

EDUCAÇÃO MUSICAL NO CONTEXTO DA LEI Nº 5.692/71 NO ESTADO DA GUANABARA: resistência ao movimento reformista

Musical Education in the context of Law 5.692/71 in the State of Guanabara:
resistance to the reformist movement

La Educación Musical en el contexto de la Ley N° 5692/71 en el Estado de Guanabara:
resistencia al movimiento reformista

VANESSA WEBER DE CASTRO

Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. E-mail: vanessa.castro.1@cp2.edu.br.

Resumo: O presente artigo tem como objetivo analisar as marcas de resistência no discurso do Serviço de Educação Musical (SEMA), perante a criação da disciplina Educação Artística no contexto da lei nº 5.692/71, no estado da Guanabara. A pesquisa, de cunho documental e bibliográfico, se insere no âmbito da nova história cultural, com o referencial teórico apoiado no campo da história das disciplinas escolares, no conceito de tática da teoria do cotidiano e nos estudos dos processos reformistas no contexto escolar. As principais fontes de pesquisa foram publicações do SEMA, dentre as quais se destacam quatro números da revista TEMA (lançadas entre 1969 e 1974); reportagens de jornais da época; e documentos oficiais do governo da Guanabara sobre a reforma do ensino. Os procedimentos de análise das fontes consideraram o contexto, o autor ou autores (pessoais ou institucionais), a autenticidade e a confiabilidade do documento, sua natureza e os conceitos-chave presentes no texto, bem como sua lógica interna. Os resultados apontam que a principal tática de resistência do SEMA foi declarar apoio à reforma, ao mesmo tempo que tentava inserir sua concepção de educação musical nas regulamentações produzidas para a sua implementação. Dessa forma, mesmo perdendo espaço, a música continuou sendo praticada nas escolas da Guanabara mesmo depois da criação da disciplina Educação Artística.

Palavras-chave: reforma educacional; ditadura militar; educação artística; educação musical; história das disciplinas escolares.

Abstract: This article aims to analyze the marks of resistance in the discourse of the Music Education Service (SEMA) regarding the creation of the Art Education discipline within the context of Law No. 5,692/71 in the state of Guanabara. This documentary and bibliographical research is situated within the field of new cultural history, drawing on the history of school subjects, the concept of tactics in everyday life theory, and studies of reform processes in the school context as its theoretical framework. The main research sources were SEMA publications, among which four issues of the magazine TEMA (published between 1969 and 1974) stand out; newspaper reports from the period; and official documents from the Guanabara government on the educational reform. The procedures for analyzing the sources considered the context, the author or authors (personal or institutional), the authenticity and reliability of the document, its nature and the key concepts present in the text, as well as its internal logic. The results indicate that SEMA's primary tactic of resistance was to publicly support the reform while simultaneously seeking to incorporate its own conception of music education into the regulations governing its implementation. In this way, despite losing ground, music continued to be practiced in schools in Guanabara even after the creation of Art Education as a subject.

Keywords: educational reform; military dictatorship; artistic education; musical education; history of school subjects.

Resumen: Este artículo tiene como objetivo analizar las marcas de resistencia en el discurso del Servicio de Educación Musical (SEMA), frente a la creación de la disciplina de Educación Artística en el contexto de la Ley nº 5.692/71, en el Estado de Guanabara. La investigación, de carácter documental y bibliográfico, se enmarca en el ámbito de la nueva historia cultural, con un marco teórico basado en la historia de las disciplinas escolares, el concepto de táctica en la teoría cotidiana y estudios de los procesos de reforma en el contexto escolar. Las principales fuentes de investigación fueron publicaciones de SEMA, incluyendo cuatro números de la revista TEMA (publicados entre 1969 y 1974); artículos periodísticos de la época; y documentos oficiales del gobierno del estado de Guanabara sobre la reforma educativa. El análisis de las fuentes consideró el contexto, el autor o los autores (personales o institucionales), la autenticidad y fiabilidad del documento, su naturaleza y los conceptos clave presentes en el texto, así como su lógica interna. Los resultados indican que la principal táctica de resistencia de la SEMA fue declarar su apoyo a la reforma, al mismo tiempo que intentaba insertar su concepción de educación musical en las normas elaboradas para su implementación. De esta manera, a pesar de perder espacio, la música continuó practicándose en las escuelas de Guanabara incluso después de la creación de la disciplina de Educación Artística.

Palabras clave: reforma educativa; dictadura militar; educación artística; educación musical; historia de las materias escolares.

INTRODUÇÃO

A lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, foi a principal intervenção do governo militar na educação básica brasileira. A lei reorganizou a estrutura da oferta do antigo ensino primário, colegial e ginasial¹ em ensino de 1º e 2º graus. Como todas as ações do governo ditatorial, a reforma não passou por qualquer instância de colaboração dos sistemas de ensino ou da população em geral. A construção do projeto de lei contou com a participação de um pequeno grupo de intelectuais que integravam o Conselho Federal de Educação (CFE)², que reconheciam a importância de uma reforma educacional, mas acabaram servindo aos interesses do governo.

Ao observar o contexto político e econômico do período entre 1964 e 1971, Martinoff (2013) situa a reforma do ensino de 1º e 2º graus como uma ação necessária de um governo que precisa ter o controle de todas as áreas. Dessa forma, “[...] a educação não ficou imune a todas essas mudanças, pois, como acontece em todos os regimes autoritários, a escola foi alvo de atenção especial, em virtude de seu importante papel no campo da divulgação ideológica” (Martinoff, 2013, p. 4). É nessa conjuntura, agregada ao contexto político de existência do estado da Guanabara, que buscamos compreender os movimentos de resistência dos personagens envolvidos no ensino de música pela manutenção de seu espaço na escola básica.

