

# No compasso do progresso

## a música na escola nas primeiras décadas republicanas\*

*Ailton Pereira Morila\*\**

### Resumo:

Este trabalho tem por objetivo discutir a utilização da música na escola e as funções que a mesma desempenhava no cotidiano escolar nas primeiras décadas republicanas. A música, além de amenizar e equilibrar o ambiente escolar – a música higiênica –, serviu como educação sensorial, adquire uma posição de educadora moral e estética e, ainda, como espetáculo escolar, servindo para irradiar e propagandar a escola republicana para toda a sociedade. A partir da produção musical escolar, apresentada nos periódicos da época, inferir sobre as temáticas que as canções carregavam, e de que maneira essas temáticas auxiliavam no projeto modernizador da sociedade. A música escolar trouxe temas como progresso e ordem, pátria, heróis nacionais, ideologia do trabalho e ciência.

*música na escola; escola republicana; projeto modernizador; ideologia do trabalho; nação.*

---

\* Este artigo é uma parte da minha tese de doutorado, apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP).

\*\* Doutor e mestre em educação pela Faculdade de Educação da USP. Bacharel em história pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP.

# In the compass of the progress

## school music in first republican decades

*Ailton Pereira Morila\**

Abstract:

This work has for objective to discuss the use of the music in the school and the functions that the same carried out in the daily school in the first republican decades. The music brightens up and balances the school environment – hygienic music. It served as sensorial education, acquired the position of moral and aesthetic education, and, as spectacle, serving to advertise the republican school for all the society. Starting from the school musical production, presented in the newspapers of the time, infer on the thematic, and how this thematic aided in the project of modernization of the society. The school song had themes like progress and order, country, national heroes, ideology of work and science.

*music in the school; republican school; project of modernization; work ideology; nation.*

---

\* Doutor e mestre em educação pela Faculdade de Educação da USP. Bacharel em história pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP.

O projeto de modernização impetrado pelas elites republicanas é amplamente discutido na historiografia brasileira das últimas décadas. Nesse sentido, a historiografia educacional tem percebido a importância da escola nesse projeto. Uma variedade de temas concernentes à escola republicana vem sendo desenvolvida ao longo dos anos, e recentemente a música aparece como um dos temas.

Analisando os programas das escolas públicas de São Paulo pode-se perceber a grande importância da música no cotidiano escolar (Morila, 2004). Diante disso alguns questionamentos podem ser pensados:

Qual a importância da música na escola? Quais as funções da música na escola? Quais as temáticas apresentadas nas canções escolares? Em que medida essas temáticas contribuiriam para a realização do projeto modernizador da República?

São essas questões que o artigo busca responder. Analisando alguns discursos da época se pode perceber – no primeiro item – as funções que a música desempenhou no ambiente escolar. No segundo item, procurou-se, a partir da produção escolar, entrever as temáticas presentes nas canções, os valores, as normas e os preceitos que se pretendia ensinar. Finalizando, os métodos utilizados para a confecção das letras e, ainda, o processo de ressignificação das canções populares é apresentado.

## Funções da música na escola

Verificando os programas, percebemos que a música se coloca no ambiente escolar em dois momentos distintos: 1) como uma disciplina específica e 2) entremeando outras atividades escolares. É possível notar ainda que, quanto mais jovem a criança, mais a música permeia seu cotidiano escolar. João Lourenço Rodrigues (1930), ao escrever suas memórias, parece indicar o porquê:

[...] As crianças, que outrora fugiam com horror da escola, eram agora as primeiras a chegar. Pudera! À imobilidade de outrora, que as fazia morrer de tédio, sucediam agora, alternando com lições curtas, exercícios de marcha e canto, que imprimiam à vida escolar um tom [1930, p. 217].

Assim, a criança entrava na escola cantando, saía cantando e, entre as lições, cantava. Gabriel Prestes (1895), diretor da Escola Normal, justifica-se:

Mas como a natural actividade infantil faz com que o seu espírito não possa applicar-se demoradamente sobre um mesmo objecto, o tempo escolar é subdividido em períodos de 15 minutos no maximo.

Além disso, para manter-se um justo equilíbrio entre a actividade e a atenção que as crianças tem de manter, os exercícios são geralmente intercalados de marchas entre bancos, de canto ou de gymnastica, que constituem verdadeiros períodos de recreio, em que as crianças descansam o espírito, predispondo-se para novos exercícios [1895, p. 131].

Assim, ao mesmo tempo em que amenizavam o ambiente escolar, utilizando um recurso tão próximo à criança como a música e a brincadeira, transformavam-na, ressignificando para valores considerados importantes. Mais que isso, reelaboravam o trabalho-lazer<sup>1</sup>, tão comum nas classes populares, isto é, dividiam e racionalizavam os tempos de um e de outro (trabalho e lazer), dentro de uma lógica industrial, aplicada à escola (Hilsdorf, 2003, p. 66; Morila, 1999, p. 242).

Como poderíamos nomear essa atribuição da música na escola?

Da mesma maneira que a arquitetura escolar foi influenciada pelos saberes médicos, o ambiente e o cotidiano da escola também o foram. Gondra (2000), analisando a medicina e a educação escolar no século XIX no Brasil, fornece-nos um panorama elucidativo. “Os homens da ciência médica” imbuídos com a construção de uma ordem civilizada nos trópicos e, respaldados pelos ideais que circulavam entre as Américas e a Europa não se satisfazem em restringir seu campo de intervenção ao corpo do indivíduo e à doença desse corpo. Os saberes médicos deslocam-se constantemente para a sociedade e para a saúde. Preocupando-se com questões de ordem social, como o tabagismo, a poluição,

---

1. O termo trabalho-lazer indica um trabalho não industrial e não rotineiro no qual o trabalho não pode ser dissociado do lazer (Morila, 1999, p. 91).

o clima, o infanticídio e incorporando outros saberes como a geografia, a demografia, a estatística, a topografia e a história, definem um novo ramo da medicina:

O ramo da medicina que se ocupou da descrição e redescricao dos objetos sociais, em conformidade com os cânones dessa Ciência, foi designado como Higiene, ramo que se preocupou, sobretudo, com uma medicina do social [Gondra, 2000, p. 251].

Dessa maneira caberia à higiene – como ramo social da medicina – atuar na sociedade com o intuito de evitar doenças, ou seja, cuidar da saúde social, intervindo nos ambientes, no viver cotidiano, enfim nos espaços sociais, garantindo a saúde social e com isso a ordem civilizada.

Nesse sentido, a música na escola também se torna objeto dos saberes médicos:

Ao caracterizar a educação na infância como tempo do repouso para o cérebro e exercício para os músculos, ele complementa a codificação do tempo escolar, invadindo os recreios, indicando os exercícios que deveriam ser privilegiados nessa ocasião: a música, o canto e a dança. A primeira porque “desenvolve e regula as aptidões do órgão da audição”; o segundo porque “põe em acção os órgãos respiratorios, communica-lhes a força, e engrandece o peito” e a dança porque “além de desenvolver, [...] os membros inferiores, imprime ao corpo movimentos regulares e regula a cadencia.” Aliás, a preocupação com o preenchimento do tempo livre é um princípio caro à higiene, na medida em que o tempo cheio e ocupado, especialmente pelos exercícios físicos, era entendido como uma eficaz medida preventiva [idem, p. 536].

Assim, a música – o canto e a dança – que entremeia as atividades escolares, preenche o tempo livre segundo os preceitos desse ramo da medicina, auxiliando ainda no desenvolvimento e saúde da audição, da respiração e dos músculos, pode ser nomeada de *música higiênica*.

Essa concepção está em acordo com os princípios froebelianos. A atividade física, as brincadeiras e os ritmos musicais auxiliam a criança

a interiorizar regras bem como a perceber a racionalidade do universo – evidentemente uma transposição em termos laicos e burgueses da “unidade total do universo” de Froebel, concebida por este como “analogia entre o mundo físico e espiritual” (Hilsdorf, 1998, p. 102).

Outra utilização da música na escola é a música como linguagem. No final do século XIX, a música vai galgando o *status* de linguagem, distanciando-se da definição romantizada e mitificada de arte e aproximando-se do discurso científico-racional da época. (Morila, 2004).

Dessa maneira, a música é vista como um elemento importante na educação das massas como sugere um artigo publicado n’*A Provincia de São Paulo*:

É considerando a musica como linguagem do sentimento que se póde facilmente explicar o grande prestigio que ella exerce sobre as massas compostas dos mais disparatados elementos; um discurso, um effeito oratório póde deixar insensível parte dos ouvintes; o discurso determina-se com muita justeza e por isso mesmo póde estar de accordo com poucos [*A Provincia de São Paulo*, 17/11/1882, p. 1, grifos meus].

A música – antes mesmo da linguagem falada – é considerada uma linguagem do sentimento e da sensibilidade. Uma linguagem que fala mais aos sentidos e sentimentos do que à razão.

Rui Barbosa, no ano seguinte à publicação desse artigo, atenta para a educação dos sentidos, aproximando-se da definição de música como linguagem dos sentidos:

[...] é pelo exercício dos sentidos que a primeira educação há de atuar sobre o espírito nascente, durante a idade inicial da existência humana, as impressões sensoriais encerram em si o único meio possível de despertar a alma – educar a vista o ouvido, o olfato [...] [Barbosa apud Veiga, 2000, p. 408].

