Capela Real em 1813, onde teve uma atuação notória, haja vista o seu reconhecido empenho para com a diversidade de funções e cargos exercidos durante os anos de serviços que prestou a essa instituição, até seu falecimento, em 1865. Atuou como coralista, organista e chegou ainda a compor algumas músicas sacras e, mesmo, modinhas. Pensando nos termos definidos por

Araújo Porto-Alegre a respeito da “música fluminense” e, mais especificamente, da “escola” centrada em torno do padre José Maurício, chega-se à conclusão de que Francisco Luz Pinto foi um dos seus autênticos representantes, pois, como afirma o próprio Porto-Alegre: em meio à crise que a música sagrada enfrentava desde 1831, com todos os seus “disparatados delírios” e “verdadeiros monstros criados por uma alienação artística, um só homem se conservou intacto, e fiel às tradições do Mestre; e este homem é o Sr. Luz, professor do Colégio Pedro II” (PORTO-ALEGRE, 1848, p. 49).

Essa questão ganha um sentido particular diante da possibilidade de compreender a “escola fluminense” como uma rede de articulação profissional e política. Uma rede a partir da qual os seus membros vieram não apenas ocupando importantes espaços dedicados direta ou indiretamente à música na capital do Império, como, também, construindo-os. Dentro do recorte em foco, isso fica evidente ao se perceber a proximidade entre Francisco da Luz Pinto, Francisco Manuel da Silva e Januário da Silva Arvellos, considerando a posição dos dois primeiros como discípulos de José Maurício e como músicos da Capela Imperial, bem como a posição dos três como membros da Irmandade de Santa Cecília e, posteriormente, da “Sociedade Beneficência Musical” – onde Francisco da Luz exerceu, respectivamente, as funções de procurador e de secretário, como já mencionado anteriormente. O que permite, por sua vez, compreender como o Colégio Pedro II se tornou também mais um dos elos de articulação dessa mesma rede, diante da presença coordenada dessas três sujeitos, seja como autênticos representantes da música e da “escola fluminense”, seja como notórios membros das “Sociedade de Beneficência”, seja como mestres do colégio, seja pela autoria do compêndio para uso dos seus alunos. Dentre esses elos de articulação, é preciso também não se perder de vista a posição ocupada por Francisco da Luz como primeiro professor do Conservatório do Rio de Janeiro, oferecendo as aulas de “Rudimentos, Preparatórios e Solfejos” e “Canto para o sexo masculino”, entre 1848 e 1853 – concomitantemente a sua atuação como mestre de música do colégio.

Quanto a sua atuação no Colégio Pedro II, um dos documentos mais importantes trabalhados ainda na dissertação de mestrado (GARCIA, 2014) consiste na “*Exposição dos inconvenientes e defeitos encontrados pelos respectivos professores nos diferentes ramos de ensino, acompanhado das observações do reitor*” – documento de 1840, no qual o referido Ministro do Império Andrada Machado pedia aos professores para que fizessem uma “exposição circunstanciada dos inconvenientes e defeitos que a experiência lhe tivesse mostrado no que diz respeito à parte do ensino que lhe está

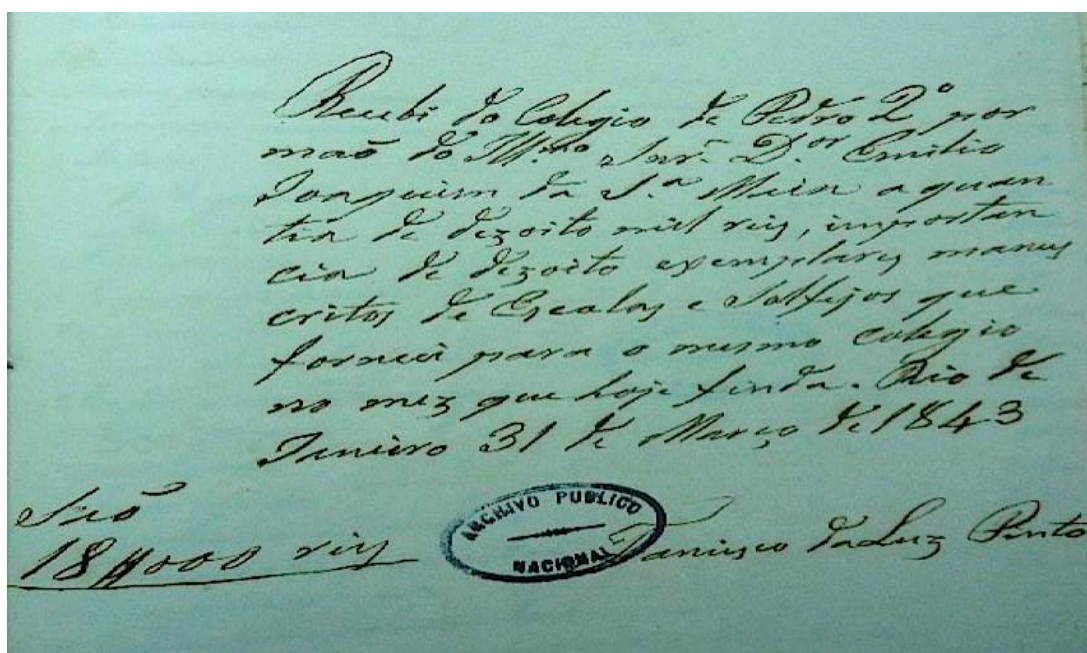
incumbida e das providências que julgasse acertadas para removê-las”.⁴⁹ Um documento importante, sobretudo, por tornar possível acessar algumas questões referentes às lições de música do colégio, a partir das próprias palavras de seu mestre, Francisco da Luz Pinto.

O inconveniente por ele apresentado consistiria na limitação que o pouco tempo disponível para as lições de música impunha para o seu desenvolvimento, haja vista que a sua oferta se restringia até então apenas ao primeiro ano de estudos do colégio, a despeito do que previa o Regulamento n.8, de 31 de janeiro de 1838, onde determinava-se que as lições devessem ocorrer ao longo do primeiro, do segundo e do terceiro ano. Segundo Francisco da Luz, esse problema trazia como “defeito” a impossibilidade dos alunos se aprofundarem no “verdadeiro conhecimento desta faculdade” e desta “ciência”, exercitando-se a partir das “novas dificuldades que a cada momento se encontram debaixo dos mesmos princípios e das mesmas regras infalíveis”, pois, com “diminuto tempo” os alunos podiam aprender apenas “os primeiros Elementos que perdem-se para o Futuro pela falta de Prática”.

Uma questão que pode ser percebida de maneira mais clara nesta etapa da pesquisa, é que os “primeiros Elementos” mencionados por Francisco da Luz compreendem exatamente os conteúdos reunidos no compêndio de Francisco Manuel – conteúdos que, como já foi discutido, são essencialmente de caráter introdutório e que, além disso, não contemplam nenhum exercício musical prático. O que ainda resulta em outra questão que traz, de maneira implícita, a relação entre o desenvolvimento das lições de música, a ampliação da sua oferta em termos de número de aulas e a consequente necessidade da realização de exercícios práticos que permitiriam não apenas consolidar, mas, ir além dos “princípios elementares”. De fato, a sua solicitação será atendida e incorporada no novo plano de estudos apresentado em 1841, onde as lições de música passaram a ser oferecidas em todos os sete anos de estudos que passarão a compor então a formação completa do Colégio Pedro II. Conquista que certamente trouxe como desafio a própria necessidade de se pensar sobre os meios para se aprofundar as lições de música ao longo dessa série de anos, tendo como ponto de partida os limites impostos pelo compêndio. O que pressupõe um envolvimento e uma dedicação maior do mestre para com o trabalho no colégio, diante de um objetivo mais ambicioso que envolvia, nesse momento, não apenas a ocupação da cadeira, mas, a sua manutenção e, sobretudo, o seu desenvolvimento.

⁴⁹ AN, Série Educação, IE4 29.

Para tanto, o solfejo passará a ocupar um espaço crescente entre as lições de música ministradas por Francisco da Luz, como se constata nas diversas notas de compras do colégio localizadas no Arquivo Nacional que mencionam desde materiais elaborados pelo próprio mestre; passando por “papel de música”, isto é, folhas com pentagramas impressos, úteis, por exemplo, para o treino da grafia ou para os exercícios ditados; até “exemplares de escalas e solfejos” de autoria não especificada, como se constata na nota abaixo, datada de março de 1843:



AN, Série Educação, IE4 29

De maneira geral, como se constatou na pesquisa de mestrado, as aulas de música estiveram entre as mais importantes do colégio entre 1841 e 1854 (GARCIA, 2014). Situação que mudou bruscamente com a reforma Couto Ferraz e a publicação do Regulamento de 1855⁵⁰, a partir de quando o ensino de música deixou de fazer parte do quadro das aulas regulares do Colégio Pedro II, passando a compor oficialmente uma sessão comum com a religião, a dança e a ginástica, compartilhando com essas matérias os recreios e os dias feriados – quintas e domingos, definidos de acordo com o regime de internato que então caracterizava o colégio. Condição que somente será revertida com a reforma que irá ocorrer em 1870, como poderá se constatar adiante.

Contudo, foi nesse mesmo ano de 1855, que Francisco da Luz seria também nomeado como mestre substituto da Capela Imperial, mediante a indicação de Francisco Manuel da Silva (CARDOSO, 2005, p.105). Diante disso, após a diminuição e a redefinição do espaço das lições de música no Colégio Pedro II e a sua relativa ascensão

⁵⁰ Decreto nº 1556, de 17 de Fevereiro de 1855.

na Capela Imperial, Francisco da Luz pede exoneração do cargo de mestre do colégio no ano de 1858. Em 1860, com o surgimento de uma vaga para o cargo de mestre efetivo da capela, ele se candidataria juntamente com mais quatro pretendentes, sendo, porém, preterido, “apesar dos anos de serviço prestados à Capela Imperial e de irrepreensível conduta profissional” (*Idem*, p. 119). Entre os pretendentes, é preciso destacar, contudo, dois nomes: o candidato escolhido, Arcangelo Fioritto, que será mestre do colégio entre 1877 e 1881, e José Joaquim Goyano, quem justamente irá suceder Francisco da Luz Pinto no Pedro II.

4.1.3 Goyano: o musical, o magistério e a estátua equestre

José Joaquim Goyano (c.1800-1867), natural de Minas Gerais, foi o terceiro mestre de música do Colégio Pedro II, atuando entre os anos de 1858 e 1866, sendo a sua nomeação reconhecida como “digna de todo louvor”, segundo uma nota publicada no Correio Mercantil, em 04 de fevereiro de 1858. Em comparação aos dois mestres que o antecederam, a sua carreira é, sem dúvida, a mais complexa e intensa em termos de lugares de atuação, em termos de meios de veiculação musical por ele utilizados e em termos de rede de sociabilidade e de articulação política e cultural mobilizada. Violinista, regente, copista, compositor e arranjador, atuou tanto no campo da música sacra quanto em outros campos da música, publicando partituras na imprensa, fazendo música para teatro, promovendo bailes, regendo orquestras e coros e, ainda, lecionando.

Ingressou na orquestra da Capela Imperial como violinista, em 1846, dois anos após Francisco Manuel da Silva ser nomeado como seu mestre de capela, permanecendo até 1866. Exerceu o cargo de secretário da “Sociedade de Beneficência Musical” nos anos de 1840, chegando à vice-presidência, em 1863. Foi também mestre de música da Imperial Fazenda de Santa Cruz, em 1855 e 1856. Participou como regente em inúmeros eventos religiosos organizados por diferentes irmandades, como pode se constatar facilmente ao se fazer uma pesquisa na hemeroteca digital da Biblioteca Nacional, utilizando seu nome como palavra-chave. Além disso, foi autor de várias composições populares como, por exemplo, os lundus *Mandrião* e *Doçuras de Amor*; o romance *Acabou minha esperança*; o *Hino de Reis* (1852); a quadrilha *Saudades da Paraíba*; a polca-mazurca *Tijuca*, publicada no “Pitoresco Álbum Musical: Rio de Janeiro”; e o lundu *Pica-Pau* e a *Valsa Pulada*, compostos para a ópera “O casamento e a mortalha no céu se talha”.

Goyano compôs músicas em parceria com Francisco de Paula Brito (1806-1861), como o lundu *Ponto Final* e a ária *A negrinha-monstro* – parceiro extremante

importante no meio intelectual da capital do Império⁵¹, sendo, por exemplo, impressor da Casa Imperial, idealizador da *Sociedade Petalógica*⁵² e também o editor do periódico *Marmota na Corte*⁵³. É interessante observar que a publicação de músicas (letras e partituras) nesse periódico ocorria de maneira constante, sendo oferecidas como “mimo” aos seus assinantes que, se tivessem que comprá-las avulsas, pagariam uma soma muito maior do que a manutenção da sua assinatura, funcionando como um atrativo comercial que fazia parte da estratégia de venda e de promoção desse jornal – onde Goyano publicou grande parte de suas músicas, como pode se observar nos exemplos abaixo.

⁵¹ Francisco de Paula Brito, foi tipógrafo, jornalista e editor. No ano de 1831, fundou a Tipografia Fluminense de Brito e Cia., localizada no centro da cidade do Rio de Janeiro. Produziu diversas publicações, entre elas "A Mulher do Simplício" (que circulou até 1846) e o jornal "O Homem de Cor", primeiro jornal brasileiro a lutar contra o preconceito racial. Apoiador da Monarquia, Paula Brito tinha interesses no processo industrial e na abolição da escravidão. Anos mais tarde, criou a casa editorial "Empresa Tipográfica Dous de Dezembro", dedicada a divulgar as dezenas de jornais e revistas e as cercas dos 400 folhetos e livros de autores como Joaquim Manoel de Macedo, Casimiro de Abreu, José de Alencar, Martins Penna, entre outros. Criou em 1840, com sede na sua residência, a Sociedade Petalógica, onde lançou o periódico "A Marmota Fluminense" que teve com um dos seus revisores e colaboradores Machado de Assis.

⁵² Criada na casa de Paula Brito 1840, a Sociedade Petalógica foi um sociedade literária sem estatutos, onde se reuniam romancistas, poetas, jornalistas, compositores (incluindo Francisco Manuel da Silva), profissionais liberais, políticos e líderes da sociedade carioca. A ideia era promover uma reunião para o estudo da lorota, da peta, daí o nome “Petalógica”. Seus participantes acreditavam que através da observação da mentira poderiam entender melhor a alma humana. Além disso, pensavam, também, em prejudicar os mentirosos, fornecendo material para que estes fossem se desmoralizando a cada vez que repetissem, julgando ser verdades, as mentiras ouvidas dos membros da Sociedade. Em julho de 1853, na edição 380 o Jornal "A Marmota Fluminense" esclarece o que é a sociedade petalógica: "A Sociedade Petalógica, ou Petalogia, sociedade que, segundo seu título, não trata senão de *petas*, é um ajuntamento de pessoas, mais ou menos instruídas, que há cerca de 20 anos se reúnem num dos lugares mais belos e mais conhecidos dessa Corte. Criada espontaneamente sem nome, ao princípio o seu fim era todo político; mas como mudam-se os tempos e nós mudamos com eles - *tempora mutantur, nos et mutantur in illis* - passou a ser unicamente recreativa, podendo todo mundo que nela tem assento expender sua franqueza a sua opinião, com tanto que haja de responder pelos abusos que cometer no exercício desse direito. Exceto vida particular de famílias, de tudo se trata na Sociedade Petalógica"

⁵³ Fundado por Paula Brito, em 1849 como "A Marmota", passou a se chamar a "A Marmota Fluminense" em 1852 e ficou com esse nome até junho de 1857. Com circulação às terças e sextas. Nessa fase, Paula Brito era o principal redator e diretor do jornal. Nota-se nesse período, um espaço maior para a literatura, em especial a poesia e a prosa. Foi nesse jornal que Machado de Assis começou a trabalhar na tipografia como revisor e colaborador e publicou seu poema “Ela”, no ano de 1855.

A MARMOTA.

A VALSA PULADA.

Distribui-se com este n.º, sob o título acima, a collecção das 4 lindas valsas do Sr. Goyano, cantadas e dançadas no 2.º acto da opera do Sr. Conceição—*O Casamento e a Mortalha no Céu se talha*— que tantas vezes tem ido á scena no theatro de S. Francisco.

E' um presente que aos seus subscriptores faz a redacção, por ser este n.º, o ultimo do corrente anno.

AVISO ESSENCIAL.

A *Marmota*, do janeiro em diante, custará 400 rs. por seis meses (o que corresponde aos 60 numeros que por igual preço se subservia até aqui), tanto para a corte, como para as provincias.

Os Srs. assignantes do fóra da corte podem já mandar reformar suas assignaturas, por um anno, que lhes custará 80000 rs., pagando nós o sello.

Novas musicas do Sr. Horta, do Maestro Gianini, do Sr. Goyano, do Dr. Lucindo (nosso correspondente em Minas), e de outros professores e amadores, são dadas do mimo aos assignantes, assim como diferentes avulsos, tanto impressos como estampados, lithographados, de figurinos, desenhos de bordados, &c., &c.

Se os assignantes tivessem de pagar as musicas que a *Marmota* deu no presente anno de 1851, só ellas importariam em mais do que o valor de cada assignatura!

A *Marmota* é, por consequencia, a folha mais barata que se publica no Imperio!

A VALSA PULADA
 COMPOSEU O Sr. JOZÉ JOAQUIM GOYANO
 PARA O CASAMENTO E A MORTALHA
 NO CÉU SE TALHA
 PARA PIANO
 Distribuição Goyano aos Assignantes
 MARMOTA DA CORTE.
 RIO DE JANEIRO
 1851.

O Pica-Pão — lundú, pelo Sr. Goyano, cantado na opera do Sr. Conceição — *O Casamento e a Mortalha*. Letras:

O Pica-pão atrevido,
 Atrevido pica-pão,
 Anda só de galho em galho,
 Picando de pão em pão...
 Aonde vai,
 De onde vem;
 Se você vai,
 Eu vou também;
 Se você fica,
 Ora adeos, meu bem!

Preço 320, na loja de Paula Brito, onde ha outras musicas da *Marmota*, mui baratinhas, como o—PONTO FINAL.

Emprez Typ.—DOS DE DEZEMBRO—de Paula Brito Impressora da Casa Imperial!

Colégio Marinho e o “recreio teatral”

No campo do ensino, Goyano ofereceu ao longo dos anos, de maneira esparsa, aulas particulares de piano, de música vocal ou, simplesmente, de “música” — compreendendo os princípios elementares e os solfejos. Bem antes de ser nomeado para o Pedro II, foi mestre do Colégio Marinho, ao qual se dedicou com bastante afinco — esse estabelecimento, contudo, precisaria ser investigado com atenção, pois, a sua importância parece não ser irrelevante.

No *Diário do Rio de Janeiro*, de 20 de janeiro de 1858, foi publicada uma notícia extremante laudatória na ocasião do falecimento do patrono do colégio, o Monsenhor José Antônio Marinho, onde se afirma que a instrução pública e particular da capital do Império “jazia entorpecida no indiferentismo” até a criação do estabelecimento, a partir de quando, logo no início, o mesmo teria atraído a atenção pública e despertado nos colégios já existentes “o espírito de emulação”. Diante disso, de acordo com a notícia, “mostrar o quanto este colégio tem influído sobre a reforma da educação é certamente ocioso”, valendo referir-se apenas ao mais significativo dos fatos: olhar para o Colégio Pedro II e nele encontrar muitas ideias já antes consagradas pelo Colégio Marinho, “entre as quais sobressai notavelmente a criação utilíssima de repetidores”⁵⁴. Ao se observar “o que se passa em outros colégio, ver-se-á a semelhança de métodos, imitação

⁵⁴ Sobre a categoria do repetidores ver: Mendonça, Silva e Oliveira. A classe dos repetidores do Colégio de Pedro II; um degrau na carreira docente ou uma estratégia de formação? In: Revista Brasileira da História da Educação. Maringá-PR, v. 15, n. 3 (39), p. 201-228, setembro-dezembro 2015.

de disciplina e regimento interno”, destacando-se “tanto nestes, como no de Pedro II, o *recreio teatral*, tão útil aos educandos” (grifo nosso).

Após frisar a importância da música e do ensino religioso, a notícia avança apresentando as instalações “exemplares” do colégio, que, além de tudo, “acresce para a escola de canto e declamação um elegante teatro, onde todos os anos se exercitam os alunos.” O *recreio teatral*, consistia basicamente nas apresentações dos trabalhos realizados nas aulas de canto e declamação, tendo como momento ápice o evento de final de ano denominado nada menos que: “distribuição do divertimento colegial”. Ao fim da notícia, apresenta-se então, com grande destaque o programa realizado em 22 de dezembro de 1857, onde os alunos, incluindo entre eles Teófilo Ottoni, interpretaram as óperas “La Cenerentola”, de Rossini; “Joana de Flandres”, de Carlos Gomes; e, por fim, o “L’elisir d’amore”, de Donizetti; tendo a frente o mestre de música José Joaquim Goyano.

A primeira notícia localizada sobre a sua atuação no Colégio Marinho foi publicada no ano de 1853, justamente na *Marmota na Corte*⁵⁵, configurando-se como mais um indício da proximidade entre Goyano e os intelectuais e artistas que, concentrados em torno da Sociedade Petalógica, estavam direta ou indiretamente ligados ao referido periódico. Inicialmente, o texto reitera a importância de Goyano tanto como “autor de muitas partituras” executadas nos teatros, arranjando e também “ornando peças originais brasileiras, ou traduções”, quanto como compositor de modinhas, valsas e contradanças – dentre as quais várias foram publicadas pela *Marmota* “com geral aceitação” entre os “amadores”. Contudo, a importância maior desse documento reside na ênfase dada pelos redatores do texto, provavelmente o próprio Paula Brito, à sua atuação como docente. Para tanto, depois de apresentá-lo como músico, o texto passa então a tratar da “festa colegial da casa de educação do Monsenhor Marinho” que ocorrera em abril de 1853. Nesse evento foi realizada uma espécie de “exame do estabelecimento, feito pelos alunos que frequentaram a aula de música, dirigida pelo Sr. Goyano”, no qual os redatores, após ouvirem “um ato de *Ernani*⁵⁶, e outros pedaços de diversas óperas”, disseram-se “surpreendidos com a afinação, a justeza e a execução dos jovens cantores!” O que, segundo eles, constituía uma mostra irrepreensível do “préstimo dos professores do país para ensinar a cantar”, a despeito de qualquer suposta prerrogativa dos professores estrangeiros nesse campo,

⁵⁵ *Marmota na Corte*, 04 de maio de 1853, p. 4.

⁵⁶ Ópera em quatro atos do compositor italiano Giuseppe Verdi (1813-1901), com libreto baseado na obra *Hernani* de Victor Hugo.

tendo o mestre de música do Colégio Marinho como um dos seus maiores representantes. Diante disso, os redatores descrevem-no, então, afirmando que:

O Sr. Goyano, além dos conhecimentos profissionais [como músico], tem natural propensão para o magistério: paciente, e pertinaz, pouco a pouco instruindo os discípulos nas regras essenciais da música, estimulando-se sagazmente para que estude por gosto e não por medo, sabe enraizar nos jovens corações o amor da divina arte de Rossini, Bellini e Donizetti.

Essa descrição é muito convergente com os termos propostos François Dubet (2002) para construir o que o autor denomina como *programa institucional* e, a partir disso, definir a própria profissão docente, no que essa tem de essencial enquanto um trabalho que visa, fundamente, transformar o outro. Nessa perspectiva, o ensino é compreendido como uma atividade de mediação entre os princípios e os valores de um *saber* consagrado como “*universal*”, no caso a música, e indivíduos particulares, ou seja, os alunos. Assim, o trabalho de socialização realizado por meio da atividade docente passa a ser percebido como uma *vocação*, vocação, por sua vez, que se torna evidente a partir da capacidade que o docente demonstraria possuir para “professar” tal saber, seus “verdadeiros” princípios e seus valores mais “sublimes”. O que, por fim, tem como objetivo inculcar nos alunos as normas gerais e específicas que os conformariam socialmente como sujeitos considerados “autônomos” e “livres”.