O estado da Guanabara existiu entre 1960 e 1975. Com a inauguração de Brasília e a transferência da capital federal, o atual município do Rio de Janeiro foi alçado à condição de estado da federação. Dessa forma, havia o estado do Rio de Janeiro, com capital em Niterói, e o estado da Guanabara, cuja capital era o Rio de Janeiro. Com isso, mantinha-se a cidade do Rio de Janeiro em uma esfera de superioridade, continuando a ser uma espécie de vitrine da nação e “laboratório da República” (Motta, 2001, p. 23), onde as coisas tendiam a acontecer primeiro e de onde partiam modas e atitudes que seriam levadas para o resto do Brasil. O sistema escolar, anteriormente da esfera municipal (no âmbito do Distrito Federal), passa a ser de esfera estadual, o que expande sua abrangência e necessidade de ampliação da rede.

Em se tratando do ensino de música, o Rio de Janeiro foi, de fato, uma importante vitrine para o resto do Brasil. A música se fez presente nos currículos das escolas regulares como disciplina, por meio do Canto Orfeônico, desde 1931. A

¹ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, organizava o ensino em educação de grau primário (com no mínimo quatro séries), obrigatório a partir de sete anos idade, e em educação de grau médio, que se dividia nos ciclos ginasial e colegial, abrangendo os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário. O pré-primário deveria ser oferecido nas escolas maternas ou jardins de infância. A lei nº 5.692/71 uniu o primário e o ginásio no ensino de 1º grau, com oito anos letivos de duração, e o colegial em ensino de 2º grau, com três ou quatro séries anuais e formação técnica obrigatória.

² De acordo com Germano (1994), o Grupo de Trabalho para elaboração do projeto de lei que deu origem à lei nº 5.692/71 foi formado por: Pe. José de Vasconcellos, Valmir Chagas, Aderbal Jurema, Clélia de Freitas Capanema, Eurides Brito da Silva, Geraldo Bastos da Silva, Gildásio Amado, Magda Soares Guimarães e Nise Pires.

proposta idealizada pelo compositor Heitor Villa-Lobos, que previa a educação musical por meio do canto coletivo de canções cívicas e baseadas no folclore nacional, surge durante a Reforma da Instrução Pública do Distrito Federal, conduzida por Anísio Teixeira, no início dos anos de 1930, e se torna um projeto nacional, sendo encampada pelo governo de Getúlio Vargas³.

Em 1932, foi criada a Superintendência de Educação Musical e Artística (SEMA)⁴, órgão responsável por toda a organização pedagógica do ensino de Canto Orfeônico. O SEMA⁵ era responsável pela formação continuada dos professores, produção de material didático, distribuição das músicas que seriam trabalhadas no contexto escolar, lotação dos docentes e também pela concessão da credencial para atuação como professor de Canto Orfeônico.

Uma de suas grandes ações eram as Concentrações Orfeônicas, realizadas especialmente no Estádio de São Januário, por ocasião da comemoração de datas cívicas. As músicas eram definidas pelo SEMA, enviadas aos professores que as trabalhavam ao longo do ano e cantadas em conjunto, por todos os escolares, sob a regência do próprio Villa-Lobos. Esses eventos não só difundiam o trabalho musical realizado nas escolas, mas serviam também para a divulgação dos ideais nacionalistas e totalitarista do governo Vargas:

[...] a música de Villa-Lobos, escrita para os orfeões escolares ou para grandes concentrações cívicas, pode ser considerada como uma *arte de propaganda*, a serviço da ditadura getulista. E, paralelamente, esse projeto visava reunir, num único local – estádio de futebol, por exemplo –, grandes concentrações de massas populares. Em geral, muitas canções interpretadas por 60.000 pessoas, por exemplo, simbolizavam metaforicamente o corporativismo estadonovista: bombeiros, policiais civis, estudantes, operários... (Contier, 2007, p. 7, grifos do original).

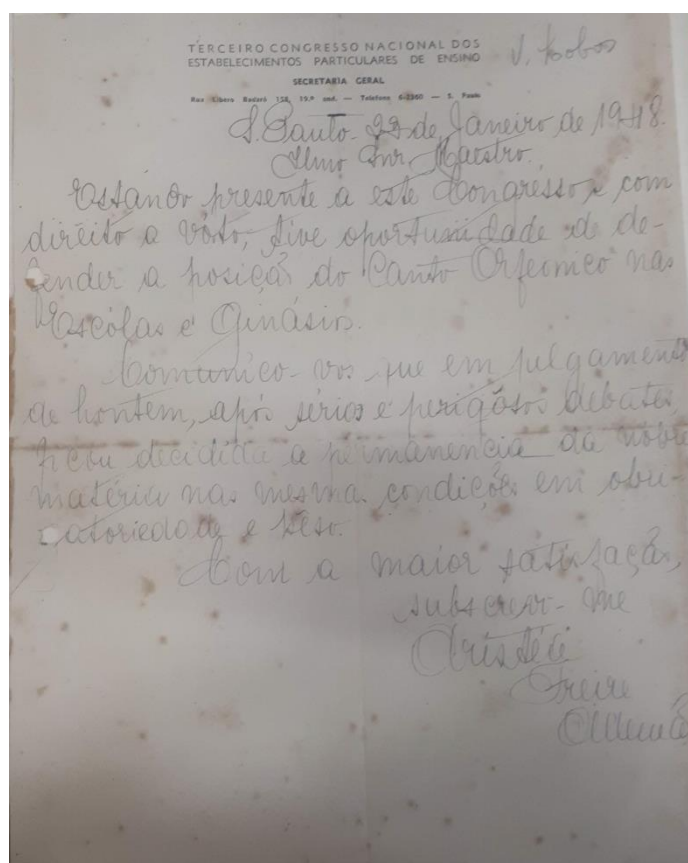
³ Em 1935 Anísio Teixeira foi acusado de envolvimento com ideais comunistas e foi destituído do cargo de Secretário de Educação. Muitas das propostas por ele desenvolvidas em sua reforma foram abandonadas pela gestão seguinte, no entanto o projeto do Canto Orfeônico foi mantido, visto que Villa-Lobos aceitou continuar em seu cargo nas gestões seguintes.