Gabriel Prestes concorda e vai além, em artigo n’*A Provincia de São Paulo*, explica a importância de se ensinar música já nos primeiros

anos. Partindo do princípio de que a capacidade de raciocínio<sup>2</sup> ainda não está desenvolvida na criança, propõe, como uma primeira fase do ensino “o desenvolvimento sensorial das crianças”. Tomando como exemplo<sup>3</sup> os chineses que preferem as cores intensas às gradações e, em músicas mais rítmicas do que harmônicas (preferem o tambor em detrimento a instrumentos de corda) e justificando isso como uma falta de educação sensorial, propõe:

Um programma, convenientemente organizado, deve, pois, prescrever exercícios de toda a espécie sobre as cores primitivas e combinadas, de modo a dar o conhecimento de todos os tons e matizes; e quanto ao desenvolvimento dos organs auditivos, exigir que nas escolas se ensine o canto, a principio por simples imitação, que é também uma das faculdades infantis, e mais tarde systematicamente por exercícios de musica [*A Provincia de São Paulo*, 20/05/1892, p. 1].

Como ele mesmo diz ao final do artigo, essa proposta está de acordo com o método intuitivo. Jardim (2003) percebeu essa conexão entre música e método intuitivo, pois se o método intuitivo privilegia a educação pela experiência através dos sentidos,

A música materializava estes intentos, pois ao mesmo tempo sensibilizava, cativava e envolvia os alunos para diversas atividades; servia como formação e apoio para a educação total [Jardim, 2003, p.10].

Pestalozzi, um dos educadores em voga no discurso republicano, é a base teórica do método intuitivo proposto. Hilsdorf (1998) resume a concepção de Pestalozzi:

- 
2. Nesse sentido, a proposta de Gabriel Prestes (1892) está bem próxima à definição anteriormente exposta. Por considerar que a capacidade de raciocínio não está completamente desenvolvida na criança, lança-se mão de uma linguagem que fale diretamente aos sentidos.
  3. Exemplo negativo, o que se deve evitar.

O desenvolvimento mental, cognitivo, está fundado sobre a experiência, isto é, sobre a intuição, que Pestalozzi define como a apreensão sensível das coisas pela observação. A intuição permite apreender as propriedades dos objetos, a forma, o número e o nome, que são as estruturas essenciais do mundo criado pelo Divino construtor. Pestalozzi propõe começar pela experiência intuitiva, concreta, não das palavras, como nos humanistas, ou das imagens, como em Comênio, mas das coisas: a essa intuição ele chama de “lição das coisas”. Depois, a criança passará à representação delas no desenho (a forma), na aritmética (o número) e na língua (o nome), procedendo gradativamente do mais fácil para o mais difícil, do mais próximo para o mais distante, do mais concreto para o mais abstrato [1998, p. 97].

Note-se, da mesma maneira que o fez com Froebel, a República, que se pretendia laica, suprimiu a concepção religiosa de Pestalozzi, substituindo-a, sempre que possível, pelo ideal burguês de pátria. Portanto, os cantos aprendidos inicialmente por audição devem ser simples, de fácil apreensão, caminhando para o mais difícil, educando assim o ouvido, os sentidos, para depois chegar à sua representação gráfica, a notação musical. Assim a música alcança um *status* privilegiado na educação: a *música como educação sensorial*. Mas, ainda que Gabriel Prestes (1892) proponha essa utilização da música como uma educação sensorial, identificando-a com o método intuitivo e também com as definições de música que estão sendo construídas no momento, como linguagem do sentimento e da sensibilidade, ele vai além, ao propor, no artigo citado, uma educação estética: “Este ensino de que me occupo tem, portanto, uma pronunciada influencia esthética” (*A Provincia de São Paulo*, 20/05/1892, p. 1).

Se a função higiênica e a educação sensorial explicam a presença marcante da música entremeando e mesmo compondo as atividades escolares, em especial nos primeiros anos de escolarização, a função estética explicaria a presença marcante da música como disciplina na escola. Mas quais os motivos de educar esteticamente a população, considerando que o *belo* não estava mais na unidade da criação por um Criador, nos termos pestalozzianos?

Quem nos auxilia nessa questão é Veiga, no texto “Educação estética para o povo”. Enquanto alguns autores se preocupam com a “ignorância” do povo e a necessidade de instruí-los, outros autores:

[...] se debruçaram sobre a questão da ausência de gosto ou do sentimento do belo na população brasileira e que era tarefa urgente instituí-los. Essa educação estética referia-se às mais variadas formas de expressão artística como o canto, a dança, a música, a literatura, o teatro, os trabalhos manuais, mas principalmente às formas de educar para produzir uma emoção estética. A concretização dessa educação se faria no desenvolvimento da capacidade de contemplar a beleza urbana, seus jardins e edificações, a nova estética dos prédios escolares e das salas de aula; pensou-se também nas festas cívicas e escolares, auge de uma comunhão nacional e da homogeneidade cultural, em que tocados são um só canto e uma só imagem [2000, p. 406].

A educação estética assim entendida possibilitaria a união da nação em um só gosto, em uma só cultura. A abstração liberal “todos são iguais perante a lei” fundiria-se a uma estética una e para que isso fosse possível era necessário educar o povo na estética da modernidade. Não só a música, mas a arquitetura urbana, os costumes burgueses, os valores do trabalho e a racionalidade, a dança, a literatura amalgamavam a concepção de estética (Veiga, 2000, p. 400).

O sujeito “plástico” ou flexível criado a partir dessa estética estaria possibilitado de produzir estética, mas principalmente de “produzir uma recepção estética”, ou, em outras palavras, aceitar o acervo cultural da humanidade; aceitar, entender e apreciar o belo. (Veiga, 2000, p. 406 e 409).

O estético, assim entendido, e a educação estética devem aprimorar ou criar no sujeito olhos e ouvidos atentos a uma concepção de beleza cara a uma elite. O belo passaria a ser patrimônio social e não concepção de uma determinada facção da sociedade. Pretendia-se hegemônico. O trecho a seguir é extremamente elucidativo: “O trabalho de um professor de música deveria ter como objetivo educar os ouvidos para que a criança estime a harmonia e ‘deteste a dissonância” (Veiga, 2000, p. 412).

Essa “educação dos ouvidos” sugere uma tentativa de inserir a criança no que Gilioli (2003) chamou de “audição de mundo”, ou em outras palavras no paradigma musical ocidental.

O paralelo entre essa concepção de educação e as intenções proclamadas por muitos dos músicos é evidente. Primeiro, produzir uma recepção estética significaria um aumento de público, e, mais ainda, de um público “esteticamente educado” e, portanto, apto a ouvir e entender a obra musical. E ainda “joeirar o joio do trigo” (*A música para todos*, 1897 n. 36 p. 299-300), isto é, classificar, hierarquizar e mesmo repudiar determinadas obras musicais, consideradas “dissonantes” ante uma estética que se pretendia hegemônica (Morila, 2004).

*A educação estética musical* e também a *educação estética através da música* foram concepções importantes no período em questão.

A música adquiriu na escola outra função importante, e que muitas vezes aparece associada à sua qualidade de criadora de estética. Hilsdorf (1986), ao analisar a utilização de versos e canções nos textos didáticos produzidos por Köpke, conclui que:

Essa orientação explica o permanente interesse de Köpke pela literatura infantil e pela utilização de canções e versos como material de seus textos didáticos, dos quais retirava valoração moral tanto quanto fruição estética [1986, pp. 66-67].

A música serviria de veículo de valoração moral assim como de fruição estética.

Tristão Mariano da Costa concordava com essa função estético-moral da música, propugnando o ensino da mesma, ainda em 1879:

A esta arte muito devem a civilização, os bons costumes e o heroísmo militar. Quando empregada na educação da mocidade é um poderoso meio de moralidade: e a educação moral e intellectual, despertando em nosso coração sentimentos de benevolencia e de amor, dá á intelligencia mais movimento e vivacidade [1879, p. 78].

Ponto de concórdia entre educadores e músicos, o assunto era retomado sempre que possível. Em artigo de Ramalho Ortigão, cujo objeti-

vo era comentar uma obra de Verdi apresentada em Lisboa em março de 1879, o autor não perde a oportunidade e afirma:

Os concertos deste genero são um dos grandes elementos da educação publica, elevam as faculdades estheticas, imprimem uma orientação moral [...] [A *Provincia de São Paulo*, 8/5/1879, p. 1].

A educação musical, assim entendida, tornava-se uma bandeira comum levantada por músicos e educadores, capaz de elevar os costumes, o heroísmo, enfim imprimir uma “orientação moral”. Poderíamos nomear de *a música como orientação moral*.

Alguns artigos fazem uma análise mais detalhada da questão, procurando sensibilizar não só os educadores, mas as autoridades governamentais. Tertuliano Euzébio de Souza, em artigo n’A *Provincia de São Paulo*, retoma, ainda que sinteticamente, o processo de colonização da América, para demonstrar sua tese. A América, diz ele, tem sido o objetivo de aventureiros ávidos por fortuna fácil, relegando a arte e a ciência. Em tom de lamento, conclui:

Não julgaríamos inteiramente perdidas estas linhas se convencessem alguns espíritos da necessidade de uma educação artistica aprimorada. Certamente nem todos os homens devem ser artistas; mas não se pode apparecer com dignidade entre uma sociedade civilisada, com o espírito inteiramente incapaz de apreciar as grandes obras artísticas do mundo [A *Provincia de São Paulo*, 28/10/1880, p. 1].

Ao falar em “sociedade civilisada” o autor remete-se à uma questão cara ao período: a idéia de civilização.

