

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
ÁREA DO CONHECIMENTO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO**

DEISE DA SILVA SANTOS

**MEMÓRIAS E PRÁTICAS DO ENSINO DE MÚSICA NO GRUPO ESCOLAR
FARROUPILHA/RS (1938-1945)**

CAXIAS DO SUL

2018

DEISE DA SILVA SANTOS

**MEMÓRIAS E PRÁTICAS DO ENSINO DE MÚSICA NO GRUPO ESCOLAR
FARROUPILHA/RS (1938-1945)**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: História e Filosofia da Educação.

Orientador: Prof. Dr. José Edimar de Souza.

CAXIAS DO SUL

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Caxias do Sul
Sistema de Bibliotecas UCS - Processamento Técnico

S237m Santos, Deise da Silva

Memórias e práticas do ensino de música no Grupo Escolar
Farroupilha/RS (1938-1945) / Deise da Silva Santos. – 2018.

189 f. : il. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa
de Pós-Graduação em Educação, 2018.

Orientação: José Edimar de Souza.

1. Música - Instrução e estudo. 2. Educação - História. 3. Escolas. 4.
Cultura. I. Souza, José Edimar de, orient. II. Título.

CDU 2. ed.: 78.071.5

Catalogação na fonte elaborada pela(o) bibliotecária(o)
Michele Fernanda Silveira da Silveira - CRB 10/2334



UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL

“Memórias e práticas do ensino de música no Grupo Escolar Farroupilha/RS (1938-1945)”

Deise da Silva Santos

Dissertação de Mestrado submetida à Banca Examinadora designada pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: História e Filosofia da Educação.

Caxias do Sul, 09 de novembro de 2018.

Banca Examinadora:

Dr. José Edimar de Souza (presidente – UCS)

Dra. Terciane Ângela Luchese (UCS)

Dr. Daniel Luciano Gevehr (FACCAT)

Dr. Ednardo Monteiro Gonzaga do Monti (UFPI)

Dr. Êmerson Neves da Silva (UFFS)

CAMPUS-SEDE

Rua Francisco Getúlio Vargas, 1330 - Bairro Pedrinhas - CEP 95070-900 - Caxias do Sul - RS - Brasil

Av. Colégio Pedro II 1200 - CEP 95000-070 - Caxias do Sul - RS - Brasil

Telefone / Telefones (54) 3208 2000 - www.ucs.br

Entidade Mantenedora: Fundação Universidade de Caxias do Sul - CNPJ 09.849.761/0001-03 - CGC/IE 020/0088520

AGRADECIMENTOS

À Deus! Meu refúgio, conforto e fonte de esperança. Pela proteção e cuidado neste percurso.

Aos meus pais, José e Tereza Marli. Sem vocês, eu nada seria. Gratidão pelo incansável apoio e auxílio, por tudo!

Ao professor José Edimar, professor da segunda série e, agora, meu orientador, pelo apoio durante todo o processo de escrita e incentivador da pesquisa.

Aos meus amigos, agradeço os momentos de troca, de escuta sensível e do abraço de conforto. Não cito nomes, para não esquecer ninguém.

Agradeço especialmente a família Monaretto. A acolhida e o cuidado de vocês comigo foi fundamental para que eu conseguisse concluir este processo.

Aos entrevistados que compartilharam suas memórias e seu tempo em concedê-las: Maria Buscaino, Maria Buscaino, Inês de Bona, Rita Viecilli, Geraldo Viecilli, Víctor Ferronato, Maria de Oliveira, Égide de Biscoli.

Aos funcionários dos arquivos em que busquei os indícios. Especialmente no Grupo Escolar Farroupilha.

À todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul.

E, por fim, a todos que, de alguma forma, estiveram presentes neste percurso e contribuíram para a produção desta pesquisa.

À CAPES pelo apoio financeiro à pesquisa

RESUMO

A pesquisa buscou produzir uma narrativa do ensino de música do Grupo Escolar Farroupilha, entre os anos de 1938 e 1945, considerando práticas e culturas evidenciadas em fontes documentais e fotográficas, provenientes de acervos públicos e também particulares, além da produção da empiria das narrativas de cinco ex-alunos. Dessa forma, a metodologia empregada é a História Oral com análise documental. O recorte temporal do estudo é de 1938, ano em que é inaugurado um novo prédio da instituição, até 1945, quando o Estado Novo termina. Possuindo caráter histórico, a escrita é desenvolvida tendo por orientação epistemológica a História Cultural. Os pressupostos teórico-metodológicos que orientaram a análise foram especialmente as contribuições dos historiadores Chartier (2009; 2002; 1990), Burke (2008), Pesavento (2008) Barros (2003), entre outros. A instituição pesquisada está inserida em um contexto de imigração italiana, dessa forma, o estudo aponta como as políticas impostas pelo governo durante o período do Estado Novo influenciaram no cotidiano escolar desta instituição. A formação das professoras do Grupo Escolar Farroupilha também foi analisada, através de paralelos entre o ensino musical desenvolvido na Escola Complementar de Caxias e o trabalho realizado pelas professoras. Através da trajetória das docentes de música que atuavam naquela instituição, foi identificado o alcance do projeto do Canto Orfeônico no interior do RS, pois as professoras receberam formação em cursos ofertados em São Paulo pela Superintendência de Educação Musical e Artística. As representações encontradas traduzem que o canto realizado na instituição, a princípio, era interpretado sem acompanhamento instrumental, sendo realizado a *capella*. A interpretação das canções também não empregava arranjos vocais que exigissem tanta técnica, sendo que os indícios apontam na grande maioria das vezes eram realizadas em uníssono. As práticas de ensino musical identificadas estiveram relacionadas especialmente com contexto das festividades, através de números musicais envolvendo o canto e bailados. Evidenciou-se a inculcação de um padrão civilizador e a tentativa de moldar um cidadão pronto para servir a Pátria pelas canções de teor patriótica e os hinos. Tal perspectiva de ensino se aproximava dos pressupostos estipulados por Villa-Lobos no Canto Orfeônico, disciplina que é implantada na educação básica em âmbito nacional, que visava especialmente o canto coral, considerada como meio de formação moral e intelectual, além de ser uma das maneiras mais competentes de trabalhar o patriotismo no povo. Dessa forma, embora a pesquisa tenha um enfoque local, o estudo traz aspectos de como o projeto alcança o Rio Grande do Sul, onde o ensino musical é implantado, através da legislação, com o objetivo de prática vocal.

Palavras-chaves: Ensino Musical. Canto Orfeônico. História da Educação. Cultura Escolar. Grupo Escolar. Farroupilha/RS.

ABSTRACT

The research sought to produce a narrative of the teaching of music of the Farroupilha School Group, between the years of 1938 and 1945, considering practices and cultures evidenced in documental and photographic sources, coming from public and private collections as well as the production of the narrative of five former students. Thus, the methodology used is an oral history with documentary analysis. The temporal cut of the study is from 1938, year in which a new exercise of the institution is inaugurated, until 1945, when Estado Novo ends. Possessing historical character, the writing is developed having as an epistemological orientation the Cultural History. The theoretical-methodological assumptions that guided the analysis were especially the contributions of the historians: Chartier (2009, 2002, 2010), Burke (2008), Pesavento (2008) Barros (2003), among others. The researched institution is inserted in a context of Italian immigration, therefore, the study refers how policies imposed by the government during the Estado Novo period influenced the daily life of this institution. The training of the teachers of the Farroupilha School Group was also analyzed through parallels between the musical teaching developed at the Complementary School of Caxias and the work done by the teachers. Through the trajectory of the music teachers that worked in that institution, the scope of the project of the Canto Orfeônico within the RS was identified, because the teachers received training in courses offered in São Paulo by the Superintendency of Music and Arts Education. The representations found show that the song performed in the institution, at first, was interpreted without instrumental accompaniment, being performed a capella. The interpretation of the songs also did not employ vocal arrangements that required so much technique, and evidences indicate that most of the time they were held in unison. The musical teaching practices identified were especially related to the context of the festivities, through musical numbers involving singing and dances. It was evidenced the inculcation of a civil standard and the attempt to shape a citizen ready to serve the homeland through the songs of patriotic content and the hymns. This repertoire was consonant with precepts and themes. This perspective of teaching approached the presuppositions stipulated by Villa-Lobos in the Canto Orfeônico, discipline that is implanted in the basic education in national scope that especially aimed the canto coral, considered as means of moral and intellectual formation, besides being one of the more competent manners to work patriotism on the people. Thus, although the research has a local focus, the study brings aspects of how the project reaches Rio Grande do Sul, where the teaching of music is implemented through legislation, with the objective of vocal practice.

Key Words: Music Teaching. Canto Orfeônico. History of Education. School Culture. School Group. Farroupilha/RS.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Farroupilha – em destaque no Rio Grande do Sul	14
Figura 2 - Caixa de papelão organizadora do acervo do GEF.....	31
Figura 3 - Município de Farroupilha - Divisão distrital.....	37
Figura 4 - Quadro Econômico de Farroupilha (1948)	39
Figura 5 - Igreja Sagrado Coração de Jesus (1935)	49
Figura 6 - Banda de Nova Milano (Década de 1920)	56
Figura 7 - Banda Santa Cecília - Nova Milano (Década de 1920)	57
Figura 8 - Banda de Música de Caravaggio (1927).....	58
Figura 9 - Banda de Música de Caravaggio (Década de 1940).....	59
Figura 10 - Trecho do caderno de partituras do Museu Municipal Casa de Pedra	60
Figura 11 - Bloco dos Espanhóis (1936).....	61
Figura 12 - Torneio de Bolão (1936)	62
Figura 13 - Prédio do Colégio Nossa Senhora de Caravaggio (1937).....	66
Figura 14 - Uma das primeiras turmas do Colégio Nossa Senhora de Caravaggio (1939)...	67
Figura 15 - Ginásio Municipal São Tiago (final da década de 1940)	72
Figura 16 - Município de Farroupilha (final da década de 1940)	77
Figura 17 - Engarrafamento Angelo Ferronato (1940).....	79
Figura 18 - Grupo Escolar Farroupilha (1938).....	84
Figura 19 - Grupo Escolar Farroupilha - parte de trás (1943).....	85
Figura 20 - Sopa Escolar (1945)	88
Figura 21 - Alunos do 3º ano na Biblioteca do Grupo Escolar Farroupilha	90
Figura 22 - Pelotão da Brasilidade Dr. Getúlio Vargas junto à orientadora "Gema Pesca" (1942)	93
Figura 23 - Campanha da Borracha (1943).....	95
Figura 24 - Bailado da Primavera (1943)	112
Figura 25 - Partitura da Canção Primavera.....	113
Figura 26 - Partitura da Canção do Aviador	114
Figura 27 - Excursão ao Veraneio Guarany (1942).....	117
Figura 28 - Partitura da Canção Ave Maria	118
Figura 29 - Partitura da canção Os Pequeninos.....	119
Figura 30 - Trecho da partitura Canção da Mocidade	120
Figura 31 - Partitura Luar do Sertão.....	120
Figura 32 - Partitura do Hino das Árvores	125
Figura 33 - Hino a Tiradentes - Registro de 05.06.1935.....	126
Figura 34 - Presença de Getúlio Vargas na inauguração do Grupo Escolar	127
Figura 35 - Partitura Canção do Soldado.....	128
Figura 36 - Parada da Mocidade - Semana da Pátria de 1942.....	130
Figura 37 - Registro do Hino da Independência (1934).....	145
Figura 38 - Página do livro Diários de alunos do Grupo Escolar Farroupilha (1932-1934). ..	147
Figura 39 - Trecho do planejamento docente - Diário dos Alunos (1932-1935).....	149
Figura 40 - Trechos de planejamentos de aulas de música (1935).....	151
Figura 41 - Alunos do 1º ano B arrumando a sala para visita dos pais (1942)	155
Figura 42 - Museu Agrícola (1942).....	157
Figura 43 - Banda Musical do Jardim de Infância (1942) - Número da Hora do Brasil	158
Figura 44 - Jardim de Infância (Década de 1940)	159
Figura 45 - Semana da Pátria - Homenagem a Tiradentes (1943).....	160
Figura 46 - 1ª Sabatina do 5º ano (1938).....	162
Figura 47 - Gráfico de acompanhamento do 1º exame parcial do 5º ano.....	166
Figura 48 - Boletim do aluno Victor Ferronato (1943).....	167

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Relação dos ex-alunos entrevistados.....	25
Quadro 2 - Quadro demonstrativo da organização da empiria	28
Quadro 3 - Fontes documentais do Arquivo Escolar do Colégio Estadual Farroupilha.....	32
Quadro 4 - Casas de comércio em Nova Vicenza (1921-1923)	38
Quadro 5 - Firmas, Estabelecimentos Comerciais e Indústrias (1948).....	40
Quadro 6 - Prefeitos de Farroupilha (1934-1947).....	44
Quadro 7 - Professores subvencionados pelo Estado em Farroupilha (1934).....	68
Quadro 8 - Iniciativas de escolarização municipal após a emancipação em 1934	70
Quadro 9 - Índícios sobre a organização do Pelotão da Brasilidade	93
Quadro 10 - Objetivos específicos para a disciplina de música previstos no Programa da disciplina de 1939.	102
Quadro 11 - Celebrações do Grupo Escolar Farroupilha (1940-1945)	109
Quadro 12 - Relação de canções folclóricas.....	110
Quadro 13 - Relação de excursões das turmas do GEF (Década de 1940).....	115
Quadro 14 - Relação de músicas com teor patriótico.....	122
Quadro 15 - Formação das professoras do Grupo Escolar (1930-1945).....	138
Quadro 16 - Lista de livros de educação musical potencialmente utilizados na Escola Complementar de Caxias	142
Quadro 17 - Organização das turmas no ano de 1934.....	149
Quadro 18 - Exemplos de conteúdos e atividades registradas no Diários de alunos do Grupo Escolar Farroupilha no ano de 1935.	150
Quadro 19 - Conteúdos mínimos a serem alcançados na disciplina de Música de acordo com o Programa de Música de 1939.	152
Quadro 20 - Considerações sobre a avaliação na disciplina de Canto no ano de 1938	164

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AHMJSA	Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami
CAE	Conselho Administrativo do Estado
CEF	Colégio Estadual Farroupilha
CNCO	Conservatório Nacional de Canto Orfeônico
CPDOC Brasil	Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil
COM	Círculo de Pais e Mestres
DAE	Departamento Administrativo de Estado
DIP	Departamento de Imprensa e Propaganda
DPCD	Departamento de Difusão Cultural
GEF	Grupo Escolar Farroupilha
RCI	Região Colonial Italiana
RS	Rio Grande do Sul
SEMA	Superintendência de Educação Musical e Artística
UCS	Universidade de Caxias do Sul

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	10
2 TECENDO A TRAMA DE UM ESTUDO: O PERCURSO METODOLÓGICO.....	21
2.1 AO SOM DAS VOZES: A METODOLOGIA DA HISTÓRIA ORAL.....	22
2.2 ANÁLISE DOCUMENTAL.....	30
3 AS RELAÇÕES DE CONTEXTO E O GRUPO ESCOLAR FARROUPILHA.....	35
3.1 ASPECTOS GERAIS SOBRE FARROUPILHA.....	36
3.2 A PRESENÇA DA MÚSICA EM FARROUPILHA.....	53
3.3 O CONTEXTO EDUCACIONAL DE FARROUPILHA.....	63
4 UM “PONTO” SOBRE MÚSICA: PRÁTICAS E CULTURA ESCOLAR.....	81
4.1 EM BUSCA DE VESTÍGIOS: A CULTURA ESCOLAR DO GRUPO ESCOLAR FARROUPILHA NA MEMÓRIA DOS EX-ALUNOS.....	83
4.2 CANTO, MÚSICA OU CANTO ORFEÔNICO? DELINEANDO A PRÁTICA DO ENSINO DE MÚSICA NO GRUPO ESCOLAR.....	96
4.3 OS REPERTÓRIOS UTILIZADOS NO COTIDIANO ESCOLAR: FESTAS E SENTIMENTO PÁTRIO.....	105
4.4 AS PROFESSORAS DO GEF: ASPECTOS FORMATIVOS.....	132
4.5 AS AULAS DE MÚSICA: UM PONTO ENTRE OS “SABERES” DO GRUPO ESCOLAR FARROUPILHA.....	144
4.5.1 Avaliação musical.....	161
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	169
REFERÊNCIAS.....	175
APÊNDICE A – ESTRUTURA DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS APLICADAS.....	186
APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....	187
ANEXO A – GERALDO VIECILLI COM INSTRUMENTOS DA BANDA DE CARACAVAGGIO.....	188
ANEXO B – OUTROS INSTRUMENTOS (NA ATUALIDADE) QUE PERTENCIAM A BANDA DE CARAVAGGIO.....	189

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O estudo trata de uma investigação realizada no estado do Rio Grande do Sul, na cidade de Farroupilha, sobre o Grupo Escolar Farroupilha¹. Tendo como objeto de estudo o ensino de música ali desenvolvido, a pesquisa é realizada em um recorte temporal que contempla um período em que a música ocupa lugar de destaque nas salas de aula devido à sua importância dentro do processo nacionalista do período da Era Vargas. O ensino musical nessa época assumia o nome de Canto Orfeônico, projeto em nível nacional, impulsionado pelo compositor Villa-Lobos.

O Canto Orfeônico, o ensino musical desenvolvido especialmente através da prática vocal, foi instituído como disciplina obrigatória da educação básica, através do Decreto nº 19.890 de 18 de abril de 1931, que dispunha sobre a organização do secundário no Distrito Federal, ainda no Rio de Janeiro (LOUREIRO, 2003). Em 1934, através do Decreto nº 24.794, entre outras providências, estendia a abrangência do Decreto nº 19.890 a todo o território nacional e ampliava sua obrigatoriedade ao ensino primário em todos os “estabelecimentos de ensino dependentes do Ministério da Educação e Saúde Pública” (BRASIL, 1934). A prática do Canto Orfeônico enquanto determinação legal foi alterada na década de 60 do século XX, pelo Decreto nº 51.215 de 21 de agosto de 1961, que estabelecia as normas para “educação musical” em todos os níveis educacionais: Jardins de Infância e nas Escolas Pré-Primárias, Secundárias e Normais, havendo vários fatores que levaram a esse declínio.

Era uma disciplina considerada como meio de formação moral e intelectual, além de ser uma das maneiras mais competentes de trabalhar o patriotismo no povo (BRASIL, 1934). Essa proposta de ensino se consolidou especialmente devido ao momento político pelo qual o país passou nas décadas de 1930 e 1940. Getúlio Vargas, após a revolução de 30, tornou-se presidente da república, e novamente, pelo resultado da votação da Assembleia de 1934. Entretanto, a partir de 1937, seu governo adquire caráter ditatorial através de um Golpe Militar como o próprio Vargas denominando seu período de gestão de “Estado Novo” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2009). Como as práticas do Canto Orfeônico contemplavam a propaganda do

¹ Atualmente a instituição é denominada Colégio Estadual Farroupilha.

civismo, além do ensino musical através do canto coral, pode-se afirmar o interesse do próprio governo pela propagação do ensino do Canto Orfeônico.

A história possui uma relação íntima com o tempo, pois, apesar de ter como foco o passado, as pesquisas e os questionamentos são desenvolvidos no presente. O resultado das pesquisas, embora lidem com o que aconteceu, certamente possuem um papel determinado no agora e também no futuro. Interfere diretamente na forma como a história é concebida, compreendida e também suas limitações e atribuições.

Esta pesquisa pretende contribuir com os estudos não somente quanto ao conhecimento sobre as práticas escolares referentes à educação musical, área ainda pouca pesquisada – especialmente dentro do ensino básico –, mas também conhecer e identificar mais profundamente como ocorreu esse processo de escolarização em Farroupilha, ampliando, assim, o conhecimento sobre a história da educação gaúcha e, também, da educação brasileira.

Sobre a produção de estudos acerca da escolarização de Farroupilha, foram realizados dois estudos importantes até o momento. O primeiro é a dissertação de Gisele Belusso (2016), “Colégio Nossa Senhora de Lourdes, Farroupilha/RS: tecendo histórias de sujeitos e práticas (1922-1954)”, que investiga o processo de formação da instituição. Partindo de fontes documentais associadas à história oral, a autora ampara seu estudo nos pressupostos da história cultural, com o olhar especialmente direcionado à análise das culturas escolares, aos sujeitos e às práticas no ensino primário.

O segundo é o estudo de Cassiane Fernandes (2015) - “Grupo Escolar Farroupilha: história, sujeitos e práticas escolares (Farroupilha/RS, 1927 a 1949)”. A autora pesquisa a constituição histórica dessa instituição, também olhando os sujeitos e as práticas. É interessante ressaltar a importância desse estudo, visto que a instituição pesquisada é a mesma tida como objeto de estudo nesta pesquisa.

Em relação ao Canto Orfeônico, um estudo que vem ao encontro da proposta aqui desenvolvida é a tese “Polifonias políticas e pedagógicas: Villa-Lobos no Instituto de Educação do Rio de Janeiro na Era Vargas”, que analisa as políticas identitárias e pedagógicas do Canto Orfeônico de Villa-Lobos no período da Era Vargas no Instituto de Educação do Rio de Janeiro, escrita por Monti (2015). O autor utiliza como fonte um vasto aparato documental articulado com três entrevistas de

ex-alunas, apresentando o alinhamento da proposta do Canto Orfeônico com as ideias do Manifesto dos Pioneiros da República e da Escola Nova.

No contexto gaúcho, aponto o trabalho de Elsa Gonçalves Avancini (2000), que escreveu a tese “O Canto Orfeônico Escolar e a Formação da Identidade Nacional no Brasil 1937-1961”. Nesse estudo bibliográfico, analisa a relação do Canto Orfeônico com a formação de uma identidade nacional, através das propostas de Villa-Lobos a partir da sua atuação na Superintendência da Educação Musical e Artística. Entretanto, o foco principal encontra-se na análise das letras do Guia Prático e nas partituras dele. Em relação ao contexto regional, ela realiza uma análise dos hinários usados em escolas gaúchas. Dessa forma, a autora pontua a afinação do projeto nacional com o projeto regional, ao compreender o ensino de música como veiculador de uma identidade nacional.

Acerca da constituição histórica do Grupo Escolar Farroupilha, ele é estabelecido a partir da junção das escolas isoladas 5ª Aula Pública e Mista e 22ª Aula Pública e Mista, de Nova Vicenza. As escolas isoladas desempenharam um importante papel na constituição histórica das escolas, especialmente durante o início do século XX. Nas escolas isoladas, um único professor era o responsável por ensinar para diferentes classes de alunos, em um mesmo espaço, uma sala. Da união dessas duas instituições, foi criado o Grupo Escolar Rural Nova Vicenza, em 1927, o qual, onze anos depois, em 1938, teve um novo prédio próprio inaugurado, com estrutura mais qualificada e com maior capacidade, sendo este o atual prédio do colégio, no centro do município.

A trajetória da instituição inicia oficialmente no ano de 1927, dia 5 de julho, através do Decreto nº 3.867, que estipulou a criação do Grupo Escolar Rural Nova Vicenza, primeiro grupo escolar do município, quando Farroupilha era ainda Colônia Nova Vincenza e 2º Distrito de Caxias (STELLA; PELLICOLI, 2008). Abordando a questão da modificação da organização das instituições escolares do processo de reconfiguração desse espaço, um dos marcos importantes ocorrem em 1893, quando foram inaugurados os primeiros grupos escolares em São Paulo, que surgem como modelo de organização de escola primária, simbolizando progresso e civilidade. Essas instituições foram instaladas principalmente em centros urbanos, com edifícios próprios ou que foram adaptados. Símbolo de renovação do ensino, a organização em moldes da escola graduada se opunha a escola regida por um só professor, possuindo, na maioria das vezes, um quadro de professores normalistas.

Essa nova forma de ordenar os alunos de acordo com o adiantamento fora a resolução para um dos problemas considerados mais difíceis para professores das escolas isoladas. Tratava-se de uma organização administrativa e pedagógica mais complexa, adequando o ensino para expansão e, também, potencializando o ensino simultâneo (SOUZA, 2008).

As primeiras iniciativas de escolarização nessa comunidade de misturam com a história do município, que considera a sua trajetória a partir do processo de colonização do século XIX, os primeiros tempos da imigração italiana. Em 1875, é registrada a chegada dos primeiros imigrantes italianos a Nova Milano, hoje, distrito de Farroupilha.

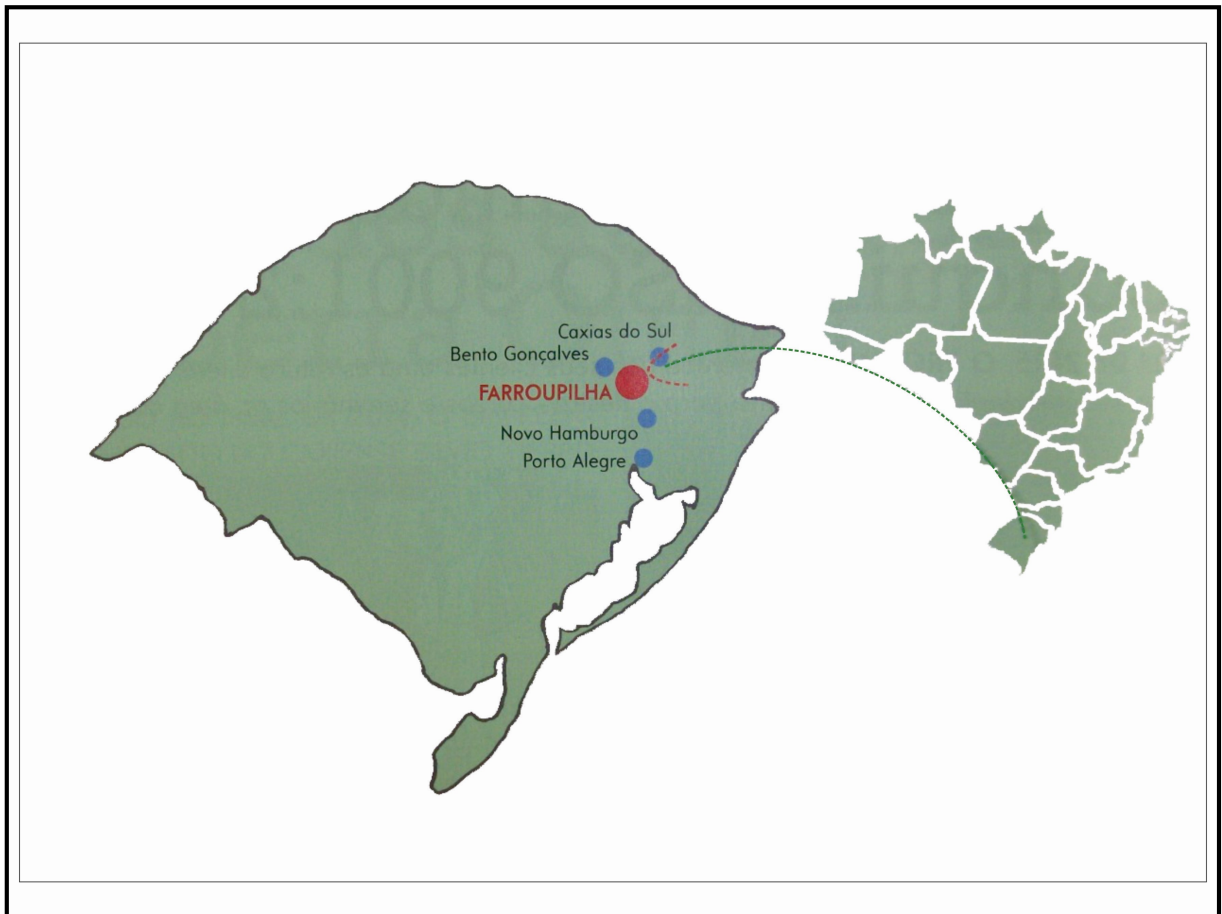
Os imigrantes² passaram a se estabelecer nessa colônia e, posteriormente, também nas colônias de Conde d'Eu (atual Garibaldi) e Dona Isabel (atual Bento Gonçalves), sob a coordenação do Governo Imperial. O surgimento das primeiras escolas no espaço das colônias se dá justamente pelo anseio e desejo dos imigrantes, os quais buscavam que seus filhos adquirissem o que consideravam competências básicas para o dia a dia, como ler, contar e escrever (LUCHESE, 2015).

Farroupilha, antigo distrito de Caxias e berço da imigração italiana, só foi emancipada em 11 de dezembro de 1934, através do Decreto Estadual nº 5.779, com a denominação em homenagem ao centenário da Revolução Farroupilha, que seria comemorada no ano seguinte em todo o Estado.

O município de Farroupilha está localizado na encosta superior do nordeste do estado do Rio Grande do Sul. Estabelece limites geográficos com os municípios de Flores da Cunha, Nova Roma do Sul, Alto Feliz, Carlos Barbosa, Vale Real, Caxias do Sul, Bento Gonçalves, Garibaldi, Carlos Barbosa e Pinto Bandeira, conforme o mapa a seguir (Figura 1).

² Os primeiros imigrantes a chegarem no município são Stefano Crippa, Tomazo Radaelli e Luigi Sperafico (PREFEITURA MUNICIPAL DE FARROUPILHA, 2003).

Figura 1 - Farroupilha – em destaque no Rio Grande do Sul



Fonte: Adaptado a partir de Farroupilha (2014).

Saliento que outra forma de compreender a inserção espacial do município de Farroupilha é situá-lo na Região Colonial Italiana (RCI) do Rio Grande do Sul. Apoiada em Luchese (2015), compreendo esse espaço como o local onde foram criadas e povoadas as três primeiras colônias de italianos a partir de 1875: Conde D'Eu, Dona Isabel e Caxias³.

Sua área é de 393,45 km², distanciando-se da capital do estado, Porto Alegre, em 110 km, e está dividida em quatro distritos: 1º Distrito: Sede - Farroupilha; 2º Distrito: Jansen; 3º Distrito: Nova Sardenha e 4º Distrito: Nova Milano. Com população estimada de 69.066 habitantes, o município ocupa uma área de 359,30 km². Esse é o contexto em que está inserida a instalação do Colégio Estadual Farroupilha, nome atual da instituição pesquisada.

³ “Atualmente a RCI compreende os municípios de: Antônio Prado, Bento Gonçalves, Carlos Barbosa, Caxias do Sul, Coronel Pilar, Cotiporã, Dois Lajeados, Fagundes Varela, Farroupilha, Flores da Cunha, Garibaldi, Guaporé, Monte Belo do Sul, Nova Pádua, Nova Roma do Sul, Santa Tereza, São Marcos, São Valentim do Sul, Veranópolis e Vila Flores” (LUCHESE, 2015, p. 25).

Diante disso, o objetivo geral desta pesquisa foi analisar documentações e memórias de ex-alunos para produzir uma história do ensino de música no Grupo Escolar Farroupilha, entre 1938 e 1945, período áureo do Canto Orfeônico. Com os objetivos específicos:

- Compreender como o ensino de música se organizava no Grupo Escolar Farroupilha, estabelecendo relações com as práticas e culturas do ensino de música no contexto nacionalista.
- Identificar as práticas musicais e compreender como elas contribuíram na produção de uma cultura escolar do Grupo Escolar Farroupilha.
- Relacionar aspectos das prescrições do ensino de música em nível nacional e estadual ao contexto das práticas realizadas no Grupo Escolar Farroupilha.

O recorte temporal é do início do ano de 1938, ano em que é inaugurado prédio da instituição, seguindo até o ano de 1945, data em que finda o Estado Novo. Além disso, o período também possibilita um olhar as práticas do canto orfeônico, que pela relação próxima aos objetivos do projeto nacionalista, incorporava em suas canções tais características, como o próprio hinário do período indica, por exemplo. Ressalto a relação com o projeto nacionalista, devido ao contexto de aplicação da pesquisa: uma região de colonização italiana.

Esta pesquisa é construída sob a perspectiva histórica, inserida dentro da área da História da Educação. Pesquisas sob essas perspectivas são importantes para esta área de estudo científico, pois mesmo sendo uma narrativa que aborda o passado educacional, despidido da promessa de tecer uma verdade absoluta, é um estudo comprometido em encontrar evidências e elaborar uma narrativa dentro de suas limitações, mas que contemple as diversas dimensões da educação (MAGALHÃES, 2005).

O objeto de estudo aqui proposto, o ensino de música em uma instituição escolar do início do século XX, circunscreve as categorias históricas que envolvem: história das instituições, história das disciplinas e também culturas escolares. O corpus teórico aqui desenvolvido possui como orientação a história cultural, trazendo para o debate autores como Barros (2003), Burke (2008) Chartier (1990; 2002; 2009), Pesavento (2008), entre outros.

Esta forma de fazer história pode ser entendida como uma construção fomentada e elaborada a partir de vestígios, recolhidos em diversas possibilidades

de fontes documentais, imagens e também memórias. Entretanto, esses indícios, por si só, não traduzem ou estabelecem o que passou. O processo histórico atua sob o viés da verossimilhança, elaborando “[...] um discurso imaginário e aproximativo sobre aquilo que teria ocorrido um dia, o que implica dizer que faz uso da ficção” (PESAVENTO, 2008, p. 53). A reflexão enquanto a capacidade de alcançar a verdade entra em debate, pois a habilidade de apresentar o que um dia ocorreu é limitada.

Ao abordar a intangibilidade da verdade absoluta na narrativa histórica, Pesavento (2008) indica como mais correto a compreensão de um regime de verdades. Acolhendo a afirmação da autora, compreendo que o processo de pesquisa histórico carrega em si certa limitação, no sentido de “aceitar a impossibilidade de alcançá-lo em sua plenitude, entender que uma investigação não é uma mera transposição da realidade acontecida, mas que sobre ela foram feitos recortes, exclusões, soluções” (GRAZZIOTIN; ALMEIDA, 2012, p. 18).

Este estudo foi desenvolvido com base nas fontes - sejam documentais, orais ou fotográficas – até então disponíveis e, além disso, selecionadas em função do objeto de estudo. A narrativa desenvolvida não tem a pretensão de ser uma verdade absoluta, mas, dentro da limitação que se encerra, é escrita através de um olhar e das fontes, salientando que, em outro momento e com outros pesquisadores, poderiam ser desenvolvidos estudos com outras características.

O advento da história cultural, que traz a ampliação e a renovação no fazer histórico, expande essa nova perspectiva também frente às possibilidades de fontes. Dentro desse contexto, a História Oral passa a ganhar espaço e importância no campo das pesquisas sociais e também históricas. Neste trabalho, a opção metodológica para examinar o ensino de música no Grupo Escolar Farroupilha é através da história oral com análise documental.

Dentro do campo da história que visa a estudar as instituições, das culturas e práticas escolares, a História Oral como metodologia apresenta a compreensão dos alunos e professores como protagonistas. São personagens que, através de suas memórias de vida, trazem outras perspectivas e formas de entender a história que perpassa as paredes da escola, das disciplinas, da história da educação (ARAGÃO; TIMM; KREUTZ, 2013).

Dessa forma, nesta investigação, foram entrevistados cinco ex-alunos da instituição pesquisada que estudaram à época do recorte temporal de 1938 a 1945.

As memórias dessas pessoas e as representações que possuem sobre o seu tempo de aluno no Grupo Escolar Farroupilha ajudaram “[...]a perceber outros significados [...]” (PESAVENTO, 2008, p. 54) que, apenas pelo referencial escrito, não seria possível alcançar. Como ressaltam Grazziotin e Almeida (2012) quando os sujeitos expõem suas histórias de vidas, revelam os detalhes e aspectos do seu meio social e cultural, expressando sentimentos e impressões que auxiliam a historização da educação. É importante salientar que foram seguidos os preceitos éticos e metodológicos adequados e indicados por autores da área, que serão expostos de forma mais detalhada no capítulo referente ao percurso metodológico.

A composição de um estudo implica certo conhecimento prévio que o pesquisador tenha sobre o objeto de pesquisa, além de sensibilidade e uma constante ruminação pela investigação (GRAZZIOTIN; ALMEIDA, 2012). O interesse para pesquisar o ensino musical nesta instituição relaciona-se à trajetória pessoal e profissional da pesquisadora, construída a partir da experiência e vivência com a música e a educação musical, da relação com o ensino público enquanto ex-aluna e também como professora. Como afirma Nóvoa (2004, p. 25), o pesquisador precisa “encontrar aquilo que o define e que o distingue como investigador”, para tanto, é necessário voltar o olhar para si e, então, determinar e desenvolver sua trajetória.

Minha relação com a música inicia-se na infância, especialmente através de situações de confraternizações em família; perpassa o início do aprendizado do violino, na pré-adolescência; do violão, na adolescência; e se consolida na faculdade de Licenciatura em Música. O objetivo de lecionar surgiu em minha vida ao iniciar o Curso Normal, também chamado de magistério. Até hoje, foi o curso que mais marcou meu percurso profissional e também pessoal no âmbito da prática. A trajetória vivida até aqui entrelaça o magistério e a música. Hoje, unificados na atividade profissional: lecionar música na educação básica, dentro do sistema público de ensino.

O desejo de voltar a esse espaço público, agora como docente, parte da vontade de querer fazer algo em prol da educação pública, que foi responsável por minha própria formação educacional básica.

A escolha pelo Colégio Estadual Farroupilha como espaço de investigação parte também desse envolvimento e estima pelo sistema público educacional, além do desejo de dar um retorno social ao município em que resido e exerço minha profissão docente.

Dessa forma, guiada pelo conhecimento prévio dentro do ensino da música, associado ao embasamento da legislação educacional, relacionando-o com as leituras feitas, o problema que orientou a análise de documentos, entrevistas e fotografias foi: como eram organizadas as aulas de música no Grupo Escolar Farroupilha, entre 1938 e 1945, evidenciando, a partir das memórias e dos documentos, aspectos das práticas e culturas dessa disciplina escolar.

Dentro do âmbito da educação, há alguns anos a cultura escolar se consolidou como uma categoria de análise muito recorrente em estudos na área da história da educação. Julia (2001) e Vinão Frago (1995) tornaram-se autores que elaboraram conceitos que se tornaram referência para pesquisas na área.

Analisando o termo cultura, especificamente, Burke (2008) aponta que o conceito foi utilizado em um primeiro momento para se referir às artes e às ciências, posteriormente usado para música folclórica ou medicina popular, ou seja, práticas equivalentes realizadas no âmbito considerado como popular. Por último, o termo se refere “a uma ampla gama de artefatos (imagens, ferramentas, casas e assim por diante) e práticas (conversar, ler, jogar)” (BURKE, 2008, p. 43). Por tanto, o sentido moderno de cultura, que inclui os sistemas de hábitos e comportamentos.

Neste estudo, o termo é empregado como “um conjunto de significados partilhados e construídos pelos homens para explicar o mundo” (PESAVENTO, 2008, p. 15), um conjunto de saberes, as maneiras e formas de operar que não somente explicam sua relação com o mundo, mas os sentidos e significados atribuídos (CHARTIER, 2009).

As maneiras de agir dentro de uma cultura podem ser consideradas práticas que são realizadas por sujeitos (quem faz ou assiste, quem produz ou recebe), em um tempo (quando) e também em um espaço (onde). São os “usos e costumes que caracterizam a sociedade examinada pelo historiador” (BARROS, 2003, p. 157), a forma de ler, andar, cantar, comer, beber, escrever, enfim, seus hábitos e costumes.

As práticas educativas remetem ao estudo do cotidiano, aos “fazeres ordinários” (CERTEAU, 1990). Carlota Boto (2012), apoiada no conceito de apropriação de Chartier (1990), salienta o processo de criação que ocorre no momento da recepção cultural. Embora haja os discursos, as prescrições que tentam ordenar e determinar organização e forma de atuação, “as práticas que deles se apoderam são sempre criadoras de usos ou de representações que não são, de forma alguma, redutíveis à vontade dos produtores de discursos e de normas”

(CHARTIER, 1990, p. 136). Tal forma de compreensão é fundamental para a criação de outro conceito mobilizado no estudo, a cultura escolar.

Ao abordar a categoria de análise da cultura escolar, Vinão Frago (1995) a considera como todo o emaranhado que tece o processo escolar em seu cotidiano. Conceção que inclui: tempos, espaços, sujeitos, práticas, hábitos, a materialidade, funções, os usos, modos e formas agir, pensar, falar e escrever. Para o autor, ela contempla todo o sistema presente no cotidiano desse ambiente de aprendizagem, é tudo que perpassa o espaço da escola, e se inserem nessa perspectiva inúmeras faces do processo escolar, desmembrando o próprio conceito de cultura escolar em subcategorias, como: tempo e espaço, por considerar esses aspectos mais relevantes.

Julia (2001) é um autor considerado precursor no estudo de cultura escolar. No artigo “A cultura escolar como objeto histórico” (2001), ele amplia o olhar sobre a escola, expandindo a forma de compreendê-la, indo além de um local que produziria padrões sociais, visão que orientava estudos à época.

A definição de cultura escolar do autor considera um conjunto de regras a serem respeitadas, que estabelecem e delineiam os saberes e modos de agir a serem ensinados e repetidos, além de ser um conjunto de ações que permeiam e permitem a transmissão desses conhecimentos, seriam ainda “normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização)”(JULIA, 2001, p. 10-11).

Nesse sentido, a autora propunha atenção sobre as práticas cotidianas, sobre o funcionamento interno da escola. Mas, ao mesmo tempo, indo além dos muros da escola. Através de estudos com essa perspectiva é possível estudar práticas difundidas no interior de nossas sociedades, modos que não concebem a aquisição de conhecimentos e de habilidades senão por intermédio de processos formais de escolarização (JULIA, 2001). Tal mudança ampliou também as fontes, indo além dos textos e documentos legais (VIDAL, 2005).

Todas as maneiras de agir, inseridas dentro das culturas, podem ser consideradas práticas. Ao pesquisá-las, retomando o passado, é necessário compreender as limitações da pesquisa, pois o passado em si, obviamente, não é passível de ser estudado na sua totalidade, o que analisamos são as representações construídas das práticas desse passado.

A representação, tal como uma imagem criada que se aproxima da realidade, que não contempla seu todo, mas a constitui, são os sentidos e significados construídos pelos indivíduos através dos quais explicam e definem o mundo (PESAVENTO, 2008). É através da análise das representações que se busca a aproximação do “modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler” (CHARTIER, 2002, p. 16).

Nesse sentido, apresento a estrutura deste trabalho. Após essa breve contextualização inicial, segue o capítulo referente ao percurso metodológico desenvolvido para a construção desta narrativa.

Na sequência há a contextualização da inserção do Grupo Escolar Farroupilha⁴. O capítulo está segmentado em três seções. A primeira aborda os aspectos econômicos, religiosos e políticos e alguns traços culturais do município. Na segunda seção, apresento o contexto musical do município, com ênfase para a presença das bandas. E finalizo os aspectos educacionais junto ao breve percurso de formação do GEF.

Já na última parte desenvolvo aspectos da cultura escolar da instituição a partir do prédio de alvenaria inaugurado em 1938. Sigo contextualizando brevemente o ensino musical em âmbito nacional, estabelecendo relações com as legislações nacionais e estaduais. Apresento uma seção onde abordo o repertório utilizado no GEF nas comemorações e festividades. Em seguida, trago as professoras que lecionaram na instituição no período estudado, focando especialmente o processo de formação musical que tiveram em sua carreira. Logo após, abordo a dimensão das aulas de músicas, em que apresento outros indícios das práticas musicais na instituição, finalizando com a análise da avaliação realizada na disciplina.

Além disso, nas considerações finais realizo uma síntese de ideias sobre o processo de pesquisa desenvolvido, assim como retomo alguns dos objetivos em relação às conclusões obtidas.

⁴ Para tornar a leitura mais dinâmica, a partir deste momento a sigla GEF será utilizada como sinônimo para Grupo Escolar Farroupilha.

2 TECENDO A TRAMA DE UM ESTUDO: O PERCURSO METODOLÓGICO

Este estudo não apresenta somente os resultados de uma pesquisa em história da educação, mas evidencia o percurso de transformação de uma professora em pesquisadora/ historiadora. Conforme estabelece Nóvoa (2014, p. 27), “a história não é um fio – o fio do tempo –, é um emaranhado de nós e de cordas que se entrelaçam”, assim, ao comparar o fazer histórico com nós a serem desatados, o autor indica a dinamicidade e complexidade da tarefa de pesquisar dentro desta área, afinal, cabe ao historiador a tarefa de “tramar” o que se dispôs estudar.

Várias são as possibilidades para resolver esse emaranhado. Há fios que nos exigem recomeço e outros que não levam a lugar algum. Tal como desatar os nós, o processo do fazer histórico envolve diversos desafios que, apesar de todo planejamento empregado, possui espaço para o inesperado. É um tanto árduo, tem seus percalços e, nas palavras de Pesavento (2008, p. 53), “envolve urdidura, montagem, seleção, recorte, exclusão”. Nesse sentido, o capítulo apresenta os caminhos percorridos para a realização deste estudo, concretizado sob a metodologia da História Oral com análise documental.

Tendo em vista o objetivo geral, mencionado nas considerações iniciais, de produzir uma narrativa do ensino de música do GEF, entre os anos de 1938 e 1945, considerando práticas e culturas evidenciadas em fontes documentais e fotográficas, provenientes de acervos públicos e também particulares, além da produção da empiria das narrativas dos ex-alunos, questiono: quais as práticas que ocorriam na instituição que envolviam o fazer musical? O ensino de música estava presente na cultura escolar? Era um saber valorizado?

O percurso de pesquisa suscita a necessidade de uma série de escolhas por parte do pesquisador, não somente referente à produção, coleta e análise dos dados, mas na própria forma de apresentá-los, ao transformá-los em resultados científicos passíveis de serem validados. Como bem observa Nóvoa (2014), esse processo também pode ser considerado uma criação artística, pois, englobando todos os princípios éticos e científicos adequados, é um processo comunicativo que comporta a subjetividade, e por que não a criatividade, da expressão pessoal de seu autor. Além disso, também está condicionado à acessibilidade das fontes que

estiveram à disposição, de modo que, em outro momento, com outras evidências, seria possível estabelecer outros olhares e interpretações.

Rouso (2006, p. 86) define fontes como vestígios do passado que foram conservados, de forma intencional ou não, “sejam eles originais ou reconstituídos, minerais, escritos, sonoros, fotográficos, audiovisuais, ou, até mesmo, daqui para a frente, "virtuais" (contanto, nesse caso, que tenham sido gravados em uma memória)” dos quais o historiador se vale, proposital e deliberadamente, para tecer sua narrativa.

Assim, para compreender como se organizava o ensino de música no GEF, entre o período de 1938 até 1945, foram utilizados e analisados como fontes: documentos oficiais (legislações e programas de ensino), documentos normativos escolares (Caderno de Registro de Avaliações, Livros de Matrículas, Livros de Atas do CPM, entre outros), além de fotografias e narrativas orais⁵ de alunos do período estudado.

Na sequência, apresento os procedimentos metodológicos realizados para coleta, seleção e análise do *corpus* empírico. Em um primeiro momento são descritos os procedimentos realizados para coletar e processar as entrevistas, a partir da história oral, e posteriormente são relatados os passos realizados com os documentos.

2.1 AO SOM DAS VOZES: A METODOLOGIA DA HISTÓRIA ORAL

Ao selecionar a História Oral como um dos procedimentos metodológicos, o objetivo foi encontrar nas falas de ex-alunos suas representações sobre a educação ocorrida na instituição, especialmente sobre o ensino musical, à época em que estudavam no grupo escolar “dando-nos a perceber outros significados” (PESAVENTO, 2008, p. 54) que, através da análise documental, não seria possível alcançar.

Tendo em consideração que sou musicista e leciono música, é necessário salientar a relação estabelecida com essa metodologia no decorrer do estudo. Mesmo sem conexões aparentes, ao trabalhar com História Oral no cotidiano da pesquisa, por mais que o foco seja a narrativa dos entrevistados, a compreensão

⁵ As narrativas orais são entendidas aqui como resultados das entrevistas orais de história oral, realizadas com ex-alunos do Grupo Escolar Farroupilha, no sentido que atribui Errante (2000), como argumento nas próximas páginas.

que se instaurou é que, em sua gênese, trabalha com o som. Envolve o cuidado em ouvir, o respeito às pausas, a compreensão e interpretação dos ritmos. Foi inevitável associar e relacionar com o fazer musical.

De acordo com Grazziotin e Almeida (2012, p. 17), “a valorização das memórias orais de sujeitos desconhecidos rompe com os paradigmas instituídos na Modernidade, que privilegiam as grandes narrativas como ícones do passado”, superando uma época da história dos grandes nomes e heróis, como se somente eles fossem capazes de contar a história. Narrativas de ex-alunos adquirem relevância para a composição de um estudo, afinal sob a perspectiva da história cultural, que amplia e modifica a forma de entender e fazer história, as autoras abordam que não existem histórias e ideias simples ou pequenas “[...] porque, para serem compreendidas, precisam estar inseridas em um sistema complexo de pensamentos e experiências” (GRAZZIOTIN; ALMEIDA, 2012, p. 14).

Partindo do contexto do objeto da pesquisa, foram realizadas entrevistas com alunos da instituição à época do recorte temporal de 1938 a 1945. A partir do roteiro criado para guiar as conversas (Apêndice A), as narrativas dos sujeitos foram gravadas e posteriormente transcritas e analisadas.

Para Alberti (2005), a História Oral é um metodologia de pesquisa – sociológico, antropológico, histórico – que produz suas próprias fontes de pesquisa, privilegiando “a realização de entrevistas com pessoas que participaram de, ou testemunharam, acontecimentos, conjecturas, visões do mundo, como forma de se aproximar do objeto de estudo” (ALBERTI, 2005, p. 18).

