

Disputas entre Modelos de Formação de Professores de Música para as escolas públicas do Rio de Janeiro nas décadas de 1930 a 1960

Comunicação

Inês de Almeida Rocha
(Colégio Pedro II – PPGM/PROEMUS UNIRIO)
Ines.rocha2006@hotmail.com

Resumo: A presente comunicação de pesquisa apresenta um recorte de pesquisa sobre práticas de ensino e aprendizagem e música analisadas sob o enfoque histórico. Trata, especificamente, da análise de modelos de formação de professores de música que existiram no Rio de Janeiro em meados do século XX, a partir de revisão bibliográfica e estudo de documentação em acervos pessoais de professores de música que atuaram no período analisado, arquivados em Instituições cariocas. Cursos de formação de professores foram criados tendo como base duas metodologias, a Iniciação Musical e o Canto Orfeônico. A análise revelou a constituição de um *campo*, na concepção de Pierre Bourdieu (2003), e constatou que nas disputas travadas os professores de música utilizaram diferentes estratégias para se inserirem no mercado de trabalho.

Palavras chave: Educação Musical e Formação de Professores, História da Educação Musical, Métodos de Ensino de Música

Introdução

Durante meados do século XX, alguns modelos de formação de professores¹ coexistiram em diferentes instituições do Rio de Janeiro. A literatura que se dedica à temas relacionados à História da Educação Musical no Brasil registra algumas propostas, dentre elas, se destacaram aquelas que giraram em torno de duas metodologias de ensino de música: Iniciação Musical e Canto Orfeônico. Os modelos mencionados nessa literatura serão aqui analisados com o objetivo de investigar as disputas ocorridas entre os diferentes tipos de formação de docência musical.

Observou-se que as propostas, os programas, as disciplinas, as exigências curriculares e os pré-requisitos desses modelos, se aproximaram, se distanciaram e evidenciaram tensões. A disputa, contudo, é clara e mais impactante no que se refere à inserção no mercado de

¹ Utilizamos o termo “modelo de formação de professores” para designar as características em conjunto dos requisitos exigidos para a obtenção de diploma de professor de música, constituído por programa de objetivos, conteúdos de diferentes áreas de conhecimento, estrutura do curso em disciplinas, exames, estágios em classes de aula, redação e defesa de tese e outros.

trabalho carioca. Como veremos, a conclusão de um curso em nível de pós-graduação para os professores de Iniciação Musical não os habilitavam a prestar concurso de ingresso na rede pública para ministrar aulas de música.

Nesse contexto, é possível examinar a constituição de um campo em formação, que será analisado tendo como referencial teórico os conceitos de *campo* e *habitus*, consolidados por Pierre Bourdieu (2003), e pensados a partir das propostas pedagógicas, das informações depreendidas de programas de curso, de decretos, de cadernos de anotações de professores de música e de revisão bibliográfica².

Cabe também sinalizar que, quanto ao fazer historiográfico aqui empreendido, concordamos com Michel de Certeau (1982), quando nos alerta que a escrita da história deve questionar a concepção científica da História em sua busca de escrever o passado, principalmente no que se refere a considerar a História como um campo de estudo neutro, produtor de verdades absolutas ou únicas. Assim, os dados e as reflexões da presente comunicação, compreendem um relato histórico resultante da combinação entre um lugar social e as práticas sociais que autorizam e legitimam discursos (CERTEAU, 19882, p. 78).

Formação de professores de música: disputas na constituição de um campo

A Iniciação Musical foi um curso e um método desenvolvido por Antônio Leal de Sá Pereira, Liddy Chiaffarelli Mignone e Nayde Alencar de Sá Pereira (ROCHA, 1997, 2012; PEREIRA, 1949). Primeiramente implantado no Rio de Janeiro, em 1937, no Conservatório Brasileiro de Música, com Sá Pereira e Liddy Mignone. Em 1939, esse curso foi instituído na Escola Nacional de Música por Sá Pereira, recém empossado diretor, e Nayde de Sá Pereira, sua esposa. Com duração de dois anos, ambos cursos eram destinados à primeira fase de estudos escolares musicais de crianças de 5, 6 anos e tiveram como principal referencial teórico as ideias de ensino musical propostas pelo suíço Émile Jacques-Dalcroze.