Outro artigo, de Alonso Fonseca, escrito para o mesmo jornal em 1882, faz a mesma aproximação entre música e civilização. Inicia o artigo explicando que “Paiz algum pode se considerar civilisado” se não procura “operar o progresso” na educação, unindo, no mesmo parágrafo do texto, três conceitos básicos da vanguarda republicana, e que estavam em discussão no período: civilização, progresso e educação. Aproveitando, portanto, a discussão da época, o autor continua sua re-

flexão, procurando demonstrar que sem o tripé formado pela ciência, pela moral e pela arte não há civilização. A arte deveria ganhar, segundo ele, nos discursos e nas preocupações do governo, o mesmo *status* que a moral e que a ciência, pois:

Da harmonia que decorre d'estas tres faculdades humanas, devem partir todos os esforços empregados em prol da educação popular, no sentido de se elevar tanto uma como as outras ao mesmo nível e ao mesmo gráu de cultivo e aperfeiçoamento [*A Provincia de São Paulo*, 27/08/1882, p. 2].

Para completar, destaca a música, tão menosprezada pelo governo, mas que “d’entre todas as artes a mais intima e a que melhores e mais salutaes influxos exerce aos costumes, inquestionavelmente é a musica” (idem, *ibidem*).

O discurso apresentado pelo autor é extremamente elucidativo. Ao mesmo tempo em que se põe ao lado dos que criticam o governo Imperial, tomando para si a “sciencia”, o progresso e a civilização e, portanto, tirando essas características do Império, une, por assim dizer, a música a esse discurso progressista, falando diretamente aos leitores do jornal republicano.

Criar uma civilização dependeria, portanto, de elevar o gosto popular, educá-lo esteticamente e, ao mesmo tempo, transformar os costumes, inculcar novos valores e dar uma orientação moral. A música, no entender dos músicos e com anuência dos educadores, teria um papel privilegiado nessa criação.

A mesma função da música pode ser observada nas festas escolares. As festas escolares tinham uma função específica, como percebemos no Regimento Interno das escolas públicas do estado de São Paulo:

Atendendo a que as festas escolares têm por fim interessar o povo na educação da infância e despertar o estímulo e a emulação entre os alunos, os inspetores deverão dar a maior solenidade possível a tais festas e procurar associar a esses atos as autoridades, as famílias, e as pessoas gradadas de cada localidade de seu distrito [decreto 248, de 26/7/1894 apud Souza, 1996. p. 229].

No ano de 1894, na Escola Normal de São Paulo ocorreram cinco festas a fim de “solennizar algumas das datas notáveis da nossa história”, nas quais afluía um público considerável: 21 de abril, 13 de maio, 8 de junho, 29 de novembro e 7 de dezembro. (Prestes, 1895, p. 179).

Ao mesmo tempo em que serviam para marcar datas cívicas consideradas importantes para a nacionalidade, serviam como momentos para mostrar a escola. A escola republicana, que já se fazia ver através dos seus suntuosos edifícios, mostrava-se nessas festas como irradiadora de um saber e de um *ethos* republicano. Os exames eram festivos, com poesias declamadas por alunos, demonstrações de ginástica, exercícios militares, representações teatrais e apresentações musicais nas quais se destacava os hinos escolares cantados em coro e regidos pelo professor de música ou pelo diretor:

A parte musical da solemnidade esteve sob regência do professor Honorato Faustino de Oliveira, actual Director da Escola Normal [...].

Fez questão que na festa inaugural só figurassem alumnos da Escola [*O Estado de São Paulo*, 3/08/1894].

Dessa maneira, a escola não se fechava em si, mas se expunha à sociedade, mostrando com isso o papel que procurava desempenhar para essa sociedade. Inspectores, diretores e professores percebiam a importância de se fazer ver, tanto que essas festas, cuidadosamente espalhadas ao longo do ano letivo, eram anunciadas nos principais jornais, procurando atingir boa parte da sociedade, tendo também a frequência de políticos e autoridades convidados individualmente.

A festa escolar e mais especificamente a música ganha o *status* de irradiadora, de propagadora. Podemos nomeá-la de *música como espetáculo escolar*.

Esses discursos que elevavam a música à qualidade de civilizadora, de essencial em uma nação moderna (republicana), conseguiram seus objetivos, se observarmos os programas das Escolas Preliminares e Normal. Assim, a música, além de amenizar e equilibrar o ambiente escolar – *a música higiênica* – e de servir como *educação sensorial*, adquire uma posição de educadora *moral e estética*, indispensável para

a civilização moderna, segundo seus interlocutores. E ainda, como *espetáculo escolar*, servindo para irradiar e propagandear a escola republicana para toda a sociedade.

Respondidos os questionamentos iniciais, a saber, sobre a importância e a função da música na escola, procuremos agora mostrar as temáticas das canções escolares.

## Produção musical na escola

O número de canções escolares produzidas depois das primeiras reformas republicanas é grande. Hinos, canções escolares, brinquedos, adivinhações, cantos de despedida, de encerramento, de entrada. Cada momento do trabalho escolar possui uma canção específica. A produção musical na escola pode ser encontrada principalmente nas publicações do período tais como *A Eschola Publica*, a *Revista de Ensino* e a *Revista do Jardim da Infância*.

Conforme Jardim, as melodias são compostas geralmente em tom maior<sup>4</sup>, “que dão uma característica alegre, abrangente, à música”. Além disso, são compostas em compassos binários (simples e compostos) e quaternários, garantindo “o estímulo empolgante, marcado e animado das composições” (2003, p. 92)<sup>5</sup>.

Encontramos na temática dessas canções os mesmos valores e preceitos que permeiam os discursos oficiais sobre a sociedade brasileira e o papel da escola na construção da sociedade.

As canções assumem assim o papel de propagadoras desses valores que se quer incutir. Se o discurso, quer seja escrito ou falado, ecoa por entre os letrados, a canção é o veículo mais eficiente para os estudantes

---

4. Uma peça no tom de dó maior é construída na escala de dó maior e gravita em torno dessa nota, a tônica da escala. (Brandão, 2003).

5. Apesar disso, outros compassos aparecem como o ternário. Para uma apreciação musical mais pormenorizada dessas canções, ver Jardim (2003). Para além do período em questão (1906), aparecem algumas inversões, como por exemplo, o uso do tom menor, “assemelhando-se às modinhas brasileiras”.

e para grande parte da população. Na própria canção vemos essa importância ser anunciada, como nos artigos precedentes:

[...] De manhan cedo á noite escura  
 Vamos cantar, cantar!  
 O canto é a vóz de uma alma pura,  
 Da vida é o despertar [*Revista do Jardim da Infância*, 1897, v. 2, p. 198].

A canção explicita o papel desempenhado pela música na sociedade e assume essa função, ressignificando as canções para os valores que se quer inculcar. Esse recurso, de ressignificar as canções, está explícito nesta canção:

[...] Como o trillar de um passaro, é seu canto  
 Hymno de amor [...]  
 Do berço os cantos troca pelos hymnos  
 Do estudo, aqui! [...] [*A Eschola Publica*, n. 9, 1894, pp. 71-72]

Assumindo o papel da música na sociedade, o que se faz é trocar as canções da rua por canções escolares. As canções populares que acompanham o cotidiano das classes populares quase como uma trilha sonora – envolvendo a criança desde o berço com as canções de ninar, e posteriormente na rua com as brincadeiras de roda e mais adiante com as diversas canções que retratam e criticam as condições de vida destas classes – são preteridas em relação às canções escolares, repletas de valores que se quer inculcar. Do berço passar-se-ia para a escola. As canções seriam substituídas pelos hinos, como sugere a canção acima. Ressignificação do papel da música na sociedade.

Podemos agrupar as canções escolares de acordo com a temática apresentada.

### *“Marchar! Marchar!”*

Um dos temas que aparecem com frequência é a idéia de marchar – há aqui uma coincidência entre gênero (marcha) e tema (marchar):

Vamos todos alegriinhos  
 Nosso guia acompanhar,  
 Bem marcados os passinhos,  
 Um após outro marchar [...] [*Revista do Jardim da Infância*, 1897, v. 2, p. 193].

Sintomaticamente, a marcha constituiu um dos gêneros de canção escolar e eram bastante empregados. N’*A Eschola Publica* encontramos uma cujo título é marchar: “Avante! Avante! Ó companheiros. Marchar! Marchar! [...]” (*A Eschola Publica*, ano I, n. I, 1896, p. 55).

A marcha no ambiente escolar está intimamente ligada à disciplina- rização dos corpos, e é frequentemente associada aos exercícios físicos, aos exercícios marciais ou “gymnastica”. O corpo é disciplinado pela repetição dos exercícios físicos responsáveis – segundo a ciência médi- ca da época – pela saúde. Ao mesmo tempo em que a disciplina do corpo é construída, a disciplina da mente também, e mais ainda, um senso de hierarquia e racionalidade é construído. Assim se marcha se- guindo o guia (por vezes a professora, por vezes um aluno), lado a lado com os colegas, como resume a professora Joana Grassi: “[...] além do habito da ordem que sempre infundem, conduzem tambem a fins moraes e uteis [...]” (*Revista do Jardim de Infância*, 1896, p. 254).

Mas a marcha assume, por vezes, um papel metafórico:

Não recuemos da frente um instante,  
 Não baixemos os olhos pr’o chão  
 Estudar e marchar para diante,  
 Seja a nossa divisa e braço [A *Eschola Publica*, ano I, n. 3, 1896, p. 403].

O marchar associa-se ao ir em frente, adiante, não recuar, olhar altaneiro para um futuro que se quer conquistar. Mas ir para aonde? “Com amor, ao progresso, pela ordem”. A canção responde ao questionamento: “[...] Tudo tende, no mundo, ao progresso: A progresso é que tudo collima [...]” (*Revista de Ensino*, ano V, n. 2, 09/1906, pp. 64-65).