No Brasil, a História Oral passou a entrar em cena por volta da década de oitenta do século XX. Alguns marcos possíveis de serem identificados são a criação do Programa de História Oral do CPDOC (Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil) em 1970, o I Encontro de História Oral em Salvador/BA, que ocorreu no ano de 1993, e a criação da Associação Brasileira de História Oral, que ocorreu em 1994 (dois anos depois é criada a associação em nível internacional).

Mesmo à luz de todas as possibilidades que a História Oral proporciona, é necessário considerar as limitações e possíveis fragilidades que a metodologia contempla e que, historicamente, foram considerados fatores para desmerecê-la e colocá-la em dúvida. Um exemplo dessas críticas reside na possibilidade da produção das fontes para “atender a necessidades preestabelecidas do

pesquisador” (SELAU, 2004, p. 219). Além disso, a subjetividade que permeia a fala, em alguns acasos, possibilita distorções nos dados levantados.

Além disso, há muitos críticos da História Oral que têm apreço aos documentos físicos, colocando-a em oposição ao documento elaborado a partir das narrativas. Como aponta Selau (2004, p. 219), esse tipo de indício possuiria “um caráter de exterioridade, marcado pelo distanciamento e sua consequente objetivação”. Em detrimento, a memória, construída a partir de “[...] lembranças e também de esquecimentos” (SOUZA, 2016, p. 447), seria uma fonte permeada por fragilidades. Todavia, o olhar mais atento e crítico, tanto em relação às fontes escritas quanto às orais, envolve subjetividades na análise das memórias que são constituídas de lembranças e esquecimentos, assim como os documentos oficiais, pois também são frutos da produção e seleção humana.

Outro benefício atribuído ao indício escrito seria maior facilidade de acessar, de estar disponível para referência. Com a invenção do gravador, a História Oral passou a suprir essa exigência, embora ainda hoje sejam poucas as entrevistas que são disponibilizadas pelos seus pesquisadores, no sentido de não as direcionar a uma instituição pública para conservá-las (SELAU, 2004).

Pensando a trajetória para obter as narrativas dos alunos, as etapas realizadas abrangem o que autores como Alberti (2005) e Zago (2003) indicam: em um primeiro momento foi realizada pesquisa acerca do objeto de estudo e elaboração do roteiro de entrevista; após houve a identificação dos sujeitos, contato inicial com os entrevistados, realização da entrevista, tratamento e processamento (passagem do registro sonoro o registro escrito); e, por último, análise das entrevistas.

O processo de identificação dos sujeitos que foram entrevistados foi um desafio. Devido ao recorte temporal ser distante, encontrar ex-alunos que estivessem aptos e desejassem compartilhar suas memórias tornou-se uma tarefa árdua. Para tanto, foram várias as formas de identifica-los: contatos a partir da própria escola, a partir das listas de chamadas identificar nomes e sobrenomes dos alunos e pesquisar com conhecidos, além de ir a centros de atendimento e grupos de terceira idade da região central da cidade.

Os sujeitos precisavam ter em torno de 75 anos de idade em diante. Dessa forma, as indicações dos entrevistados para outros colegas ficaram limitadas.

Conforme alguns nomes foram sendo lembrados, identificou-se que a grande maioria já havia falecido ou estava enferma.

Sendo assim, foi possível identificar no percurso da pesquisa cinco ex-alunos do Grupo Escolar Farroupilha:

Quadro 1 - Relação dos ex-alunos entrevistados

Nome	Data de Nascimento	Período na Instituição
Égide de César Biscoli	12.02.1936	1946-1949
Mario Carlos Buscaino	09.09.1935	1940-1945
Maria Catharina Buscaino	12.05.1931	1938-1942
Marília Túlia de Oliveira ⁶	19.09.1937	1945-1949
Victor Ferronato	28.08.1932	1941-1945

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

As circunstâncias da entrevista foram consideradas e planejadas tendo em vista a disponibilidade do entrevistado e também buscando zelar pelo seu bem-estar. Durante o contato inicial, realizado através de telefonemas, após a explicação dos objetivos da pesquisa, para quem seria o emprego/destino do depoimento, da existência do termo de consentimento, os locais de encontro eram também acordados. As entrevistas foram realizadas em ambientes previamente combinados com os entrevistados, onde se sentiam à vontade. Portanto, aconteceram nas casas de cada entrevistado.

Como ressaltam Grazziotin e Almeida (2012) quando os sujeitos expõem suas memórias, revelam os detalhes e aspectos do seu meio social e cultural, que auxiliam a historização da educação. Ao mesmo tempo, é um trabalho que tem como parceiras inevitáveis a escuta sensível e o respeito ao outro e à sua narrativa, tendo em vista que o entrevistado expõe sua vida durante a conversa, por mais breve que seja, quando aceita ser entrevistado. Ainda, deve-se manter o respeito ao tempo de cada frase, ao ritmo da fala, mesmo aos fatos que não estão contemplados na pesquisa, mas que o entrevistado sentiu necessidade de partilhar. É um trabalho que pressupõe a imersão, o conhecimento do contexto que está

⁶ Nos registros, o nome que consta é Maria Tulia Giacomoni, nome de solteira.

inserido, além de sensibilidade na condução da escuta, análise e construção dos dados (GRAZZIOTIN; ALMEIDA, 2012).

É através da entrevista que o pesquisador da História Oral produz o seu documento, que é a narrativa. Como discorre Amado (1995), as entrevistas também podem ser compreendidas como uma fonte de informação, que, assim como “qualquer documento histórico, submetidas a contraprovas e análises, fornecem pistas e informações preciosas, muitas inéditas, impossíveis de serem obtidas de outro modo” (AMADO, 1995, p. 134). Para tanto, foi desenvolvido um roteiro de perguntas para direcionar a conversa, utilizado como guia durante os diálogos, com os ex-alunos. Assim, compreende-se que esse procedimento é um equilíbrio entre a necessidade de obter algumas informações previamente esperadas e o espaço para o inesperado.

Alberti (2005) afirma que “uma relação de entrevista é, em primeiro lugar, uma relação entre pessoas diferentes, com experiências diferentes e opiniões também diferentes” (ALBERTI, 2005, p. 6). Ao ressaltar a relação que se estabelece, a autora abre espaço para o debate sobre o papel do entrevistador na condução da entrevista. Como bem lembra Errante (2000, p. 167), a “voz da narrativa da história oral não somente emerge da relação entre história e biografia, o pessoal e o coletivo do narrador, mas também dentro e entre narrador e historiador”, que, partindo desse pressuposto, não adquire uma postura totalmente imparcial, mas o máximo possível neutra. Não cabe ao pesquisador buscar confirmar as suas verdades ou expectativas nas entrevistas registradas, mas compreendê-las e “entendê-las como representações, construções, uma das possibilidades para compreender o objeto no seu contexto” (ARAGÃO; TIMM; KREUTZ, 2013, p. 37), que, junto a outras possibilidades documentais, irão compor a narrativa do seu objeto de estudo.

Ao utilizar a História Oral como método, o pesquisador está em busca de narrativas, formadas pelas memórias dos entrevistados. De acordo com Rousso (2006, p. 94), a “[...] memória, no sentido mais básico do termo, é a presença do passado”. Entretanto, memória e história não são sinônimos. Como afirma Selau (2004, p. 221), “a história reconhece a existência do passado, mas ela não é uma vivência, e sim uma representação desse passado”, e, para chegar a uma imagem aproximada desse tempo decorrido, utilizam-se indícios e vestígios. Com a renovação cultural que atingiu a história, a memória passou a ser uma possibilidade de indício, uma fonte em potencial.

Ainda nesse sentido, Le Goff (1990, p. 49) estabelece dicotomias entre os termos, afirmando que assim como “o passado não é a história, mas o seu objeto, também a memória não é a história, mas um dos seus objetos”. Dessa forma, a memória por si só não se configura como história, mas serve para nutrir a pesquisa. Le Goff (1990, p. 423) também chama atenção para a memória enquanto função psíquica, como processo de conservar determinadas informações “graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas”. Ainda sobre a memória como função psíquica, Rousso (2006, p. 94) ressalta que é um processo intelectual através do qual a pessoa invoca as representações não somente dela enquanto indivíduo único e singular, mas de alguém inserido em uma comunidade, seja familiar, nacional ou social.

Desse modo, falar de memória também é falar sobre identidade; não somente de identidade individual, mas de uma identidade social e coletiva em nível de comunidade. Como bem salienta Amado (1995), memória e história unem-se e atribuem, ou afirmam, identidade no processo de recordar, posto que:

[...] somente a memória possui as faculdades de separar o eu dos outros, de recuperar acontecimentos, pessoas, tempos, relações e sentimentos, e de conferir-lhes significados; por isso, sua ausência, a amnésia, necessariamente conduz à perda de identidade (AMADO, 1995, p. 132).

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B) foi um documento que todos assinaram, como forma de proteção à sua narrativa e também como importante etapa ética desta pesquisa. Para tanto, antes de assinarem o Termo, a entrevista foi transcrita e entregue para que pudessem lê-la e verificá-la.

O papel da transcrição, fundamental no processo da pesquisa, registra a narrativa e permite ao historiador retomar e relembrar momentos da investigação, logo é um instrumento que auxilia na organização dos resultados (ZAGO, 2003) sendo a primeira etapa de processamento da entrevista (ALBERTI, 2005). Feito esse processo, a escrita foi conferida junto à gravação. Além disso, foram realizadas as correções e alterações necessárias. As entrevistas duraram em torno de quarenta minutos. Após transcritas, forneceram um material empírico de cerca de vinte e cinco páginas.

Para o tratamento das informações fornecidas pelos alunos, as entrevistas passaram por um processo de leitura-seleção-categorização. Mesmo tendo sido lidas para verificação de erros, após a transcrição, foram lidas novamente, de forma

a selecionar e categorizar os trechos relevantes para a pesquisa. As categorias foram estipuladas a partir da leitura das entrevistas, logo, possuem relação direta com o Roteiro de Entrevista construído. Para a categorização, em um primeiro momento, foi feita uma seleção através de cores no corpo do documento da entrevista, evitando desestruturá-la. Nesse sentido, optou-se por uma identificação por cor para cada grupo de narrativas, assim organizadas: contexto do município de Farroupilha (costumes e hábitos, aspectos do projeto de nacionalização, religião, aspectos da escolarização, ensino de música no GEF (festividades, professoras, repertório) e representações sobre o cotidiano escolar do GEF (recreio, organização, uniforme, sopa escolar, professoras, materiais usados, saberes desenvolvidos).

Na sequência foi elaborado um novo documento, onde foi construída uma tabela com as categorias de análise junto aos trechos das entrevistas relacionados. Essa organização permitiu relacionar mais facilmente as entrevistas entre si, além de estabelecer a relação direta entre os objetivos da pesquisa e as narrativas de ex-alunos.

Além disso, essa sistematização permitiu elaborar tabelas e quadros para melhor identificar os conteúdos que permearam a análise, conforme se observa no Quadro 2:

Quadro 2 - Quadro demonstrativo da organização da empiria

continua

Categoria	Síntese de ideias
Contexto do município de Farroupilha	Dificuldade de permanência: necessidade de trabalhar.
	Necessidade de ir a Caxias para dar sequência aos estudos.
	Relação público-privado: rivalidade entre as instituições.
	Práticas musicais vivenciadas fora da escola: bandas, música religiosa e ópera.
	<i>Footing.</i>
	Proibição de falar em italiano, a necessidade de salvo-conduto e fechamento do Clube de Guerra da cidade.
	Embates e preconceito religioso em relação aos luteranos.
	Hino Nacional na entrada.

conclusão

Aspectos da cultura escolar do GEF	Sala para trabalhos manuais.
	Uso do salão cívico.
	Uma professora por disciplina.
	Uniforme.
	Biblioteca – táticas e subversões “Menina que roubava livros”.
	Horário.
	Reza antes da aula.
	Necessidade de aprender tabuada.
	Alfabetização.
	“Os pontos”.
Ensino de Música	Contradição entre as memórias sobre haver ou não professora específica.
	Especialmente na Semana da Pátria.
	O mais recorrente é a presença de hinos.
	Pequena indicação de que haveria uma sala específica.

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Com as narrativas categorizadas, o material ficou pronto para o próximo passo da pesquisa, que foi realizar o cruzamento entre as fontes (orais, documentais, fotográficas) com o referencial teórico. Assim, a metodologia da História Oral foi empregada na pesquisa “a força de qualquer história metodologicamente competente” (PRINS, 1992, p. 196).

No processo de identificar os sujeitos que ajudariam a produzir a empiria para a pesquisa, através de suas narrativas, houve uma situação que não estava contemplada no início. Ao realizar a pesquisa sobre o contexto musical do município, especialmente em relação à presença das bandas na cultura da cidade, surgiu a possibilidade de serem entrevistadas pessoas que tiveram algum tipo de envolvimento nestas práticas. Dessa forma, três pessoas foram entrevistadas: Inês de Bona, Geraldo Viecilli e Rita Viecilli. Esses sujeitos são filhos de antigos músicos da Banda de Caravaggio, identificada no processo de pesquisa. Dessa forma, suas memórias trouxeram indícios que de outra forma não poderiam ser acessados acerca dessa prática cultural. As narrativas deles, neste estudo, estão presentes

somente no terceiro capítulo, na segunda seção, que aborda o contexto das práticas musicais do município de Farroupilha.

Saliento que não os incluí no quadro de entrevistados, anteriormente apresentado no capítulo, por suas entrevistas não abordarem o GEF. Entretanto, as entrevistas realizadas seguiram os mesmos padrões éticos que as demais, com os ex-alunos do GEF.

2.2 ANÁLISE DOCUMENTAL

As fontes documentais seguem com o papel fundamental dentro da pesquisa histórica, porém já não são mais compreendidas como “testemunhos neutros do passado, o ouvido que as escuta usa o filtro da criticidade” (ARAGÃO; TIMM; KREUTZ, 2013, p. 34). Quando se refere ao estudo da escola, é interessante frisar que não somente documentos oficiais fazem parte da gama de opções que o historiador tem a seu dispor, mas registros que são provenientes da rotina do espaço escolar: atas, provas, diários de classe, cadernos de chamada, cadernos de planejamento, entres outros.

Mais uma vez, a ação do historiador é o diferencial, pois “a interpretação das fontes, as teorias e metodologias [...] continuarão sendo momentos fundamentais do trabalho historiográfico” (DECCA, 2006, p. 23), pois a concepção de que a verdade se encontra posta nas fontes e documentos há muito foi superada. É necessário que o historiador os faça falar e que, também, seja capaz de interpretar mesmo os silêncios que encontrar.

Vários foram os acervos acessados para a constituição do corpus empírico da pesquisa: Museu Municipal Casa de Pedra de Farroupilha, Arquivo Municipal Histórico João Spadari Adami (Caxias do Sul), Biblioteca Municipal de Farroupilha e a Hemeroteca Nacional, além do Arquivo do Colégio Estadual Farroupilha e arquivo da Biblioteca Euclides da Cunha do Colégio Estadual Farroupilha e também acervos pessoais de alguns entrevistados.

A análise documental foi realizada tendo em vista as orientações e percepções propostas por Luchese (2014), dessa forma observando “1) as condições de produção do documento; 2) os procedimentos internos; 3) as condições de circulação do documento; 4) a materialidade do documento; 5) a apropriação; 6) a preservação” (LUCHESE, 2014, p. 151). Para elucidar o processo

de tratamento dado aos documentos na pesquisa, descrevo o processo de levantamento e análise documental no Arquivo do Colégio Estadual Farroupilha, visto que esse material foi o que compôs a maior parte do corpus empírico da pesquisa.

Em relação à preservação e localização dos documentos, na instituição há na secretaria um espaço reservado para o acervo: em uma estante de madeira que ocupa o espaço de uma parede. A documentação, na grande maioria, está guardada em caixas de papelão numeradas e brevemente identificadas com informações sobre os conteúdos que guardam. Há uma quantidade de documentação considerável disponível, entre livros de matrícula, atas de exames finais, termo de compromisso e fichário do corpo docente e demais funcionários do Grupo, entre outros.

Figura 2 - Caixa de papelão organizadora do acervo do GEF



Fonte: Registrada pela autora (2018).

A partir do contato com o acervo, o primeiro movimento foi organizar um levantamento das possibilidades documentais, realizado através da elaboração de uma tabela, onde constavam o nome do documento – na grande maioria algum tipo de livro ou caderno –, período que contemplava e a caixa na qual estava guardado no acervo. Dentre as possibilidades documentais, assinalo os que foram utilizados durante a pesquisa:

Quadro 3 - Fontes documentais do Arquivo Escolar do Colégio Estadual Farroupilha

Documentos (período)	Quantidade de Livros	Localização no arquivo
Livro de matrícula (1930-1938) (1938-1943) (1943-1949)	3	Estes livros não ficam dentro de caixas
Termo de compromisso dos funcionários do Grupo Escolar Farroupilha (1938-1952)	1	Caixa 7
Fichário do corpo docente e demais funcionários do Grupo Escolar Farroupilha (1940)	1	Caixa 7
Fichário dos professores Grupo Escolar Farroupilha (1940-1966)	1	Caixa 7
Fichário do corpo docente do Grupo Escolar Farroupilha (1950)	1	Caixa 7
Histórico dos professores do Grupo Escolar Farroupilha (1940)	1	Caixa 7
Diário dos alunos do Grupo Escolar Farroupilha (1932-1934); (1932-1935); (1932-1935)	3	Caixa 8
Livro de Atas de Exames (1933-1938) (1939-1948)	2	Caixa 9
Atas cívicas - Trabalhos relativos ao CPM - Grupo Escolar Farroupilha (1940-1951)	1	Caixa 11
Livro Atas do CPM (1939-1953)	1	Caixa 11
Livros Atas de Comemorações (1942-1949)	1	Caixa 11
Livro Registro dos trabalhos do Pelotão de Brasilidade "Dr. Getúlio Vargas" - Grupo Escolar Farroupilha (1942-1950)	1	Caixa 11
Livro Diário da Escola (1939-1944 ⁷)	1	Caixa 11

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Considerando o conceito de apropriação (LUCHESE, 2014) ao analisar esta empiria, alguns desses documentos compuseram também a empiria do estudo de Fernandes (2016) sobre o Grupo Escolar, intitulada *Uma história do Grupo Escolar*

⁷ Na etiqueta do livro consta a data 1940-1944.

Farroupilha: Sujeitos e Práticas Escolares (Farroupilha/RS, 1927-1949), além de estarem presentes também no livro *História e Memória: Colégio Estadual Farroupilha*, escrito por Deisi Stella e Neiva Pellicoli (2008). Dessa documentação selecionada, parte dela já foi citada pelas autoras acima mencionadas, porém com propósitos distintos e “lentes teóricas” específicas.

De forma geral, em relação à materialidade dos documentos, são livros com acabamento em brochura de capa dura, na qual há uma etiqueta manuscrita que os identifica. As páginas são preenchidas com escrita cursiva, sendo que a caligrafia difere de um livro para o outro e, às vezes, no mesmo documento.

Para a análise das condições de produção do documento, observando o contexto de sua produção e também relações de poder instituídas, assim como para identificar as ideias e mensagens elucidadas e as principais funções do texto (LUCHESE, 2014), todos os documentos foram fotografados para posterior leitura.

Os documentos foram compreendidos como resultado de produção humana. Assim, não são fontes prontas por si mesmas, que anunciam e asseguram verdades absolutas. São pistas, indícios que trazem consigo memórias. Conforme observa Medeiros (2012, p. 182), um documento é “[...] memória no papel. Memória da tinta. Memória da letra. Memória da pena”... Como essa tinta foi produzida? Qual tipo de letra? Por quem e para quem foi produzido?

O registro escrito é produto de uma época e de uma sociedade, “não é qualquer coisa que fica por conta do passado” (LE GOFF, 1990, p. 545). É um resultado de produção humana, fruto de relações de poder e de escolhas. Para o autor, não existiria um “documento-verdade”, nem um documento inocente (LE GOFF, 1996). O autor atenta que, ao ser analisado, todo documento deve ser “[...] des-estruturado, des-montado” (LE GOFF, 1990, p. 110).

A leitura dos cadernos, atas e demais fontes documentais do acervo do GEF foi conduzida pelos objetivos da pesquisa, buscando indícios sobre o ensino de música, a cultura escolar da instituição enquanto cotidiano, tempo, organização, além dos saberes e práticas. É importante comentar que a expectativa por documentação frente ao ensino de música era maior, pois um dos motivos pela escolha do recorte temporal de 1938 a 1945 era envolver a época do Canto Orfeônico, momento em que as prescrições oficiais federais indicavam a presença do ensino musical tendo em vista a formação patriótica e cívica. Entretanto, as

informações acerca do ensino estavam diluídas pelas páginas dos documentos, deixando muitas lacunas.

As fotografias se referem a outro conjunto de fontes que compõe a empiria do estudo. Tal como os demais indícios, não são consideradas como a realidade histórica em si, mas como fragmento, uma possível representação da veracidade, ou, como afirma Paiva (2002), que indica “traços, aspectos, símbolos, representações, dimensões ocultas, perspectivas, induções, códigos, cores e formas nela cultivadas” (PAIVA, 2002, p. 18-19). Essa fonte traz consigo as escolhas de quem a produziu, assim como o contexto em que foi concebida e mesmo forjada.

As fotografias foram selecionadas a partir do acervo da Biblioteca Euclides da Cunha do GEF, Museu Municipal Casa de Pedra, e dos acervos particulares de Inês de Bona e Rita Viecelli.

Sobre a relevância das fotografias para o estudo da escola, o autor Barros (2003) elucida o potencial para seu uso, afirmando que são

[...] signos simultaneamente icônicos, indiciários, simbólicos, informando sobre instâncias da cultura escolar. As fotografias permitem indiciar os sujeitos que dela participam, relacionando-os – professores, inspetores, alunos, pais. As fotografias, enfim, confirmam um definido instante e lugar, um espaço-tempo. A imagem diz, sempre, um ali e um agora sobre a escola (BARROS, 2003, 129).

Desse modo, pesquisar o espaço escolar é adentrar a um espaço dinâmico e rico - envolvendo sujeitos, artefatos, tempos, espaços -, possível de ser estudado, não somente através de documentos, mas do testemunho de seus atores.

Em síntese, neste capítulo busquei apresentar o percurso metodológico construído para esta pesquisa, o que possibilitou a escrita da narrativa exposta. O texto buscou a intertextualidade com as fontes, visando a tramar relações entre as fotos, as memórias dos ex-alunos e dos indícios dos documentos. Em relação ao amparo teórico desenvolvido, estes foram os “fios” usados para tecer a trama desta narrativa. Ressalto, mais uma vez, que o resultado alcançado é fruto de minha apropriação sobre as fontes, sobre as representações dos ex-alunos, sendo possível, em outro momento, com outros documentos e com outro olhar, novas possibilidades analíticas.

3 AS RELAÇÕES DE CONTEXTO E O GRUPO ESCOLAR FARROUPILHA.

Neste capítulo são apresentados alguns aspectos referentes ao contexto que permeava o Grupo Escolar Farroupilha entre as décadas de 1930 e 1950, tendo em vista o recorte temporal da pesquisa. Nesse sentido, as relações de convivência entre seus sujeitos são permeadas pela subjetividade que cada um traz consigo nas histórias, vivências e experiências individuais e grupais, que escapam dos muros da instituição escolar.

O Estado Novo (1937-1945), nomenclatura atribuída pelo próprio Getúlio Vargas, foi uma das fases da chamada “Era Vargas”, que durou quinze anos. A marca mais forte dessa época foi a campanha de nacionalização, empreendida a nível nacional, mas especialmente efetiva devido ao contexto de imigração. Os grupos de imigrantes eram vistos como ameaça para a ratificação dos processos de nacionalização, uma vez que traziam introjetadas questões culturais e educacionais de seus países de origem. A grande preocupação era o tipo de influência que poderiam causar nesse ambiente que deveria ser “controlado”. O recorte espacial da pesquisa recai sobre uma região de colonização italiana.

O município de Farroupilha, de acordo com Trentin (2002) considerado o berço da imigração italiana, tem sua história permeada pelo processo migratório. Nesse sentido, os imigrantes que ali chegaram transformaram e adaptaram costumes e modos de viver às condições encontradas, contribuindo para a formação histórica do município e o desenvolvimento econômico, religioso, político e alguns traços culturais. Esses aspectos são contemplados na primeira seção do capítulo.

A presença de bailes de carnaval, os filós, as festas e, especialmente, as bandas musicais, compõem a segunda seção do capítulo, destinada a apresentar aspectos das práticas musicais do município.

Na terceira seção, e última, apresento os primeiros tempos do Grupo Escolar Farroupilha. Nova Vicenza recebe um grupo escolar. Os estudos já empreendidos no campo da história da educação demonstraram que os primeiros movimentos de organização do ensino primário na RCI ocorreram através de escolas étnicas italianas e aulas públicas, modos de organização das instituições escolares presentes desde a metade do século XIX. Nesse contexto, destaca-se a implantação do Grupo Escolar Farroupilha no município de Farroupilha, ainda na década de 1920, quando a região se situava no meio rural. Posteriormente, já na década de

1930, é concretizada sua edificação, de ampla estrutura e porte físico, com projeção de uma instituição “monumental”.

As fontes que “ficaram” do passado são repletas de relações de poder, memórias fragmentadas de um tempo que não é possível toma-lo em sua totalidade.

Magalhães (2004, p.165) afirma que “a instituição afeta a comunidade envolvente, pela relação com os públicos, muito particularmente com o público-alvo, mas também é afetada pelas culturas, expectativas e influências do meio local”. Dessa forma, as páginas que seguem são indícios de costumes cotidianos, dos hábitos e modo de fazer que permearam e compuseram as relações estabelecidas nas décadas de 1930 e 1940 no contexto do município de Farroupilha.

3.1 ASPECTOS GERAIS SOBRE FARROUPILHA

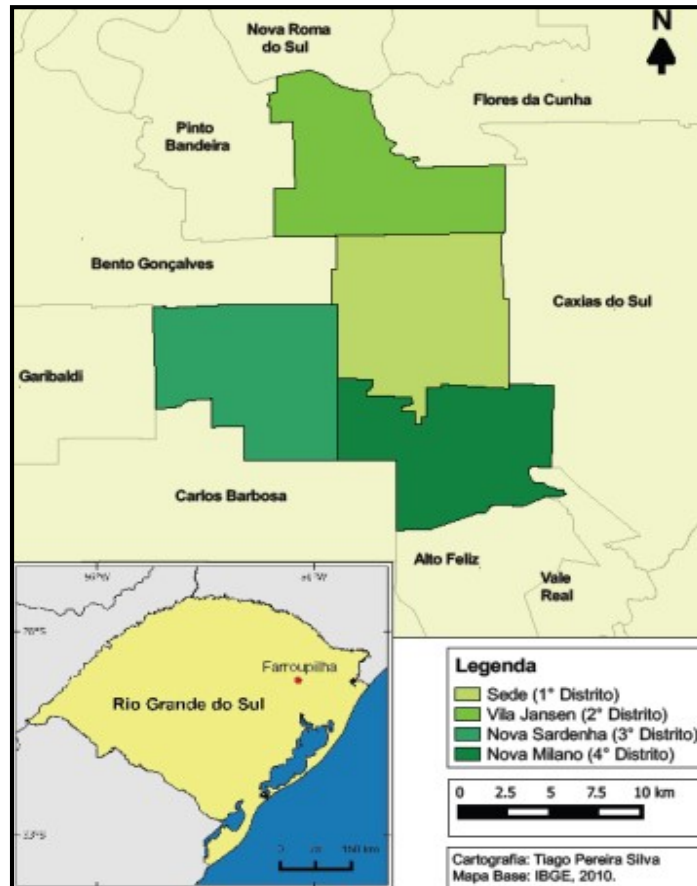
A história de formação de Farroupilha está atrelada aos primeiros movimentos migratórios italianos no Rio Grande do Sul. O território que hoje pertence ao município fazia parte de uma longa faixa de terras cobertas pela mata nativa e consideradas com quase nenhum grau de ocupação populacional. Pertencendo a região das Matas na Encosta do Planalto, região nordeste do estado do Rio Grande do Sul, as terras que foram entregues aos imigrantes tinham limite com as colônias alemãs, ao sul, e com os Campos de Cima da Serra, ao norte.

Em 20 de maio de 1875, os primeiros imigrantes, Stefano Crippa, Tomazo Radaelli e Luigi Sperafico, começaram a se estabelecer em terras que mais tarde tornaram-se o município de Farroupilha, emancipado em 11 de dezembro de 1934 através do Decreto Estadual nº 5.779. O nome foi em homenagem ao Centenário Farroupilha⁸ que seria comemorado no ano seguinte.

O território que constituiu o município foi resultado da união de quatro distritos da região: Nova Vicenza e Nova Milano, respectivamente 3º e 6º distritos de Caxias; Nova Sardenha (9º distrito de Montenegro) e Jansen (3º distrito de Bento Gonçalves). Essa divisão geográfica segue até os dias atuais, como se pode observar no mapa a seguir:

⁸ Refiro-me ao centenário da Guerra dos Farrapos, ocorrida no Rio Grande do Sul entre 1835 e 1845.

Figura 3 - Município de Farroupilha - Divisão distrital



Fonte: Fernandes (2015, p. 19).

Após a emancipação, a organização dos distritos ficou definida como: Farroupilha – Sede (1º distrito), Vila Jansen (2º distrito), Nova Sardenha (3º distrito) e Nova Milano (4º distrito).

No ano de 1934, período que obteve sua emancipação política, o município possuía cerca de 12.500 habitantes. Contava, em sua sede, com pouco mais de “200 prédios, 31 indústrias e 45 casas” (MONTEGUTTI; GIACOMEL; DALL’OSBEL, 1993, p. 47), um cenário bem diferente dos primeiros tempos da colônia. A situação inicial apresentada para os imigrantes foi desafiadora, entretanto, não foram somente as lembranças que vieram em suas malas. A cultura de saberes e conhecimentos muito os beneficiou nas novas terras, como o domínio do saber do cultivo de parreiras, produção de vinho, queijo, manteiga, preparação da carne em derivados (TRENTIN, 2002).

Nos primeiros tempos, quando Farroupilha ainda não era município, duas regiões desenvolveram-se com evidência: Nova Milano e Nova Vicenza, quando

ainda pertenciam à colônia de Caxias. A primeira baseava a sua importância por ter sido o local precursor da colonização italiana. A segunda possuía um desenvolvimento econômico em ascensão devido à sua localização, próxima das estradas que ligavam as Colônias Conde d'Eu, Dona Isabel e Caxias.

É possível ressaltar, ainda, a importância da construção da estrada de ferro entre Porto Alegre e Caxias, em 1910, que acabou incentivando o comércio por facilitar o escoamento dos produtos, além de fomentar a atividade econômica no entorno de suas instalações. Dessa forma, as atividades econômicas fazem com que as colônias se ampliem e se desenvolvam com rapidez.

Conforme Fernandes (2015), os primeiros movimentos econômicos na comunidade de Nova Vicenza giravam em torno de atividades agrícolas, pequenas casas comerciais, além dos trabalhos dos artesãos, venda de produtos agrícolas, produção de vinho e banha de porco.

Quadro 4 - Casas de comércio em Nova Vicenza (1921-1923)

Tipos de Estabelecimentos	Quantidade
Armazéns	2 ⁹
Artigos de montaria	1 ¹⁰
Bebidas	14 ¹¹
Fazenda de secos e molhados	4 ¹²
Ferragens	1 ¹³
Jóias	1 ¹⁴
Secos e Molhados	1 ¹⁵

Fonte: Adaptado de Fernandes (2015).

Na década de 1920 o comércio começa a estruturar-se e se diversifica, ampliando as atividades econômicas para além daquelas relacionadas com a agricultura. Ressalto o número de estabelecimentos voltados ao comércio de

⁹ Proprietários: Waldemar Beling e Abel Prezzi.

¹⁰ Proprietário: Ferdinando Dinardi.

¹¹ Proprietários: Antonio Moretto, Antonio Tedesco, Annuncio Arsego, Angelo Bianchi, Antonio Zaniol, Antonio Venturella, Annibal Zanfeliz, Beijamin Caberron, Domingos Foresti, Guilherme Molon, Luiz Armagni, Luiz Fossati, Thomaz Beneditte e Vicente Roa.

¹² Proprietários: Pedro Fetter, Fredolino Zimer, Humberto Jaconi e Victorio Tartarotti.

¹³ Caetano Angela & Cia.

¹⁴ Proprietário: Carlos Beltrani.

¹⁵ Proprietário: Pedro Zanella.

bebidas. Nessa época o cultivo da uva e a produção de vinho despontam como atividade econômica fundamental no contexto não somente de Farroupilha, mas de vários municípios da RCI.

Fernandes (2015, p. 51) aponta a organização de cooperativas de sociedades de vinhos no ano de 1938: Sociedade Vinícola Riograndense Ltda. – Adega de vinhos; Cooperativa Vitivinícolas Nova Vicenza Ltda. – Adega de vinhos; Cooperativa Vitivinícolas Nova Milano – Adega de vinhos; Cooperativa Vitivinícolas São João – Adega de vinhos; Cooperativa Vitivinícolas Jacinto – Adega de vinhos; Cooperativa Vitivinícolas Forqueta (com centro de produção em Farroupilha); Sociedade Vitivinícolas Beiser Ltda. – Adega de vinhos (Desvio Blauth). A viticultura nesse contexto foi de vital importância, possuindo papel central na produção agrícola desenvolvida no município.

Como é possível observar no quadro a seguir (Figura 4), no final da década de 1940, a produção agrícola do município estava estruturada e diversificada. Mas a produção de uva se evidencia, prevalecendo em relação às demais.

Figura 4 - Quadro Econômico de Farroupilha (1948)

PRODUÇÃO AGRÍCOLA: 30.185.000 Kgs.			
AMafa	420.000 Kg.	Cr\$ 252.000,00	
Arroz	452.000 "	Cr\$ 630.500,00	
Aveia	250.000 "	Cr\$ 350.000,00	
Batata inglesa	533.000 "	Cr\$ 1.152.000,00	
Cevada	238.000 "	Cr\$ 428.400,00	
Feijão	456.500 "	Cr\$ 1.095.600,00	
Milho	6.650.000 "	Cr\$ 5.850.000,00	
Trigo	2.253.000 "	Cr\$ 5.650.000,00	
Uva	10.725.000 "	Cr\$ 9.500.000,00	
PRINCIPAIS PRODUTOS AGR. BEN. E INDUSTRIAIS			
Calçados	100.000 pares	Cr\$ 5.810.000,00	
Couro e pr. de curtume	11.000	Cr\$ 2.300.000,00	
Farinha de milho, trigo, centeio, etc.		Cr\$ 4.590.660,00	
Produtos de serralta e ben. de madeira		Cr\$ 1.647.000,00	
Produtos de tanoaria		Cr\$ 1.676.000,00	
Vinho	9.946.162 litros	Cr\$ 24.865.000,00	
A industrialização de 100.000 Kg. de sementes de linho, 30.000 Kg. de fibra e 45.000 Kg. de estopa representou um valor de Cr\$ 1.400.000,00.			
POPULAÇÃO PECUÁRIA			
Asininos e muares	1.550	Equinos	1.350
Bovinos	8.500	Ovinos	1.100
Caprinos	50	Suínos	15.000
ÁREA CULTIVADA: 13.000 Ha			
PROPRIEDADES RURAIS: 1.800			
ESTABELECIMENTOS INDUSTRIAIS: 183			
ESTABELECIMENTOS COMERCIAIS: 107			

Fonte: Valverde (1950, p. 281).

Farroupilha possuía lugar de destaque na produção de vinho na zona colonial italiana, sendo o principal produto de exportação. Além disso, o município, em um levantamento realizado nos anos de 1942, 1946 e 1948, manteve-se em quarto lugar na quantidade de litros produzidos, ficando atrás somente de Caxias do Sul, Bento Gonçalves e Garibaldi¹⁶.

Em relação às práticas comerciais, identificou-se, como consta no quadro, os seguintes estabelecimentos:

Quadro 5 - Firmas, Estabelecimentos Comerciais e Indústrias (1948)

continua

Agência de automóveis	Franceschini e Cia. LTDA
Bebidas sem álcool	Edmundo Soprana e Irmãos
Caieira	Prestes e Sognalio
Carpintaria	Capeletti e Cia.
Colchoaria	Italo Zanella
Comércio em geral	Adelino Guerrino Fachin
	Ardelino O. Bergamo
	A. Aruaro e Cia. LTDA
	Atilio Verona
	Julio Luiz Travi
Comércio para atacado	Dal Molin Irmãos e Cia.
Curtume	Irmãos Bertolucci e Cia.LTDA.
Fábrica de calçados	Bretembach e Cia. LTDA
	Egger, Nervo e Cia.
	Paulo Broilo e Filhos
	Vitótio Brambilla
Fábrica de chapéus de palha	Higino Zanfelize
Fábrica de colchões	Colchoaria Farroupilha LTDA.

¹⁶ Constavam ainda no levantamento os municípios de Nova Prata, Veranópolis, Antônio Prado, Encantado, Guaporé, Flores da Cunha, Erechim, Getúlio Vargas, Sarandi e Jaguari (VALVERDE, 1950).

conclusão

Fábrica de fibra de linho	Renner Beltrami e Cia. LTDA.
Fábrica de pasta mecânica	Pasta Mecânica linha Palmeiro LTDA
Fábrica de saltos	Henrique Dal Vesco
Fábrica de móveis, esp. Altares	Alexandre Bartelle Filhos LTDA
Fazendas e miudezas	João Farinon
Ferragens	Fábricas Merlin de Óleos V. LTDA
Loja de calçados	Caetano Bolognese
Moinho de trigo	Angelo Bianchi Filho
	Antonio Covolan
	Sociedade Moinho Nova Milano LTDA
Selaria	Artur Fuhr
Vinho	Angelo Ferronato
	José Gasperin e Filhos LTDA.
	Sociedade Brasileira de Vinhos LTDA.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Valverde (1950).

O crescimento do município enquanto variedade de estabelecimentos e comércio ocorre. A produção de vinho garante seu espaço, assim como ressaltou a presença de quatro fábricas de calçados e três moinhos de trigo.

Sobre os aspectos políticos, no ano em que o município é emancipado, Armando Antonello é nomeado o primeiro prefeito provisório de Farroupilha. Em novembro de 1935 ele concorreu como único candidato e foi eleito prefeito do município. Quando esteve em exercício, seu trabalho foi dedicado à urbanização do município, incentivando a construção de estradas, além da idealização da barragem “Santa Rita” e da barragem da Hidráulica (TRENTIN, 2002).

Em 1937 implanta-se a política do Estado Novo em nível nacional. Vargas anuncia uma nova Carta Constitucional que passa a vigorar. O país fica sob Estado de Emergência, até que fosse realizada uma consulta pública sobre a Carta Constitucional. O Congresso foi fechado, as câmaras municipais e assembleias estaduais foram dissolvidas, ficando sob a responsabilidade do presidente designar interventores. O plebiscito previsto na Carta Constitucional de 1937, que permitiria também a eleição do novo parlamento, nunca ocorreu. O Estado de Emergência

durou até 1945, com Getúlio Vargas governando através de decreto-lei (HORTA, 2010).

O Estado Novo fez parte de um período denominado “Era Vargas”, iniciado em 1930 e finalizado em 1945, tempo em que Getúlio Vargas esteve no poder. Houve uma série de acontecimentos que convergiram para que Vargas assumisse a presidência em 1930. Nessa época, o contexto político federal estava inserido na política do Café com Leite, quando havia o revezamento do poder entre os estados de São Paulo e Minas Gerais, através da qual alternavam-se os presidentes entre esses estados¹⁷. Em 1930 era ano de eleições. Washington Luís era o presidente, tendo sido indicado pelo estado de São Paulo. Pela lógica, o próximo presidente deveria ser de Minas Gerais. Entretanto, ao sair do cargo, Washington indica Julio Prestes, também pelo estado de São Paulo (HORTA, 2010).

Dessa forma, Minas Gerais se junta com os estados do Rio Grande do Sul e a Paraíba, formam a Aliança Liberal, indicando Getúlio Vargas, na época governador do Rio Grande do Sul, para concorrer à presidência. Júlio Prestes acaba ganhando as eleições. Os estados da Aliança Liberal entram em estado de revolução, que leva à deposição do presidente Washington Luis. Então, uma junta militar passa a governar o país por um período. Esse mesmo grupo, posteriormente, empossa Getúlio Vargas como presidente (HORTA, 2010).

A gestão de Vargas é caracterizada pelo intervencionismo do poder público. O governo provoca o declínio das oligarquias estaduais frente ao poder da União, havendo a centralização no poder federal.

Os interventores estaduais eram indicados pelo presidente, e os municipais, pelos respectivos interventores estaduais (GERTZ, 2005). De 1928 até 1930 Getúlio Vargas fora governador do Rio Grande do Sul. Quando ele afastou-se do estado para liderar a revolução, Oswaldo Aranha foi indicado para o comando do estado temporariamente. José Antônio Flores da Cunha acabou sendo o escolhido. Ele era senador desde 1928 e havia sido deputado federal de destaque anteriormente (GERTZ, 2005).

Flores da Cunha esteve no poder entre 1930 e 1935, como interventor federal, sendo que em 1935 chegou a ser eleito de forma indireta pela Assembleia Constituinte Estadual, mas não exerceu o cargo até o fim. Devido à pressão político

¹⁷ A política do Café com Leite inicia ainda na República Velha, a partir da presidência de Campos Sales, em 1898, e segue até 1930, quando Getúlio Vargas assume.

militar ele renunciou, tendo se refugiado no Uruguai logo em seguida¹⁸(GERTZ, 2005).

Com a instalação do Estado Novo, em 1937, Daltro Filho assumiu a interventoria no Rio Grande do Sul, até janeiro de 1938, quando tomou posse o coronel Oswaldo Cordeiro de Farias¹⁹. Ele administrou o estado de 4 de março de 1938 a 11 de setembro de 1943, com cerca de cinco anos e meio de duração. Nesta última data, Cordeiro deixou o governo para se juntar à Força Expedicionária Brasileira. Embora tenha relatado, posteriormente, ter deixado o governo pelo desejo impetuoso de ir à guerra, presume-se que houve outras razões para Cordeiro ter deixado o cargo, como resultado da sua política frente aos quistos étnicos. Quando de sua saída da interventoria gaúcha, assume Ernesto Dornelles, que permanece até 1945, após a queda de Getúlio Vargas, com o fim do Estado Novo, quando Dornelles renunciou ao cargo de interventor, assumindo o desembargador Samuel Figueiredo da Silva (GERTZ, 2005)²⁰.

Como abordado anteriormente, Armando Antonello é nomeado o primeiro prefeito interino de Farroupilha, sendo eleito em 1935. Sua gestão vai somente até o ano em que se instaura o Estado Novo (1937), entrando em seu lugar Capitão Eudoro Lucas de Oliveira. A sequência de sucessão de prefeitos do município foi organizada no quadro a seguir, no intuito de conhecer e compreender as influências destes gestores no contexto educacional de Farroupilha.

¹⁸ Gertz (2005, p. 12) “aponta que teria o regime intitulado ‘Estado Novo’ se instalado no Rio Grande do Sul três semanas antes do que no resto do país, com a renúncia de Flores da Cunha em relação ao cargo de interventor, em 17 de outubro de 1937. Quatro dias depois, o general Manuel de Cerqueira Daltro Filho, comandante da 3ª Região Militar, receberia a nomeação de interventor federal do estado”.

¹⁹ “Fora chefe de gabinete de Daltro Filho, no comando militar regional, e exercera o comando efetivo da região quando este se tornava interventor, posição que o colocara no centro dos acontecimentos que haviam levado à deposição de Flores e à instauração da nova ordem. Além de ser militar e sem militância político-partidária conhecida, Getúlio enfatizou que Cordeiro tinha a seu favor o fato de ter nascido no Rio Grande do Sul, em Jaguarão” (GERTZ, 2005, p. 18).

²⁰ As alterações nas políticas administrativas no estado novo organizou a política estadual em dois poderes: o Executivo, exercido pelo interventor, e o Departamento Administrativo de Estado (DAE), posteriormente renomeado para Conselho Administrativo de Estado (CAE). O quadro de membros do Conselho era, em maioria, composto por militantes partidários que representavam as diversas vertentes da política gaúcha do período. As relações a nível estadual estavam bem, porém foi necessário uma intervenção maior nas relações municipais para regulamentar e supervisionar essas administrações.

Quadro 6 - Prefeitos de Farroupilha (1934-1947)

Prefeito	Período frente a administração
1º Armando Antonello	11.12.1934 a 17.12.1937
2º Capitão Eudoro Lucas de Oliveira	17.12.1937 a 10.07.1940
3º Tenente Januário Dutra	10.07.1940 a 17.12.1940
4º Nelson T. Schneider	18.12.1940 a 23.02.1942
5º Antonio Pedro Pinto	24.09.1942 a 30.12.1944
6º Dr. Raul Cauduro	30.12.1944 a 26.04.1947

Fonte: Montegutti, Glacamel, Dall'Osbel (1993, p. 48-51).

O primeiro prefeito eleito de Farroupilha após o fim do Estado Novo é José Baumgartner, que esteve na gestão do município de 1947 a 1951 (TRENTIN, 2002).

Acerca dos costumes de sociabilidade, Maria Buscaino contou sobre o *footing*, uma prática cultural que acontecia no município:

[...] e aí eu lembro depois assim de mocinha que a gente fazia footing na rua principal [...] na esquina da rua principal, até a outra esquina que no fundo tinha o Café América, então, as jovens todas com aquelas saias, com aqueles vestidos, de braço dado, [...] ia na quadra da esquina, tinha o cinema do Guarani, lá no fundo o Café América e aqui o Café Norma [...] os rapazes ficavam na frente do Cinema Guarani. Então, como eu disse, a gente de braço dado, a gente caminhava aquela quadra até em cima, ficava e os rapazes ali então... eu era uma guria, não tinha... mas as outras moças mais... tinham os namorados. Então, esse era aos domingos à tarde, era o footing, eles chamavam footing, imagina! Esse termo americano, inglês, teria que olhar no dicionário, e foi assim a minha juventude (MARIA BUSCAINO, ENTREVISTA, 2017).

O *footing* foi uma prática cultural presente nas primeiras décadas do século XX em Farroupilha. Conforme um relato de Maria, era um passeio a pé de ida e volta para os jovens se verem. Há a indicação de ser uma prática recorrente e aceita socialmente, visto que ocupou o espaço de notícias de jornais no período. Na edição de novembro de 1927 do Jornal Federação, em uma de suas colunas, um artigo intitulado *As Vantagens do "Footing"* explica que:

O footing é um desporto elegante que, como muitos outros, endurece os músculos das pernas, impedindo o ankylosamento. Para a parisiense, como para a mulher de qualquer canto do globo, esse desporto torna-se agradável a todos estados e a todas as bolsas. Condiz com o humor contemplativo do poeta, com a alegria exuberante da criança, com a melancolia dos desiludidos, coma doce conversa íntima do namorado que caminha sem ver

onde anda. O footing é eminentemente propício a conversa e se é avisada escolher com muito cuidado o vestido que se deve usar, tanto deve ter na escolha do companheiro [...] É aflitivo o contrates entre a beleza e a fealdade [...] (JORNAL A FEDERAÇÃO, 1927)

O texto, direcionado às mulheres, ressaltava a importância de tal momento, assim como dava instruções sobre como se vestir na ocasião e a forma de escolher a melhor companhia.

Acerca dos espaços de sociabilidade da Vila, ressalto a presença do Café América, citado por Maria. Junto ao local, havia uma cancha de bolão e, na parte superior, um salão de festas, utilizado para bailes e festas. O local, que servia lanches e bebidas fazia parte da vida cultural do município (TARTAROTTI, 2014).

Ressalto a presença do Clube do Comércio, fundado em 1942, a partir da junção do Clube Vicentino e do Tiro de Guerra 652. Em relação ao questionamento levantado por Fernandes (2015), se o clube era destinado a todos os cidadãos de Nova Vicenza, Maria Buscaino indica que o acesso ao local estava condicionado à situação financeira da família. Como ela fala, seu pai não era *“sócio do Clube do Comércio, pra frequentar os bailes, essas coisas todas, então, a gente ficava fora, fora disso”* (MARIA BUSCAINO, ENTREVISTA, 2017). Dessa forma, é possível inferir que sua participação era restrita.

Sobre o fechamento do Tiro de Guerra 652, que contribuiu para a formação do Clube do Comércio, no ano de 1942, o Governo Federal decretou o fim dos Tiros de Guerra em razão da Guerra Mundial que ocorria na Europa, como o objetivo de aumentar seus efetivos nos quartéis, prevendo um possível quadro em que fosse entrar em guerra. Por essa razão, há a fusão do Clube Vicentino com o Tiro de Guerra, *“liderada pelo então presidente do Vicentino, Lóris Milesi, que também era sócio do órgão extinto”* (TARTAROTTI, 2014, p. 197).

Tal medida em relação aos Tiros de Guerra compunha um cenário em que as ações voltadas ao projeto de nacionalização estavam mais rigorosas. De acordo com Bastos (2005), a partir de 1937, tanto em nível nacional como regional, as medidas de nacionalização tornaram-se mais intensas, com o fechamento progressivo de escolas estrangeiras, de associações esportivas, culturais e sociais e de jornais (BASTOS, 2005). Tropas chegaram a ser enviadas para as regiões do interior do estado, com destino às comunidades que demonstravam, de alguma forma, maior atenção no processo de nacionalização (GERTZ, 2005).