O objetivo do curso era proporcionar o início de escolarização musical, com enfoque no caráter lúdico do fazer musical. Foi considerado um curso diferenciado:

² Os documentos citados estão arquivados no Conservatório Brasileiro de Música – Centro Universitário, na Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro e na Escola Sá Pereira, Rio de Janeiro.

Não esqueçamos portanto que a finalidade de um Curso de Iniciação Musical é sempre a de despertar, dirigir e coordenar o prazer musical de uma criança, sem lhe tolher a espontaneidade, proporcionando-lhe ainda a possibilidade de criar a sua música, que acompanhe, como bom amigo, todos os movimentos diários, desde o “bom dia”, aos brinquedos cantados, que repertirá inúmeras vezes sozinho, para os coleguinhas, para levar como dádiva preciosa aos pais e aos professores: professores preparados para recebê-las, compreensivos, que saibam que o essencial não é ensinar o que aprenderam mas sentir o que as crianças esperam da música e ajudá-las nesse sentido. (MIGNONE, 1956, p. 56)

No Brasil, a partir da Iniciação Musical, passou-se a valorizar o cuidado com o processo de ensino e aprendizagem musical em sua fase preliminar. A citação acima, evidencia uma concepção de educação musical centrada na relação espontânea e criativa da criança com a música. Esse é um ponto central. As atividades propostas no curso tinham como objetivo proporcionar práticas musicais que estimulassem uma forma prazerosa com a música, ou seja, a partir do fazer musical, sentindo, cantando, tocando, criando a criança, ou o aluno, se desenvolveria musicalmente. A formação do professor nesse processo era de fundamental importância.

A Iniciação Musical obteve um enorme sucesso e muitas crianças começaram seus estudos nesses cursos. As aulas eram ministradas por dois professores, sendo que um ficava ao piano tocando músicas para guiar as atividades, os jogos e os brinquedos cantados. O ouvir, o cantar, o movimentar-se corporalmente relacionado à música, o tocar, o criar e a representação escrita da música eram trabalhadas de forma lúdica e considerando as etapas de desenvolvimento psicológico, cognitivo, emocional e motivacional da criança em relação à música.

Liddy Mignone, em 1948, criou o Curso de Especialização para Professores de Iniciação Musical no Conservatório Brasileiro de Música a nível de pós-graduação³. Os interessados por se tornarem professores deveriam ter concluído um curso de música para se dedicarem, em nível de especialização, aos estudos pedagógicos. O curso tinha duração de dois anos, com disciplinas que trabalhavam conhecimentos sobre: método de Iniciação Musical, Pedagogia

³ Em relação à formação de professores de música, Sá Pereira atuou, a partir de 1932, na formação de professores de piano, com um curso específico e institucionalizado na Escola Nacional de Música (atual Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro), com proposta fundamentada nos mais recentes conhecimentos de psicologia educacional dessa época.

Geral, Psicologia Infantil, Psicologia Educacional e História da Iniciação Musical⁴. Era exigido nas classes com crianças e a defesa de monografia para banca de cinco professores sobre tema relacionado ao curso e sua atuação profissional como futuro professor. Os concluintes eram inseridos no mercado de trabalho da rede particular de ensino (Escolas de Música, Jardins de Infância, Escolas Primárias e outros espaços educativos). Esse diploma, contudo, não lhes habilitava para atuar na rede pública, que apenas aceitava os professores credenciados por cursos específicos⁵.