O andar para o futuro tem asseio, ordem, disciplina e hierarquia. O andar para o futuro transforma-se em “marcha para o futuro” como enun- cia a continuação do hino de autoria de João Köpke:

[...] Tudo medra no mundo si nelle  
 Base dos actos a ordem prospera  
 Marca a Ordem, aos homens, Nova Era,  
 Si, por ella, se sabem guiar  
 Conjungidos por laços fraternos  
 Nos labores da paz empenhados,  
 Por lei livre, entre si vinculados,  
 A ventura hão de, ao certo, alcançar [...] [idem, ibidem].

A ordem é conseguida pela lei republicana, vista como uma vinculação entre todos os homens, como anseio e marca maior da sociedade.

Devemos ir, portanto, em direção a esse futuro tão almejado, marchando, mas com ordem, como sintetiza o mesmo hino:

[...] Com Amôr, ao progresso, pela Ordem,  
 As phalanges infantes marchando,  
 Vão contentes, ás mil, se casando [...] [idem, ibidem].

O futuro é uma marcha ascendente. Uma evolução. Vai-se para um lugar melhor, apesar de percalços existirem:

[...] Vacilla [...] o passo é incerto e mal seguro [...]  
 Teme cahir [...]  
 Mas, pela estrada larga do futuro  
 Eil-o a seguir! [...] [A *Eschola Publica*, n. 9, 1894, pp. 71-72].

Olhai em frente [...] Além daquele muro,  
 que separa o presente do futuro,  
 - que estará reservado á vossa vida?! [Revista de Ensino, ano III, n. 2, 06/1904, p. 190].

Está claro o final:

[...] Patria! nascestes para a luz da historia!  
 Patria! surgistes para o nosso amor! [...] [Revista de Ensino, ano III, n. 4, 10/1904, pp. 425-428].

Cabe aqui um parêntese. A ontogênese confunde-se com a sociogênese, a criança com seu passo incerto vai para frente, o estudante, mesmo receoso de seu futuro a ele se entrega. Do sucesso dessa ontogênese depende o futuro da sociogênese, isto é, do sucesso da escola depende o futuro da sociedade brasileira, do lugar da nação no mundo, na história.

Um é o espelho do outro. A cada valor de um corresponde a um valor no outro. A canção mostra para o indivíduo e para a sociedade as lições a serem seguidas para alcançar o futuro grandioso.

A trajetória individual começa em casa. Afinal, como dizia João Köpke, a família co-educa (Hilsdorf, 1986, p. 66). Não qualquer casa, não qualquer lar. Mas um lar em que os preceitos do viver moderno imperam. Não é por acaso que esses preceitos de lar burguês encontram ressonância nas canções do jardim-da-infância, não exclusivamente, mas principalmente. Mais do que nunca o amor materno – e com ele o papel da mulher na construção da sociedade – se transforma em arquétipo:

[...] Foi de mamãe que vieste,  
Com beijos, doce viajor,  
Em paga do que me deste,  
Leva todo o meu amor [*Revista do Jardim da Infância*, 1896, v. 1, p. 60].

A mãe amorosa, que tem em seus filhos o principal objeto de sua existência, acompanha carinhosamente o despertar:

De manhan quem me desperta  
É de mamãezinha a vóz,  
Que vai, cariciosa e certa,  
Ao seio de todos nós [*Revista do Jardim da Infância*, 1897, v. 2, p. 198].

É a mãe presente também ao longo do dia, como seu olhar sempre atento:

[...] Mas eu sou creancinha,  
E brinco, noite e dia,

Com mãesinha

Que me vigia [*Revista do Jardim da Infância*, 1896, v. 1, p. 62].

E na chegada da escola a mãe é quem recebe a criança, premiando-a pelo trabalho e esforço despendidos na escola:

E quando alegres volvemos

Aos lares, no fim do dia,

No olhar de mamãe nós temos

Mais o premio da alegria [*Revista do Jardim da Infância*, 1897, v. 2, p. 199].

O lar, a casa, cujo centro é a mulher que rege ao mesmo tempo em que compartilha seu amor é também o local de obrigações que desde cedo são aprendidas:

Gosto muito de acordar

E levantar-me cedinho;

Quem madruga no meu lar

Somos eu e o canarinho.

Vou para o banho sósinho,

Depois vestir-me e pentear,

E mamãe e papaesinho

Muito contente abraçar.

Corro e brinco enquanto posso [...]

Depois, vou a mesa e almóço

Com appetite sem fim.

E então, no braço o cestinho,

Alegre tomo o caminho

Do nosso bello Jardim [*Revista do Jardim da Infância*, 1896, v. 1, p. 248].

Assim a casa é o lugar onde os primeiros comportamentos são aprendidos, onde sempre se deve retornar:

[...] Mas, da tardinha ao brando açoite

Voltae, voltae depressa aos lares,

Que vem pertinho a escura noite.

Vinde que á hora habitual [...] [idem, p. 51].

A divisão entre o público e o privado. Finda as atividades públicas, nada de ficar pelas ruas. A volta ao lar é um ensinamento que cedo se apresenta. Também o é acordar cedo: [...] Quem na caminha ficou. Não sabe a vida gozar [...] [*Revista do Jardim da Infância*, 1897, v. 2, p. 197].

Ser gentil, meigo são caracteres desejados e incentivados: [...] Vóz meiga e doce riso. Devemos ter [...] [idem, ibidem].

Falar pouco, saber ouvir, ter bons modos são atributos para viver em sociedade:

Minha bocca tem juízo,

Não desperdiça um thesouro;

Só falla quando é preciso,

Sabe que o silencio é de ouro,

Olhos abertos

E fino tacto,

Ouvidos certos

E gosto e olfacto [...] [*Revista do Jardim da Infância*, 1896, v. 1, p. 256].

Poder-se-ia dizer que a canção acima teria simplesmente o objetivo de ensinar sobre os sentidos, ainda mais se pensarmos que toda a educação da criança está voltada para os sentidos<sup>6</sup>. Entretanto, a canção não só ensina os sentidos, mas o bom modo de usá-los.

Um outro exemplo disso é o seguinte exercício de dicção:

[...] Em boa companhia

A gente a vida goza,

E cousa proveitosa

Aprende cada dia [...] [idem, ibidem].

---

6. Segundo Pestalozzi: “Começai pelos sentidos e nunca ensineis a um menino o que ele puder descobrir por si”. Máxima do ensino da época pode ser encontrada em muitos dos artigos do período. Ver Souza (1996, p. 142).

Esse exercício de dicção almeja mais do que o bem falar, ser ou estar em boa companhia – como a dos colegas da escola – é a mensagem do exercício.

Se os primeiros aprendizados dão-se no âmbito doméstico, é na escola, porém, que o ensino complementa-se necessariamente. A historiografia indica que é justamente nesse momento que, na cultura ocidental, ganha força a idéia do jardim-da-infância como “segundo lar”<sup>7</sup>. A mestra assume as funções da mãe e a escola a função do lar. A criança deve aceitar os ensinamentos da professora, assim como aceitou os da mãe. A mestra deve comportar-se de maneira amorosa, carinhosa, assemelhando-se às mães:

E as mestras são as mamãezinhas

Bemvindo todos, bom dia! [*A Eschola Publica*, ano I, n. III, 1896, p. 223].

O lar e o jardim-de-infância desempenham o papel de “ninho” explícito em diversas canções:

[...] Adeus! Jardim formozo, amado ninho, adeus! [...] [*Revista do Jardim da Infância*, 1897, v. 2, p. 200].

E:

Comnosco vae-se a alegria

Deste delicioso lar;

Da infancia a doce magia

---

7. De acordo com Kuhlman Jr., o primeiro *kindergarten* foi aberto em 1840 em Blankenburgo por Froebel, que “pretendia não apenas reformar a educação pré-escolar, mas por meio dela a estrutura familiar e os cuidados dedicados à infância, envolvendo a relação entre as esferas pública e privada”. Ainda segundo o autor, desde 1812 havia uma preocupação do que fazer com as crianças abaixo da idade escolar. A difusão do Jardim da Infância pelo mundo ocorre principalmente a partir de 1860. Segundo Bastos (2001, p. 32), no Brasil, o primeiro jardim-de-infância que se tem notícia é de iniciativa particular, o Jardim de Crianças do Colégio Menezes Vieira, no Rio de Janeiro, fundado em 1875.

Vae deste ninho voar.  
 Vamos, portão, bem aberto!  
 Jardim, vaes ficar deserto! [idem, ibidem].

Se o lar, a mãe e a mestra são os instrumentos necessários para a boa formação da criança, indicando os caminhos corretos da ontogênese, a pátria e os grandes heróis da história o são para a sociogênese.

*“Brazil esplendido, jardim em flor”*

O Brasil, a exemplo do lar e da escola é um local maravilhoso, um jardim:

[...] Ó cara Pátria  
 meu doce amor  
 Brazil esplendido  
 Jardim em flor  
 Tua belleza  
 Não tem rival  
 Ó terra fulgida  
 Sem outra igual!  
 Sempre no mundo [...] [*Revista de Ensino*, ano V, n. 2, 09/1906, p. 65].

A exuberante natureza, a riqueza dos solos e a pureza do clima são exaltados:

Minha Pátria é um apiz magestoso,  
 de invejavel, suprema belleza,  
 paraíso da paz e do goso  
 onde é linda a immortal natureza!  
 Quem procura estas plagas respira  
 puros climas e vê-se feliz  
 Nosso céu tem a côr da saphyra  
 Rico é o solo do nosso paiz [...] [*Revista de Ensino*, ano IV, n. 4, 08/1905, p. 716].

Da mesma maneira que se deve amar e respeitar a mãe, o lar, a escola e a professora, é preciso amar o Brasil:

[...] A tí, pois, ó querida  
Mãe patria estremeçada,  
Meu sangue, minha vida  
Meu coração [...] [*Revista de Ensino*, ano I, n. 2, 06/1902, p. 332-340].