Acerca da necessidade de identificação dos imigrantes através de documentação, Mario Buscaíno, embora criança na época, retratou em suas memórias a necessidade de a família utilizar o *salvo-conduto*²¹ para algumas atividades, como viajar. Sendo necessária a fiscalização por parte das autoridades, conforme seu relato:

[...] a minha família, meu pai era italiano e minha mãe descendente de alemão. A gente [...] passou dificuldade na época, na década de quarenta que, até numa ocasião, eu mexendo numa gaveta aí, achei um “salvo-conduto”. O salvo-conduto era uma licença. Se meu pai quisesse ir pra Caxias ou pra Porto Alegre, tinha que se apresentar na delegacia pra dizer: olha, eu vou a Porto Alegre fazer isso, fazer aquilo. Vou a Caxias fazer isso, aquilo (MÁRIO BUSCAÍNO, ENTREVISTA, 2017).

A campanha nacionalizadora foi desenvolvida basicamente em dois níveis: educacional e repressivo. Não atinge o estado de forma linear e uniforme, havendo diferenças na forma como cada grupo étnico – japoneses, poloneses, judeus, alemães, italianos, entre outros - foi atingido. Além disso, “as ações podiam variar de região para região, de forma que determinado grupo de ‘alienígenas’ em determinada região podia ser atingido com intensidade bastante diferente que o mesmo grupo em outra região” (GERTZ, 2005, p. 146). A exemplo do que ocorreu com as distintas regiões de colonização italiana no estado, a forma como a nacionalização atinge imigrantes de origem italiana é disforme.

O tratamento dado à comunidade localizada na região nordeste do estado teria sido mais leve e menos agressiva do que nas colônias localizadas no centro do estado (GERTZ, 2005). Em Caxias do Sul, por exemplo, Dante Marcussi, mesmo tendo sido seguidos de Flores da Cunha e renunciado após a sua fuga, segue no cargo até o final do Estado Novo.

O embate pela construção ou manutenção de uma identidade pressupõe a defesa de alguns elementos. Sendo assim, a língua foi um deles, considerado fundamental para a criação de uma identidade nacional. Conforme relato do senhor Mario, “[...] não podia falar italiano nem alemão, né? Porque estavam em guerra. Eu sei que tinham famílias que não sabiam nem falar em português nada, só em italiano. E eu conheci muitas pessoas” (MÁRIO BUSCAÍNO, ENTREVISTA, 2017). A

²¹ Salvo-conduto é um documento emitido pelo Estado que permitia ao seu portador transitar pelo território brasileiro. Foram emitidos especialmente no contexto da Segunda Guerra Mundial aos imigrantes de origem japonesa, alemã e italiana, quando o Brasil declara guerra ao Eixo.

restrição aos idiomas estrangeiros, especialmente italiano e alemão, elemento fundamental no projeto de nacionalizar o país, dificultou a vida de muitas famílias que tinham por comunicação somente a língua de origem europeia.

A ação nacionalizadora é uma das principais características associadas ao período do Estado Novo. Entretanto, as ideias que corroboram o projeto de nacionalização são desdobramentos de debates e discussões acerca dos conceitos de nação e nacionalidade, desenvolvidos em solo brasileiro desde o início do século XX (SPENTHOF, 2007).

Dessa forma, na primeira década do século XX, buscou-se uma identidade nacional. Em 1920 uma organização de unidade nacional e 1930 a segurança nacional foi acionada a questão, com um governo autoritário e a influência do contexto de guerra a nível internacional. No Estado Novo, o nacionalismo está presente de maneira mais forte, voltando-se contra os estrangeiros, principalmente depois da Segunda Guerra Mundial e a participação do Brasil no conflito.

Nesse processo, o ano de 1922 pode ser considerado singular em relação ao movimento nacionalista. Três eventos importante ocorrem, que interferem diretamente nos eventos de 1930 e 1937: fundação do Partido Comunista Brasileiro, a primeira Revolta Tenentista – que indica uma ideia de reforma do Estado a partir do militarismo, e a icônica Semana de Arte Moderna – marco na história cultural brasileira, que explorou a dissociabilidade do cultural, artístico e político (SPENTHOF, 2007).

Outro exemplo de iniciativas nacionalistas anteriores a 1930 é a Liga de Defesa Nacional, criada no Rio de Janeiro em 1916, por inspiração de Olavo Bilac. Ela teve plena aceitação em São Paulo, onde, em 1917, foi instalada associação congênere que recebeu imediata adesão (CUNHA, 2010). O conceito de nacionalismo estava no âmago dessa iniciativa, que visava a fomentar uma consciência nacional que infligisse também uma organização nacional.

Algumas das propostas da organização versavam sobre uma instrução patriótica, além do ensino ser ministrado em língua nacional, especialmente nas instituições estrangeiras. As Ligas espalham-se por outros estados, e suas ideias e propostas também (SPENTHOF, 2007).

No contexto de Farroupilha, há indícios de um núcleo da Liga de Defesa Nacional. No GEF, no livro referente às *Atas das Comemorações do Grupo Escolar*

Farroupilha (1942-1949), consta o registro da presença dos presidentes da liga em âmbito municipal: em 1942, Acelino de Azevedo, e em 1943, Antão João Batista.

O Decreto da Nacionalização, promulgado em 1938, interfere também na cultura religiosa italiana. Discorro, neste texto, sobre a forma como as sanções influenciaram o fazer musical nesse contexto. Como uma das ações mais fortes da nacionalização proibia o idioma italiano, as canções utilizadas no âmbito religioso precisaram ser alteradas. Afinal, por volta de 1940, a grande parte dos cantos sacros eram em língua italiana, para os católicos, e em alemão, para os protestantes.

Battistel, Costa e Posenato (1982) afirmam, por exemplo, que o Bispo D. José Barea teria traduzido uma série de cantos em português, para que não se perdesse a melodia. Inclusive, o bispo teria alterado o título de “LODI SACRE” para “Cantei ao Senhor”, e a partir de então o livrinho “CANTAI AO SENHOR” [tornou-se] manual de cânticos sacros de toda a Diocese de Caxias do Sul e bem assim de todas as paróquias constituídas de elementos de descendência italiana (BATTISTEL; COSTA; POSENATO, 1982)²².

Como abordado, a presença da Igreja Católica constitui um fator fundamental no processo de adaptação e reconstrução do mundo simbólico do italiano em sua nova pátria. Tal importância e relevância nesse contexto é reconhecida e sinalizada por estudos já realizados.

A crença religiosa era voltada especialmente ao catolicismo e trouxe consigo práticas e valores que aqui adaptaram e reconstruíram unindo suas vivências ao novo local. Conforme afirma Luchese (2015, p. 85), “houve uma reconstrução do mundo religioso que permitiu a manutenção cultural e moral dos italianos”, na qual a Igreja foi uma referência importante para o italiano, que reorganiza, também através de sua crença, seu universo simbólico de sua Pátria de origem (LUCHESE, 2015).

Dessa forma, a construção da capela foi uma preocupação das comunidades desde os primórdios de sua chegada. Como argumenta Belusso (2015), em Nova Vicenza a primeira Igreja construída foi erguida em madeira e, posteriormente, substituída por uma de alvenaria, inaugurada em 20 de junho de 1915.

A religião católica, através de suas igrejas, capelas e de seus ritos, estimulou um sentimento de unidade, constituindo o centro das comunidades. Toda comunidade possuía uma capela, que era sinal de prestígio social. Era o local

²² Contemporaneamente, foi também impressa a parte musical (Letra e Música) de todos os cânticos do “Cantai ao Senhor” (BATTISTEL; COSTA; POSENATO, 1982, p. 671).

onde realizavam as celebrações litúrgicas, rezavam o terço, cantavam as ladainhas e o culto acaba estimulando os encontros e a formação dos grupos sociais (HERÉDIA; PAVIANI, 2003, p. 61).

Tal influência dos valores religiosos explica e justifica a absorção cultural de tais aspectos pelos imigrantes e seus descendentes, assim como o engajamento nas construções das capelas e igrejas.

A Paróquia de São Vicente foi transferida para a igreja Sagrado Coração de Jesus, situada em Nova Vicenza “nova”. Tal igreja tornou-se a igreja matriz do município, sendo que a construção da Igreja Matriz Sagrado Coração de Jesus iniciou em 1929, com projeto do arquiteto Vitório Zani, conhecido por projetar as igrejas no Rio Grande do Sul. Foi inaugurada em 1935. O pároco Tiago Bombardelli acompanhou o projeto e a construção da igreja (TARTAROTTI, 2014, GASPERIN, 1989).

A edificação das torres da igreja foi terminada mais tarde. A construção do prédio, em um espaço central do município, foi oportunizada pela doação do terreno pelo Sr. Carlos Fetter.

Figura 5 - Igreja Sagrado Coração de Jesus (1935)



Fonte: Tartarotti (2014, p. 21).

De acordo com Luchese (2007), a maioria dos imigrantes eram católicos. Entretanto, o catolicismo não se configurava como único movimento organizacional religioso que se estabeleceu no cotidiano de Nova Vicenza e, posteriormente, Farroupilha.

Ressalto, neste momento, a presença da Igreja Luterana, que desde o princípio do século XX esteve presente no contexto de Farroupilha. As terras que hoje pertencem ao município faziam fronteira com territórios que tiveram por principal grupo migratório o alemão. Assim, algumas famílias de origem alemã passaram a subir a Serra e, com elas, a crença religiosa protestante.

Conforme Dreher, (2012), a história da Comunidade Evangélica de Confissão Luterana em Farroupilha está ligada diretamente à figura do Pastor Curt Haupt²³. Tendo nascido na Alemanha²⁴, o Haupt migrou para o Brasil motivado por uma missão de catequização de indígenas. O pastor acabou vindo a residir em Desvio Blauth, distrito de Nova Sardenha. Ali o pastor seguiu com seus ofícios, além de atuar como professor, passando a atender também a comunidade de Nova Vicenza até 1939.

Com a perda do primeiro livro de atas da instituição em um incêndio, a comunidade infere que a data aproximada da fundação da Igreja Evangélica de Confissão Luterana de Farroupilha tenha sido por volta de 1917. Em 1922, em 21 de maio, a comunidade festejou a inauguração do prédio da Igreja, construído em um terreno doado por um membro da comunidade, Sr. Carlos Fetter. Algumas famílias de origem alemã marcam presença desde os primeiros tempos a instituição: Carlos Fetter, Christiano Antônio Frederico Fetter, Guilherme Engers, Emilio Weissheimer e Alberto Augusto Matte. Posteriormente, incluem-se os Fuhr, Krause e Dietrich (DREHER, 2012).

A partir do final da década de 1940, os trabalhos do pastor na comunidade de Nova Vicenza tornaram-se insustentáveis devido à campanha da nacionalização “quando, inclusive, as festas beneficentes da comunidade foram interpretadas como comemoração de vitórias alemãs na guerra. Haupt chegou a ser detido” (DREHER, 2012, p. 177).

²³ Utilizo a escrita do nome do pastor conforme consta em Dreher (2012).

²⁴ Cidade Natal de Breslau, na Silésia (DREHER, 2012).

Na pesquisa, a presença da comunidade evangélica luterana²⁵ tornou-se relevante devido ao relato da senhora Maria. Ela e o irmão seguiam a orientação religiosa da mãe, que era luterana. Em sua narrativa traz memórias que revelam aspectos da relação entre católicos e luteranos no contexto de Farroupilha.

[...] Tinha uma casa, uma porta enorme, com duas janelas lá, bem retirada, pra ver os passantes, né? Porque eu via, quando voltavam na frente na nossa calçada, que nos viam, cuspiam: “Hereges, filhos do diabo”. Eu lembro de uma [...] lembro dessa... era uma jovem, né? Cuspiu: “Hereges, filho do diabo”. E o outro também fez a mesma coisa, e sabe, a gente era criança, né? Aquilo... a gente ficava... mas, passou (MARIA BUSCAÍNO, ENTREVISTA, 2017).

A respeito desse caso ocorrido na sua infância, entre as décadas de 1930 e 1940, sua fala indica uma convivência entre católicos e luteranos conflituosa e mesmo hostil. A relação de conflito entre as duas igrejas após a Reforma Protestante é histórica. Entretanto, nesse contexto, possui um elemento a mais, de acordo com Gertz (2005), que afirma que as correntes nacionalistas brasileiras, especialmente após a Primeira Guerra Mundial, vincularam-se especialmente ao catolicismo, o que teria levado partidários desse movimento a colocar o catolicismo como uma das “características que o Brasil almejado forçosamente queria ter. Nesse sentido, o luteranismo, em razão de seu caráter germanista, era visto como incompatíveis com o “verdadeiro” Brasil” (GERTZ, 2005, p. 163).

Gertz (2005) aponta que entre historiadores e cientistas políticos não chega a haver um consenso sobre a forma de caracterizar ou qualificar o período do Estado Novo, se teria sido fascista, totalitário ou [somente] autoritário. De acordo com o autor, a “[...] tendência dominante entre os estudiosos parece apontar, hoje em dia,

²⁵ A partir de Souza e Grazziotin (2016) “a expressão “evangélico-luterano” refere-se ao termo “evangélico”, utilizado pelas próprias lideranças e comunidades em publicações da época e na tradição oral, que será identificado apenas como evangélico nesta escrita. Rambo (2002) acrescenta que foi a Igreja Protestante Alemã aquela trazida pelos imigrantes em 1824, e que mais tarde se tornaria conhecida com o nome de Igreja Evangélica de Confissão Luterana. Mas, a partir de 1900, implantou-se também a Igreja Luterana do Brasil, vinculada ao Sínodo de Missouri” (SOUZA; GRAZZIOTIN, 2016, p. 262).

para o último qualificativo – autoritário”²⁶ (GERTZ, 2005, p. 111). Os italianos eram, numericamente, um grupo não desprezível, e foram motivo de preocupação por parte das autoridades.

A obrigatoriedade de identificação constante através do *salvo-conduto* foi rememorada através da narrativa do Sr. Mario Buscaíno, assim como há casos de prisões na vila, como o do pastor Curt Haupt.

Ainda assim, Gertz (2005) aponta que os italianos, de maneira geral, teriam tido mais jogo de cintura diante dos ditames do Estado Novo. Há relatos da criação, por exemplo na cidade de Caxias do Sul, de Centros Culturais, uma ação prática para pregar o nacionalismo de forma sutil aos ouvintes. Além disso, os italianos teriam tido uma menor carga de preconceito por parte do governo. Entretanto, não há a intenção de menosprezar ou diminuir as dificuldades e represálias enfrentadas no período.

Sobre os aspectos econômicos, Farroupilha, setenta e cinco anos após a chegada dos primeiros imigrantes, mostra um cenário com uma organização urbana em ascensão, com a agricultura como principal atividade econômica da região.

O município dispunha também de espaços de lazer como os veraneios, o Cinema Guarani, os balneários e os cafés da cidade. Acerca desse contexto, ressalto a presença da prática cultural do *footing*, lembrada por Maria Buscaíno (2017). Sobre as práticas culturais, insiro a seguir uma seção dedicada à presença da música no cotidiano do município.

²⁶ Gertz aponta (2005) que Cordeiro de Farias não ocupa um lugar de destaque na memória gaúcha, embora tenha sido gestor do estado cinco dos oito anos de vigência do Estado Novo. O autor aponta o fato de o político não ter tido muito dinamismo durante seu governo, indicando alguns motivos como: a observação de perto por parte de Getúlio - especialmente através de seus irmãos - os limites e controles instituídos a todos os estados pelo governo federal, e também forças políticas e sociais do estado que não foram neutralizadas tão facilmente. Assim, “uma parte muito significativa de suas energias, de fato, foi gasta com as questões ‘etnográfico-internacionalistas’” (GERTZ, 2005, p. 28), ou seja, envolvido em ações na campanha nacionalizadora. Tendo, inclusive, indicado no seu relatório de final de governo, em 1943, que seu programa de nacionalização teria sido um de suas maiores marcas durante o período em que esteve na interventoria gaúcha (GERTZ, 2005).

3.2 A PRESENÇA DA MÚSICA EM FARROUPILHA

As antigas formas de sociabilidade praticadas na Itália influenciaram os hábitos e reuniões desenvolvidos pelos imigrantes na RCI. De acordo com Ribeiro e Constantino (2005), “as festas e os *filós* são os eixos sobre os quais se estruturou, de início, a sociabilidade dos habitantes da Serra Gaúcha” (RIBEIRO; CONSTANTINO, 2005, p. 149).

O *filó* realizava-se à noite, especialmente, aos sábados. Era uma reunião entre vizinhos, parentes e/ou amigos, em que havia uma intensa troca cultural em razão da diversidade de costumes regionais. Realizados em ambientes caseiros, nas próprias casas dos imigrantes, os espaços destinados aos *filós* eram variados: paiol, cozinha, porão ou mesmo ao ar livre.

O *filó* revelava, pois, a interdependência individual e grupal e se constituía como um fator de coesão do grupo. Sob o aspecto cultural é interessante notar que essas reuniões eram animadas por cantos populares de matriz tradicional. Comentavam-se o tempo, a colheita, os eventos mais importantes da comunidade (RIBEIRO; CONSTANTINO, 2005, p. 150).

De acordo com Battistel, Costa e Posenato (1982), os assuntos que conduziam as reuniões estavam ligados ao cotidiano de seus participantes: trabalho, negócios, namoros, comida, fé, entre outros²⁷. Atividades como contar histórias, jogar cartas, remendar as roupas e cantar são tradicionalmente associadas aos *filós*, além de eventuais “bailezinhos”, da dança e a presença do canto acompanhado, ou não, por instrumentos musicais²⁸. Sem esquecer, ainda da presença de comidas e bebidas produzidas por seus participantes e por eles compartilhadas com todos²⁹. Ribeiro e Constantino (2005) interpretaram o *filó* mesmo com uma forma de “resistência à experiência da solidão e do desenraizamento” por parte dos imigrantes (RIBEIRO; CONSTANTINO, 2005, p. 150).

²⁷ “Faziam muitas cestas, por isso falavam de vimes e das cestas para vendas, falavam do preço, mas a maior parte da conversa, nos *filós*, referia-se a cavalos e ida à missa” (BATTISTEL; COSTA; POSENATO, 1982, p. 521).

²⁸ “O *filó* era uma festa importante, porque, nele, às vezes, fazia-se um bailezinho, inventava-se alguma coisa, havia gaita: um tio meu tinha uma gaita de fole e quando ia nas famílias, dançavam e se divertiam” (BATTISTEL; COSTA; POSENATO, 1982, p. 272).

²⁹ “A dona da casa, como cortesia e à guisa de retribuição, oferecia batata-doce cozida no forno, *suque cote* [abóbora cozida], pinhões, *i miquet* [pipocas], amendoim e vinho. No inverno era oferecido *el vin cot* – uma espécie de quentão” (RIBEIRO; CONSTANTINO, 2005, p. 150).

Os conhecimentos que acompanharam os italianos desde suas terras, desde além mar, eram constituídos também por canções, sejam de uso diário, religioso ou festivo. E, mesmo não havendo em seu contexto as mesmas experiências, do seu jeito, mantinham e recordavam suas vivências, como lembra Maria: *“meu pai era amante da música, do teatro, e aqui não tinha nada disso. Então, às vezes, ele cantava os trechinhos de ópera”* (MARIA BUSCAÍNO, ENTREVISTA, 2017).

Fossem óperas, canções religiosas ou populares, a presença do canto no dia a dia se sobressaía, fosse no trabalho, em casa ou nos terços, ou, como aborda Gardelin (1975, p. 332), “na zona rural da região de colonização italiana, nenhuma festa é completa se nela não se cantar e cantar muito”. Além disso, comemorações familiares, como batizados e casamentos, eram embaladas pelos cantos e também instrumentos, com evidência para a presença da gaita. Battistel, Costa e Posenato (1982, p. 215) chegaram a afirmar que festa era a liturgia que se fazia presente em toda a vida italiana.

Há anos era bastante comum ouvir, nas roças, durante o trabalho, os membros duma família cantar. Em certos distritos e municípios a canção popular é executada muito mais que em outros. A vindima é uma época para boas canções, embora se deva notar que muitíssimo se perdeu nesse sentido (GARDELIN, 1975, p. 332).

As canções foram transmitidas oralmente, sofrendo diversas alterações, enquanto melodia, letra e mesmo a influência do idioma português (GARDELIN, 1975). De forma geral, as festas presentes na comunidade italiana tinham grande influência do calendário litúrgico católico (BATTISTEL; COSTA; POSENATO, 1982). Festas de comunidade, ocorridas muitas vezes ao redor das capelas, tinham um forte viés comunitário, as quais eram um resultado da colaboração de toda população participante, na oferta de bebida, comida e atrações. A presença da fé na cultura italiana pode ser considerada uma das principais características desse grupo.

No universo religioso, a função da música se sobressai, configurando parte importante no cotidiano desse povo. Seu lugar estava garantido na missa, no canto do terço, tanto naquele realizado dentro da instituição católica quanto na prática diária e caseira das famílias de entoar suas orações: “sempre se cantava o terço, porque essa era a coisa mais necessária” (BATTISTEL; COSTA; POSENATO, 1982, p. 496).

Não somente as práticas religiosas, mas a forma de conduzir o fazer musical, são dinâmicas que têm sua raiz em atividades inspiradas e baseadas em um fazer que antecede as práticas que foram sendo realizadas e instituídas na colônia, “especialmente os músicos traziam uma cultura musical gregoriana, de inspiração religiosa, peculiaridade da Igreja, o que evidencia também a ação da Igreja no cultivo da arte musical” (BATTISTEL; COSTA: POSENATO, 1982, p. 47). Em algumas igrejas, havia a presença do mestre do canto³⁰, figura que seria responsável pela condução das vozes na hora de cantar.

Ainda sobre os aspectos culturais, ressalto a presença de bandas no contexto da RCI. De acordo com Luchese (2015), as bandas estavam presentes no meio urbano, mas também nas zonas rurais. A participação social estava designada à vida cultural da comunidade, apresentando-se em ocasiões como “datas cívicas, festividades religiosas ou escolares e no recebimento de autoridades políticas e religiosas” (LUCHESE, 2015, p. 93).

A presença de bandas em Farroupilha ainda não foi tópico de estudos científicos, estando presentes em alguns livros de memórias. Em Caxias do Sul, as maiores bandas teriam sido a Santa Cecília e a Ítalo-Brasileira (LUCHESE, 2015).

Na época em que Nova Milano era distrito de Caxias, em 1922, há uma imagem que retrata uma banda que pertencia à localidade.

³⁰ Era o encarregado de dirigir o canto, serviço pouco frequente, pois na maioria das vezes entoavam o canto sozinhos, cada um cuidava da sua voz e não havia propriamente um regente. O mais das vezes, as pessoas não conheciam música, orientavam-se pelo ouvido. Os que conhecessem música tocavam em bandas, cantavam em corais, que eram poucos e, geralmente, situados em centros maiores (BATTISTEL; COSTA; POSENATO, 1982, p. 610).

Figura 6 - Banda de Nova Milano (Década de 1920)



Fonte: Museu Municipal Casa de Pedra, Farroupilha/RS.

A fotografia foi identificada no Museu Municipal Casa de Pedra de Farroupilha, sem muitos detalhes, dando indícios apenas sobre a localidade e o período em que teria sido registrada. Ressalto a presença central do padre na imagem, cercado por músicos ao seu redor. Os instrumentos que parecem compor a banda são na sua maioria de sopro, com a exceção de um tambor que aparece no canto inferior direito da imagem.

Outra imagem disponível no mesmo museu fornece mais indícios acerca dessa banda. Corroborando que pertencia ao distrito de Nova Milano, indica que o nome do padre que acompanha a banda seria Padre Albino Agazzi. Tal fotografia instiga outras indagações acerca da banda, ao nomeá-la como banda Santa Cecília.

Figura 7 - Banda Santa Cecília - Nova Milano (Década de 1920)



Fonte: Museu Municipal Casa de Pedra, Farroupilha/RS

A imagem retrata mais uma vez o padre ocupando o centro, com os músicos e seus instrumentos ao seu redor. Embora não houvesse outras informações acerca dessa banda e das relações ali estabelecidas, conjeturo que o trabalho realizado pelo Padre Albino Agazzi tenha sido semelhante ao do Padre Agostinho Ghislene, na comunidade de Caravaggio.

O Padre Agostinho Ghislene, que esteve presente na comunidade de 1927 a 1930 (GASPERIN, 1989), iniciou em 1927 uma banda na comunidade de Caravaggio. Deco (1994) afirma que a banda iniciada em Caravaggio pelo padre foi motivada pelo término de outra banda da região, organizada pelos irmãos Giuseppe e Antonio Menta. Após os irmãos e outros integrantes mudarem-se da região, a banda de Caravaggio foi fundada com os ex-integrantes e novos participantes. O padre Ghislene foi maestro da banda enquanto esteve na comunidade.

Figura 8 - Banda de Música de Caravaggio (1927)



Fonte: Acervo particular de Rita Vicilli (1927).

Na fotografia, o padre está sentado no centro, com os músicos dispoendo seus instrumentos. Assim como na banda de Nova Milano, são instrumentos de sopro acompanhados por um tambor. Na fotografia, foi possível identificar somente o padre Ghislene e o músico Pietro Sebastiano Vicilli, que está na primeira fila de cima, o terceiro da esquerda para a direita.

Foram as narrativas dos filhos de Pietro que possibilitaram ampliar os indícios sobre a banda. Os irmãos Vicilli lembram dos momentos de ensaio da banda, que ocorriam semanalmente em sua casa, conhecida na comunidade como casarão. Quando questionados se a família se incomodava com tal situação, foram unânimes ao afirmar que todos na casa gostavam, afinal a música era boa. Inês de Bona, que morava com a família há alguns quilômetros do casarão, lembra do pai que saía para o ensaio a cavalo, com o instrumento nas costas.

Os festejos religiosos tinham na comunidade italiana grande receptividade, sendo um espaço de intensa sociabilidade. De acordo com Ribeiro e Constantino (2005), tais festejos adquiriam relevância tanto nas áreas urbanas como no interior,

onde a “procissão com seus estandartes, a banda de música, a roupa festiva, os jogos, a dança, os rituais de cortejamento, tudo ali contribui para a experiência humana, especialmente em sua dimensão coletiva” (RIBEIRO; CONSTANTINO, 2005, p. 149).

Figura 9 - Banda de Música de Caravaggio (Década de 1940)



Fonte: Acervo particular de Inês de Bona (1940).

Nessa imagem do início da década de 1940, a banda já apresenta a nova formação. De acordo com indícios revelados por Rita Viecilli, a identificação dos músicos seria: José Bernardi, João Zucco, José Bernardi, José Bernardi, João Zucco, João Zucco, Pedro Strada, João Bernardi e Marino Biazus (em pé da esquerda para direita); e Pelegrin Seben, Hilário Pasa, Egídio Nicoletto e Pietro Sebastiano Viecilli (sentados da esquerda para a direita). Ressalto que as identificações não foram consenso entre Inês de Bona e os indícios dos irmãos Viecilli.

Os irmãos Viecilli tiveram formação musical iniciada com seu pai, e posteriormente reforçada na escola em que estudaram. Lembram, até hoje, que os ensaios da banda ocorriam em sua casa, no segundo andar.

Os irmãos Viecilli indicam que a banda costumava tocar em eventos mais próximos da comunidade a que pertenciam, embora não descartem a ida da mesma até a vila de Farroupilha. Estavam presentes nas festividades da localidade, principalmente naquelas organizadas pela igreja.

Acerca dos instrumentos da banda, Geraldo e Rita argumentaram lembrar que a igreja teria disponibilizado para os músicos. Tais instrumentos estão até hoje guardados pelos irmãos, no “casarão”. Alguns não estão em bons estados, restaram algumas partes somente, mas há instrumentos em bom estado, como uma tuba e um trombone³¹.

Nas fotos, os músicos aparecem segurando, além de seus instrumentos, cadernos. Infiro que sejam registros do repertório desenvolvido. Entretanto, nenhum dos cadernos da banda foi resguardado. Sinalizo, também, que, de acordo com os irmãos Viecilli, o pai dominava o conhecimento de partituras.

Embora os cadernos não tenham sido preservados, um indício encontrado no Museu Municipal Casa de Pedra indica a relevância e o cuidado com o fazer musical no contexto religioso, assim como o grau de domínio por parte de seus músicos.

Figura 10 - Trecho do caderno de partituras do Museu Municipal Casa de Pedra



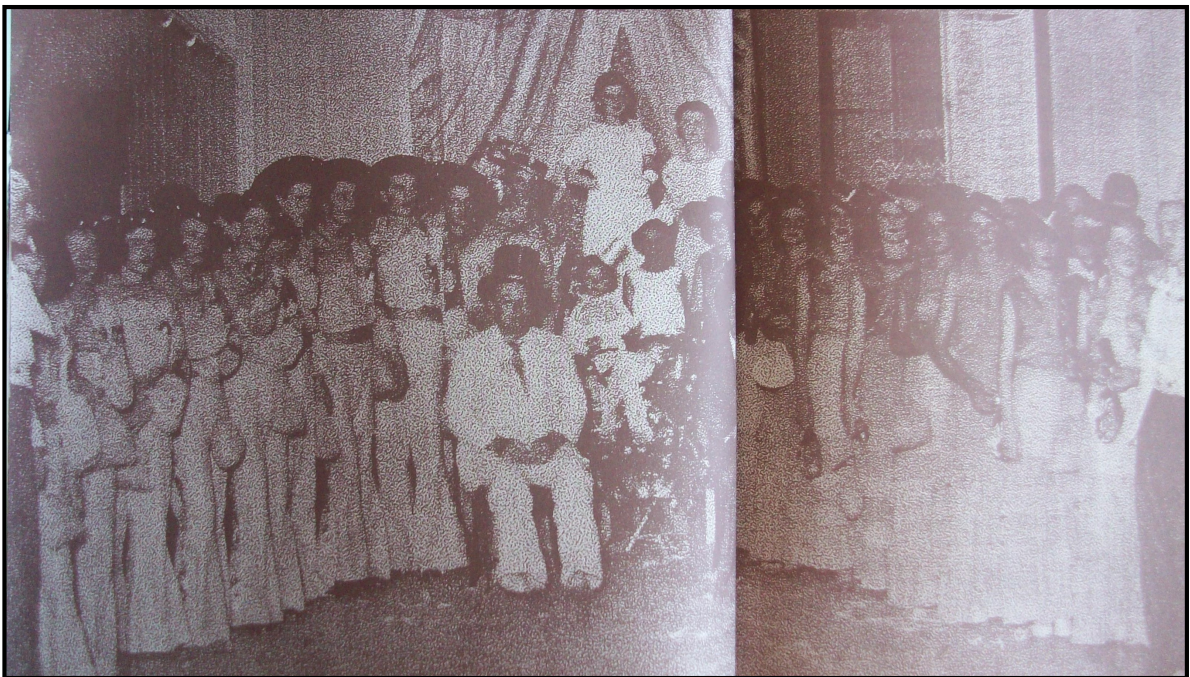
Fonte: Museu Municipal Casa de Pedra, Farroupilha/RS.

³¹ Em Anexo A, segue o registro feito dos instrumentos atualmente.

Um pequeno caderno de brochura, em torno de 50 páginas, contém uma série de canções voltadas ao culto católico. Os manuscritos registrados em tinta preta revelam uma série de partituras acompanhadas por letras em italiano.

Em relação as outras atividades culturais do município, ainda existiam os bailes de carnaval. Eles também compunham o cenário das festas populares na Região Colonial Italiana (LUCHESE, 2015). No contexto de Farroupilha, há o registro do Bloco dos Espanhóis, que teria participado do carnaval de 1936 (TARTAROTTI, 2014). Na foto, há o registro do uso das fantasias e adereços utilizados pelos seus participantes. As máscaras, a música e a cor compunham o cenário dessa festa (RIBEIRO; CONSTANTINO, 2005). Tal registro teria sido feito pelo fotografo Carlos Ayres (TARTAROTTI, 2014), no Clube Vicentino.

Figura 11 - Bloco dos Espanhóis (1936)



Fonte: Tartarotti (2014, p. 66-67).

O senhor Mário recordou do carnaval quando questionado sobre as lembranças da música na infância, afirmando que “*cantava quando vinham as marchinhas de carnaval, para se divertir*” (MÁRIO BUSCAÍNO, ENTREVISTA, 2017). Dessa forma, embora a presença das crianças nos bailes talvez não fosse tão recorrente, o repertório dessa festividade compunha o universo dos costumes cotidianos, na época do Carnaval, ao menos.

O Clube Vicentino, retratado na imagem anterior, tem suas atividades iniciadas em 1914. O clube, primeiramente, teria recebido o nome de 24 de Janeiro, devido à data de sua criação. Posteriormente, foi nomeado de Grêmio Sportivo Vicentino, e, por fim, Clube Vicentino. O local era ponto de encontro dos moradores, possuindo uma localização central na vila. O espaço era destinado a bailes, festividades e também para jogos (TARTAROTTI, 2014).

Figura 12 - Torneio de Bolão (1936)



Fonte: Tartarotti (2014, p. 65).

Na foto anterior, o Clube Vicentino aparece ao fundo. Nesse dia, no ano de 1936, teria ocorrido um torneio de bolão nas dependências do Clube. A presença do prefeito na festividade corrobora a importância de tal evento, assim como as

vestimentas dos participantes. A existência da música na ocasião é registrada através dos músicos, que postam com seus instrumentos. Como apresento na seção anterior, anos mais tarde o Clube Vicentino compõe a formação do Clube do Comércio.

Acerca da presença das bandas em contexto farroupilhense, ressalto que essa temática instiga novos estudos, para futuros trabalhos acadêmicos, uma vez que há uma ampla gama de questões a serem pesquisadas, tendo em vista que várias comunidades teriam tido esses conjuntos musicais em seus âmbitos.

3.3 O CONTEXTO EDUCACIONAL DE FARROUPILHA.

No âmbito educacional, anterior ao período em que Vargas assume a presidência, o poder e a autonomia das oligarquias estaduais fizeram com que os sistemas educacionais fossem desenvolvidos com esforços e organizações diferentes. Nesse período, o Ensino Normal e o Primário ficaram a cargo das unidades federadas, ou seja, a oferta e manutenção do ensino destinado a maior parte do povo e as camadas populares ficou sob responsabilidade estadual (ANTUNHA, 1976). Cada estado promoveu sua reforma local de ensino, visando a atender a essa situação e demanda.

Abordando o contexto do município de Farroupilha, inicio com uma breve exposição dos primeiros movimentos de escolarização, aprofundando a análise nas décadas de 1930 e 1940. Considero oportuna tal trajetória devido ao processo de constituição e consolidação do GEF nesse espaço geográfico. No distrito de Nova Vicenza, além do GEF foram identificados em estudos realizados outras formas de organização do ensino, como aulas públicas e também o ensino particular, especialmente de cunho religioso.

A *5ª Aula Pública e Mista* teria iniciado os trabalhos na localidade ainda em 1899, sob o pedido da comunidade e reforçado pelo apoio do padre Giacomo Brutomesso. No princípio, identificada como Aula Pública de Nova Vicenza, voltava os trabalhos apenas para o público masculino. Porém, em 1909, passa a ser identificada como classe de atendimento misto. Estava localizada em uma casa de madeira próxima à instituição católica da comunidade, a Igreja São Vicente (FERNANDES, 2015).

As aulas isoladas desempenharam um importante papel na constituição histórica das escolas, especialmente durante o início do século XX, em um molde em que um único professor era o responsável por ensinar para diferentes classes de alunos, em um mesmo espaço, em uma mesma sala. Com uma organização que estabelecia programas, horários e exames, foram consideradas, muitas vezes, como precárias e associadas por alguns como atraso ao programa (SOUZA, 2008). Além disso, há outros estudos sobre as aulas na RCI, bem como no Vale dos Sinos, com temáticas semelhantes³².

Outra escola presente no contexto de Nova Vicenza, da qual há indícios do ano de 1916, é a 22ª Aula Pública e Mista de Nova Vicenza, localizada nos arredores da Estação Férrea. Consonante com Fernandes (2015), conjeturo que outras escolas provavelmente existiam no contexto de Nova Vicenza, mas que até o momento não foram identificadas.

Sinalizo, nesse contexto, a presença das Irmãs Scalabrinianas na comunidade farroupilhense. Três foram as instituições abertas por elas: o Colégio Nossa Senhora de Lourdes, a Escola Santa Cruz e o Colégio Nossa Senhora de Caravaggio³³ (BELUSSO, 2016).

O Colégio Nossa Senhora de Lourdes tem seus primeiros trabalhos desenvolvidos em prédio próximo à Aula Pública de Nova Vicenza, nos arredores da Igreja de São Vicente. De acordo com Belusso (2018), a instituição foi aberta no ano de 1917, para ofertar o ensino primário privado, atendendo meninas e meninos, com caráter confessional. O surgimento da instituição, assim como a Aula Pública, também está vinculado à solicitação da comunidade. A docência era exercida, em sua maioria, por Irmãs, com exceção, por exemplo, do pároco e o militar que auxiliavam nas lições de religião e educação física.

A instituição passou por algumas mudanças de endereço, até a construção de um prédio próprio, de alvenaria, inaugurado em 1943, com diferentes espaços, salas temáticas, como, por exemplo, sala de Geografia, História, Ciências Naturais, Música e Desenho (BELUSSO, 2018, p. 464).

A Escola Santa Cruz, assim como a Aula Pública de Nova Vicenza e o Colégio Nossa Senhora de Lourdes, surgiu a partir de uma mobilização da

³² Sobre esses estudos, ver o trabalho de Grazziotin e Luchese (2015) e Souza (2013).

³³ Ressalto que não é a intenção me deter nos pormenores da criação das instituições e de seu funcionamento. Trago algumas informações como forma de contextualização. Indico, contudo, o estudo de Belusso (2016), que pesquisou a instituição Colégio Nossa Senhora de Lourdes.

comunidade e com auxílio do pároco do local, no caso Padre Albino Agazzi³⁴. A instituição inicia sob a nomeação de Juvenato São Carlos, com a intenção de ser um espaço para a vocação religiosa, o que não ocorre por uma série de situações, tornando-se a Escola Santa Cruz, com o objetivo de atender as crianças de Nova Milano (BELUSSO, 2015).

Tal instituição era subvencionada pelo Estado (ALMANAK, 1935). De acordo com Belusso (2015), uma forma de incentivo para que o ensino fosse em língua vernácula, além do desejo do ensino cívico. Nova Milano é considerada até hoje berço da colonização italiana no Rio Grande do Sul, o que seria um encorajamento para o governo estimular a formação cívica no local. A instituição funcionou até o ano de 1975 sob a gestão das Irmãs Scalabrinianas, quando passou a ser administrada pela Prefeitura de Farroupilha.

Já a escola organizada na comunidade de Caravaggio, também pelas Irmãs, surgiu a pedido da população com o apoio do padre. De acordo com Decó (1994), o Colégio Nossa Senhora de Caravaggio³⁵ tem como marco inicial dos seus trabalhos o ano de 1937, após a chegada das Irmãs Amabile Nervis, Genova Scola, Isabel Mioni, acompanhadas pelas Irmãs Estanslâ Cherubini e Gonçalina Vasconcelos. Em junho daquele ano as aulas teriam iniciado com matrículas de 65 alunos, em uma casa de madeira, conforme figura que segue.

³⁴ O mesmo padre também foi responsável pela implantação da banda da localidade de Nova Milano, que abordei na seção anterior.

³⁵ Embora Belusso (2015) nomeie a instituição como Escola de Nossa Senhora de Caravaggio, escolho a nomenclatura que aparece na Figura 14, que indica o nome da instituição como Colégio.

Figura 13 - Prédio do Colégio Nossa Senhora de Caravaggio (1937)



Fonte: Decó (1994, p. 148).

Os irmãos Viecilli frequentaram tal instituição de ensino. A senhora Rita (2018) lembrou sobre o espaço físico da instituição, afirmando que *“colégio aqui era aqui em cima na praça. Um casarão grande. Era um casarão de madeira. Com dois, três andares. Tinha que subir uma escadona.”* (RITA VIECILLI, ENTREVISTA, 2018). Rita recordou ainda que o espaço era *“uma baita casa, tinha: cozinha, lavanderia [...] e os banheiros de fora”* (RITA VIECILLI, ENTREVISTA, 2018).

Sobre a organização espacial das salas, Rita apontou serem grandes salas, com bancos de madeira, nos quais sentavam dois alunos, com a professora sentada em sua mesa à frente da classe. Ainda referente à organização, ela indicou que *“a gente estava em várias classes na mesma sala [...] Primeira, segunda, terceira, juntos porque era muita gente. Não dava também pra, não tinha professoras. Tantas que nem agora”* (RITA VIECILLI, ENTREVISTA, 2018).

O corpo docente era formado exclusivamente pelas Irmãs, de acordo com o relato dos irmãos Viecilli, que ainda ressaltam sobre o perfil das professoras que *“tinha de braba [...] tinha que era muita querida”* (RITA VIECILLI, ENTREVISTA, 2018). Dentre as memórias dos irmãos, saliento especialmente as representações sobre a Irmã Amabile, considerada por ambos os irmãos como uma professora firme, que visava à disciplina dos seus alunos. Rita recordou dela, salientando, em

outros momentos, um perfil mais amável e próximo dos alunos: *“aí tinha a Irmã Amabile. Nunca esqueço a Irmã Amabile. Ela era minha amiga. Ela tinha em cima [da mesa] um sininho assim. Olhava por cima dos óculos assim que aquele sininho saltava”* (RITA VIECILLI, ENTREVISTA, 2018). Entretanto, para o senhor Geraldo, é a imagem disciplinadora da professora que o marcou.

O espaço destinado ao Colégio Nossa Senhora de Caravaggio não serviu somente para as lições ensinadas pelas Irmãs, mas também como moradia para elas e para as meninas aspirantes a freira.

O trabalho das Irmãs, além da escola, envolvia o auxílio na liturgia no santuário da localidade, e organizaram, no local da instituição de ensino, um espaço para as jovens com aspiração à vida religiosa.

Figura 14 - Uma das primeiras turmas do Colégio Nossa Senhora de Caravaggio



Fonte: Acervo particular de Rita Viecilli (1939).

Na Figura 12, identifica-se uma das primeiras turmas da instituição, em dezesseis de novembro do ano de 1939. Todos os alunos aparecem devidamente uniformizados na fotografia, com a presença central das Irmãs. Na década de 1980, as religiosas finalizam os trabalhos na comunidade de Caravaggio, devido ao baixo

contingente de alunos matriculados, cessando as atividades da Escola de 1º Grau Nossa Senhora de Caravaggio.

Ainda sobre o contexto educacional dessa comunidade, ressalto que nos primeiros anos do século XX houve uma escola paroquial italiana. Com o ensino voltado ao público masculino, tinha por superintendente o pároco da comunidade, D. Domenico Poggi. Além dos conhecimentos considerados básicos, como leitura, escrita e cálculos, visava também ao catecismo (RIBEIRO, 2014). Com o propósito de que o ensino fosse ministrado em italiano (oficial ou dialeto), essa organização enquadra-se em uma das três categorias que Ribeiro (2014) indica terem sido os primeiros moldes de organização escolar na RCI: as escolas particulares italianas, as escolas apoiadas pelo governo italiano e as escolas paroquias.

Kreutz (2000) reforça a importância da organização das escolas isoladas ou étnico-comunitárias como forma de organização do ensino para o processo de escolarização em comunidades imigrantes inseridas, especialmente em contextos rurais, nas quais houve o avanço desse modelo educacional até a década de 30 do século XX. Nesse período, especialmente após a instituição do Estado Novo, quando as investidas nacionalistas tornam-se mais incisivas, as escolas étnicas foram fechadas ou transformadas em escolas públicas (KREUTZ, 2000).

Acerca dos movimentos educacionais pertinentes à organização pública, indico a presença dos professores subvencionados pelo Estado no ano de 1934, período em que o município foi emancipado.

Quadro 7 - Professores subvencionados pelo Estado em Farroupilha (1934)

continua

Professor(a)	Localidade
1º distrito – Nova Vicenza (Antigo 2º distrito de Caxias)	
Emilia Minella	Linha Alencastro
Delmira Beux	Linha Julieta
Gema Pesca	Linha Vicentina
Zelinda Colombo	Travessão Milanez
Rustico Gobatto	Rio Burati e Monte Berico
Adelia Postalli	Travessão Milanez
Irene Giacomet	Linha Vicentina

Rachel Silvestrin	Linha Alencastro
Theresa Roso (Auxiliar)	Linha Vicentina
Réa Silvia Gasperini	Linha Sertorina
Alice Gasperin	Linha Sertorina
2° distrito (Ex-3° distrito de Bento Gonçalves) – Flores da Cunha	
Domingas Mandelli Venzon	Linha Palmeiro
Maria Troian	Linha Jacinto
Christina G.Bertuol	Linha Palmeiro
Aurora M. Verona	Flores da Cunha
Ignez Pessin	Linha Amadeu
Amalia Sartor Davi	Flores da Cunha
Angela Favero Menta	Linha Palmero
Emilia Mandelli	Linha Jacinto
Estephania R. Dal Pizzol	Flores da Cunha
Clara Caravantes Garcia	Flores da Cunha
Thereza Lazzari	Linha República
Maria Facchini	Linha Palmeiro
3° distrito (Ex- 9° distrito de Monte Negro) Nova Sardenha	
Lydia Shulke	Desvio Machado
Irma Leopoldina – Professora Federal	Nova Sardenha
Angelina Carlesso – Professora Estadual (contrato)	São Miguel
Jorge Wartha	Linha Machadinho
Lydia Freitas Travi	Linha Machado
Maria Bondam	Linha Muller
4° distrito (Ex 6° distrito de Caxias) Nova Milano	
João Simon	Forqueta Baixa
Rosa Antonello	Travessão Milanez
Juvenato São Carlos	Nova Milano
Maria Weber	Forqueta Baixa

conclusão

João Perini	Travessão Perau
Maria Lazzari (duas aulas)	Oito Colônias
Santina B. Slomp	Travessão Trentini
Maria Radaelli	Travessão Trentini
Michelina Bridi	Travessão Milanez
Leopoldina Laner	Travessão Portugal
Pedro Leopoldo Fulcher	Forqueta Baixa

Fonte: Almanak Escolar do Estado do Rio Grande do Sul (1935, p. 340-341).

Conforme Luchese (2016), a subvenção era um “[...] pagamento de um valor aos professores para que ensinassem em português” (LUCHESE, 2016, p. 103). Ainda de acordo com a autora, essa teria sido uma política de expansão da escola pública no Rio Grande do Sul.

É possível identificar que nos quatro distritos que passaram a constituir o município há a presença de professores. Embora ainda não haja maiores informações sobre esses espaços e a forma como se dá a institucionalização dessas escolas no município³⁶, indico alguns movimentos que já teriam ocorrido após a emancipação, dentro do recorte temporal da pesquisa.

Quadro 8 - Iniciativas de escolarização municipal após a emancipação em 1934

continua

Instituição Escolar	Localidade	Ano de Abertura	Informações Encontradas Acerca Da Instituição
Escola Machado de Assis	Linha Julieta	1935	Primeira professora: Isolda Tonin.
Escola Municipal Santos Dumont	Desconhecida	1935	Primeira diretora: Maria Lazzari.
Escola Alvarenga Peixoto	Linha São João		A professora, que também acumulava o cargo de diretora, foi

³⁶ Sinalizo que um estudo está sendo realizado por Belusso sobre a questão, com o projeto de qualificação em outubro de 2018, sob o título provisório de: A escola primária no município de Farroupilha/RS: “moldando o caráter da criança, inculcando os sagrados valores para com a Pátria” (1934-1948).

conclusão

			Raquel Silvestrin.
Escola Estadual de 1º Grau Incompleto Izabel Venzon	São Marcos	1937	
Escola Municipal Senador Salgado Filho	Linha Alencastro	1943	Em 1943, a escola foi particular, e sua professora era Lidia Minela.
Escola Municipal Alceu Wamosi	Comunidade Nossa Senhora da Salete	1945	Funcionou inicialmente na Sociedade Recreativa da comunidade. A primeira diretora foi Irmã Edite Canuto. Em 1951 passa a ser denominada Escola Municipal Alceu Wamosi.
Escola Pinheiro Machado	Linha Boêmios	1946	Aberta por um grupo formado por chefes de família: Abel Francisco Mauri, Modesto Frosi, José Zanfelize, Abramo Spinelli e outros.
Escola Municipal Julio de Castilhos	Monte Bérico	1946	Funcionava à noite com 105 alunos, e de dia, atendendo de primeira a quarta série, com 31 alunos. Não há informação na documentação acessada sobre quais eram as séries à noite, ou se o ensino era profissionalizante.

Fonte: Belusso (2016, p. 59-60).

A análise do Quadro 8 possibilita compreender como o processo de ampliação da rede de ensino pública, especialmente em nível primário, aconteceu nesse lugar. Porém, no município, a implantação do ginásio, relativo à continuação dos estudos após à etapa de ensino primária, foi tardia. Essa apuração se identifica na fala de Maria Buscaino.

[...] porque quando eu fui com sete anos para o primário, né? E não tinha pré, não tinha... entrava diretamente no primeiro ano, né? Então eu completei sete anos, entrei no primeiro ano, né? E fui até o quinto e, depois, não pude mais continuar porque teria que ter ido interna no colégio das Irmãs em Caxias do Sul, que, na época, a gente levava mais de hora pra ir

de ônibus, então, não dava pra ele voltar, tinha que ficar interna e nós não tínhamos condições (MARIA BUSCAÍNO, ENTREVISTA, 2017).