⁴ Em 1936 se transformou em Serviço de Educação Musical e Artística do Departamento de Educação Complementar (Fuks, 1991), nomenclatura e estrutura mantida no estado da Guanabara. A partir de 1974, o SEMA já figura nos documentos como Assessoria de Formação Profissional e Orientação Técnica – Setor de Educação Musical. No entanto, a sigla SEMA foi sendo mantida ao longo dos anos, pois identificava rapidamente o setor responsável pela gestão do ensino de música.

⁵ No recorte temporal deste artigo, a década de 1970, a nomenclatura predominante foi Serviço de Educação Musical do Estado da Guanabara. Dessa forma, nos referiremos ao SEMA com artigo masculino, indicando o serviço.

Com a saída de Getúlio Vargas do poder em 1945, o Canto Orfeônico perdeu força e “as atividades educativo-musicais foram ‘ralentando’ de modo gradativo” (Galinari, 2007, p. 167). Uma carta manuscrita (Figura 1), localizada no Acervo do Arquivo Setorial do Centro de Letras e Artes (CLA) da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)⁶, datada de 23 de janeiro de 1948 e assinada por Aristides Freire Allemão, demonstrou que, durante o Terceiro Congresso Nacional dos Estabelecimentos Particulares de Ensino, realizado em São Paulo, a manutenção do Canto Orfeônico nas instituições privadas de ensino passara por “sérios e perigosos debates”, mas, por votação, fora ainda mantida nos currículos.

Figura 1 – Carta direcionada a Heitor Villa-Lobos sobre defesa da posição do Canto Orfeônico nas escolas e ginásios durante o Terceiro Congresso Nacional dos Estabelecimentos Particulares de Ensino de São Paulo



Nota. Arquivo Setorial do CLA – UNIRIO.

⁶ O Arquivo Setorial do CLA da UNIRIO guarda todo o acervo documental do Conservatório Nacional de Canto Orfeônico (CNCO) desde sua fundação em 1946. O CNCO se tornou a instituição responsável por formar os professores de Canto Orfeônico para as escolas regulares. Seu primeiro diretor foi o próprio Heitor Villa-Lobos. Em 1967, por meio do Decreto nº 61.400, de 22 de setembro, o CNCO passou a se chamar Instituto Villa-Lobos (IVL), sendo posteriormente incorporado à UNIRIO e que abriga atualmente os cursos superiores de música da instituição.

Isso demonstra que, agregado à perda de apoio político, o projeto sofreu também com o descontentamento dos estudantes e de parte da sociedade que não mais se afinavam com uma proposta de ensino fechada e voltada para o desenvolvimento de aspectos cívicos e disciplinares, do que artísticos, criativos e musicais. Nesse sentido, Fuks (1991, p. 139) afirma que

[...] quando a criatividade surgiu, o canto orfeônico já se encontrava enfraquecido, pois as sugestões que o SEMA enviava aos professores de música eram encaradas, pela maioria destes, como ‘receitas’, o que ocasionou, pelas inúmeras repetições, o enfado das alunas da escola e do próprio professor de música.

A reforma empreendida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 4.024/61 transformou a música em prática educativa não obrigatória no contexto escolar, ficando a cargo dos sistemas de ensino a opção por mantê-la ou não, não sendo mais obrigatória também a manutenção do Canto Orfeônico enquanto metodologia prioritária para o ensino de música nas escolas e podendo ser adotada a nomenclatura “Educação Musical”.

A LDB 4.024/1961 eliminava os resquícios da política educacional de cunho nacionalista proposta pelo governo de Getúlio Vargas. A crítica colocava o Canto Orfeônico em xeque devido às práticas semelhantes na Alemanha nazista e na Itália fascista, ou seja, era tida como uma prática educacional fruto do autoritarismo. Essa desconfiança de fato acabou por abalar as estruturas da disciplina (Lemos Júnior, 2017, p. 115).

O processo de resistência do SEMA e dos professores de música às reformas educacionais das décadas de 1960 e 1970 se iniciou com a LDBEN nº 4.024/61 e se intensificou com a lei nº 5.692/71. Não foi uma resistência de enfrentamento apenas, mas se efetivou por meio da vinculação de um discurso que buscava marcar sua importância no campo da educação e, conseqüentemente, a necessidade de sua manutenção. Em se tratando de estruturas disciplinares, Viñao Frago (2008) afirma que a importância de uma disciplina e seu lugar na hierarquia escolar, ou seja, seu peso nos currículos e sua consideração acadêmica, depende de que o discurso elaborado pelos seus membros, em luta com outros, seja aceito nos centros de decisões institucionais.

[...] tais discursos, proferidos em solenes atos acadêmicos, nos meios de comunicação, nas introduções, prólogos ou advertências prévias que às vezes figuram nos livros de texto, na vida cotidiana

das instituições educativas ou nas conversas diárias que têm lugar no mundo escolar, conformam tanto os conteúdos disciplinares como as práticas e o modo em que são ensinados (Viñao Frago, 2008, p. 207).

Em se tratando da análise de um discurso produzido em um contexto ditatorial, as marcas de resistência são ainda mais veladas. Lourenço (2010, p. 101) alerta que “[...] é preciso ter claro que há intencionalidades por parte do regime militar, que há intencionalidades nas interpretações que se fazem na elaboração de currículos para as escolas, que há intencionalidades na ação dos docentes”. Dessa forma, o presente artigo tem como objetivo principal analisar as marcas de resistência no discurso do SEMA perante a criação da disciplina Educação Artística no contexto da implementação da lei nº 5.692/71 no sistema de ensino público do estado da Guanabara. Para tanto, será necessário também investigar o movimento de adesão às ideias reformistas por parte do governo estadual.