A proposta pedagógica do Canto Orfeônico, nome também dado à disciplina do currículo escolar destinada ao ensino de música nas escolas, teve amplo apoio governamental, o que garantiu vultosos investimentos financeiros. Foi criado, em 1933, a Superintendência de Educação Musical e Artística, SEMA⁶, para dar suporte institucional à implantação, orientação e difusão do ensino de música nas escolas públicas (JANNIBELLI, 1980, p. 42). Professores ligados ao SEMA supervisionavam nas escolas o cumprimento do programa, a publicação e utilização de livros, partituras e boletins. O aprendizado do repertório cívico para ser cantado pelos alunos nas grandes concentrações, era muito valorizado pelos profissionais do SEMA e os eventos organizados chegavam a reunir centenas de alunos cantando, acompanhados por grandes grupos instrumentais e, muitas vezes, regidos pelo próprio maestro Villa-Lobos. Eram exposições públicas de cunho ideológico e nacionalista. Um repertório de canções cívicas, hinos pátrios e arranjos vocais para coro com temas folclóricos era selecionado e ensaiado para esses eventos. Outra atividade importante que fazia parte das aulas era o canto solfejado por meio do manossolfa, gestos com as mãos representando cada nota da escala. Esse recurso pode ser compreendido com uma forma de democratizar o acesso à prática musical, por meio do canto coletivo e do aprendizado de técnicas de solfejo (entonação de notas da escala com seu nome), por outro lado é evidente que essa proposta pedagógica tinha um caráter prescritivo,

⁴ Textos em Apostilas mimeografadas utilizadas no curso demonstram os conteúdos e assuntos trabalhados no curso. Esses e outros documentos que registram o cotidiano do ensino de música escolar podem ser encontrados no Acervo do Conservatório Brasileiro de Música – Centro Universitário.

⁵ Antônio de Sá Pereira e Nayde de Sá Pereira também criaram na Escola Nacional de Música um curso de formação de professores de Iniciação Musical no mesmo modelo.

⁶ Em 1939, a Superintendência de Educação Musical e Artística (SEMA) foi transformado em Serviço de Educação Musical (SEMA), a mudança, portanto, não alterou a sigla. A literatura muitas vezes se refere à sigla SEMA utilizando o artigo feminino ou masculino, não importando o período ao qual está se referindo. Rosa Fuks, contudo, optou por utilizar sempre o artigo masculino justificando pelo fato de que as pessoas que entrevistou e que estiveram trabalhando nesse setor, sempre se referiam a ele no masculino (FUKS, 1991, p. 119).

controlador e centrado na figura do professor. Porém, há que se considerar que, em escolas sem recursos, sem infraestrutura material para aulas de música, ou seja, sem instrumentos musicais que pudessem dar apoio harmônico ou melódico ao canto, ou que possibilitassem aos alunos acesso à prática instrumental, mesmo nessas condições, a prática musical e o estudo do solfejo, de alguma forma, poderiam ser viabilizados. Todavia, a literatura destaca que os objetivos do canto orfeônico villalobianos eram: a disciplina, o civismo e a educação artística (FUKS, 1991, p. 120).

O projeto de Villa-Lobos estava afinado com as ideias de democratização do ensino no país e de uma educação popular de alcance nacional. Para tanto, havia a necessidade de formar professores e o compositor também fez investimentos nesse sentido. O Instituto Nacional de Música, abrigava o Curso de Formação de Professor Secundário de Música e Canto Orfeônico. Visando atender a demanda de formação e orientação da atuação de professores de música nas escolas públicas que essa proposta gerou, o SEMA oferecia o Curso de Pedagogia da Música e Canto Orfeônico (JANNIBELLI, 1980, p. 42). Esse órgão também promovia diversas ações para orientar/fiscalizar e viabilizar a aplicação da proposta pedagógica do canto orfeônico villalobiano a nível nacional. Em 1943, Villa-Lobos deixa a direção do SEMA e funda o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, atual Instituto Villa-Lobos da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, “com finalidade de formação de Professores e de Orientação do ensino musical em todo o país” (JANNIBELLI, 1908, p. 43).

A coexistência desses métodos de ensino de música e modelos de formação de professores pode ser observada tendo como perspectiva a constituição de um campo de Educação Musical, no qual tensões, contradições e defesas por espaços de atuação estão em jogo. O pensamento do sociólogo Pierre Bourdieu nos ajuda a melhor compreender a dinâmica social na qual a Iniciação Musical e o Canto Orfeônico estiveram inseridos.