Ou ainda, convenientemente fazendo a ligação mãe e pátria, ou pátria e família:

[...] O minha patria amada!  
Ó mãe abençoada  
de todos nós! [...] [idem, *ibidem*].

Ou:

[...] Quer co' o livro, quer co' o malho  
A família e a Pátria honrando [...] [*A Eschola Publica*, ano I, n. I, 1896, p. 53].

A pátria é o lar, a mãe e como tal deve ser respeitada e defendida: é o que fizeram os grandes heróis da história, modelos e exemplos de como se portar.

### *“Ante os vultos grandiosos da história”*

Alguns heróis e alguns acontecimentos que são comemorados em datas específicas são eleitos como marcos da história, marcos da sociogênese brasileira. Todos deveriam conhecê-los, e mais, imitá-los ou memorizá-los.

O primeiro marco que aparece é o Descobrimento do Brasil. Houve um concurso para a escolha do hino do 4º Centenário do descobrimento. A *Revista de Ensino* publica dois desses hinos, um deles é publicado duas vezes. O primeiro, de autoria de João Carlos Dias (melodia) e Guimarães Passos (letra), indicado na revista como premiado, busca des-

crever as intempéries da viagem de Cabral, as tormentas que enfrentou e a chegada à terra:

[...] Ha perigo de alguém naufragar?  
 Marinheiros não temem o mar.  
 Formidável redobra a tormenta,  
 Mas as naus santa idéa conduz  
 Sua audacia o perigo accrescenta;  
 Tem de christo nas velas a Cruz [...] [*Revista de Ensino*, ano III, n. 5, 12/  
 1904, pp. 500-503].

A chegada à terra é tida como vontade divina:

[...] Diz Cabral, eis aqui Santa Cruz!  
 Gloria a Deus que nos fez aportar  
 A esta terra no mundo sem par [...] [*idem, ibidem*].

Enquanto esse primeiro procura erigir o Brasil como uma “terra sem par”, o outro vai além. Esse hino, de José Carlos Dias (melodia) e Brasilio Prisco (letra), fala das caravelas, da chegada, das terras virgens e lindas, do acolhimento do “gentio”, glorificando Cabral, como o primeiro herói brasileiro:

[...] gloria áquelle varão que primeiro  
 nossa terra do mar avistou;  
 gloria ao grande, immortal marinheiro  
 que esta terra do nada tirou! [...] [*Revista de Ensino*, ano III, n. 4, 10/1904,  
 pp. 425-428].

O marco está claro. O Brasil era “nada”, não tinha história. Cabral trouxe ao mundo esta terra. E se o Brasil entra para a história nesse momento, a música prevê um futuro grandioso:

[...] Gloria a quem o seu nome venera!  
 Gloria aos filhos da patria viril!

Gloria a quem vêr maior inda espera  
entre as grandes nações – o Brasil!  
Patria! nascestes para a luz da historia!  
Patria! surgistes para o nosso amor!  
Gloria ao Passado renascente, e gloria  
ao nome excelso do navegador! [...] [*Revista de Ensino*, ano III, n. 3, 08/  
1904, pp. 349-352].

O Brasil estaria pronto – nesse momento específico da história – para brilhar, lançar-se na *luz* da história. Futuro grandioso por certo e que influenciaria toda a humanidade: “[...] quando em pról dos destinos humanos, desvendou-se este bello paiz [...]” [*Revista de Ensino*, ano III, n. 4, 10/1904, pp. 425-428).

Um segundo marco de extrema importância é a Proclamação da República. Nos periódicos educacionais pesquisados não aparecem canções sobre a Independência. O “Hymno á Republica” de Luiz Galvão de Moura Lacerda (letra) e B. Machado (melodia) indica-nos o porquê:

[...] Bravos filhos de heroes esquecidos,  
Hoje os feitos lembraes [...]  
Derrocastes os thronos infindos,  
Sem exemplos em historias eguaes  
- Bravos filhos de heroes esquecidos  
- Hoje os feitos de luz entoaes [...] [*Revista de Ensino*, ano I, n. 5, 12/1902,  
pp. 987-990].

A República derrocou os “thronos infindos”. Mesmo após a Independência, o Brasil não tinha, supostamente, liberdade, pois era comandado por um monarca, um anacronismo no pensar dos republicanos. A liberdade, pois, é conquistada na República, e não na Independência<sup>8</sup>:

8. A questão da não comemoração do 7 de setembro pode ser observada em outras instâncias. Um caso exemplar é o “museu do Ipiranga”. Disputas acaloradas envolveram o projeto, segundo Hilsdorf (1993), Rangel Pestana tentava a todo custo

[...] Sem o sangue dos Reis derramar  
 Liberdade clamamos, ó bravos  
 O Brazil hoje é livre d'escravos  
 Hoje livre o podemos cantar [...] [idem, ibidem].

Essa interpretação faz sentido se percebermos a construção de outro herói nacional, o herói republicano:

[...] Salve, salve, inclito martyr,  
 Sanguinolento pharol,  
 Que accendeste no horizonte  
 Da liberdade o arrebol! [...] [*A Eschola Publica*, ano I, n. II, 1896, p.147].

Este hino, de Antonio Carlos Ribeiro de Andrada Machado e Silva (melodia) e Bernardo Guimarães (letra), revela a saga de um herói que até hoje nos recordamos ao ouvir um trecho da canção:

[...] Do teu mutilado corpo  
 Os membros esquartejados  
 Foram echos rugidores,  
 Aos quatro ventos lançados [...] [idem, ibidem].

*Tiradentes*. Murillo de Carvalho (1990) descreve a construção desse ambíguo herói, misto de herói político, militar, místico e por vezes revolucionário, que até hoje povoa o imaginário nacional. Carvalho o caracteriza como o único herói possível da República – ao menos nos momentos seguintes à Proclamação. Se não era o herói de todos os setores que fizeram a República, também não desagradava ninguém. Fazem-

---

utilizar o dinheiro advindo da “loteria do Ipiranga” para a educação, chegando mesmo a dizer que “nossa intenção não é celebrar o trotar do ginete imperial”. Mesmo depois de definido como museu – e já na República – a destinação foi de um museu de História Natural, pois segundo Hilsdorf “à falta do que evocar e celebrar como instituição histórica – já que recentíssima, a República não iria estimular o imaginário monárquico [...]” (1993, pp. 153-155).

deiros de café, militares, positivistas, todos o aceitaram como um possível herói (1990, pp. 55 e ss.) Mas há um ou outro elemento a considerar. Não seria anacronismo eleger um homem do Brasil Colônia para herói da República? A escrita da história não se furta a cometer anacronismos, quando convém. Entretanto, mais do que um anacronismo, a figura de Tiradentes remete o início do movimento republicano – ao menos em representação – para um passado distante. No hino de Tiradentes, citado anteriormente, está explícito:

[...] Esse sangue derramado  
 Pelo brutal  
 Despotismo  
 Foi da pátria brasileira  
 O sacrosanto baptismo [...] [A *Eschola Publica*, ano I, n. II, 1896, p.147].

*Batismo*. Se o Descobrimento é o nascimento, a Inconfidência Mineira é o batismo. Novamente a ligação ontogênese e sociogênese. Colocar o início da República, da liberdade, da independência no século XVIII é desavalizar o papel do Império no Brasil, é desqualificá-lo enquanto regime e enquanto independência. O Império visto dessa maneira é um percalço, um acidente histórico, que a República vem redimir<sup>9</sup>.

Essa ligação Tiradentes-República-Independência fica clara em outra canção:

[...] Satisfeitos e contentes  
 Devem sempre se abraçar  
 Os irmãos de Tiradentes  
 Os irmãos de Bolívar

---

9. Outra conveniência pode ainda ser apontada, coincidentemente ou não: a escolha de Tiradentes como herói republicano leva a iniciativa da República brasileira quase que coincidir, em termos temporais, com a independência americana. Esta sim um nação digna de ser imitada no pensar de muitos republicanos do Brasil do século XIX.

Nesse hino, “Saudação ao Chile” de René Barreto (letra) e Antonio Carlos Ribeiro de Andrada Machado e Silva, Tiradentes e Simon Bolívar são apresentados como heróis da Independência.

Simbolizando todos os heróis que simbolizam o país, teríamos também a bandeira: “A bandeira que temos é santa [...]” (*Revista de Ensino*, ano IV, n. 4, 08/1905, p. 716).

A bandeira simboliza o amor à pátria, bem como o amor à pátria deve ser uma bandeira, como sugere a canção num jogo de palavras: “[...] Terei como bandeira. O amor á patria” (*Revista de Ensino*, ano I, n. 2, 06/1902, pp. 332-340). Convém atentarmos para os heróis escolares. Algumas das figuras que participaram ativamente da construção da escola republicana são lembradas e imortalizadas nas canções escolares. Uma delas é Caetano de Campos, diretor da Escola Normal de São Paulo e executor da reforma arquitetada por Rangel Pestana. Mas é Caetano de Campos que merece as honras:

[...] De Caetano de Campos tivemos  
 Bello exemplo que é nosso ideal;  
 Imitando-lhe a vida, teremos  
 O mais santo e seguro fanal?  
 E no peito de cada menino  
 O Brasil um bom filho terá  
 Mais brilhante será seu destino [...] [*Revista de Ensino*, ano I, n. 5, 12/1902, pp. 984-986].