Sobre um espaço destinado ao curso ginasial feminino, no Colégio Nossa Senhora de Lourdes esse nível de ensino é autorizado a funcionar em 1954. Na década de 1940, é inaugurada uma instituição católica voltada ao público masculino de Farroupilha. Em 1945, teriam iniciado os trabalhos do Ginásio Municipal São Tiago, dirigido pelos Irmãos Maristas, com uma pequena turma de alunos, ainda de maneira improvisada. Em julho do ano seguinte é inaugurada uma primeira parte da instituição, sendo reconhecida oficialmente em dezembro do mesmo ano (DIAS; FABRO, 2011).

Na Figura 15, evidencia-se o prédio do Ginásio Municipal São Tiago, localizado também na parte central de Farroupilha.

Figura 15 - Ginásio Municipal São Tiago (final da década de 1940)



Fonte: Museu Municipal Casa de Pedra, Farroupilha/RS.

Dias e Fabro (2011), bem como Azzi (1996), sinalizam que, de acordo com o Histórico da Província Marista, a igreja protestante estaria se organizando para a construção de uma instituição no município de Farroupilha, que seria dirigida de acordo com seus preceitos. Tal situação teria motivado a mobilização por parte dos católicos, liderados pelo padre Tiago Bombardelli. O pároco é considerado uma

figura importante para a efetivação da ideia, com dedicação e empenho no projeto. Ressalto que a mobilização teria iniciado em 1942 (DIAS; FABRO, 2011; AZZI, 1996).

Embora os registros não salientem a igreja protestante em questão, conjecturo que possivelmente houve relação com a igreja luterana, já atuante na comunidade desde o princípio do século XX. Ressalto, ainda, que a motivação para a construção do colégio, não somente para o atendimento do público masculino, mas proveniente de um receio de que o protestantismo organizasse tal ensino, evidencia que as relações entre o público católico e o luterano não eram tão amistosas, conforme lembrança de Maria Buscaíno, indicada anteriormente, na primeira seção deste capítulo.

De acordo com Peres (2016), na primeira década do século XX, houve a tentativa de movimento para a modernização da escola, que buscava, cada vez mais, uma organização racional. No Rio Grande do Sul, a implantação dos Colégios Elementares é um dos marcos dessa desejada mudança. Entretanto, Peres (2010) argumenta que somente a partir da década de 1930 é que esse aspecto passou a ser observado na maioria das regiões do Estado, considerando a mobilização de lideranças locais e de subvenções para a expansão da rede pública de ensino. Os Colégios Elementares representaram, no contexto gaúcho, um reflexo do movimento dos grupos escolares iniciado em São Paulo.

Sobre essa organização de espaços próprios para o ensino, Souza (2008) afirma que em 1893 foram inaugurados os primeiros grupos escolares em São Paulo, que surgem como modelo de organização de escola primária, simbolizando progresso e civilidade. Eram instituições instaladas principalmente em centros urbanos, com edifícios próprios ou que foram adaptados. Símbolos de modernização do ensino, os grupos escolares significavam o ensino graduado, simultâneo e a organização rígida do tempo. Modelo de ensino distante - enquanto espaço, tempo e didática - de outras formas de organizar a educação na época, como as escolas étnicas ou aulas públicas.

Nesses padrões, foi inaugurado o Grupo Escolar Rural Nova Vicenza, organizado a partir da reunião da 22ª Aula Pública e Mista de Nova Vicenza, localizada próxima à Estação Férrea de Nova Vicenza e da 5ª Aula Pública de Nova Vicenza, anteriormente citadas, através do decreto nº 3.867/27.

O presidente do Estado do Rio Grande do Sul, no uso da atribuição que lhe confere a Constituição de art. 20, nº 25, e de conformidade com o decreto nº 874, de 28 de fevereiro de 1906, resolve instituir um grupo escolar, para o fim especial de ministrar o ensino rural na colônia Nova Vicenza, município de Caxias (RIO GRANDE DO SUL, 1927).

Conforme o decreto que institui o início dos trabalhos da instituição, o objetivo era que o ensino ministrado estivesse permeado pelas atividades agrícolas. Para tanto, é designado para diretor da instituição Antão de Jesus Batista, técnico rural na Escola Técnica de Viamão.

Dados presentes no Relatório de Cordeiro de Farias indicam o aumento dos grupos escolares no estado entre os anos de 1937 e 1942, quando a quantidade de grupos escolares teria sido elevada de 170, em 1937, a 518, em 1942³⁷. O aumento da estrutura e o olhar do governo para essa demanda escolar é pertinente com o projeto empreendido dentro da proposta da nacionalização. Como afirma Bastos, “a formação do ‘novo’ homem está a exigir uma ‘nova’ educação e ‘novas’ instituições escolares” (BASTOS, 2005, p. 16), a modernização buscada, a renovação não somente do ensino, mas da perspectiva de compreender o aluno de forma holística, visando a sua formação integral e global, pedia também uma renovação enquanto estrutura.

Além do Grupo Escolar Rural de Nova Vicenza, na década de 1930 são identificados no contexto de Farroupilha a implementação de outros dois grupos escolares: o Grupo Escolar Cajuru, aberto através do Decreto de criação nº 6.917, de 14 de dezembro de 1937, e o Grupo Escolar da Linha Jansen, no ano 1937.

Como liderança estadual no campo da educação no solo gaúcho, o nome do secretário José Pereira Coelho de Souza foi o escolhido pelo interventor Daltro Filho, e mantido no cargo por Cordeiro de Farias e Ernesto Dornelles. O secretário implantou a política educacional do Estado Novo, visando à construção do “projeto de educação nacional”, com ênfase na questão da constituição da nacionalidade, justificativa das medidas educacionais adotadas no estado. Em seu discurso, descrito na Revista de Ensino do Estado, revela:

[...] temos procurado orientar novas gerações no sentido da beleza moral da vida e do cumprimento do dever cívico: ao reconhecimento dos valores espirituais: à consagração total à pátria; ao ideal da unidade brasileira; à

³⁷ Quantidade de grupos escolares apresentada com evolução anual no período: 1937: 170; 1938: 281; 1939: 365; 1940: 422; 1941: 456; 1942: 518 (RIO GRANDE DO SUL - RELATÓRIO, 1943).

disciplina da vontade a melhorar a escola, principalmente, nos aspectos morais, de orientação e intercomunicação com os núcleos familiares e sociais (EDITORIAL, 1940, p. 5).

O esforço do governo nesse período estava em institucionalizar e regulamentar o ensino, promover uma ampliação de prédios e também do número de professores, além da criação do plano de carreira do magistério e elaboração de normas para funcionamento interno das escolas.

No Relatório apresentado por Cordeiro de Farias a Getúlio Vargas em 1943, ele ressalta a importância dada pela sua gestão ao ensino público gaúcho. Dentre os objetivos do governo de nacionalizar o ensino prestado no estado, os esforços para a expansão da estrutura física são ressaltados. O Relatório aponta a construção de 33 novos edifícios escolares, localizados em sedes municipais, além da construção de 71 novas unidades em zonas rurais (RELATÓRIO, 1943, p. 10-11).

A presença do Estado na educação foi por muito tempo pequena e difusa, de forma geral no Brasil. Como afirma Faria Filho, foi um processo longo e lento para que o Estado estivesse presente nessa área e também “produzir paulatinamente a centralidade do papel da instituição escolar na formação das novas gerações” (FARIA FILHO, 2000, p. 136). Amaral, Weiduschadt e Castro (2016) ressaltam que o cenário educacional do estado do Rio Grande do Sul, nas primeiras décadas do século XX, foi composto por escolas isoladas, colégios elementares e grupos escolares (AMARAL; WEIDUSCHADT; CASTRO, 2016). As primeiras iniciativas de ensino foram em espaços improvisados, em ambientes familiares e particulares ou associados e/ou organizados por congregações religiosas. Essa trajetória foi possível observar no processo de organização dos espaços escolares e do próprio ensino de Farroupilha.

As primeiras escolas criadas foram frutos do desejo por parte da comunidade para que as crianças tivessem uma formação que pode ser compreendida como básica, contemplando as habilidades de ler, contar e escrever, coisas bem essenciais para a vida na colônia. Contudo, o cenário era bem desafiador: havia o descaso por parte do governo, falta de professores formados, além da estrutura inexistente. Nesse sentido, Souza (2008, p. 39) afirma que:

[...] as condições materiais das escolas eram lastimáveis. Praticamente, não havia edifícios escolares próprios do governo. Por isso, muitas escolas funcionavam nas casas dos professores, outras em espaços impróprios e insalubres, em casas residenciais, em cômodos de comércio ou em salões

[...] Faltava de tudo: mobiliário, utensílios, materiais didáticos e salários para os professores.

Nas primeiras iniciativas de escolarização no território, que viria a se tornar o município de Farroupilha, evidencia-se a presença das aulas públicas, escolas isoladas, assim como as escolas paróquias e também de iniciativas de organização religiosa.

Entretanto, em torno de 50 anos depois, acompanhando as mudanças que ocorreram no âmbito econômico, social e político, a escolarização em Farroupilha termina a década de 1940 com o seguinte quadro:

[...] 47 escolas municipais, 5 estaduais e 5 particulares, atingindo as matrículas um total de 2.154; no magistério municipal há 30 professores de 1ª entrância, 12 de 2ª e 8 de 3ª. Praticamente, todas as crianças em idade escolar frequentam a escola. Mantém o município uma Biblioteca que, não obstante ser ainda incipiente, conta já com apreciável número de obras de vários gêneros (VALVERDE, 1950, p. 280).

Ainda sobre a situação educacional do município ao final da década de 1940, apresento a figura a seguir, na qual é possível observar a parte central da cidade, contando com três instituições educacionais de porte imponente: o Grupo Escolar Farroupilha (1), o Colégio Nossa Senhora de Lourdes (2) e o Ginásio Municipal São Tiago. Essas instituições dividiam o espaço urbano, já desenvolvido, com outras construções de referência dentro do funcionamento do município, como o Hospital São Carlos (4) e a Igreja Matriz (5).

Figura 16 - Município de Farroupilha (final da década de 1940)



Fonte: Lins (2013, p. 69).

Sobre o relacionamento e a forma como as culturas escolares das instituições localizadas tão próximas interagiam não há maiores indícios. Nas festividades em que ocorriam há a indicação de que as escolas compartilhavam os espaços e as vivências, como nas festividades cívicas da Semana da Pátria.

Especificadamente acerca da convivência entre os alunos do GEF e do Colégio Nossa Senhora de Lourdes, Maria Buscaino rememorou aspectos que indicam certa desavença entre as instituições.

E aí era aquela rivalidade e até tinha uma que era mais velha, mais velha que eu, e ela era das “flera”, das flera. Não era das freira, das flera. O sotaque italiano, né? Ah... das flera é das flera. Porque sabe, o grupo escolar era as pessoas mais simples, né? Não tinha aquele poder aquisitivo, tinha de tudo. Eu podia também ter ido pras freiras, mas na época nós tínhamos dificuldades (MARIA BUSCAÍNO, ENTREVISTA, 2017).

A distinção entre o perfil econômico dos alunos das instituições é ressaltado como um dos motivos para tais tensões. Ressalto que Fernandes (2015) perfilou economicamente o público atendido no GEF entre as décadas de 1930 e 1940, baseado em informações descritas nos Livros de Matrículas dos referidos anos. A instituição recebeu alunos de classes menos favorecidas, entretanto, também abrangeu um número “significativo de crianças com melhores condições financeiras” (FERNANDES, 2015, p. 78). Para corroborar tal afirmação, a autora ressalta a

presença de sobrenomes de famílias tradicionais do município, como Fetter, Grendene, Farinos, Noro, Dal Molin, Tartarotti, Milesi, além do atendimento dos filhos de alguns comerciantes e figuras públicas de referência da comunidade.

Observo também que a ampliação da rede escolar oportunizava o acesso à instituição escolar, através da oferta de vagas, entretanto não garantia a permanência dos alunos na escola. Mesmo com 47 escolas municipais, e atingindo as matrículas em um total de 2.154 alunos (VALVERDE, 1950), as narrativas de Égide de Biscoli e de Victor Ferronato evidenciam que não eram raros os casos em que a rotina diária era dividida entre a escola e o trabalho.

Até dava pra estudar, mas os pais necessitavam da nossa ajuda, daí nós tinha que trabalhar pra ajudar eles, né? Então quem estudou foi a minha irmã mais nova, foi a única, a única que fez, que se formou, a única é ela [...] A gente começou a trabalhar, eu não alcançava nenhuma mesa pra enrolar bala. E ia meio dia no colégio e meio dia já trabalhando. Eu não alcançava na mesa pra enrolar bala. Tinha uma fábrica de balas aqui [...] (ÉGIDE BISCOLI, ENTREVISTA, 2017).

Égide estudou até o quarto ano, depois, conforme sua narrativa, precisou parar de trabalhar para ajudar os pais. A trajetória escolar do Sr. Victor foi semelhante à de Égide. Ele estudou até o “segundo ano, quando ia passar pelo terceiro, aí eu parei, porque tinha que trabalhar... [...] Com meus pais e tal né, com engarrafamento né de bebida né, aí na esquina e tal” (VICTOR FERRONATO, ENTREVISTA, 2018). Os pais eram donos do estabelecimento Engarrafamento Angelo Ferronato, localizado no centro do município.

Figura 17 - Engarrafamento Angelo Ferronato (1940)



Fonte: Acervo particular de Victor Ferronato (1940).

Sinalizo que Fernandes (2015) observou em sua pesquisa que as matrículas nos primeiros anos no GEF eram superiores que a dos anos finais. A exemplo, no ano de 1930, a 4ª classe contava com 17 alunos, porém no ano anterior a 3ª classe contava com 33 alunos. A autora inferiu que tal situação pudesse estar associada “[...] ao trabalho agrícola desenvolvido pelas crianças nas propriedades familiares, já que em épocas de plantio, de limpeza da plantação e de colheita precisavam ajudar nas tarefas do campo” (FERNANDES, 2015, p. 73), uma vez que a atividade agrícola nesse período era a principal atividade econômica em Nova Vicenza.

Complementando a autora, infiro que ao passo que se dá a urbanização do município e a ampliação das atividades industriais e comerciais, a cultura familiar de enviar os filhos para aprender os conhecimentos considerados básicos segue, embora a atividade desenvolvida não seja somente a agrícola.

Essa questão da cultura familiar que comento acima está apoiada em pesquisas que apontam, assim como Luchese (2007), que as famílias “não visualizavam a necessidade de uma longa permanência na escola, mas a compreendiam como um espaço necessário para a obtenção de conhecimentos básicos, importantes na prática diária” (LUCHESE, 2007, p. 148).

Quando se fala de educação, seja em relação a conteúdos, docência, sistema educacional, legislação, entre várias outras variantes, não mais é permitido negligenciar ou negar o espaço da escola, pois ele apresenta uma perspectiva única

de como realmente acontecem os processos educacionais, com ênfase para a situação brasileira em que “as análises governamentais têm a tendência de obscurecer a problemática real do sistema escolar” (GATTI JÚNIOR, 2002, p. 4).

Nesta pesquisa, a instituição escolar é compreendida sob o enfoque que Justino Magalhães dá a esse espaço, considerando o Grupo Escolar como uma complexidade espaço-temporal, pedagógica, organizacional, em que se relacionam elementos da cultura, papéis e representações diferenciadas sobre essas instituições (MAGALHÃES, 1998), perspectiva pela qual o GEF será analisado no próximo capítulo.

4 UM “PONTO” SOBRE MÚSICA: PRÁTICAS E CULTURA ESCOLAR

O objetivo deste capítulo é analisar as práticas da disciplina de música no ensino primário do Grupo Escolar Farroupilha, compreendendo uma instituição escolar como um espaço destinado ao ensino, que possui várias esferas que contemplam seu universo: os sujeitos (professores, alunos e funcionários), os métodos e as práticas pedagógicas presentes no âmbito da instituição, que estão ligadas a segmentos externos (governo, legislação, classes sociais e religião). Entretanto, mesmo estes aspectos que seriam exteriores, adentram os muros das instituições escolares, pois os permeiam e constroem também as experiências dos sujeitos que compõem o universo escolar.

A soma, a relação, a junção de todas essas esferas, desses elementos, criam uma cultura escolar própria de cada instituição. Bencostta (2010, p. 42) ressalta que o conceito de cultura escolar é “possuidor de multiplicidades de interpretações capazes de apresentar fragmentos explicativos do universo escolar, aptos a contribuir para o estudo dos fenômenos educacionais em seus mais variados aspectos históricos”. Dessa forma, compreendo que as multiplicidades, as particularidades e os fragmentos do universo escolar das práticas musicais realizadas no GEF tornam a cultura desenvolvida ali própria da instituição.

A história local, e mesmo regional, revela uma experiência própria, que, mesmo pertencente a um sistema vigente, possui uma forma particular de se desenvolver e relacionar com o sistema. Essa forma particular é sua cultura escolar, permeada por práticas que não podem ser examinadas sem levar em conta as tensões e considerações entre outras culturas e sujeitos de seu interior e exterior. Dessa forma, inicio a narrativa apresentando alguns aspectos da cultura escolar do GEF que emergiram especialmente a partir das memórias dos seus ex-alunos.

As leis, de certo modo, constituem-se em registros de valores e de ideias característicos de um determinado período histórico. Compreendo, dessa forma, que são importantes indicativos para uma possível leitura da sociedade.

Sigo a narrativa com um pequeno contexto do ensino de música em nível nacional, na época denominado como Canto Orfeônico, esboçando aspectos também em nível estadual. Apresento o programa de Música prescrito para o Rio Grande do Sul, assim como traço paralelos com os objetivos previstos para a disciplina de Canto Orfeônico em âmbito nacional, tendo, em ambos, o foco para o

ensino primário. Entretanto, na narrativa considero que a instituição que, mesmo subordinada a uma legislação, cria uma prática e um currículo particular.

Na seção seguinte, as propostas do ensino de música para o período, a partir dos repertórios produzidos e indicados. Estabeleço interlocuções entre o que era previsto e as fontes identificadas no GEF. Saliento que, neste momento da análise, utilizo especialmente os programas de festas e comemorações da instituição, registrados no livro *Diário da Escola de 1939-1944, Atas Cívicas do CPM*, livro de *Ata das Comemorações do Grupo Escolar Farroupilha (1942-1949)*, assim como permeio a análise utilizando como referência Avancini (2000) e seu trabalho de análise de métodos e guias musicais.

A análise segue abrangendo as professoras que lecionavam na instituição. Os indícios mostraram que entre 1938 e 1945 não teria havido uma professora responsável pelo ensino de Música, situação que se altera em 1947. Dessa forma, abordo alguns aspectos possíveis, diante das fontes consultadas, sobre a forma como essas professoras ministravam suas aulas. Nesse percurso, um aspecto específico acerca da vida profissional das professoras é evidenciado, refiro-me especificamente à formação docente/musical das professoras, com ênfase para o Escola Complementar de Caixas³⁸.

Examino as práticas musicais dentro e fora da sala de aula, através das representações das fontes escritas e orais, considerando a influência da Escola Nova, que pregava a modernização do ensino. Ressalto o discurso nacionalista, que serviu, dentre outros aspectos, para que os alunos passassem a valorizar o Brasil, os símbolos e os valores nacionais.

A narrativa desenvolvida não intenta ser a única possibilidade explicativa sobre a realidade estudada, compreendendo que o que se produz é parcial e provisório. É permeada e construída a partir dos atravessamentos, considerando as brechas e mesmo as descontinuidades.

³⁸ De acordo com Bergozza (2010) a formação de professores inicia na cidade de Caxias do Sul/RS, influenciando todo seu entorno, em 1930 com a criação da Escola Complementar de Caxias, “cujo nome permaneceu até 1943, quando, então, passou a chamar-se de Escola Normal Duque de Caxias” (Bergozza, 2010, p.24). Como o recorte temporal desta pesquisa é entre os anos de 1938 e 1945, optei para identificar a instituição na escrita o nome que perdurou mais tempo dentro do recorte temporal pesquisado. Dessa forma, utilizo no texto o nome “Escola Complementar de Caxias”.

4.1 EM BUSCA DE VESTÍGIOS: A CULTURA ESCOLAR DO GRUPO ESCOLAR FARROUPILHA NA MEMÓRIA DOS EX-ALUNOS

Um movimento para que fossem construídos prédios próprios para escolas iniciou em 1890, através dos Grupos Escolares. No nosso Estado, essa instituição escolar ficou conhecida como Colégio Elementar, implantado inicialmente em Porto Alegre, na capital, a partir de 1909. Símbolo de renovação do ensino, a organização em moldes da escola graduada se opunha a escola regida por um só professor, possuindo, na maioria das vezes, um quadro de professores normalistas. Tratava-se de uma organização administrativa e pedagógica mais complexa, adequando o ensino para expansão e, também, potencializando o ensino simultâneo (SOUZA, 2008).

A mudança empreendida na forma da organização espacial do ensino primário público é uma das características que conduziu os esforços políticos do período pesquisado. Sobre o contexto educacional da época, outras características pertinentes ao projeto educacional empreendido pelo governo foram a centralização do ensino em nível federal, e também estadual, aparelhamento e mudança na forma de organização visando à homogeneização e reestruturação do ensino, além da influência da Escola Nova.

Conforme Bencostta (2005), reunir mais de uma escola primária, ou mesmo várias delas, para a criação dos grupos escolares foi compreendido com um benefício pelo poder público, como forma de economizar nos aluguéis dos prédios.

O Governo do Estado [do Rio Grande do Sul] criou dois grupos rurais, com o fim de iniciar o ensino agrícola rudimentar, experimentando ao mesmo tempo o resultado do mesmo. Caxias foi favorecida com um desses grupos que foi localizado em Nova Vicenza. Duas aulas estaduais foram transferidas para o grupo, tendo sido nomeado seu diretor um técnico agrícola (CELESTE GOBATO, 1927).

Pelo trecho indicado acima, que faz parte do Relatório da Intendência de Caxias, a instituição do grupo escolar aconteceu com o desenvolvimento do trabalho agrícola.

Figura 18 - Grupo Escolar Farroupilha (1938)



Fonte: Acervo da Biblioteca Euclides da Cunha – GEF.

Construído para o Grupo Escolar Rural Nova Vicenza, o prédio novo era imponente. Tal concepção de arquitetura escolar provinha do período republicano. Era de porte monumental e grandioso. De acordo com Bencostta (2005), a construção própria para as instituições escolares tornou-se uma preocupação dos Estados e teria tido como espaço indicado as capitais e cidades economicamente prósperas, contexto distante do município de Farroupilha em 1938.

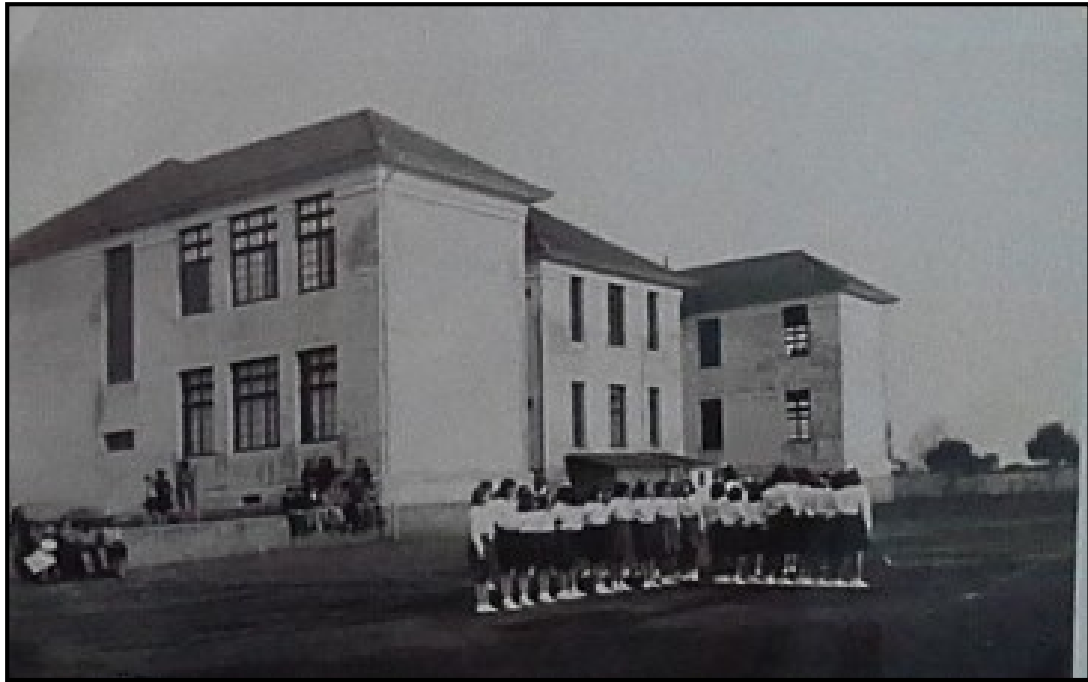
Outra característica dos edifícios escolares, que se assemelha ao GEF, é a localização dentro da cena urbana do município, que deveria ocupar lugar de destaque. Esse era o reflexo de um discurso e ideal republicano, afinal, a construção tinha que impressionar, pois a escola deveria ser o lugar das luzes e do progresso (BENCOSTTA, 2005; SANTOS, 2012).

A localização e a disposição física dos espaços destinados a uma finalidade ou função determinada no seio de qualquer instituição refletem tanto sua importância como a concepção que se tem sobre o papel e as tarefas a ela destinadas (VINÃO FRAGO, 2005, p. 11).

Na construção dos edifícios escolares estava solidificado também o cuidado e o apreço por condições higiênicas adequadas. Sendo assim, a luz, a ventilação e o ar puro estariam garantidos, requisitos considerados fundamentais para o bom estado dos grupos escolares (BENCOSTTA, 2005).

Outra característica do edifício corresponde à área externa, que ficava em volta do prédio. Na parte dos fundos do terreno, sem piso e sem nenhuma cobertura, um espaço destinado também às atividades, servindo para o recreio dos alunos, apresentações, aulas de educação física e atividades do clube agrícola.

Figura 19 - Grupo Escolar Farroupilha - parte de trás (1943).



Fonte: Acervo da Biblioteca Euclides da Cunha - GEF

Sobre a nomenclatura da instituição, a partir de 1933, o nome Grupo Escolar Rural de Nova Vicenza é alterado para Grupo Escolar de Nova Vicenza. Gasperin (1989) aponta outra etapa desse processo, na qual a instituição também teria sido intitulada de Irene Guerra Flores da Cunha (GASPERIN, 1989). No entanto, como salienta Fernandes (2015), apesar de não haver indicações claras sobre essas alterações de nomes, a autora apresenta uma reportagem que corrobora a mudança.

Em 1937, ocorre a mudança na denominação da escola, intitulada, então, como Grupo Escolar de Farroupilha, e assim segue até 1943. O Decreto nº 1.399, de 20 de dezembro de 1944, modifica novamente o nome da instituição para Farroupilha, o qual perdura até 1978, quando se transforma em Escola Estadual de 1º Grau Farroupilha (FERNANDES, 2015).

A ampliação da rede escolar pública foi acompanhada por medidas de aperfeiçoamento do aparelho do ensino gaúcho, efetivadas através da elaboração de programas curriculares a serem seguidos. Em relação aos professores, a postura política do estado também mudou. Os professores passaram a ser mais controlados, especialmente, pela Secretaria de Educação do Estado. Para que a campanha de nacionalização tivesse o êxito desejado, em 1939, uma repartição responsável por assistência e fiscalização das escolas foi instituída. Tal setor, chefiado por Maria José de Souza e Cunha, era composto por professores, fiscais, delegados de ensino regionais e orientadores (BASTOS, 2005). Há também a criação das Delegacias Regionais de Ensino para um acompanhamento mais próximo do trabalho desenvolvido por professores e escolas no interior do estado. Além disso, houve a reformulação do Instituto de Educação General Flores da Cunha, especializado na formação de docentes. A seleção dos professores passou a ser por concurso e houve oferta de bolsas de aperfeiçoamento. Outras medidas em torno da mobilização para o avanço do ensino são a publicação da Revista do Ensino, a criação de um Centro de Pesquisas e Orientações Educacionais e dos Círculos de Pais e Mestres (GERTZ, 2005).

A educação toma espaço nos discursos oficiais desde o princípio do período do Estado Novo e, mesmo, na Era Vargas. A concepção desse campo como “problema nacional” justificou uma postura intensa do Governo Federal, seguido de perto pelo governo Estadual.

Quando Vargas assume o poder, uma das primeiras iniciativas emblemáticas no campo da educação foi a criação do Ministério da Educação e Saúde em 1931. Sob a condução de Francisco Campos, esse órgão torna-se responsável por uma política nacional e também pelas medidas nacionalizadoras do ensino até o final do Estado Novo (SPENTHOF, 2007), sendo importante marco para o controle ainda maior sobre a estrutura educacional brasileira e a centralização da mesma. Em 1934, assume a pasta de Educação e Saúde Pública Gustavo Capanema, que permaneceu até 1945. Em sua gestão, esteve empenhado especialmente na (re)organização administrativa do ministério e na elaboração das Leis Orgânicas do Ensino (HORTA, 2010).

A partir de aspectos da organização cotidiana da instituição e da intersecção das fontes, especialmente o livro *Diário da Escola (1940)* e as narrativas dos ex-alunos, é possível inferir que no período estudado a instituição desenvolvia os seus

trabalhos na parte da manhã, das 8h às 12h Conforme Marília, *“tinha aula de recreio, a gente jogava bola, sempre foi de manhã, nunca estudei de tarde no grupo escolar, sempre a aula era de manhã”* (MARÍLIA DE OLIVEIRA, ENTREVISTA, 2018). Durante o período da tarde, de acordo com Fernandes (2015) o horário de funcionamento das 13h30min. às 17h30min.

A narrativa da Marília expõe outro ângulo do cotidiano escolar, rememorado pelos alunos: recreio. No meio da manhã, havia 20 minutos destinados ao recreio. Sobre esse momento, os alunos recordaram que era um período de lazer, permeado pela prática de exercícios físicos *“Sim! No recreio também, e tal... Tinha professoras Fandila, Reginato, que fazia uns exercícios, né, e a diretora do colégio, acho que era... A Vanda Jaconi...”* (VICTOR FERRONATO, ENTREVISTA, 2017).

O livro *Diário da Escola (1939 a 1940)* indica que os tempos que compreendem o cotidiano escolar eram ditados pela sineta/sinal: *“dado o sinal, a professora ficará com seus alunos enquanto esses merendam – essa ocasião poderá a professora dar uma aula de higiene, aproveitando as atitudes ocasionais”* (Livro *Diário da Escola, 1939-1944, p. 5*).

O momento do lanche, da merenda, foi rememorado pela ex-aluna Marília, que recordou até mesmo o tipo de prato utilizado para a situação

Nós “tinha” merenda, tinha sopa, tinha merenda todos os dias às 10 horas tinha merenda. Já naquela época já tinha merenda [...] Me lembro dos pratos da nossa sopa, era um prato de louça agda, um pratinho de louça... Eles chamavam louça agda (MARÍLIA DE OLIVEIRA, ENTREVISTA, 2017).

Conforme Souza (2017), o lanche escolar ocupa um dos tempos da cultura escolar, que oportuniza o aprendizado de princípios e posturas: *“o momento do lanche ou “hora da merenda” é também um momento de aprendizagem, espaço em que a diferença possibilita consolidação de identidades de pertencimento”* (SOUZA, 2017, p. 350). As iniciativas para a implantação da merenda escolar surgiram como forma de políticas de apoio ao aluno, no sentido de promover uma boa saúde para que o aprendizado seja garantido.

De acordo com o *Livro Diário da Escola de (1939-1944)*, a sopa foi inaugurada no GEF no dia 1º de agosto de 1940, com a presença das *“altas autoridades, civis, militares, eclesiásticas, presidente do Círculo de Pais e Mestres, corpo docente e alunos”*. Naquele dia, a primeira refeição teria sido servida aos

presentes, que antes entoaram o Hino Nacional e apreciaram uma palestra sobre a Sopa, apresentada pela professora Gema Pesca. O livro também dá indícios sobre a organização cotidiana do momento da merenda, pois indica que a cada dia da semana a sopa seria preparada e servida sob a orientação de uma professora do GEF. Entretanto, no livro das *Atas Cívicas do CPM*, há o registro de que a Sopa Escolar teria sido inaugurada ainda em 1939, no dia 7 de novembro daquele ano.

Para combater a subnutrição entre os estudantes, desencadeou-se uma campanha da “merenda escolar” ou da “sopa escolar”. Para alunos com carências ou deficiências, foram organizadas colônias de férias junto ao mar ou na serra, onde passavam temporadas sob intensíssima supervisão médica, numa tentativa de recuperá-los (GERTZ, 2005, 108).

Os produtos cultivados pelo Clube Agrícola do GEF eram utilizados para a produção da Sopa Escolar. Fernandes (2015) afirmou que “havia um interesse da escola em fornecer a sopa para todos (as) os (as), bem como em utilizar os produtos cultivados na horta escolar para incrementá-la” (FERNANDES, 2015, p. 189).

Figura 20 - Sopa Escolar (1945)



Fonte: Acervo da Biblioteca Euclides da Cunha – GEF.

A recordação sobre a necessidade de aprender a tabuada foi recorrente entre os ex-alunos, especialmente com Mario e Marília, assim como a dificuldade em aprender matemática. O ex-aluno Mário ressaltou em sua fala que *“tinha que saber a tabuada”*, assim como frisou que com os cálculos, a matemática em si, havia tido muitos problemas de aprendizagem. Maria Buscaíno, assim como o irmão, afirmou ter tido muita dificuldade também com esse saber, em contrapartida, nas outras disciplinas, ou nos outros pontos como ela chamou, afirmou os adorar *“pra dizer a verdade, nunca aprendi a matemática. Nunca aprendi. Mas, eu amava o português e os outros pontos – a história, geografia, ciências – isso eu... mas a matemática era um furo sem...”* (MARIA BUSCAÍNO, ENTREVISTA, 2017).

Maria demonstrou uma relação muito forte com o aprendizado das letras, do saber ler e escrever. Suas memórias trazem indícios sobre como ocorria a alfabetização no GEF.

Tinha somente o livro “sei ler”. E quando entrei no primeiro ano, a professora Norma disse que era o período da tarde, aí foi só pouco tempo, porque depois era sempre o período da manhã. Então ela abria o livro pra eu ler, né? Ela ia me ensinar, aí eu disse “ovo, uva, lupa”, aí ela passou pra outra, aí eu disse tudo, li tudo, aí passou mais uma e disse: tu sabe de cor. Eu disse “não, professora”, e virei no livro, tinha na última página um soneto patriótico, né? Ah, eu li tudo. Eu lia corretamente, porque o meu pai era... eu nasci com o Correio do Povo (MARIA BUSCAÍNO, ENTREVISTA, 2017).

O Jornal Correio do Povo, afirmou Maria, foi o seu primeiro contato com a leitura, visto que seu pai era assinante. Ela indica que teria sido através do contato com este jornal que seu gosto pela leitura teria sido despertado e, inclusive, a teria ensinado a ler. Em outro trecho de sua narrativa, ela retoma o livro que mais marcou sua infância, o Pinocchio, que, depois de insistir inúmeras vezes, seu pai o adquiriu.

[...] a gente não tinha livrinhos, não tinha na época como hoje, que tem livrarias com livros e livrinhos e foi, foi, foi, e quando eu cresci, estava um pouquinho maior, peguei um livro que meu pai sempre falava, o “Pinocchio”, que era o livro que ele leu na infância dele, então eu dizia: “Pai, quero o Pinocchio”, “Pai, quero o Pinocchio”, mas tanto, tanto, tanto, que um belo dia o pai foi numa livraria Brentano, que tinha e comprou encadernado o livro Pinocchio, que até hoje, tá todo estragado (MARIA BUSCAÍNO, ENTREVISTA, 2017).

O gosto pela leitura, e em especial pelos livros, foi responsável por uma subversão que a ex-aluna Maria compartilhou, em relação à experiência com a Biblioteca Euclides da Cunha, localizada no GEF.

Uma sala para abrigar a biblioteca foi inaugurada em 3 de setembro de 1940, de acordo com o livro *Ata de Comemorações*, sendo escolhido como patrono o escritor brasileiro Euclides da Cunha.

Figura 21 - Alunos do 3º ano na Biblioteca do Grupo Escolar Farroupilha



Fonte: Acervo da Biblioteca Euclides da Cunha – GEF.

Saliento que a biblioteca era um espaço disponível para as turmas estudarem, com mesas organizadas para o estudo coletivo das turmas. As grandes janelas da sala possibilitavam, como é possível verificar na imagem, uma luminosidade evidente no espaço, característica estimada e buscada nas construções dos Grupos Escolares, tendo em vista as concepções higiênicas da época.

A minha instrução foi elementar, mas eu, amante dos livros, eu roubava livros. Tem aquela, a menina que roubava livros, mas, no Grupo Escolar, era a biblioteca e a gente podia levar os livros nos finais de semana pra casa, e eu sempre Monteiro Lobato. E trazia pra casa pra ler. Mas, o pessoal estragava os livros, aí a diretora disse: não mais, leitura só na sala. O que que eu fazia? Eu ia de casquinho no sábado, entrava na biblioteca,

pegava, botava no braço e na segunda-feira era um aventura recolocar na prateleira e eu fiz isso (MARIA BUSCAÍNO, ENTREVISTA, 2017).

A ex-aluna admitiu ter realizado essa subversão durante todo período em que esteve estudando na instituição, considerando, com certo orgulho, nunca ter sido apanhada realizando tal ação.

O projeto educacional ao qual os grupos escolares faziam parte não estava restrito somente à mudança arquitetônica, que, no caso do GEF, altera-se de forma eminente em 1938, mas também a outros traços de mudança, engendrados pelo movimento da Escola Nova. Assim, “tinha por objetivos promover modificações e inovações no ensino primário, contribuindo para a produção de uma nova cultura escolar no meio urbano” (INÁCIO FILHO; SILVA, 2010, p. 230).

O movimento da Escola Nova, de acordo com Gadotti (1999), depois da criação da escola burguesa, é o movimento mais representativo enquanto busca por transformação da educação. Escola Nova³⁹ era o movimento que clamava por renovação, tendo sido impulsionado pela Primeira Guerra Mundial. Esse discurso visava a modernizar os processos educacionais do país. Embora surja com força em 1920, retoma aspectos do final do século XIX, ressignificando os métodos e materiais. Além da centralidade na criança (criança assume o centro do processo de aquisição escolar: alteração de ensino por aprendizagem), há o respeito às normas higiênicas do corpo, busca por cientificidade, exaltação do observar, intuir na construção do conhecimento (VIDAL, 2000). Outras características atribuídas à Escola Nova são: a defesa do ensino laico, afirmação da garantia do ensino gratuito ofertado através da escola pública, debate pela igualdade de oportunidades (GERTZ, 2005).

Nesse período, havia duas correntes pedagógicas em evidência e conflitantes entre si: a educação “tradicional” e a Escola Nova. Sob o comando de Coelho de Souza, parece nunca ter havido uma decisão clara e definitiva por parte do governo sobre qual a escolha entre as duas (GERTZ, 2005). Mas a Escola Nova influenciou o cotidiano escolar, “incorporando-se a prática educacional, lenta e gradualmente, na medida em que a sociedade gaúcha transformava sua estrutura socioeconômica”

³⁹ Oscar Thompson seria responsável por instituir oficialmente as Escolas Nova no Brasil (ANTUNHA, 1976), implantando ideias de “cima para baixo”. Mais teria influenciado Sampaio Dória, que, no contexto paulista, procurou colocar em prática suas ideias.

(BASTOS; TAMBARA, 2014, p. 365), de forma que até os dias atuais é perceptível essa motivação.

Compreendo essa transformação do ensino também como uma resposta perante uma demanda por parte da sociedade brasileira, que passa a se reorganizar em vida urbana, industrial, em torno da necessidade de formar trabalhador para a indústria, com a escola surgindo para ser esse ambiente que poderia formar esse trabalhador. É um período em que a escola efetivamente torna-se um ambiente para o ensino simultâneo, atentando para o ensino em massa.

Além da Biblioteca, na década de 1940, o GEF contava com outros espaços característicos dos movimentos da Escola Nova. No livro *Diário da Escola (1939-1944)*, há a indicação que no ano de 1942 a escola contaria com Caixa Escolar, Hora da Leitura, Clube Agrícola, Sopa Escolar, Museu Agrícola e Histórico, Pelotão da Saúde, Pelotão da Brasilidade, Gabinete Médico Dentário e Círculo de Pais e Mestres.

Indico que Fernandes (2015) abordou várias dessas instituições internas da escola. Nesta pesquisa, além da Sopa Escolar e da Biblioteca, lembradas pelos ex-alunos, aprofundo a análise sobre o Pelotão da Brasilidade.

O Pelotão da Brasilidade Dr. Getúlio Vargas do Grupo Escolar de Farroupilha” foi iniciado em 24 de maio de 1942. Foi um grupo formado na instituição, composto por alunos da mesma, sob orientação de uma professora, mas com a presidência formada por mais. As atividades registradas no livro iniciaram-se no ano de 1942, e foram até 1950.

Figura 22 - Pelotão da Brasilidade Dr. Getúlio Vargas junto à orientadora "Gema Pesca" (1942)



Fonte: Acervo da Biblioteca Euclides da Cunha - GEF

Tais informações constam no Livro *Registro dos trabalhos do Pelotão de Brasilidade "Dr. Getúlio Vargas" - Grupo Escolar Farroupilha (1942-1950)*. O caderno de registro é de porte pequeno, com brochura, capa e contracapa de papelão de cor verde. É etiquetado na capa, adereço que o identifica com nome homônimo. Constitui-se em um único exemplar, totalizando 40 páginas. Demais páginas teriam sido retiradas, informando que assim ocorreu por estarem em branco. A partir das informações registradas em atas, é possível apresentar o quadro a seguir que demonstra a do Pelotão e as atividades desenvolvidas entre os anos de 1942 e 1947.

Quadro 9 - Índícios sobre a organização do Pelotão da Brasilidade

continua

Ano	Responsáveis	Resumo das atividades
1942	Presidente: Ari Reginato 1ª secretária: Lili Fetter 2ª secretária: Marta Klock Professora: Gema Pesca	- Entrega da Campanha do Tostão (ata nº2). - Campanha pró-avião Itagiba: os integrantes deveriam passar nas casas comerciais pedindo donativos (ata nº3). Posteriormente o pedido é ampliado e as casas familiares também passam a ser visitadas, sendo anunciada na rádio a

conclusão

		campanha (Ata nº4). Total arrecadado: 2:063000 – total arrecadado
1943	Presidente: Valter Pinto Secretária: Dolores Fulcker Professora: Gema Pesca	- Para este ano, é firmado o que seriam os principais objetivos do grupo: iniciar a Campanha da Borracha, homenagear o prefeito na semana da pátria e organizar a cooperativa escolar (ata nº7). -02.10 de 1943 é inaugurada a Cooperativa Escolas As Abelhinhas.
1944	Presidente: Hélio Perotoni 1ª secretária: Zita Longhi 2ª seretária: Lourdes Lazari Tesoureiro: Rui Sosi Professora: Gema Pesca	- Depois da comemoração do aniversário do presidente, o grupo se reuniu para organizar apresentações de 21 de abril – Tiradentes (ata nº10), além de enviar 10 telegramas de felicitações ao presidente. -Organização da comemoração da Proclamação da República organizada pelo grupo: -Envio de donativos para soldado em Porto Alegre, relativo à campanha feita na escola (ata nº12).
1945	Presidente: Delmar Fuhr Secretária: Neuza Souza Tesoureira: Zita Spadari Professora: Gema Pesca	- Sem atividades registradas.
1946	Presidente: Ofélia Comandelli Secretária: Ely Gonçalves Tesoureiro: Algelo Valsaber Professora: Olinda Euriconi Comissão de Contas por parte dos alunos	- Organização da comemoração do dia 29 de julho, do centenário do nascimento da princesa Isabel. Esboço do programa: soneto, quadrinha, poesia Princesa Isabel, leitura de redação e cantos: Belezas do Brasil, Canção do Brasil e Bandeira do Brasil.
1947	Presidente: Wilmar Fetter Secretário: Otacílio José de Vizeu Tesoureira: Lirian Breitomback Orient. – Olinda Euriconi	- Sem atividades registradas.

Fonte: Elaborado pela autora a partir do *Livro de Registros do Pelotão da Brasilidade (1942-1950)*.

Nesse período, pelos registros observados, as ações desenvolvidas estavam restritas a: organização de programas para comemoração de algumas festividades; homenagens; e, principalmente, envolvimento com campanhas, dentre elas:

Campanha do Tostão, Pró-Avião Itagiba, Campanha da Borracha, Campanha do Bom Brasileiro e da Brasilidade. Além disso, no ano de 1943, o grupo teria sido responsável pela criação da Cooperativa Escolar “As Abelinhas”. Foram responsáveis pela orientação do grupo as professoras Gema Pesca (1942-1945), Olinda Euriconi (1946-1947) e Suely Giron (1947-1950).

De acordo com Peres (2000), pode ser considerada uma instituição complementar da escola, que, com outras práticas, “associavam-se à ideia de uma escola mais dinâmica, mais moderna, mais eficiente, melhor articulada ao meio social” (PERES, 2000, p. 364).

Figura 23 - Campanha da Borracha (1943)



Fonte: Acervo da Biblioteca Euclides da Cunha - GEF

A ação nacionalizadora empreendida no campo educacional não foi um movimento isolado do resto da sociedade, configurando-se como parte de um projeto maior em nível de sociedade. Saliento, nesse sentido, o nome dado ao Pelotão, em homenagem a Getúlio Vargas, o presidente em exercício no período. Além das atividades desenvolvidas, havia o registro de envio de cartas parabenizando o presidente, por exemplo, em seu aniversário.

Nesta primeira seção, busquei apresentar indícios da cultura escolar do GEF, que foram evidenciados especialmente pelas memórias de seus ex-alunos.

4.2 CANTO, MÚSICA OU CANTO ORFEÔNICO? DELINEANDO A PRÁTICA DO ENSINO DE MÚSICA NO GRUPO ESCOLAR.

O Canto Orfeônico caracterizava-se por ser uma atividade musical de canto em grupo, executada a *capella* (ou seja, sem o acompanhamento de instrumentos). Sendo destinado a amadores⁴⁰, o repertório era menos difícil tecnicamente do que o destinado a músicos profissionais. Havia também a realização de apresentações públicas regulares de cunho cívico e moralizador. Gigliogli (2008) ressalta, ainda, que uma das características é o teor essencialmente pedagógico-escolar e moral.

No contexto brasileiro, o fato de o projeto do Canto Orfeônico ter alcançado êxito em nível nacional é atribuído à figura de Villa-Lobos. Entretanto, os primeiros trabalhos realizados com esse tipo de organização musical o precederam, fazendo jus à gênese do movimento. Desde o princípio, objetivo dessa prática no contexto escolar não era formar músicos profissionais, mas alfabetizar musicalmente as crianças.

Professores como Carlos Alberto Gomes Cardim, João Gomes Júnior, Lázaro Rodrigues Lozano e Fabiano Lozano desenvolveram, em São Paulo, entre as décadas de 1910 e 1920, trabalhos com canto em grupo, empregando várias vozes com a presença ou não de acompanhamento instrumental (LOUREIRO, 2003; DIA; LARA, 2012; MARTINEZ; PEDERIVA, 2013; FUCCI-AMATO, 2006).

João Gomes desenvolveu seu trabalho em uma escola normal de São Paulo, formando um orfeão nela. Ele teria se inspirado nas ideias de Dalcroze e em observações realizadas na França e na Suíça, inclusive, introduzindo a *manossolfa*⁴¹o Brasil (LOUREIRO, 2001). Fábio Lozano e seu irmão Lázaro

⁴⁰ Emprego o termo, compreendendo amador como uma pessoa que não atuava profissionalmente.

⁴¹ Manossolfa, solfejo por meio de um sistema de posições dos dedos das mãos, oriundo do estrangeiro, aplicado com sinais simples correspondentes aos graus da escala modelo e alterações (Villa-Lobos, 1940).

Rodrigues Lozano, por sua vez, atuaram em Piracicaba, interior paulista, também utilizando o Canto Orfeônico⁴².

Sobre o trabalho desenvolvidos nas escolas no contexto gaúcho há indicação legal através do Decreto nº 1.575⁴³, que postula o Regimento Interno dos Colégios Elementares, através do 9º artigo, inciso IV, que indica que “o ensino de música vocal ocupará uma hora por semana, independente dos exercícios de canto, efetuados diariamente [...] na entrada das aulas” (RS, 1910). Tal determinação foi mantida, posteriormente, no Decreto nº 3.909, de 14 de outubro de 1927, que tratava do regimento das instituições de ensino público do estado (RIO GRANDE DO SUL, 1927, p. 541). Em ambos os textos não há maiores determinações ou orientações acerca do ensino musical.

Souza (2008) aponta o orfeão como um dos novos espaços que vão compor o ambiente de aprendizagem dos grupos escolares, além da biblioteca e jornal infantil, clube agrícola, cinema educativo, horta, associação de pais e mestres, entre outros. Lembrando que, junto a esse conjunto, o sistema de ensino desse formato de instituição escolar é baseado na organização serial do ensino, o emprego e o cumprimento de programas, a avaliação e a disciplina dos alunos (SOUZA, 2008, p. 49). Tais mudanças estavam associados ao movimento da Escola Nova, que visava a uma reconfiguração do espaço escolar, com alterações que direcionavam o envolvimento maior do Estado na educação associada à ideia da constituição de uma consciência nacional.

Uma nova “liturgia” escolar, centrada numa dimensão cívico-nacionalizadora, impõe a formalização das práticas escolares, com o objetivo de inculcar o valor da ordem e da disciplina no ambiente escolar. O ideal de escola pretendido, o modelo a universalizar é aquele que espelha a disciplina, a eficiência e a ordem! (BASTOS, TAMBARA, 2014, p. 378).