Depreende-se das contribuições de Pierre Bourdieu (2003), o entendimento de que o conceito de *campo* implica um território simbólico em que se travam lutas de representação em um jogo no qual os integrantes definem mecanismos de atuação em função de interesses específicos. Nesse contexto entra o conceito de *habitus*, o conhecimento e reconhecimento das regras, das leis e dos acordos presentes neste *campo*. Os agentes de um *campo* específico atuam segundo interesses em comum e por isso se disponibilizam a aceitarem as leis assumidas

dentro do *campo*. Para melhor compreender o jogo de forças estabelecido pelo grupo é mister observar qual o “sistema de disposições adquiridas pela aprendizagem implícita ou explícita” dessas leis (BOURDIEU, 2003, p. 125) para descrever as dinâmicas elaboradas dentro de um *campo*. As relações entre os agentes, se estruturam com a distribuição daquilo que é valorizado, sendo acumulado através de lutas internas para a distribuição do que é denominado como *capital*. O autor concebe quatro variantes para o conceito de *capital*: o social, o cultural, o econômico e o simbólico (BOURDIEU, 2003, p. 120-121).

Rio de Janeiro, uma cidade com dimensões muito menores que atualmente, era o centro do poder político e administrativo do país. Liddy, Nayde, Antônio e Villa-Lobos conviviam no seletor meio de música clássica carioca e frequentavam os mesmos espaços culturais. Relações de amizade e atuação profissional se mesclavam. As disputas por espaços e concepções hegemônicas no ensino de música eram travadas de maneira muito sutil, que envolviam os alunos e profissionais que deram continuidade aos trabalhos iniciados por esses expoentes. Se as diferenças das propostas, seja quanto à faixa etária ou quanto à modalidade de ensino (escola primária e escola vocacional), garantiam atuações menos conflituosas, outros aspectos com a concepção pedagógica, o modelo de formação de professores e a atuação no campo de trabalho representavam um espaço de disputas e divergências.

Bourdieu, considera que em todo *campo* existem dominantes a defenderem sua hegemonia e pretendentes para entrar na disputa (BOURDIEU, 2003, p. 120). Para se perpetuarem no poder e em torno dele, os integrantes que aceitam as regras reafirmam condições e valores estabelecidos pelo grupo. Os pretendentes a fazer parte do *campo* podem aceitar as regras e garantir sua inserção ou, subverter e provocar mudanças, desestabilizando o território, mas que sob o risco de serem excluídos, respeitam certo limite de atuação (BOURDIEU, 2003, p. 121-122). Para o autor essa dinâmica garante a existência de um *campo*, seja na figura dos dominantes, dos dominados e das regras do jogo constituído.

Os dois modelos de formação de professores aqui analisados, visavam habilitar músicos para as atividades de ensino. Sabe-se que um profissional do ensino de música necessita de uma formação ampla, já que as possibilidades de atuação são múltiplas, seja em diferentes segmentos de escolaridade, objetivos, assim como em diferentes modalidades e instituições. Mesmo que a Iniciação Musical tivesse com foco uma faixa etária de 5, 6 anos, o

programa para a formação desses profissionais os conferia uma formação diversificada e abrangente, pelos conhecimentos de psicologia, pedagogia, metodologia de ensino musical, estágios exigidos e defesa de monografia. Qual seria o impedimento para que esses profissionais pudessem atuar na Escola Primária? O que diferenciava as duas propostas de formação de professores que impediria os habilitados para dar aulas de Iniciação Musical não pudessem ser admitidos para dar aulas de música na escola pública, já que havia demanda e necessidade de profissionais para ensinar música? Ao tentar encontrar uma resposta para essa questão, encontro na tensão gerada pelas disputas em torno da hegemonia nos espaços de atuação a melhor opção de resposta.