Em “Salve Escola”, de José Ivo (melodia) e Romão Puiggari (letra), o escolhido como herói escolar foi Gabriel Prestes, que mereceu um hino intitulado “hymno Gabriel Prestes”:

[...] Exultemos de jubilo imenso,  
 Ante os vultos grandiosos da historia  
 Que a honraram com luz e bom senso  
 Deparando-lhe um dia de gloria:  
 Imitemos em nossa romagem  
 A phalange que jaz esquecida,

Contemplemos alegres a imagem,

Do futuro da Pátria querida [*A Eschola Publica*, ano I, n. III, 1896, p. 403].

Cabe lembrar que as revistas publicavam biografias de educadores notórios, acompanhadas, por vezes, de seus retratos. Havia duas seções específicas na *Revista de Ensino*: “pantheon escolar” e “pantheon pedagogico”. A criação de uma cultura escolar passava pelo ver, ler e ouvir a história de seus “construtores”.

Dessa maneira, vai-se construindo um ideal de história Pátria ao mesmo tempo em que se constroem modelos de comportamento.

Mas, quais são as virtudes que unem os heróis e que ensinam como proceder? Quais os valores que devemos ter conosco?

### *“Vence a miséria o trabalho”*

Em um país recentemente saído da escravidão, no qual o trabalho é associado ao negro, a ideologia do trabalho torna-se um item caro aos ideais de modernização da sociedade. Dignificar o trabalho passa a fazer parte da agenda do dia, assim como a perseguição do não-trabalho. Uma das perspectivas da imigração era justamente apagar – em muitos sentidos – o estigma do trabalho construído em séculos de escravidão<sup>10</sup>. Com práticas imediatistas, como a imigração, e práticas corretivas e coercitivas, como a “invenção” e perseguição da vadiagem e da mendicância, a educação completa o conjunto de medidas para inculcar-se uma ideologia do trabalho. A canção tem o seu papel.

A ideologia do trabalho é construída desde a infância. Nas canções infantis é fácil perceber:

Ja viste o moinho girando

Ao sopro de vento amigo?

---

10. Um dos autores que trabalharam a questão, Chalhoub (1986), afirma que “o conceito de trabalho precisava se despir de seu caráter aviltante e degradador característicos de uma sociedade escravista” (1986, p. 40).

Dia e noite trabalhando

Móe o milho, móe o trigo [...] [*Revista do Jardim da Infância*, 1896, v. 1, p. 50 e p. 254].

Como a própria autora, Zalina Rolim, nos explica, esse brinquedo “desperta nas creancinhas o gosto pelo trabalho”. Outra canção coloca o trabalho como algo natural:

Ribeirinho, que vaes correndo,  
Alegre, sem parar,  
Fica um instante aqui comnosco [...]  
Não gostas de brincar?

E o ribeirinho diz: não posso,  
Eu tenho o que fazer;  
O meu caminho é muito longo,  
Seguil-o é o meu dever [...] [*idem*, pp. 63-64].

O trabalho é natural para o rio, mas é também um dever. O moinho de vento é novamente utilizado para remeter à questão do trabalho:

Gira, gira, meu moinho  
Gira sem parar,  
Presto, vivo, ligeirinho [...]  
É bom trabalhar!  
Vae e vem, rodinha agora,  
Dia e noite a toda hora  
Que has de por fim descansar [*idem*, p. 61].

Outro elemento entra em cena: o descanso. A ideologia do trabalho que se quer inculcar se desvencilha da noção de trabalho das classes populares. O trabalho das classes populares, ou melhor, a luta pela sobrevivência é algo ininterrupto, mas é também um misto entre trabalho e lazer, como vimos. A separação entre tempo do trabalho e o tempo de

descanso e lazer, fundamentado nas noções científicas da época, é preceito novo que se quer incutir:

O dever das creancinhas  
 É brincar, brincar, brincar [...]  
 No brinquedo as cabecinhas  
 Ganham forças p'ra estudar.  
 E quando alegres volvemos  
 Aos lares, no fim do dia,  
 No olhar de mamãe nós temos  
 Mais o premio da alegria [*Revista do Jardim da Infância*, 1897, v. 2, p. 199].

Além da divisão em tempo de lazer (“brincar, brincar”), tempo de descanso (“no fim do dia”) e tempo de trabalho (“estudar”), a canção escolar hierarquiza de certa forma o trabalho. As crianças devem brincar e estudar. Esse é seu papel na hierarquia do trabalho. No “Hymno de abertura dos trabalhos escolares” de Luiz dos Reis está explicitada essa hierarquia, não só no título como na letra: “[...] Pois só é digno da vida. Quem estuda e quem trabalha [...]” (*A Eschola Publica*, ano I, n. I, 1896, p. 53). Quem não estuda e não trabalha não é digno, está marginalizado da sociedade. A vadiagem – conceito criado na época<sup>11</sup> – é o nível mais baixo da escala do trabalho e deve ser, portanto, corrigido. Como se corrigir o vício do não-trabalho? Com o trabalho:

[...] Vence á Miséria o Trabalho,  
 Do vicio nos libertando,  
 Quer co’o livro, quer co’o malho  
 A família e a Pátria honrando  
 É na eschola a luz da Sciencia  
 Que se illumina a Razão  
 Prepara-se a Consciencia,  
 Formando-se o Coração [...] [idem, ibidem].

---

11. Ver a esse respeito Fausto (1984) e Kowarick (1987).

Não se deve temer o trabalho. Não se deve reclamar de seu papel na sociedade, de seu papel na hierarquia do trabalho, pois cada um tem sua função. Se o trabalho das criancinhas é “riso e gozo” (idem, p. 223), contrastando com outros trabalhos menos prazerosos, o “Hymno ao Trabalho” de Antonio S. de Castilho (letra) e Silvado (melodia) nos ensina: “[...] Lei suprema, o trabalho é a vida. Trabalhar! Trabalhar, meus irmãos! [...]” (idem, pp. 378-379). Se o trabalho dignifica e une todos os homens, outro preceito deve ser também valorizado.

### “Aprendamos a sciencia”

A crença inabalável na ciência aparece de forma sistemática nas canções: “[...] Aprendamos a sciencia. Amor puro. Consagremos á Patria gentil [...]” (*Revista de Ensino*, ano IV, n. 4, 08/1905, p. 716). Concomitantemente à crença na ciência, aparece o ideal das luzes, como nesse hino de João Köpke:

[...] Progresso, aspira  
 Noss'alma a vós  
 Luz sobre nós  
 Vossa influencia! [...] [*Revista de Ensino*, ano V, n. 2, 09/1906, pp. 64-65].

O Iluminismo aparece mesmo como uma cruzada, uma guerra simbólica como nesta canção, “Grande Pátria”, de Julio Prestes (letra) e José Carlos Dias (melodia):

[...] Cruzada que não tem cruces,  
 Guerra que o sangue não tem;  
 Nessa batalha de luzes  
 Espalharemos o bem [...] [*Revista de Ensino*, ano III, n. 3, 08/1904, pp. 343-348].

As luzes, a ciência, a razão e o trabalho são as ferramentas necessárias para avançar, para evoluir, para o Brasil alcançar seu lugar na histó-

ria. Lançar luzes ou iluminar, e obscurantismo e trevas são metáforas complementares. Luzes são sinais de progresso de evolução, de modernidade. Obscurantismo e trevas representam atraso, involução. Nessa luta, ou melhor, nessa cruzada ou batalha de luzes, a escola assume o papel principal, ressaltado por Luiz dos Reis no “Hino de abertura dos trabalhos escolares”:

[...] É na eschola a luz da Sciencia  
 Que se illumina a Razão  
 Prepara-se a Consciencia,  
 Formando-se o Coração [...] [*A Eschola Publica*, ano I, n. I, 1896, p. 53].

Através da instrução e do ensinamento contido nos livros a que ela dá acesso, os caminhos serão iluminados, o destino será traçado, como diz “O livro”, de Maranhão Sobrinho (letra) e Maria Piedade (melodia):

[...] O livro arranca das almas  
 os mais secretos thesouros!  
 Aos heróes que o manuseiam  
 Tece corôas de louros!  
 O livro – broquel de luzes  
 Dos fastos do progredir,  
 ã a chave d’ouro das portas  
 Do pantheon do porvir! [...] [*Revista de Ensino*, ano I, n. 3, 08/1902,  
 pp. 560-563].

Ou ainda:

[...] Compre um santo apostolado  
 O Livro – um guia seguro -  
 É a obra do Passado  
 Que abre as portas do Futuro [...] [*A Eschola Publica*, ano I, n. I, 1896, p. 53]

As crianças e a mocidade são, então, “operários da luz”. São elas que, instruindo-se no ideal das luzes, garantirão a passagem do Brasil

para a modernidade, como demonstra o “Hymno da Escola Normal de São Paulo” de José Ivo: “[...] A caminho buscando a verdade. Segue impávido a luz do futuro [...]” (*Revista de Ensino*, ano II, n. 1, 04/1903, pp. 75-77). Cumprido esse caminho, isto é, garantindo que os jovens sejam educados na luz da ciência e da razão – e nesse sentido a Escola Normal e os normalistas teriam um importante papel, como vimos no hino anterior – o futuro mostra-se grandioso:

[...] No horizonte da Pátria fulgura  
Com a aurora a Razão, a Alegria...

[...]

- No horizonte da Pátria fulgura

- com a aurora – a Razão, a Alegria [...] [*Revista de Ensino*, ano I, n. 5, 12/1902, pp. 987-990].

A escola republicana, como sugere este “Hymno a Republica”, de Luiz Galvão de Moura Lacerda (letra) e B. Machado (melodia), deveria garantir que esses preceitos fossem assimilados e transmitidos, garantindo então o futuro tanto almejado.