Para aprofundar a interpretação do conceito de Canto Orfeônico, cabe explicar a origem de sua nomenclatura. De acordo com Giglioli (2008), o Canto

⁴² Para maiores informações acerca dos primeiros tempos do canto orfeônico no Brasil, indico o estudo de Renato Giglioli (2003) “Civilizando pela música”: A pedagogia do canto orfeônico na escola paulista da Primeira República (1910-1930).

⁴³ Referente ao primeiro ato legislativo educacional, a primeira regulamentação “do ensino no Rio Grande do Sul após promulgação da República foi o Decreto nº 89 de 1897 (BRASIL, 1897), expedido por Júlio de Castilhos, então presidente do estado” (AMARAL; WEIDUSCHADT; CASTRO, 2016).

Orfeônico tem sua origem na França do século XIX. Essa denominação foi usada pela primeira vez em 1833, pelo professor de canto Bocquillon-Wilhem.

Enquanto Orfeu era considerado o personagem associado à origem mítica da música, o canto orfeônico objetivava introduzir seus participantes – especialmente as crianças – na linguagem musical, o que remete à ideia de que o orfeonismo deveria ser a “origem” e o início da música na infância, em contraposição ao aprendizado informal (GIGLIOLI, 2008, p. 47).

Os precursores do movimento, no contexto francês, consideravam o âmbito da escola como um dos mais importantes para realizar o projeto “civilizador”, pois poderiam alcançar o cultivo da música em setores amplos da sociedade. Além disso, a referência ao nome Orfeu estabeleceria a importância da ligação entre letra e melodia, entre música e poesia. Tal união significava a intenção de inserir as crianças no tradicional código escrito da música ocidental, ou seja, as partituras. Assim, para se cantar devidamente, seria necessário, ao mesmo tempo, ler a partitura, impostar a voz, ser afinado e dominar o idioma (GIGLIOLI, 2008).

A partir desse pressuposto, é possível inferir outras correlações ao uso do nome de Orfeu. Este teria tido êxito ao resgatar sua amada, Eurídice, do inferno ao tocar sua lira. Também teria conduzido os trácios da selvageria à civilização.

A referência sugere que as sociedades orfeônicas teriam a função de, metaforicamente, “descer ao inferno”, atingindo as classes populares e “amansando-as” (Orfeu seria capaz de acalmar mesmo os homens mais irascíveis) através da prática do canto, para resgatá-las a um estado idealizado de harmonia social. Esse é o sentido original do orfeonismo, acrescido ao ideal de glorificação da nação (GIGLIOLI, 2008, p. 49).

Por ser destinado a amadores, não sendo necessário aos seus integrantes conhecimentos profundos de técnica e teoria musical, o Canto Orfeônico acabou sendo adotado como possibilidade plausível de aplicação nas escolas brasileiras. Essa ideia foi comum ao ensino de Música, tanto na Europa quanto no Brasil republicano e, por fim, alcançou o ápice do ensino a partir de 1930, começando a perder força a partir de 1950.

Com a presidência sendo assumida por Getúlio Vargas em 1930, a campanha nacionalizadora ganhou expressividade em território brasileiro, especialmente no período do Estado Novo. O clima de nacionalismo que passa a reinar no país eleva a importância do ensino da música, considerada com um potencial formador. Dentro

desse processo de controle e persuasão social, passa a ser reconhecida como “um dos principais veículos de exaltação da nacionalidade, o que veio determinar sua difusão por todo o país” (LOUREIRO, 2003, p. 55). O uso do canto na educação como instrumento propagador do nacionalismo não é uma prática exclusiva da história, tendo sido utilizado em outros países da Europa⁴⁴.

Assim, Villa-Lobos, acompanhado dos precursores do trabalho com o orfeão, propôs e introduziu um novo olhar para o ensino musical “condizente com o ufanismo patriótico que se inicia na 1ª República e atinge seu ponto alto no Estado Novo” (LOUREIRO, 2003, p. 55).

Outro movimento associado ao impulso do ensino musical é o movimento modernista, que, na década de 1920, surge, ou melhor, começa a se estabelecer e a movimentar o cenário cultural brasileiro, trazendo como uma de suas premissas a valorização da cultura nacional, especialmente no âmbito da escola. A Semana de Arte Moderna, considerada um dos marcos da vida cultural brasileira, propõe “uma redefinição do ensino de arte, contestando todo aquele que não considerasse a expressão espontânea e verdadeira da criança” (LOUREIRO, 2003, p. 54), é uma nova maneira de entender e fazer arte. O movimento propunha uma revitalização dentro do meio artístico, buscando a superação da influência da cultura europeia, que, historicamente, conduziu a cultura e o fazer artístico no Brasil.

Dentro do campo musical, uma das figuras principais da época é Mário de Andrade, que defendia a identidade da música brasileira através do folclore, exaltando a função social da música (FONTERRADA, 2008, p. 212). O escritor e também musicólogo realizou um trabalho cultural, procurando, de certa forma, uma identidade nacional ou a compreensão desta. Ele buscava a superação do conservadorismo europeu por meio “das raízes da cultura brasileira” (MARTINEZ, PEDERIVA, 2013, p. 17).

Villa-Lobos (1946) atribuía três finalidades para o Canto Orfeônico: a disciplina, o civismo e a educação artística, associando ao potencial de formação intelectual e moral. Acreditava no potencial cultural, social, cooperativo e afetivo do orfeão, evidenciando que em países de que entendia ser de “cultura maior” ele já era adotado (VILLA-LOBOS, 1946). É possível perceber que ele toma para si a tarefa de

⁴⁴ A quem interessar, Giglioli (2003) aborda o desenvolvimento do orfeão na Alemanha, França, Inglaterra, Estados Unidos e alguns países eslavos.

organizar a disciplina do Canto Orfeônico, enquanto objetivo, justificativa, metodologia, material didático e atividades a serem desenvolvidas.

A “parceria” estabelecida entre os objetivos de Getúlio Vargas – civilizar, cunhar sentimentos patrióticos e moldar o “bom cidadão” – e de Villa-Lobos – de propagar o ensino da música – fundiram-se na implantação do Canto Orfeônico.

Uma das bandeiras do projeto educacional empreendido na gestão de Getúlio foi a federalização do ensino e “a tese de que o Estado deveria responsabilizar-se em maior grau diante da necessidade de distribuição de educação para as classes populares” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2009, p. 101). A simples imagem de uma apresentação que reúne 40 mil crianças e jovens demonstrava a representatividade e a potencialidade enquanto veículo de propagação de imagem de uma nação unida, feliz, culta e educada que o Canto Orfeônico trazia em seu âmago.

Mais que isso, a presença de escolares, em cerimônias públicas, cantando hinos e músicas que celebravam a grandeza do país, ajudava a criar a imagem de um povo saudável e disciplinado, de um povo unido em torno do projeto de reconstrução nacional (LOUREIRO, 2003, p. 62).

Tendo em vista o panorama apresentado, na década de 1930, o canto orfeônico é instituído como disciplina obrigatória no Rio de Janeiro, através do Decreto nº 19.890 de 18 de abril de 1931, outorgado pelo presidente Getúlio Vargas, que dispunha sobre a organização do secundário no Distrito Federal (LOUREIRO, 2003). A pesquisadora Souza (2008, p. 311) aponta que esse decreto seria, na realidade, uma “reforma educacional empreendida por Francisco Campos”, que instituiu “uma estrutura orgânica ao ensino secundário brasileiro”. No decreto supracitado, é estipulado que o ensino secundário fosse ofertado no Colégio Pedro II e em estabelecimentos sob regime de inspeção oficial. A música, através do Canto Orfeônico, é incluída como disciplina no curso fundamental do secundário (que abrangia ainda o complementar), sendo ofertada em suas três primeiras séries (BRASIL, 1931). Em 1934, através do Decreto nº 24.794, entre outras providências, estende a abrangência do Decreto nº 19.890 a todo o território nacional, e amplia a obrigatoriedade a todos os “estabelecimentos de ensino dependentes do Ministério da Educação e Saúde Pública” (BRASIL, 1934). O texto do dispositivo legal afirma que a disciplina era um “meio de renovação e de formação moral e intelectual”, além

de ser uma das formas mais competentes de trabalhar o patriotismo no povo (BRASIL, 1934).

No ano de 1932, foi criada a Superintendência de Educação Musical e Artística (SEMA⁴⁵), em nível nacional, responsável por selecionar e criar material para a implantação do Canto Orfeônico, sendo Villa-Lobos o diretor entre 1932 e 1941 (LOUREIRO, 2001). Em 1942, através do Decreto-Lei⁴⁶ nº 4.993, é criado o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico (CNCO). Sob a direção de Heitor Villa-Lobos, a instituição surge visando a promover a sistematização da formação dos professores para trabalharem no projeto. Além da formação dos professores, o CNCO deveria promover “a pesquisa visando à restauração das obras de arte brasileira”, produzindo, também, material didático para ser usado em território nacional, como a gravação de hinos e organização de métodos (LOUREIRO, 2003).

No âmbito estadual, a Secretaria de Educação e Saúde Pública do Rio Grande do Sul, através do decreto nº 8020 de 1939, estabeleceu o programa mínimo a ser seguido nas escolas primárias do estado. Tal medida estava ligada à perspectiva de homogeneização e centralização do ensino em nível estadual e federal. Com o objetivo de estabelecer um ensino uniforme, foram desenvolvidos programas para as disciplinas de linguagem, matemática, estudos sociais, estudos naturais, desenho, artes aplicadas e música (BASTOS, 2005).

De acordo com o Programa de Música de 1939, Decreto nº 8020, os objetivos gerais para a disciplina de música seriam:

- a) Levar a reconhecer na música um meio de expressão e fonte de gozo estético.
- b) Rodear a criança de estímulos e criar situações favoráveis à formação de hábitos e atitudes indispensáveis à consecução do primeiro objetivo, ou seja, “musicalizar” a criança (RIO GRANDE DO SUL, 1939).

O Programa estipulava ainda *objetivos específicos, normativa e mínimo a alcançar* para cada ano do ensino primário. As *normativas* davam algumas instruções sobre como proceder no ensino, já o os itens previstos em *mínimo a*

⁴⁵ A partir de agora será utilizada a abreviação SEMA para designar Superintendência de Educação Musical e Artística.

⁴⁶ Decreto-Lei, decreto com força de lei, o qual, em um período anormal de governo, é expedido pelo chefe de Estado, que concentra nas suas mãos o Poder Legislativo, então suspenso. Pode, também, ser expedido pelo Poder Executivo, em virtude de autorização do Congresso, e com as condições e limites que a Constituição estabelecer. A Constituição de 1988 não prevê, no processo Legislativo, a figura de Decreto-Lei (BRASIL, [s.d.]).

alcançar tratavam dos conteúdos básicos que cada ano deveria desenvolver. A seguir, seguem os objetivos específicos prescritos para cada ano:

Quadro 10 - Objetivos específicos para a disciplina de música previstos no Programa da disciplina de 1939.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS PARA MÚSICA				
Iº ANO	IIº ANO	IIIº ANO	IVº ANO	Vº ANO
a) Despertar interesse e gozo pela música. b) Familiarizar a criança com a música e levá-la a ouvir "interessadamente". c) Desenvolver o sentido do ritmo. d) Ensinar a cantar com naturalidade. e) Iniciar na apreciação cerebral.	a) Desenvolver o senso estético, através da audição de músicas adaptadas ao desenvolvimento mental das crianças. b) Formar o hábito de ouvir "interessadamente". c) Levar a criança a dar, como resposta emocional, expressão adequada ao que canta. d) Ensinar a cantar com naturalidade. e) Desenvolver o sentido do ritmo.	a) Os mesmos dos anos anteriores.	a) Desenvolver a capacidade de apreciação musical. b) Iniciar no conhecimento da teoria musical. c) Dirigir a aprendizagem, no sentido de capacitar a criança a ouvir, com interesse, e a traduzir graficamente melodias fáceis.	a) Dar à criança a capacidade de ouvir interessadamente e traduzir graficamente melodias fáceis. b) Dar a capacidade de cantar individualmente, com independência e correção. c) Dar a capacidade de ler, com certa rapidez e segurança, canções fáceis. d) Dar a capacidade de entoar à primeira vista, canções fáceis.

Fonte: Elaborado pela autora a partir do Programa de Música de 1939, Decreto nº 8020/39.

As diretrizes propostas para o ensino musical, expostas através dos objetivos específicos para cada ano, evidenciavam algumas habilidades para serem desenvolvidas, como apreciar de forma interessada (senso estético), desenvolver o senso rítmico, enaltecer a expressão e naturalidade ao cantar. A partir do quarto e quinto anos, há a inserção de aspectos da teoria musical no currículo. No quinto ano, o aluno já deveria ter a habilidade de ler, à primeira vista, melodias consideradas fáceis.

No documento há somente uma menção ao Canto Orfeônico. Na *normativa* direcionada ao IV ano. No texto é indicado que nesse ano fosse organizado na instituição um Clube Musical. Dentre as atribuições de tal espaço, seria a criação de um Canto Orfeônico, destinado a alunos também a partir desse ano.

A fim de intensificar a educação estética do aluno, convém iniciá-lo no Canto Orfeônico. Impõe-se o prévio selecionamento das vozes pelo timbre e a sua classificação pelo próprio timbre e extensão. A organização dos grupos, tendo em vista as qualidades dos elementos que os constituem, facilita a formação de conjuntos homogêneos e propicia condições favoráveis ao trabalho. Esses agrupamentos, porém, não serão definitivos. Serão aumentados pela inclusão de “Ouvintes” que, inicialmente mal dotados, verificados seus progressos, poderão ser incluídos nos grupos orfeonistas organizados (RIO GRANDE DO SUL, 1939).

Em âmbito nacional, o Decreto-Lei nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946, estabelece a primeira Lei Orgânica do Ensino Primário, também conhecida como Reforma Capanema, ordenando o ensino primário, secundário, industrial, comercial, agrícola e normal (BRASIL, 1946). De acordo com Ghiraldelli Júnior (2009, p. 78), esse “ordenamento legal constituiu-se em uma série de decretos-leis que começaram a ser emitidos durante”, e, também, após ao término do período chamado de “Estado Novo”. No dispositivo legal, os artigos 7º e 8º garantem a presença do Canto Orfeônico como disciplina nas duas estruturas do ensino primário: o curso elementar e o curso complementar.

Vários fatores favorecerem o declínio do Canto Orfeônico. O final do Estado Novo em 1945, com a queda de Getúlio Vargas, enfraquece a força do movimento do canto na escola, visto que o reforço ao nacionalismo vai perdendo intensidade. Entretanto, ele não acaba. Um indício forte de que o Canto Orfeônico ainda tinha fôlego enquanto movimento educacional é o Decreto nº 41.926 de 30 de julho de 1957, que aprova o Regimento do Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, sancionado por Juscelino Kubitschek (BRASIL, 1957). Ou seja, mesmo em governos que possuem um clamor mais populista, o Canto Orfeônico preservou seu espaço (PENNA, 2013).

Entretanto, haviam desafios, enquanto extensão territorial – para elencar apenas um aspecto – devido à proporção, o que dificultou a implantação de um projeto de alcance tão grande quanto o Canto Orfeônico, e que exigia várias demandas bem específicas, foi especialmente a questão de materiais adequados e formação de professores qualificados (a sede dos cursos que formavam os profissionais ficava no Rio de Janeiro).

Junto à queda do Governo Vargas e as dificuldades que o projeto trazia enquanto proposta e organização, outro fator que interfere é o término (ou enfraquecimento) do movimento modernista, “origem dos grandes momentos dos

quais a educação musical fizera parte nos anos 30 e início dos 40” (LOUREIRO, 2003, p. 62).

Embora o projeto do Canto Orfeônico tome espaço na legislação em nível nacional, outra metodologia ou forma de compreensão de ensino musical e contemporânea das práticas cívicas e corais era a metodologia da Iniciação Musical, propostas por Liddy Chiaffaderelli e Sá Pereira, que se preocupam em “atender às diferenças individuais dos alunos no processo de musicalização” (LOUREIRO, 2003, p. 55). Esses educadores vão desenvolver suas propostas dentro do Conservatório Brasileiro de Música e no Instituto Nacional de Música, na formação dos músicos.

A substituição do Canto Orfeônico pela Educação Musical ocorrerá pelo Decreto nº 51.215 de 21 de agosto de 1961, que estabelece as normas para a “educação musical” em todos os níveis educacionais: Jardins de Infância e nas Escolas Pré-Primárias, Secundárias e Normais, evidenciando que, até aquele momento, não haveria um plano ordenado que abrangesse o ensino musical a nível nacional. O documento não traz referência ao Canto Orfeônico, referindo-se ao ensino de música com o termo Educação Musical, indicando os aspectos humanos que essa disciplina ajudaria a desenvolver, como: caráter, solidariedade, sensibilidade, hábitos de convivência e, especialmente, a concentração mental, favorecendo o desenvolvimento integral do ser humano (BRASIL, 1961). Os próprios conteúdos apontados nos textos vão condizer com uma educação que favoreça mais a expressão humana, em detrimento do rigor mais técnico anteriormente exaltado. Assim, “uma nova metodologia seria introduzida através de um ensino intuitivo e ativo da música, com ênfase no aluno” (LOUREIRO, 2003, p. 65), privilegiando a percepção auditiva, rítmica e também a expressão, esquecendo os preceitos básicos do Canto Orfeônico: canto coletivo, repertório folclórico e nacionalista e o próprio objetivo cívico (MONTEIRO; SOUZA, 2003, p. 119)⁴⁷.

O projeto do Canto Orfeônico se evidencia em âmbito nacional, especialmente em relação às orientações legais. Entretanto, no contexto gaúcho, as

⁴⁷ Entretanto, Fonterrada (2008) aponta que, “como seguem os mesmos professores que antes lecionavam o Canto Orfeônico, vão seguir ensinando educação musical com os hinos de exaltação nacionalista, dentro das paredes das instituições das escolas primárias e secundárias, porque não havia flagrante antagonismo entre a nova proposta e a anterior, de Villa-Lobos” (FONTERRADA, 2008, p. 214). Fica, então, restrito ao ensino paralelo à educação básica – escolas especializadas - maiores mudanças em relação à educação musical, o que ocorreu devido à ampliação do interesse dos músicos como Anita Guarnieri, Isolda Bacci Bruch, Liddy Chiaffarelli Mignone, Gazy de Sá, Lornzo Fernandes, Ernst e Maria Parecida Mahle, pela educação musical.

propostas destinadas ao ensino de música soavam um pouco mais distantes das premissas que Villa-Lobos propunha.

Diante do exposto, saliento que a terminologia utilizada para referenciar o ensino musical no contexto do GEF será ensino de Música. Opto por essa forma por compreender que as práticas desenvolvidas no período analisado estavam alinhadas ao Programa de Música de 1939. Saliento que tal fato não exclui a influência e mesmo a presença do canto orfeônico na instituição.

4.3 OS REPERTÓRIOS UTILIZADOS NO COTIDIANO ESCOLAR: FESTAS E SENTIMENTO PÁTRIO

A música utilizada na disciplina do Canto Orfeônico não dependia da escolha do professor. Com orientações bem específicas, Villa-Lobos indicava o uso de composições de autores de renome e canções folclóricas. O caráter erudito que algumas peças possuíam não era ao acaso, pois o compositor via na disciplina a possibilidade de “divulgar a cultura musical erudita às camadas populares que até então não tinham tido essa oportunidade” (MONTEIRO; SOUZA, 2003, p. 124), associando o objetivo estético ao cívico.

Na escolha das músicas não se aconselham as de caráter marcadamente sentimental, por motivos de ordem psicológica. Sua ação não será educativa, pois enternecem em demasia espíritos que em formação necessitam de motivos, de valores estimulantes da vontade que venham despertar “energias”, ao invés de “ternuras latentes” (RIO GRANDE DO SUL, 1939).

O cuidado em não despertar “energias” ou “ternuras latentes” vai ao encontro do propósito em nível nacional de criar uma identidade única, monocultural do cidadão que ama seu país e está disposto a trabalhar e se dedicar por ele.

No momento político por que o país passava, o governo havia adquirido caráter intervencionista, promotor de políticas voltadas à legislação do trabalho e da educação pública. Nesse contexto, evidencia-se o discurso do projeto da Escola Nova, que voltava e desenvolvia ideias para uma educação pública, leiga e gratuita, movimento para promover a escolarização de massas até então marginalizadas.

Nesse projeto de escolarizar a grande maioria da população, estava inserida a pretensão de construir uma identidade brasileira

[...] que não passou apenas por propostas conscientemente arquitetadas pelas intenções dos políticos da época, assessorados pelos intelectuais que de uma forma ou de outra passaram a interagir politicamente na construção da cultura brasileira, mas posou pelos meandros do imaginário popular conscientemente buscado, mas cujo aproveitamento ultrapassou as intenções formuladas para dar o seu próprio recado (AVANCINI, 2000, p. 321).

Como bem considera Maura Penna, aos alunos “não cabe pensar a música, mas praticar uma música pré-pensada, pré-concebida, pré-selecionada para determinados fins” (PENNA, 2013, p. 6). Com essa espécie de pré-seleção subentendida, a criação de materiais didáticos para a disciplina se torna uma estratégia importante, para que essa “música oficial” possa chegar até a sala de aula, salientando que, após a criação da SEMA, houve a Comissão Consultiva, responsável por selecionar hinos e coleções (MONTEIRO; SOUZA, 2003, p. 123).

Avancini (2000) salienta que as obras de Villa-Lobos, em especial o Guia Prático, Estudo Folclórico Musical e o Canto Orfeônico v.1 e v.2, constituíram a base de referência de todos os maestros e músicos que trabalhavam com coros e Canto Orfeônico. A partir da ação desencadeada por Villa-Lobos especialmente na direção da “Superintendência de Educação Musical e Artística (SEMA) e no Conservatório Nacional do canto Orfeônico é que se organizaram e se constituíram as normas e programas de formação de professores regentes e do ensino escolar do país” (AVANCINI, 2002, p. 115).

Em contexto gaúcho, saliento a escrita do livro *Hinos e Canções Escolares: Noções de Solfejo* pelo Padre Frederico Maute. O livro traz 65 cantos com letra e música: 25 hinos patrióticos e comemorativos, 9 cantos relativos ao cotidiano escolar, 8 cantos religiosos, 8 cantos sobre a natureza e a sua preservação, 6 canções de trabalho e 3 cantos de amor e saudade.

Predomina a orientação cívico-patriótica, uma vez que, além dos cantos oficiais e relativos às datas cívicas, os cantos escolares estão todos voltados para a vida na escola e para o disciplinamento da juventude, totalizando quase metade das canções do hinário (AVANCINI, 2000, p. 141).

Esse livro foi recomendado pela Diretoria de Instrução Pública de Santa Catarina e do Rio Grande do Sul, de acordo com Avancini (2000). O Padre Frederico Maute escreveu, além desse livro, um outro, publicado em 1959, com o título de Coros Orfeônicos.

Avancini (2000) também salienta o livro Cantos Da Terra, de 1942, uma edição da Secretaria do Estado do Rio Grande do Sul, apresentado por Angelo Guido por solicitação do Secretário da Educação, Coelho de Souza.

No contexto do Canto Orfeônico, a música nunca era vista ou valorizada por ela mesma. Para Villa-Lobos, a música era também um meio de renovação, incentivador da solidariedade entre os homens, da importância da cooperação, da anulação das vaidades, sendo que “elevaria” o gosto e a cultura em relação às artes. Era, igualmente, um meio de adestrar os “órgãos auditivos e fonação”, além de ser “um fator poderoso no despertar dos sentimentos humanos, não apenas os de ordem estética, mais ainda os de ordem moral, sobretudo os de natureza cívica” (VILLA-LOBOS, 1946, p. 3); buscando não a formação do músico e do musicista, mas a formação que seja capaz de incentivar e despertar no aluno o gosto cultural “especializado”.

Apresento uma relação do repertório das canções que estiveram presentes na cultura das festividades do GEF, refletindo que tais canções fossem ensaiadas durante o período de aulas pelas professoras. Tal levantamento toma por base os registros dos livros: *Diário da Escola (1939-1944) Atas Cívicas do CPM*, livro de *Atas das Comemorações do Grupo Escolar Farroupilha (1942-1949)* e o livro de *Atas cívicas - Trabalhos relativos CPM - Grupo Escolar Farroupilha (1940-1951)*.

As fotografias do Acervo Fotográfico da Biblioteca Euclides da Cunha, que pertence à instituição, também são usadas como indícios sobre as comemorações. De acordo com Müller (2011), a fotografia é uma fonte histórica possível se “a compreendermos com um fragmento de realidade, um aspecto do passado, cujo registro foi decisão de um autor, que também optou por fixar este ou aquele dado” (MÜLLER, 2011, p. 48).

A leitura de imagens pressupõe o levantamento de diversos aspectos contidos na fotografia e sua contextualização, percebendo os conteúdos e os motivos para registro. Nesse sentido, infiro que as comemorações ocupavam um lugar de destaque nas atividades do GEF. O acervo fotográfico é composto, em sua maioria, pelos registros de festas e comemorações realizadas na instituição.

Nos regimes autoritários, o patriotismo e as festas cívicas costumavam estar muito presentes no dia a dia. Especialmente na cultura escolar, festas e datas comemorativas transparecem uma identidade a ser mantida e valores a serem reforçados. O Regimento Interno das Escolas Primárias do Rio Grande do Sul (1939) tinha discriminado no corpo do texto do decreto uma seção específica para as *Festas e Comemorações*, em que continha instruções claras e objetivas sobre como as instituições deveriam organizar esse momento em sua cultura escolar.

A cultura escolar produzida no GEF estava permeada por diversas comemorações e festividades, situação já estudada por Fernandes (2015). Pontuo que explanarei a temática das festividades por ter sido um dos espaços no qual as práticas musicais estiveram mais presentes nos registros. Discorro sobre esse aspecto da cultura escolar do GEF, buscando outros olhares para as comemorações, como forma de contextualizar e compreender de maneira mais profunda a presença da música nessas ocasiões.

O ensino se tornará interessante, através da motivação adequada, da adaptação das canções à capacidade dos alunos, do uso dos jogos variados e de historietas atraentes, bem como da escolha inteligente das músicas, de acordo com as festas que se celebram na escola. Assim, a festa da Páscoa, a entrada das estações, a festa de S. João, as datas comemoradas na escola, a festa de Natal etc. constituirão assuntos para as lições de música (RIO GRANDE DO SUL, 1939).

O calendário festivo do GEF era amplo e diversificado, com comemorações previstas e realizadas em praticamente todos os meses de funcionamento da instituição.

Quadro 11 - Celebrações do Grupo Escolar Farroupilha (1940-1945)

Mês	Celebrações do calendário do Grupo Escolar Farroupilha
Março	Abertura das aulas e Semana da Criança ⁴⁸
Abril	Dia do Pan-americano, Aniversário de Getúlio Vargas (Dia do Índio) e Tiradentes.
Maió	Dia do Trabalho, Descobriménto do Brasil, Abolição da Escravatura, Comemoração da Batalha de Tuiuti.
Junho	Dia do Trigo e Batalha do Riachuelo.
Julho	-
Agosto	Dia do Soldado.
Setembro	Independência do Brasil, Dia da Árvore, Semana da Primavera, Dia do Gaúcho, IV Centenário da Fundação da Companhia de Jesus, Dia do Estudante.
Outubro	Descobriménto da América, Dia do Professor e Semana da Asa.
Novembro	Liga da Defesa Nacional, Proclamação da República, Dia da Bandeira, Comemoração do Aniversário do Estado Novo.
Dezembro	Encerramento das aulas.

Fonte: Adaptado de Fernandes (2015), junto ao livro de *Atas de Comemorações do GEF (1942-1949)*.

Concordando com Fernandes (2015), reforço que as festividades do GEF se estendiam, por diversas vezes, pelo município, envolvendo locais como a Praça da Matriz e a Praça da Bandeira, como lembra o ex-aluno Mário: “*Semana da Pátria, a... então íamos na praça da bandeira, pro hasteamento do pavilhão nacional, né? la fazer a guarda do fogo simbólico, tinha que ficar lá*” (MÁRIO BUSCAINO, ENTREVISTA, 2017).

Por ser um momento em que a comunidade estava mais presente no contexto da instituição, as comemorações suscitavam organização prévia. Como afirmam Teive e Dallabrida (2012, p.159), “festas escolares eram momentos em que os grupos escolares se abriam e se apresentavam às suas respectivas comunidades locais, os diretores as distinguiam por meio de uma programação sofisticada”

⁴⁸ A partir de 1944 a Semana da Criança passa a ser comemorada no mês de outubro.

Nos registros escritos do livro de *Atas de Comemorações de 1942-1949*, por exemplo, cada festividade contava com um roteiro de atividades que havia sido realizado. Todas as atas seguiam um padrão: identificação da ata pela numeração no centro da primeira linha da página, na sequência um cabeçalho indicava o dia da realização da atividade, as professoras e autoridades presentes, a data que estava sendo comemorada. Abaixo eram listadas as atividades desenvolvidas. Os registros indicavam o título da atividade e se havia sido uma leitura, uma poesia, um canto, uma dramatização, uma demonstração de educação física, enfim, o tipo de atividade desenvolvida.

Dentro das práticas de comemoração presentes nas festividades do GEF, Fernandes (2015) salientou a presença dos desfiles cívicos, das demonstrações de educação física e as apresentações teatrais, assim como a inegável presença dos números e apresentações musicais. Tais atividades estavam contempladas nas sugestões do Regimento Interno das Escolas Primárias de 1939, que sugeria ainda: audições literárias, cinema educativo, leituras, palestras e relatórios de trabalhos realizados em aula (RIO GRANDE DO SUL, 1939, p. 149).

Dentro das possibilidades de análise e organização, as canções foram separadas em três seções para serem analisadas mais profundamente: canções folclóricas, canções patrióticas e hinos. Nos próximo quadro, apresento a relação das canções folclóricas, que serão abordadas logo em seguida. Mais adiante na seção, apresento um quadro referente às canções de teor patriótico.

Quadro 12 - Relação de canções folclóricas

continua

Canções Folclóricas	
A borboleta	Erabuta
A mocidade	Estudante Sonolenta
Aheinländer (bailado)	Fado das ruas
Arabutã	Fidelidade dos Farrapos
Ave Maria	Guarany
Aviadora	Luar do Sertão
Bailado das flores	Margarida vai à fonte
Bailado dos índios	Meu jardim

conclusão

Bailado Regional português	Moço que não tinha papel
Bailado Aheinländer	Morena minha morena
Bailado ora vai tu	No wou
Bailado os índios	O boi barroso
Bailado os patinhos	O Carangueijo
Bailado Primavera	O destino falhou (valsas)
Bailado Velha Gaita	O palalho
Canção do Agricultor	O Zabonio
Canção do Aviador	Os pequeninos
Canção do Expedicionário	Pirolito (canção de toda portuguesa)
Canção do Soldado	Pirulito (canção de roda)
Canção Hespanhola	Primavera Brasileira
Canto à Arvore	Rsteplau
Crisântemo	Santa Cruz
Deus ama as crianças	

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Dentre as músicas apresentadas no quadro acima, inicio ressaltando a presença de uma prática recorrente nos programas de comemoração do GEF: os bailados.

Foram identificados os seguintes números nestes moldes: O Bailado das Flores, Bailado dos Índios, Bailado Regional Português, Bailado Aheinländer, Bailado Ora Vai Tu, Bailado da Primavera, Bailado dos Patinhos e o Bailado da Velha Gaita.

Figura 24 - Bailado da Primavera (1943)



Fonte: Acervo da Biblioteca Euclides da Cunha – GEF.

Neste contexto e, a partir dos registros fotográficos, compreendo o bailado como uma apresentação com música na qual os alunos realizavam coreografias para interpretá-las. Como sugere a imagem acima, que retrata uma turma de meninas, devidamente organizadas em filas, com o mesmo passo sendo realizado. Nesse tipo de apresentação, a utilização de adereços era recorrente e valorizada. No caso da fotografia, as alunas utilizam um arco ornamentado com flores. Nesse contexto, compreendo o bailado como uma apresentação com música na qual os alunos realizavam coreografias para interpretá-las.

O Programa de Música de 1939 não traz nenhuma orientação específica sobre tal forma de trabalho, embora os bailados sejam indicados como sugestões de atividades no Regimento Interno das Escolas Primárias do Rio Grande do Sul. Além dessa orientação, infiro que essa atividade ocupava local de destaque devido ao potencial para apresentações. Uma das práticas e estratégias utilizadas durante o período eram apresentações com grande número de alunos e professores em apresentações, desfiles escolares, geralmente realizados em datas cívicas.

Friso que a proposta da Escola Nova de educação pública e acessível para todos abarcava especialmente uma população até então predominantemente rural.

A educação é vista neste momento de vida do país como a grande alavanca formadora da cidadania nacional e da mão de obra destinada aos serviços da sociedade urbano-industrial emergente, por isso o estudo é colocado como um valor a ser promovido e cultivado pelos estudantes (AVANCINI, 2000, p. 145).

Com os avanços industriais e o desenvolvimento econômico urbano, era necessário qualificar para uma sociedade urbano-industrial. Nesse sentido, as letras das canções de ofício assumem caráter de ensino moral, procurando sempre fazer algum verso que apontasse uma atitude de felicidade, prazer e positividade no trabalho.

Outro indício do enaltecimento do trabalho no contexto do GEF que saliento são as excursões escolares a ambientes de trabalho. Diante dos registros fotográficos e também dos registros do livro das *Atas de Comemorações (1942-1949)*, os programas de comemoração contemplavam o espaço para a excursão escolar. Embora não tão recorrentes quanto os números musicais e as demonstrações de educação física, os indícios mostram que, ao menos uma vez ao ano, era organizada uma saída escolar. Diante do registro do livro acima citado, apresento no quadro a seguir uma relação sobre algumas das saídas registradas no livro.

Quadro 13 - Relação de excursões das turmas do GEF (Década de 1940)

continua

Data	Local da Excursão	Festividade
23.03.1942	Funilaria Reginaldo	Semana da Criança
24.03.1942	Fábrica de Linha e a Olaria	Semana da Criança
26.06.1942	Trigal	Dia do Trigo
01.09.1942	Fábrica Calçadista	Semana da Pátria
12.10.1943	Campo de Cooperação, a Vicenza Velha e ao Balneário Santa Rita	Descobrimto da América
17.10.1944	Hospital São Carlos, Hospital Cibelli, Marcenaria Bartelle, Madeireira e Parque	Semana da Criança

		conclusão
	Infantil	
12.10.1945	Açude Santa Rita, Campo de Cooperação e Veraneio Guarany	Semana da Criança

Fonte: Elaborado pela autora a partir do livro de Comemorações 1942-1949.

Na relação dos locais visitados, pontuo a presença de ambientes de trabalho, como: Funilaria Reginaldo, Fábrica de Linha e Olaria, Fábrica Calçadista, Marcenaria Bartelle e uma Madeireira. De acordo com Teive e Dallabrida (2012), os passeios para fora dos muros da escola, as “excursões instrutivas” poderiam ser consideradas como *lições das coisas* fora do contexto escolar

[...] em meio realidade de vida, para a qual, segundo os postulados do método de ensino intuitivo, as crianças deveriam ser preparadas. Se a escola não dispunha dos objetos necessários para o conhecimento do mundo à sua volta, era preciso abrir-se, alargar os seus domínios, colocando a criança em meio à torrente da vida (TEIVE; DALLABRIDA, 2012, p. 85).

Assim como locais voltados ao trabalho, espaços ao ar livre também demonstravam ser um destino recorrente nos passeio escolares. Tal prática foi “inventada como uma forma de higienizar o cérebro das crianças, evitando a fadiga” (TEIVE; DALLABRIDA, 2012, p. 85). Assim, tornou-se uma das atividades que se enraizou nos procedimentos escolares, permanecendo até os dias de hoje como uma forma de ensinar e aprender.

Figura 27 - Excursão ao Veraneio Guarany (1942)



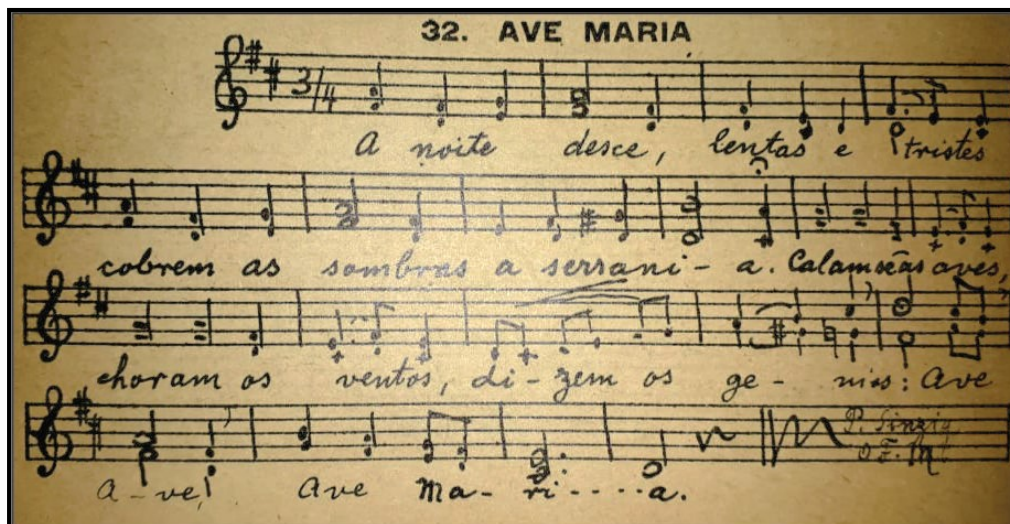
Fonte: Acervo da Biblioteca Euclides da Cunha – GEF

Na figura, os alunos apreciam uma visita ao Veraneio Guarany. Conforme registros escritos nas fotografias, tal saída teria ocorrido no dia dezesseis de outubro de 1942, como parte integrante da comemoração da Semana da Asa. Além do passeio ao Veraneio, constam nos registros fotográficos saídas orientadas ao Campo de Cooperação, onde foi realizada uma aula sobre leguminosas e outra sobre viticultura.

As letras são compostas por temas singelos, voltados ao campo, às aves, às árvores, ao sol, à lua, aos símbolos nacionais (AVANCINI, 2010). Esses temas davam o tom, consonante, da brasilidade no repertório adotado pela disciplina de música no GEF, como nas canções: Meu Jardim, As Borboletas e o Bailado da Primavera.

No repertório, havia espaço também para os valores religiosos. De acordo com Avancini (2000), o poema presente na canção *Ave Maria* era bastante difundido nos livros escolares. A canção representaria “um caráter mais universal de culto a Maria, mãe de Jesus na tradição cristã” (AVANCINI, 2000, p. 154).

Figura 28 - Partitura da Canção Ave Maria



Fonte: S.J MAUTE (1935).

Saliento que o projeto nacionalista empreendido no Estado Novo envolveu variadas esferas, como governo igreja, imprensa, partidos políticos, que foram tecendo a trama da reforma.

Foi resultado de uma conjunção de elementos (nacionalização do ensino, Estado Novo, crescimento populacional, circulação de discursos pedagógicos, participação de intelectuais) e não de uma evolução ou necessidade (BASTOS; TAMBARA, 2014, p. 379).

Igreja e Forças Armadas também estavam inseridas nesse projeto educacional empreendido pelo Estado Novo. A igreja católica pretendia garantir e demarcar seu espaço através do ensino religioso.

Os vestígios indicam a presença de práticas religiosas de ordem católica no contexto do GEF. De acordo com a ex-aluna Égide, como oração era entoado um Pai Nosso “*todo dia [...] depois todo mundo seguia pra sua sala. E ainda lá, a gente rezava uma Ave Maria*” (ÉGIDE BISCOLI, ENTREVISTA, 2017). Essa lembrança é consonante com a de Victor: “*ah, sim... Sim, sim. Antes de começar, eles davam o Pai Nosso e tal, e depois terminava e sentava, e começava estudar*” (VICTOR FERRONATO, ENTREVISTA, 2017).

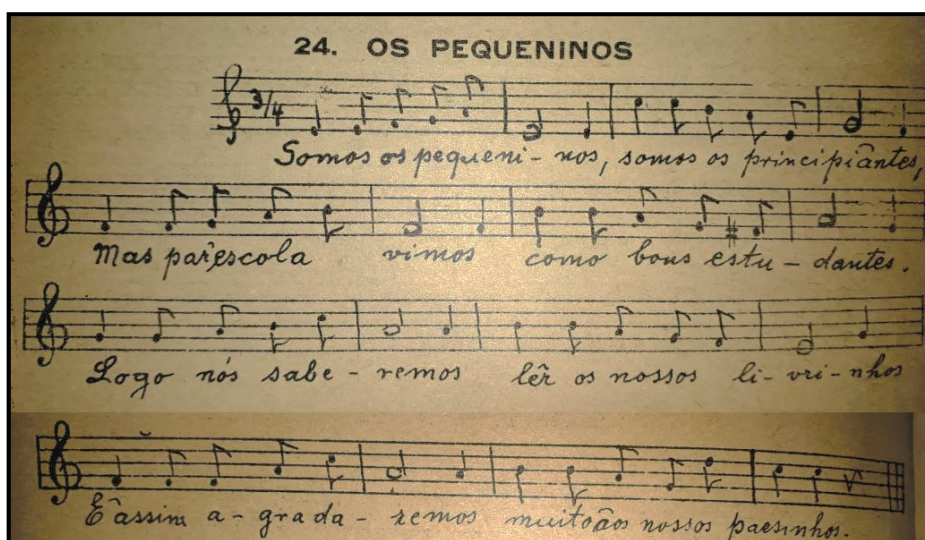
Sobre as rezas, Souza (2015) encontrou situação semelhante no início das aulas nas escolas isoladas em Lomba Grande. O autor ressaltou o papel dos professores ao inscreverem a orientação católica cristã, quase como uma religião oficial do Estado, embora este já garantisse a laicidade legalmente.

Tinha aula de religião, mas não lembro se na entrada a gente rezava, até acho que não [...] tinha aula de religião, meia hora por semana. Geografia tinha... Ah, tinha estudos sociais, geografia teve uma época também, a gente estudava também com livros (MARÍLIA DE OLIVEIRA, ENTREVISTA, 2017).

Ainda sobre a presença da religião no cotidiano escolar, no Livro *Diário da Escola (1939-1944)*, há o registro, recorrente, da presença do padre Adolfo Fedrizzi, que lecionaria aulas de religião no GEF.

Destaco duas canções do Quadro 12, apresentado anteriormente: Os Pequeninos e a Canção da Mocidade, ambas também presentes no livro *Hymno e Canções Escolares – Noções de Solfejo*, escrito pelo padre S.J. Maute. Ambas as canções abordam o perfil dos estudantes. A canção Os Pequeninos salienta o bom desenvolvimento dos estudantes, evidenciando que, apesar da tenra idade, logo irão aprender a ler e, conseqüentemente, alegrar suas famílias.

Figura 29 - Partitura da canção Os Pequeninos



Fonte: S.J MAUTE (1935).

Em relação à Canção da Mocidade, a letra enaltece a relação entre a mocidade, a alegria e a sinceridade. Tal idade é apresentada como uma juventude que sonha e projeta seus ideais, na qual o vínculo entre civismo e mocidade ocorre através do culto à bandeira (AVANCINI, 2000).

Figura 30 - Trecho da partitura Canção da Mocidade

14. CANÇÃO DA MOCIDADE

Orchestra

a noita

bem alegre mo-ci-da-de, que vai feliz e sempre tão ri-gu-
nhas, ella só tem então sinceri-da-de num ideal em que ba-
stante sonha. E vai mostrando sempre esperança, cantando a-
legre uma canção guerreira bil-a seguindo em passo ou na bo-
nança honrando a ativa a immortal bandeira
acompanhando com assobio ou Tra-la-la

Fonte: S.J MAUTE (1935).

Luar do Sertão é uma canção que traz um tema popular do nordeste, em que Catulo da Paixão Cearense aborda o tema de amor à terra. O acento da canção é a região, mas, de acordo com Avancini (2000), “o canto sertanejo é algo incorporado à vida nacional e cantado de norte a sul do país, haja visto o sucesso das duplas caipiras e sertanejas ainda hoje no mercado musical” (AVANCINI, 2000, p. 217).

Figura 31 - Partitura Luar do Sertão

50. LUAR DO SERTÃO

Estrib. Não ha, oh gente, oh não! luar como este do sertão!

1. Ai! que saudade do luar da minha terra, lá na seca e este-
ando as folhas secas do chão. E o luar cá de cá não é tão e-
scuro, não tem aquella saudade do luar lá do sertão. Estrib.

Fonte: SJ MAUTE (1935).

Durante o período do Estado Novo a queima das bandeiras locais foi um ato simbólico representativo de um desejo de unidade nacional. Tal perspectiva se implantou não somente pela anulação do regional, mas por sua incorporação ao nacional. Nesse sentido, canções como ‘Prenda Minha’, dos gaúchos, aparece nos livros de canto dos maestros e professores nordestinos, assim como ‘Luar do Sertão’ e ‘Asa Branca’ estão em todos os hinários gaúchos (AVANCINI, 2000, p. 321).

Essa situação aplicava-se também ao canto “Boi Barroso”, típico do folclore gaúcho, presente no contexto do GEF e que constava em vários hinários em âmbito nacional (AVANCINI, 2000).

Boi Barroso foi na roça, sem licença do patrão. Come milho, come abóbora, deixa o resto pro patrão. Adeus, priminha, que eu vou embora. Não sou daqui, sou lá de fora. Meu boi barroso, meu boi pitanga. O teu lugar é lá na canga. Meu boi barroso que eu já tinha perdido. Deixando o rastro da areia foi logo reconhecido. Montei no cavalo escuro, trabalhei logo de espora. E gritei; apeta, gene, que o meu boi vai se embora. No cruzar de uma picada, meu cavalo relinchou. Dei de rédea para a esquerda e meu boi atropelou. Ajudai-me companheiros não me deixem morrer só. Ali vem o boi barroso estralando o mocotó. Nos tentos levava um cão com vinte e cinco rodilhas. Para laçar meu boi barroso, lá no lato das coxilhas. Eu mandei um laço de couro do jacaré. Para laçar meu boi barroso no meu pingó pangaré (AVANCINI, 2000, p. 248)

Avancini (2000) ressalta que Mário de Andrade, nas suas pesquisas sobre a cultura brasileira, no início do século XX, identificou a presença do mito do boi de norte a sul do país. Nas canções, mitos e história, o boi aparece como uma figura de herói.

Por último, saliento a presença também de cantigas de roda no repertório, como a canção “Carangueijo⁴⁹” e Pirulito. Avancini (2000) indicou que nos métodos e guias escritos por Villa-Lobos as cantigas de roda ocuparam lugar de destaque.

Dentro do cenário das comemorações, o canto, sobretudo dos hinos, foi rememorado pelos alunos. Conforme Marília, “*cantava todas datas, todas datas, sete de setembro, assim, as datas importantes do município, sempre se cantava o hino nacional. E tinha que ter uniforme na entrada do colégio, hastear a bandeira*” (MARÍLIA OLIVERIA, ENTREVISTA, 2018). As canções com teor patriótico compunham um repertório que visava à construção de uma figura identitária. Nesse

⁴⁹ Caranguejo não é peixe, Caranguejo peixe é, Caranguejo só é peixe na enchente da maré, Ora palma, palma, palma, Ora, pé, pé, pé, Ora, roda, roda, roda, Caranguejo peixe é.

sentido, canções que abordassem diretamente aspectos cívicos e patrióticos permeavam as práticas musicas do GEF. Como é possível conferir no Quadro 14, apresentado a seguir.

Quadro 14 - Relação de músicas com teor patriótico

Músicas com teor patriótico	
Hinos	Canções Patrióticas
Hino à Bandeira	A Bandeira
Hino a Bento Gonçalves	A Pátria
Hino a Tiradentes	A Pátria Nos Chama
Hino ao Escravo	América Imortal
Hino ao Trabalho	Amor Febril
Hino da Independência	As Belezas do Brasil
Hino da República	Brasil Cuida
Hino de 7 de Setembro	Brasil Unido
Hino de Duque de Caxias	Brasil (marcha patriótica)
Hino do Estudante	Canção do Soldado
Hino Escolar	Canta Brasil (samba canção)
Hino Infantil	Cantar para Viver
Hino Guanabara	Cara Pátria
Hino Nacional	Deus Salve a América
Hino Pan-Americano	Estudante do Brasil
	Fibra de Herói
	Marcha Patriótica
	Meu Brasil
	Minha Pátria
	No Brasil não tem
	Onde o céu é mais azul
	Pátria
	Que ato heroico
	Sabemos Lutar

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Acerca da valorização dos elementos nacionais, no ano de 1942 foi promulgado o decreto-lei nº 4.545, de 31 de julho, que dispunha sobre a forma e a apresentação dos símbolos nacionais: Bandeira, o Hino, as Armas e o Selo Nacional. Em relação ao Hino Nacional, o decreto reforça que a compunham a música de Francisco Manoel da Silva e poema de Joaquim Osório Duque Estrada, conforme o disposto nos Decretos nº 171, de 20 de janeiro de 1890, e nº 15.671.

Dentre as disposições gerais do decreto, estava prevista a execução do hino no ambiente escolar, além do ensino do desenho da bandeira: “obrigatório o ensino do desenho da Bandeira Nacional e do canto do Hino Nacional em todos os estabelecimentos, públicos ou particulares, de ensino primário, normal, secundário e profissional” (BRASIL, 1942, art. 38).