Liddy Mignone revela em texto publicado na Revista CBM o espaço que encontra para a Iniciação Musical na rede pública de ensino, demonstrando, em nosso entendimento, um movimento de aceitação de regras estabelecidas no jogo de poder, como nos fala Bourdieu:

As atividades do Centro foram múltiplas (enumeradas em outra seção desta revista) entre essas uma das mais importantes foi a elaboração de programas para os diversos ramos da Iniciação Musical. Além do programa para as escolas vocacionais, temos agora, para: a) jardins de infância, b) parques infantis, c) estabelecimentos nos quais é feita a recuperação da criança excepcional, d) escolas primárias.

Para este a preocupação maior foi a de encontrar o caminho que facilitasse aos jovens alunos a futura integração no Curso de Canto Orfeônico, vivendo e sentindo a realidade da música dentro de uma iniciação intuitiva onde as atividades dirigidas, e não ensinadas, levam a compreensão de seus princípios básicos.

Todo o Curso de Iniciação Musical tem por finalidade aproximar a criança da música, inculcando mesmo nos menos dotados o amor a essa arte, dando-lhe a alegria de fazer e criar música, dentro de um ambiente favorável, um interesse sempre crescente e uma expansão espontânea e benéfica ao seu futuro de cidadão brasileiro (MIGNONE, 1955, p. 69).

O texto, publicado em 1955, pode ser compreendido com um indicador do espaço aceito pela educadora musical em um jogo de forças no qual o Canto Orfeônico ainda disfrutava de prestígio e hegemonia. Muito embora o ensino de música já estivesse presente na escolaridade de crianças, seja nos Jardins de Infância ou Escola Primária de escolas particulares, havia o interesse de levar a Iniciação Musical, como um ensino de música diferenciado.

Cecília Conde⁷, professora, compositora e ex-aluna de Liddy Mignone, afirmava que foram feitos esforços no sentido de viabilizar a legalidade do diploma dos professores especializados em Iniciação Musical para que pudessem trabalhar na rede pública. Pascoal Carlos Magno – teatrólogo, vereador e diplomata – redigiu o projeto de lei com o objetivo de implantar a Iniciação Musical nas escolas primárias públicas. Esse projeto de lei visava ampliar as possibilidades de atuação desse profissional:

(...) Art. 3º. Ficam criados no Quadro Permanente da Prefeitura do Distrito Federal, os cargos de Professor de Iniciação Musical, padrão J, com aumentos quinquenais de 20 % até o máximo de 5 quinquênios.

§1º. O cargo de Professor de Iniciação Musical, será provido por concurso podendo somente serem candidatos os portadores de certificados ou diplomas de conclusão do curso de professor reconhecido registrado na Secretaria Geral de Educação e Cultura Geral do Distrito Federal.

§2º. O cargo de Professor de Iniciação Musical é equiparado, para todos os efeitos, ao de Professor de curso primário. (...) Sala das Sessões, 7 de maio de 1951. – Pascoal Carlos Magno.

Para além da Iniciação Musical, que outros modelos estavam em jogo, mais especificamente vinculados à escola primária, que demandavam o recurso legal para garantir a atuação dos professores de Iniciação Musical? Emília d’Anniballe Jannibelli, relata que, com a saída de Villa-Lobos do SEMA em 1943, essa instituição passou a ser dirigida por

Sylvio Salema Garção Ribeiro, que levou mais adiante a obra de Villa-Lobos e criava as Bandas Instrumentais nas Escolas Primárias, além de incentivar o ensino de Música nos Jardins de Infância. (...) Mesmo assim, evidenciou-se a necessidade de professores especializados, com conhecimento técnico, científico e artístico. No ‘Centro de Recreação D. Aquino Corrêa’, a autor do presente trabalho [JANNIBELLE] realizou Cursos de Orientação especializada nesse sentido, com a colaboração da professora Maria de Lourdes Grandi, na parte referente à formação de Bandinhas. Destacaram-se nesse setor as professoras Maria Lygia Couto do Valle e Maria José dias Nogueira. (JANNIBELLE, 1980, p. 43).