## Ressignificando as canções populares

As temáticas apresentadas mostram os valores e os preceitos que se quer transmitir por meio da escola. Mas a metodologia empregada para se atingir a esses objetivos também pode ser percebida nas canções escolares. Alguns padrões podem ser encontrados.

O primeiro princípio é o do exemplo, ou caso exemplar. Como já vimos acima, o exemplo dos “vultos grandiosos da história” deve ser seguido. Na seqüência dos casos exemplares, o mestre aparece também como um exemplo a ser seguido e valorizado pelos seus esforços:

[...] Aqui, a esforços insanos,  
o mestre rasga os arcanos

á inteligencia infantil [...] [*Revista de Ensino*, ano III, n. 2, 06/1904, pp. 210-212].

Ou como nesta:

[...] Olhos fitos no roteiro,  
Embarquemos nos a [ilegível]  
O mestre é bom timoneiro  
Que nos conduz ao porvir [...] [*A Eschola Publica*, ano I, n. I, 1896, p. 53].

Além do exemplo, percebemos nessa última canção, de Luiz dos Reis, uma outra metodologia: a comparação. O mestre é o timoneiro de um barco que o dirige rumo ao futuro. Em outra canção, a mesma comparação é feita:

[...] E assim, repletos de fé,  
bem como outr’ora Noé,  
na barca que nos conduz  
- marinheiros pertinazes -  
chegaremos, sempre audazes,  
ao grande porto da Luz! [...] [*Revista de Ensino*, ano III, n. 2, 06/1904, pp. 210-212].

Já Caetano de Campos em seus discursos utilizava-se da comparação e, coincidentemente, em um deles aparece a comparação com o barco, o navegar e o marinheiro que precisa de orientação: “Entregar um navio a um marinheiro que nuca navegou – é insensato” (Memória apresentada em 1891 ao Dr. Jorge Tibiriça pelo Dr. A. Caetano de Campos apud Rodrigues, 1930, p. 266).

As comparações não terminam aí. O ensino, que nas duas canções anteriores se aproxima do ato de navegar, tendo como timoneiro o mestre e como marujos os estudantes, rumo ao porto da “Luz”, também é comparado com uma batalha, uma guerra, ou uma cruzada. Assim, neste “hymno de encerramento dos trabalhos escolares” de Luiz dos Reis teríamos:

[...] Saudando o Mestre, – livros fechados -  
É justo agora que descancemos;  
Forças refeitas, quaes bons soldados

P'ra novas luctas, nós voltaremos [...] [*A Eschola Publica*, ano I, n. I, 1896, p. 54].

Ou nesta de Luiz Galvão, mais explícita:

[...] Avante! Avante! Ó companheiros,  
 Marchar! Marchar!  
 Somos na eschola os granadeiros  
 Que um nome illustre, – brasileiros,  
 Vão para a Pátria conquistar [...] [*A Eschola Publica*, ano I, n. I, 1896, p. 55].

Se a educação é uma luta, uma batalha, alguns elementos se destacam nessa guerra. Um deles é o mestre, de que já falamos. Outro é o livro:

[...] O livro, quando abre as folhas,  
 Desdobra as azas supremas,  
 Despejando sobre os mundos  
 Constellações de poemas! [...] [*Revista de Ensino*, ano I, n. 3, 08/1902, pp. 560-563].

Os cuidados com o livro, com a escola e com os mestres que em última instância representam o saber, vão pouco a pouco sendo sacralizados em uma comparação religiosa:

[...] Os nossos livros – bons Evangelhos -  
 Guardar podemos com muito amor;  
 Do mestre amigo – lições, conselhos,  
 Nós já tivemos de alto valor [...] [*A Eschola Publica*, ano I, n. I, 1896, p. 54].

O livro merece uma canção própria composta por Maranhão Sobrinho (letra) e Maria Piedade (melodia), obviamente intitulada “O livro”

[...] Façamos da Idéa um templo,  
 Façamos do livro um deus.  
 Mãos ao livro! O livro é tudo!

O livro hombreia com a cruz [...]

Messias – ensina ás almas

Os evangelhos da luz! [...] [*Revista de Ensino*, ano I, n. 3, 08/1902, pp. 560-563].

O livro é o evangelho desses novos tempos, é o messias, é Deus. Para pessoas acostumadas com o ensino religioso, essas comparações são extremamente importantes. E se o livro ganha esse *status*, a escola merece também sua sacralização:

[...] Aqui também neste templo,

Ninho de alegres creanças,

Em cujas faces contempla

Doce porvir de esperanças [...] [*Revista de Ensino*, ano II, n. 2, 06/1903, pp.

158-161].

Este hino, composto por Carlos Ferreira (letra) e Antonio Carlos Ribeiro de Andrada Machado (melodia) para o segundo grupo escolar de Amparo, confere à instituição o patamar de ninho, mas também de templo. Não um templo religioso, mas um templo do saber:

[...] O dever impeioso nos chama

ao altar sacrosanto da Escola

Gloria ao mestre que sabio derrama

sobre nós essa luz que consola!

Eia! entremos no templo do ensino!

seja o nosso ideal o Saber!

Gloria ao nosso Cruzeiro divino!

Pela Patria viver e morrer! [...] [*Revista de Ensino*, ano IV, n. 4, 08/1905, p. 716].

A escola é o altar (“sacrossanto”), é o “templo do ensino”. O livro é o evangelho, messias, verdade e luz. O mestre é quem dentro do templo nos guia através da verdade do livro, do conhecimento. O mestre assume ares de pastor. Imagem forte, mas que ecoa no viver das pessoas do final do século XIX e início do XX.

## E os alunos o que são?

[...] Entremos neste sacrario,  
 Onde moureja o operario  
 da luz que aclara a Razão [...]  
 Vamos rezar nossas rezas  
 - almas devotas e presas -  
 deante do altar da instrução [...] [*Revista de Ensino*, ano III, n. 2, 06/1904,  
 pp. 210-212].

Este “Hymno Infantil” de Antonio Carlos Ribeiro de Andrada Machado (melodia) e P.S. (letra) completa a visão da escola enquanto templo. Os alunos são as almas devotas rezando no altar da instrução. Almas que devem ser salvas pela verdade, pela luz dos livros, com o providencial auxílio do mestre.

Às comparações com a religião, com a batalha ou com a navegação somam-se à comparação com a natureza. Essas, por serem mais simples, mais imediatas, povoam os brinquedos e as canções infantis, embora apareçam por vezes nas demais canções escolares.

A escola, e mais especificamente o jardim-de-infância é um ninho:

Inda está fechado agóra  
 O portão deste jardim;  
 De abril-o é chegada a hora  
 Eis-nos em ferias por fim.  
 Vamos, portão, bem aberto!  
 Jardim, vaes ficar deserto!

Comnosco vae-se a alegria  
 Deste delicioso lar;  
 Da infancia a doce magia  
 Vae deste ninho voar [...] [*Revista do Jardim da Infância*, 1897, v. 2, p. 200].

Nesse sentido, a escola é um ninho, como também o é a casa. A criança tal qual passarinho voa entre esses dois ninhos:

E, findo o trabalho,  
 Têm os passarinhos  
 O doce agasalho.  
 Dos tépidos ninhos.  
 Trá, lá, lá etc.” [*Revista do Jardim da Infância*, 1897, v. 2, p. 227].

Por vezes a escola é um jardim e as flores são as crianças:

[...] No rosto alegres côres,  
 Branduras de setim;  
 Sejámos como as flôres  
 O encanto do jardim [*Revista do Jardim da Infância*, 1897, v. 2, p. 202].

Variações dessa comparação aparecem com freqüência:

[...] O canto infantil consola  
 E nos aumenta o vigor.  
 A creança é para a escola  
 Como o aroma é para a flôr! [...] [*Revista de Ensino*, ano III, n. 3, 08/1904, p. 323].

Em outra canção, de Julio Prestes (letra) e José Carlos Dias (melodia), as flores são ainda o tema, mas a comparação é outra: “[...] Tem como livros – as flores. Tem como flôres – a escola [...]” (idem, pp. 343-348).

É, porém, nas canções intituladas “Flôres da primavera” e “Canto para a entrada” que encontramos a imagem que caracteriza melhor essa comparação entre a natureza e o ensino:

[...] Amigas, da primavera,  
 O doce beijo divino,  
 Também na infancia aceléra  
 A florescencia do ensino [*Revista do Jardim da Infância*, 1896, v. 1, pp. 66-68].

E:

[...] Salve, salve, Jardim formoso,  
Que abres em flôr nossas alminhas! [...] [*A Eschola Publica*, ano I, n. III, p. 223].

A criança é uma flor, mas que necessita de cuidados para desabrochar. Carinho, compreensão e educação são por assim dizer o adubo para elas. As mestras dedicadas e carinhosas – como a mãe – são as jardineiras, título, aliás, dado às professoras do jardim-da-infância.

Outras comparações estão presentes, como esta a seguir, de Antonio Peixoto:

[...] Na escola nossa colmeia,  
que nos prende e nos seduz,  
A creança sempre aneia  
Beber os favos da Luz! [...] [*Revista de Ensino*, ano III, n. 1, 02/1905, pp. 558-560].

Outra metodologia implícita nas canções escolares é a paródia. Um interessante exemplo desse processo é a canção abaixo:

Fecho o dedo polegar  
Para o indicador abrir  
Vem o médio se deitar  
E reto fica o anular  
Que o mínimo vai dormir [*A Escola Pública*, 1896, pp. 225-226].

Comparando-a com uma conhecida canção popular infantil, percebemos a semelhança:

Dedo mindinho  
Seu vizinho,  
Pai de todos,  
Fura-bolos  
Mata-piolhos.