Os elementos que configuram esse quadro explicativo estão, de alguma forma, presentes na descrição em foco. Goyano é apresentado como um “professor” que, além da sua reconhecida excelência como músico, compositor e arranjador, manifestava também grande *vocação* para atuar no magistério. O que é evidenciado no texto ao se destacar a sua capacidade, a sua paciência e a sua obstinação para instruir gradativamente os alunos nas “regras essenciais da música”, desenvolvendo neles o “gosto” para se dedicar ao seu estudo, não por coerção ou ameaça, mas, por “vontade própria”. O que teria como objetivo final inculcar nos alunos tais regras, transformar a sua maneira de perceber e sentir a música e enraizar em seus “corações” o “amor” por sua manifestação mais divina, a ópera.

A ópera e o ensino do canto

Como já foi de alguma forma discutido, por diversas razões a ópera vai ocupar um papel de destaque dentro dos projetos de desenvolvimento artístico-cultural ao longo do Segundo Reinado, valendo-se destacar, por exemplo: a sua característica como uma síntese da articulação entre a literatura e as belas-artes, incluindo a música; o seu potencial de comunicação pública e as discussões sobre o seu papel ético-pedagógico; a sua importância como um pólo de emprego para os diversos profissionais ligados ao

“mundo da arte”; o seu significado enquanto um indicativo de nível de desenvolvimento técnico-artístico e cultural do país; e, a partir disso, o grande valor que a ópera terá dentro determinados projetos de construção nacional, especialmente, para Manuel Araújo Porto-Alegre⁵⁷.

Para tanto, é importante não se perder de vista que a década de 1850 constituirá um marco que, sendo inaugurado em 1852 com a ópera *Véspera dos Guararapes*, escrita pelo próprio Porto-Alegre, terá como ápice a criação, em 1857, da *Imperial Academia de Música e Ópera Nacional*, tendo-o como figura central. Além dele, é preciso destacar novamente a presença de Francisco Manuel da Silva como membro do conselho artístico dessa academia e, especificamente, de José Joaquim Goyano, dirigindo as aulas de canto para o sexo feminino, como se observa na nota abaixo, publicada no Correio Mercantil:

Academia Imperial de Musica e Opera Nacional
 Segunda-feira 3 de agosto se abrirá na casa n. 46 da praça da Constituição a primeira aula de canto para o sexo feminino, dirigida pelo Sr. professor Goyano: toda a pessoa que quizer ahí estudar terá a bondade de apresentar-se ao Sr. Amat ou ao Sr. Goyano, onde os acharão todos os dias uteis, do meio-dia ás 3 horas da tarde.
 As discipulas que estiverem em estado de prestar serviço nas operas terão, além do ensino gratuito, uma gratificação mensal, que augmentará segundo os seus progressos. Rio-de Janeiro, 29 de julho de 1857. — Manoel de Araujo Porto-Alegre, secretario.

Correio Mercantil, 01 de agosto de 1857, p. 2

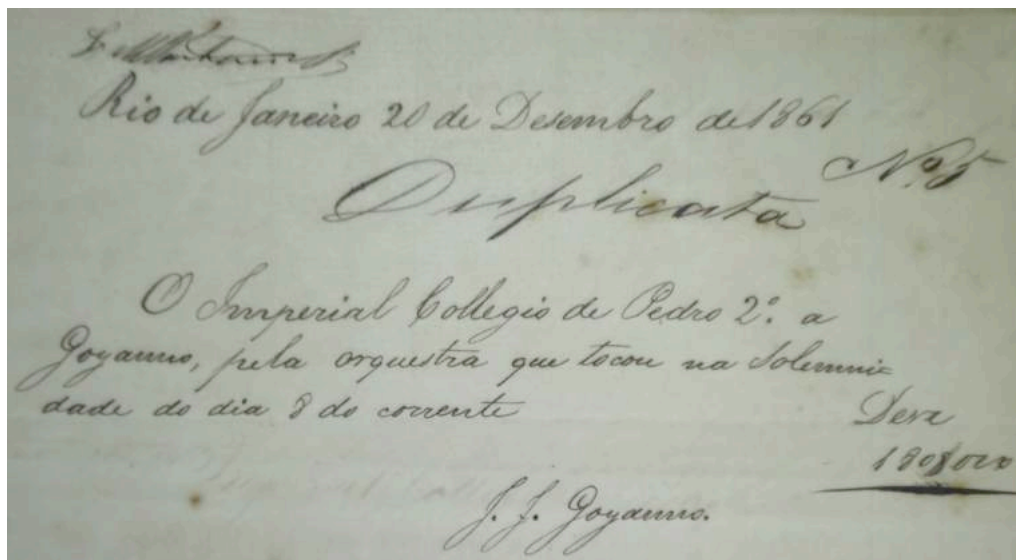
O colégio, a lições de música e a estátua equestre

Sem dúvida, a ação articulada de Goyano dentro da rede de intelectuais e artistas que reunia, por exemplo, Francisco Manuel, Porto-Alegre e Paula Brito, e a notoriedade conquistada como músico e, especialmente, como um mestre “vocacionado” para o magistério, compõem um conjunto de fatores importantes para a sua nomeação para o Colégio Pedro II. É interessante perceber, a partir da sua atuação nesse estabelecimento, como a sua experiência profissional no ensino coletivo, dentro de espaços escolares, encenando óperas e trabalhando com coros, ganhou forma em suas aulas de música no colégio. O que se constata quando se compreende a importância dessas aulas em relação à grandiosidade que irá marcar os eventos cívicos envolvendo os alunos do Pedro II, durante o período em que José Joaquim Goyano foi seu mestre.

A presença da música nas cerimônias anuais de premiação e entrega do diploma de Bacharel em Letras foi mantida, como atestam as notas localizadas no Arquivo

⁵⁷ Ver: PEREIRA, Avelino Romero. *Uma “empresa útil, elevada e patriótica”: os intelectuais e o movimento pela Ópera Nacional no Rio de Janeiro oitocentista*, 2016.

Nacional, referentes aos anos entre 1861 e 1865⁵⁸, nas quais Goyano foi o responsável por contratar a orquestra.



AN, Série Educação, IE4 37

Entretanto, para além das cerimônias internas, é preciso destacar o crescimento da presença dos alunos do Colégio Pedro II em importantes eventos cívicos que ocorrerão no espaço público da capital do Império. Como, por exemplo, o festejo para comemorar a Independência do Brasil, realizado na praça da Constituição (atual praça Tiradentes), em 1859, onde os alunos do colégio, da Academia de Música e Ópera Nacional, da Sociedade Propagadora das Belas-Artes e “os menores do Arsenal de Guerra” foram reunidos para saudar o Imperador, cantando o hino nacional, tendo a sua frente José Joaquim Goyano – evento que foi organizado pela própria Sociedade Petalógica e que, não por acaso, foi detalhadamente noticiado pelo periódico *A Marmota*, de 23 de setembro do referido ano. Contudo, girando também em torno comemoração da independência, o evento cívico mais expressivo nesse período, foi a inauguração da Estátua Equestre de dom Pedro I, em 1862 – considerado, depois da coroação de dom Pedro II, o mais importante realizado no país até então (RIBEIRO, 1999; KRAAY, 2013).

⁵⁸ AN, Série Educação, IE4 36, 37 e 38.



Diário do Rio de Janeiro, 23 de março de 1862, p. 4

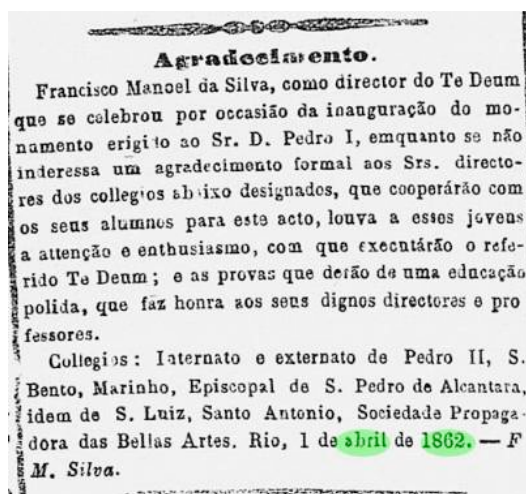
A proposta de criação da estátua em homenagem a dom Pedro I foi apresentada à Câmara Municipal da Corte por Haddock Lobo, em 1854 – apesar da ideia de erguer um monumento ao monarca ter um histórico anterior, iniciado ainda em 1825. Na versão que se consumou, apresentando como argumento a necessidade de saldar uma “dívida sagrada” para com o primeiro Imperador do Brasil, três temas ocuparam um lugar central na discussão: a Independência, o Estado constitucional e a integridade e estabilidade do país. Algumas polêmicas acompanharam essa discussão gerando um intenso debate político na imprensa, dividindo Conservadores (grupo constituído pelos “regressistas”, apelidados de “saquaremas”) e Liberais (grupo formado por “progressistas” chamados de “luzias”), que se debatiam, sobretudo, em torno dos significados negativos e positivos da Constituição de 1824, da Abdicação de Pedro I e do período das regências. Segundo Maria Eurydice de Barros Ribeiro, no cerne da questão, a angústia dos políticos envolvidos nesse debate possuía um razão profunda: “encontrar um herói nacional” (RIBEIRO, 1999, p. 25). Considerado para os primeiros como “o herói” e para os segundos como “o déspota” (reconhecendo Tiradentes e José Bonifácio como figuras mais importantes), o projeto foi aprovado, apesar do embate, e a inauguração do monumento em memória a dom Pedro I se consumou.

Com esse feito, destacava-se mais uma vez a importância central da monarquia, celebrada oficialmente, até então, como a “única possibilidade de firmar a liberdade do país e, ao mesmo tempo, garantir a unidade da nação tornando-a partícipe do mundo civilizado” (*Idem*, p. 25). O que ganha um contorno bastante definido, ao se compreender esse monumento histórico, desde a sua concepção até a sua inauguração, como parte dos símbolos e rituais que foram criados, no contexto do Segundo Reinado, com o objetivo de afirmar, notadamente, a centralidade do poder imperial em benefício

de dom Pedro II – inspirando-se no estudo de Lilian Schwarcz (1998), *As Barbas do Imperador*. O processo que abrange a elaboração da estátua e também a sua inauguração mobilizou toda a cidade, seja no que se refere à compra e venda de diferentes artigos que aproveitavam-se do tema e da ocasião; seja em termos estruturais, alterando-se, por exemplo, a sua iluminação; seja em termos institucionais, destacando-se, especialmente, a Imperial Academia de Belas-Artes, o IHGB e, também, o Colégio Pedro II.

A música ocupou um papel de destaque nesse processo. Segundo Maria Eurydice, dentre os produtos comercializados em torno do evento, foram anunciados hinos e quadrilhas compostos para piano, clarins do Ipiranga e tambores com estampas representando o monumento, bem como um espetáculo lírico em “festejo ao aniversário da constituição política do Império e da inauguração da estátua equestre” (RIBEIRO, 1999, p. 21-22). Contudo, o sua função dentro da detalhada programação da cerimônia inaugural teve um importância simbólica ainda maior, enquanto um atributo que reforçava a sua característica como um grandioso espetáculo cívico.

José Vieira Fazenda (1847-1917), nas suas *Antiquilhas e Memórias do Rio de Janeiro*, publicadas originalmente em 1921, fornece algumas informações importantes sobre os preparativos do evento e, especialmente, sobre a participação musical dos alunos do Colégio Pedro II, entre os quais ele se incluía. Segundo o memorialista, o festejo deixou-os muito entusiasmados, “contando de ouvido o *Te-Deum* de Sigismund Neukomm e os dois hinos de Independência” – que devem ser entendidos como o hino composto por Pedro I, em 1822, e aquele que viria a ser o hino nacional, cuja a música foi composta por Francisco Manuel da Silva, em 1831. De acordo com a narrativa do autor, esse *Te-Deum* marcou a memória dos alunos que participaram da cerimônia, pois, mesmo “depois de quarenta e um anos”, em 1903, eles ainda eram “capazes de cantar sem faltar uma nota” (VIEIRA FAZENDA, 1941, p. 59). Segue ele afirmando que “segundo o programa, esta partitura devia ser executada, não só pelos alunos do Conservatório, como pelos meninos de todos os colégio da cidade”. Contudo, essa informação não procede ao se considerar a lista de colégio citada na nota de agradecimento que foi publicada pelo próprio Francisco Manuel, no *Correio Mercantil*, em 02 de abril de 1862, como pode se constatar abaixo:



Correio Mercantil, 02 de abril de 1862, p. 2

Vale destacar nessa nota, por um lado, a ênfase que Francisco Manuel dá à música como uma “prova de educação polida”, reiterando os argumentos que defendem a sua importância ético-pedagógica e, também, cívico-patriótica. Por outro, diante da “atenção” e do “entusiasmo” que teriam caracterizado a atuação dos alunos, ganha destaque o agradecimento “aos seus dignos diretores e professores”, incluindo-se entre eles o mestre de música do Colégio Marinho e também do Colégio Pedro II, José Joaquim Goyano.

Os alunos: entre a “artinha” e “os que sabiam algum coisa”

De acordo com Vieira Fazenda, o mestre dividia os seus alunos em duas classes: “os que sabiam alguma coisa e figuravam nas festas de São Joaquim, e os que nunca passaram da *Artinha*” (*Idem*, p. 59). O santo citado é o padroeiro do colégio que era celebrado em um evento realizado uma vez por ano, constituindo-se como mais uma ocasião na qual aos alunos era também reservada uma participação musical, certamente de caráter sagrado. Em relação à classificação dos alunos, fica evidente que a sua participação nesses eventos dependia, a princípio, do nível musical por eles apresentado, especialmente, ao se considerar a complexidade que envolvia o repertório quando era composto para mais de uma voz, como, por exemplo, o *Te-Deum* de Neukomm. Quanto à “Artinha”, esse era o termo utilizado como título ou denominação geral dos livros didáticos que se restringiam basicamente aos princípios elementares da música, como é o caso do compêndio de Francisco Manuel. O que permite concluir que a classificação dos alunos em duas classes empregada por Goyano dispunha, de um lado, aqueles que não passavam dos princípios elementares delimitados, no caso, pelos conteúdos do compêndio e o seu caráter estritamente introdutório e teórico, e, de outro,

aqueles que tinham algum domínio de solfejo (escrita, leitura e ditado) e música vocal – definindo, a partir desse critério, uma forma de abordar didaticamente os alunos.

Sobre essa questão é preciso destacar que Goyano adotou um compêndio de sua própria autoria para uso dos alunos do colégio, mesmo que de maneira extraoficial – livro provavelmente foi publicado em 1857, mas, que até o momento ainda não foi localizado. A rigor, essa conduta ia contra o artigo 56, do decreto 1.331, de 1854, criado no bojo das reformas de Couto Ferraz, onde se afirma que nas escolas públicas só poderiam ser admitidos livros autorizados competentemente – autorização que não consta na documentação do colégio que concerne ao compêndio de Goyano.

Certamente, ao se tratar do Colégio Pedro II e da sua importância institucional para o Ensino Secundário, a adoção oficial de um compêndio para uso de seus alunos tem um valor inestimável para o seu autor, especialmente, em termos de notoriedade. Sem desconsiderar esse fator, diante das limitações que o compêndio de Francisco Manuel apresentou para o desenvolvimento das aulas ao longo dos anos, isto é, depois do momento inicial de criação da cadeira de música, não é possível descartar a hipótese de que Goyano tenha tido como motivação criar alternativas para superá-las, conquistando também notoriedade a partir dos resultados do trabalho. O que, tendo em vista a sua experiência prévia, deve levar em conta os objetivos aos quais ele sabia poder alcançar com suas aulas, especialmente, em face das demandas musicais que as solenidades do colégio vinham impondo aos alunos. Todavia, lamentavelmente não há a possibilidade de avaliar, por hora, em que medida o compêndio de José Joaquim Goyano apresentava ou não avanços em relação àquele de autoria de Francisco Manuel.

Mesmo assim, quanto à relação entre as demandas das solenidades e a adequação do material didático utilizado, existe um dado que pode auxiliar na sustentação dessa hipótese. Uma nota datada de 30 de julho de 1861, referente à compra de 42 exemplares dos “solfejos concernentes a 2, 3 e 4 vozes”, de autoria do professor adjunto de solfejo e também professor de vocalização e canto do Conservatório de Paris, Auguste Panzeron (1795-1859).



AN, Série Educação, IE4 56

O título completo do livro mencionado na nota, por si só, já é bastante elucidativo quanto aos propósitos de sua escolha e das suas possibilidades de uso: *Solfège concertant à 2, 3 et 4 voix, en trois parties – a l’usage des orphéonistes, des classes d’ensemble et des pensions*. Dito em outras palavras: trabalhar o solfejo e a polifonia visando o ensino coletivo e o “canto orfeônico”. Auguste Panzeron é autor de uma importante obra dedicada ao ensino de música que, segundo ele próprio, foi concebida como uma série que deve ser disposta na seguinte ordem: A.B.C musical; Solfejo a duas e três vozes; Solfejo concernente a duas, três e quatro vozes; e “Solfejo d’Ensemble” (PANZERON, 1890, *preface*). Apesar do livro em questão também não ter sido encontrado, foi localizada uma outra publicação do autor que parece compreender a primeira e segunda posição da série apresentada: *Nouvelle édition de l’Ecole primaire, ou A B C musical à deux et trois voix, à l’usage des classes élémentaires* – edição localizada na Biblioteca Nacional da França, lançada postumamente, em 1890. Mesmo que esse livro não contenha exercícios para quatro vozes, como o que é citado na nota, antecedendo-o, portanto, na série apresentada, é interessante fazer uma breve análise para tentar estabelecer alguma relação entre os seus conteúdos e o projeto de José Joaquim Goyano.

Esse livro apresenta duas diferenças fundamentais em relação ao compêndio de Francisco Manuel da Silva. A primeira consiste no fato de que o mesmo só pode ser

utilizado com os alunos já tenham “passado da *Artinha*”, ou seja, da etapa de aquisição dos conhecimentos concernentes aos princípios elementares da música. O que, aliás, Panseron anuncia no prefácio, afirmando que, embora a sua obra em questão seja fácil, para estudá-la com proveito, ela deve ser precedida da leitura daquele que é, de fato, o primeiro livro da série, o *A B C musical ou Solfejo [canto solo]*. Assim, “os estudantes poderão encontrar facilmente o nome da nota e sua entonação; como também saberão os princípios contidos no A B C, e que não serão nela repetidos” (*Idem*). Por uma razão consequente, a segunda diferença é que o livro prescinde de quaisquer explicações teóricas, diante da finalidade de promover estudos práticos, preparatórios para o canto. Com esse fim, o seu conteúdo reúne um número expressivo de 90 exercícios de solfejo para duas e três vozes que estão organizados de maneira gradativa, explorando tanto a harmonia vocal quanto as variações métricas de compasso, de velocidade e andamento, de volume e dinâmica, bem como de tonalidade.

É preciso destacar que Panseron dedica esse livro ao seu amigo Charles Gounod (1818-1893) que, além de ser o compositor da Ave Maria, tornou-se, em 1852, Diretor da Sociedade de Coro Orfeônico de Paris, onde atuava como compositor e também como regente dos eventos que reuniam as principais associações orfeônicas da cidade, como, por exemplo, o concerto que foi realizado em 10 de junho de 1855, no *Cirque Napoléon*, atual *Cirque d’Hiver*, contando com 1500 coristas (GUMPLOWICZ, 1987, p. 88). É importante não se perder de vista que o movimento orfeônico que dominou a França durante o século XIX teve fundamentalmente como embrião o trabalho desenvolvido nas escolas primárias. O que faz convergir, não apenas o título do livro e a dedicatória à Gounod, como, também, a ênfase com a qual Panseron afirma mais de uma vez no prefácio que o livro é destinado para o uso das classes de jovens e, especialmente, crianças. Diante dessas características, considerando que esse livro faz parte de uma mesma série, ao lado do *A B C* e do *Solfejo Concernente*, que tinha como propósito ser utilizada na preparação musical e vocal dos alunos, tendo em vista a sua participação em concertos orfeônicos.

Os ensaios e a apresentação

Pela estreita relação musical existente entre o Brasil e França no século XIX (MAGALDI, 2004), certamente, José Joaquim Goyano tinha conhecimento dos conteúdos, do potencial estrutural e dos propósitos e questões que envolviam os manuais de solfejo de Auguste Panseron. A ocasião em que se realizou a compra, alguns meses antes da inauguração da Estátua Equestre de Pedro I, é um indicativo da

pertinência de adquirir o livro como um material interessante para ser utilizado na preparação vocal dos alunos do Colégio Pedro II. O número relativamente grande de exemplares comprados, 42, confirma o seu propósito. Entretanto, tomando esse dado como base, em vista da grandiosidade do evento, quarenta e dois alunos, mesmo que bem preparados, não pareceu ser um número suficiente para compor o coro. Diante disso, como narra Vieira Fazenda, justamente “para não faltar *quórum*”, o mestre de música teve que se valer também daqueles alunos que não passaram da *Artinha*, obrigando-os “a cantar de ouvido para terem a honra de figurar no palanque de inauguração” – destacando-se entre esses “obscuros coristas” aquele que chegaria a ser Presidente da República, Rodrigues Alves, que, segundo o memorialista, “era forte e distinto em tudo, menos em música, ginástica, desenho e dança”, ou seja, em artes! (VIEIRA FAZENDA, 1941, p. 59)

Quanto ao processo de preparação dos alunos, o autor descreve que “meses antes da festança, começaram os ensaios na chamada sala da Música”. Após essa etapa, “para melhor efeito”, Goyano os levava “para a chácara do colégio, e [...] ao som da rabeça”, os fazia “gargantear os trechos em latim da composição sacra” – o *Te-Deum* de Sigismund Neukomm. “Mais tarde”, segue o memorialista, “os ensaios passaram a ser feitos no pátio do Quartel-General [do Exército]”, na praça da Aclamação, denominada posteriormente como praça da República. Nessa fase iniciaram-se os ensaios gerais, reunindo os alunos de todos os colégios participantes, agora sob a regência de Francisco Manuel da Silva. A rotina de ensaio parecia ser bem dura, pois, eram realizados de dois a três encontros por semana, com esse propósito. Assim, no pátio do quartel, “postos em seus lugares os instrumentistas, eram os colegiais colocados em redor de uma caranguejola, para a qual subia o maestro [...], armado de uma grande e grossa bengala, em vez de batuta, para ser vista pelas massas corais, das quais era ele o general” (*Idem*, p. 60) – uma cena que parece prenunciar o que vai ocorrer mais de 60 anos depois, sob a batuta de Heito Villa-Lobos e o “seu” canto orfeônico.

A grandiosidade musical da cerimônia de inauguração foi concebida previamente, por um lado, a partir do arranjo que Francisco Manuel fez para o *Te-Deum* de Neukomm, intitulado, na verdade como *Sanctus*. Segundo Vieira Fazenda, essa música era “o prato principal” que “no dia da festa devia ser alternada com tiros de artilharia, colocada no morro de Santo Antônio, e da fuzilaria da tropa postada em parada na praça, na rua Visconde do Rio Branco, [na rua do] Campo e na rua da Constituição” (*Idem*, p. 60). Por outro lado, a grandeza da cerimônia foi expressa também pelo extraordinário número de pessoas que estava previsto para executar a composição de

Neukomm, contando com uma orquestra de 256 instrumentistas e um coro que reuniria entre 500 e 600 cantores – conforme a notícia publicada no Diário do Rio de Janeiro, em 25 de março de 1862.⁵⁹ Ao final de todo o trabalho de concepção e preparo do ato, o memorialista conclui então que “o programa foi executado à risca, e o *Te-Deum* magistralmente executado”, como se todos os alunos “fossem verdadeiros artistas ou *virtuosi*” (VIEIRA FAZENDA, p. 60).