Na mesma publicação, o texto de Jannibelli continua, pleno de relatos seletivos que contribuem para apagar a memória de modelos contemporâneos de ensino de música. Ao se

⁷ Entrevista concedida à autora, no Conservatório Brasileiro de Música, em 7/3/1996, transcrição e gravação em arquivo pessoal.

referir à Iniciação Musical, prioriza informações sobre a Escola de Música e exclui o Conservatório Brasileiro de Música:

Ao mesmo tempo que se processava nas Escolas Primárias estaduais o ensino nos novos moldes, o Professor Antônio de Sá Pereira, na então Escola Nacional de Música da Universidade do Brasil, promovia um movimento de Iniciação Musical, com métodos próprios, baseados na técnica musical e na psicologia (vide Biografia do referido Professor, adiante). (JANNIBELLI, 1980, p. 45).

Seguindo a indicação da autora, na continuação do texto no capítulo da citação acima, quando ela se dedica à biografia do Sá Pereira, em expressão laudatória, ela o coloca como o precursor da Iniciação Musical e situa Nayde de Sá Pereira e Liddy Mignone como tendo destaque pela “influência que tiveram do Mestre”, além da própria autora do texto:

Formou grande número de discípulos que continuaram e divulgaram os novos rumos do Ensino Musical por êle preconizados, embora com características próprias. Destacaram-se pela influência que tiveram do Mestre: a professora Nayde Alencar Sá Pereira que ocupou a cadeira de ‘Iniciação Musical’ na Escola Nacional de Música, onde encaminhou os jovens para a carreira musical especializada; a professora Liddy Mignone que, pela sua dedicação à causa da Iniciação Musical em sua cátedra no Conservatório Brasileiro de Música, exerceu, exerceu influência nos Conservatórios Musicais privados, descobrindo e encaminhando vocações; a professora Emília d’Anniballe Jannibelli, autora deste trabalho que, no setor oficial do Estado da Guanabara, tem, como Técnico de Educação Musical, orientado e divulgado os ensinamentos referentes à Iniciação e Educação Musicais à serviço da Educação em geral. (JANNIBELLI, 1980, p. 50)

O texto dessa autora, traz, contudo, demonstrações de concepções diferenciadas das propostas por Sá Pereira, Nayde e Liddy para a música na educação infantil. Vejamos como a autora se refere a esse segmento:

A atividade musical, e as demais Artes, unida ao Jôgo recreativo, formou o alicerce sobre o qual se apoia a Escola Maternal, destacando-a dos demais níveis de ensino. A prática e utilização de Música é oportuniíssima, no período de passagem do Lar para a Escola. Aliás, o aparecimento do interesse pela palavra é simultâneo ao da Música. (JANNIBELLI, 1980, p. 50).

Emília Jannibelli continua sua exposição tratando do ensino de música no Jardim de

Infância:

No Jardim de Infância, já um pouco mais adiantado em nível de sociabilidade, a Música, praticamente, está sempre presente. Ela é a alegre marcha de entrada e do final do dia de aula; é vibrante ou meiga canção de roda e do brinquedo; é solicitada na hora da merenda, nas saudações; está ligada às outras atividades e ocupações artísticas; é o 'pano de fundo' de todos os momentos. (JANNIBELLI, 1980, p. 50).

Ao relatar a importância da música no Maternal e Jardim de Infância, trecho de onde podemos depreender o objetivo da música nesses segmentos para a autora, fica evidente que o ensino da música é concebido em sua função utilitária para fins diversos que o ensino e aprendizagem da própria música. Essas não seriam as únicas diferenças entre a Iniciação Musical e as propostas dos professores ligados ao Canto Orfeônico, como se pode comprovar pelas palavras de Emília Jannibelle:

(...) Além dessas iniciativas, forma, com a Lei 523 de 1950, o Quadro de Professores do SEMA. A partir de 1952, avoca ao SEMA a fiscalização e orientação dos estabelecimentos particulares especializados em Música e Artes afins, em colaboração com o INEP, organiza aulas para Professores Bolsistas (JANNIBELLE, 1980, p. 43).