Este diz que quer comer  
Este diz que não tem o que

Este diz que vá furtar  
 Este diz que não vá lá  
 Este diz que Deus dará [Freitas, 1985, pp. 211-212].

Ressignificando os nomes dos dedos, os versos da canção escolar repudiam algumas funções populares dos dedos (como “furar bolo” e “matar piolho”), atribuindo-lhes novas funções (“indicar”, por exemplo) e novas nomenclaturas já cientificizadas. Por vezes essa metodologia de parodiar, ou melhor dizendo, de resignificar – ou da contrafação, como nomeou Burke (1989, p. 249)<sup>12</sup> – aparece de forma explícita, como na canção “Mãe, papá”, de Hypolito da Silva, que já vimos, mas que vale a pena repetir:

[...] É do affecto dos pais, carinho santo  
 Luz e calor!  
 Como o trillar de um passaro, é seu canto  
 Hymno de amor  
 [...]  
 Eil-o afinal aqui! Na eschola agora,  
 Comnosco está  
 Seu riso fulge com clarões de aurora  
 Que raiou já!  
 Do berço os cantos troca pelos hymnos  
 Do estudo, aqui! [...] [A *Eschola Publica*, n. 9, 1894, pp. 71-72].

Aqui os cantos infantis, típicos da cultura popular devem ser substituídos pelos cantos escolares como sugere a canção anterior: “do berço os cantos troca pelos hymnos”. Reforçando a idéia de troca, de paródia, de contrafação, esta canção (“Mãe, papá”) deve ser cantada como

---

12. Burke explica o termo e sua origem na cultura protestante: “Ao escrever, eles empregavam freqüentemente o método de *Contrafaktur*, para empregar o termo de Lutero; em tradução direta é ‘contrafação’, mas no sentido de transposição ou *substituição*, como nos casos em que os hinos eram modelados por canções populares e adaptados às suas melodias” (1989, p. 249, grifos meus).

a melodia da canção popular napolitana “Funiculi-funiculá” conforme indica a revista *A Eschola Publica* (1894, pp. 71-72).

Algumas considerações e comparações entre a música popular e a música escolar devem ser feitas. Em uma primeira impressão os temas apresentam-se como completamente distintos. A canção escolar traz, como vimos, os temas da marcha ao progresso com ordem (itens: “Marchar, marchar” e “Com amor, ao progresso pela ordem”), pátria (“Brazil esplendido, jardim em flor”), heróis nacionais (“Ante os vultos grandiosos da história”), ideologia do trabalho (“Vence a miséria o trabalho”) e ciência (“Aprendamos a sciencia”). As canções populares trazem como temas o trabalho e a luta pela sobrevivência, a fatalidade da vida, a saudade (da pátria, de um tempo passado, da infância), conselhos e advertências, anti-heróis, lutas e mudanças (Morila, 1999).

Mas, uma comparação pormenorizada entre elas revela dados mais interessantes. A fatalidade da vida que envolve desilusões, perdas, consciência de um futuro incerto e repleto de dificuldades (Morila, 1999, p. 141 e ss.), e no limite, a morte, é substituída pela marcha inequívoca para o progresso, embasada pela ciência e norteadada pela lei. Assim, se o caminho das classes populares é um caminho tortuoso e perigoso, cheio de imprevistos, o caminho proposto pela escola republicana é uma estrada reta e segura.

O trabalho para as classes populares é sempre relacionado a uma luta incessante pela sobrevivência permeado por momentos de lazer (Morila, 1999, p. 141 e ss.). Já na canção escolar o trabalho, racionalmente organizado e separado do lazer – é garantia de melhorias, garantia de vencer a condição de miséria.

As desilusões amorosas, as saudades da terra distante (África, Itália etc.), ou de um tempo passado, são substituídas pelo amor incontestado quer seja à educação, expressa nos livros e mestres, quer seja ao Brasil, expresso nos seus heróis e símbolos. Aliás, a cultura popular tem também seus heróis, ou melhor, anti-heróis. Se o herói da escola é aquele que com sua vida proba, íntegra e pública melhora o destino da pátria e se mostra, portanto, como exemplo a ser seguido, o anti-herói popular é simplesmente por ter quebrado o cotidiano, muitas vezes independente de sua vontade (Morila, 2004).

A circulação de conselhos e advertências necessários à sobrevivência das camadas populares é comum nas canções populares, ao passo que a canção escolar, utilizando-se de metodologias como a paródia, a comparação e o exemplo, transmite valores, normas e condutas caras à elite republicana, valores, normas e condutas que se deseja das demais camadas da sociedade.

Percebemos, portanto, um amplo processo de contrafação ou resignificação. A canção escolar (e a cultura escolar) transpõe, modela, substitui a canção (e a cultura) popular. Esta é de tal maneira transformada que muitas vezes a vemos como completamente distinta. Transformada a canção, ela tem a função de ajudar na transformação da sociedade com valores que se quer transmitir, em um movimento dialético.

## Referências

BASTOS, M. H. C. Jardim de crianças: o pioneirismo do Dr. Menezes Vieira (1875-1887). In: MONARCHA, C. (Org.). *Educação da infância brasileira: 1875-1983*. Campinas: Autores Associados, 2001, p. 31-80.

BRANDÃO, A. (Org.). *Aleggro*: guia on line de música erudita. 2003. Disponível em: <<http://www.allegrobr.com>>. Acesso em: 10 fev. 2004.

BURKE, P. *Cultura popular na idade moderna*. Trad. de Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

CARVALHO, J. M de. *A formação das almas: o imaginário da República no Brasil*. São Paulo: Cia das Letras, 1990.

CHALHOUB, S. *Trabalho, lar e botequim: o cotidiano dos trabalhadores no Rio de Janeiro da Belle Époque*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

*A Eschola Publica*. São Paulo: Tipografia da Industrial de São Paulo, 1893-1897. (PB-FEUSP).

*O Estado de São Paulo*. São Paulo: Cia. Imprensa Paulista, 1889-1906.

COSTA, Tristão Mariano. *Almanaque literário paulista*. S.n.t., 1879.

FAUSTO, Boris. *Crime e cotidiano: a criminalidade em São Paulo (1880-1924)*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

FREITAS, A.de. *Tradições e reminiscências paulistanas*. São Paulo: Itatiaia, 1985. (Reconquista do Brasil – nova série, 92).

GILIOI, R. de S. P. “*Civilizando*” pela música: a pedagogia do canto orfeônico na escola paulista da primeira república (1910-1930). 2003. Dissertação (Mestrado em Educação). São Paulo: FE-USP, 2003.

GONDRA, J. G. Medicina, higiene e educação escolar. In: LOPES, E.M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Org.). *500 anos de educação no Brasil*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 519-550.

HILSDORF, M. L. S. *Francisco Rangel Pestana*: jornalista, político, educador. 1986. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1986.

\_\_\_\_\_. Nas colinas do Ipiranga: palacete-asilo, escola ou museu? *Revista do Instituto Brasileiro de Estudos Brasileiros*, São Paulo, n. 35, p. 145-155, 1993.

\_\_\_\_\_. *Pensando a educação nos tempos modernos*. São Paulo: Edusp, 1998.

\_\_\_\_\_. *História da educação brasileira: leituras*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

JARDIM, V. L. G. *Os sons da República*: o ensino da música nas escolas públicas de São Paulo na Primeira República – 1889-1930. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

KOWARICK, L. *Trabalho e vadiagem*: a origem do trabalho livre no Brasil. São Paulo: Brasiliense, 1987.

KUHLMANN JR., M. O jardim-de-infância e a educação das crianças pobres: final do século XIX, início do século XX. In: MONARCHA, C. (Org.). *Educação da infância brasileira: 1875-1983*. Campinas: Autores Associados, 2001, p. 3-30.

MORILA, A. P. *A escola da rua*: cantando a vida na cidade de São Paulo (1870-1910). V. 1 e 2, 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

\_\_\_\_\_. O anti-herói e a quebra do cotidiano In: CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISADORES, 2., 1998, São Carlos. *Anais de Resumos*, São Carlos, EdUnicep, 1998.

\_\_\_\_\_. *Dando o tom: música e cultura nas ruas, salões e escolas da cidade de São Paulo (1870-1906)* 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

\_\_\_\_\_. O anti-herói e a quebra do cotidiano. *Multiciência*. São Carlos, n. 6, p. 7-16, 2005.

*A MÚSICA PARA TODOS*. Jornal musical. São Paulo: J.B. D’Arce, 1896-1899.

PRESTES, G. *Relatorio da Escola Normal Apresentado ao Dr. Alfredo Pujol por Gabriel Prestes*. São Paulo, 1895.

*A PROVINCIA DE SÃO PAULO*. São Paulo: Typographia d’ A Provincia de São Paulo, 1875-1889. (AE)

*REVISTA DE ENSINO*. São Paulo: Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo. 1902-1906.

*REVISTA DO JARDIM DA INFÂNCIA*. São Paulo: Jardim da Infância anexo à Escola Normal, 1896-1897.

RODRIGUES, J. L. *Um retrospecto: alguns subsídios para a história pragmática do ensino público em São Paulo*. São Paulo: Instituto Ana Rosa, 1930.

SOUZA, R. F. de. *Templos de civilização: um estudo sobre a implantação dos Grupos Escolares no Estado de São Paulo (1890-1910)*. 1996. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

VEIGA, C. G. Educação estética para o povo. In: LOPES, E.M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 399-422.

Endereço para correspondência:

Rua Gal Vicente de Paula Dale Coutinho, 343

Araraquara-SP

CEP 14806-230

E-mail: apmorila@vivax.com.br

Recebido em: 22 jul. 2005

Aprovado em: 17 fev. 2006