A metodologia utilizada foi da pesquisa bibliográfica e documental, na qual triangulamos fontes documentais históricas de diferentes naturezas com trabalhos bibliográficos do campo acadêmico de estudo. Em um primeiro momento, realizamos uma revisão bibliográfica do assunto em pauta, bem como a definição e o estudo do referencial teórico. Concomitantemente, buscamos os documentos históricos, entendidos não como qualquer coisa que resiste do passado, mas como “[...] um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder” (Le Goff, 2013, p. 495). Buscar os indícios dessas relações é especialmente importante nos estudos da história da educação, na qual reformas e propostas são impostas e impactam o cotidiano escolar por diversas gerações.

Dessa forma, fundamentamo-nos no postulado de Certeau (2017, p. 27) que afirma que, “fundada sobre o corte entre um passado, que é seu objeto, e um presente, que é o lugar de sua prática, a história não para de encontrar o presente no seu objeto e o passado nas suas práticas”. Nessa perspectiva, a presente pesquisa se insere no âmbito da nova história cultural, sendo estabelecidos especificamente os referenciais da história das disciplinas escolares (Chervel, 1990; Goodson, 1997; Viñao Frago, 2008), do conceito de tática da teoria do cotidiano (Certeau, 2009) e dos processos reformatórios no contexto escolar (Tyack & Cuban, 1995).

Certeau (2017) afirma que olhar a história como operação implica em compreendê-la na relação entre um lugar social, uma prática e uma escrita. O lugar e o tempo de nossa pesquisa estão circunscritos no contexto da Lei nº 5.692/71 no Estado da Guanabara. Os procedimentos de análise documental consideraram, assim como indicado por Cellard (2012), o contexto, o autor ou autores (pessoais ou institucionais das fontes), a autenticidade e a confiabilidade do documento, sua natureza e os conceitos-chave presentes no texto, bem como sua lógica interna. Esses elementos foram observados a partir da problemática estudada e do quadro teórico definido para

o estudo, sendo produzido o texto que se apresenta, com a compreensão de que “enquanto a pesquisa é interminável, o texto deve ter um fim, e esta estrutura de parada chega até a introdução, já organizada pelo dever de terminar” (Certeau, 2017, p. 90).

Por último, retornamos às fontes. Consideramos a definição de documento de Cellard (2012, p. 297), descrito como “[...] todo texto escrito, manuscrito ou impresso, registrado em papel. Mais precisamente, consideraremos as fontes, primárias ou secundárias, que, por definição, são exploradas – e não criadas – no contexto de um procedimento de pesquisa”. Assim, os documentos públicos (Cellard, 2012) que se constituíram como fontes de nossa pesquisa foram: a revista *TEMA*⁷, publicação do SEMA (lançadas entre 1969 e 1974); as reportagens de jornais da época, disponibilizadas pela Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional (BN); e as publicações do governo da Guanabara sobre a reforma de ensino⁸.

O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA REFORMA NO ESTADO DA GUANABARA

Entre 1971 e 1975, período final de sua existência, o estado da Guanabara foi governado por Antônio de Pádua Chagas Freitas, que já havia sido deputado federal e foi o fundador do jornal *O Dia*. Filiado ao partido Movimento Democrático Brasileiro (MDB)⁹, foi eleito por eleições indiretas no final de 1970, após aceitação de sua candidatura pelo General Emílio Garrastazu Médici, então no poder, por apoio de Francisco Negrão de Lima (governador da Guanabara que o precedeu) e de alguns generais (Keller & Xavier, n.d.), tomando posse em 15 de março de 1971. Seu governo foi marcado pelo clientelismo, ou seja, prática na qual se oferecem vantagens em troca de apoio político. Ainda enquanto deputado, “[...] desenvolvia um estilo que se tornaria um modelo para seus liderados: nenhum conflito com os governos federal e estadual, e, ao mesmo tempo, boa convivência com a direção nacional do MDB [...]” (Keller & Xavier, n.d., s.p.) – mote também de seu governo à frente da Guanabara.

⁷ A revista *TEMA* era uma publicação de circulação interna do SEMA que substituiu os boletins do SEMA, publicados desde os anos de 1940. Eram publicações simples, em tamanho A5, com cerca de 30 páginas e impressas na gráfica do Instituto de Educação do Rio de Janeiro (IERJ). O objetivo era trazer conteúdos de formação para os professores de música da rede, bem como registrar os eventos e ações do SEMA nas escolas estaduais. A revista foi publicada pela primeira vez em 1969 e o último volume a que tivemos acesso foi o de 1974.

⁸ Em especial os livros: *Reforma do Ensino no Estado da Guanabara* (1971), publicado pela editora Conquista; e *Subsídios para a elaboração dos currículos plenos dos estabelecimentos oficiais de ensino de 1º grau* (n.d.), publicado pelas Edições Bloch Educação.

⁹ Com o Ato Institucional nº 2 (AI-2), de 27 de outubro de 1965, o governo militar extinguiu os partidos políticos e ditou regras para a existência de partidos que apenas poderiam ser cumpridas pela Aliança Renovadora Nacional (Arena) e o MDB, criando assim o chamado bipartidarismo. O primeiro era de base governista militar e o segundo considerado de oposição consentida (Gómez, 2018).