O canto dos hinos no cotidiano escolar do GEF foi reiterado pelas memórias de todos ex-alunos. Embora a maioria, quando questionada sobre a presença do ensino musical na instituição, dissesse não lembrar ou mesmo que não existia, o canto dos hinos foi lembrado por Mário Buscaíno, Egide de Biscoli, Marília de Oliveira e Victor Ferronato. Trago um trecho da entrevista da ex-aluna Maria Buscaíno, que aborda a presença dos hinos no cotidiano escolar:

O canto, nós cantávamos o Hino Nacional, na Semana da Pátria, se hasteava a bandeira de manhã e, às seis da tarde, dependendo do ano, tinha que arriar a bandeira. Então, às seis da tarde, lá no grupo escolar, a gente cantava o Hino da Independência. O Hino Nacional quando arriava, quando a gente hasteava e o hino da independência quando... do Brasil, quando arriava, o hino da independência. Isso a gente cantava sempre, neste sentido (MARIA BUSCAÍNO, ENTREVISTA, 2017).

O Programa de Música de 1939 também refletia a preocupação com o ensino do hino. A normativa prevista para o terceiro ano do ensino primário instruí a forma de trabalhar com o Hino Nacional, afirmando que o estudo deveria ser “precedido de comentário, explicação e declamação rítmica do trecho literário” (RIO GRANDE DO SUL, 1939).

Além do Hino Nacional e do Hino da Independência, constavam nos programas de comemorações uma série de outros hinos. Ressalto que, no contexto desta pesquisa, considero hino uma música “geralmente marcial ou solene, acompanhada de um texto, e que exalta o valor de algo ou de alguém” (FERREIRA, 2009).

Dentre os hinos trabalhos no contexto do GEF, analiso o Hino das Árvores, presente especialmente na festividade do Dia da Árvore, comemoração analisada por Fernandes (2015).

Alegremos das árvores a festa com os brilhos da nossa alegria. Brotem flores de espessa floresta. Pendam ninhos dos ramos um dia. Alegremos das árvores a festa com os brilhos da nossa alegria. Brotem flores da espessa floresta. Pendam ninhos dos ramos um dia. Verde, verde é a cor d'esperança. Crescei verdes formosas no chão. Cada planta ao rir da criança pede à terra da vida o cordão (SJ MAUTE, 1935).

Nos registros das festividades e comemorações aparece somente a referência do nome da música que foi entoada. Não há maiores informações, como o compositor da música ou o autor da letra. Reitero essa informação, porque nos manuais de música da época variam as versões do Hino das Árvores. A presento o hino que consta no livro de *Hinos e Canções Escolares: Noções de Solfejo*, escrito pelo Padre Frederico Maute. Infiro que possivelmente fosse essa canção que era utilizada pois o livro citado fazia parte do acervo particular da professora da Escola Complementar de Caxias do Sul, Dina Braghirolli. Tal instituição foi responsável pela formação de professoras que compunham o quadro docente do GEF. Analisarei essa situação na próxima seção do capítulo.

Figura 32 - Partitura do Hino das Árvores

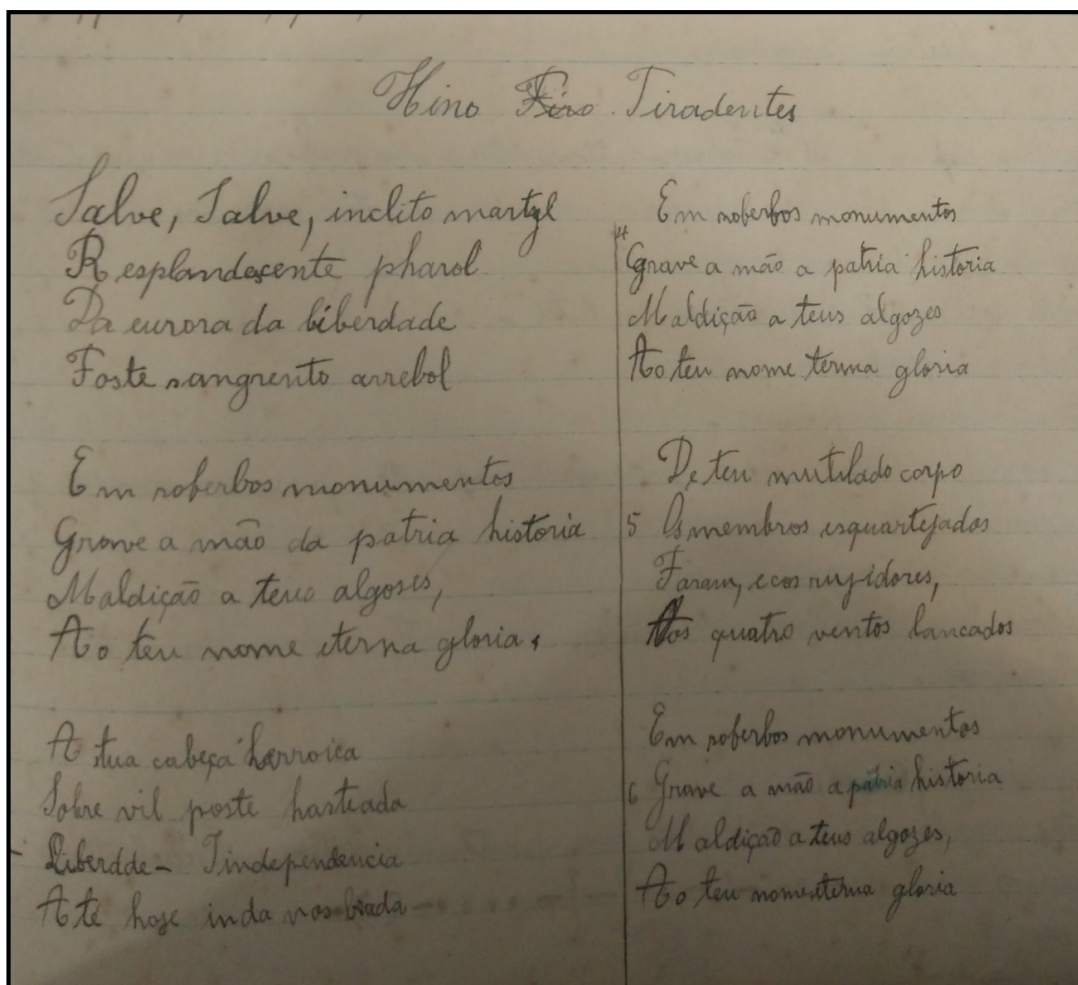
49. HYMNO DAS ARVORES

Alle-greiros das árvores a festa com os
brilhos da nossa alegria; brotem flores da espessa flo-
resta, pendam ninhos dos ramos um dia. Alle-
greiros das árvores a festa como os brilhos da nossa ale-
gria; brotem flores da espessa floresta. pendam
ninhos dos ramos um dia. verde, verde é a cord'esper-
rança: cresci ver-des formosas no chão. Cada
planta ao rir da criança pede à terra da
vida o condão.

Fonte: SJ MAUTE (1935).

Outros objetos de cultos dos hinos eram referentes a personagens históricos brasileiros considerados heróis da história tradicional brasileira. Avancini (2000) relaciona o ensino de história e o ensino de música. A autora aponta que em todos os hinários escolares constam um cuidado em relacionar as homenagens aos heróis pátrios nos cultos comemorativos escolares.

Figura 33 - Hino a Tiradentes - Registro de 05.06.1935



Fonte: Adaptado do livro *Diário dos Alunos GEF* (1935)

Ter personagens como modelo de conduta, como referências a serem seguidas, é uma situação que pode ser percebida também no contexto das visitas de autoridades nas instituições escolares. Nos registros de comemorações que ocorreram no GEF, é recorrente a presença de autoridades locais prestigiando eventos, especialmente os de foco pátrio.

Algumas ocasiões em que foram registradas a presença de autoridades: em 25 de junho de 1940, o prefeito e o secretário da agricultura participam da comemoração referente ao Dia do Trigo. Em primeiro de setembro de 1942, Welson G. Scheiner (prefeito) e Wanda Jaconi (Orientadora da 4ª região educacional) prestigiam a abertura da Semana da Pátria; no mesmo ano, no dia seguinte, o presidente do Núcleo da Liga da Defesa Nacional da localidade, Acelino Azevedo, atua na solenidade de comemoração fazendo uma oração. No ano seguinte, em

primeiro de setembro de 1943, Antão Batista, presidente da Liga da Brasilidade se faz presente na abertura da Semana da Pátria.

Figura 34 - Presença de Getúlio Vargas na inauguração do Grupo Escolar



Fonte: Acervo da Biblioteca Euclides da Cunha – GEF.

O interventor Cordeiro de Farias está ao centro da foto (1), que registra ainda a presença do Padre Thiago Bombardelli (2), do prefeito do município, Capitão Eudoro (3), e do secretário da educação estadual, José Pereira Coelho de Souza (4) (FERNANDES, 2015).

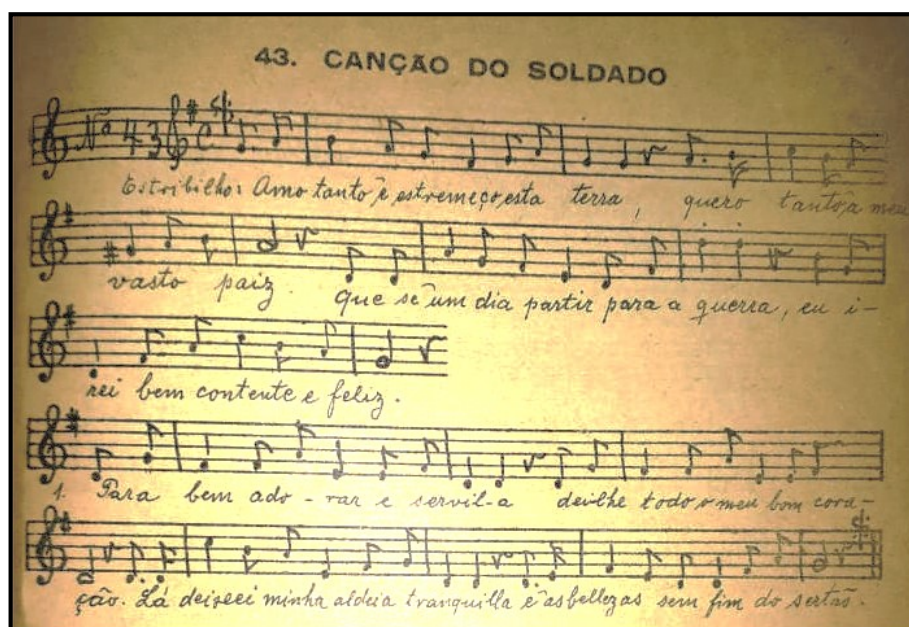
Embora a solenidade de inauguração de um grupo escolar de porte monumental explique/justifique a presença do interventor e do secretário de educação do Rio Grande do Sul, José Pereira Coelho de Souza, havia as viagens ao interior do estado como forma de fiscalizar, pessoalmente, a forma como o ensino estava sendo desenvolvido. Gertz (2005) analisando as viagens de inspeção realizadas por Cordeiro de Farias, indica que o secretário observava questões referentes ao estado e conservação da estrutura dos prédios e materiais escolares.

Entretanto, o principal objetivo girava em torno de acompanhar se as medidas de nacionalização alcançavam o seu propósito no ambiente escolar. No contexto

escolar do GEF, não somente as autoridades políticas ocupavam espaço de destaque, mas a presença do clero também era garantida.

Em relação às canções histórico-patrióticas, eram, em geral, marchas e canções de exaltação. Trazem implícita a ideia de ordem e disciplina, especialmente quando na organização de pessoas em fila, sincronizadas em um passo atrás do outro. A marcha musical transmite a ideia de marcha militar e dos soldados que defendem sua nação. A postura de quem defende sua pátria com alegria e servidão é apresentada de forma nítida na letra da Canção do Soldado.

Figura 35 - Partitura Canção do Soldado



Fonte: S.J MAUTE (1935).

“Para bem adorar e servi-la dei-lhe o meu bom coração” representa aquele que está disposto a entregar sua vida, seu coração pela sua nação, deixando, inclusive, “as belezas sem fim do sertão”, que retratam o sentimento de valorização do território e suas paisagens. Assim, exercendo tal tarefa, com o espírito de felicidade.

As canções patrióticas, suas letras, intentam um didatismo nítido no dever de promover o sentimento pátrio nas crianças e juventude. Na música Cantar para Viver, por exemplo, a grandeza do território é cantada. A ideia de Pátria é colocada como ideal “sagrado” a ser cultuado acima de todos, e a letra descreve o Brasil como uma terra paradisíaca.

As nossos praias brancas, Que as ondas vêm beijar, Lembram os homens fortes, Que vivem a pescar. Cantar é saber. Viver pelo Brasil. Para ensinar ao povo varonil. Que esta terra forte. Há de ser nossa até morrer. Porque nos viu nascer! ... (VILLA-LOBOS, 1940, p. 38-39)

No decorrer da canção, são valorizados outros aspectos enaltecidos pelo projeto educacional do período, como o valor e a alegria do trabalho. Avancini reforça que nos hinos há o conteúdo ideológico, escrito de forma criativa, mas vigiado de perto pelo estado ditatorial: “é um estado que incentiva a cultura, mas a controla de forma direta” (AVANCINI, 2000, p. 136).

Nesse cenário de valorização dos sentimentos e valores cívicos, os desfiles patrióticos ocupavam lugar de destaque na programação. De acordo com Bencostta (2005), os desfiles patrióticos dos grupos escolares eram vistos como forma de reforçar os valores cívicos. Especialmente porque tais festividades eram organizadas de tal forma a comporem a vida social da comunidade. As datas cívicas ocupavam, dessa forma, os pontos altos dentro dos programas dos calendários escolares, eram “datas em que as afetividades políticas eram postas em cena, não deixando de se manifestar o estreitamento de laços de comunhão e de solidariedade cívica entre alunos, professores, funcionários e familiares” (BENCOSTTA, 2005, p. 76).

A semana da pátria, nós desfilávamos. E o fogo simbólico, que vinha o fogo simbólico lá de não sei da onde do Rio de Janeiro, não sei da onde, passava sempre por Farroupilha, até Porto Alegre era, aí ele era colocado na pira da pátria, em Porto Alegre, sempre, sempre, na semana da pátria, vinha lá de algum Estado do Brasil e eles vinham carregando, atletas, tudo a pé. Uma tocha com o fogo simbólico. E quando ia passar aqui em Farroupilha, então, tinha o colégio dos Maristas, das irmãs e o Grupo Escolar. Designava o pelotão de cada quadra, corria então lá, ah, mas eu também queria! E eu era “isso aqui”, uma coisinha de nada, ah... mas eu queria também. E, como eu tinha uniforme, tudo de acordo, eu acompanhava o fogo simbólico. Muito patriota, assim. E aí, traziam aqui na igreja matriz né, colocavam lá dentro, e na Praça da Bandeira também tinha a coluna lá, tudo de acordo, fechado também, e colocavam a chama da Semana da Pátria. E tinha as festividades, tinha o arreamento, o hasteamento da bandeira na praça, o arreamento, e enfim, e colégios, então, que declamavam, se apresentavam, tinha todas essas coisas (MARIA BUSCAÍNO, ENTREVISTA, 2017).

Ao exercitar a memória, o sujeito realiza uma seleção e constrói, narrativamente, numa forma de rememoração, aspectos que escolhe lembrar. (ERRANTE, 2000). Entretanto, tais memórias que ficaram têm um significado.

Sobre a condução musical desse momento, há a inferência dos tambores. No livro *Ata de Comemorações (1942-1949)* indica, por exemplo, que ao iniciar as comemorações da Semana da Pátria, em 1942, o hasteamento da bandeira foi realizado ao som de tambores. Maria lembrou a presença deles também: *“olha, tinha lá uns tambores, coisa assim, mas não banda, banda. Não chegava a ter, mas tinha os tambores, né? Os próprios alunos que... então, a gente tinha sim.”* (MARIA BUSCAÍNO, ENTREVISTA, 2017).

Há alguns registros fotográficos que se aproximam da narrativa de Maria. Como por exemplo, o registro do Pelotão da Brasilidade na Parada da Mocidade de 1942.

Figura 36 - Parada da Mocidade - Semana da Pátria de 1942



Fonte: Acervo da Biblioteca Euclides da Cunha - GEF

Na figura anterior, os alunos estão em postura de alinhamento para o desfile. Rapazes e moças apresentam-se com o uniforme completo e bem apurado. Os alunos que guiam o pelotão trazem consigo tambores.

O senhor Victor Ferronato acrescentou outros detalhes aos desfiles. Além dos tambores, *“tinha uns caras que batiam tambor e tal, aquela coisa toda né? [...] É, o soldado de Caxias, e o batalhão lá... Eles acompanhavam... Depois tinha um carro antigo né?”* (VICTOR FERRONATO, ENTREVISTA, 2018).

Mas, na semana da pátria, então, o mulhero, quando era o desfile à tarde né? Ali na frente, que era a prefeitura, lá onde tem o quiosque e tinha a praça, não tinha o clube do comércio, nada disso, né? na praça, então o pessoal ficava todo desse lado pra assistir o desfile dos colégios, das escolas, das freiras, enfim, do interior também, ali das... de Nova Milano, né, de outras localidades em volta, também desfilavam, e o povo ficava, então, assistindo a passagem, e, depois do desfile, então tinha uma...uma que era moagem de café que era do Klein e Pascoal e eles faziam aqueles peixinhos de açúcar coloridos né. Eles faziam um pacotinho, e nós, então, as crianças do primário, ali, a gente ganhava um pacotinho, assim de... Ele era de tecido, assim transparente, com os peixinhos. Isso depois do desfile, isso quando criança. Então, era essa a festa da Semana da Pátria (MARIA BUSCAÍNO, ENTREVISTA, 2017).

Sobre a performance dessas canções, saliento que não há indicações claras sobre como ocorriam. Entre os anos de 1938 e 1945, não constam nos registros um grupo específico para apresentações de canto. Os registros escritos apontam, às vezes, se os cantos eram entoados por uma turma específica ou individualmente por um aluno. Sobre os arranjos vocais, infiro que as canções eram cantadas em uníssono (uma só voz), com exceção de uma execução da canção “O Brasil”, no ano de 1940, que teria sido entoado a duas vozes.

Essa situação se altera em 1947, quando nos registros dos programas das festividades há a presença do Coro Orfeônico. De acordo com o livro *Ata de Comemorações 1942-1949*, em quatro de abril do ano citado, o coro teria se apresentado na comemoração do Dia Pan-Americano, com um programa de canções como: Vitória, Vingarei minha nação, Deus Salve a América.

Conforme preceitos do projeto nacionalista, nenhum ex-aluno abordou a presença de canções italianas no contexto escolar. Como ressaltou a ex-aluna Maria “*não, não, italianas não. Não tinha nada a questão da tradição italiana, não tinha. Até se tinha, nem sei... brasileira sim que a gente cantava, que eu nem lembro mais*” (MARIA BUSCAÍNO, ENTREVISTA, 2017).

Através do canto se desenvolveria o “gosto artístico pela poesia e pelas músicas nacionais” (SOUZA, 2008, p. 72), como instrumento propagador do nacionalismo. A maneira de conduzir a escolha de repertório, bem como a forma de condução em sala de aula, demonstra um descaso pela cultura ou mesmo pela experiência que os alunos poderiam trazer do mundo exterior à escola.

Saliento que Avancini (2000) aponta que “o tempo escolar também era marcado por canções que identificavam a sua rotina” (AVANCINI, 2000, p. 306). Como os indícios escritos eram correspondentes a escritas de festividades, canções com tal propósito não estariam ali registradas. Entretanto, canções de chegada à

escola, da hora do recreio, de volta pra casa não estiveram presentes nas narrativas dos ex-alunos.

As canções analisadas nesta seção partiram dos registros produzidos na cultura escolar. Todavia, a partir de outros documentos encontrados na trajetória de pesquisa, foi possível traçar relações entre o repertório e as práticas musicais que ocorriam em outra instituição: a Escola Complementar de Caxias do Sul. Através de documentos profissionais da professora de música Dina Braghirolli, que lecionava para as aspirantes a professoras, foi possível estabelecer possíveis conexões com o trabalho desenvolvido pelas professoras no GEF. Na próxima seção, apresento essa situação.

4.4 AS PROFESSORAS DO GEF: ASPECTOS FORMATIVOS

Para informações acerca da vida profissional das professoras do GEF, são utilizados como fontes escritas o livro *Fichário do corpo docente e demais funcionários do GEF (1940)* e o *Fichário do corpo docente Grupo Escolar Farroupilha (1950)*. Em ambos os livros, de forma geral, constam informações como: nome dos professores, escola em que se formou, cursos que fez, data de formatura, data de ingresso no magistério, data de efetividade, escolas que lecionou, licenças e faltas na instituição, designações na instituição, atividades extraclasse, escolas onde esteve em exercício, métodos empregados, testes empregados, pesquisas e estudos especiais.

No livro *Fichário do corpo docente e demais funcionários do GEF – 1940* constam os registros referentes às docentes Célia Amando, Hilda Rodriguez, Gema Pesca, Norma Guimarães Vizeu, Alzira Finger, Elisa Cibelli, Wanda Jaconi, Albertina Cibelli, Olga Ramos de Oliveira, Ernestina Cibelli e Clementina Mazzochi. É indicado que as formas de “contratação” das professoras eram: auxiliar contratada, substituta, estagiária, concursada de 1ª entrância. De acordo com Souza (2011), as entrâncias foram maneiras de classificar instituições escolares com relação aos centros urbanizados. Desse modo, como explica Werle (2005, p. 63), “as escolas de 3ª entrância, mais centrais [...] as de 2ª entrância, nos limites urbanos [...] e as de 1ª entrância, as mais distantes e, por isso, consideradas rurais”. O GEF, pela distância da capital gaúcha, seria, então, uma escola de 1º entrância.

Dentre as mudanças que ocorriam no âmbito educacional no Rio Grande do Sul, a forma de recrutamento docente foi alterada para concurso. De acordo com Quadros (2006), as modificações atingiram especialmente os professores primários, com destaque para o decreto nº 7640, de 1938, que organizou e regulamentou a carreira. Dentre as questões postas no sentido da profissionalização docente, além do concurso público,

[...] procedeu-se à normatização dos professores, segundo a classificação das escolas e acesso gradativos aos níveis da carreira, mediante concurso de remoção, baseado em critérios de tempo, merecimento e aperfeiçoamento cultural e técnico, que envolvia estudo do rendimento do trabalho escolar, das aptidões reveladas, de cursos de especialização e publicações ou outras contribuições do ensino (QUADROS, 2006, p. 90-91).

Sobre os métodos de ensino, duas opções de respostas foram identificadas. Onze professoras tinham seus registros no livro mencionado anteriormente, e quatro delas indicaram como método de ensino utilizado o sistema de projetos. Já as outras sete, os centros de interesse. Ao serem questionados sobre suas professoras, os ex-alunos do GEF recordaram com carinho e apreço de algumas de suas professoras.

Ai... eu adorava. Não me lembro o nome de todas as professoras. Da professora Alice Gasperin, amava ela! Ela era conselheira, ela era... ela só dizia assim "vocês nunca abandonem Deus. Sempre rezem", né? Era uma pessoa muito bacana, dona Alice. E a dona Ilza Molina Martins. E no terceiro ano, eu não me lembro, ela era uma Capra, o sobrenome do marido era Capra, mas eu não me lembro o nome dela. Não consigo me lembrar. Mas era muito bom, eu adorava. Adorava estudar lá (ÉGIDE BISCOLI, ENTREVISTA, 2017).

É interessante salientar que o quadro docente do GEF era formado exclusivamente por mulheres. Nesse período, o "papal da mulher como responsável pela educação das crianças na família e na escola era enaltecido" (BASTOS, 2005, p. 128). Assim, o trabalho da professora era como uma espécie de extensão do trabalho que desenvolvia em sua casa, adquirindo um papel de modeladora de almas (BASTOS, 2005). Maria Buscaino também recordou de suas professoras, de todas as suas professoras do primário. Não somente dos nomes, mas de características das profissionais que a marcaram.

Quer dizer, eu tive a Norma Vizeu, né? Que foi o primeiro ano. Depois no segundo ano teve a Elisinha Jaconi, que era muito querida, mas ela ficou um mês, um pouquinho mais de um mês, e ela era... a irmã dela era a diretora do Grupo Escolar. E ela foi, como se diz, designada pra uma outra cidade para assumir, então as duas foram embora. Então, aí assumiu a Gema Pesca, não... aí eu não lembro... não Alcina Finger que era uma professora que tinha as unhas pintadas vermelhas. Finger em alemão é unha, mas ela tinha as unhas pintadas. Ela não era casada, e ela quando a turma não... ela dava um beliscão. Tinha um medo, um medo, porque eu dizia: ai mãe, se eu não passar pro segundo ano, a professora assim, assim, assim... Mas, comigo não aconteceu nada. Depois no terceiro ano foi Gema Pesca, no quarto ano foi a dona Olga Ramos de Oliveira, que eu amava essa professora, que ela era casada com o Brentano, da tipografia e livraria Brentano. Eu amava, e, depois de adulta, eu visitava ela. E do quinto ano era Cibele (MARIA BUSCAINO, ENTREVISTA, 2017).

Ao abordar com os alunos se existia a professora de música no GEF, as opiniões foram bem divergentes. A senhora Maria Buscaíno e os senhores Mario Buscaíno e Victor Ferronato afirmaram que não havia professora específica para tal ensino. Mario Buscaíno lembrou, apenas, de uma professora que gostava de música: “[professora] de lecionar música, não. E aí, então, era professora do quinto ano [...] tinha a professora, essa Enriconi. Ela gostava de música também e dava, às vezes, uma pouca coisa, assim...” (MÁRIO BUSCAÍNO, ENTREVISTA, 2017).

Égide de Biscogli foi a única ex-aluna que afirmou lembrar da professora e da aula de música.

Tinha aula de música. O nome da professora da aula de música também não vou me lembrar, porque era uma pessoa que veio de fora, que o marido dela, ele era funcionário público, não me lembro o setor que ele trabalhava. Mas, ela era ótima. E a gente fazia todo o ‘do, ré, mi’. A gente tinha o caderno e fazia tudo (ÉGIDE BISCOLI, ENTREVISTA, 2017).

Conforme a entrevista de Égide, ela não estudou exclusivamente no GEF. Seu pai intercalava: um ano no GEF e um ano no Colégio Nossa Senhora de Lourdes. Quando questionei se eventualmente o ensino de música não seria do colégio das Irmãs, ela afirmou que não.

A ex-aluna Marília, que chegou a ser colega de Égide, afirmou não recordar de professora de música: “tinha religião, mas a música não tinha. Não lembro, pelo menos no meu tempo, não lembro” (MARÍLIA OLIVEIRA, ENTREVISTA, 2018).

Entretanto, no livro *Fichário do Corpo Docente Grupo Escolar Farroupilha (1950)* há indicação que a professora Lucy Maria Courtois teria lecionado canto de 1948 a 1950, o que vai ao encontro de outras mudanças que ocorrem nas práticas musicais da instituição, como os primeiros registros de um grupo de coro orfeônico

em 1947. A ex-aluna Égide lembrou, com carinho, de alguns aspectos da aula da professora Lucy Courtois.

Ela fazia o coral, a gente cantava, todo mundo junto. Ela era muito tranquila. Era muito legal. Muito legal. A gente sentiu muito quando ela foi embora, que depois ela foi... o marido quando era transferido, ela era professora, ela tinha que seguir né? Mas a gente sentiu muito (ÉGIDE BISCOLI, ENTREVISTA, 2017).

De acordo com o relato da ex-aluna, o marido da professora Lucy Courtois seria funcionário público, e a transferência dele teria acarretado a saída da docente da escola. Todavia, saliento que Fernandes (2015) indicou que a professora seria filha de Luciano Florêncio Courtois e Thilde Pinto Guaspari. Seu pai, Luciano, atuou como Auxiliar na Subprefeitura da Vila de Nova Vicenza, 1º Delegado de Polícia, escrivão do Cartório de Órfãos e Ausentes, entre outras atividades (FERNANDES, 2015).

Lucy Maria Courtois se formou na Escola Complementar de Caxias, no ano de 1941. Sua participação em apresentações artísticas organizadas pela instituição foram registradas em algumas reportagens no período. De acordo com os programas de comemorações noticiados na época, a complementarista Lucy fazia apresentações solo de canções.

Ressalto, nesse sentido, uma publicação do dia seis de outubro de 1940, na qual o jornal A Época noticiou uma apresentação ocorrida no Teatro Central de Caxias do Sul, com participação da Escola Complementar de Caxias. Entre outros motivos de elogio, o jornal enaltece o grupo Notas Gaúchas, composto por 20 alunas da instituição. Embora tenha sido elogiado o grupo inteiro, a aluna Luci é chamada de “prima donna” da “Companhia”, apresentando-se mais uma vez ao público “[...] para empolgá-lo no transporte suavíssimo da melodia acariciante de sua linda voz [...]”. Dessa forma, é possível inferir que as habilidades musicais da professora se evidenciavam. Sobre a Lucy Courtois ter sido professora de canto, algumas questões são pertinentes a tal situação. A professora já era docente da instituição anteriormente, assim, qual mudança ocorreu na cultura escolar do GEF para que houvesse a necessidade/possibilidade de uma professora de canto?

Houve registro no livro *Diário da Escola (1939-1944)* que a professora Elisa Cibelli seria a professora de educação física e música no ano de 1940. Entretanto, logo a professora se afasta na instituição devido a um chamado da Secretaria de

Educação, conforme consta nos registros do livro *Fichário do corpo docente e demais funcionários do GEF – 1940*.

Não foram localizados livros didáticos usados pelo corpo docente do GEF, ou livros que utilizassem como referência para a sua prática. Porém, saliento a presença da Revista do Ensino no contexto do GEF. No livro *Diário da Escola (1939-1944)* consta que, no dia 25 de outubro de 1939, é feito, por exemplo, um levantamento das professoras que desejavam a assinatura da “Revista do Ensino do Estado do Rio Grande do Sul”. Tendo em vista o controle do governo sobre as influências que adentravam os muros da escola no contexto do projeto nacionalista, saliento que o fato reforça o interesse por parte da Secretaria do Estado dos Negócios da Educação e Saúde Pública (SESP) de a revista permear as práticas escolares.

Como tradicionalmente se vê em regimes de exceção, a imprensa é e foi utilizada como meio de controle e também como forma de influenciar e manipular a opinião pública durante o Estado Novo, sendo que a imprensa escrita foi um “importante veículo de produção e difusão do discurso estadonovista, fornecendo a aura de legitimidade ao regime à sua liderança” (BASTOS, 2005, p. 23).

O regime estadonovista fomentava os ideais nacionalistas e propunha a nacionalização da cultura, rejeitando qualquer interferência externa. Divulgar a imagem e os feitos do governo de modo a atrair as pessoas a concordarem com essa forma político administrativa, mascarando um sistema autoritário que tinha o poder executivo no ponto mais alto dessa escala organizacional. O Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP)⁵⁰ atua nesse sistema para controlar a produção cultural, a fim de criar padrões para a propaganda nacional. Essa construção de um “ambiente” monitorado permitia a manipulação das questões simbólicas pertinentes aos indivíduos dessa comunidade, proporcionando uma noção de pertencimento e, conseqüentemente, a não contestação dos seus ideias e princípios, o que gerava amparo às imposições do regime. A censura, portanto, se mostra como um elemento estrutural desse sistema. A influência do Departamento se amplia em âmbito nacional através da criação de Departamentos Estaduais de Imprensa e Propaganda, alinhados com o propósito do órgão precursor.

⁵⁰ A criação do Departamento de Imprensa e Propaganda – DIP – tem sua raiz no Departamento de Difusão Cultural, que existia desde 1934, que em 1937 é reconfigurado e torna-se o Departamento de Difusão Cultural (DPCD), que posteriormente é alterado para o DIP.

A publicação da Revista do Ensino do Rio Grande do Sul figura-se entre uma das medidas empreendidas como forma de modernização do ensino. Como afirma Bastos (2005), a imprensa pedagógica trazia representações da vida escolar, incluindo “determinadas práticas, veiculando valores e normas de conduta, construindo e elaborando representações do social” (BASTOS, 2005, p. 27). Ela passou a ser editada no estado em 1939 e era voltada ao magistério gaúcho. Após o ano de 1942, encerra-se o primeiro ciclo de produção da Revista, só retornando a partir de 1951.

Compondo um conjunto de saberes e práticas que eram considerados essenciais para o exercício docente, a revista do ensino esteve presente no cotidiano escolar das instituições gaúchas de ensino, considerada como uma referência a ser seguida e estudada para conduzir as práticas escolares.

Ainda sobre a presença da revista no GEF, conforme Fernandes (2015), em seis de setembro de 1944 foi estudado o texto “*O Ditado*”, publicado na primeira edição da Revista em 1939. Um outro artigo lido, no ano de 1946, abordava a edição 6 da Revista do Ensino e tratava das normativas do programa de música do 1º ao 5º ano, bem como das normativas do programa de estudos sociais e naturais. Assim, mesmo após a revista sair de circulação, ela segue como um documento de referência para os professores.

Compreendo que, para analisar uma disciplina, em sua gênese, configuração e organização, com seu caráter autônomo, um importante aspecto a ser observado é a formação de quem a ela se dedicou.

Em relação à formação profissional, no princípio da história da instituição, as professoras leigas eram as docentes (FERNANDES, 2015). O início do funcionamento da Escola Complementar de Caxias⁵¹, em 1930, é um dos fatores que contribuiu para a alteração desse quadro, tendo em vista que foi a primeira escola pública de formação de professores e professoras na região. Em conformidade com o Decreto nº. 4.277 de 1929, que dava instruções acerca do ensino normal e complementar no Estado, Bergozza (2010, p. 53) aponta que “ela foi criada para suprir a necessidade de formar e aperfeiçoar docentes para as escolas primárias da cidade e região a partir da década de 1930”. Ao oportunizar a

⁵¹ A partir de maio de 1943 a Escola Complementar de Caxias passa a denominar-se como Escola Normal Duque de Caxias.

qualificação docente, a instituição também possibilita uma nova forma de qualificação para as jovens da região que queriam seguir estudando (LUCHESE, 2007).

Quadro 15 - Formação das professoras do Grupo Escolar (1930-1945)

Professora	Escola de Formação	Data da formatura	Data de ingresso no Grupo Escolar
Loanda de Calazans	Complementar de Caxias	1933	1930
Albertina Cibelli	Complementar de Caxias	1936	1937
Fandila Reginato	Complementar de Caxias	1935	1936
Alice L. Cibelli	Escola Normal de Porto Alegre	1936	1937
Célia C. Pinto Amando	Escola Normal de Porto Alegre	1937	1938
Gema C. Pesca	Complementar de Caxias	1938	1938
Wanda A. Jaconi	Complementar de Caxias	1934	1938
Elisa Cibelli	Escola Normal de Porto Alegre	1936	1939
Olga R. Brentano	Complementar de Caxias	1934	1939
Clementina Mazzochi	Complementar de São José (São Leopoldo)	1934	1940
Ernestina Cibelli	Complementar de Caxias	1939	1940
Lucy M. Courtois	Complementar de Caxias	1941	1941
Silvia Jaconi	Complementar de Caxias	1933	1942
Lourdes Comandelli,	Ginásio São José, Caxias	1937	1943
Lygia Schmitz	Complementar de São José (São Leopoldo)	1935	1943
Maria Rössler	Complementar de São José (São Leopoldo)	1936	1944
Ilsa M. Martins	Escola Normal de Porto Alegre	1921	1945
Alice Gasperin	Complementar de Caxias	1943	1944
Maria F. L. Schülhe	Complementar de Caxias	1943	1944
Olinda Enriconi	Escola Normal de Porto Alegre	1931	1945

Fonte: Adaptado de Fernandes (2005).

Conforme o quadro, além da Escola Complementar de Caxias, compunham principalmente o quadro de instituições de formação das docentes do GEF a Escola Complementar de São José (São Leopoldo/RS) e a Escola Normal de Porto Alegre (Porto Alegre/RS). A maioria das professoras eram *complementaristas* e *normalistas*.

Na Escola Complementar de Caxias, dentre os saberes trabalhados na instituição, o espaço para o ensino musical existia e era ocupado por professores específicos que lecionavam a disciplina. Saliento, neste texto, a presença da professora Dina Braghirolli, que foi uma das professoras de música na instituição.

De acordo com indícios profissionais de Dina Braghirolli, preservados no

Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami, a professora nasceu no dia de 19 de maio de 1900, tendo sido nomeada como professora de música, conforme portaria número 2993, de 10 de junho de 1933, na Escola Complementar de Caxias do Sul. Na documentação disponível, há um Relatório/Questionário que indica vestígios sobre suas práticas educativas, material didático que ela utilizava como referência, assim como informações sobre sua formação acadêmica e musical.

A professora nasceu no dia de 19 de maio de 1900, tendo sido nomeada como professora de música, conforme portaria número 2993, de 10 de junho de 1933. Foi diplomada aluna-mestra da Escola Complementar de Caxias do Sul, no ano de 1939.

Referente a sua qualificação musical, formou-se no “Curso de teoria e solfejo” (1926) e também em Piano (1929) pelo Instituto Belas Artes do Rio Grande do Sul. Sobre cursos extras que realizou, possuía certificado da Escola Normal Padre Anchieta, em São Paulo, do “Curso de Puericultura” e “Higiene Geral” da Diretoria de Saúde Escolar do Estado de São Paulo, em 1941. Além disso, constam em sua formação cursos voltados ao Canto Orfeônico, como em 1940, na capital de São Paulo, onde realizou o curso “Técnico de Educação Musical”, ministrado pela professora Ceição de Barros Barreto.

Ceição Barretos foi uma professora de música e Canto Orfeônico, além de ter sido uma escritora sobre o tema. De acordo com Igayra (2012), ela era uma aluna dedicada a registrar os cursos e as ideias de Villa-Lobos. A autora ressalta dois livros escritos por Ceição: *Coro Orfeão* e *Estudos sobre Hinos e Bandeira do Brasil* (1942). No primeiro livro, estando envolvida nos assuntos acerca do ensino musical da época, a autora chegou a criticar a forma como o ensino da música estava sendo desenvolvido, como algo mecanizado e exibicionista. No outro livro citado, apresentou a preocupação com a execução cantada do Hino Nacional, indicando os erros mais frequentes observados na execução do hino (IGAYARA, 2012).

Além do curso realizado em 1940, a professora Braghirolli formou-se também no curso de “Metodologia Musical” sob a direção do professor Fabiano R. Lozano, no Serviço de Música e Canto Coral do Departamento de Educação do Estado de São Paulo, em 1941.

De acordo com Gilioli (2008), Fabiano R. Lozano foi um dos precursores com o trabalho do Canto Orfeônico no Brasil, no estado de São Paulo. Sua formação musical iniciou ainda no ambiente familiar, tendo em vista que seus pais eram

músicos. Realizou seus estudos formais em música no Colégio Piracicabano e posteriormente cursou o Real Conservatorio de Madri, na Espanha. Quando voltou de sua estadia na Europa, depois de seis anos, iniciou uma carreira como professor de música em um grupo escolar de Piracicaba e, posteriormente, em uma Escola Normal. Desde o início de seus trabalhos, opera através do canto coral, sendo que oficialmente o Orfeão é constituído em 1925.

Também em 1930, foi nomeado Assistente Técnico do Ensino de Música, junto à Diretoria Geral do Estado de São Paulo. Em 1939, foi nomeado Chefe do Serviço de Música e Canto Coral, órgão subordinado ao departamento de Educação de São Paulo, posto no qual se aposentou, em 1953 (GIGLIOLI, 2008). Foi nesse período e nesse cargo que Fabiano R. Lozano lecionou o curso do qual Dina Braghirolli participou.

Em relação aos sujeitos escolares, com o olhar direcionado ao professor, historicamente o ensino de música esteve sob a tutela de várias possibilidades: padres, músicos, professores de música ou professores que tinham a responsabilidade de ministrar todas as disciplinas para a classe. É o Decreto nº 981 de 08 de novembro de 1890 (BRASIL, 1890) que primeiro traz a exigência de professor específico para o ensino musical. Loureiro (2003) também aponta que, mesmo no final do século XIX e início do século XX, o ensino de música realizado nas escolas era criticado, especialmente o trabalho desenvolvido pelos professores, considerados despreparados ou com pouco interesse junto à tarefa de lecionar nas escolas primárias.

Quando o Canto Orfeônico é instituído como disciplina obrigatória, através do Decreto nº 19.890 de 18 de abril de 1931, não é atribuída a necessidade da profissionalização do professor. Somente a partir do Decreto-Lei nº 9494/46 (BRASIL, 1946) que vai haver uma preocupação e organização sistemática para os professores responsáveis por ministrar a disciplina.

No contexto gaúcho, conforme referido anteriormente, o decreto nº 7640 de 1939 regulamentou a carreira docente, instituindo o concurso como forma de recrutamento. O espaço para o professor de música nos concursos esteve garantido. Como aponta Quadros (2006), por exemplo, no ano de 1938 foram nomeados 33 professores de música, e em 1939, 12 professores (QUADROS, 2006, p. 71).

Villa-Lobos se preocupava não somente com a qualidade do material, mas com orientação prática adequada que os professores deveriam seguir. Para ele, o

ensino deveria ser prático, mas sem esquecer a teoria e o solfejo, ensinando o que for indispensável ao desenvolvimento dos alunos (VILLA-LOBOS, 1946). Era necessário adequar o repertório à idade dos alunos, realizar prévia leitura da letra dos cantos, com a introdução da teoria somente após o domínio da canção, fazendo, então, as correções necessárias, tendo em vista, principalmente, “o ritmo, a entoação e a dicção” (VILLA-LOBOS, 1946, p. 8), sem esquecer a interpretação adequada ao contexto da canção e o emprego da manossolfa durante o processo.

Os locais de concentração de formação dos professores de Canto Orfeônico estavam no eixo Rio de Janeiro-São Paulo, o que dificultava a vinda dos professores de outros estados e regiões. Loureiro (2003) apontou que isso levava a uma formação inadequada ou mesmo insuficiente, em que os métodos não conseguiam suprir essa defasagem. A mesma autora afirma que esse seria um dos motivos que favoreceu a queda do Canto Orfeônico enquanto projeto.

Entretanto, com as viagens de Dina Braghirolli em busca de formação musical, é possível inferir que o projeto estava alcançando o interior do país. Inclusive, outra professora que lecionou música na Escola Complementar também realizou viagem didática em busca de formação no projeto de Villa-Lobos. Em uma entrevista disponível no acervo AHMJSA, na narrativa da professora, é possível verificar um esforço para a profissionalização do professor de música, ao ter uma bolsa de estudos disponibilizada para a realização do curso.

Ah! Meu Deus, foi tantas coisas boas, tanta recordação boa, tanta coisa que a gente aprendeu. Interessante, porque é o nosso curso, eu fui com a bolsa de estudos aqui do Rio Grande, e lá tinham professores de vários estados. Tinha uma moça da Bahia, tinha do Espírito Santo, de... Santa Catarina, do Pará, tinha até de Manaus, tinha de São Paulo, de Minas, tinha, eram todos professores já estaduais, não é, e que estavam fazendo este curso.
(JULIANA LAMB, ENTREVISTA, 1991)

Ainda, de acordo com a professora, a figura de Villa-Lobos seria responsável por implantar o ensino de música nas escolas, o que justificava o movimento dos estados para enviarem professores para se qualificarem, para poder introduzir nas escolas o Canto Orfeônico (JULIANA LAMB, ENTREVISTA, 1991).

Sobre as práticas educativas desenvolvidas pela professora Braghirolli, em seu Relatório/Questionário, disponível no Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami, há indícios sobre dificuldades encontradas pela professora. De acordo com anotações da docente, os alunos teriam pouco interesse pelas aulas devido ao fato

de não ser necessária a aprovação na matéria para a promoção para a próxima série. Além disso, a falta de conhecimento de música por parte dos alunos e a falta de espaço adequado e mobiliado para a disciplina também dificultariam seu trabalho.

Há no relatório a bibliografia que orientava os trabalhos da professora Dina Braghirolli. A partir da indicação dos exemplares, é possível conjecturar as influências que tangenciavam as práticas educativas da professora. Partindo da lista, a seguir descrita, pode-se perceber a presença de uma série de títulos e autores envolvidos com o Canto Orfeônico.

Quadro 16 - Lista de livros de educação musical potencialmente utilizados na Escola Complementar Duque de Caxias

continua

Título do Livro	Autor
1. Enciclopédia de La Música (Acervo da escola)	C. Mayer Serra
2. As Artes (Acervo da escola)	Van Loon
3. Psicotécnica do ensino elementar da música	Antônio de Sá Pereira
4. O Ensino popular da música no Brasil	Heitor Villa Lobos
5. Elementos de Canto Orfeônico	Domingos Raymundo
6. Alegrias das Escolas	Fabiano Lozano
7. Elementos de Folk-Lore Musical Brasileiro	Flausino R. Valle
8. Coro Orfeão	Ceiçãõ" Barros Barreto
9. Orfeão na escola nova	Leonilda L.Beuttenmüller
10. Pontos de teoria da música	Assuero Garritano
11. Pianista	Fr. Bieri
12. Cantos Escolares	Dr. João Birnfeld
13. Solfejos	Alexis De Gauradé
14. Celebre Solfejo	Sodolphe
15. Rudimentos de música	Bonifácio Asioli
16. Solfejos	Heitor Villa Lobos
17. A.B.C Musical	Raphael Coelho Machado
18. História de la música	Professor Hugo Riemann
19. História Estética de la música	Mariano Antônio Barreneches.
20. Petite Historie de la musique l'antiquité à nos jours	E. Van de Velde
21. Nas galerias das artes e da história	P. Helidoro Pires
22. História da música brasileira	Renato de Almeida
23. A música contemporânea	I. Pelafsky
24. Aulas de manossolfa	J. C. Júnior
25. História da música contada à juventude	Margaret Steward e Francisco Mignone
26. Las sinfonias de Beethoven	E. Ramirez Angel.
27. As nove sinfonias de Beethoven	Maurício Must e G.D. Leoni.

28. Grandes músicos da infância	Maria Aparecida Pourchet Campos
29. José Maurício Nunes Garcia	Visconde de Taunay.
30. Bruckner	Fritz Grueninger
31. Perosi	A. de Pignatelli.
32. Carlos Gomes: Aspectos de sua vida e obra – seu nacionalismo.	Carlos Maul
33. Chopin – La Vita – Le Opere	Ippolito Valetta.
34. Beethoven	José Lannes (tradução)
35. Padre José Maurício Nunes Garcia	Júlia Lopes Almeida
36. Tradução em Vernáculo do Libreto do “Guarany”	C.Paula Barros
37. Revista do Centro de Ciências e Letras de Campinas	-----
38. Cânticos Militares	Marisa Lira (organização)
39. Hinos e Canções Escolares	Padre Frederico Maute S. J.
40. Orfeão Escolar 1ª, 2ª e 3ª séries	João Gomes Júnior
41. Canto Orfeônico	H. Villa Lobos
42. Minhas Cantigas	Fabiano R. Lozano
43. Primavera	Fabiano R. Lozano
44. Ciranda Cirandinha...	João Batista Julião
45. Noções Elementares de música –	Miguel Izzo.
46. Vozes de Crianças	Juca Matto
47. Canções de Nossa Terra (Números 1,2,3, 4, 5, 6)	Fabiano R. Lozano
48. Florilégio Musical (Números 1, 2, 3, 4, 5)	Fabiano R. Lozano
49. Hinos Pátrios e Uma Série de Coros Orfeônicos –	Heitor Villa Lobos, Fabiano R. Lozano, Barreto Netto e outros.

Fonte: Elaborado pela autora a partir do Questionário/Relatório de Dina Braghirioli, Arquivo Municipal João Spadari Adami.

Na lista de autores dos livros descritos constam vários nomes importantes no projeto do Canto Orfeônico, como: João Gomes Júnior, Fabiano R. Lozano, João Baptista Julião, além do próprio Heitor Villa-Lobos. Além disso, uma série de títulos da bibliografia indica relação direta com o projeto, como: *Hinos Pátrios e Uma Série de Coros Orfeônicos*, *Coro Orfeão*, *Orfeão na Escola Nova*, *Elementos de Canto Orfeônico* e *Canto Orfeônico*.

A instituição da disciplina do Canto Orfeônico estimulou a produção de materiais didáticos, geralmente métodos, voltados para o trabalho a ser desenvolvido em sala de aula⁵². Esse material foi fundamental para prática do Canto Orfeônico na educação básica brasileira, visto que essa literatura buscava reproduzir e mesmo traduzir orientações oficiais, além do repertório selecionado.

⁵² Para maior conhecimento dos livros utilizados, indico o artigo de Ana Nicolaça Monteiro (MONTEIRO, 2003) e Rosa de Fátima de Souza (SOUZA, 2016) “Educação musical e nacionalismo: a história do Canto Orfeônico no ensino secundário brasileiro (1930-1960)”, que trabalham e apontam alguns dos materiais didáticos produzidos como orientação para a disciplina do canto orfeônico.

Nesse sentido, esses manuais podem ser vistos como objetos culturais veiculadores de dois tipos de saberes: conhecimentos musicais e saberes pedagógicos. A forma padronizada como os autores apresentavam o programa oficial e as finalidades do Canto Orfeônico demonstram a necessidade de validação/legitimação da disciplina do meio educacional. Era preciso convencer professores e alunos acerca das virtudes e finalidades formativas da disciplina (MONTEIRO; SOUZA, 2003, p. 125).