Seria preciso investigar se, até o final do Império, foram realizados outros eventos oficiais que contaram com a participação musical de alunos, não só do ensino secundário como também do primário, semelhantes à inauguração da Estátua Equestre de dom Pedro I. Com certeza, o prolongamento da Guerra do Paraguai (1864-1870) e, sobretudo, a crise que o país irá atravessar posteriormente, pondo fim ao regime monárquico, irá interferir, dificultando ou descreditando a qualquer projeto cujo o objetivo fosse realizar eventos cívicos desse porte, em especial aqueles destinados a comemorar feitos da história do Império. O que não inviabiliza a hipótese de haver alguns professores de música que mantiveram o interesse em fazê-los, ou, ainda, de que a realização desses eventos possa ter se mantido, mesmo que em proporções menores. Hipótese que precisa, entretanto, ser averiguada, haja vista o destaque que os eventos cívicos tomaram na história da educação musical no Brasil, tendo como epicentro a figura de Heitor Villa-Lobos.

O fato é que, até o momento, não há nenhum indício de que José Joaquim Goyano tenha realizado, posteriormente, outros eventos desse caráter, a não ser as solenidades anuais de premiação dos alunos e entrega do diploma de Bacharel em Letras do Colégio Pedro II, bem como as festas de São Joaquim. Paralelamente a isso, observou-se que a sua participação nas festividades religiosas realizadas por diferentes irmandades mostrou-se bastante regular, valendo destacar a regência de uma missa executada, em 1865, por uma orquestra de mais de 103 vozes e instrumentistas, na ocasião da inauguração do novo edifício da Igreja São Francisco de Paula (Correio Mercantil, 06 de maio de 1865). Contudo, logo no início do ano de 1866, Goyano irá pedir licença na Capela Imperial e no Colégio Pedro II, por motivos de doença, vindo a falecer em 1867, deixando como o seu substituto no colégio José Mathias Teixeira.

⁵⁹ Número que, segundo o escritor e historiador Moreira de Azevedo (1832-1903), chegou a 242 instrumentistas e 653 cantores (*Apud* KRAAY, 2013, p. 429, nota 73).

4.2 Três posições: o “Barão”, o Pianista, o “Cavaleiro” oportunista

4.2.1 Mathias: “o barão da instrução”

O baiano Mathias José Teixeira (1829-1909) foi o quarto mestre de música do Colégio Pedro II e o que permaneceu o maior período na instituição durante o século XIX, atuando entre 1866 e 1899. Em 07 de fevereiro de 1866, substituiu José Joaquim Goyano, sendo nomeado em 28 de agosto de 1867. Desde 1866 atuou simultaneamente como professor do Internato e do Externato até 1875; a partir de quando passou a lecionar somente neste último.

Diferente dos mestres de música que o precederam no colégio, as relações de Mathias José Teixeira com a Capela Imperial foram bem pontuais. Foi localizado apenas um pedido seu para ocupar o lugar de cantor e instrumentista, em 1859, que, contudo, tomando por base os *Verbetes biográficos dos músicos da Capela Real-Imperial*, realizados pela musicóloga Cleofe Persons de Mattos, bem como o levantamento feito pelo também musicólogo Paulo Castagna *Documentação musical catedralícia na Coleção Eclesiástica do Arquivo Nacional (Rio de Janeiro)*, não há indícios de que o mesmo tenha sido deferido. Além disso, foi encontrado somente mais uma pequena nota publicada no Jornal do Comércio, em 13 de fevereiro de 1860, onde o próprio faz um agradecimento aos “professores” da capela pela execução de uma composição de sua autoria, oferecida à família real. Diante da importância musical que esse estabelecimento tinha até então, esse dado é, sem dúvida, um indicativo de que Mathias Teixeira era um músico que possuía alguma notoriedade na capital do Império. Todavia, tanto em relação à capela quanto a sua possível atividade como compositor, não foi localizado nenhum outro registro.

No Rio de Janeiro, Mathias Teixeira fez contatos com importantes personagens do meio artístico da capital. Em 1860, tornou-se membro da comissão artística da Sociedade Propagadora das Belas-Artes – comissão que contou, por exemplo, com João Caetano e Martins Penna – passando a fazer parte do conselho diretor dessa associação, em 1868, tendo entre seus pares Victor Meirelles e Henrique Alves de Mesquita. Em razão dos serviços prestados a essa associação e ao seu Liceu de Artes e Ofícios, onde atuou como professor ao menos até 1872, Mathias Teixeira foi condecorado ainda em 1868 como Cavaleiro da Ordem Rosa – tornando-se, então, o primeiro mestre de música do Colégio Pedro II com um título de nobreza. Além disso, ministrou aulas também em outros estabelecimentos, como no Colégio Santa Rita de Cássia, voltado apenas para meninas, entre 1868 e, seguramente, até 1871; na Escola Industrial, em 1879, a propósito de uma requisição por aulas de música feita pelos próprios alunos; no Asilo

de Órfãos da Imperial Sociedade de Amantes da Instrução, em 1880, sociedade que se tornou sócio benemérito em 1882.

A partir dessas informações, fica bastante evidente que há também outra diferença entre Mathias Teixeira e os três mestres que o antecederam no Colégio Pedro II: uma trajetória profissional dedicada essencialmente ao magistério. O que se configura como um primeiro indício da transformação no campo de trabalho com a música, onde, dentro de uma diversificada gama de ofícios, a atividade de ensino vai sendo definida como uma especialidade profissional e uma área de interesse e de saberes particulares – tendo como referência no Brasil, ao menos a capital do Império. Algumas atitudes tomadas por Mathias Teixeira e ideias por ele defendidas tornam evidentes esse processo de transformação. O que, pensando especificamente no universo escolar, envolve uma discussão sobre a “pedagogização” do ensino de música e a formalização de teorias e métodos próprios, bem como a construção da identidade profissional dos seus docentes.

O ensino primário e a profissão docente

O documento fundamental para se compreender as ideias defendidas por Mathias Teixeira consiste no único artigo de sua autoria que, escrito depois de ao menos 10 anos de experiência docente comprovada, foi publicado no periódico *A Instrução Pública*, em 1873, intitulado: *O estado decadente da arte de música e o seu acanhado desenvolvimento pelo ensino no Brasil*. Nesse documento, o então mestre do Colégio Pedro II inicia o seu texto afirmando que “é desanimador o estado em que se acha a sublime arte de música no nosso país, proveniente da indiferença dos nossos antepassados”. Diferente do que foi visto até agora, para ele a decadência em questão não se referia àquela tão reclamada decadência que, em certo sentido, ocorreu a partir do início do período regencial e que, para alguns, poderia ser sanada, por exemplo, criando-se cursos profissionais como o da Guarda Permanente, ocupando-se a cadeira de música do colégio idealizado para ser o padrão do Ensino Secundário e, especialmente, centrando-se na criação de um conservatório. A indiferença em questão seria, no seu ponto de vista, “em favor da educação infantil”, “um mal incalculável perante a sociedade moderna” (TEIXEIRA, 1873, p. 189). Assim, de acordo com o projeto de Mathias o foco central para a música ascender no Brasil deveria, portanto, ser direcionado primordialmente para o Ensino Primário.

Mais uma vez o cântico que inspira essas ideias tem a mesma origem: “o Brasil deve acompanhar o progresso das principais nações da Europa no ensino de música”. Porém, dessa vez, esse cântico não vem das vozes dos conservatórios, mas, sim, do

movimento que culminou nos “orfeões”, especificamente, da França. Movimento a partir do qual as autoridades governamentais, “compreendendo a utilidade que do ensino de música podia resultar à educação pública”, promoveram o estudo dessa arte em diversos municípios e regiões do país, dando especial atenção ao Ensino Primário. Mathias demonstra possuir um profundo conhecimento sobre o assunto ao se referir, com propriedade, aos principais mentores desse movimento e, ainda, aos seus respectivos métodos, destacando, por exemplo, Alexandre-Étienne Choron (1771-1834) e, especialmente, Bouquillion Wilhen (1781-1842).

Quanto ao Choron, Mathias destaca o *Méthode concertante de musique, à plusieurs parties d'une difficulté graduelle, qui peuvent s'exécuter ensemble ou séparément*. A primeira coisa que chama a atenção nesse livro é a seu enorme volume, contendo 304 páginas, e a extensa série de 136 exercícios. Além disso, inclui-se também uma detalhada introdução onde o autor expõe os princípios musicais que organizam o método (entonação e ritmo) e, especialmente, a forma de empregá-lo, dividindo-se a turma em quatro grupos que, sob o comando do professor, executariam, alternadamente, em pares ou em conjunto, as lições propostas – tomando como base o então denominado método de “ensino mútuo”, assim como fez Wilhem. Já em relação a esse último, Mathias afirma com precisão que:

Em 1819, realizando os primeiros ensaios do seu grande método de ensino mútuo em um colégio em Paris, e depois nas escolas do departamento do Sena, alcançou pelos seus prósperos resultados, que a Sociedade de Instrução Elementar o adotasse imediatamente para as escolas públicas de Paris, dando assim uma base sólida a sua mais vasta aplicação ao ensino público” (*Idem*, p. 190)

Assim, valendo-se dessa série de referências, Mathias reitera novamente “que o ensino de música é indispensável nas escolas primárias”. Em verdade, Francisco Manuel da Silva também já havia se posicionado a respeito desse assunto, afirmando no *Compêndio de Princípios Elementares de Música para uso do Conservatório* que “tanto se tem pretendido vulgarizar e promover por todos os meios o ensino e o exercício d’esta arte encantadora, que países há, como a França e a Alemanha, onde constitui ele um estudo obrigatório anexo ao magistério da instrução primaria”. Para tanto, continua Francisco Manuel, “a par dos conhecimentos que as precisões materiais da existência reclamam” e, por suposto, que uma formação profissional pode prover, procura-se “franquear também essa outra instrução que tende à influencia moral, e por consequência a certo grau de felicidade que resulta de uma distração aprazível e proveitosa no tumulto das obrigações da vida social” (SILVA, s/d (b), p.3).

A valorização da função ético-pedagógica da música e de seu papel disciplinar e civilizatório continua se mantendo como um ponto consensual, pois, para Mathias, “o ensino de música elementar não é somente inseparável da instrução primária pela recreação que causa ao espírito dos meninos”, mas, “também necessário à sua educação porque concorre para impedi-los de contrair certos hábitos que podem prejudicá-los”. Outro ponto comum está na associação da música à recreação, sendo interessante, contudo, analisar o significado desse termo para qualificar com mais clareza a relação em questão. Na edição do dicionário de língua portuguesa de Antônio de Moraes Silva, publicada no ano de 1878, encontram-se, então, os seguintes verbetes:

Recreação, s. f. O ato ou efeito de recrear, ou recrear-se. § Prazer, passatempo, alívio do desgosto, do trabalho. [...] § *Recreação*; escritos, obras para recrear o animo: v. g. recreação *filosófica*, matemática, etc., a *doutrinal*.
Recrear, v. a. (do Lat. *recreare*) Tornar a criar [...] § *Recrear*; aliviar do trabalho; divertir do enfado, cansaço, com cousa de prazer, que restitua, e reforme o animo lasso e abatido; o vigor, as forças, o alento, etc. [...] *Recrear-se*, v. r. Divertir-se, deleitar-se: v. g. recrear-se com a *lição dos filósofos, e bons poetas*. (SILVA, 1878, TOMO II, p. 564)

A partir dessas definições, o primeiro ponto a se destacar é que *recreação* consiste em um ato cujo efeito pode ser dirigido para o outro ou para si mesmo, sendo promovido, por exemplo, por um professor para com sua turma ou pelos próprios alunos, individualmente, para consigo mesmos, desde que já tenham conquistado autodisciplina e autonomia. O outro ponto diz respeito ao caráter pedagógico que envolve essa ação e o movimento de recriar e “tornar a criar”. Assim, promovendo prazer, passatempo, diversão e deleite, tendo a função de aliviar os desgostos, o cansaço e o trabalho, enquanto ato pedagógico, a *recreação* deveria configurar-se como um meio criativo, hedônico e apazível para se restituir e reformar o ânimo, o vigor e as forças, tendo para tanto como instrumentos os escritos ou obras filosóficas, poéticas e doutriniais – incluindo também a música ou mesmo, em um sentido mais amplo, a *musike*.

É interessante perceber que, apesar de Francisco Manuel não desconsiderar em absoluto esse caráter recreativo-pedagógico da música, em certa medida parece dissociar a formação profissional – de cunho menos hedonista, mais técnico e aplicado, provida oficialmente pelo Conservatório –, daquela “outra instrução que tende à influência moral” e que, no seu ponto de vista, deveria ser uma especificidade do magistério primário, mesmo que de caráter não exclusivo. Mathias Teixeira, por sua vez, em outra medida, inverte essa equação ao tomar como pressuposto que “é pela instrução primária que deve ter princípio o ensino de música elementar; [pois] os meninos nessa idade dão o resultado seguro de um aproveitamento quase geral e

grandes esperanças ao futuro desenvolvimento dessa arte no nosso país” (TEIXEIRA, 1873, p. 189). O que, no seu ponto de vista, estava diretamente associado ao processo de valorização profissional da música, pois, partindo exatamente desse pressuposto e da relevância de seus resultados para o desenvolvimento em questão, para Mathias:

É necessário que o Brasil despreze para sempre o aferro que tem as suas antigas usanças, que faziam considerar a música como uma arte sem utilidade social, um ofício desprezível, próprio de homens de plebe, e como tal, indigna de ser cultivada pela boa sociedade (*Idem*, p. 189).

Contudo, para tanto, o seu foco não seria a formação profissional do músico como instrumentista, cantor, compositor ou regente, mas, sim, como professor. O que pressuporia extrapolar as medidas de fiscalização do exercício profissional do ensino de música por meio da aplicação de provas de capacidade artística e moral, para se pensar amplamente sobre as questões específicas que envolvem a atividade do músico que se propõe a atuar no âmbito do magistério. Assim, sem abrir mão em momento algum seu pressuposto, o mestre afirma que

A pouca importância que deram nossos reformadores da instrução popular ao ensino de música no Brasil, da qual ainda hoje ela se ressentida, desligando-o do ensino primário, é a causa dos prejuízos seguintes: diminuição de bons professores, completa ignorância da mocidade e aumento considerável de mestres charlatães, que festejados e até premiados, iludem o povo acerca de sua ciência (*Idem*, p. 189).

Diante desse malfeito quadro, composto pelo desinteresse dos “reformadores da instrução popular”, pela escassez de professores qualificados, pela profusão de charlatães e por jovens sem formação básica, Mathias insiste em destacar que “o ensino de música elementar é trabalhoso”. Além de envolver métodos e formas de atuação específicas, como os propostos, por exemplo, por Choron ou Wilhem, esse trabalho depende, por parte dos professores:

[...] de muita paciência [*vocação para o magistério*] e de perfeito conhecimento dos rudimentos e solfejos [*perícia técnica*], afim de que, com facilidade, possam guiar os meninos nos três princípios indispensáveis: nomenclatura das notas, análise e regência dos valores do compasso, e entoação dos respectivos intervalos [...] (*Idem*, p. 190).

Para tanto, como forma de garantir os resultados do ensino de música pensando, primordialmente, na escola primária, segundo Mathias Teixeira, convinha que os professores fossem “legalmente habilitados e moralizados” para atuar profissionalmente no magistério (*Idem*, p. 190). Uma habilitação docente em música que, em termos sistemáticos e oficiais, só irá se consumir no século XX, especialmente, com a criação em 1942, do Conservatório Nacional de Canto Orfeônico. Após esse artigo publicado em 15 de junho de 1873, o seu nome só aparecerá mais um vez no periódico *A instrução pública* quando, no “noticiário” de 06 de julho desse mesmo ano, sendo congratulado

pela qualidade do referido artigo e a preocupação com o ensino primário, Mathias “recebe” então o título de “barão da instrução”.

Reformando as aulas de música: para além de conteúdos, uma didática

É importante observar como as suas ideias irão ganhar corpo na reforma do ensino de música que ele irá aprovar no Colégio Pedro II, em 1878, dentro de um contexto marcado por inúmeras reformas referentes ao plano de estudos do colégio. Reformas que tem, essencialmente, duas questões como base: o espaço que as ciências deveriam ocupar entre os seus estudos e a flexibilização do programa para aligeirar o ingresso no ensino superior.

De acordo com Maria Haydar (2008), desde o início na década de 1870, foi inaugurada uma nova era na vida política e intelectual do Império. Contrastando com os anos anteriores, especialmente, o período que se estende desde meados da década de 1850 até a eclosão da Guerra do Paraguai, em 1864, os anos de 1870 foram marcados por uma efervescência “de definição de posições, de defesa intransigente de princípios”. Especificamente na educação, diante “da empresa gigantesca de ‘elevar o país ao nível do século’ acreditavam os homens da *ilustração brasileira*” estar destinado a esse campo o mais importante papel: “reconhecer à ciência a posição de relevo que o século lhe atribuía” (HAYDAR, 2008, p. 129), seja por conta das suas implicações diretas para as carreiras comerciais e industriais, seja por sua importância para o desenvolvimento da atitude crítica que caracteriza o espírito científico.

Como demonstram Vechia e Lorenz, “a organização do ensino secundário brasileiro se inscreve no contexto de debates sobre os estudos clássicos humanísticos *versus* estudos científicos, verificados em diversos países europeus” (ARICLÊ & LORENZ, 2011, p.115) No caso do Colégio Pedro II, esse debate irá atravessar as discussões sobre os planos de estudos desde a reforma de 1855. Todavia, segundo os autores, mesmo diante da variação de importância que cada um desses domínios terá dentro desses planos, em conformidade com as sucessivas reformas que irão ocorrer desde então, o caráter enciclopédico continuará prevalecendo. Somente em 1890, é que “a ênfase dada aos estudos das Humanidades será reduzida de forma significativa e, concomitantemente, a ênfase dada às outras áreas, especialmente, às Ciências, será aumentada” (*Idem*, p. 137).

Quanto a segunda questão, o ponto central consistia no número diminuto de alunos do Colégio Pedro II que conseguia concluir a formação completa e obter o título de Bacharel em Letras. Concomitante a esse problema, junto às diversas reformas que

se sucederam ao longo da década de 1870 até o fim do Império, foram utilizadas diferentes estratégias para privilegiar os estudos necessários para ingressar no ensino superior, como, por exemplo, concentrando-os nos primeiros anos do curso ou permitindo matrículas avulsas em cada um das matérias. Diante disso, “pouco faltou para o reduzissem, como a maioria dos estabelecimentos de ensino secundário do país, a um mero curso preparatório” (HAYDAR, 2008, p. 134).⁶⁰

Em relação à música, desde o regulamento aprovado em 1855⁶¹, as suas aulas foram mantidas nos planos de estudo do colégio, na condição de “estudos não essenciais” ou “matéria facultativa”⁶², até 1870, quando as suas lições passaram ser novamente obrigatórias, com a reforma do Ministro Paulino de Souza – onde previa-se, inclusive, a necessidade de se estabelecer um programa prévio para reger as aulas de música⁶³.

O reflexo dessa medida é notório ao se considerar a posição relativa das lições de música, quanto ao número de matrículas por matéria, tendo como referência, por exemplo, a brusca mudança que ocorreu entre o ano de 1868, quando ocupava a 5ª posição, e o próprio ano de 1870, quando passou a ocupar a 1ª posição, somando 354 alunos matriculados, compreendendo o Internato e o Externato!⁶⁴ Informação que permite identificar uma tendência das aulas de música se posicionarem entre as cinco mais importantes no colégio, em termos de número de alunos matriculados, pelos menos desde meados da década de 1840, ao se considerar os dados produzidos na pesquisa de mestrado (GARCIA, 2014). O que se explica, em grande parte, em razão das aulas de música serem oferecidas principalmente nos anos iniciais de estudos do Pedro II, onde se concentravam o maior número de alunos. Porém, é preciso considerar outros fatores que justificariam essa tendência, como, por exemplo, a sua importância nesse contexto como um meio de “recreação do espírito” e, sem dúvida, a própria atração e interesse dos alunos e seus responsáveis pela arte dos sons. O que se torna ainda mais evidente, – ao se pensar, sobretudo, na sua característica como um estudo “não essencial” diante das outras matérias que compunham os exames de acesso ao ensino superior.

⁶⁰ Para acompanhar esse processo em detalhes, ver: HAYDAR (2008), p. 110-149.

⁶¹ Decreto nº 1.556, de 17 de fevereiro de 1855.

⁶² Decreto nº 2.883, de 01 de fevereiro de 1862.

⁶³ Decreto nº 4468, de 1º de , de 01 de fevereiro de 1870, Art.4º.

⁶⁴ Mapas das matrículas do Imperial Colégio de Pedro II por matérias, referentes aos anos de 1868 e 1870, Brasil. Ministério do Império: Relatório dos Negócios do Império.

O referido programa previsto pelo decreto de 1870 só seria elaborado e instituído no ano de 1878⁶⁵, sob responsabilidade de Mathias José Teixeira, sendo, enfim, aprovado no ano de 1879. Diferente da maioria das demais matérias, essa foi a primeira vez em que foi registrado um programa oficial para as aulas de música do Colégio Pedro II, detalhando os seus conteúdos, a sua disposição conforme as turmas e os livros a serem empregados, como pode se observar abaixo.

1ª turma (1º, 2º e 3º ano)

Estudo rudimental

1. Definição da música. Da pauta, as linhas adicionais e inferiores e seus espaços.
2. Definição geral das claves, suas posições e seus nomes.
3. Dos nomes das notas com a clave de sol.
4. Das figuras ou formas das notas, das suas pausas, e das indicativas de dois ou mais compassos.
5. Definição geral do compasso e suas espécies.
6. Do estudo do solfejo e da respiração.
7. Da escala diatônica, dos intervalos naturais, do ponto aumentativo simples, da divisão, da pausa final, dos retornellos, etc.
8. Dos intervalos alterado e dos sinais alternativos. Dos semitons maiores e menores.
9. Da assinatura dos acidentes.
10. Quadro do intervalos e suas inversões.
11. Das nota sinônimas ou enarmônicas. Da escala cromática ascendente e descendente.
12. Dos modos.
13. Das síncope, da ligadura, da fermata ou suspensão.
14. Do modo de conhecer o tom de uma peça.
15. Dos movimentos.
16. Do colorido ou acentos musicais.
17. Das quiálteras.
18. Dos ornamentos.

Livro: A.b.c musical, por A. de Garaudé.

2ª turma (4º, 5º, 6º e 7º ano)

Estudo vocal

1. Exercícios sobre o intervalo de segunda.
2. *Idem* intervalo de terceira.
3. *Idem* intervalo de quarta.
4. *Idem* intervalo de quinta.
5. *Idem* intervalo de sexta.
7. *Idem* intervalo de sétima.
8. *Idem* intervalo de oitava.
9. Solfejos elementares com diversas combinações de notas em diferentes compassos.

Livro: Solfejos, por A. de Garaudé.

Fonte: VECHIA & LORENZ, 1998, p. 92-93.

Em termos didáticos, é preciso destacar a divisão dos alunos em duas turmas, onde a primeira se ocuparia dos princípios e rudimentos da escrita musical e a segunda se dedicaria aos exercícios práticos de solfejo, organizados de maneira ordenada, a partir de uma lógica intervalar. Uma divisão que é tributária da compreensão da música como linguagem que, para ser ensinada e aprendida enquanto tal, deveria pressupor o estudo dos princípios elementares de sua escrita e de suas “regras gramaticais”, bem como a realização de exercícios preparatórios de leitura e entoação das notas e de seus gradativos intervalos.