É possível identificar resquícios dessa prática chaguista também no processo de implementação da reforma educativa promovida pela lei nº 5.692/71. O primeiro secretário de educação do governo Chagas Freitas foi Fernando de Carvalho Barata¹⁰, que iniciou o processo de implementação criando um grupo de trabalho (GT) para elaborar um planejamento prévio de aplicação da Reforma na Guanabara. O GT foi designado através da portaria “P” SED 483/71 (Reforma do Ensino no Estado da Guanabara, 1971, p. 11) e foi formado por onze membros, entre professores e técnicos¹¹. O resultado do trabalho do GT foi publicado no *Correio da Manhã* de 8 de novembro de 1971, em reportagem intitulada *Grupo de Trabalho define reforma do ensino na GB* (1971, p. 4):

Após 124 dias de sua criação, o Grupo de Trabalho constituído para elaborar um plano de aplicação da Reforma de Ensino de 1º e 2º graus, entregou ontem ao Secretário de Educação, Fernando Barata, o documento final que define a posição do ensino oficial da Guanabara em relação à Lei 5.692. [...] Após a entrega do documento ao Secretário Fernando Barata, a presidente do GT adiantou aos jornalistas presentes à solenidade, os tópicos principais do Plano de Aplicação da Reforma.

A elaboração do plano considerou a realidade educacional da Guanabara e as conquistas já postas em prática pela Secretaria de Educação. A professora Lucy Vereza citou como exemplo o início da escolaridade aos seis anos, a extinção do exame de admissão desde 1969, a introdução do ensino orientado para o trabalho e a implantação do ensino supletivo.

O documento produzido previa a criação de um projeto-piloto em 58 escolas e um avanço gradativo, até que o processo de implementação se completaria em 1975. A reportagem também destaca, por meio da fala da professora Lucy Vereza, o vanguardismo no sistema de educação da Guanabara que já realizava diversas das ações agora propostas em lei. De acordo com a proposta do GT, o projeto-piloto se iniciaria em março de 1972. No entanto, uma nova reportagem no mesmo jornal, de 6

¹⁰ Formado em Filosofia, foi diretor da seção sul do Colégio Pedro II (atual *Campus* Humaitá), atuou no Setor Cultural da Universidade do Estado da Guanabara (UEG), atual Universidade do Estado do Rio de Janeiro, e foi catedrático em instituições de ensino superior (Barata, a paixão pelo magistério, 1972).

¹¹ O GT foi formado por Lucy Serrano Vereza (conselheira estadual de Educação), Wilson Choeri (professor de ensino médio), Sérgio Guerra Duarte (diretor do Instituto de Pesquisas Educacionais), Henrique Carlos Ferrão (professor de ensino médio), Déa Hanszmann de Souza Neves (professora de curso Normal), Sérvula de Souza Paixão (técnica de Educação Primária), Cybele de Moraes Miranda (professora de ensino médio), Lia Fonseca de Carvalho Neiva (professora de ensino médio), Nair Adell Mello (técnica de Educação Primária), Maria Avany da Gama Rosa (técnica de Educação Primária) e Alexandre Mendes dos Reis (professor de ensino médio).

e 7 de fevereiro de 1972, demonstra que as propostas não foram acolhidas pelo governo (A Educação de hoje projetada no futuro, 1972).

Por conta da reforma, o início do ano letivo de 1972 foi atrasado e a imprensa atribuía a dificuldade de implementação à “[...] inadaptação do professorado carioca às mudanças introduzidas no ensino de 1º e 2º graus pela reforma” (Aulas na rede oficial começam mesmo dia, 1972, p. 2). No entanto, outros problemas atingiam também o sistema, como a falta de professores, a necessidade de adequação do espaço físico da escola e a readequação da grade curricular. Reconhecemos, assim, as etapas apresentadas por Tyack e Cuban (1995, p. 112) no desenvolvimento de um processo reformista:

A primeira fase da reforma consistiu em convencer os cidadãos de que o atual sistema de ensino era ineficiente, anacrônico e irracional. A segunda etapa foi reivindicar soluções infalíveis. Esta tem sido, há muito tempo, uma estratégia de utópicos que condenaram as propostas existentes, a fim de persuadir outros a adotarem o seu projeto para um futuro transformado.¹²

A reportagem Falta Comunicação do *Correio da Manhã* de 6 e 7 de fevereiro de 1972 aborda a necessidade de comunicar melhor à sociedade os objetivos da reforma. Esse movimento era fundamental para garantir a adesão da sociedade a um projeto de educação adequado aos princípios de um governo ditatorial.

Para o homem do povo, para o chefe de família e para as mães, assim como para a maioria dos alunos, a reforma do ensino de 1º e 2º graus ainda não chegou a ser bem compreendida, como não o foi a Lei de Diretrizes e Bases – cujas virtualidades não foram devidamente aproveitadas pelos educadores. Deve-se reconhecer que esforços foram feitos para divulgar a lei. E não faltaram as colaborações da imprensa, do rádio e da televisão. Mas na verdade existe uma tremenda falta de comunicação entre o interessado (aluno/pais) e o sistema (Escola/Secretaria de Educação/Estado). Todos querem saber, mas ninguém sabe informar (Falta comunicação, 1972, p. 5).

Como, de fato, conhecer e dominar, em tão pouco tempo, algo que foi totalmente imposto, sem nenhum tipo de contribuição de quem realmente faz a escola

¹² Tradução nossa do original: “*The first stage in reform was to convince citizens that the present system of schooling was inefficient, anachronistic, and irrational. The second stage was to claim sure-fire solutions. This has long been a strategy of utopians who condemned existing arrangements in order to persuade others to adopt their blueprint for a transformed future.*”

existir? Isso se torna muito difícil quando os interesses que movem a reforma não se relacionam com o compromisso da oferta de uma educação emancipadora nem envolvem os mais interessados.