Da lista da professora Dina, dos quarenta e nove títulos indicados por ela, somente dois eram da escola. O restante fazia parte de seu acervo pessoal. Além disso, é possível deduzir a partir dos títulos descritos a influência do Canto Orfeônico no trabalho desenvolvido pela professora. Assim, embora o Canto Orfeônico não esteja diretamente relacionado ao fazer docente das professoras do Grupo Escolar, este esteve presente na sua formação.

4.5 AS AULAS DE MÚSICA: UM PONTO ENTRE OS “SABERES” DO GRUPO ESCOLAR FARROUPILHA

Na organização didática, especialmente dentro do recorte temporal aqui estudado, que compreende as décadas de 1930 e 1940, as práticas de ensino eram permeadas e organizadas a partir dos *pontos*, que seriam os assuntos estudados. Conforme a narrativa da ex-aluna Maria:

[...] tinha um caderno, a professora ditava o ponto de ciências, a gente escrevia. Ditava o ponto de geografia, um ponto de história, um ponto de estudos sociais. [...] Um assunto, na época, era um ponto. Era o descobrimento, depois a Independência era outro ponto, e assim por diante, era pontos por pontos. E no mesmo caderno né? E a gente estudava assim, não tinha ainda os livros (MARIA BUSCAÍNO, ENTREVISTA, 2017).

O Regimento Interno de 1927, nas orientações acerca do procedimento dos exames, utiliza também o termo ao se referir aos tópicos a serem sorteados para serem avaliados nos exames. Dessa forma, me detenho agora ao *ponto* sobre música no contexto do GEF.

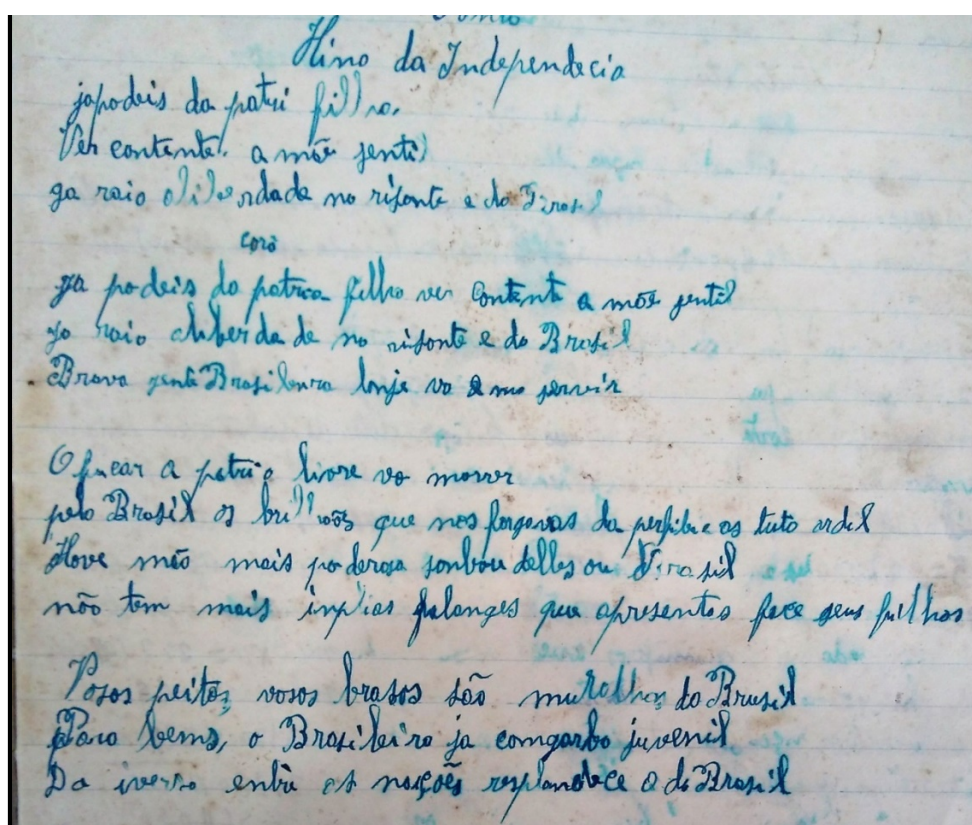
A narrativa aqui descrita é traçada a partir de representações, dos registros escritos e das memórias dos ex-alunos. Dessa maneira, os indícios acerca das práticas musicais no contexto do GEF deixaram muitas zonas opacas, ou mesmo, em branco. Para tecer a narrativa, as pistas foram confrontadas e interligadas, operando através do que Luchese (2014) denomina de síntese histórica: “um

processo de preenchimento, porque sempre há lacunas nos documentos” (LUCHESE, 2014, p. 158).

Nos documentos encontrados na instituição, que fornecem indícios sobre a presença das práticas musicais no cotidiano, ressalto a presença dos assim chamados Diários dos Alunos, as Cadernetas Escolares. Três são os cadernos presentes no acervo que possuem tais características.

Há dois cadernos intitulados como *Diário de Alunos do Grupo Escolar Farroupilha (1932 a 1935)* que contêm registros diferentes um do outro. Entretanto, ambos possuem como característica os registros somente por parte dos alunos e os respectivos dias em que ocorreram. Não há indicação de planejamento por parte da professora ou a qual ano pertencia. Todavia, consta, em um deles, o registro escrito de três hinos: Hino Nacional, Hino a Tiradentes e Hino da Independência⁵³.

Figura 37 - Registro do Hino da Independência (1934)



Fonte: Adaptação da autora a partir do livro *Diário de Alunos do Grupo Escolar Farroupilha (1932 a 1935)*.⁵⁴

⁵³ Registros dos dias 30.05.1935, 05.06.1935 e 12.06.1935.

⁵⁴ Tal registro ocorreu em 12.06.1935, feito pelo aluno Helio Tartarotti.

A presença dos hinos no contexto do GEF foi reforçada pelas narrativas de quatro dos cinco ex-alunos entrevistados. De acordo com eles, o canto do Hino Nacional brasileiro fazia parte do cotidiano escolar, ocorrendo sempre no início das aulas. Maria Buscaíno, indicou, inclusive, que em alguns momentos era cantado o Hino Nacional no início das aulas e o Hino da Independência ao final das aulas.

Os registros do livro *Diário da Escola (1939-1944)* indicam que a prática de hastear diariamente a bandeira e realizar o arriamento na saída dos alunos, foi iniciada em 10 de novembro de 1940. Em tal momento, conforme ressaltaram as narrativas de Maria Buscaíno e Égide de Biscoli *“tinha que estar uniformizado, principalmente na entrada, era cantado o hino nacional”* (ÉGIDE BISCOLI, ENTREVISTA, 2017).

Hastear a bandeira e cantar o Hino Nacional eram atividades que passaram a fazer parte do cotidiano escolar a partir das propostas instituídas pelo projeto de nacionalização do ensino, conforme afirma Horta: *“hasteamento diário e o canto do Hino Nacional seriam obrigatórios em todas as escolas primárias, públicas e particulares, bem como o comparecimento dos alunos às solenidades cívicas”* (HORTA, 2010, p. 298).

Sobre as memórias dos alunos a respeito do momento inicial das aulas, suas falas reforçam a necessidade que havia de estar uniformizado no momento. Conforme lembrou Victor, *“era, assim, o uniforme era calçãozinho azul, camisa branca [...] dos meninos era o calçãozinho e das meninas eram as saias [...] Sempre a mesma coisa”* (VICTOR FERRONATO, ENTREVISTA, 2018). Já Marília lembrou do carinho, do cuidado e da dedicação ao tratamento do uniforme: *“a minha mãe engomava, nós ia pro colégio, nós éramos em três irmãos com aquele guarda-pó branquinho, engomadinho...”* (MARÍLIA DE OLIVEIRA, ENTREVISTA, 2017).

No período pesquisado, havia dois modelos de uniformes na instituição. O primeiro, avental branco utilizado sobre a roupa, de manga longa e preso nas costas por um laço, era destinado ao Jardim de Infância. A partir do primeiro ano, o modelo era diferente, sendo uma camisa social branca de manga longa com o bordado das iniciais da escola, com meninas usando saias pregadas e meninos, bermudas, possivelmente da cor azul-marinho (FERNANDES, 2015). Dessa forma, a narrativa da ex-aluna Marília refere-se ao seu uniforme do Jardim de Infância.

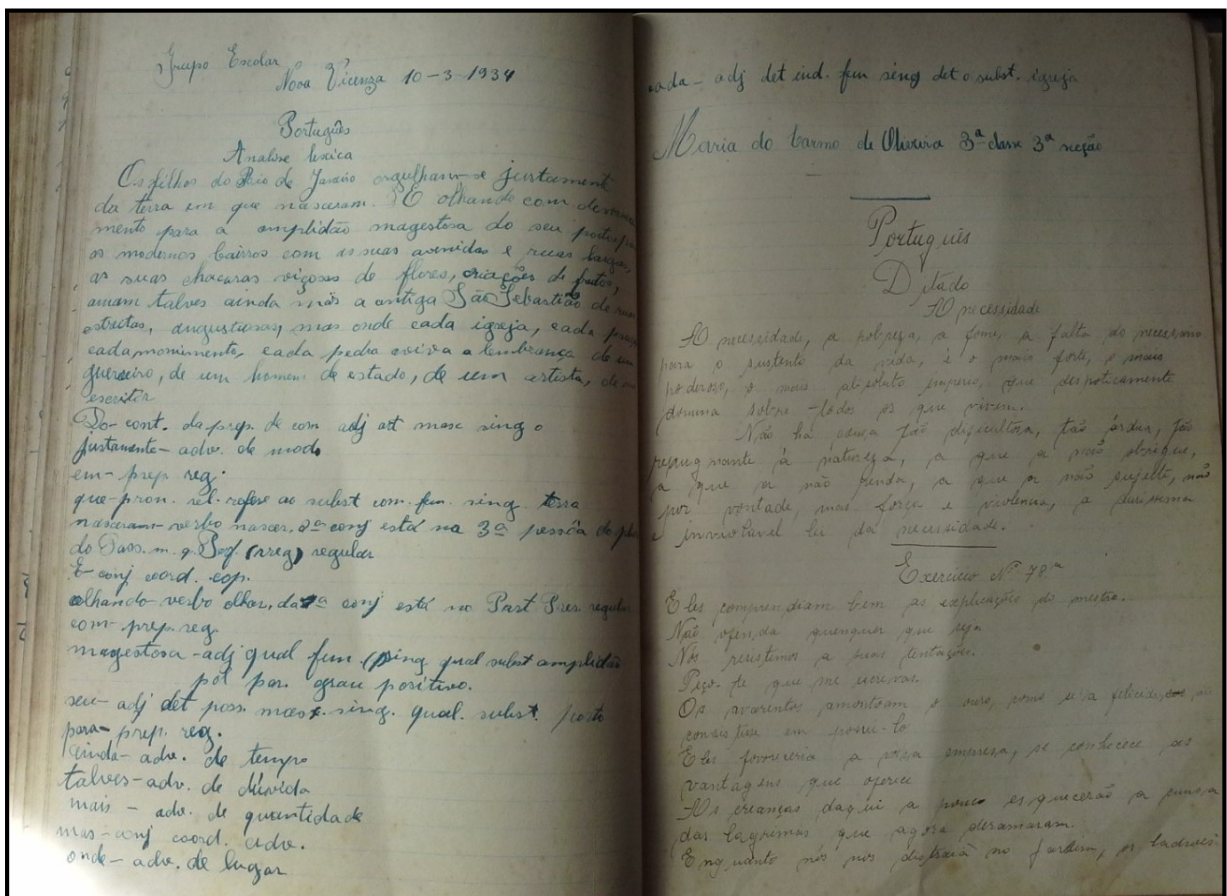
Em relação aos Diários dos Alunos, anteriormente citados, utilizo por base especialmente o caderno *Diário de Alunos do Grupo Escolar Farroupilha (1932 a*

1934), com evidência no ano de 1934. Tomo-o por referência devido aos indícios nesse caderno acerca de práticas musicais planejadas por parte da professora. Dentro dele, tomo por pista especialmente os registros referentes ao ano de 1934, devido à organização que apresenta.

O caderno representa uma escrita coletiva. Corresponde ao registro das aulas dadas nas turmas indicadas. É uma escrita dos alunos da turma, que registravam o conteúdo das aulas ministradas. Nas páginas é possível verificar a escrita do planejamento, esquema/cronograma dele, pela professora.

É um caderno grosso, pesado, com acabamento em brochura de capa dura. Em sua capa, há a identificação de Caderneta Escolar, com uma etiqueta colada, escrita à mão, que indica: *Diários de alunos do Grupo Escolar Farroupilha (1932-1934)*. A letra cursiva varia os tipos de traçados que compõem o livro, conforme a figura a seguir.

Figura 38 - Página do livro Diários de alunos do Grupo Escolar Farroupilha (1932-1934).



Fonte: Adaptação da autora a partir do livro: *Diários de alunos do Grupo Escolar Farroupilha (1932-1935)*.

A obrigatoriedade de ser realizado um registro diário dos conteúdos das aulas estava prescrito no Regimento Interno de 1927, Decreto nº 3903, de 14 de outubro de daquele ano. Conforme o texto do documento:

[...] em todas as aulas ou seções, terá o professor uma "caderneta escolar" na qual, cada dia, um aluno fará os exercícios marcados aos demais colegas, registrando também as provas orais. Esta caderneta será fiscalizada diariamente pelo diretor e será um documento que registra o progresso dos anos e o trabalho do professor (RIO GRANDE DO SUL, 1927, p. 541-542).

Estava disposto também como uma das atribuições do escriturar no caderno competente, no caso a caderneta escolar, todos os dias o registro das lições. Além disso, o professor deveria observar e ter cuidado para o bom aproveitamento de tal caderno. Enfatizo que os cadernos que ficaram guardados no arquivo do GEF foram bem cuidados, com a exceção de um que possui manchas de barro em suas folhas. Algumas páginas dos livros também foram arrancadas, sem constar nenhuma explicação sobre isso.

A análise dos documentos, diante das escritas coletivas, permitiu verificar a regularidade de uma caligrafia elaborada e que indicava um planejamento das disciplinas, assim como de alguns conteúdos. Infiro que esse planejamento era o da professora regente da turma. No registro das páginas há a indicação de que tal planejamento seria atribuído à 3ª classe 2ª/3ª seção. Ao cruzar os dados do caderno, junto à Ata Nº 3 - Exames Finais de 1934 -, é possível verificar que a professora Loanda de Calasans ministrava aula para as duas turmas.

Nesse período, os grupos escolares e os colégios elementares estavam organizadas em seções, conforme afirma Luchese:

Os colégios elementares estavam organizados em 6 anos de escolarização: o ensino ministrado era dividido em três classes com duas seções cada. A regulamentação determinava que a primeira classe fosse mista, a cargo de uma professora, e as duas últimas, uma para cada sexo (LUCHESE, 2015, p. 167).

Tendo em vista os indícios apresentados, especialmente referente às Atas dos Exames Finais, infiro a organização das turmas no ano de 1934 no GEF, indicando que havia a separação em três classes:

Após o planejamento da professora, havia o registro diário descrito das atividades, ao menos, as que demandavam algum registro escrito. Sinalizo que as disciplinas com maior número de registros, enquanto conteúdos ministrados, foram aritmética, português, geometria e geografia. Nas disciplinas de Desenho e Educação Física, há poucas indicações de lições desenvolvidas. Em Canto e Trabalhos Manuais não constam nenhum registro que pudesse indicar o conteúdo ou as atividades desenvolvidas. Apresento a seguir um quadro com alguns dos tópicos registrados no caderno.

Quadro 18 - Exemplos de conteúdos e atividades registradas no Diários de alunos do Grupo Escolar Farroupilha no ano de 1935.

Disciplina	Exemplos de conteúdos e atividades desenvolvidas
Português	Plural; cópia de texto; conjugação de verbos; ditado; adjetivos; redação; análise léxica; redação análise lógica; verbos irregulares; modos do verbo; leitura; exercícios gramaticais.
Aritmética	Raiz quadrada; expressões numéricas; expressões sobre frações ordinárias; expressões sobre frações decimais; exercícios sobre metrologia; exercícios sobre o MCD e o MMC; problemas sobre o sistema métrico; frações ordinárias; problemas frações ordinárias.
Geometria	Triângulo e retângulo; problemas sobre os quadrilátero; problemas sobre os triângulos; triângulos; problemas; circunferência .
Ginástica	Exercícios calistênicos; jogos e marchas.
Geografia	Brasil Meridional; Globo terrestre; eixo; meridiano; paralelos; latitude e longitude; pautas do horizontes; orientação; história do Brasil; Inconfidência Mineira; países; capitais; o Brasil Central; Brasil Oriental; as grandes zonas terrestres; desenhos de mapas.
Ciência Natural	Invertebrado.
Desenho Geral	Desenho linear.
Educação Física	Jogos, exercícios calistênicos, marchas.
Canto	Não há indicação de atividades desenvolvidas.
Música	Compassos ternários e quartenários, solfejo e clave de sol.
Trabalhos Manuais	Não há indicação do conteúdo desenvolvido.

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

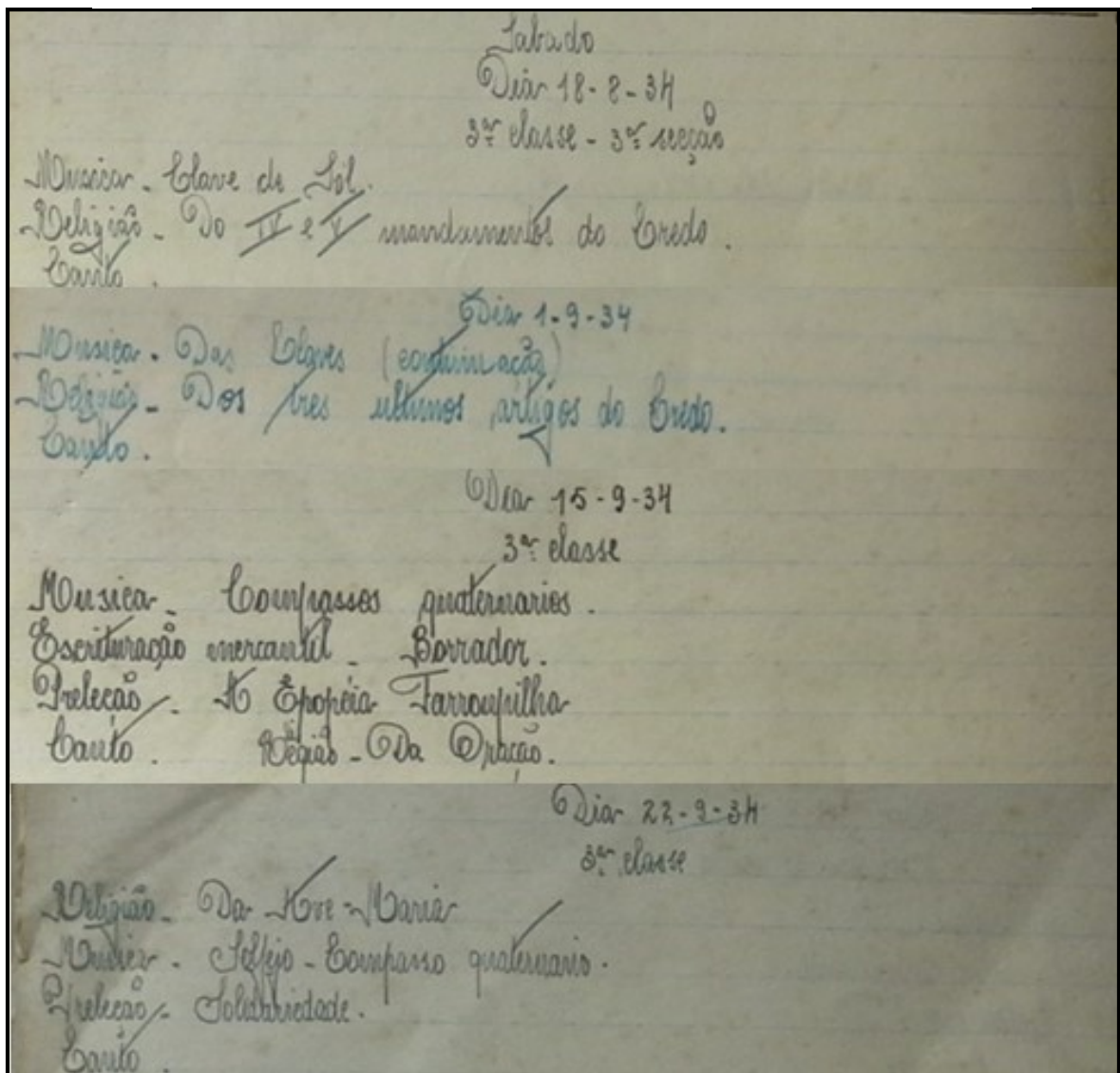
Pelos indícios, as disciplinas desenvolvidas pela professora eram: Português, Aritmética, Geometria, Ginástica, Geografia, Ciência Natural, Desenho Geral, Educação Física, Trabalhos Manuais, Canto/Música. Ressalto que não me proponho a fazer uma análise profunda de todas as disciplinas, mas ao menos fazer um breve contexto de como era a organização das aulas.

Sinalizo que nos registros da professora indicam dois tipos de registros em relação a práticas musicais: Música e Canto. Registros no planejamento que

indicavam o trabalho de Canto ocorreram nos dias 9.03, 17.03, 07.04, 01.08, 18.08, 15.09 e 22.09. Entretanto, esse registro aparecia apenas no planejamento geral da semana, conforme registro apresentado anteriormente, sem maiores indicações de repertório, atividades ou procedimentos desenvolvidos.

Acerca do registro sobre os trabalhos com *Música* ressalto que iniciam no período de agosto de 1934, havendo indícios dos dias 18.08, 01.09, 15.09 e 22.09. Reforço que os registros do caderno finalizam no dia 22.09. Sobre as indicações de atividades que teriam sido desenvolvidas, essas registravam: trabalho com claves, clave de sol, compasso quaternário e solfejo.

Figura 40 - Trechos de planejamentos de aulas de música (1935)



Fonte: Adaptação da autora a partir do livro: *Diários de alunos do Grupo Escolar Farroupilha (1932-1935)*.

Marília de Oliveira, que estudou na instituição no período de 1945-1949, quando questionada acerca da presença do ensino musical, afirmou não recordar. Entretanto, quando conversei sobre partitura, o *do ré mi*, ela afirmou recordar sobre um caderno de música: “*ah bom, isso eu aprendi também, do ré mi, sim, lembro sim...*” (MARÍLIA DE OLIVEIRA, ENTREVISTA, 2018). Esse caderno seria com páginas de partitura, apesar de não tê-lo, ela lembrou-se de vê-lo, embora não recordasse da professora e nem de ter aula de música.

Retomo que o registro escrito musical, a partitura, foi apreciado e colocado como objetivo ainda nos primeiros movimentos que objetivavam o ensino através do canto, em especial nesse contexto em que o movimento do Canto Orfeônico começa a ser concebido, conforme descrito na primeira parte deste capítulo.

O domínio da partitura, expressão grafada da música erudita, era bastante restrito e um signo de distinção social. Na esteira do Iluminismo oitocentista, o conhecimento e a manipulação de códigos escritos demarcava a distinção entre os “civilizados” e os “selvagens”. Portanto, “civilizar” o povo significava introduzi-las no domínio desses códigos escritos, dentre (GILIOLI, 2008, p. 48).

No Programa de Música de 1939, há o incentivo para que seja desenvolvido o conhecimento da escrita musical, estando presente entre os conteúdos mínimos a serem alcançados no 4º e 5º ano, como trago a seguir descrito no quadro.

Quadro 19 - Conteúdos mínimos a serem alcançados na disciplina de Música de acordo com o Programa de Música de 1939.

continua

Mínimo a ser alcançado em cada ano na disciplina de música				
I ano	II ano	III ano	IV ano	V ano
1. Canto por audição: a) cantigas de rodas; b) cantos para ninar. 2. Declamação rítmica e entoação de frases; 3. Apreciação do ritmo e da altura dos sons; 4. Apreciação	1. Canto por audição de canções fáceis; 2. Canto individual de canções conhecidas; 3. Fixação dos conhecimentos adquiridos na série anterior,	1. Canto por audição de canções fáceis a uma e duas vozes, de preferência cânones; 2. Canto individual de canções estudadas; 3. Nomenclatura das notas, sua localização na pauta. 4. Apreciação de	1. Canções por audição a uma, duas e três vozes; 2. Canto individual; 3. Estudo das noções de teoria musical indispensáveis à leitura à primeira vista de canções muito simples; 4. Caligrafia musical;	1. Canções por audição a uma, duas e três vozes; 2. Canto individual; 3. Caligrafia musical; 4. Solfejo em tons maiores – transposição a outros tons; 5. Ditado melódico; 6. Leitura à primeira vista de canções fáceis;

conclusão

musical: a) audições interessadas de discos ou peças interpretadas ao piano ou violino pela professora; b) audições do Hino Nacional e do Hino à Bandeira; 5. Música de imaginação.	relativamente a ritmo e altura dos sons. 4. Apreciação musical; a) audições de discos ou peças interpretadas pela professora; b) audições do Hino Nacional e do Hino à Bandeira; 5. Música de imaginação.	ritmos, andamentos, matiz. 5. Estudo da primeira estrofe do Hino Nacional e do Hino à Bandeira; 6. Apreciação musical; 7. Audição de música de autores brasileiros, de preferência. 8. Dados biográficos de autores brasileiros. 9. Música de imaginação	5. Solfejo – 10 estudos simples em tons maiores que serão transportados a outros tons, pela classe, dada a nota inicial no diapasão; 6. Ditado melódico; 7. Canto do Hino Nacional e Hino à Bandeira; 8. Apreciação musical: 9. Audição de música de autores brasileiros e estrangeiros. 10. Biografias de autores brasileiros e estrangeiros. 11. Música de imaginação.	7. Exercícios de apreciação musical; 8. Hino Nacional, Hino à Bandeira, da Independência e outros cânticos pátrios; 9. Música de imaginação. 10. Noções de História da Música.
--	---	---	--	---

Fonte: Elaborado pela autora, a partir do Programa de Música de 1939.

No 4º ano, dentre as habilidades a serem desenvolvidas nos alunos estariam as noções de teoria musical indispensáveis à leitura à primeira vista de canções muito simples (nº 3 na coluna do 4º ano). Dando a sequência ao programa, no 5º ano, os alunos deveriam ser capazes de ler à primeira vista canções fáceis. Saliento que o programa ainda indicava materiais de apoio que poderiam ser utilizados, como “quadro negro pautado, jogos, ilustrações”, de forma a variar as ferramentas pedagógicas utilizadas para que fosse possível entrar em contato com a partitura musical e aprender a localização das notas (RIO GRANDE DO SUL, 1939).

Não constam no acervo do GEF Diários de Alunos ou Cadernetas Escolares pertinentes à década de 1940, embora haja o indício de que eles tenham sido produzidos. Conforme orientação registrada no livro *Diário da Escola (1939-1944)* “cada professor [deveria] ter o seu caderno com as lições para sua orientação diária a ser conferido mensalmente pela direção”.

Sobre materiais específicos, como os referidos acima, pelos indícios encontrados até o momento, não faziam parte do contexto educacional do GEF. O único material que se tem evidência, utilizado para atividades musicais, consistia em um aparelho de música, adquirido por meio de donativos do corpo docente, repartições públicas e comércio local. De acordo com Gasperin (1989), o aparelho “era composto de um amplificador, toca-disco e alto falante, e foi orçado em Cr\$

2.100,00, sem contar o trabalho de montagem, que foi uma contribuição do Rádio-Técnico Celerino Pedro Maschio” (GASPERIN, 1989, p. 234).

A organização espacial dentro cultura escolar de uma instituição adquire uma característica importante acerca das suas multiplicidades e particularidades. Conforme Vinão Frago (2005), é possível segmentar o espaço, em primeiro lugar, em espaços edificados e não edificados. Neles, a cada um é atribuída uma função ou tarefa.

Um dos elementos-chave na configuração da cultura escolar de uma determinada instituição educativa, juntamente com a distribuição e os usos do tempo, os discursos e as tecnologias da conversação e comunicação nela utilizados, é a distribuição e os usos do espaço, ou seja, a dupla configuração deste último como lugar e como território (FRAGO, 2005, p. 17).

Como referido no início do capítulo, o espaço não edificado, que contornava o GEF, fazia parte do universo escolar, sendo utilizado, por exemplo, para as práticas agrícolas, para a educação física e recreio.

Saliento que o projeto dos grupos escolares, além da racionalização dos espaços, integram-se às características dos grupos escolares, com atenção à mobília e aos objetos escolares. Dentro dessa perspectiva, os objetos escolares, os materiais didáticos “foram transformados em instrumentos de trabalho do professor e em facilitadores da aprendizagem dos alunos, constituindo-se num dos aspectos centrais da organização dos primeiros grupos escolares” (TEIVE; DALLABRIDA, 2011, p. 83). Embora os autores apontem essas características no contexto catarinense, é algo que se expande a todo projeto dos grupos escolares.

Figura 41 - Alunos do 1º ano B arrumando a sala para visita dos pais (1942)



Fonte: Acervo da Biblioteca Euclides da Cunha, GEF.

Na figura acima, que ilustra uma das salas de aula do GEF, o cuidado com a mobília adequada se evidencia, com carteira com encosto e madeira para os alunos estudarem. Ressonância na fotografia, também, a ornamentação com a bandeira brasileira, aspecto consonante com as características nacionalistas do período.

Sobre outros espaços, os alunos recordaram da sala específica para trabalhos manuais: *“em outros locais era sobre trabalhos manuais. Isso sim. Então tinha uma sala só pra fazer trabalhos manuais”* (MÁRIO BUSCAÍNO, ENTREVISTA, 2017). Além do espaço para o salão cívico, *“tinha, às vezes, com é que se... um salão, assim pra, cívico, né? Cívico, tinha às vezes uma data especial, e tinha um salão em que se reunia todas as classes”* (MÁRIO BUSCAÍNO, ENTREVISTA, 2017). Conforme as lembranças do Sr. Mário, tal espaço era utilizado como um local de reunião para eventos importantes dentro do contexto escolar da instituição, incluindo as solenidades cívicas.

Em relação ao ensino de música, embora Égide tenha afirmado que existia uma sala própria de música e piano, não há indícios de que houvesse um local específico, uma sala com materiais destinados exclusivamente ao ensino musical. Destaco que a Égide, durante seu ensino primário, intercalou os estudos entre o GEF e o Colégio Nossa Senhora das Lourdes. Dessa forma, embora ela tenha

afirmado que tal espaço fosse no GEF, infiro que, talvez, tal espaço pertencesse ao colégio das Irmãs.

Sobre não haver uma sala de aula para música, fica claro que a existência ou inexistência de um local específico para uma tarefa ou função determinada evidencia o valor atribuído a tal função “sua inexistência indicaria, em cada caso, a consideração de tal tarefa como não necessária ou a escassa importância a ela destinada. Sua existência, caso contrário, seria um bom indicador da sua relevância inicial” (FRAGO, 2005, p. 19).

Indico como exemplo de tal situação, a presença do Museu Agrícola no contexto do GEF. A instituição escolar, que foi criada como Grupo Escolar Rural, tinha como propósito inicial o trabalho com atividades rurais. Havia, inclusive um Clube Agrícola, analisado por Fernandes (2015). As atividades do grupo envolviam aula de horticultura, jardinagem, viticultura, entre outras ações que eram desenvolvidas no terreno da instituição. Contava com a participação direta dos alunos de ambos os sexos, assim como havia uma professora responsável por coordenar a instituição.

Entretanto, no prédio da instituição havia também um espaço destinado para exposição de temas concernentes às atividades rurais, o Museu Agrícola (Figura 42). Conforme considerou Fernandes (2015), as atividades agrícolas na instituição tinham lugar de destaque, havendo a organização de um clube próprio para tal atividade. O Clube Agrícola “assumiu um maior valor educativo por fazer parte das atividades extraclases do Grupo Escolar Farroupilha” (FERNANDES, 2015, p. 180). Assim, infiro que dispor de um espaço específico no interior do prédio para exposição de materiais reitera a importância dada a essa prática no GEF.

Saliento, também, que compreendo que a criação dos museus escolares como uma proposta alinhava as ideias da Escola Nova. Conforme Vidal (2000) aborda em relação aos museus de ciências naturais, “a criação dos museus em sala de aula era determinada pela noção de ‘centros de interesse’” (VIDAL, 2000. p. 511).

Figura 42 - Museu Agrícola (1942)

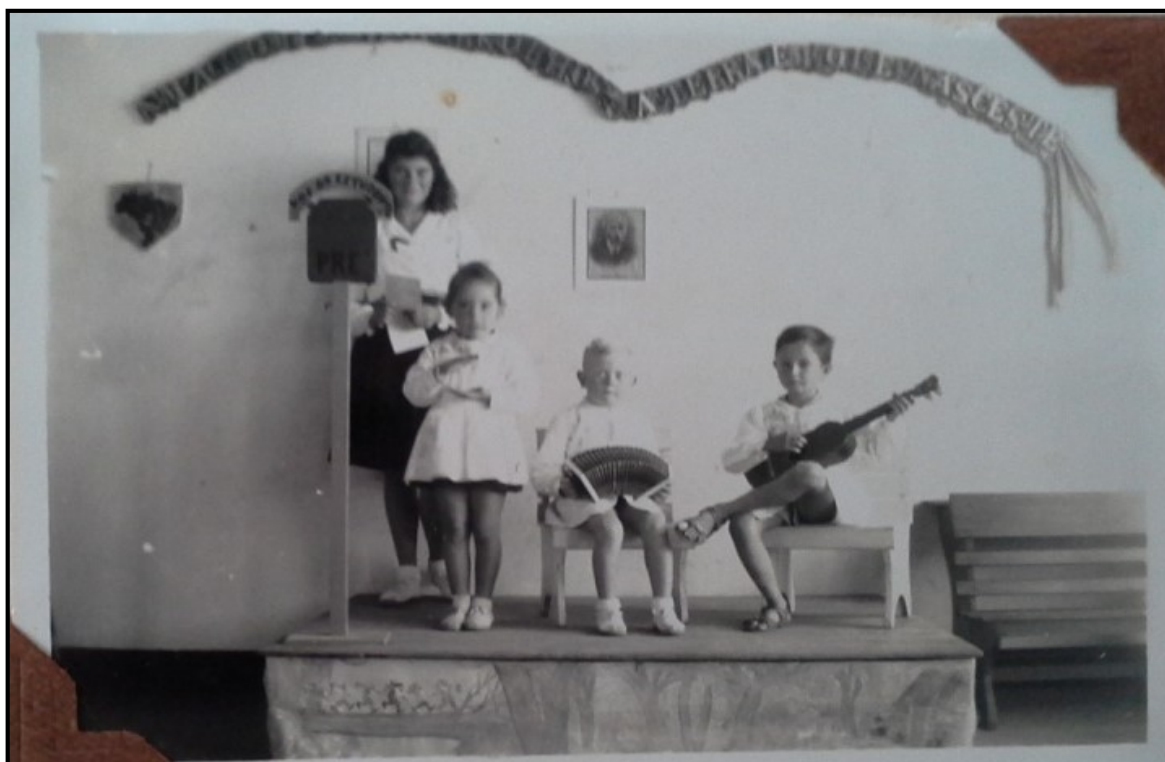


Fonte: Acervo da Biblioteca Euclides da Cunha – GEF.

Outra prática musical identificada no contexto do GEF, refere-se especialmente ao Jardim de Infância. Havia a organização de uma Banda Musical nesse nível de ensino. Embora não haja uma descrição detalhada de como era organizada a atividade, os registros indicam sua presença nos roteiros de apresentações das festividades ocorridas a partir de 1942.

No livro de Atas das Comemorações do GEF (1942-1949) há o registro de seis apresentações da Banda do Jardim de Infância entre os anos de 1942 e 1945, estando presentes nas comemorações da Semana da Pátria (1942, 1943, 1945) e do Aniversário de Getúlio Vargas (1943). Além disso, como atesta a fotografia, também fez parte da programação da Hora do Brasil em 1942.

Figura 43 - Banda Musical do Jardim de Infância (1942) - Número da Hora do Brasil



Fonte: Acervo da Biblioteca Euclides da Cunha - GEF

Ainda sobre a Banda do Jardim de Infância, ressalto que no Programa de Ensino de Música de 1939, na normativa referente ao primeiro ano, há indicação do emprego das bandas infantis, atestando que elas “contribuirão para a formação do senso rítmico” (RIO GRANDE SUL, 1939).

O Programa de Música reforçava, ainda, na normativa do terceiro ano, a presença de bandas musicais, onde constava que “nesta [3º ano] como nas demais séries as bandas infantis prestarão concurso valioso ao desenvolvimento do programa” (RIO GRANDE DO SUL, 1939).

Ressalto que pela indicação fotográfica da bandinha rítmica não seja possível inferir se havia ou não a perspectiva do desenvolvimento rítmico dos alunos. Pela disposição como estão organizados na fotografia e os instrumentos utilizados para a apresentação, tal mostra parecia ter um caráter mais de dramatização do que rítmico.

Entretanto, em outra fotografia registrada do Jardim de Infância, há a presença de instrumentos de percussão.

Figura 44 - Jardim de Infância (Década de 1940)



Fonte: Acervo da Biblioteca Euclides da Cunha - GEF

Os alunos estão possivelmente vestidos para alguma apresentação que envolveria a temática indígena a julgar pelos cocares. No centro da fotografia há a presença de dois tambores. Dessa forma, é possível questionar: o quanto tais instrumentos faziam parte das práticas desenvolvidas pela professora Célia Armando? Havia o objetivo de desenvolver habilidades musicais ou seriam instrumentos utilizados somente como ornamentos? Seriam esses os únicos instrumentos disponíveis no contexto do GEF ou existiam outros?

Ressalto o cenário com evidências nacionalistas presentes na fotografia. No fundo, dentro de um mapa do Brasil, há a mensagem: Ama com fé e orgulho a terra em que nasceste. Além disso, há um quadro de Tiradentes exposto em cima do armário, que aparece à direita na fotografia.

Conjecturo que esse quadro tenha sido o mesmo inaugurado no ano de 1943, durante a Semana da Pátria. Tal evento foi motivo de festejo no GEF, com a presença de autoridades, conforme a figura a seguir

Figura 45 - Semana da Pátria - Homenagem a Tiradentes



Fonte: Acervo da Biblioteca Euclides da Cunha – GEF.

A ornamentação dos pilares reforça para o momento festivo, assim como os papéis jogados pelos alunos como movimento de comemoração. Pelo uniforme, infiro que se trate de uma turma do Jardim de Infância, que compõe a inauguração do retrato. Os registros indicam que estavam presentes Ondina Gomes Pinto, a presidente da Legião Brasileira de Assistência, e Wanda Jaconi, a Orientadora de Educação Elementar da região.

Como afirma Kreutz (2000), o programa de governos que visava a revitalizar e fortificar uma identidade nacional através de uma unidade, a escola foi convocada “a ter um papel central na configuração de uma identidade nacional, sendo ao mesmo tempo um elemento de incentivo à exclusão de processos indentitários étnicos” (2000, p. 35), de forma que atuasse sob uma perspectiva monocultural.

Dentro do projeto nacionalista empreendido, o ensino musical foi chamado a ter seu papel para propagação de padrões e regras sociais que tinham inspiração em valores autoritários. Performances e aprendizados que visavam à construção de um cidadão patriota e obediente, feliz e devoto ao seu país.

É possível relacionar, também, o projeto da Escola Nova com as premissas do projeto do Canto Orfeônico em âmbito nacional. Desde o início era valorizado o aspecto coletivo e também democrático da prática, que tinha por objetivo oportunizar

e democratizar o acesso do aprendizado musical através do Canto Orfeônico, em âmbito nacional, mostrando alinhamento com os ideais da Escola Nova no sentido de tornar a educação pública, laica e gratuita (DIA; LARA, 2012).

Além disso, a música foi instituída com a preocupação de formar o caráter e desenvolver os valores cívicos, aspectos percebidos no cotidiano do GEF. O apreço ao ensino da partitura também foi constatado a partir dos registros dos planejamentos das professoras. Embora não indicassem procedimentos metodológicos utilizados, ou repertório trabalhado em aula, os tópicos de ensino como compasso indicam o trabalho com a pauta. As narrativas das ex-alunas Égide e Marília indicam o ensino do “do ré mi” no caderno pautado, embora maiores evidências sobre isso não tenham sido identificadas.

Friso que tal lembrança corrobora uma mudança nas práticas musicais na instituição a partir de 1947, quando a professora Lucy Cortouis teria assumido a disciplina de música e registros sobre um orfeão escolar aparecem na programação das comemorações.

4.5.1 Avaliação musical

Uma fonte utilizada para tangenciar as práticas musicais no GEF foi o caderno de registro das *Atas de Exames Finais (1933-1938)*, que indica a organização dos saberes no GEF, no qual constam as avaliações parciais individuais dos alunos em cada área. Nos anos de 1938 e 1939 constam como saberes avaliados: Português, Geometria, Geografia, Ciências, Canto, Educação Física, Desenho, Aritmética, Moral e Cívica, Trabalhos Manuais, Lições das Coisas⁵⁵ (a partir do 2º ano) e História (a partir do 3º ano). Nesses dois anos, a orientação legal para organização dos exames era dada pelo decreto de 3.903, de 14 de outubro de 1927.

No ano de 1938, é registrada a avaliação dos cinco níveis do ensino primário: 1º ano (3 turmas: A, B e C), 2º ano (2 turmas: A e B), 3º ano, 4º ano e 5º ano. Neste ano, as avaliações aparecem como registro sob a identificação de sabatinas. Para exemplificar, trago a imagem do registro da primeira sabatina do 5º ano.

⁵⁵ Consta no registro como lição das cousas.

Os registros não dão maiores indícios sobre a organização do procedimento didático das avaliações. Entretanto, o Regulamento de 1927 estipulava que havia três modalidades de avaliação: prova escrita, oral e prática.

De acordo com o regimento, o procedimento para a realização das avaliações seria a chamada dos alunos, seguido da prova escrita, depois deveria ser sorteado um *ponto*. O regulamento indica o cuidado que a comissão tinha ao dispor os alunos na sala, para que não pudessem se ajudar durante a avaliação. Após a prova escrita, seria o momento da avaliação oral.

A música vocal, como chama o regulamento, deveria ter avaliação prática, assim como desenho, trabalhos manuais e ginástica. Entretanto, o regulamento não demonstrava maiores informações sobre as provas práticas.

Nos registros do livro de *Atas de Exames Finais (1933-1938)*, embora denominados como finais, contemplavam também os parciais. Dessa forma, para cada turma é indicado o registro da 1ª sabatina - realizada na primeira quinzena de maio, da 2ª sabatina – realizada na segunda quinzena de agosto, e da 3ª sabatina - realizada na primeira quinzena de dezembro. Embora não tenha essa nomenclatura, infiro que fossem os exames finais.

Segundo a orientação do regulamento, a realização dos exames ocorria perante uma comissão de professores do colégio, geralmente dois, sendo um o professor da classe, e o outro o diretor.

Destaco que essa forma de organização das avaliações do aproveitamento escolar, que decidiam também as promoções dos alunos, era muito semelhante ao processo que ocorria no estado vizinho de Santa Catarina.

As avaliações [...] realizadas por meio de três exames ao longo do ano letivo. Segundo o Regimento dos Internos dos Grupos Escolares (Santa Catarina 1914b, PP. 59-61) “os exames de Maio e Agosto” eram constituídos por prova escrita e não tinham caráter público, mas podiam ser assistidos por autoridades e pais de alunos. As médias desses exames eram feitas a partir das notas do diretor do grupo escolar, do professor da classe examinada e de um professor da classe mais adiantada. Os “exames de Dezembro” ou exames finais, abertos ao público, eram mais solenes porque tinham provas escritas e orais e as suas bancas avaliadoras eram formadas pelo diretor do grupo escolar, pelo professor da classe examinada, de um professor de uma classe mais adiantada e por dois professores externos (TEIVE; DALLABRIDA, 2012, p. 127).

Os indícios não revelam mais detalhes sobre o procedimento das avaliações práticas que ocorriam acerca das práticas musicais. Entretanto, em todos os níveis escolares de 1938, são registradas avaliações para *Canto* no GEF.

Não foram registrados os pontos avaliados, a forma de organização da avaliação prática (se em grupo ou individual) ou mesmo os critérios para a obtenção da classificação através da nota. Como forma de problematizar os indícios que as avaliações podem nos fornecer sobre as formas de ensino e aprendizagem da disciplina de canto, apresento um pequeno quadro com a avaliação da disciplina no ano de 1938.

Quadro 20 - Considerações sobre a avaliação na disciplina de Canto no ano de 1938

continua

Ano	1ª sabatina	2ª sabatina	3ª sabatina
1º ano A	Todos os alunos são avaliados com a nota 9, com exceção de 1 que tira 0.	As notas variam entre 5-6 na maioria, com uma única aluna atingindo 8. Destaco que 8 alunos tiraram 0 na avaliação.	19 alunos (-); 5 alunos 4; 3 alunos (6); 3 alunos tiram 8; 7 alunos tiram 9 e um aluno 10.
1º ano B	Todos os alunos tiram 9 na avaliação.	8 (-) ⁵⁶ As notas atribuídas são de 3 a 9: 8 alunos:7, 6 alunos: 8, 2 alunos (4), 3 alunos (5), 3 alunos(6), 3 alunos (9).	15 alunos (-); 1aluno 3, 2 alunos tiram 4, 2 alunos 6, 4 alunos tiram 7, 8 alunos tiram 8, 6 alunos tiram 9.
1º ano C	Todos os alunos tiram 9 na avaliação.	Todos os alunos atingem 8 na avaliação. 7 alunos tiram 0.	4 alunos (-), 21 alunos 9, 12 alunos 8, 1 aluno. 7, 3 alunos tiram 6 e um aluno 2.
2º ano A	As notas variam de 0 a 10: 3 alunos 0; 3 alunos 2; 3 alunos 4; 2 alunos 5; 1 aluno 6; 3 alunos 8; 2 alunos 9; 2 alunos 10 e um aluno não possui nota, embora seja avaliado nas demais disciplinas.	5 (-), 3 alunos atingem 0, alunos 10 e 4 alunos nota 5.	11 (-), 6 alunos tiram 10, 1 aluno tira 6, 4 alunos 9, 1 aluno 3, 1 aluno 6 e 1 aluno 7.
2º ano B	4 alunos tiram 0, 1 aluno tira 2, 1 aluno tira 4, 4 alunos tiram 5.	6 (-), 3 alunos 0, 2 aluno 2, doze alunos 5, 2 alunos 8, 7 alunos 6.	14 alunos (-) 7 alunos tiram 6, 4 alunos tiram 5, 4 alunos tiram 8, 2 alunos tiram 4 2 alunos tiram 0 , 1 aluno 10.
3º ano	1 (-), 3 notas 0, 8 notas 10, 6 alunos 9, 2 tiram no ta 8, 2 alunos tiram 7 e 2 alunos tiram 6.	11 alunos tiram 5, 2 alunos 5,5, 1 aluno 6, 1 aluno 4,5, 2 aluno 9,5 e um 10.	

⁵⁶Nos casos em que aparece o traço entre os parênteses, refere-se à situação encontrada nas avaliações onde não constavam médias, apenas um traço no lugar da nota.

conclusão

4º ano	13 alunos tiraram 10, 2 alunos 9.5 e 1 aluno 8.	10 alunos tiraram 9, 1 (-), 2 alunos 8, 1 aluno 7, 2 alunos 0, e 1 aluno 5.	
5º ano	5 alunos tiraram 9, 1 aluno 0, 2 alunos 6, 1 aluno 10, 1 aluno 5.	1 aluno 7, 1 aluno 4, 3 alunos 10, 2 alunos 8, 1 aluno 8.5, 1 aluno 8.2, e 1 aluno 9.	

Fonte: Elaborado pela autora a partir do livro *Atas dos Exames Finais (1933-1938)*.

Diante de tal quadro, alguns questionamentos são pertinentes. Na primeira sabatina dos 1º anos, todos os alunos são avaliados com o conceito 9, com a exceção de um aluno da turma A. As três turmas estavam, de acordo com o registro, sob a regência de Wanda Albertina Jaconi. Questiono-me, dessa forma, se o momento da avaliação realmente foi realizado, ou qual teria sido o parâmetro da professora para considerar todos os alunos com o mesmo desenvolvimento.