⁶⁵ Decreto n. 6.884, de 20 de abril de 1878.

Quanto aos conteúdos programáticos e os livros escolhidos, o primeiro ponto a ser levantado conta é a substituição oficial do compêndio de Francisco Manuel da Silva que, a princípio, estava em uso no colégio há 40 anos, desde 1838 – o que, na prática, não ocorrera de fato, como já foi constatado. Com esse ato, em termos simbólicos, rompia-se assim um dos últimos elos que ainda ligava a presença da música no colégio à “escola fluminense” e aos mestres que se formaram e atuaram de alguma forma junto à Capela Imperial – excetuando apenas o caso particular de Archangelo Fioritto, que será discutido adiante. Em relação aos livros mencionados, infelizmente nenhum deles foi localizado. Alix de Garaudé (1779-1852), professor de canto do Conservatório de Paris (1816-1841) – instituição, aliás, cada vez mais presente nessa história da educação musical – escreveu outros livros voltados para o solfejo e o canto. Ao analisá-los⁶⁶, foi possível perceber então que o conteúdo programático apresentado por Mathias José Teixeira é praticamente uma repetição daquele que consta nos livros.

Entretanto, a sua opção pelos livros de Garaudé, pela divisão dos alunos em dois grupos e pela organização dos seus referentes conteúdos, constituem-se como um esforço para se afirmar o ensino de música voltado para o magistério como uma atividade com contornos próprios, sobretudo, em termos didáticos – para além dos conhecimentos estritamente musicais. O que ficará mais evidente em um documento escrito por seu próprio punho, localizado no Arquivo Nacional, atendendo a uma solicitação do Reitor José Joaquim do Carmo para que expressasse os melhoramentos que lhe parecessem necessários para o ensino de música no colégio, datado de 04 de agosto de 1880 – logo um ano após a aprovação do referido programa⁶⁷. Alguns pontos desse documento merecem, portanto, ser destacados.

Anunciando-se, antes de tudo, como “um cidadão que tem amor à instituição em que [há 14 anos] exerce a delicada função de ser o preceptor da mocidade”, Mathias José Teixeira vai apresentar ao reitor informações extremamente precisas, não apenas reafirmando “o que” deveria ser ensinado em termos de conteúdo, mas, especificamente, detalhando em termos didáticos “como”, “para quem” e “porque” ensinar música – se assemelhando ao que os especialistas em didática irão denominar no século XX como “planejamento de curso”.

A partir desses termos, tratando inicialmente das questões que envolvem o “como” e “o que” ensinar, o primeiro aspecto enfatizado consiste na importância de se estabelecer o estudo de música alternadamente, com dois ou três dias por semana para

⁶⁶ *Solfège des enfants et des écoles primaires* (1843); *Nouveau Cours élémentaire de musique* (1852).

⁶⁷ AN, Série Educação, IE4 45.

descanso dos alunos, objetivando o melhor aproveitamento da aulas. O mestre afirma ser necessário se conservar também a divisão em duas turmas que, na prática, diferente do que fora proposto no programa, deveriam ser centradas em torno dos 1º e 2º anos. Nessa divisão, o 1º ano se ocuparia não apenas com os estudos de rudimentos, mas, também com as “noções de entoação”; e o 2º ano, com os solfejos e, ainda com os coros – turma essa última que previa a inclusão de alguns das séries superiores, mesmo que no texto essa informação não tenha menor destaque, atestando o seu interesse por trabalhar com alunos de pouca idade. Quanto ao trabalho com a turma, diante do grande número de matrículas, Mathias solicita a manutenção de pelo menos um “professor coadjuvante” para auxiliá-lo nas aulas. Essa solicitação, em verdade, aparece como um apelo diante do fato de que a primeira contratação de um coadjuvante só se efetudara em 1876, mesmo que a necessidade de tal recurso já tivesse sido anunciada após 1870, devido ao crescimento abrupto do número de alunos.

É importante se observar que, apesar música ter se tornado um estudo obrigatório com o decreto de 1870, José Mathias Teixeira subverte o conteúdo absoluto dessa norma, definindo, de acordo com seus próprios interesses e “razões práticas”, os critérios referentes à frequência às aulas e, a partir disso, “a quem” elas seriam destinadas e “porque” motivos. Assim, dirigindo mais uma vez o seu foco para os alunos de pouca idade, afirma o mestre que a frequência só deveria ser obrigatória àqueles dos anos mais numerosos, 1º e 2º, e facultativa aos alunos do 3º até 7º ano, pelas seguintes razões:

(1º) Porque aqueles alunos, tendo poucas e mais fáceis matérias para o seu estudo, podem dedicar-se com mais vantagem ao tirocínio de Música e achar nele uma recreação útil, sem prejudicarem o estudo das [demais] matérias do curso;

(2º) Porque os mesmos alunos nesse tempo conservando a sua voz na maior pureza do timbre infantil, conseguem antes do impedimento causado pela moléstia do “muda” de voz, fazer os estudos necessários de solfejo, alcançando por isso lisonjeiros resultados;

(3º) Porque sendo eles dóceis à disciplina em razão da sua idade e serem novos no estabelecimento, podem ser conduzidos com facilidade ao maior grau de aproveitamento possível, em virtude do interesse que tomam para o ensino de Música (TEIXEIRA, 1880, AN, Série Educação, IE4 45)

Atento às discussões que estavam ocorrendo nesse período sobre o volume de matérias que continha o currículo do colégio, Mathias Teixeira apresenta essa questão logo como primeiro ponto, defendendo a importância das aulas de música que, apesar de ser mais uma matéria, não comprometeriam os estudos dos alunos, mas, ao contrário, lhes beneficiaria tendo em vista, especialmente, as suas funções recreativas. A segunda justificativa tem um caráter bastante técnico, ao trazer como argumento uma questão fisiológica que envolveria a mudança do timbre de voz que ocorre ao final da infância,

em razão da qual seria, portanto, pertinente promover o estudo de solfejo antes dessa fase de transição, fase da “muda”, para se garantir “lisonjeiros resultados” musicais. A última justificativa apresentada desdobra-se em dois pontos. Um, que compreende a tenra idade como uma das “fases de desenvolvimento” mais disponíveis e interessadas pela música. E, a partir disso, outro, que compreende a docilidade que supostamente caracterizaria essa fase como um importante fator, em termos potenciais, para favorecer o desenvolvimento disciplinar (hábitos e comportamentos), visando alcançar com o estudo da música “o maior grau de aproveitamento possível”.

Para consagrar a sua competência como um “barão da instrução, ou, em termos mais específicos, um “pedagogo da música”, em 1882, Mathias Teixeira teve um “compêndio elementar de música”, de sua autoria, aprovado para uso nas escolas de Instrução Primária (obra não localizada), passando a ser nomeado posteriormente como membro das bancas de exame da Escola Normal da Corte, a partir de 1884. Em relação ao Colégio Pedro II, ao longo de sua trajetória Mathias recebeu duas gratificações salariais referentes ao tempo de serviços prestados, por completar 15 anos, em 1881, e 30 anos, em 1896 – conforme previsto em lei. Com a advento da República, foi nomeado em 1890 para o então Ginásio Nacional – denominação dada ao colégio neste período. Com a reforma estabelecida a partir do Decreto 3.251 (08/04/1899), em que se extinguem as cadeiras de música e ginástica, encerrou as suas atividades no Ginásio Nacional, mesmo que, contudo, tenha continuado a receber seus vencimentos.

A trajetória de Mathias José Teixeira está entre aquelas que tem como marca o envolvimento mais intenso e contínuo com as atividades voltadas para a educação quando comparada com os demais mestres de música que atuaram no colégio durante o século XIX. Em relação aos que o antecederam, é preciso reforçar a sua posição particular como o primeiro mestre com uma trajetória profissional caracterizada por uma dedicação praticamente exclusiva ao ensino de música. Para situar com clareza a sua posição é necessário que não se perca de vista que os projetos de institucionalização e as contribuições dos mestres que foram analisados até agora, de certa forma, tinham como questão central a definição e sistematização dos conteúdos a serem ensinados – sobretudo, no que se refere à importância que a escrituração e o solfejo passariam a ter na aprendizagem musical. Diante disso, a particularidade da posição ocupada por Mathias Teixeira ganha um destaque ainda maior por trazer à tona uma discussão que vinha se apresentando como um importante ponto de inflexão nos desdobramentos desses projetos e na qualificação da prática docente, a partir de onde, ao lado dos conteúdos, a questão da didática do ensino de música ganharia também importância. O

que permite perceber um conjunto de argumentos e de saberes que, para além do domínio dos sustenidos e bemóis, deveriam fazer parte da habilitação dos músicos dedicados ao magistério e dos elementos que constituiriam a sua identidade profissional, enquanto professores e não mais “mestres de música”, isto é, enquanto aqueles que exerceriam a atividade de ensino como uma profissão específica.

4.2.2 Argollo: “o pianista”

Francisco de Assis Argollo (? – 1878) foi o quinto mestre de música a ingressar no Colégio Pedro II, permanecendo no Internato por um período aproximado de um ano, entre abril de 1876 e março de 1877. Apesar de terem sido localizadas poucas informações sobre sua trajetória, foi possível reunir algumas informações suficientes para perceber que Argollo ocupou também uma posição bastante particular em relação aos demais mestres de música que atuaram no Colégio Pedro II durante o século XIX – incluindo Mathias José Teixeira. Primeiramente, o diferencial de ter estudado com professores do Conservatório de Paris. Esses estudos, realizados com professores de uma das mais importantes instituições dedicadas ao ensino específico de música nessa época, o distingue de seus predecessores, formados em corporações militares, em irmandades religiosas ou com mestres de música ligados à Igreja que mantinham aulas particulares, notadamente, o padre José Maurício Nunes. Além disso, também não há indícios de que Argollo tenha estabelecido qualquer tipo de relação musical com a Capela Imperial, como a maioria dos mestres que o antecederam.

No Colégio Abílio

Uma informação interessante consiste na sua atuação como professor de piano do no Colégio Abílio – estabelecimento privado dedicado ao Ensino Primário, de propriedade do Dr. Abílio César Borges (1824-1891), o Barão de Macaúbas.

COLLEGIO ABILIO	
CORPO DOCENTE DESTE COLLEGIO AULAS PRIMARIAS	
PROFESSOR.....	José Domingos da Silva Ramos, formado pelo internato normal da Bahia.
"	Bento Corrêa de Sá, formado pela escola normal de Lisboa.
AJUDANTE.....	Theodoro Costa Lima.
"	Sabino Moreira de Carvalho.
GRAMMATICA PHILOSOPHICA DA LINGUA PORTUGUEZA	
PROFESSOR.....	Epifanio José dos Reis: vice-director do collegio.
"	José Domingos da Silva Ramos.
FRANCEZ	
PROFESSOR.....	Léon Gibson.
"	Dr. Francisco Lino Soares de Andrade.
"	Harold de Abreu.
REPETIDOR.....	Antonio Januario de Miranda Carneiro.
"	José Onofre Muniz Ribeiro.
INGLEZ	
PROFESSOR.....	James E. Heidit
"	O director.
REPETIDOR.....	Bacharel Samuel Castrioto de Souza Coutinho.
LATIM	
PROFESSOR.....	Dr. Achilles Biolchini.
"	Dr. Francisco Lino Soares de Andrade.
"	Dr. Fortunato da Fonseca Duarte.
"	Bernardo Soffiantino.
GEOGRAPHIA	
PROFESSOR.....	José Felicissimo Ferreira Braga.
REPETIDOR.....	Antonio Januario de Miranda Carneiro.
HISTORIA	
PROFESSOR.....	José Felicissimo Ferreira Braga.
REPETIDOR.....	O vice-director.
MATHEMATICAS	
PROFESSOR.....	Dr. Agostinho Luiz da Gama.
"	Dr. João Bernardo de Azevedo Coimbra.
REPETIDOR.....	Theodoro Fernandes Sampaio.
"	Bacharel Samuel Castrioto de Souza Coutinho.
PHILOSOPHIA E RHETORICA	
PROFESSOR.....	Dr. Thomas Alves Junior.
REPETIDOR.....	O vice-director.
MUSICA VOCAL E RABECA	
PROFESSOR.....	Francisco Gomes de Carvalho
PIANO	
PROFESSOR.....	Francisco de Assis Argollo.
DESENHO	
PROFESSOR.....	Capitão Antonio José da Rocha, professor da escola de marinha
GYMNASTICA	
PROFESSOR.....	Paulo Vidal.

O collegio achá-se aberto desde o dia 8, e recebe tambem alumnos semi-internos e externos, de conformidade com as condições annunciadas. Rio, 11 de Janeiro de 1877.—O director, Dr. *Abílio C. Borges*.

Jornal do Comércio, 10 de janeiro de 1877, p. 8

Médico e, acima de tudo, um importante empreendedor no ramo da educação durante o Segundo Reinado, Abílio Borges teve grande destaque pelas inovações pedagógicas que defendeu e realizou ao longo desse período. Dentre as suas propostas, incluem-se, por exemplo, a abolição dos castigos corporais (bastante comuns a época); a oposição aos estudos baseados essencialmente na memorização, na cópia e na repetição de temas; e a organização do ensino em séries, de acordo com a faixa etária dos alunos. Abílio Borges era extremamente crítico em relação ao tão difundido “Método Lancaster”, também conhecido como “Ensino Mútuo”. Segundo ele, esse método consistia basicamente na elaboração de estratégias de controle da turma com o objetivo de promover o ensino, desprezando absolutamente as possibilidades de aprendizagem dos alunos. Em oposição a isso, Macaúbas defendia o que foi denominado na época como “Lição das Coisas” ou “Método Intuitivo”. O foco central dessa metodologia direcionava-se para a valorização da experiência dos alunos e das possibilidades de

desenvolvimento do seu espírito de observação e, fundamentalmente, a compreensão da infância como um estágio particular de desenvolvimento humano (SOUZA, 2017) – fundamento esse, aliás, que está presente de alguma medida nas ideias defendidas por Mathias José Teixeira.

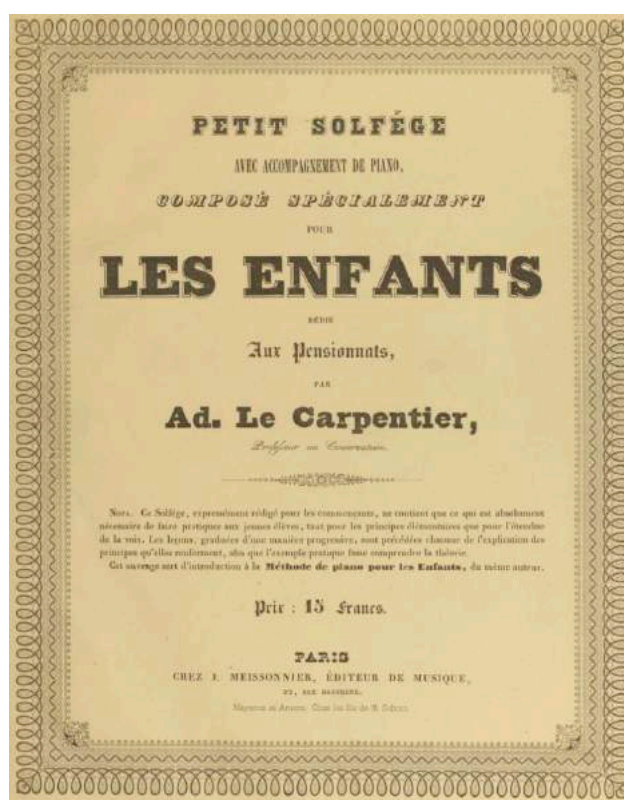
Nesse perspectiva, Abílio Borges argumentava também que o excesso de matérias era prejudicial ao processo de aprendizagem, por causar aos alunos desânimo e sobrecarga física e mental, questão que poderia ser reelaborada não apenas pensando-se numa distribuição mais equilibrada das matérias ao longo dos anos de estudo, como, também, não se abrindo mão dos exercícios físicos (SOUZA, 2017) e, certamente, da música. Cinco anos após a inauguração do seu colégio no Rio de Janeiro, em 1875, Argollo elaborou um pequeno método, “A arte da Música”, dedicando-o ao Senhor Abílio Cesar Borges, começando nesse mesmo ano a oferecer aulas de piano no estabelecimento, sendo contratado em seguida como mestre de música do Internato do Colégio Pedro II, em 1876 – reiterando mais uma vez a ideia de que elaboração de “livros didáticos” constitui-se como uma boa estratégia para ganhar visibilidade e firmar posições no campo da educação (livro, contudo, também não localizado).

Não há informações que permitam afirmar a existência de alguma relação direta entre o Barão de Macaúbas e Mathias José Teixeira, sendo possível perceber apenas um ponto de interesse comum quanto foco sobre o Ensino Primário. Também, não foi encontrada nenhuma informação acerca dos motivos que levaram Mathias a deixar o Internato do Colégio Pedro II. Contudo, parece não ser descabido, ao menos com hipótese, que a contratação de Francisco de Assis Argollo para o colégio possa tê-los como mediadores. Por outro lado, os estudos realizados com professores do Conservatório de Paris, sem dúvida, tiveram importância nessa contratação, haja vista a notoriedade que Argollo conquistara por ser um “representante” de uma instituição que era, então, uma das principais referências no ocidente em termos musicais (CAMPOS, 2016). O fato é que, consumada a contratação de Argollo para o Colégio Pedro II, o músico passara a se utilizar dos vínculos com os três estabelecimentos como credenciais que qualificariam publicamente a sua posição como professor – o que pode ser observado no anúncio abaixo, feito nesse mesmo ano.



Gazeta de Notícias, 25 de setembro de 1876, p. 3

Valendo destacar que, logo no início de 1876 Argollo comprou, em nome do Colégio Pedro II, 50 exemplares do seu próprio livro “Arte da música” para uso dos alunos e também 01 exemplar do método de solfejo, com acompanhamento de piano, de Adolphe-Clair Le Carpentier (1809-1869), compositor, pianista e professor do Conservatório de Paris, certamente para utilizar como base das suas aulas do colégio, acompanhando ao piano a execução dos exercícios de solfejo pelos alunos⁶⁸. Reiterando, assim, o papel da escrituração e do solfejo como pressupostos básicos das lições de música oferecidas no colégio.



Fonte: Gallica, BnF

⁶⁸ AN, Série Educação, IE4 65

Uma proposta: aulas de instrumento e de formação de orquestra

Um episódio particular ocorreu, entretanto, na história das lições música do Colégio Pedro II, sem haver, até então, qualquer precedente: a tentativa de oferecer aulas de instrumentos para os seus alunos, para além das aulas regulares de rudimentos, solfejo e música vocal. Em novembro de 1876, o Reitor interino do Internato, César Augusto Marques, enviou uma circular para os responsáveis dos alunos que, dentre outros pontos, apresentava a seguinte proposta:

Existe no colégio uma aula de música geral, não aplicada aos instrumentos. Julgando útil haver aqui aulas de instrumentos de corda e metal, onde os meninos nas horas vagas se deleitem, aprendendo a tocar o que for mais de seu agrado, resolvi criar essas duas aulas com professor habilitado [...]. Para satisfazer ao professor, resolvi que fosse de dez mil réis a prestação mensal, paga [...] com pontualidade no princípio de cada mês, pelos pais, correspondentes ou tutores. Se Vós concordardes que o seu aluno se aplique à música, que, além de ser uma prenda tão agradável, bem pode no futuro servir também de escudo contra a adversidade a que todos nós infelizmente estamos sujeitos, digne-se dizer-me qual instrumento preferido que será comprado por Vós [...] (AN, Série Educação, IE4 66).

O primeiro ponto a ser observado é que essas aulas funcionariam como o que denominamos contemporaneamente como “aulas complementares”, aquelas que são oferecidas e custeadas à parte das aulas regulares. É preciso frisar que, mesmo o Colégio Pedro II sendo uma instituição de educação pública, no século XIX, eram cobradas mensalidades, contando basicamente com três categorias de alunos: pensionistas, meio-pensionistas e uma pequeno número de gratuitos – o que permite afirmar que os gastos com os estudos nesse estabelecimento “corroboram com a ideia de que era uma minoria da população que poderia ter seus filhos matriculados no Colégio da corte (CUNHA JÚNIOR, 2008, p. 57). Outra questão a ser destacada consiste na ênfase com a qual se afirma recorrentemente a importância educacional da música, a partir das suas funções de recreação e, no caso, do seu potencial como garantia futura para aliviar as agruras da vida. Contudo, o projeto não teve êxito, por falta de interessados. Assim, se pronunciou o reitor no parecer datado de 11 de abril de 1877:

Concordando com a vontade de outros, julguei a propósito criar mais algumas aulas de instrumentos de música com intenção de serem aproveitadas as horas de recreio, e haver no Internato uma pequena orquestra para os atos religiosos, além de servir de distração para os alunos. Infelizmente, porém, o número dos que se apresentaram foi muito pequeno e, por isso, não realizei tal ideia (AN, Série Educação, AI4 66)

Sem dúvida, não é difícil deduzir que o próprio Argollo deve ter sido o proponente de tal projeto, mesmo que no primeiro momento, antes do insucesso da empreitada, o reitor interino tenha se colocado como o seu exclusivo autor. A experiência de Argollo na França é um fator fundamental para se sustentar esse

hipótese, por duas razões. Uma delas, tem relação com enorme crescimento que a música instrumental ganhou entre as práticas amadoras naquele país, na segunda metade do século XIX, considerando, especialmente, a superposição entre os orfeões e as fanfarras ou “orquestras de harmonia”⁶⁹ que por lá estava ocorrendo. A esse respeito, afirma Philippe Gumpowicz, em livro intitulado *Les travaux d’Orphée*, que:

Em torno de 1850, aqueles que tocava instrumentos de sopro e os percussionistas se juntaram aos coristas dentro do conjunto orfeônico. Quando as populações iam escutar “a música”, eles utilizavam a palavra “orfeão” para dizer fanfarra ou orquestra de harmonia. Ao mesmo tempo, e o que explica a mudança do sentido [como grupo originalmente vocal], é que as sociedades instrumentais conheceram uma formidável expansão, quando os efetivos das sociedades vocais estagnaram e depois recuaram (GUMLOWICZ, 1967, p. 68).

Outro ponto, envolveria a própria redefinição do papel do mestre de música do colégio que poderia deixar de ser responsável por contratar as orquestras que tocavam nas solenidades – função, a propósito, de pouquíssima visibilidade – para tornar-se o “Diretor” da “Orquestra de alunos do Colégio Pedro II”. Por fim, o último ponto tem haver com a própria formação de Argollo como músico instrumentista – formação a partir da qual, mesmo que soe redundante, o interesse em trabalhar com o ensino de música baseado na aprendizagem de um instrumento parece ser bastante consequente, apesar disso não ser necessariamente uma regra. Nesse sentido, a sua posição como professor de piano do Colégio Abílio e também como professor particular que oferecia aulas do instrumento, mesmo que o anúncio acima incluía a aula de canto, são bons indicativos das suas predileções docentes. O que acaba se reafirmando, entretanto, no próprio desdobramento do projeto para se formar uma orquestra, quando, afinal, diante do enorme desinteresse por aprender instrumentos de cordas e metal – que nesse contexto eram associados diretamente ao contexto profissional – restaram somente os interessados no instrumento que era então o mais cultuado como lazer das classes abastadas na capital do Império: o piano – a “mercadoria-fetichê” do Segundo Reinado, como denominou Luiz Felipe de Alencastro (2008, p. 46).

Assim, o reitor interino concluiu o seu parecer, afirmando que, do projeto original de criar uma pequena orquestra de alunos do Colégio Pedro II, restou “apenas a aula de piano, porém, sob a direção do professor particular Francisco Assis Argollo, que se entenderá diretamente com os pais ou correspondentes, ajustando e recebendo ele, como outrora, o preço do seu trabalho” – incluindo em anexo a seguinte lista com o nome dos estudantes interessados, seus responsáveis e o endereço onde ocorreria a aula.