As reformas da educação precisam ser ancoradas numa compreensão realista do carácter institucional das escolas, mas isto, por si só, não é suficiente. A reforma escolar é também uma arena privilegiada para debater a forma do futuro da sociedade. Tal debate é um amplo empreendimento cívico e moral em que todos os cidadãos são partes interessadas. Nos últimos anos, porém, o discurso sobre os propósitos da educação tem sido empobrecido, ligando-a insistentemente à riqueza das nações. A lógica subjacente às reformas mais recentes – utilizar a escolaridade como um instrumento de competitividade econômica internacional – não é nova, mas o seu domínio no debate político não tem precedentes (Tyack & Cuban, 1995, p. 136).¹³

Em julho de 1972, o governo do estado da Guanabara desmembrou a Secretaria de Educação e Cultura em duas pastas: Secretaria de Educação e Secretaria de Cultura, Desporto e Turismo, por meio de decreto assinado em 18 de julho de 1972 (Celso Kelly é secretário de educação e Barata de turismo, 1972). Com essa divisão, Fernando Barata assumiu a Secretaria de Cultura, Desporto e Turismo, e Celso Kelly, que atuava na Direção de Cultura, assumiu a Secretaria de Educação.

A pressão sobre a Secretaria de Educação era grande e Fernando Barata não conseguiu manter uma boa relação com a mídia e com os membros das comunidades escolares. A entrada de Celso Kelly era esperançosa de uma mudança nesse sentido, uma vez que já havia atuado em outras áreas da educação, inclusive lecionado no Instituto de Educação do Rio de Janeiro (IERJ), tendo diversos ex-alunos agora como colegas de trabalho. Seu principal compromisso com a secretaria foi concluir a implementação da reforma. Em agosto de 1972, por meio da portaria “E” SED nº 21, de 1º de agosto de 1972 (Subsídios..., n.d.), ele nomeou a Comissão Estadual do Currículo para trabalhar na reformulação do currículo do ensino de 1º grau. O resultado foi a publicação do livro *Subsídios para a elaboração dos currículos plenos dos estabelecimentos oficiais de ensino de 1º grau*, pela editora Bloch Educação.

¹³ Tradução nossa do original: “Reforms of education needs to be anchored in a realistic understanding of the institutional character of schools, but this alone is not enough. School reform is also a prime arena for debating the shape of the future of the society. Such debate is a broad civic and moral enterprise in which all citizens are stake-holders. In recent years, however, discourse about the purposes of education has been impoverished by linking it insistently to the wealth of nations. The underlying rationale of most recent reforms – to use schooling as an instrument of international economic competitiveness – is not new, but its dominance in policy talk is unprecedented.”

Mesmo com esses avanços na implantação da reforma, o governo Chagas Freitas continuou sendo atacado. No início de 1973, o deputado Álvaro Valle encaminhou uma carta ao governador, na qual denunciava o caos no ensino (Professor-deputado mostra a Chagas o caos do ensino, 1973). Esses ataques ressoaram no Ministério da Educação e Cultura (MEC), e, em abril do mesmo ano, o secretário-geral do órgão, Prof. Confúcio Pamplona, remeteu ao ministro um memorial com diversas críticas ao ensino que vem sendo propagado na Guanabara. O secretário representou “[...] a equipe de diretores, professores e comunidades rurais organizadores do mesmo” (Memorial do MEC critica severamente ensino na GB, 1973, p. 2). Além do Ministro da Educação, o memorial também foi encaminhado ao presidente da Comissão Estadual do CFE, ao governador da Guanabara, ao presidente do Conselho Estadual de Educação (CEE) da Guanabara e aos líderes da Assembleia Legislativa. O memorial tinha o seguinte teor de denúncia:

Com o advento da Lei nº 5.692/71 – a Lei Aurea do nosso século – que fixou novas diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, renovaram-se as esperanças de educadores, pais de família e estudantes no êxito da política educacional brasileira. O desenvolvimento do País, gerado pela seriedade e correção da política sócio-econômica da Revolução, ressentia-se de uma base sólida que garantisse às gerações futuras sua participação consciente e produtiva no progresso educacional. [...] A maioria dos Estados vislumbrou, rapidamente, a importância vital para o País da nova sistemática educacional. Esperava-se que o Estado da Guanabara, outrora pioneiro na aplicação metodológica das técnicas e dos processos modernos de educação e líder da cultura nacional, assumisse a posição que por direito lhe pertencia, para implantação da nova lei. Porém, com profundo pesar, nós educadores, pais de família, membros de entidades representativas da comunidade, assistimos, diuturnamente, a que o nosso Estado perde a condição de vanguardismo. [...] Educadores, pais de alunos e representantes comunitários, identificados com as metas do Governo federal, vêm na ação do Ministro Jarbas Passarinho e no esforço administrativo do Governador Chagas Freitas e no dinamismo das autoridades públicas a esperança de uma solução tempestiva para a crise educacional em que se vê mergulhada a Guanabara (Memorial do MEC critica severamente ensino na GB, 1973, p. 2).

Apesar de todos os ataques, Celso Kelly seguiu com a proposta de implementar a Reforma nas escolas da Guanabara. Realizou novos concursos, ampliou vagas profissionalizantes, atuou no sentido de ofertar o ensino supletivo e se fez presente em atividades diversas, sempre muito solícito e diplomático. No entanto, o número de vagas ofertadas pelo sistema público não cobria a demanda, e esse continuava sendo um dos grandes problemas da educação da Guanabara. Mesmo assim, Celso Kelly

conseguiu estabilizar as tensões e manteve-se no cargo. Uma reportagem do *Jornal do Brasil*, de 15 de março de 1973, afirma que “De acordo com as informações prestadas pelo assessor de imprensa do MEC, o Secretário de Educação da Guanabara, professor Celso Kelly, já se entendeu, por correspondência, com o Ministro Jarbas Passarinho” (MEC segue passos da educação no Rio, 1973, p. 23), o que demonstra o alinhamento do secretário e, conseqüentemente, do governo da Guanabara com o governo ditatorial. É nesse contexto efervescente e complexo que voltamos nossa atenção para o movimento realizado pelo SEMA para tentar manter o espaço da música nas escolas da Guanabara.