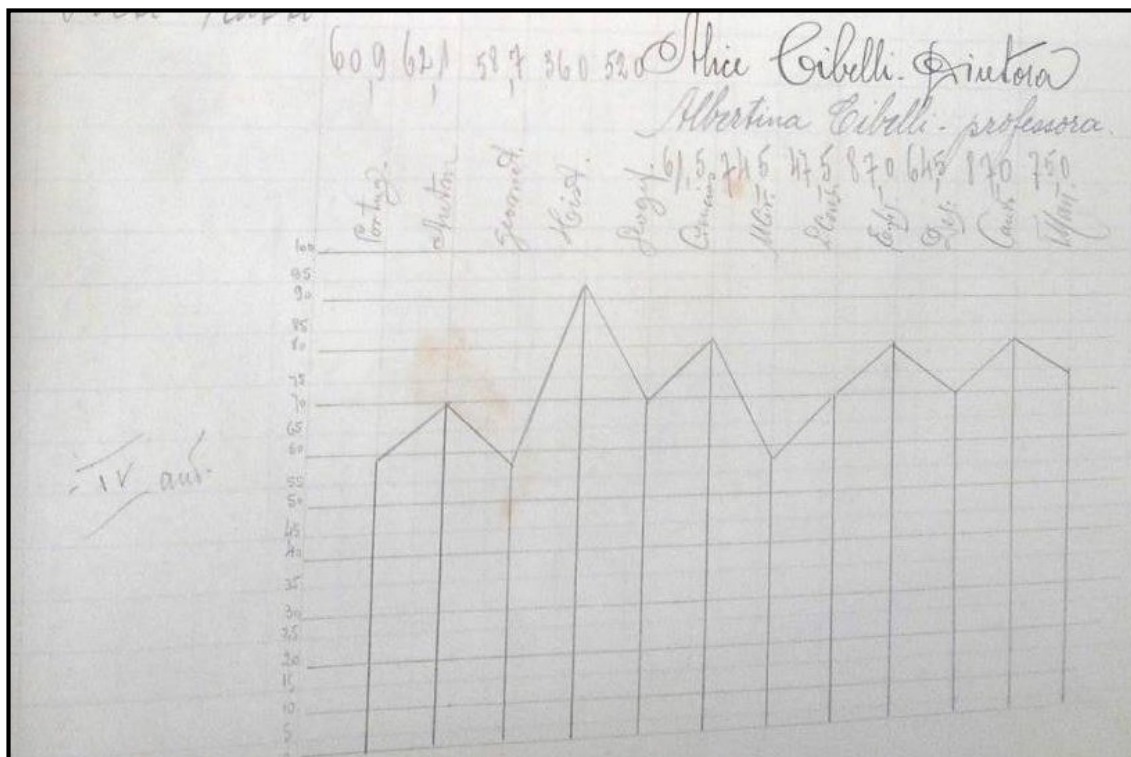
Uma situação em específico chama a atenção nos registros. Vários foram os casos em que não existe o registro da nota de Canto. Saliento que, nessa situação, era recorrente também não haver o registro das notas de desenho, trabalhos manuais e ginástica, disciplinas que também eram avaliadas com prova prática. Questiono-me, então, por que tais alunos não teriam essas classificações. Não teriam eles participado desse momento avaliativo? Qual teria sido o motivo para tal situação?

Da mesma forma, essa prova prática seria uma canção a ser entoada pelos alunos? De forma individual ou em grupo? As lições desenvolvidas de leitura e partitura seriam avaliadas também?

No ano de 1939, aparecem os registros de 1º ao 6º ano, constando 3 turmas de 1º ano e duas de 2º ano. A partir do final do ano de 1939, há implantação de um novo regulamento para as escolas, o que posso inferir, explica a nova forma de registro acerca das avaliações musicais. Nas atas, aparece, a partir do 3º exame parcial final, o registro como Música, substituindo o termo Canto.

No procedimento de registro das avaliações não há maiores mudanças, com a exceção da nomenclatura sabatina, que não aparece mais. Os registros são nomeados como exames parciais. Há a inclusão, entretanto, de um gráfico de acompanhamento sobre o desenvolvimento dos alunos no final das atas.

Figura 47 - Gráfico de acompanhamento do 1º exame parcial do 5º ano



Fonte: Adaptado a partir do livro *Atas de Exames Finais (1939-1948)*.

A partir do indício, compreendo que a professora fazia uma média de cada disciplina, a partir das notas dos alunos. Após, construía tal gráfico, que consta ao final do 1º e do 2º exame parcial.

Constam como disciplinas que foram avaliadas nos anos de 1939 e 1940: Linguagem, Matemática, História, Geografia, Ciências, Trabalhos Manuais, Educação Física, Higiene, Desenho, Música e Moral e Cívica. Nos anos de 1942 e 1943, as disciplinas que compunham o currículo do 1º, 2º e 3º anos eram: Linguagem, Matemática, Desenho, Música, Educação Física, Trabalhos Manuais, Estudos Sociais e Naturais; no 4º ano: Linguagem, Matemática, Desenho, Música, Educação Física, Trabalhos Manuais, Estudos Naturais e Higiene, História e Geografia. A diferença consta no 5º ano, que dispõe a princípio do mesmo currículo do 4º ano, entretanto em 1942 há ainda as disciplinas de Ciências, Moral e Cívica e Higiene, enquanto em 1943 consta Estudos Naturais e Higiene, Geografia e História.

Saliento que, embora o currículo varie, tanto de um nível para outro, quanto entre os anos descritos, sendo a nomenclatura de Canto ou Música, em todos os anos constaram a presença de um saber específico musical.

A partir do segundo semestre de 1943 há uma troca no formato do registro da avaliação, não fica claro qual a professora regente de classe e quais as disciplinas ofertadas. O registro apenas indica no campo anteriormente dedicado as disciplinas os termos: *Linguagem, Matemática, Est., Média*, sem maiores indicações.

Figura 48 - Boletim do aluno Victor Ferronato (1943)

		NOTAS OBTIDAS					DURANTE O ANO					Média geral	OBSERVAÇÕES DA PROFESSORA	
		Março	Abril	Maio	Junho	Julho	Agosto	Setembro	Outubro	Novembro	2º Exame			
LINGUAGEM	Leitura		20	20	25	30								Não compareceu
	Escrita		30	30	30	30								
	Composição													
	Gramática													
	Ortografia		30	20	20	20								
MATEMÁTICA			30	30	30	30								
ESTUDOS SOCIAIS E NATURAIS	Geografia		30	30	30	30								
	História		30	30	30	30								
	Ed. Moral e Cívica		60	60	60	60								
	Higiene		80	70	70	80								
	Ciências		20	20	20	20								
	DESENHO		20	20	20	20								
	MÚSICA		40	40	40	80								
	EDUCAÇÃO FÍSICA		40	50	50	50								
	TRABALH. MANUAIS		40	50	50	50								
MÉDIA														

		OBSERVAÇÕES DOS PAIS			ASSINATURA DO PAI OU RESPONSÁVEL
		Quanto tempo emprega o aluno no preparo das lições?	Em que mês ocupa o seu tempo?	Qual seu comportamento em casa?	
MARCO					
ABRIL	meia hora	trabalhando	Bom		Angela Ferronato
MAIO					
JUNHO					
JULHO	meia hora	trabalhando	Bom		Angela Ferronato
AGOSTO					
SETEMBRE					
OUTUBRO					
NOVEMBRO					

Fonte: Acervo pessoal de Victor Ferronato (1943).

Nesse sentido, o boletim de Victor Ferronato ajuda a compor esta parte da história. Na parte interna do boletim, que aparece na figura anterior, a área de Linguagem compreenderia os saberes de: Leitura, Escrita, Composição, Gramática e Ortografia. Matemática se configura em uma única unidade de avaliação. A abreviação *est.* que aparece nos registros das atas seria referente a: Geografia, História, Educação Moral e Cívica, Higiene, Ciências. Desenho, Música, Educação Física e Trabalhos Manuais, que não constam nos registros das atas, aparecem no boletim como unidades individuais também.

Julia (2001, p. 34) afirma que convém examinar a evolução das disciplinas escolares tendo em vista os diversos elementos que “[...] compõem esta estranha alquimia [...]”. Nesse sentido, no âmbito do GEF, uma instituição de ensino primário,

as práticas de ensino de música foram observadas a partir de registros de cadernos escolares, atas de avaliações, programação das festividades e outros documentos.

No contexto do GEF a música esteve voltada à performance, especialmente com a presença de apresentações de canto e bailados. Há o destaque para as canções de teor patriótico, que ocupavam também lugar de destaque nos manuais da época, com alguns indícios apontando para a presença do ensino de noções básicas de leitura musical.

Acerca do trabalho docente, as práticas musicais ocupavam especialmente o espaço para ensaios de apresentações. Ressalto que as memórias dos alunos são os hinos que tomam o espaço de vivências com música nesse período.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizar a escrita é uma necessidade, uma decisão, não um processo natural. Desse modo, permeiam o processo de conclusão do estudo a sensação do inacabado e dos desdobramentos que ainda seriam possíveis realizar.

Os estudos na perspectiva teórica e metodológica da história cultural possibilitaram nas últimas décadas uma abertura temática para pesquisas no campo da história da educação, por exemplo, do ensino de música, das representações e práticas produzidas culturalmente em um determinado espaço e tempo, o que pude identificar nesta dissertação. Além disso, no ensino de música analisado a partir de uma instituição escolar, entre 1938-1945, momento áureo do canto orfeônico, estão imbricados a história e o desenvolvimento de um município a outras práticas culturais, como as bandas que caracterizam a organização social e do viver em comunidade.

Portanto, este estudo não apresenta somente os resultados de uma pesquisa em história da educação, mas evidencia o percurso de transformação de uma professora em pesquisadora. Compreendo que foi um período de grande aprendizado. Diante de minha trajetória, por não ser da área da história e nunca ter feito pesquisa com tal orientação, demorei a compreender como caminhar no processo metodológico, a compreender determinadas concepções teóricas. O trabalho com a História Oral foi desafiador, tendo em vista a idade dos entrevistados. Entretanto, oportunizou momentos únicos de trocas que me marcaram muito. E a ampliação do uso metodológico da História Oral para outros moradores do município sobre as bandas, por exemplo, abrem novos caminhos, para possíveis pesquisas futuras sobre o município.

O recorte temporal deste estudo foi delimitado tendo em vista um período de recessão do estado democrático no país, o Estado Novo. Ressalto que, especialmente frente ao momento político que passa nosso país, estudar e pesquisar tal tema foi importante para a compreensão e concepção da realidade.

Acerca do projeto nacionalista e as políticas empreendidas, alguns apontamentos foram realizados pelos entrevistados, como o impedimento de falar o italiano, a necessidade do salvo conduto. Além disso, saliento o caso do pastor Curt Haupt, que fora preso no período e impedido de exercer suas atividades de líder religioso.

Na temática deste estudo, as características ressaltadas foram sobre o projeto educacional desenvolvido, especialmente alinhado ao plano nacionalista do período.

A exaltação de figuras e símbolos configurou uma das estratégias dentro deste cenário também, durante uma fase em que são enaltecidos “heróis” da história brasileira, e, de acordo com a perspectiva empregada, seriam modelos a seguir.

Dentro desta proposta de figuras como modelos, saliento a presença de autoridades participando efetivamente de eventos do cotidiano escolar. Tal evidência também se relaciona à dinâmica empreendida no ato das comemorações, em que era visada a participação de toda a comunidade nos eventos.

À escola cabia o papel de reforçar e inserir identidades a serem fabricadas, as festividades foram práticas escolares utilizadas para a valorização e afirmação da identidade do “novo” cidadão que se pretendia formar: o que honrava sua pátria, alegrava-se em viver em seu país e, por isso, orgulhava-se em trabalhar em prol de uma nação saudável.

Embora as memórias tenham exaltado tal situação, ao trabalhar com a história oral, o aprendizado que fica é que o processo de apropriação de cada indivíduo sobre as mesmas práticas, tempos e culturas é único.

Nas memórias dos alunos ficaram marcados os desfiles, o fogo simbólico, as marchas, os hinos, o ritual que se fazia nas comemorações pátrias, em especial a Semana da Pátria. Suas falas demonstram carinho, um apreço e certa nostalgia ao rememorar tais momentos. O sentimento de ter feito seu papel em prol da pátria continua vivo.

Essa evidência indica a força do projeto nacionalista implantado, que, em alguma instância, cumpriu o papel a que se propôs. Criou um sentimento de pertencimento à nação, especialmente em um contexto de imigração italiana. Não é possível escrever sobre tal projeto e esquecer da fiscalização empreendida, do controle exercido também sobre o trabalho docente.

Nesse sentido, ressalto também as práticas religiosas presentes na instituição. No projeto nacionalista, a igreja católica atuou junto nessa conjectura, e, apesar de o estado ser declarado laico e livre, os indícios mostraram uma cultura escolar permeada pela influência católica: as rezas de Pai Nosso ou Ave Maria no início dos dias letivos, as aulas de religião lembradas pelos alunos, além da

constante presença dos padres na instituição e também de idas dos alunos à igreja, especialmente em momentos de festividades.

Tenciono essa influência da Igreja Católica, especialmente no contexto do GEF, devido à presença dos alunos que tinham por crença religiosa a orientação luterana. Conforme a entrevista de Maria Buscaíno, existia uma tensão entre os fiéis da Igreja Católica e da Luterana. Dessa maneira, penso como eram, internamente, as relações na instituição. Os ex-alunos Maria e Mario Buscaíno não revelaram nenhuma situação específica em relação a isso, possivelmente, a presença luterana na instituição fosse simplesmente ignorada no dia a dia.

No cenário do projeto nacionalista, o ensino musical surge com as propostas e repertório alinhados a essa prática, e ganha força enquanto implantação justamente devido a esses elementos de louvor à pátria. Elevado em âmbito nacional por Villa-Lobos, o canto orfeônico ganha espaço em sala de aula, adquirindo mais legitimidade com o amparo em legislação que garantia a sua presença em sala de aula.

No Rio Grande do Sul, o ensino de música, tomando por referência especialmente o Programa de Música de 1939, o espaço para esse saber é reservado e orientado. O documento indica habilidades a serem trabalhadas, como apreciação de forma interessada (senso estético), desenvolvimento do senso rítmico, enaltecimento da expressão e naturalidade ao cantar. Há uma ênfase também no aprendizado da leitura e da escrita musical.

De modo genérico, reitero nas considerações finais que o ensino de música no GEF esteve relacionado especialmente com as festividades, no repertório empreendido. As fontes permitiram uma aproximação e análise a partir dos títulos das canções e músicas registrados nas atas de comemorações em livros guardados no arquivo da instituição.

Partindo de tais representações, o repertório foi segmentado em três seções: canções folclóricas, canções com teor patriótico e hinos. Sobre as canções folclóricas, saliento a temática da natureza, do trabalho e da fé presente nas canções. Os bailados também se evidenciam nesse processo, sendo uma prática muito utilizada nos momentos das festividades. Sobre as práticas que utilizavam as canções patrióticas, que exaltavam o bom brasileiro, o cidadão de bem, fiel a sua pátria e, por tal motivo, disposto a tudo por ela, exponho uma lista considerável de hinos utilizados. Tal repertório era pensado para auxiliar na construção do “novo”

homem, do “novo” cidadão que o regime político visava, um cidadão - utilizando termos encontrados em vários documentos no percurso da pesquisa - útil para si e para os outros, corajoso, honesto, generoso, que cuidava de sua saúde, leal para com a família, amigos e também à escola, à Pátria e a Deus.

Entretanto, diante do exposto, uma situação é intrigante nesse processo da seleção do repertório empreendido na instituição. Embora, como já dito, as canções de teor patriótico conduzissem as práticas, há o curioso registro de uma canção nos arquivos do GEF, um bailado denominado de “*Aheinlander*”. Tendo em vista o projeto nacionalista e a fiscalização empreendida pelo governo contra movimentos educacionais que envolvessem ou valorizassem aspectos da cultura dos imigrantes, é no mínimo curioso o registro de tal bailado, que possui nomenclatura de origem alemã. Infelizmente não consegui mais informações sobre tal canção, mas considero que sua presença tenha sido um possível movimento de resistência dentro desse cenário nacionalista.

Ao analisar algumas canções, traçando uma rota entre o título e alguns métodos musicais do período (que eram usados como referências na Escola Complementar de Caxias), saliento, por exemplo, que muito me interessou o Hino ao Escravo. Todavia, no processo não foi possível identificar e encontrar a letra para análise.

As representações encontradas traduzem que o canto realizado na instituição, a princípio, era interpretado sem acompanhamento instrumental, sendo realizado a *capella*. Nas festividades, ocupavam maior espaço nos programas as canções de teor patriótico, que visavam à formação moral do aluno. A interpretação das canções também não empregava arranjos vocais que exigissem tanta técnica, sendo que os indícios apontam na grande maioria das vezes eram realizadas em uníssono.

Sobre o corpo docente do GEF, inserido no contexto da época, era composto exclusivamente por mulheres. Sobre a formação, as professoras eram em sua maioria complementaristas ou normalistas. Embora outros locais de formação sejam identificados, a relação com a *Escola Complementar de Caxias* é inevitável. Nesse sentido, a formação musical das professoras nessa instituição foi analisada devido a documentos que permitiram tais relações. Através de fontes sobre Dina Braghirolli e Juliana Lamb, professoras de música da instituição, foi possível identificar a influência dos projetos de formação de professores organizados por Villa Lobos.

Ambas as professoras tiveram a oportunidade de realizar cursos de formação docente musical em São Paulo. Os mesmos faziam parte de programas organizados, visando à formação de profissionais para trabalhar o ensino musical, especialmente o canto orfeônico. A preocupação com a qualificação de professores foi uma constante para Villa-Lobos. Alguns autores afirmam que um dos motivos de enfraquecimento do projeto de Canto Orfeônico em âmbito nacional seria a dedicação à qualificação do docente. Assim, identificar tais viagens das professoras no percurso da pesquisa foi uma grata surpresa, que demonstrou a potência que o projeto alcançou em âmbito nacional. Pois, pela documentação de Dina Braghirolli e pela entrevista de Juliana Lamb, foi possível verificar o incentivo dado pelo governo estadual para a participação das professoras em tais cursos. A professora Juliana Lamb, por exemplo, teria recebido bolsas de estudo para sua formação.

As práticas das professoras do GEF foram relacionadas com a sua formação especialmente a partir do repertório desenvolvido. Pelos materiais didáticos usados pela professora Dina, foi possível traçar um paralelo no repertório desenvolvido na instituição. Tal relação foi essencial, pois os registros utilizados apontavam somente os títulos das canções. Nesse sentido, destaco especialmente o livro *Hymnos e Canções Folclóricas: Noções de Solfejo*, escrito por Padre Frederico Frederico Maute.

Acerca das possibilidades de estudos sobre os aspectos de escolarização no município de Farroupilha, seria oportuna uma investigação sobre o *Colégio Nossa Senhora de Caravaggio*, assim como estender a pesquisa por outras iniciativas de escolarização que surgiram nessa localidade. Aponto, é claro, que seria interessante utilizar a história oral, pois na comunidade ainda há vários ex-alunos dessas instituições.

Aproximando as possibilidades do entorno do GEF, indico ser relevante um estudo sobre a *Escola Normal Ângelo Antonello*, atual Instituto de Educação Cenecista Ângelo Antonello, primeiro espaço de formação docente instituído no município de Farroupilha/RS, em 1960.

No contexto do GEF, nas documentações identificadas, seria possível uma pesquisa que aprofundasse a análise dos livros *Diários dos Alunos (Cadernetas Escolares)*, especialmente em relação aos saberes, pois os registros trazem representações das práticas realizadas nas disciplinas de português, aritmética, geografia, geometria, história e ciência natural.

Dentro do processo de evolução histórica da instituição, um recorte possível para futuras investigações seria a implantação do Ginásio Estadual Farroupilha, em 1971, verificando as modificações, continuidades e permanências.

Concluo a dissertação compreendendo a importância do estudo realizado dentro do campo da pesquisa em história das instituições escolares, além do âmbito das culturas e práticas, especialmente sobre o ensino musical.

É importante lembrar que pesquisas que abordem o canto orfeônico, ou o ensino musical no contexto da escola pública, ainda não foram identificadas. Dessa forma, embora seja um estudo que contemple uma instituição local, contribuiria para a história também em nível regional, estadual e nacional.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. Histórias dentro da história. In: PINSKY, Carla Bassanesi. **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2005.

ALMANAK Escolar do Rio Grande do Sul. Diretoria Geral da Instrução Pública. Edição Oficial. Livraria Selbach de J.R. da Fonseca & Cia. Porto Alegre, 1935.

AMADO, Janaína. O Grande Mentiroso: Tradição, Veracidade e Imaginação em História Oral. **História**, São Paulo, v. 14, p. 125-136, 1995.

AMARAL, Giana Lange do; WEIDUSCHADT, Patrícia; CASTRO, Renata Brião. O Almanak escolar do estado do Rio Grande do Sul de 1935: apontamentos sobre os professores dos colégios elementares e grupos escolares. In: GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi Santos; ALMEIDA, Dóris Bittencourt. **Colégios Elementares e grupos escolares no Rio Grande do Sul: memórias e cultura escolar – séculos XIX e XX**. São Leopoldo: Oikos, 2016.

ANTUNHA, H. C. G. **A instrução pública no Estado de São Paulo: a reforma de 1920**. Estudos e Documentos, São Paulo, v. 12, 1976.

ARAGÃO; Milena; TIMM Jordana Wruck; KREUTZ, Lúcio. A história oral e suas contribuições para o estudo das culturas escolares. **Conjectura: Filosofia e Educação**, Caxias do Sul, v. 18, n. 2, p. 28-41, mai./ago. 2013.

AVANCINI, Elsa Gonçalves. **O canto orfeônico escolar e a formação da identidade no Brasil (1937-1961)**. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio grande do Sul. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Porto Alegre/RS.

AZZI, Riolando Azzi. **História da educação católica no Brasil: contribuição dos Irmãos Maristas**. Vol. 1.(1897-1922). São Paulo: Loyola, 1996.

BARBOSA, Maria Anunciação Lorena. Coleção “Arco – íris” com doze canções de Maria da Anunciação Lorena Barbosa [19-].

BARROS, José D’Assunção. História Cultural: um panorama teórico e historiográfico. **Textos de História**, v. 11, n. 1/2, 2003.

BASTOS, Maria Helena Câmara. **A Revista do Ensino do Rio Grande do Sul (1939-1942): o novo e o nacional em revista**. Pelotas: Seiva, 2005.

_____; TAMBARA; Elomar Callegaro. A nacionalização do ensino e a renovação educacional no Rio Grande do Sul. In: QUADROS, Claudemir de (Org.). **Uma gota amarga itinerários da nacionalização do ensino no Brasil**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2014, p. 71-118

BATTISTEL, Arlindo Itacir; COSTA, Rovílio Frei; POSENATO, Júlio. **Assim vivem os italianos**. Porto Alegre: EST; EDUCS, 1982 4v.

BELUSSO, Gisele. **Colégio Nossa Senhora de Lourdes, Farroupilha/RS: tecendo histórias de sujeitos e práticas**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2016.

_____. O caderno de sabatinas: uma proposta de análise sobre práticas e culturas escolares Nossa Senhora de Lourdes, Farroupilha (Rio Grande do Sul/Brasil). **Cadernos de História da Educação**, v.17, n.2, p.460-478, mai.-ago. 2018

BENCOSTTA; Marcus Levy Albino. **Arquitetura e Espaço Escolar: o exemplo dos primeiros grupos escolares de Curitiba (1903-1928)**. IN: BENCOSTTA, Marcos Levy Albino (Org. História da Educação, Arquitetura e Espaço Escolar. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. A cultura escolar na historiografia da educação brasileira: alcances e limites de um conceito. In: FELGUEIRAS, Margarida Louro; VIEIRA, Carlos Eduardo (Orgs.). **Cultura escolar, migrações e cidadania**. Porto, Portugal: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação e autores, 2010.

BERGOZZA, Roseli Maria. **Escola Complementar de Caxias: histórias da primeira instituição pública para formação de professores na cidade de Caxias do Sul (1930-1961)**. 2010. 174 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Caxias do Sul, 2010.

BURKE, Peter M. **O que é história cultural?** 2. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

CHARTIER. 1990. **A história cultural entre práticas e representações**. Lisboa: Difel. 1990.

_____. **A história cultural: entre práticas e representações**. Tradução de Maria Manuela Galhardo. 2. ed. Rio de Janeiro: Difel, 2002.

_____. **A história ou a leitura do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CUNHA, Marcus Vinicius. **Estado e Escola Nova na História da Educação Brasileira**. In: SAVIANI, Dermeival. **Estado e Políticas Educacionais na História da Educação Brasileira**. Coleção Horizontes da Pesquisa em História da Educação no Brasil. 2010. Volume 2. p. 217-250.

DECCA, Eddgar Salvadori de. **Questões teórico-metodológicas da história**. In: SAVIANI, Dermeival; LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luis. **História e história da educação: debate teórico-metodológico atual**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

DECÓ, Ermínio Dall’Agnol. **Linha Palmeiro. Microrregião de Colonização Italiana Bento Gonçalves e Farroupilha/RS**. Canoas: Escola Profissional La Salle Gráfica Editora.

DIA, Sheila Grazielle Acosta; LARA, Ângela Mara de Barros. **A legislação brasileira para o ensino de artes e de música 1920 a 1996**. IX SEMINÁRIO NACIONAL DE

ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”
Universidade Federal da Paraíba. Anais Eletrônicos. João Pessoa, 2012.

DIAS, Bárbara Capellari, FABRO, Eliane Maria. **A História do Colégio São Tiago**
Farroupilha: Gráfica Farroupilha, 2011.

DREHER, Martin N. **Histórias de vida e fé. Luteranos e luteranas no Nordeste do Rio Grande do Sul.** São Leopoldo: Oikos, 2012. P. 176.

EDITORIAL. Revista do Ensino, Porto alegre, v. 2, nº 5, p. 5, jan. 1940.

ERRANTE, Antoniette. Mas afinal a memória é de quem? História orais e modos de lembrar e contar. **História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, n. 8, p. 141-174, set 2000.

FARIA FILHO, Luciano de Mendes. Instrução Elementar no século XIX. In: 500 anos de educação no Brasil. LOPES, Eliane Marta Santos; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia greive (Org.). **500 anos de educação no Brasil.2 ed.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FARROUPILHA. **80 anos: a sua história é a nossa história.** RS: Farroupilha, 2014.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Aurélio: o dicionário da língua portuguesa. 2 ed. Curitiba: Positivo, 2008.

FERNANDES, Cassiane Curtarelli. **Uma história do Grupo Escolar Farroupilha: sujeitos e práticas escolares (Farroupilha/RS, 1927-1949).** Dissertação (Mestrado em) - Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2015.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação.** 2. ed. São Paulo: Editora UNESP/Rio de Janeiro: Funarte, 2008.

FRAGO, Antonio Viñao. Historia de la educación y historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. **Revista Brasileira de Educação**, n. 0, set./out./nov./dez. 1995

_____, Antonio Viñao. Espaços, usos e funções: a localização e disposição física da direção escolar na escola graduada. IN: BENCOSTTA, Marcos Levy Albino (Org). **História da Educação, Arquitetura e Espaço Escolar.** São Paulo: Cortez, 2005.

FUCCI-AMATO, Rita de Cássia. Breve retrospectiva histórica e desafios do ensino de música na educação básica brasileira. **Revista Eletrônica da ANPPOM**, v. 12, 2006.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas.** São Paulo: Ática, 1999.

GARDELIN, Mário. CANÇÕES POPULARES, p. 332. In: **Centenário da Imigração Italiana: 1875-1975.** Porto Alegre: Edel.

GASPERIN, Alice. **Farroupilha- ex-Colônia Particular Sertorina**. Caxias do Sul: Editora do Autor, 1989.

GATTI JÚNIOR, Décio. A história das instituições educacionais: inovações paradigmáticas e temáticas. In: ARAÚJO, José Carlos Souza; GATTI JÚNIOR, Décio (org.). **Novos temas em história da educação brasileira**. Campinas: Autores Associados, 2002. p.151-174.

GERTZ, René. **O Estado Novo no Rio Grande do Sul**. Passo Fundo: Editora da Universidade de Passo Fundo, 2005.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **História de Educação Brasileira**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

GILIOLI, Renato de Sousa P. **“Civilizando” pela música: a pedagogia do canto orfeônico na Escola Paulista da Primeira República (1910-1930)**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

_____. **Educação musical antes e depois de Villa-Lobos e os registros sonoros de uma época**. Fundação Biblioteca Nacional. Ministério da Cultura. Programa Nacional de Apoio à Pesquisa, 2008. Disponível em: <
<https://www.bn.gov.br/producao-intelectual/documentos/educacao-musical-antes-depois-villa-lobos>> Acesso em: 30 de nov. 2017.

GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi Santos; ALMEIDA, Dória Bittencourt. **Romagem no Tempo e Recantos da Memória: Reflexões metodológicas sobre História Oral**. São Leopoldo: Oikos, 2012.

HERÉDIA, Vani Beatriz Merlotti; PAVIANI, Neires Maria Soldatelli. **Língua, cultura e valores: um estudo da presença do humanismo latino na produção científica sobre imigração italiana no sul do Brasil**. Porto Alegre: EST, 2003.

HORTA, José Silverio Baía. A política educacional do Estado novo. In: SAVIANI, Dermival. **Estado e Política Educacionais na História da Educação Brasileira**. Coleção Horizontes da Pesquisa em História da Educação no Brasil. 2010. Volume 2. p. 281-314.

INÁCIO FILHO, Geraldo; SILVA, Maria Aparecida. Reformas Educacionais durante a primeira República no Brasil (1889-1930). In: SAVIANI, Dermival. **Estado e Políticas Educacionais na História da Educação Brasileira**. Coleção Horizontes da Pesquisa em História da Educação no Brasil. 2010. Volume 2. p. 217-250.

INEP (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos). **Música para a escola elementar**. Rio de Janeiro – Brasil, 1955.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**. nº 1 jan./jun. 2001

KREUTZ, Lúcio. Educação de Imigrantes no Brasil. LOPES, Eliane Marta Santos; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia greive (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LE GOFF, Jean Jaques. Memória. In: **História e Memória**. Campinas: UNICAMP, 1990.

LINS, Adriana. **Lembranças que resistem ao tempo, história do comércio farroupilhense**. Sindilojas Farroupilha. Caxias do Sul: Maneco, 2013.

LOUREIRO, Alcía Maria Almeida. **O ensino de música na escola fundamental**. 7. ed. Campinas: Papirus, 2003.

LOUREIRO, Alcía Maria Almeida. **O ensino da música no ensino fundamental: um estudo exploratório**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

LUCHESE, Terciane Ângela. **O processo escolar entre imigrantes da Região Colonial Italiana do RS – 1875 a 1930: Leggere, scrivere e calcore per essere alcuno nella vita**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos). São Leopoldo, 2007

_____. Modos de fazer História da Educação: Pensando a operação historiográfica em temas regionais. **Revista História da Educação**, v.18, n.43, p.145-161, mai./ago., 2014.

_____. **O processo escolar entre imigrantes no Rio Grande do Sul**. Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2015.

_____. GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi Santos. Memórias de docentes leigas que atuaram no ensino rural da Região Colonial Italiana, Rio Grande do Sul (1930 – 1950). **Educ. Pesqui.** [online]. 2015, vol.41, n.2 pp. 341-358. Disponível: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022015000200341&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt> Acesso: 30 ago. 2018.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. Um apontamento metodológico sobre a história das instituições educativas. In: SOUSA, Cynthia Pereira de; CATANI, Denice Barbara. **Práticas Educativas, Culturas Escolares, Profissão Docente**. São Paulo: Escrituras, 1998.

_____. **Tecendo nexos: história das instituições educativas**. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004.

_____. A história das instituições educacionais em perspectiva. In: GATTI JÚNIOR, Décio; INÁCIO FILHO, Geraldo (org.). **História da Educação em Perspectiva: ensino, pesquisa, produção e novas investigações**. Campinas: Autores Associados, 2005.

MARTINEZ, Andréia Pereira de Araújo; PEDERIVA, Patrícia Lima Martins. Um breve olhar para o passado: contribuições para pensar o futuro da educação musical. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 21, n. 31, p. 11-22, jul./dez. 2013.

MEDEIROS, Ruy Herman Araújo. Arquivos escolares. In: CASIMIRO, Ana Palmira Bittencourt S.; LOMBARD, José Claudinei; MAGALHÃES, Livia Diana Rocha. **A pesquisa e a preservação de Arquivos e fontes para educação, cultura e memória**. 2. ed. ver. Campinas: Alínea, 2012.

MONTEGUITTI, Ivo; GIACOMEL, Miriam Teresa; DALL'OSBEL, Simone Ana. **Farroupilha ontem e hoje: subsídios**. Farroupilha: Prefeitura Municipal de Farroupilha. 1993.

MONTEIRO, Ana Nicolaça; SOUZA, Rosa de Fátima de. Educação e Nacionalismo: a história do Canto Orfeônico no ensino secundário brasileiro (1930-1960). **História da Educação**, ASPHE/FAE/UFPEI, Pelotas, v. 7, n. 13, abr. 2003.

MONTI, Ednardo Monteiro Gonzaga do. **Polifonias Políticas, Identitárias e Pedagógicas: Villa-Lobos no Instituto de Educação do Rio de Janeiro na Era Vargas**. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2015.

IGAYARA, Susana Cecilia. As professoras de música na época de Villa-Lobos. Anais do 2º Simpósio Villa-Lobos Perspectivas Analíticas para a Música de Villa-Lobos, ECA/USP. **Anais**. São Paulo, 2012. Disponível em: <<http://www3.eca.usp.br/sites/default/files/form/biblioteca/acervo/producao-academica/002756495.pdf>> Acesso em: 23 abr. 2018.

MÜLLER, Tânia Mara Pedroso. **As aparências enganam? Fotografia e pesquisa**. Petrópolis, RJ: De Petrus et Alli; Rio De Janeiro: FAPERRJ, 2011.

NÓVOA, Antônio. Cartas a um jovem historiador. **Investigar em Educação**, n. 3, 2014. Disponível em: <<https://rosaurasoligo.files.wordpress.com/2015/06/antc3b3nio-nc3b3voa-carta-a-um-jovem-investigador.pdf>> Acesso em: 1 mar. 2017.

PAIVA, Eduardo França. **História e Imagens**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

PERES, Eliane Teresinha. **Aprendendo formas de ensinar, de pensar e de agir – A escola como oficina da vida. Discursos pedagógicos e práticas escolares na escola pública primária gaúcha (1909-1959)**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação (UFMG), Belo Horizonte, 2000.

_____. Currículo e práticas escolares da escola primária gaúcha no período da implantação da escola graduada e a institucionalização da modernidade pedagógica (1909-1959). In: GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi Santos; ALMEIDA, Dóris Bittencourt. **Colégios Elementares e grupos escolares no Rio Grande do Sul: memórias e cultura escolar - séculos XIX e XX**. São Leopoldo: Oikos, 2016.

PENNA, Maura. O papel do canto orfeônico na construção do nacional na Era Vargas: algumas reflexões. XXIII Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música. **Anais**. Natal, 2013.

PESAVENTO, Sandra Jatthy. **História & História Cultural**. 2. ed. 2. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PREFEITURA MUNICIPAL DE FARROUPILHA. **Nostra terra município de Farroupilha: aspectos sociais e políticos**. Farroupilha, 2003.

PRINS, Gwyn. História Oral. In: BURKE, Peter (Org.). **A escrita da História: novas perspectivas**. São Paulo: UNESP, 1992.

QUADROS, Claudemir de. **Reforma, ciência e profissionalização da educação: o centro de pesquisas e orientação educacionais do Rio Grande do Sul**. 2006. 312 p. Tese (Doutorado em 227 Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006.

_____. O discurso produz a reforma: nacionalização do ensino, aparelhamento do Estado e reforma educacional no Rio Grande do Sul. In: QUADROS, C. de. (Org.). **Uma gota amarga: itinerários da nacionalização do ensino no Brasil**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2014. p.119-153.

RIBEIRO, Cleodes Maria Piazza Júlio; COSTANTINO, Núncia Santoro de. **De pioneiros a cidadãos: imagens da imigração italiana no Rio Grande do Sul (1875-1960)**. Porto Alegre: Consulado Geral da Itália no Rio Grande do Sul, 2005.

RELATÓRIO apresentado ao Exmo. Sr. Dr. Getúlio Dorneles Vargas, D.D. Presidente da República, pelo General Oswaldo Cordeiro de Farias, Interventor Federal no Estado do Rio Grande do Sul, durante o período 1938-1943. Porto Alegre: Gráfica da Imprensa Oficial, 1943. Disponível em: <https://archive.org/details/relatorioaprese193843riog/page/n0>. Acesso em: 20 Abr. 2018.

ROUSSO, Henry. A memória não é mais o que era. In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes. **Usos e Abusos da História Oral**. São Paulo: FGV, 2006.

SANTOS, Elias Souza de. **Educação musical escolar em Sergipe: uma análise das práticas da disciplina Canto Orfeônica Escola Normal de Aracaju (1934-1971)**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

SELAU, Maurício da Silva. História Oral: uma metodologia para o trabalho com fontes orais. **Revista Esboços**, UFSC, n. 11, 2004

STELLA, Deisi Cristina; PELLICIOLI, Neiva Maria Travi. **História e memória do Colégio Estadual Farroupilha**. Farroupilha, 2008.

SOUZA, Rosa Fátima de. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no Século XX (ensino primário e secundário no Brasil)**. São Paulo: Cortez, 2008.

SOUZA, José Edimar de. “Civilizar o rural?” Memórias de práticas em torno da aula pública municipal do Morro dos Bois – Novo Hamburgo/RS (1933-1952). Revista HISTEDBR On-line, Campinas, nº 50 (especial), 2013, p. 18-30.

_____. **As escolas isoladas:** práticas e culturas escolares no meio rural de Lomba Grande/RS (1940 a 1952). 2015. 295f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos, São Leopoldo, 2015.

_____. GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi Santos; Os primeiros tempos de escola evangélica-luterana em Lomba Grande/RS (1834-1881). **Cadernos de História da Educação**, v.15, n.1, p.260-274, 2016a.

_____. O uso de fontes orais em pesquisa Lomba Grande – RS: aspectos das escolas isoladas (1940-1950). **Revista Conjecturas: Filosofia e Educação**, Caxias do Sul, v. 21, n. 2, mai./ago. 2016.

_____. O “lanche” em escolas rurais de Novo Hamburgo/RS (1940-1952) nas memórias de alunos e professores. **Revista de Literatura, História e Memória** VOL. 13 - Nº 21 – 2017. UNIOESTE / Cascavel. p. 349-362.

S.J MAUTE, Frederico. **Hymnos e Canções Escolares. Noções de Solfejo**. Porto Alegre– Brasil, 1935.

SPENTHOF, Odair José. **Estado Novo e alemães:** nacionalização e resistência. 2007.

TARTAROTTI, Raul Pedro. **Farroupilha:** história de uma cidade. Porto alegre: Ponto & Vírgula Editora, 2014

TEIVE, Gladys Ghizoni; DALLABRIDA, Noberto. **A escola da república: os grupos escolares e a modernização do ensino primário em Santa Catarina (1911-1918)**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

TRENTIN, Ortelina Dileta. **Emancipação de Nova Vicenza:** Farroupilha. Caxias do Sul, RS, 2002. ca89f. Monografia (Especialização em História) - Universidade de Caxias do Sul, 2002

VALVERDE, Orlando. Farroupilha. In: BERTASO, Henrique D’Avila; LIMA, Mário de Almeida. **Álbum comemorativo do 75º aniversário da colonização italiana no Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Revista do Globo, 1950, p. 279-291

VIDAL, Diana Gonçalves. Escola Nova e Processo Educativo. In: LOPES, E.T. L.; FARIA FILHO, L. M. de; VEIGA, C. G.(Orgs). **500 anos de educação no Brasil**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 497-518.

_____. **Culturas escolares:** estudos sobre as práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX). Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

VILLA-LOBOS, Heitor. **Canto Orfeônico Marchas, Canções e Cantos Marciais para Educação Consciente da “Unidade de Movimento”**. 1º v. São Paulo: Irmãos Vitale, 1940.

_____. **Solfejos:** originais e sobre temas de cantigas populares para o ensino de canto orfeônico. Vol. I. 1946. Disponível em: https://books.google.com.br/books/about/Solfejos_originais_e_sobre_t%C3%AAs_de_can.html?id=yhqiSgAACAAJ&redir_esc=y. Acesso em: 10 ago. 2017.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. **O nacional e o local: ingerência e permeabilidade na educação brasileira**. Bragança Paulista: Ed. Universidade São Francisco, 2005.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira. **Itinerários de pesquisa:** Perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

Fontes documentais:

1 – Leis, Decretos, Decretos-Lei

BRASIL. **Decreto nº 19.890**, de 18 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Rio de Janeiro, 1931. Disponível em: <<http://goo.gl/y2mYwd>> Acesso em: 25 abr. 2017.

_____. **Decreto nº 24.794**, de 14 de julho de 1934. Cria, no Ministério da Educação e Saúde Pública, sem aumento de despesa, a Inspeção Geral do Ensino Emendativo, dispõe sobre o Ensino do Canto Orfeônico, e dá outras providências. Rio de Janeiro, 1934. Disponível em: <<http://goo.gl/Q0P7ia>>. Acesso em: 25 abr. 2017.

_____. **Decreto-Lei nº 4545**, de 31 de julho de 1942. Dispõe sobre a forma e a apresentação dos símbolos nacionais, e dá outras providências.

_____. **Decreto-Lei nº 4.993**, de 26 de novembro de 1942. Institui o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, e dá outras providências. Rio de Janeiro, 1942. Disponível em: <<http://goo.gl/0aqVAQ>>. Acesso em: 01 mai. 2016.

_____. **Decreto-Lei nº 8.529**, de 02 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Primário. Rio de Janeiro, 1946. Disponível em: <<http://goo.gl/38uD2L>>. Acesso em: 01 mai 2017.

_____. **Decreto nº 41.926** de 30 de julho de 1957, Aprova o Regimento do Conservatório Nacional de Canto orfeônico, do Departamento Nacional de Educação, do Ministério da Educação e Cultura.

_____. **Decreto nº 52.215**, de 21 de agosto de 1961. Estabelece normas para a educação musical nos jardins de infância, nas escolas pré-primárias, primárias, secundárias e normais, em todo o país. Brasília, DF, agosto de 1961. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-51215-21-agosto-1961-390857-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 26 abr. 2017.

RIO GRANDE DO SUL. **Decreto nº 1.575**, de 27 de janeiro de 1910. Aprova o programa de ensino dos colégios elementares. 1910. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/174365?show=full> Acesso: 20 de jun 2017.

_____. **Decreto nº. 3.867**, de 5 de julho de 1927. Coleções Especiais. Número da Chamada: 6.00.00.00-7. Autor: Leis, decretos e actos do Governo. Título: Leis, decretos e actos do Governo do Estado. n. 1927. dez. 1927. BICsU BICE – CE.

_____. **Decreto nº 3.903**, de 14 de outubro de 1927. Aprova o regimento interno dos estabelecimentos de ensino público do Estado. Porto Alegre, 1927.

_____. **Decreto nº 3.898**, de 4 de outubro de 1927. Expede novo regulamento da instrução pública. Porto Alegre, 1927.

2 - Documentos pesquisados no Arquivo do Colégio Estadual Farroupilha.

Acervo fotográfico.

Livro de Atas de Exames (1933-1938).

Livro Atas Cívicas - Trabalhos relativos ao CPM - Grupo Escolar Farroupilha (1940-1951).

Livro Atas Comemorações (1942-1949).

Livro de Matrícula Grupo Escolar Rural (1930-1938).

Livro de Matrícula Grupo Escolar de Farroupilha (1939-1943).

Livro de Matrícula Grupo Escolar Farroupilha (1943-1949).

Livro Histórico dos Professores (1940).

Livro Fichário dos professores do Grupo Escolar Farroupilha (1940-1966).

Livro Fichário do Corpo Docente e Demais Funcionários (1940)

Livro Fichário do corpo docente do Grupo Escolar Farroupilha (1950)

Livro Termo de Compromisso dos Funcionários (1938-1952).

Livro Diário dos alunos do Grupo Escolar Farroupilha (1932-1934)

Livro Diário dos alunos do Grupo Escolar Farroupilha (1932-1935)

Livro Diário dos alunos do Grupo Escolar Farroupilha (1932-1935)

Livro de Exames Finais (1939-1948).

Livro Diário da Escola (1939-1944).

Livro de Atas do CPM (1939-1953)

Livro Registro dos trabalhos do Pelotão de Brasilidade "Dr. Getúlio Vargas" - Grupo Escolar Farroupilha (1942-1950)

3. Documentos pesquisados no Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami – Caxias do Sul/RS

Relatório correspondente ao período de 1º de janeiro a 31 de dezembro de 1927, apresentado ao Conselho Municipal pelo Intendente Dr. Celeste Gobbato.

Questionário/Relatório da professora Dina Braghirolli.

Correspondências profissionais da professora Dina Braghirolli.

4. Documentos pesquisados no site da Hemeroteca Nacional

Jornal A Federação: Orgam do Partido Republicano, Ano XLIV, nº 271. Porto Alegre, 24 de novembro de 1927. Disponível em: <<http://bndigital.bn.br/hemeroteca-digital/>>. Acesso em: 03 mar. de 2018.

Jornal A Época Jornal da Mocidade em Pról das Aspirações Colectivas, Ano III, nº 100. Caxias do Sul, 6 de outubro de 1940. Disponível em: <<http://bndigital.bn.br/hemeroteca-digital/>>. Acesso em: 8 ago. de 2018.

5 – Narrativas Orais:

BISCOLI, Égide de César. **Entrevista oral sobre as práticas de ensino musical no Grupo Escolar Farroupilha.** Entrevista concedida a Deise da Silva Santos. Farroupilha, 25 de ago. de 2017. Entrevista.

BUSCAINO, Mario Carlos. **Entrevista oral sobre as práticas de ensino musical no Grupo Escolar Farroupilha.** Entrevista concedida a Deise da Silva Santos. Farroupilha, 14 de nov. de 2017. Entrevista.

BUSCAINO, Maria Catharina. **Entrevista oral sobre as práticas de ensino musical no Grupo Escolar Farroupilha.** Entrevista concedida a Deise da Silva Santos. Farroupilha, 04 de set. de 2017. Entrevista.

OLIVEIRA, Marília Túlia de. **Entrevista oral sobre as práticas de ensino musical no Grupo Escolar Farroupilha.** Entrevista concedida a Deise da Silva Santos. Farroupilha, 05 de jun. de 2018. Entrevista.

FERRONATO, Victor. **Entrevista oral sobre as práticas de ensino musical no Grupo Escolar Farroupilha.** Entrevista concedida a Deise da Silva Santos. Farroupilha, 04 de mai. 2018. Entrevista.

BONA, Ines de. **Entrevista oral sobre as bandas no contexto de Farroupilha.** Entrevista concedida a Deise da Silva Santos. Farroupilha, 11 de dez. de 2017. Entrevista.

VIECILLI, Geraldo; VIECILLI, Rita. **Entrevista oral sobre as bandas no contexto de Farroupilha.** Entrevista concedida a Deise da Silva Santos. Farroupilha, 14 de ago. de 2018. Entrevista.

APÊNDICE A – ESTRUTURA DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS APLICADAS

Entrevistado(a):

Data de nascimento:

Data:

Local:

Entrevistador:

Formação acadêmica:

1. Gostaria que me informasse nome completo, idade, formação acadêmica (escolar) e trajetória profissional.
2. Como foi estudar no Colégio Estadual Farroupilha? Conte um pouco sobre como foi o seu ingresso na escola.
3. Como eram suas aulas na escola? Como era a estrutura e as matérias disponíveis?
4. Você lembra de ter tido aulas de música e/ou de canto na época em que estudou?
5. Se teve, recorda das canções e músicas utilizadas? Lembra de alguma em especial?
6. Quais os materiais utilizados pela professora? Como a professora organizava suas aulas?
7. Você se recorda da influência do governo (à época do Estado Novo) em algum aspecto das atividades da escola?
8. Você tinha o hábito de cantar quando criança? E sua família? Quais canções eram usadas?
9. Em relação às aulas de música, a cobrança por parte do professor era muito alta? Ou era uma postura mais divertida e lúdica? Como vocês eram avaliados?
10. Há alguma lembrança em especial das aulas que você tenha?

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Pelo presente documento, eu, _____, brasileiro(a), _____ (situação matrimonial), _____ (profissão), CPF nº _____, Carteira de Identidade nº _____, emitida pelo _____, domiciliado(a) e residente em _____, na Rua _____, nº _____, Bairro _____, declaro ceder a plena propriedade e os direitos autorais do depoimento de caráter histórico e documental, concedido a mestrandade Deise da Silva Santos, orientada do Prof. Dr. José Edimar de Souza, para a pesquisa “Memórias do ensino de música no Grupo Escolar Farroupilha/RS (1938-1945): práticas e culturas escolares” – título provisório da pesquisa.

A pesquisa tem como objetivo investigar e compreender como as práticas das aulas de música eram organizadas no interior do Grupo Escolar Farroupilha, entre os anos de 1938 e 1945, bem como os elementos da cultura escolar que foram construídos e/ou utilizados.

O pesquisador está ciente que todos os dados coletados (depoimento, fotografias, objetos de cultura material escolar, etc) serão utilizados com finalidade de pesquisa, respeitando todos os preceitos éticos. Os dados coletados somente serão utilizados para pesquisa e os resultados serão veiculados através de artigos científicos em revistas especializadas, encontros científicos e congressos.

A mestrandade Deise da Silva Santos fica autorizada a utilizar, divulgar e publicar, para fins culturais, o mencionado depoimento em partes ou em sua totalidade, editado ou não, bem como permitir a terceiros o acesso para fins idênticos, com a ressalva de sua integridade e citação de fonte e autoria.

O(a) entrevistado(a) poderá, a qualquer momento, obter informações sobre o andamento da pesquisa e/ou seus resultados por meio do telefone (054) 999281399 ou pelo e-mail: deise.musica@live.com, bem como poderá desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhum prejuízo.

Obs: _____

Autorizo a utilização do meu nome _____

Em caso de anonimato, serei identificado(a) com o nome de _____

Autorizo a utilização de minha(s) imagem(ns) _____

Farroupilha, _____ de _____ de _____.

Nome do entrevistado(a) e assinatura

Nome do responsável pelo participante e assinatura

Deise da Silva Santos

ANEXO A – GERALDO VIECILLI COM INSTRUMENTOS DA BANDA DE CARACAVAGGIO



ANEXO B – OUTROS INSTRUMENTOS (NA ATUALIDADE) QUE PERTENCIAM A BANDA DE CARAVAGGIO