⁶⁹ Conjunto de instrumentos de metais denominados no Brasil como “bandas”.

Relação nominal dos Estudantes de piano sob a direcção do Professor particular Francisco de Assis Argollo.

<i>Alunos</i>	<i>Paes ou correspondentes</i>
<i>J.º Baptista Pereira dos Reis</i>	<i>Thomas de Brito Porto R. do Rosario n.º 52</i>
<i>Vicente de Gomes da Silva</i>	<i>Vicente de Gomes da Silva R. do Bonfuz n.º 9</i>
<i>Ant.º Augusto Oliveira Reis</i>	<i>Augusto João O. Reis R. das Penitentes n.º 10</i>
<i>Guilherme Bomba Boicis</i>	<i>Senador A. Pires da Cunha R. do Carmo Velho n.º 21</i>
<i>Leiz de Sa.ª Juven. J.º</i>	<i>Afonso de Machado R.º R. Municipal n.º 10</i>
<i>Alexandre Eugénio de Paula</i>	<i>Alexandre dos Reis de Paula R. de S. Clemente n.º 8</i>
<i>Adolpho de Azeite</i>	<i>Fran. de Azeite de Azeite R. do Recreio n.º 70</i>
<i>Alfredo A. Guomiro Bogado</i>	<i>João Guomiro Bogado R. das Penitentes n.º 14</i>
<i>Carlos Alberto Com. de Sousa</i>	<i>Dr. João de Sousa R. do Recreio n.º 166</i>
<i>Leiz Gomes da Cunha</i>	<i>Cor. Leiz de Sa.ª Juven. J.º</i>
<i>Américo Gomes da Cunha</i>	<i>R. do Rio Imperial n.º 60</i>
<i>Frederico Gustavo Oliveira Reis</i>	<i>Com. Frederico G. Oliveira Reis R. das Penitentes n.º 10</i>

*Internato do Imperial Collegio de Pedro 2.º em
11 de Abril de 1877
Com. Frederico Gustavo do Imperial Collegio
de Pedro 2.º em 11 de Abril de 1877
O Secretário inter. J. R. Ferreira*

AN, Série Educação, IE4 66

A possibilidade imediata de reelaboração desse projeto e a tentativa de realizá-lo novamente, tendo como protagonista Francisco de Assis Argollo, contudo, foi encerrada momentaneamente com a sua saída do Internato do colégio no início de 1877 e o seu falecimento no início do ano seguinte, em 1878, dando lugar, então, àquele que talvez tenha sido o seu mais controverso mestre de música: o cavaleiro Archangelo Fioritto.

4.2.3 Archangelo: um “cavaleiro oportunista”

Janaína Giroto da Silva chama a atenção para o fato de que “a partir da segunda metade do século XIX, sobretudo os responsáveis pela vida musical na Corte do Rio de Janeiro, não se dedicavam exclusivamente às funções musicais” – entendidas aqui como performance e composição. Nesse contexto, como demonstra a autora, “a atividade da

música estava sendo dividida com outras ocupações”, principalmente, dentro do comércio de instrumentos e produtos musicais, na imprensa e na crítica e, notadamente, no ensino de música (SILVA, 2005, p. 8-9). Área essa última que ganhou então uma importância notória, seja pelo crescimento do número de professores, seja pelo seu adensamento como um “programa institucional”, seja também pelo seu significado enquanto uma opção para se gerir as incertezas da carreira artística. Perspectiva de gestão que põe em destaque o quanto o “senso de oportunidade” e, a partir disso, as atitudes de “empreendedorismo” têm influência no desenrolar das carreiras dos músicos, no que se refere tanto aos ganhos simbólicos e materiais (nessa ordem), quanto à conquista de uma estabilidade profissional (WEBER, 2004). É a partir dessa questão que se procurará compreender, então, quais são os fatores que caracterizariam a posição particular ocupada Archangelo Fioritto (1813-1887), dentro do conjunto de mestres de música do Colégio Pedro II.

Oportunidades e empreendimentos

Italiano, nascido em Nápoles, estudou no Real Conservatório de sua cidade natal. Chegou ao Brasil em 1843, com a comitiva oficial que trouxe a futura Imperatriz Tereza Cristina para seu casamento com o D. Pedro II; solenidade na qual executou o solo *Te Deum, Laudamus*, de Fortunato Mazziotti (1782-1855) – mestre da Capela Real, desde 1816, posterior Capela Imperial. Ainda a bordo, em um gesto notadamente político, compôs uma Cantata em homenagem ao Imperador que logo foi executada na Sociedade Filarmônica. Chegando ao país nessa destacada posição, mesmo sem ter até então qualquer vínculo com a “Sociedade Musical” do Rio de Janeiro e, mais especificamente, com os membros da “escola fluminense”, Fioritto ingressou imediatamente na Capela Imperial como cantor, logo em 1843 – reiterando a importância dessa instituição para os músicos como um pólo de atração profissional, não somente pela notoriedade atribuída ao seu elenco, como, também, por aquilo que lhes representava a oportunidade de torna-se um funcionário público. Contudo, ele será demitido em 1850, diante da sua falta de compromisso para com os ofícios da Capela Imperial, registrando faltas constantes, valendo-se até da apresentação de atestados médicos forjados para justificar suas ausências (MATTOS, s/d, p. 152-160; AUGUSTO, 2008, p. 169-171; CARDOSO, 2005).

Paralelamente ao contexto oficial de música sacra, Archangelo Fioritto atuou assiduamente nas temporadas líricas durante as décadas de 1840 e 1850, no Teatro São Pedro de Alcântara – que pode ser praticamente considerado como o “teatro oficial” da

capital do Império, haja vista a sua função como um espaço importante para a realização de algumas solenidades do governo, bem como o papel da subvenção do Estado para a manutenção do seu funcionamento (CARDOSO, 2006). Sua voz era de baixo, seu repertório era constituído basicamente por óperas de Donizetti, de Bellini e de Rossini (o mais aclamado compositor italiano de óperas na cidade). Contudo, as suas performances sofreram muitas críticas negativas na imprensa – especialmente do comediógrafo e crítico do Jornal do Comércio, Martins Pena, como, por exemplo:

Cumpre-nos agora felicitar os *dilettanti* pela reparação do Sr. Fioritto (...). Está a mesma pessoa, seja Deus louvado; gordo e anafado como sempre o conhecemos. Ainda é o grande depósito de voz de toda a companhia; mas está na mesma posição de um milionário alienado que, não sabendo empregar proficuamente seus cabedais, atira as burras cheias de ouro pelas janelas fora e esmaga as cabeças dos que vão passando. O Sr. Fioritto entende que basta ter voz, que não é mister modulá-la como a música lhe indica, que isto de cadências, de harmonia, são tudo petas... (PENA, *Folhetins*, apud AUGUSTO, 2008, p. 169).

A presença do Archangelo Fioritto junto à esfera política se tornará cada vez mais evidente, pois, além da primeira temporada na Capela Imperial – que, mesmo como um funcionário faltoso, durou 7 anos (1843-1850) – e, ainda, com a sua criticada atuação como cantor lírico no Teatro São Pedro de Alcântara ao longo das décadas de 1840-1850, o seus empreendimentos oficiais chegaram a extrapolar a seara da música, quando lhe foi concedida pelo Ministro Couto Ferraz, em 1855, a exclusividade para fabricar massas na cidade do Rio de Janeiro, a partir dos seguintes termos⁷⁰:

[...] Hei por bem conceder ao suplicante privilegio exclusivo por cinco anos para o fabrico de massas alimentares por hum processo por ele aperfeiçoado, e empregando farinhas do País, conforme a descrição desenhos que apresenta e ficam competentemente arquivados [...] (*Decreto n. 1.553*, de 22 de janeiro de 1855, apud SILVA, 2005, p. 8)

Não foi possível saber ao certo se o seu negócio de fabricação de massas chegou a se concretizar e por quanto tempo ele pode ter durado, mas, sem dúvida, a música e, notadamente, a ocupação dos seus espaços oficiais, exercendo e conquistando novos cargos, valendo-se dessas mesmas posições para dinamizar a sua própria carreira, foi o seu empreendimento maior. O que fica evidente ao se considerar a trajetória que Archangelo Fioritto percorreu ao longo dos anos, transitando entre diversos estabelecimentos, ocupando e acumulando diferentes cargos e funções – mesmo diante da demissão ocasionada por irresponsabilidade profissional e das críticas negativas acumuladas na imprensa – como pode se observar a partir dos exemplos abaixo.

⁷⁰ Decreto n. 1. 533 de 22 de janeiro de 1855, publicado na Coleção de Leis do Império do Brasil, pelo ministro Luiz Pedreira do Couto Ferraz, tomo XVIII, parte II, p. 35.

Em 1859, depois de participar na missa de *Réquiem* das exéquias do Rei das Duas Cecílias, pai da Imperatriz Tereza Cristina, recebeu o título de Professor Honorário do Conservatório de Música. Título conquistado por indicação da própria diretoria desse estabelecimento (Francisco Manuel da Silva, diretor; Manuel Alves Carneiro, tesoureiro; Dionísio Vega, secretário interino), reconhecendo-se o talento artístico e o serviço prestado às Artes e ao Governo, ao participar *generosamente* da missa de *Réquiem* (AUGUSTO, 2008, p. 170-171). Em 1861, foi nomeado Mestre da Capela Imperial, após a morte de Gioachino Giannini – vaga disputada por mais quatro músicos: Dionísio Vega, Romualdo Pagani e os mestres do Colégio Pedro II Francisco da Luz Pinto (1838-1858) e José Joaquim Goyano (1858-1866) – o que já foi mencionado anteriormente.

No ano de 1862, começou a atuar também como diretor de música da Casa Imperial. Na Capela, durante os seus primeiros anos no cargo, teve uma atuação discreta em função da presença ativa de Francisco Manuel da Silva, que ocupava o cargo desde 1842. Porém, após a sua morte, em dezembro de 1865, Fioritto passa a atuar de maneira objetiva para manter a exclusividade do cargo e afastar quaisquer pretendentes à vaga. Essa exclusividade, por sua vez, lhe permitiu não apenas acumular o serviço e ter o amplo domínio sobre os ofícios musicais da Capela Imperial, mas, sobretudo, acumular o salário correspondente ao outro mestre. Condição mantida até 1875, quando foi exonerado do cargo, em meio a um contexto de precarização dos conjuntos da capela, de aviltamento de seus salários, de contas fraudulentas e, também, de reprimendas do Imperador e críticas da imprensa com relação à qualidade da música nas cerimônias (CARDOSO, 2005).

No Conservatório, após a sua referida titulação como Professor Honorário, foi rapidamente assumindo também funções de destaque. Em 1866, tornou-se diretor de concertos da instituição, ficando responsável pela programação e produção de suas apresentações vocais e instrumentais, além de ter também assumido ao longo desse ano as lições de rudimentos e solfejo para o sexo masculino. Ocupou a cadeira do ensino de canto a partir de 1867. Em 1869, recebeu o título de Cavaleiro da Ordem da Rosa, por meio de solicitação enviada ao governo pela Congregação da Academia Imperial de Belas Artes, que incorporava o Conservatório desde 1855. Com essa marca de distinção e com a função de diretor de concertos e professor de canto, Fioritto tornava-se, então, o nome mais importante no Conservatório de Música durante as décadas de 1870 e 1880 (AUGUSTO, 2008, p. 169-171). A última posição conquistada no Conservatório se deu

com a sua nomeação, em 1879, como seu inspetor de ensino, função que exercerá até a sua morte, em 1887.

Ainda em 1869, compôs uma série músicas de Estado com uma vinculação política bastante evidente, como, por exemplo, o “Hymno da Victoria”, composto expressamente por ordem superior para festejar os triunfos na Guerra do Paraguai e ser executado pelos alunos e alunas do Conservatório, em solenidade aberta ao povo, realizada no dia cinco de fevereiro, contando com a presença do próprio Imperador; o “Grande Kyrie”, igualmente composto para ser executado pelos estudantes do Conservatório, dedicado à D. Pedro II; e o “Hymno Triumphal”, em homenagem à glória militar do Brasil e ao então Marques de Caxias – trazendo à tona a função que o Conservatório passaria também a exercer, em conjunto com outras instituições, na produção das cerimônias e ritos realizados para cultuar o governo monárquico e o Estado Imperial.

No Colégio

Em meio a todos esses espaços e cargos oportunizados e conquistados, o Cavaleiro Archangelo foi ainda nomeado para o Colégio Pedro II, tornando-se então o seu 6º mestre de música – cargo que, de certa maneira, irá exercer entre 1877 e 1881. É importante se perceber também como Fioritto, objetivamente, vai nos fornecendo informações que permitem visualizar todas essas posições conquistadas ao longo da sua trajetória, que foram devidamente descritas por ele em seus anúncios no Almanak Laemmert, como forma de agregar valor a sua imagem como professor de música na capital do Império. O que pode ser observado ao se comparar os anúncios publicados, por exemplo, nos anos de 1851, 1862, 1871 e 1877, como segue abaixo.

Arcangelo Fiorito,—piano e canto, r. do Engenho Velho, 71.

Almanak Lammaert, 1851, p. 308

Archangelo Fiorito, director da musica particular da Casa Imperial, e mestre da Capella Imperial,—harmonia, contraponto, canto e piano,— r. de S. Christovão, travessa do Barro-Vermelho, 1; recados r. d'Ouvidor, 101.

Almanak Lammaert, 1862, p. 479

ARCHANGELO FIORITO,

CAVALLEIRO DA IMPERIAL ORDEM DA ROSA

Mestre effectivo, compositor e Regente de musica da Imperial Capella e do Conservatorio de Musica. e

Honorario da Imperial Camara. Continua a dar lições de harmonia, contraponto, piano e canto, e declamação, com um novo systema por elle achado de fazer reforçar a voz em pouco tempo aos cantores, e abreviar e simplificar as outras materias acima referidos, para não enfasiar os amadores e diletantes desta suave e celestial arte.

Rua dos Lazaros, 32, canto da r. bella de S. João ; recados á r. do Ouvidor, 101 ou no Imperial Conservatorio de musica, das 2 ás 4 horas da tarde.

Almanak Lammaert, 1871, p. 474

ARCHANGELO FIORITO

CAVALLEIRO DA IMPERIAL ORDEM DA ROSA

Mestre particular da musica da Imperial Casa e Capella de S. M. o Imperador, inspector e director dos concertos e aula do Conservatorio de Musica, professor de aperfeiçoamento de canto no referido Conservatorio, professor de musica do Internato do Imperial Collegio de Pedro II, reside á r. de S. Christovão, 241 (antigo 27 QQ); recados na loja da viuva Fillippone, e é encontrado no Conservatorio de Musica nas terças, quartas, sextas e sabbados, das 11 horas da manhã até ás 4 da tarde, para quem se quizer utilizar do seu ensino de canto, piano, harmonia e contraponto, e onde podem se entender sobre ajuste do preço das lições e condições.

Almanak Lammaert, 1877, p. 421

Ao se considerar todos os espaços ocupados e os cargos acumulados, bem como os amadores e diletantes que pudessem procurá-lo por interesse em seu “novo sistema” para “reforçar a voz” e que, porventura, se tornassem seus alunos, pode-se perguntar como seria possível dar conta de uma rotina com um número tão grande de compromissos e de responsabilidades profissionais. Em razão dos objetivos deste trabalho, essa questão será analisada tendo como foco específico a atuação do Cavaleiro Archangelo como mestre de música do Internato do Colégio Pedro II.

Diante de uma posição tão destacada no cenário musical da cidade, pode-se pensar também por que Fioritto não teria sido o mestre sucessor de Mathias José Teixeira ao invés de Francisco de Assis Argollo. Uma possível resposta aponta novamente para a mesma direção: a condição desse último ter sido “um discípulo do

Conservatório de Paris” – segundo os termos apresentados pelo então reitor interino Dr. César Augusto Marques, em um ofício datado de 08 de agosto de 1877⁷¹. O que reitera mais uma vez a imponência dessa instituição, garantido distinção e notoriedade aos seus “discípulos” e, no caso, sobrepondo-se inclusive ao próprio Conservatório do Rio de Janeiro. Tomando como pressuposto essa hierarquia institucional, em face da vacância do cargo após a saída de Argollo, da inexistência de algum outro discípulo do Conservatório de Paris na capital do Império nessa ocasião e, sem dúvida, considerando-se também a autoridade que Archangelo Fioritto havia conquistado nessa época, ocupando alguns dos principais espaços oficiais de música na cidade, não é difícil supor que ele tenha sido imediatamente sondado sobre esse assunto. Sem saber exatamente os detalhes desse processo de preenchimento da vaga, aliás, nem do que se refere aos demais mestres de música do colégio, o fato é que a sua contratação foi efetuada em maio de 1877⁷².

O ofício mencionado acima refere-se a uma solicitação feita por Fioritto para que fosse comprado um piano para o Internato do Colégio Pedro II, onde o mestre fez questão de distinguir-se dos seus antecessores, argumentando que aqueles que lecionaram nesta matéria anteriormente não eram “verdadeiros professores de canto”, pois, não reconheceram, como ele, a necessidade do emprego desse instrumento para o ensino de música vocal. O que foi complementado pelo reitor, ao destacar no ofício que o piano utilizado por Argollo fora emprestado por ele mesmo ao colégio e, sobretudo, ao explicitar que Mathias Teixeira utilizava uma rabeca como instrumento de apoio nas suas aulas do internato – colocando esse último, portanto, como o principal alvo de suas críticas.

Diante desse quadro, considerando o piano como “indispensável”, Fioritto chamou a atenção para o fato de que “a teoria musical a nada serve sem a prática [...]”, pois, “a música é para ouvir-se tocada ou cantada e não falada”. Assim, segue o mestre afirmando que para remediar esse problema ele irá contar com um ajudante que, ao fim, utilizando também uma rabeca, o ajudaria nos ensaios de um arranjo que ele mesmo fizera do Coro dos Caçadores *Der Freischütz*, de Weber⁷³, escrito originalmente para orquestra e vozes, mas que fora adaptado para “as vozes dos meninos, podendo-se cantar a *seco*, isto é, sem acompanhamento de instrumento algum, para o fim de não

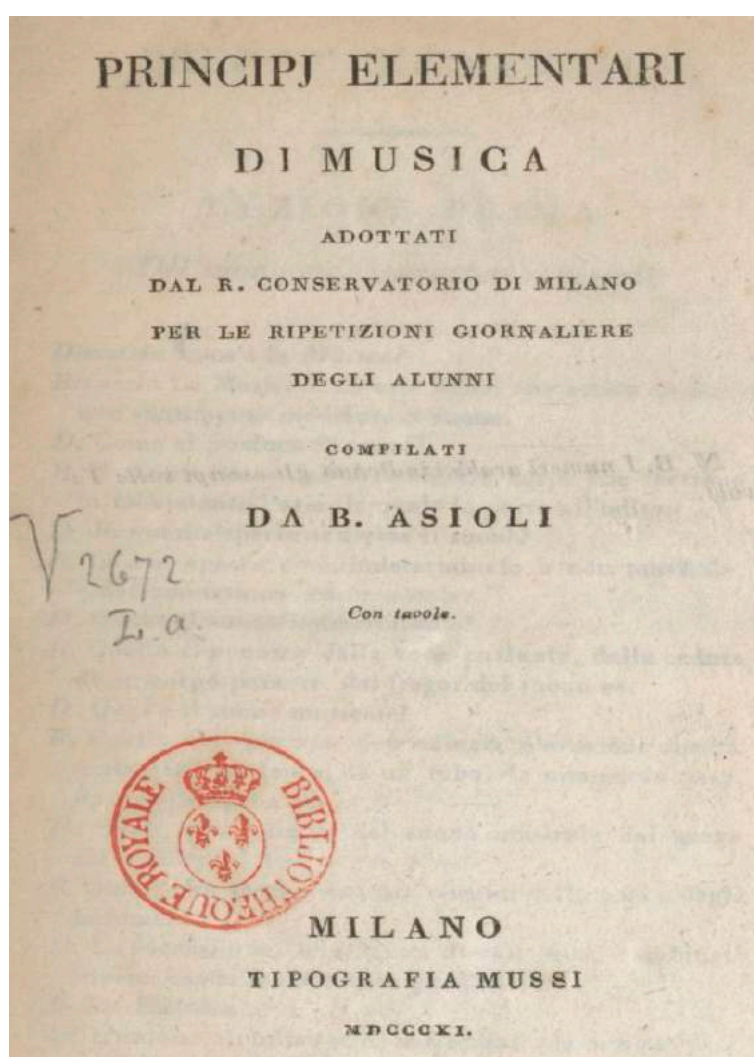
⁷¹ AN, Série Educação, IE4 66.

⁷² AN, Série Educação, IE4 66.

⁷³ Carl Maria Von Weber (1786-1826), músico alemão que foi considerado um dos grandes compositores que atuaram entre o final do século XVIII e início do XIX, tendo composto a primeira ópera romântica alemã, justamente *Der Freischütz* (O franco atirador), estreada em 1821.

aborrecer os alunos somente com teoria [...] ⁷⁴. Quanto ao piano, não foram identificadas nem a data e nem a forma de aquisição, sabendo-se apenas que o instrumento foi adquirido, como se constata em uma nota de pagamento pelo serviço de afinação do mesmo, datada de 22 de setembro de 1879 ⁷⁵.

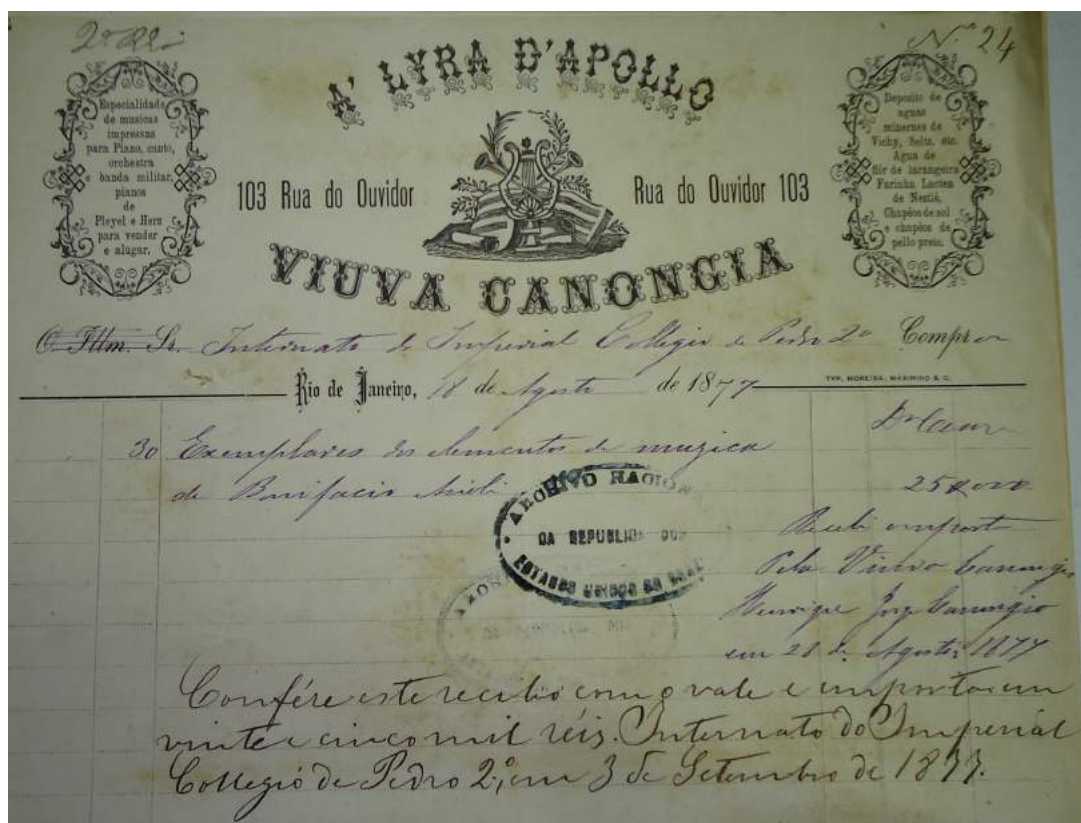
É interessante observar, porém, que, na mesma ocasião em que foi feita a solicitação da compra do piano, argumentando-se a necessidade de que as aulas de música não se restringissem somente ao estudo de teoria, Archangelo Fioritto faz a compra de 30 exemplares do *Principi Elementari di Musica*, do compositor e pianista Bonifacio Asioli (1769-1832), utilizado no Conservatório de Milão, em 1811, como pode se observar abaixo.