A MÚSICA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA

No que tange ao ensino artístico, a lei nº 5.692/71 instituiu a disciplina Educação Artística. Setores ligados às artes vinham discutindo aspectos relacionados à renovação do seu ensino. A Escolinha de Arte do Brasil¹⁴, por exemplo, desenvolvia propostas pautadas na ideia da criatividade e da livre expressão, práticas que foram sendo incorporadas no fazer pedagógico de alguns professores. No campo da música, tais ideias foram muito difundidas pela professora Cecília Conde, que oferecia o curso de iniciação musical para professores no Conservatório Brasileiro de Música (CBM). Não era um curso obrigatório para a atuação nas escolas regulares, mas oferecia formação continuada e diversificada aos docentes interessados.

O discurso da educação artística amparava-se no conceito modernista (ampliação do universo sonoro, expressão musical comprometida com a prática e a livre experimentação); além disso, pode-se creditar a esse tipo de experiência o incentivo à liberação de emoções, a valorização do folclore e da música popular brasileira, além da interpenetração das diferentes linguagens artísticas. [...] O espontaneísmo da proposta substituíu o cientificismo do início do século XX e o ufanismo da fase nacionalista. O improviso substituíu o rigor do método. [...] Os professores operam com um mínimo de regras e têm, como preocupação maior, *não tolher a expressão de seus alunos*. Livre expressão é a palavra de ordem (Fonterrada, 2008, p. 218, grifos do original).

Contraditoriamente, a reforma empreendida pelo governo militar em 1971 se apropriou do termo Educação Artística. No entanto, propagou uma prática bem

¹⁴ A Escolinha de Arte do Brasil foi criada por Augusto Rodrigues, Lúcia Alencastro Valetim e Margareth Spencer, em 1948, inspirados na experiência da “educação através da arte”, popularizado como o movimento de arte-educação, de Herbert Read (Bacarin, 2005).

diferente do que originalmente era pensada pelos professores envolvidos no movimento de arte-educação. Subtil (2012, p. 127) analisa o momento e afirma:

Uma das hipóteses seria a de que a arte, uma área historicamente ligada ao exercício da liberdade e da expressão criadora, deveria manter-se sob controle, tornar-se um instrumento a favor da conservação e dos objetivos desenvolvimentistas apregoados pela ditadura militar. Evidentemente, a obrigatoriedade da educação artística veio revestida de um discurso centrado no desenvolvimento individual dos educandos, embasada num caráter técnico-científico e com um planejamento rigoroso que escamoteava a crítica e a contradição.

Ana Mae Barbosa (2015, p. 20), uma das principais referências do movimento da arte-educação no Brasil, no campo das artes visuais, analisa o contexto da seguinte maneira:

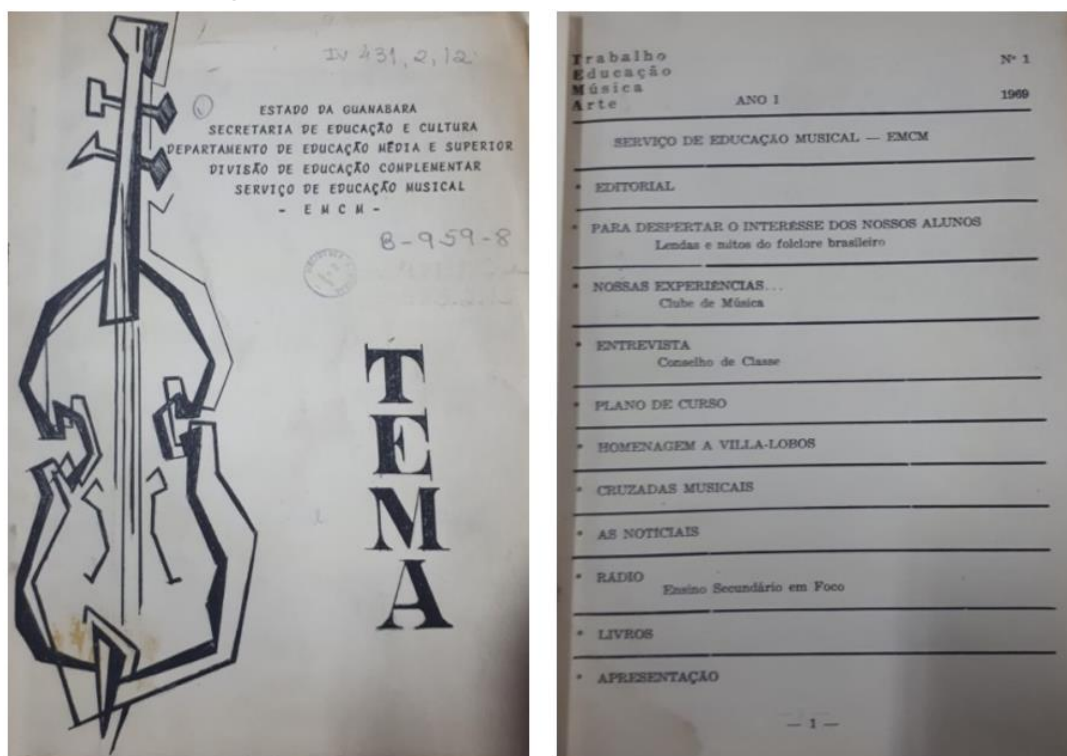
Foi a fase da Ditadura Militar: durou 20 anos, suprimiu a liberdade de expressão, prendeu, torturou, matou, exilou e tornou obrigatório o ensino de Arte Polivalente. Foi uma desfaçatez. A Lei Educacional de 1971 (Lei n. 5.692) era extremamente tecnicista, pretendendo profissionalizar no ensino médio – mas usou a Arte como mascaramento humanístico ou álibi. Defendiam-se do tecnicismo da Lei n. 5.692 lembrando-nos que foi esta que instituiu a obrigatoriedade do ensino de Arte.