O dispositivo legal e o texto relatando as funções do SEMA são mais uma demonstração da hegemonia e poder exercido pelo grupo ligado ao canto orfeônico.

Considerações finais

Os professores de Iniciação Musical atuavam em segmentos e redes diferentes que os professores formados para trabalharem com o Canto Orfeônico. Assim, aqueles que eram diplomados pelos Cursos de Especialização em Iniciação Musical se dirigiam para a rede particular de ensino e escolas de músicas. Paralelamente, Heitor Villa-Lobos e profissionais ligados à proposta de Canto Orfeônico implantada por ele, atuaram na formação de professores que iriam trabalhar nas escolas públicas.

A estratégia de legalização do diploma recebido pelo professor de Iniciação Musical não seguiu adiante, impedindo que esse profissional pudesse atuar plenamente como professor de música em escolas públicas nas quais eram ministradas as aulas de canto orfeônico. Se nos

pressupostos que fundamentam as duas propostas se identificam diferenças, nos grupos de profissionais que se agregam em torno de cada uma dessas propostas as diferenças e disputas se potencializaram.

O professor de música necessita uma formação múltipla para poder atuar em múltiplos espaços, faixas etárias, contextos escolares, objetivos e planejamentos. Porém, no caso específico de ensino de música para crianças, uma questão se impõe: qual o modelo adequado à Escola Primária: a Iniciação Musical ou as aulas de música com Bandinha Rítmica? Qual o professor de música melhor qualificado para essas funções: os formados pelos cursos oferecidos no Conservatório Brasileiro de Música ou aqueles formados pelo Conservatório de Canto Orfeônico, ou ainda, pelo Centro de Recreação D. Aquino Corrêa e SEMA, tendo atuado, nestas últimas instituições, profissionais vinculados ao Canto Orfeônico? É possível responder essas questões? No âmbito do presente trabalho, o que importa não é estabelecer um julgamento de valor, mas o que importa é refletir sobre como, em meados do século XX, se concebia a Educação Musical na Escola Primária.

Referências

- BOURDIEU, Pierre. *Questões de Sociologia*. Lisboa: Fim de Século, 2003.
- CERTEAU, Michel de. A Operação historiográfica. In: *A escrita da História*. Rio de Janeiro, 1982, p.65-119.
- FUKS, Rosa. *O discurso do silêncio*. Rio de Janeiro: Enelivros, 1991.
- JANNIBELLI, Emília D`Anniballe. *A musicalização na escola*. 2. ed. Rio de Janeiro: Poligráfica, 1980.
- MIGNONE, Liddy Chiaffarelli. *Guia para o professor de recreação musical*. São Paulo: Ricordi Brasileira, 1961.
- _____. O que foi e o que é um Curso de Iniciação Musical Infantil do Conservatório Brasileiro de Música. *Revista CBM*. Rio de Janeiro, Ano I, nº1, p. 68-69, out./nov./dez., 1955.
- _____. Despertando o prazer musical nas crianças. *Revista CBM*. Rio de Janeiro, Ano I, nº1, p. 55-56, jan./fev./març., 1956.
- PEREIRA, Naide Jaguaribe Alencar de. *Iniciação Musical: histórico, finalidades e características essenciais do curso*. Rio de Janeiro: Jornal do Commercio-Rodrigues & C., 1949. Tese (de concurso à cadeira de Iniciação Musical) - Escola Nacional de Música da Universidade do Brasil, Rio de Janeiro.
- ROCHA, Inês de Almeida. *Liddy Chiaffarelli Mignone: reconstruindo sua trajetória*. 1997. 213f. Dissertação (Mestrado em Música) – Conservatório Brasileiro de Música, Rio de Janeiro, 1997.
- _____. *Canções de Amigo: redes de sociabilidade na correspondência de Liddy Chiaffarelli Mignone para Mário de Andrade*. Rio de Janeiro: Quartet/FAPERJ, 2012;