Fonte: Gallica, BnF

⁷⁴ AN, Série Educação, IE4 66.

⁷⁵ AN, Série Educação, IE4 68.



AN, Série Educação, IE4 66

O livro de Asioli é constituído por 46 páginas contendo perguntas e respostas *falando* literalmente sobre a música, repleto de definições conceituais, incluindo apenas 3 pentagramas em anexo, onde constam o próprio pentagrama, a localização das notas, a lógica de divisão das figuras musicais, as claves, os compassos, os intervalos e algumas escalas. Fazendo um simples exercício de comparação quanto à estrutura do livro, pode-se dizer que ele é o inverso de todos os outros que foram analisados até agora, na medida em que aqueles contêm no máximo duas ou três páginas com as definições básicas (ou, às vezes, nem isso), sendo a maior parte do seu conteúdo dedicada ao estudo da música nos pentagramas e aos exercícios de solfejo – aspecto esse último não apresentado somente no livro de Francisco Manuel da Silva. O que permite afirmar que, independente da compra do piano, o estudo da “música falada” parece ocupar um espaço significativo do “programa de aulas” concebido pelo Cavaleiro Archangelo para os seus alunos do Colégio Pedro II.

Os alunos “inaptos” e o reumatismo

A propósito, o programa das aulas aprovado por Mathias José Teixeira, não foi bem aceito por Fioritto, tendo como motivo central a realização da aumento da carga horária, sem o devido aumento dos vencimentos. Quando Fioritto foi contratado, em 1877, o horário que estava em vigor havia sido determinado pelo decreto n. 6.130, de

1876, onde foram estabelecidas duas lições por semana, às segundas e às quartas, como pode se observar na última linha do quadro abaixo.

Horario das lições do Imperial Collegio de Pedro II.

Alunos	Horas	Segunda feira	Terça feira	Quarta feira	Quinta feira	Sexta feira	Sabbado.
1.º	9-10....	Portuguez.....	Portuguez.....	Portuguez.....	Portuguez.....	Portuguez.....	Geographia.
	10-11....	Portuguez.....	Portuguez.....	Portuguez.....	Portuguez.....	Portuguez.....	Arithmetica.
	11-12....	Religião.....	Historia sagrada..	Religião.....	Historia sagrada..	Religião.....	Historia sagrada.
2.º	9-10....	Portuguez.....	Portuguez.....	Portuguez.....	Portuguez.....	Portuguez.....	Portuguez.
	10-11....	Francez.....	Francez.....	Francez.....	Francez.....	Francez.....	Francez.
	11-12....	Latim.....	Latim.....	Latim.....	Latim.....	Latim.....	Latim.
3.º	9-10....	Geographia.....	Geographia.....	Geographia.....	Geographia.....	Geographia.....	Geographia.
	10-11....	Latim.....	Latim.....	Latim.....	Latim.....	Latim.....	Latim.
	11-12....	Francez.....	Francez.....	Francez.....	Francez.....	Francez.....	Francez.
4.º	9-10....	Latim.	Latim.	Latim.	Latim.	Latim.....	Latim.
	10-11....	Historia antiga e media.	Historia antiga e media.	Historia antiga e media.	Historia antiga e media.	Historia antiga e media.	Historia antiga e media.
	11-12....	Arithmetica e algebra.	Arithmetica e algebra.	Arithmetica e algebra.	Arithmetica e algebra.	Arithmetica e algebra.	Arithmetica e algebra.
	12-1....	Philosophia.	Philosophia.	Philosophia.	Philosophia.	Philosophia.	Philosophia.
5.º	9-10....	Rhetorica e poetica.	Rhetorica e poetica.	Rhetorica e poetica.	Rhetorica e poetica.	Rhetorica e poetica.	Rhetorica e poetica.
	10-11....	Geometria e trigonometria.	Geometria e trigonometria.	Geometria e trigonometria.	Geometria e trigonometria.	Geometria e trigonometria.	Geometria e trigonometria.
	11-12....	Historia moderna e contemporanea.	Historia moderna e contemporanea.	Historia moderna e contemporanea.	Historia moderna e contemporanea.	Historia moderna e contemporanea.	Historia moderna e contemporanea.
	12-1....	Inglez.	Inglez.	Inglez.	Inglez.	Inglez.	Inglez.
6.º	9-10....	Physica e chimica.	Physica e chimica.	Physica e chimica.	Physica e chimica.	Physica e chimica.	Physica e chimica.
	10-11....	Cosmographia.....	Chorographia do Brazil.	Cosmographia.....	Chorographia do Brazil.	Cosmographia.....	Chorographia do Brazil.
	11-12....	Grego.....	Grego.....	Grego.....	Grego.....	Grego.....	Grego.
7.º	12-1....	Allemao.....	Allemao.....	Allemao.....	Allemao.....	Allemao.....	Allemao.
	9-10....	Historia natural.	Historia natural.	Historia natural.	Historia natural.	Historia natural.	Historia natural.
	10-11....	Historia do Brazil.	Litteratura.....	Historia do Brazil.	Litteratura.....	Historia do Brazil.	Litteratura.
4-5....	11-12....	Allemao.....	Allemao.....	Allemao.....	Allemao.....	Allemao.....	Allemao.
	12-1....	Grego.....	Grego.....	Grego.....	Grego.....	Grego.....	Grego.
4-5....	Musica.....	Desenho.....	Gymnastica.....	Musica.....	Desenho.....	Gymnastica.	

AN, Série Educação, IE4 66

Entretanto, de acordo com o programa de ensino de música apresentado por Mathias Teixeira em 1878 e aprovado no ano seguinte, além da divisão dos alunos em duas turmas, da determinação dos conteúdos a serem estudados e da definição dos livros a serem utilizados por cada uma, estabelecia-se também a duplicação da carga horária mediante à qual cada uma das duas turmas de música teria duas aulas semanais, totalizando, portanto, quatro aulas, conforme o quadro de horários que foi organizado em maio de 1878⁷⁶. Esse ponto gerou desavença por duas razões: pela própria dobra da carga horária e, sobretudo, porque a mesma não foi acompanhada por um aumento proporcional dos vencimentos correspondente a mudança em questão.

Archangelo Fioritto, acostumado a receber vencimentos em dobro, como, por exemplo, ocorria na Capela Imperial, se opôs à ideia de que essa mudança de carga horária se estendesse também ao Internato do Colégio Pedro II. Nesse sentido, mesmo não fazendo ainda menção à questão do ordenado, o seu primeiro ato foi representado em um ofício, datado de 13 de agosto deste mesmo ano, ao qual o reitor interino Dr.

⁷⁶ AN, Série Educação, IE4 45.

César Augusto Marques expos ao Ministro do Império Leôncio de Carvalho as suas reclamações⁷⁷. Nesse ofício o reitor afirmava então que o professor de música do Internato pedia para que suas lições fossem reduzidas a duas semanais, como antes eram, especialmente tendo como argumento que, de todos os alunos do colégio, somente 23 tinham *aptidão* para o canto – sem definir, contudo, o que compreenderia tal dote. Mesmo assim, a partir desse critério de *aptidão*, de acordo com o mestre, seria possível reunir um número de alunos suficiente para formar apenas uma turma que, ao final, receberia quatro lições semanais, ao invés de duas – concluindo o reitor que, por essa razão, o pedido de Fiorito parecia razoável. O que, entretanto, no ponto de vista do Ministro não procedia, como deixou claro na resposta escrita no mesmo documento, datada de 20 de agosto, reproduzida abaixo:

Parece-me que convém em vez de autorizar o professor de música vocal a dar apenas duas lições por semana, por não haverem todos os anos alunos aptos para aprenderem aquela arte, que ele continue a dar 4 lições determinadas pelo regulamento para os alunos que mostram aptidão e que, desse modo, auferirão maior proveito do ensino, do que adotando-se a alteração que se propõe. É fora de dúvida que o intervalo entre essas 4 lições será mais do que suficiente para decorarem-se as teorias musicais (AN, Série Educação, IE4 67).

Descontente com o indeferimento do seu pedido e com a condição que lhe era imposta na contrapartida de se manter como mestre de música do Internato do Colégio Pedro II, o Cavaleiro Archangelo Fioritto faz novamente outro reclame, que foi apresentado pelo mesmo reitor, em 02 de julho de 1879⁷⁸. Neste ofício, evidenciando dessa vez a questão dos vencimentos, foi repetida a solicitação do mestre para “que, em vez de quatro fossem por ele dadas duas lições semanais”, acrescentando-se que não seria “justo ter dobrado trabalho com o mesmo ordenado”. O pedido foi mais uma vez indeferido pelo Ministro, argumentando, simplesmente, que fossem cumpridas as quatro lições semanais previstas no decreto de 1878 e que, “se o suplicante quiser sujeitar-se ao aumento de trabalho”, se deveria, então, ser modificado “o respectivo contrato, segundo o qual é obrigado a dar somente duas lições cada semana”.

É importante frisar que o próprio Mathias José Teixeira também se pronunciaria sobre essa questão, em 1880, naquele mesmo parecer mencionando anteriormente⁷⁹, onde o mestre, além de apresentar o que seria necessário para a melhoria do ensino de música, aproveitou também para “lançar em vistas” o “estado de abandono em que se achava o professorado de Belas-Artes do Colégio Pedro II, tão injustamente depreciado”. Assim, valendo-se da notória categoria de “belas-artes” para expor, em

⁷⁷ AN, Série Educação, IE4 67.

⁷⁸ AN, Série Educação, IE4 68.

⁷⁹ AN, Série Educação, IE4 45.

termos gerais, a negligência com a qual o professorado de música, desenho e ginástica vinha sendo tratado no colégio, Mathias Teixeira destaca, sobretudo, a questão específica referente à duplicação dos dias de trabalho, “conservando-se, com maior injustiça, os mesmos vencimentos”. Todavia, apesar dos reclames de ambos os mestres de música, tal situação se manteve inalterada, haja vista que o aumento solicitado não foi concedido, permanecendo seus vencimentos anuais no valor total de 1:200\$000 (900\$000, ordenado; 300\$000, gratificação) – como pode se observar nas folhas de pagamentos referente ao período entre 1878 e 1889⁸⁰.

Essas informações permitem retomar uma conclusão a que cheguei na pesquisa de mestrado realizada sobre as lições e os mestres de música do Colégio Pedro II (1838-1858), onde foi constatado que o grupo formado pelo professorado de belas-artes ocupava então os últimos lugares dentro da hierarquia salarial dos seus docentes. Nesse quadro, os vencimentos dos mestres de música mantiveram uma posição fixa entre os menores ordenados, independente do número de lições e de alunos que eles se ocupavam em cada ano trabalhado (GARCIA, 2014, p. 77-79). O que, como concluí naquela ocasião, retrata uma lógica de atribuição de significados e de valores que, no caso específico das atividades concebidas “originariamente” como artes “manuais” e “mecânicas”, torna possível pôr em lados distintos obra/profissão, ramos do saber/docência, as lições de música/os responsáveis pelo seu ensino, música/músicos, pois, citando novamente a mesma frase de Araújo Porto Alegre: “Entre nós ama-se em delírio a Música, mas despreza-se de alguma maneira os músicos” (PORTO-ALEGRE, 1836, p. 180).

Um substituto

Quanto à Archangelo Fioritto, diante desse quadro, mesmo tendo as suas solicitações negadas sucessivamente e, ainda, acumulando um número crescente de faltas desde meados de 1878⁸¹, o Cavaleiro, contudo, não abriu mão de manter-se no cargo de mestre de música do Colégio Pedro II. Foi quando, logo dois meses após o indeferimento do seu último pedido, Fioritto trouxe então à tona os problemas que os seus “incômodos reumáticos” estavam lhe causando para manter a sua assiduidade no colégio. Diante dessa questão, o mestre cria então uma alternativa inusitada que nem sequer estava prevista por lei: pedir uma licença para mandar alguém habilitado para substituí-lo nos dias que, porventura, precisasse se ausentar em razão da alegada

⁸⁰ AN, Série Educação, IE4 44 e 54.

⁸¹ Mapas de Faltas AN, Série Educação, IE4 66, 67, 68, 69, 70 e 71.

moléstia – pessoa que seria por ele mesmo custeada. De acordo com o ofício dirigido ao Secretário de Estado (José Pinto Netto Machado), datado de 02 de Setembro de 1879, o novo reitor do internato, Francisco Maria José Pereira, afirmava, então, que:

Se lhe fosse concedida tal permissão, importaria ela grande prejuízo ao ensino, vindo essa pessoa em diversos dias e em várias ocasiões, de sorte que o ensino de música ficaria de tudo inútil pela contínua mudança de professor com todos os inconvenientes inerentes a falta de estabilidade e de método de ensino (AN, Série Educação, IE4 68).

Assim, preocupado essencialmente com a manutenção da utilidade e da qualidade das aulas, o reitor segue seus argumentos ponderando que, caso o referido Secretário cogitasse atender ao pedido do mestre de música, julgava necessário que essa substituição devesse ser feita mediante um longo prazo, “com pessoa de sua confiança, de reconhecida competência e moralidade”. Compreendido como uma concessão, dessa vez o requerimento de Archangelo Fioritto foi então aceito, desde que se respeitassem as condições propostas pelo reitor (*Idem*). Essa concessão para um afastamento temporário, valendo-se de um substituto, se consumou alguns dias depois, como consta no aviso datado de 18 de setembro de 1879⁸². A partir disso, Fioritto conseguiu inicialmente 06 meses de licença, pondo em seu lugar Eugênio Adolpho Luiz Cunha, mantendo, dessa forma, a sua remuneração e o seu cargo como mestre de música do colégio – credencial de mestre que continuará devidamente a fazer parte do seu anúncio no Almanak Laemmert, referentes aos anos de 1880 e 1881. Essas licenças foram concedidas mais algumas vezes, mesmo que tenham chegado a ser consideradas irregulares pelo então Ministro e Secretário de Estado dos Negócios do Império, o Barão Homem de Melo, resultando em um processo que perdurou até quando Archangelo Fioritto pediu a rescisão do contrato, em abril de 1882⁸³.

É preciso observar, ainda, que, sintomaticamente, o período no qual Fioritto decide pedir a rescisão do seu contrato coincide com a organização de um novo programa de ensino para o Colégio Pedro II, formulada, em agosto de 1881 (decreto n. 8.227), e aprovada em 23 de março de 1882. Nesse novo programa ocorre uma reformulação dos estudos de música que, além de exigirem mais empenho do professor, certamente, lhe exigiriam também mais tempo em sala de aula. Com essa reformulação, além dos alunos passarem a ser divididos em três turmas, ao invés de duas; houve um alargamento dos conteúdos que, mantendo as lições teóricas, ampliou e tornou mais

⁸² AN, Série Educação, IE4 69.

⁸³ Para acompanhar os detalhes do processo em questão ver: AN, Série Educação, IE4 68, 69, 70 e 71.

complexos os exercícios de solfejo e as atividades práticas⁸⁴; registrando, por fim, uma mudança nos livros a serem utilizados, escolhendo-se provisoriamente o livro de Panseron que já fora adotado em 1861 por José Joaquim Goyano⁸⁵ e, o também já mencionado, “Compêndio Elementar de Música”, de autoria do próprio Mathias José Teixeira – certamente o mentor da reformulação em questão.

Por um lado, não há dúvida alguma quanto à legitimidade da questão referente ao aumento dos vencimentos e, mais ainda, quanto à importância fundamental que a valorização financeira tem para a realização e o desenvolvimento do trabalho dos músicos, dos professores e, no caso, dos “professores de música”, bem como para as perspectivas de construção das suas carreiras profissionais. O que ganha um sentido particular ao se considerar as questões enfrentadas pelos músicos no contexto em foco, compreendendo-o como um período marcado por intensas transformações das características do trabalho com a música e do seu próprio exercício enquanto profissão, envolvendo, por exemplo, as discussões sobre as artes “manuais” e “mecânicas” e as “artes da imaginação”, sobre o “artesão”, o “artífice” e o “artista”, bem como sobre “educação”, “recreação do espírito” e “moda”. O que se torna ainda mais agudo ao se levar em conta as dificuldades que, em termos práticos, se interpõem ao longo do processo de construção de uma carreira como músico profissional, sobretudo, diante dos contratempos causados por eventuais doenças e, mais ainda, do envelhecimento e da possibilidade de contar, nesse contexto, apenas com a pensão mensal de 20 até 40 mil (de 240 até 480 mil réis anuais) garantida aos músicos inabilitados que fossem membros da Sociedade Beneficência Musical⁸⁶.

Entretanto, por outro lado, mesmo diante desses desafios, no processo de construção de uma carreira, é necessário que não sejam desprezados alguns princípios éticos básicos que dizem respeito ao modo de se relacionar com os outros músicos e à forma de se posicionar diante dos compromissos profissionais assumidos. Nesse sentido, a trajetória ascendente e controversa de Archangelo Fioritto mostra-se bastante elucidativa para se perceber como os interesses e as maneiras de se valer das oportunidades em benefício próprio foram dando sentido às suas atuações e à construção dessa mesma trajetória. O que fica evidente ao se observar os meios pelos

⁸⁴ De maneira abreviada, a primeira turma, além de estudar os princípios elementares da música, realizaria também exercícios básicos de leitura da notas e dos ritmos e de entoação de intervalos. A segunda turma se dedicaria aos estudos de solfejos elementares e progressivos e também à análise do tom principal de cada lição e de suas modulações. E, na terceira turma, seriam realizados, essencialmente, exercícios corais a duas, três e quatro vozes (VEHCIA & LORENZ, 1998, p. 108-109).

⁸⁵ *Solfège concertant à 2, 3 et 4 voix, en trois parties – a l’usage des orphéonistes, des classes d’ensemble et des pensions.*

⁸⁶ Decreto n. 2.769, de abril de 1861, art.14, *Estatutos da Sociedade Beneficência Musical.*

quais Fioritto se utilizou para ingressar, se manter e se desenvolver na carreira como músico profissional no Brasil, atuando junto às mais altas instâncias de poder, ocupando funções em alguns dos espaços mais importantes no meio musical da capital do Império, galgando cargos e conquistando notoriedade, valendo-se, para tanto, de algum “talento” artístico e, certamente, de diversos artifícios e artimanhas. Dessas forma, fizeram parte da construção da sua trajetória, por exemplo, o acúmulo de faltas; as críticas negativas às suas atuações como músico; o empenho para impedir que outra pessoa ocupasse a vaga ociosa de mestre da Capela Imperial; a desqualificação de Mathias José Teixeira por não ser supostamente um “verdadeiro professor de canto”; bem como os subterfúgios utilizados para não oferecer as quatro lições semanais no Colégio Pedro II – um conjunto de elementos que contribuem, inclusive, para se pôr em questão até mesmo o seu referido “reumatismo”.

A partir desse conjunto de fatores, é forçoso concluir, que, para Archangelo Fioritto, não era relevante ser qualificado como alguém que tivesse “propensão natural ao magistério”, que estivesse empenhando em construir e realizar algum projeto dedicado ao ensino de música e que fosse reconhecido como um “barão da instrução” – ao contrário das suas ambições pessoais em ocupar espaços, exercer cargos e acumular vencimentos e “títulos” que lhes parecessem importantes para a sua expansão profissional. O que incluía, nessa ocasião, a manutenção do cargo e da credencial adquirida enquanto mestre do Colégio Pedro II, que foram preservados mesmo após o seu afastamento, durante o período em que ele custeou Eugênio Adolpho Luiz Cunha para ser o seu substituto – quem, ao final, viria a ser o seu sucessor.

4.2.4 “Onipresença” conservatorial e dedicação exclusiva ao magistério

Uma questão que chama a atenção ao longo do processo de sucessão dos mestres de música do Colégio Pedro II no período em foco, consiste no crescente influência que a instituição representada pelo conservatório virá exercer, crescentemente, tanto na definição do caráter da música como matéria de ensino, quanto na construção da identidade profissional dos músicos e, especificamente, dos professores de música. O que foi identificado, por um lado, a partir do recorrente emprego de livros cujos autores eram professores do Conservatório de Paris, notadamente, Auguste Panseron, Alix Garaudé e Adolphe-Clair Le Carpentier. Por outro lado, salta aos olhos também a questão relativa à formação, onde apresentam-se, respectivamente, Argollo como representante do próprio Conservatório de Paris; Fioritto, de Nápoles e do Rio de Janeiro; e, nesse momento, os dois últimos mestres que atuaram no colégio nas décadas

finais do Império: Eugênio Adolpho Luiz Cunha e Joaquim Justiniano Fernandes de Souza, ambos formados pelo Conservatório do Rio de Janeiro. Por fim é preciso destacar que, além desse fator referente à formação, chama a atenção também a consolidação de um novo perfil de mestre que, diferente daqueles que exercem o ensino em conjunto com outras atividades de trabalho⁸⁷, começariam a se dedicar exclusivamente ao magistério. O que pode ser percebido ao se observar as informações que levantadas sobre a trajetória profissional dos dois últimos mestres do Colégio Pedro II que completam o quadro de análise proposto inicialmente.

Eugênio e Justiniano: trajetórias docentes

Eugênio Adolpho Luiz Cunha (? -1912) foi o sétimo mestre de música do Colégio Pedro II, após o controverso processo que o permitiu suceder Archangelo Fioritto no Internato. Como estudante do Conservatório do Rio de Janeiro, recebeu a menção honrosa nos anos de 1863 e 1864 pelo seu ótimo desempenho nas aulas de rudimentos e solfejo para o sexo masculino. Sua trajetória profissional é marcada pelo exercício da profissão docente, não tendo sido localizadas, até então, quaisquer indícios de sua atuação em outras áreas da música. O que passa se constituir como um elemento que vai a caracterizar os mestres do colégio que, desde Mathias José Teixeira, com exceção de Fioritto, passaram a ser reconhecidos, noticiados e documentados como profissionais dedicados prioritariamente ao ensino de música, mesmo que eles também possam ter atuado, por exemplo, como intérpretes ou compositores.

Eugênio Cunha foi professor do episcopal Colégio São Pedro de Alcântara, entre 1873 e 1875, e da Escola Municipal São José, em 1878. Iniciou a sua atuação no Colégio Pedro II, em 1879, na condição de substituir temporariamente Fioritto, que, ao final, chegou a se estender até 1882, quando efetuou-se a sua contratação oficial como mestre de música do Internato – o que já foi discutido anteriormente. Uma questão que marcou a sua trajetória no colégio, contudo, foi o excessivo número de faltas, registrado desde o seu ingresso como substituto, em 1879. Esse comportamento profissional irresponsável lhe rendeu algumas advertências que destacavam o prejuízo acarretado aos alunos que pouco aproveitavam as suas lições de música, por serem descontínuas e, conseqüentemente, sem método⁸⁸. Contudo, essa situação perdurou ao longo de dez

⁸⁷ Como, por exemplo, Januário da Silva Arvellos, Francisco da Luz Pinto e José Joaquim Goyano.

⁸⁸ Ver: AN, Série Educação, IE4 70 – ofício datado de 14 de junho de 1881, onde, além de se criticar a sua condição como substituto de Archangelo Fioritto, destaca-se também o grande número de faltas acumulado por Eugênio Cunha, desde o afastamento do mestre de música oficial. Ver também os Mapas de Faltas que foram localizados, referentes aos anos de 1882, 1883, 1887 e 1888, nas respectivas pastas: AN, Série Educação, IE4 71, 72 e 77.

anos, até à rescisão do seu contrato, em julho de 1889, justamente pelas faltas recorrentes. Além disso, atuou também na Escola Normal entre 1877 e 1897, se aposentando em outubro de 1898, por motivo de doença pulmonar. Seu falecimento, em 1912, foi noticiado no obituário do jornal O Correio da Manhã, acrescentando ao seu nome próprio o adjetivo: maestro.

Quanto ao Joaquim Justiniano Fernandes de Souza, não foram localizados nem a data e nem o local de seu nascimento e óbito. Foi o oitavo mestre de música do Colégio Pedro II, sendo contratado para o Internato nos últimos meses do Império, em julho de 1889. A relação profissional de Joaquim Justiniano com o colégio, porém, é bem anterior a essa data, remetendo-se ao período em que atuou como Rabequista auxiliar das aulas da Dança do Externato, entre 1866 e 1870⁸⁹. Anuncia suas aulas particulares de piano e música, desde 1867, evidenciando a sua formação na Academia Imperial de Belas Artes e, implicitamente, no Conservatório de música – o que já foi tratado na parte anterior da tese. Essa formação foi destacada no próprio documento referente de sua contratação para o colégio, enquanto “professor habilitado pelo Conservatório”⁹⁰.

Em 1885, recebeu o diploma de sócio benemérito da Sociedade de Amantes da Instrução. Atuou também como professor de piano do Colégio Abílio a partir de 1887, registrando inclusive um manifesto em homenagem ao seu diretor, Joaquim Abílio Borges, publicado na primeira página do jornal Diário do Comércio, em 1890. Nesse mesmo ano, após a proclamação da República, foi nomeado para o Ginásio Nacional - denominação dada ao colégio neste período. Em 1897, Amaro Barreto de Albuquerque Maranhão, o futuro professor de canto do Instituto Nacional de Música (nome dado ao extinto Conservatório), refutou o convite para reger interinamente a cadeira de música no Ginásio Nacional, o que acarretou na renovação do contrato de Joaquim Justiniano. Com a reforma estabelecida a partir do Decreto n.º 3.251 (08/04/1899) e a extinção das cadeiras de música e ginástica em virtude do art. 5, encerrou as suas atividades no Ginásio Nacional, mesmo que, contudo, tenha continuado a receber seus vencimentos, assim como Mathias José Teixeira que, nessa ocasião acumulava 33 anos de dedicação ao ensino de música no Colégio Pedro II.

⁸⁹ Conferir: AN, Série Educação, IE4 38, 39 e 40.

⁹⁰ AN, Série Educação, IE4 78.

5. Considerações finais e algumas respostas

Uma questão essencial que perpassa toda essa pesquisa consiste nos desafios impostos pela própria área de interesse, a “história da educação musical”, e notadamente, pelo foco no século XIX. Em relação ao primeiro ponto, a complexidade que envolve essa área de estudos enquanto um campo interdisciplinar, que precisa tecer uma rede de articulação entre os domínios da história, da educação e da música, ou, ainda, as áreas da história da educação, da história da música e da educação musical, sem sombra de dúvida, estabelece alguns obstáculos de difícil transposição. O que se mostra bastante claro, ao menos por dois motivos. Por um lado, pelos esforços necessários para se construir uma base e se posicionar em face ao vasto horizonte de conteúdos, conceitos, teorias e métodos que se abre a partir dos interesses em realizar uma pesquisa sobre a história da educação musical e, sobretudo, articular os domínios e as áreas que constituem a sua própria denominação. Por outro, considerando justamente as especificidades e as questões particulares concernentes a cada um desses ramos disciplinares, pela importância de tentar encontrar um ponto possível que permita ao trabalho estabelecer a comunicação com os seus respectivos especialistas e, especialmente, propiciar em alguma medida reflexões e debates coletivos – o que se mostra tão trabalhoso e, por vezes, problemático, quanto se faz necessário para o desenvolvimento dos estudos sobre a história da educação musical.

Quanto ao foco no século XIX, o principal desafio que se coloca advém da escassez de pesquisas que tenham como propósito central trabalhar especificamente dentro dos limites desse recorte temporal – escassez que, em verdade, aumenta exponencialmente a medida em que os interesses de pesquisa se afastem dos séculos XXI e, sobretudo, XX – século para o qual esta voltada a maioria dos trabalhos realizados na área da história da educação musical no Brasil. O que dificulta, inevitavelmente, o acesso às informações sobre os períodos que, até o momento, não tenham sido priorizados por essa historiografia, seja em termos de conteúdos já elaborados, seja em termos de temáticas mais ou menos discutidas, seja, fundamentalmente, em termos de documentação – documentação à qual, muitas vezes, é desconhecida; está dispersa em diferentes arquivos e fundos; pode encontrar-se em precárias condições físicas; ou, ainda, pode ser identificada, porém, não localizada.

Diante dessas considerações gerais, naquilo que concerne a esta pesquisa, chega-se ao fim deste trabalho com muito mais questões do que respostas, como, por exemplo, se existiria alguma espécie calendário de eventos cívicos públicos cuja a participação musical dos alunos das escolas primárias e secundárias fossem importantes, além do caso da inauguração da estátua equestre de dom Pedro I, em 1862? Quais seriam esses eventos? Que instituições estariam envolvidas na sua realização? Qual era o repertório apresentado? Quem eram os responsáveis pela organização e viabilização da sua parte musical? E as mulheres? Quais eram os seus papéis nessa história? Quais eram as questões envolvidas na sua atuação, fosse como estudantes ou professoras de música? E a Escola Normal, onde José Mathias Teixeira tomava lugar entre os membros da banca dos seus exames e Eugênio Adolpho Cunha ministrou durante 20 anos? E as escolas de Instrução primária que adotaram o “compêndio elementar de música” de Mathias Teixeira? E o Imperial Instituto de Cegos que, chegando a contar com oitos pianos para serem usados em suas aulas, teve Raphael Coelho Machado, o autor do dicionário musical, como professor? E os alunos? Quem eram eles e quais eram os significados dessas aulas na sua perspectiva? Questões que parecem pertinentes para o aprofundamento dos estudos sobre a importância do ensino institucional de música e sobre o papel dos sujeitos nele envolvidos, pensando, especificamente, na Instrução primária e secundária e na cidade do Rio de Janeiro do século XIX. O que poderá abrir um vasto campo de reflexões sobre a história da educação musical no Brasil, seja para se pensar em termos de uma história comparada, diante das diferentes realidades regionais e locais, seja para se relativizar alguns marcos temporais que possam ser considerados como absolutos ou, por ventura, “pioneiros”. Contudo, tendo em vista as questões anunciadas logo no início da introdução, algumas respostas são passíveis de serem apontadas.

Estatuto sociocultural e Institucionalização

Quanto à concepção de música e de sua prática como uma atividade de trabalho dentro do contexto da cidade do Rio de Janeiro, no século XIX, chega-se a conclusão de que as categorias “arte de artesão” e “arte de artista”, elaboradas por Norbert Elias, se mostram bastante operacionais para se pensar esquematicamente sobre essa questão.

A partir dessas categorias foi possível reconhecer a existência, ou, a persistência, de uma visão dicotômica a partir da qual a música é representada por dois polos. De um lado, como uma “arte de artesão”, “manual” e “mecânica”, de caráter predominantemente funcional, que, dependendo “menos do espírito do que do corpo”,

constituía-se como ofício destinado aos substratos sociais considerados mais “incultos” e “desprestigiados”, fossem, especificamente, os negros (escravos ou libertos), ou, em termos gerais, “a plebe”, como destacou Mathias José Teixeira. E, de outro, como uma “arte liberal”, uma “arte da imaginação”, que, dependendo “menos do corpo do que do espírito”, poderia se configurar como um privilégio dos extratos considerados mais “cultos” na sociedade, que tinham tempo livre para exercitar-se com a música, de maneira “desinteressada”, tanto por questões de etiqueta e de comportamento, quanto por ilustração, “polidez intelectual” e “amadorismo”. O que não implicava, necessariamente, na valorização daqueles que exerciam-na como ofício, pois, como nos lembrou Porto-Alegre, na sociedade brasileira “ama-se com delírio a música, mas, despreza-se de alguma maneira os músicos”.

Diante disso, quais seriam então as justificativas para a institucionalização do ensino da música dentro do contexto da capital do Império? Tendo como referência os projetos analisados na segunda parte da tese, em termos gerais, se observa a existência de um consenso entre Manuel Araújo Porto-Alegre, Raphael Coelho Machado e Francisco Manuel da Silva, quanto à concepção da música como um importante meio ético-pedagógico que, enquanto tal, deveria estar a serviço da civilização e do desenvolvimento sociocultural do país. A partir desse argumento, que, a propósito, fora constantemente utilizado em grande parte dos discursos de valorização da música durante o século XIX, defendia-se então a importância fundamental de institucionalizar o seu ensino, promovendo, por meio de um programa com saberes, sujeitos e lugares determinados, o cultivo de certos “atributos” dessa arte, difundindo e vulgarizando socialmente os seus preceitos e “claves de leitura”. O que deveria ganhar forma, por um lado, em termos específicos, estabelecendo-se um espaço oficial para se qualificar técnica e academicamente os artistas e tentar valorizar, assim, a sua atividade como uma prática profissional, e, por outro, em termos gerais, através de uma atuação regular junto ao ensino primário e secundário, disseminando aqueles que passaram a ser considerados como os princípios elementares da música, bem como determinadas práticas e repertórios, notadamente associados ao âmbito sagrado, cívico e “erudito”.

Fazer-se presente na sociedade como um “todo”, certamente, foi um dos pressupostos fundamentais nesse jogo. O que ganhou um papel ainda mais determinante a partir da crise que se instalara com o fim do Primeiro Reinado, quando a necessidade dos músicos se organizarem coletivamente tornou-se essencial, seja para ter alguma sustentabilidade financeiramente, seja para conquistar representatividade política, seja para atuar de maneira mais ampla possível na promoção social do “amor” à música –

resultando, assim, na criação da “Sociedade Beneficência Musical”, em 1833. A partir dessa tríade, fazer-se presente então junto ao campo da “Instrução pública” e poder vislumbrar as possibilidades de contar com a estrutura do Estado e com o apoio do governo, constituíram-se como objetivos centrais para a cúpula dessa associação. O que lhes possibilitou, por exemplo, conquistar um lugar para a música junto à Academia Imperial de Belas-Artes e ao Colégio Pedro II, criar um Conservatório, elaborar e publicar compêndios oficiais, ou, ainda, ser protagonista em solenidades ou eventos cívicos notórios. Espaços e âmbitos potencialmente importantes para o exercício das práticas políticas de mediação dentro do campo da música nesse contexto, haja vista o seu papel enquanto “vetores de circulação cultural” e a sua importância como espaços de legitimação de saberes e competências e de reconhecimento identitário.

Profissionalização docente e Forma escolar

A partir das análises realizadas a longo da terceira parte da tese foi possível então construir um quadro geral apresentando em ordem sucessiva os mestres de música que atuaram no colégio durante o século XIX, seus anos de nascimento e óbito, o tempo de permanência no Pedro II e os principais espaços, formas e meios de atuação que alguma maneira constituíram sua trajetória profissional, como pode se observar abaixo.

Quadro N. 2 – MESTRES, TRAJETÓRIAS, PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE

Nome	Avellos	Sr. Luz	Goyano	Mathias	Argollo	Fioritto	Eugênio	Joaquim
Nascimento	1790	1798	c. 1800	1829	?	1813	?	?
Óbito	1844	1865	1867	1909	1878	1887	1912	?
CPII	1838	1838 1858	1858 1866	1866 1899	1876	1877 1881	1882 1889	1889 1899
Guarda								
Capela								
Conservatório								
Teatro								
Música ¹								
Ensino								

Chama atenção o fato de termos somente um único mestre de origem militar nesse grupo, diferente, por exemplo, da ginástica onde essa característica será marcante. Uma possível explicação para essa baixa ocorrência consiste na ideia de que os mestres das bandas militares teriam uma predileção maior para formar músicos instrumentistas e profissionais do que para trabalhar ensinando os princípios elementares, solfejo e música vocal, dentro de um âmbito onde a profissionalização não se constituía como

¹ Por uma questão de espaço e organização visual optou-se por utilizar o termo “música” nesse quadro para referir-se à atuação profissional desses sujeitos como instrumentistas, arranjadores, compositores e regentes fora do âmbito escolar, colocando-se o “ensino” como um termo a parte, em razão do interesse em perceber justamente o espaço dessa área de atuação dentro do campo da música.

objetivo central. Além disso, seria necessário avaliar a importância relativa dos mestres de banda militar dentro do cenário musical da cidade do Rio de Janeiro no contexto em foco, a ponto deles serem cotados para atuar como professores junto aos principais espaços de instrução pública da Capital, como no Colégio Pedro II – hipóteses, contudo, que precisariam ser checadas ao se investigar, por exemplo, qual seria a presença dos mestres de banda militar no ensino primário e secundário durante o Segundo Reinado e o que poderia justificar tal presença ou ausência.

Ostentando uma importância musical conquistada entre as décadas de 1810 e 1820, tendo como protagonistas o padre José Maurício Nunes e os discípulos da “escola fluminense”, a Capela Imperial manteve-se notadamente até os anos de 1860 como um espaço de referência central. O que pode ser percebido a partir da sua presença contínua no conjunto das trajetórias dos três primeiros mestres; do caso de Fioritto que, embora tenha ingressado no colégio somente em 1877, atuara na Capela como cantor, entre 1843 e 1850, e ocupava o cargo de mestre desde 1861; e, ainda, do próprio Mathias Teixeira que, mesmo que de maneira pontual, estabeleceu uma relação com essa instituição no início da sua trajetória no Rio de Janeiro.

Entretanto, é notório o quanto a instituição conservatorial vai tornando-se uma das principais referências para a “Sociedade Musical” na cidade do Rio de Janeiro, seja pelo valor que será atribuído aos seus pressupostos de ensino e aos seus métodos e a recorrência com a qual eles vieram a ser utilizados; seja pela importância que a sua formação passará a ter como um fator de distinção entre os músicos; seja pelos objetivos de afirmar-se como uma instituição oficial de ensino e de regulação da atividade profissional. O que fica evidente ao se considerar que Francisco da Luz Pinto tenha sido o seu professor de “rudimentos, preparatórios e solfejo” e “canto para o sexo masculino”; que Fioritto, além de ter se formado no Conservatório de Nápoles, exerceu também diferentes cargos no Conservatório do Rio de Janeiro; e que Goyano, Mathias e Argollo tenham utilizado de materiais de ensino produzidos por professores do Conservatório de Paris. Valendo destacar, sobretudo, que os últimos mestres, juntamente ao fato de não terem tido qualquer ligação com a Capela (com exceção de Fioritto), formaram-se em conservatórios, tendo Argollo estudado em Paris e Eugênio Adolpho e Joaquim Justiniano, no Rio de Janeiro – atributo, aliás, devidamente destacado nos contratos em que realizaram com o Colégio Pedro II.

O Teatro e, em termos mais amplos, o âmbito do entretenimento, não se apresentaram como espaços de atuação importantes dentre aqueles que caracterizaram as trajetórias do grupo de mestres que atuaram no Colégio Pedro II. O que, porém,

extrapolando o âmbito do colégio, traz como questão a necessidade de investigar se a música ligada ao universo do lazer, que estava em plena ebulição no contexto do Segundo Reinado, fez-se presente dentro do âmbito escolar e, ainda, caso isso seja constatado, como se fez essa presença e em que circunstâncias. Tendo indício, nos limites desta pesquisa, as apresentações de Ópera organizadas por Goyano, no Colégio Marinho, e o destaque dado a essa iniciativa como uma forma louvável para “enraizar nos corações dos jovens o amor à divina arte” – divindade associada, no caso, à Rossini, Bellini e Donizetti. O que, por sua vez, põe também como questão o papel institucional da escola no estabelecimento daquilo que se deve amar ou desprezar como “Música”, tanto em termos conceituais e estéticos, quanto em termos de práticas e repertórios.

É importante observar também o delineamento de um perfil de profissional que passará a ser registrado dentro do campo da música, a partir dos fins do século XIX, representado por aqueles cuja a identidade profissional será marcada pelo ensino e a atuação no magistério. De acordo com as informações que foram localizadas sobre esses mestres percebe-se com clareza a configuração de três categorias diferentes. Uma primeira, marcada pela polivalência profissional, que está retratada pela trajetória de Arvellos, Francisco da Luz, Goyano e, ainda, por Fioritto. Músicos que, conforme suas particularidades, se destacaram como instrumentistas, cantores, compositores, arranjadores e regentes; que também atuaram ensinando música e, ainda, exerceram atividades administrativas junto ao coro e à orquestra da Capela Imperial, à “Sociedade Musical” e ao Conservatório. Uma segunda que tem a atuação no magistério como a marca principal, mesmo que sejam considerados alguns indícios de polivalência. Categoria representada aqui por Mathias Teixeira que, com exceção dos registros iniciais de uma composição própria executada na Capela Imperial e da sua tentativa não consumada de atuar como cantor e instrumentista dessa instituição, teve uma trajetória predominantemente marcada por sua dedicação ao ensino primário e secundário, recebendo, para tanto, a alcunha de “Barão da Instrução”. E, uma terceira, onde encontram-se músicos cujas informações profissionais registradas referem-se exclusivamente as suas atuações na área de ensino e, notadamente, no magistério. Categoria representada pelos últimos mestres que, excetuando Fioritto, reúne Argollo (professor particular de piano e canto, professor dos colégios Abílio e Pedro II); Eugênio Adolpho (professor dos colégios São Pedro de Alcântara, São José, Pedro II e da Escola Normal); e Joaquim Justiniano (professor dos colégios Abílio e Pedro II).

Assim, diante desse quadro, torna-se necessário retomar a questão sobre a possibilidade de perceber também, a partir das análises das trajetórias e,

especificamente, das atuações dos mestres no Colégio Pedro II, um processo de construção de uma forma de ensino de música específica, voltada para o magistério, concomitantemente à definição dos atributos profissionais da docência. Processo que se constata ao se considerar, por exemplo, os compêndios de Francisco Manuel da Silva e a afirmação de uma ideia pela qual o ensino e a aprendizagem da música devesse partir sempre dos seus “princípios elementares”. O posicionamento de Francisco da Luz Pinto solicitando o aumento do número de lições de música para gerar novos desafios aos alunos e oportunidades de aprofundamento dos seus estudos. O que, diante da conquista do referido aumento da carga horaria, em 1841, tornou necessário fazer alguma sistematização e seriação dos conteúdos, bem como produzir e utilizar materiais complementares de solfejo. O momento quando se reconhece em José Joaquim Goyano os atributos de uma identidade docente e de uma “natural propensão ao magistério”, valorizando-se a sua paciência e a sua obstinação para instruir “os discípulos nas regras essenciais da música”, estimulando-lhes “o gosto pelo estudo”. Valendo destacar a adoção extraoficial de um compêndio de sua autoria no colégio e do método de solfejo de Panseron, bem como a sua atitude em dividir as turmas por nível, provavelmente, de acordo com o interesse e empenho dos alunos. O projeto não consumado de Francisco Argollo para oferecer também aulas de instrumentos e formar uma orquestra, abrindo outra perspectiva de ensino de música dentro do espaço escolar, para além do canto. E, por fim, os próprios 33 anos de atuação de José Mathias Teixeira no Colégio Pedro II, compreendendo a elaboração de programas de reforma do ensino de música totalmente estruturados e detalhados, a sua disposição para implementá-los e, especialmente, as suas argumentações pedagógicas para defender essa reforma e afirmar as particularidades da docência em música como uma área profissional com interesses e saberes particulares, com identidade própria.

A partir da articulação das três partes desta tese, é possível se compreender o processo de elaboração e de desenvolvimento de um amplo projeto que, fundamentalmente, visava afirmar o valor artístico, educacional e profissional da música, estabelecendo regimes, referências, formas, instrumentos e meios ideais de valoração, tendo como um de seus principais vetores a institucionalização do seu ensino. O que se realizou a partir de um processo de definição de “o que”, “para quem”, “por que”, “onde” ensinar e “quem” poderia ensinar música, dentro do contexto da

cidade do Rio de Janeiro no século XIX. Um processo que foi sendo definido por meio seleções e organizações de “conteúdos adequados”, em termos de matérias e também de métodos e discussões didáticas; da construção dos “lugares próprios”, compreendendo não somente os estabelecimentos físicos, como também a posição da música dentro dos variados currículos, níveis e contextos de ensino; e a definição de quem seriam os “sujeitos autorizados” e os atributos e competências que, a princípio, deveriam ser necessários para o exercício da prática docente na área da música, sobretudo, dentro do âmbito escolar.

Por fim, é importante chamar a atenção para a necessidade de se alargar esse espectro de discussões para que se possa avaliar, então, o que representou esse processo de institucionalização dentro de uma realidade musical como a do Brasil, tão ampla como um continente, tão diferenciada diante de suas variâncias e particularidades regionais e locais, tão segmentada em face das agudas diferenças socioculturais e socioeconômicas que marcam o país. Valendo frisar que, no meu ponto de vista, para se analisar as especificidades desse processo no Brasil devemos tomar como contraponto a máxima expressa pelo célebre título de um artigo do professor José Nunes Fernandes: “o som precede o símbolo”. Isto é, o princípio elementar é o som, é o fazer musical.

6. REFERÊNCIAS

FONTES E ARQUIVOS

ACERVO CLEOFE PERSON DE MATTOS

Verbetes biográficos dos músicos da Capela Real-Imperial

ARQUIVO NACIONAL

[Programa musical da Solenidade de entrega de premiação] (1845), AN, Série Educação, IE4 30

[Solicitação da presença dos músicos da Guarda Permanente] (1840), _____. IE4 28

“Exposição dos inconvenientes e defeitos encontrados pelos respectivos professores nos diferentes ramos de ensino, acompanhado das observações do reitor” (1840), _____. IE4 29

[Nota de compra de matérias com escalas e solfejos] (1843), _____. IE4 29

[Nota de contratação da orquestra para a solenidade de entrega de prêmios] (1861), _____. IE4 37

[Nota de compra solfejo Panseron] (1861), _____. IE4 56

[Parecer sobre o programa de música, por Mathias José Teixeira] (1878), _____. IE4 45

[Nota de compra de um piano] (1880), _____. IE4 45

“Circular” – [proposta aos responsáveis sobre aula de instrumentos e de formação de orquestra no Colégio Pedro II] (1876), _____. IE4 66

“Relação nominal dos estudantes de piano sob direção do professor particular Francisco de Assis Argollo” (1877), _____. IE4 66

[Parecer sobre a não consumação da proposta] (1877), _____. IE4 66

[Nota de compra do livro de Asioli, por Fioritto] (1877), _____. IE4 66

“Horário das lições do Imperial Collegio de Pedro II” (1876), _____. IE4 66

“Horário das lições do Imperial Collegio de Pedro II” (1878), _____. IE4 45

[Caso Fioritto] (1878-1882), _____. IE4 67, 68, 69, 70, 71

“Mapa de faltas” (1878-1879), _____. IE4 44 e 45.

[Críticas à Eugênio Adolpho Luiz Cunha], _____. IE4 70.

“Mapa de faltas” (1882-1883, 1887-1888), _____. IE4 71, 72 e 73.

[Contratação de José Joaquim Justiniano como rabequista, para as aulas de dança] (1866-1870), _____. IE4 38, 39, 40.

[Contratação de José Joaquim Justiniano mestre de música, destaque à habilitação do Conservatório] (1889), _____. IE4 78.

CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO E MEMÓRIA DO COLÉGIO PEDRO II (CEDOM)

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

INSTITUTO HISTÓRICO GEOGRÁFICO BRASILEIRO (IHGB)

PORTO ALEGRE, Manuel Araújo. Memória sobre a Antiga Escola de Pintura Fluminense. *In: Revista do Instituto Histórico Geográfico Brasileiro*. Rio de Janeiro: Typographia de D. L. Santos, 1841, Tomo Terceiro, p.547-557.

HEMEROTECA DIGITAL BRASILEIRA - BIBLIOTECA NACIONAL

PORTO-ALEGRE, Manuel Araújo. A música sagrada no Brasil. *In: ÍRIS*. Rio de Janeiro: Typographia do Íris, tomo 1, 15 de fevereiro 1848, p.47-50.

PORTO-ALEGRE, Manuel Araújo. Sobre a Música. *In: NITHEROY, REVISTA BRASILIENSE – SCIENCIAS, LETTRAS, E ARTE*. Paris: Dauvin et Fontaine, Libraires, Tomo Primeiro, N° 1°, p.160-183.

TEIXEIRA, Mathias José. O estado decadente da arte de música e o seu acanhado desenvolvimento pelo ensino no Brasil. **A INSTRUÇÃO PÚBLICA: FOLHA HEBDOMADÁRIA**. Rio de Janeiro, 1873, p. 189-190.

CONSULTA GERAL AOS PERIÓDICOS:

Almanak Laemmert (1840-1889)

O GuanabaraL revista mensal, artística, científica e litteraria (1830-1859)

A Marmota da Corte (1840-1859)

Correio Mercantil (1830-1839)

Gazeta de Notícias (1870-1889)

Diário do Rio de Janeiro (1820-1879)

Jornal do Commercio (1820-1889)

Jornal da Câmara dos Deputados (1830-1839)

GALLICA - BIBLIOTHÈQUE NATIONAL DE FRANCE

ASIOLI, Bonifacio Asioli **Principi Elementari di Musica**. Milano: Tipografia Mussi, 1811.

GARAUDÉ, Alix de. **Solfège des enfants et des écoles primaires, oeuvre 27**. Paris: chez L'Auteur, 1843

_____. **Nouveau Cours élémentaire de musique**. Paris: chez L'Auteur, 1845.

PACINI, Giovanni. **Principio Elementari de Musica e Metodo per L'ensegnamennto del Meloplasto**, Lucca: Dala Tipografia Broni, 1849.

PANSERON, Auguste. **Nouvelle édition de l'Ecole primaire, ou A.b.c musical à deux et trois voix, à l'usage des classes élémentaires**. Paris: chez L'Auteur, 1890.

_____. **A.b.c Musical ou Solfège avec accompagnemet de piano**. Bruxelas: chez Nacher, s/d.

LE CARPENTIER, Adolphe-Clair. **Petit solfège avec accompagnement de piano composé spécialement pour les enfants**. Paris: Chez J. Meissonnier s/d.

CHORON, Alexandre-Étienne. **Méthode concertante de musique, à plusieurs parties d'une difficulté graduelle, qui peuvent s'exécuter ensemble ou séparément**, Paris: chez L'Auteur, s/d.

BIBLIOTECA ALBERTO NEPOMUCENO – ESCOLA DE MÚSICA - UFRJ

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/d (b)

REAL GABINETE PORTUGUÊS DE LEITURA

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 escrituração 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.

BLUTEAU, Padre D. Raphael. **Vocabulario Portuguez & Latino (Oferecido a El Rey de Portugal D. Joam V)**. Lisboa: Officina de Pascoal da Sylva, Impreffor de Sua Majestade, Tomo V, 1720.

SILVA, Antonio de Moraes. [natural do Rio de Janeiro] **Diccionario da Lingua Portuguesza**, 7ª edição – melhorada, e muito acrescentada com grande número de termos novos usados no Brazil e no portuguez da índia. Lisboa: Typografia de Joaquim Germano de Souza Neves, Tomo II F- Z, 1878. [obs. 1ª edição: 1831]

COLEÇÃO DE LEIS DO IMPÉRIO

Decreto n. 1. 533 de 22 de janeiro de 1855
 Decreto nº 1556, de 17 de Fevereiro de 1855
 Decreto nº 2.769, de 6 de Abril de 1861
 Decreto nº 2.883, de 1º de fevereiro de 1862.
 Decreto nº 4468, de 1º de fevereiro de 1870,
 Decreto n. 6.884, de 20 de abril de 1878

LIVROS

VASCONCELOS, Bernardo Pereira de. Discurso proferido por ocasião da abertura das aulas do Colégio de D. Pedro II aos 25 de Março de 1838. In: CARVALHO, José Murillo de (Org.). (1999) **Bernardo Pereira de Vasconcelos**. São Paulo: Editora 34. Coleção Formadores do Brasil, p.244-24.

ANDRADE, Ayres de. **Francisco Manuel da Silva e seu tempo, 1808-1865: uma fase do passado musical do Rio de Janeiro à luz de novos documentos**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, V.I e V.II, 1967..

CASTAGNA, Paulo. Documentação musical catedralícia na Coleção Eclesiástica do Arquivo Nacional (Rio de Janeiro - RJ). In: **Rotunda**: Campinas, n. 3, outubro 2004.

DORIA, L. G. Escragnolle . **Memória Histórica do Colégio Pedro Segundo (1837-1937)**. 2ª ed. Brasília: INEP, 1997.

MACEDO, Joaquim Manoel. **Um passeio pela cidade do Rio de Janeiro**. Brasília: Edições do Senado Federal, 2005.

VECHIA, Ariclê; LORENZ, Karl Michael (org). **Programa de Ensino da Escola secundária Brasileira: 1850-1851**. Curitiba: Ed. do Autor, 1998.

VIEIRA FAZENDA, José. **Antiquilhas e Memórias do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1940.

BIBLIOGRAFIAS

- ABREU, Martha. **O Império do Divino: festas religiosas e cultura popular no Rio de Janeiro, 1830-1900**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira; São Paulo: Fapesp, 1999.
- ADEODATO, ADEMIR. *Entre lares, lyceus e liturgias: professores de música nas escolas do Espírito Santo, vestígios de histórias não contadas (1843-1930)*. 2016. 258 p.. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.
- ALENCASTRO, Luiz Felipe de. Vida Privada e ordem privada no Império. In: NOVAIS, Fernando Aducci (coordenador geral da coleção), ALENCASTRO, Luiz Felipe de (organizador do volume). **História da vida privada: Império**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008, p.11-93.
- ALLEN, Warren Dwight. The “Development” and “Progress” of Music. In: ALLEN, W. D. **Philosophies of Music History: a study of general histories of music 1600 – 1960**. New York: Dover Publications, 1962, p.228-260.
- ALTAMIRANO, Carlos. Introducción general. In: ALTAMIRANO, Carlos (diretor) e MYERS, Jorge (editor do vol. 1). **Historia de los intelectuales en América Latina: v. I – La ciudad letrada, de la conquista al modernismo**. Buenos Aires: Katz Editores, 2008, p.9-27.
- AMATO, Rita de Cássia Fucci. O piano no Brasil: uma perspectiva histórico-sociológica. In: **Anais do XVII congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música**, Trabalhos: Musicologia, 2007.
- AUGUSTO, Antonio. *A Questão Cavalier: música e sociedade no Império e na República (1846-1914)*/ Antonio José Augusto. – Rio de Janeiro: UFRJ: PPGHIS, 2008
- AUGUSTO, Antonio. A civilização como missão: o Conservatório de Música no Império do Brasil. In: **Revista Brasileira De Música**. Programa de Pós-Graduação Escola de Música da Ufrj, v. 23/1, 2010, p.67-91.
- AZEVEDO e SOUZA, Carlos Eduardo de. **Dimensões da vida musical do Rio de Janeiro: de José Maurício à Gottschalk e além (1808-1889)**. [Tese de doutorado] Rio de Janeiro: Programa de pós-graduação em História da Universidade Federal Fluminense, 2006.
- BASILE, Marcelo. Revolta e cidadania na Corte regencial. In: **Tempo: revista do departamento de história da UFF**, v. 22, 2007, p. 31-57.
- BINDER, Fernando Pereira & CASTAGNA, Paulo. Teoria musical no Brasil: 1874-1854. In: **Revista Eletrônica de musicologia**. Curitiba, v.1, dez. 1996.
- BECKER, Howard Saul. **Art Worlds**. Berkeley and Los Angeles, California: University California, 1982.

- BINDER, Fernando Pereira. **Bandas Militares no Brasil – difusão e organização entre 1808 e 1889**. [Dissertação de Mestrado] São Paulo: Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista – UNESP, 2006.
- BOURDIEU, Pierre. A gênese dos conceitos de *habitus* e campo. *In: O poder simbólico*. Portugal: Lisboa: Difel, 1989, p. 59-73.
- _____. A ilusão biográfica. *In: AMADO, Janaína e FERREIRA, Marieta de Moraes. Usos e abusos da história oral*. (8ª edição) Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006, p. 183-191.
- _____. Títulos e Ascendência de Nobreza Cultural. *In: A Distinção: crítica social do julgamento*. São Paulo: Edusp & Porto Alegre, 2007, p.9-92.
- BOUISSOU, Sylvie. La notation musical aux époque baroque et classique. *In: BOUISSOU, Sylvie; GOUBAULT, Christian; Bousser, Jean-Yves. Histoire de la notation: de l'époque baroque à nos jours*. Paris: Minerve, 2005, p. 13-106.
- BUCH, Esteban. Lisez-vous la musique? À propôs de La memoire collective chez les musiciens de Maurice Halbwachs. *In: Dimensioni e problemi della ricerca storia. Roma: Sapienza – Università di Roma, n.2, 2007, p.73-83*.
- BUCH, Esteban. De la musique au politique, en passant par la culture. *In: BARDEZ, J.; DONEGANI, J.; MAHIET, D.; MOYSAN, M. (dir.).L'Institution musicale*. Paris: Delatour France, 2011, p. 112-121.
- CAMPOS, Rémy. Essay. *In: Le Conservatoire de Paris: une institution en questions*. Paris: L'oeil d'or, 2016, p. 11-79.
- CANDIDO, Antônio. **Formação da literatura brasileira: momentos decisivos - 2º volume (1836-1880)**. Belo Horizonte: Editora Itatiaia, 2000.
- CARDOSO, André. **A Música na Capela Real e Imperial do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Música, 2005.
- CARDOSO, Lino de Almeida, **O som e o soberano: uma história da depressão musical carioca pós-abdicação (1831-1843) e de seus antecedentes** [tese de doutorado]. São Paulo: USP, Programa de Pós-graduação em História Social, 2006.
- CARDOSO, Lino de Almeida, **O som e o soberano: uma história da depressão musical carioca pós-abdicação (1831-1843) e de seus antecedentes** [tese de doutorado]. São Paulo: USP, Programa de Pós-graduação em História Social, 2006.
- CARVALHO, José Murilo de. **A construção da ordem: a elite política imperial**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 7ª edição, 2012.
- _____. Introdução: as marcas do período. *In: CARVALHO, J. M. (coord.). A construção nacional: 1830-1889 – volume 2*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012a, p.19-35.

- _____. A vida política. *In*: _____. (coord.)
A construção Nacional: 1830-1889 – volume 2. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012b, p. 83-129.
- CHARTIER, Roger. Prefácio. *In*: ELIAS, Norbert. **A Sociedade de Corte**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001, p. 7-23.
- CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexão sobre um campo de pesquisa. *In*: **Teoria e educação**. Porto Alegre: Pannonica, n.2, 1990, p. 177-229.
- CHERVEL, André & COMPÈRE, Marie-Madeleine. As humanidades no ensino. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 2, 1999, p. 149-170.
- CHIMÈNES, Myrian. Musicologia e História: fronteira ou “terra de ninguém” entre duas disciplinas. **Revista de História** / Departamento de História. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, USP, São Paulo, n.157, 2º semestre de 2007, p.15-29.
- CUNHA, Fernando Ferreira. **O Imperial Collegio de Pedro II e o ensino Secundário da boa sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: Apicuri, 2008.
- CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata**. São Paulo: Editora Unesp, Brasília, DF: Flasco, 2000.
- 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 JUNIOR, Carlos F. F. da. da. Saberes escolares do ensino secundário brasileiro no século XIX: o caso do Imperial Collegio de Pedro Segundo. *In*: **Cadernos de História da Educação**, v.11, n.1, jan.-jun., 2012, p.51-69.
- DUBAR, Claude. Para uma teoria sociológica da identidade. *In*: **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005, Capítulo 5, p. 133-159.
- DUBET, François. Introduction: travail et socialisation. *In*: _____. **Le Declin de l’Institution**. Paris: Éditions du Seuil, 2002, p.9-17.
- ELIAS, Norbert. **Mozart: sociologia de um gênio**. Rio de Janeiro. Jorge Zahar, 1995.
 _____. **O Processo Civilizador: Formação do Estado e Civilização**. Vol. 2. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.
- _____. **A Sociedade de Corte**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.
- FERNANDES, J. N.. Educação musical e fazer musical: o som precede o símbolo. **Revista Plural** (Rio de Janeiro), rio de janeiro, v. 1, n.1, p. 47-58, 1998.
- FREIRE, Wanda Bellard. **Rio de Janeiro, século XIX: cidade da ópera**. Rio de Janeiro: Garamond, 2013.
- FUBINI, Enrico. **Estética da música**. Lisboa: Edições 70, 2008.

- GARCIA, Gilberto Vieira; “**Tão sublime como encantadora Arte**” – **as Aulas e os “Mestres de Música no Imperial Collegio de Pedro II (1838-1858)**. [Dissertação de Mestrado] Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica (RJ), 2014.
- GARCIA, Gilberto Vieira. Funções e Significados da Música no Rio de Janeiro do Século XIX: Corte, Império, Capital e Civilização. *In: Anais do IV SIMPOM – Simpósio Brasileiro de Pós-Graduação em Música*. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2016, p.648-647.
- GOEHR, Lydia. The historical approach. *In: _____*. **The Imaginary Museum of Musical Works: an essay in the philosophical of music**. New York: Oxford University Press, 2007, Part II, p. 89-286.
- GOMES, Ângela de Castro & HANSEN, Patrícia Santos. Intelectuais, mediação cultural e projetos políticos: uma introdução para a delimitação de um objeto de estudo. *In: _____*. (Orgs.) **Intelectuais mediadores: práticas culturais e ação política**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016, p. 7-37.
- GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. Nação e Civilização nos Trópicos: O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o Projeto de uma História Nacional. *In: Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, n. 1, 1988. P.5-27.
- GUMPOWICZ, Philippe. **Les travaux d’Ofphée: 150 ans de vie musicale amateur en France – Harmonies-Chorales-Fanfaires**. Paris: Aubier, 1987.
- HALBWACHS, Maurice. A memória Coletiva entre os músicos. *In: A Memória Coletiva*. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 1990, p. 191-187.
- HAYDAR, Maria de Lourdes Mariotto. **O ensino Secundário no Brasil Império**. São Paulo: Edusp, 2008.
- HENNION, Antoine. Indroduction. *In: La passion musicale*. Paris: Édition Métailié, 1993, p. 11-22.
- HENNION, Antoine; FAUQUET, Jöel-Marie. **La grandeur de Bach – l’amour de la musique en France au XIX^e siècle**. Paris: Fayard, 2000.
- JARDIM, Vera L. G. **Da arte à educação – a música nas escolas públicas (1838-1971)** [tese de doutorado]. São Paulo: PUC, Programa de Pós-graduação em Educação: história, política e sociedade, 2008.
- JULIA, D. Disciplinas escolares: objetivo, ensino e apropriação. *In: LOPES, A. C. & MACEDO, E. (orgs) Disciplinas e integração curricular: história e políticas*, Rio de Janeiro: DP & A, 2002.
- KOSELLECK, Reinhart. **Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos**. Rio de Janeiro: Contraponto: PUC-Rio, 2006.
- KRAAY, Hendrik. The Equestrian Statue of Pedro I. *In: _____*. **Days of national festivity in Rio de Janeiro, Brazil, 1823-1889**. California: Standford University Press, 2013, p. 146-177.

- KÜHL, PAULO M. A música e suas história na obra de Porto-Alegre. *In*: KOVENSKY, JULIA & SQUEFF, LETICIA (orgs.). **Araújo Porto-Alegre: singular & plural**. São Paulo: IMS, 2014, p.163-175.
- LANGE, Francisco Curt. A Música Erudita na Regência e no Império, *in*: **História Geral da Civilização Brasileira**. O Brasil Monárquico, dir. Sérgio Buarque de Holanda, Tomo II, 3rd. vol., 5th. ed., São Paulo, DIFEL, 1985, pp.369-408.
- LEONI, Aldo Luiz. Historiografia musical e hibridização racial. *In*: **Revista Brasileira de Música – Escola de Música** – Universidade Federal do Rio de Janeiro – v.23/2 – 2010, p. 95-119.
- LEMONS, Valéria Pinto (org.); OLIVEIRA, Alexandra de; CHEVALIER, Gabriela; ROCHA, Quézia Junia Moraes. **Os exames censórios do Conservatório Dramático Brasileiro: inventário analítico**. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, 2014.
- LEME, Mônica Neves. E “saíram à luz” a nova coleção de polcas, modinhas, lundus e etc. – músicas popular e impressão musical no Rio de Janeiro (1820-1920). [Tese de Doutorado] Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense (UFF), Programa de pós-graduação em História, 2006.
- LEME, Mônica Neves. Isidoro Bevilacqua e Filhos: radiografia de uma empresa de edição musical no longo século XIX. *In*: **Música e História no longo século XIX**. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 2011, p. 117-160.
- MAGALDI, Cristina. Music for the Elite: Musical Societies in Imperial Rio de Janeiro. **Latin American Music Review / Revista de Música Latinoamericana**. University of Texas Press, v. 16, n. 1, 1995.
- MAGALDI, Cristina. **Musica in Imperial Rio de Janeiro: European culture in a Tropical Milieu**. Maryland: The Scarecrow Press, 2004.
- MARTINS, Mônica de Souza Nunes. A arte das corporações de ofícios: as irmandades e o trabalho no Rio de Janeiro Colonial. *In*: **CLIO: Revista de Pesquisa Histórica**. Pernambuco: Programa de Pós-graduação em História da Universidade de Pernambuco, n. 30.1, 2012.
- MENGER, Pierre-Michel. Racionalité et incertitude de la vie artistique. *In*: _____. **Le travail créateur: s’accomplir das l’incertain**. Paris: Seuil/Gallimard, 2009a, Chapitre 5, 187-236.
- MENGER, Pierre-Michel. Comment analyser la grandeur artistique? Beethoven et son genie. *In*: _____. **Le travail créateur: s’accomplir das l’incertain**. Paris: Seuil/Gallimard, 2009b, Chapitre 7, 367-427.
- MELO, Victor Andrade de. Educação do corpo – bailes no Rio de Janeiro do século XIX: o olhar de Paranhos. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.40, n.3, p.751-766, jul./set. 2014.
- MYERS, Jorge. Introducción al volumen I – Los intelectuales latinoamericanos desde la colonia hasta al inicio del siglo XX. *In*: ALTAMIRANO, Carlos (director) e MYERS, Jorge (editor do vol. 1). **Historia de los intelectuales en América Latina: v. I – La**

- ciudad letrada, de la conquista al modernismo.** Buenos Aires: Katz Editores, 2008, p.29-50.
- MONTEIRO, Maurício. **Construção do Gosto: A Música e Sociedade na Corte do Rio de Janeiro – 1808-1821.** São Paulo: Ateliê, 2008.
- NUNES, José Horta. Dicionários: história, leitura e produção. **Revista de Letras da Universidade Católica de Brasília.** v.3, n. 1/2 – ano III – dez/2010, p.6-21.
- PALTI, Elias José. Apendice: lugares e no lugares de las ideias en la America Latina. *In: El tiempo de la política.* 2007, p.259-309.
- PEREIRA, Avelino Romero Simões. Hino Nacional Brasileiro: Que história é esta? *In: Revista do Instituto de Estudos Brasileiros,* São Paulo, v. 38, 1995, p. 21-42.
- _____. Construindo uma história social da música. *In: _____.* **Música, Política e Sociedade: Alberto Nepomuceno e a República Musical.** Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007, p.28-37.
- PEREIRA, Avelino Romero Simões. Uma “empresa útil, elevada e patriótica”: os intelectuais e o movimento pela Ópera Nacional no Rio de Janeiro oitocentista. *In: SARMIENTO, Érica; CARVALHO, Marieta Pinheiro de; FLIER, Patricia (Orgs.). Movimentos, trânsitos e memórias: temas e abordagens.* Niterói: ASOEC, 2016, p. 86-97.
- PINHO, Wanderley. **Saraus e Damas do Segundo Reinado.** Rio de Janeiro: Martins Editora, 1970.
- RAYNOR, H. **História social da música. Da idade média a Beethoven.** Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- RIBEIRO, Maria Eurydice de Barros. Memória em Bronze – Estátua Equestre de D. Pedro I. *In: KNAUSS, Paulo (coord.). Cidade vaidosa: imagens urbanas do Rio de Janeiro.* Rio de Janeiro: Sette Letras, 1999, p. 15-28.
- ROCHA, Ilana Peliciari. **Escravos da nação: o público e o privado na escravidão brasileira (1760-1876).** [Tese de Doutorado]. São Paulo: Universidade do Estado de São Paulo (USP), Programa de pós-graduação em História Econômica, 2012.
- SILVA, Janaina Giroto. **O Florão mais Belo do Brasil: O Imperial Conservatório do Rio de Janeiro 1841-1865** [dissertação de mestrado]. Rio de Janeiro: UFRJ, Programa de Pós-graduação em História Social, 2007.
- SCELTA, Gabriella. **The History and Evolution of the Musical Symbol,** s/d. Disponível em: <http://www.thisisgabes.com/images/docs/musicsymbol.pdf>
- SCHWARCZ. Lilia Mortiz. **As barbas do Imperador: D. Pedro II, um monarca nos trópicos.** São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- SOUZA, Carlos Eduardo Dias. **Ensinando a ser brasileiro: o Colégio Pedro II e a formação dos cidadãos na Corte Imperial (1837-1861)** [dissertação de mestrado] Rio de Janeiro: Programa de Pós-graduação em História social da Cultura, PUC-Rio, 2010.

- SOUZA, Carlos Eduardo Dias. A educação como horizonte político no Segundo Reinado: notas sobre a trajetória e a atuação de Abílio César Borges. *In: Revista Brasileira da Educação*. Paraná-Maringá, v. 17, n. 2 (45), p. 41-68, Abril/Junho, 2017.
- SOUZA, Cristina Martins de. **As noites do Ginástico: teatro e tensões culturais na Corte (1832-1868)**. Campinas/São Paulo: Editora da Unicamp, Cecult, 2002.
- SQUEFF, Leticia. **O Brasil nas letras de um pintor**. São Paulo: Editora da Unesp, 2004.
- SUPICIC, Ivo. Situação sócio-história da música no século XIX. *In: MASSIN, Jean & Brigitte. História da música ocidental*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997, p.661-672.
- VECHIA, Ariclê & Lorenz, Karl Michael. 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, Brasil: EDUFES, 2011, p. 115-152.
- VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. *In: Educação em Revista*, Belo Horizonte, n33, jun/2001, p.7-47.
- WEBER, Willian. The musician as Entrepreneur and Opportunist, 1700-1914. *In: The musician as Entrepreneur and Opportunist, 1700-1914: Managers, Charlatans and Idealists*. Bloomington, USA: Indiana University Press, 2004, p.3-24.