O governo militar se apropriou do que lhe interessava na proposta e que servia aos seus interesses; não houve intenção de organizar de forma clara e objetiva o que se esperava da disciplina Educação Artística. Corrêa (2007, p. 110) afirma que “[...] no que concerne ao ensino de arte, em geral, percebem as exigências da legislação atual e entendem que, para o desenvolvimento da disciplina, a mudança dos métodos e sua valorização são essenciais, embora tal fato não esteja presente na prática”. Com essa perspectiva, o SEMA desenvolve táticas de resistência (Certeau, 2009) pautadas no discurso e na experiência para buscar manter o espaço da música nos currículos da Guanabara. Para Certeau (2009), a tática é uma resposta à ação da estratégia de quem tem o poder – aqui representado pela reforma empreendida pelo governo, que foi alheio às reivindicações e propostas emanadas do cotidiano escolar. Nesse sentido, Certeau (2009, p. 95) identifica a tática como a ação que “[...] aproveita as ‘ocasiões’ e delas depende, sem base para estocar benefícios, aumentar a propriedade e prever saídas. [...] Tem que utilizar, vigilante, as falhas que as conjunturas particulares vão abrindo na vigilância do poder proprietário”.

Dessa forma, a ação do SEMA não será de oposição à reforma, mas buscará inserir sua prática e ideias nas brechas dos documentos reformistas. Analisando as transformações por que passam as disciplinas escolares nos contextos de reforma

curriculares, Goodson (1997, p. 27) afirma que “[...] a disciplina escolar é construída social e politicamente e os atores envolvidos empregam uma gama de recursos ideológicos e materiais para levarem a cabo as suas missões individuais e coletivas”. É importante destacar que, desde a promulgação da LDBEN nº 4.024/61, o SEMA se pôs em defesa de seus ideais e conseguiu manter sua atuação e a presença da música nas escolas. Antes mesmo da promulgação da lei nº 5.692/71, já buscavam se adequar às ideias que surgiam, mas resguardando seu espaço. A transformação dos boletins do SEMA em revista *TEMA*, em 1969 (Figura 2), é um exemplo disso.

Figura 2 – Capa e índice da revista *TEMA* nº 1, de 1969



Nota. Biblioteca Nacional. Catálogo de Publicações Seriadas (acervo físico).

Na apresentação do primeiro volume do que identificamos como “mini-revista”¹⁵, há a explicação de que a sigla TEMA significa “Trabalho, Educação, Música e Arte” (Serviço de Educação Musical, 1969, p. 32). Os termos escolhidos já integram a música às propostas que serão posteriormente valorados na reforma de 1971. Os editores continuam: “[...] oficialmente apresentado resta ao TEMA levar a todos a sua mensagem de fé no Trabalho, na Educação, na Música e nas Artes em geral e, acima de tudo, na união de esforços e ideais para vencer, lutando pela grandeza do Brasil” (Serviço de Educação Musical, 1969, p. 32). Apesar da mudança na nomenclatura, o formato e o tipo de conteúdo da revista *TEMA* se mantiveram tais quais os boletins do

¹⁵ Apesar dos editores a identificarem como “mini-revista”, optamos por identificá-la como “revista”, concedendo a importância que, de fato, ela tem para história da educação musical na Guanabara.

SEMA: artigos com conteúdos formativos para os professores, sugestões de atividades, repertórios e materiais, além de um amplo inventário das atividades musicais realizadas nas escolas. Dessa forma, o SEMA consolidava e registrava o código disciplinar da música na Guanabara, que, de acordo com Viñao Frago (2008), é o elemento chave que organiza e ordena uma disciplina. Os componentes desse código, tais como: (i) os conteúdos, (ii) seus discursos, argumentos e utilidades, bem como (iii) suas práticas profissionais, se transmitem dentro da comunidade acadêmica ou profissional a que pertencem, de uma geração à outra (Viñao Frago, 2008).

Analisando o conteúdo da revista *TEMA* ao longo dos anos de sua publicação, é possível observar a presença dos três componentes apontados por Viñao Frago (2008) no conjunto de matérias elaboradas. Além disso, era comum ter reportagens nos jornais da época sobre as atividades desenvolvidas no âmbito do ensino de música na Guanabara, o que contribuía para a consolidação do trabalho musical junto à sociedade. No *Jornal de Serviço* de 6 de novembro de 1970, por exemplo, consta a seguinte notícia:

SEMANA DA MÚSICA – Teve início ontem, 5, e prosseguirá até 12 dêste mês, a “23ª Semana da Música” realizada pelos alunos da Rêde Oficial Escolar de nível médio e primário do Estado da Guanabara, durante a qual se apresentarão corais, orfeões, bandas, conjuntos musicais e folclóricos, além de palestras, nas escolas e colégios. Na abertura, realizou-se missa solene na Matriz de São José do Jardim Botânico, Lagoa, ocasião em que o Coral de Professores de Educação Musical cantou a missa em fuga de Cacilda Borges Barbosa, chefe do Serviço de Educação Musical do Estado (Semana da Música, 1970, p. 4).

Na ocasião da implementação da reforma do ensino de 1971, o SEMA iniciou um debate interno sobre a inserção da educação musical no contexto da Lei nº 5.692/71. A revista *TEMA* de 1972 dedicou-se a divulgar o resultado das discussões, bem como transcreveu o memorial produzido pelo GT responsável pelo desenvolvimento do que eles chamaram de *Diretrizes e Bases da Educação Musical para o 1º e 2º graus, consideradas relevantes pela Divisão e pelo Serviço de Educação Musical* (Serviço de Educação Musical, 1972, p. 9), que, segundo informado na introdução do artigo, foi encaminhado ao governador da Guanabara, Chagas Freitas. Nessa introdução, intitulada *A Educação Musical e a Lei 5692*, o SEMA já expõe a tática que permeará sua ação: de enaltecer a reforma, mas marcando a importância da educação musical para se atingir os objetivos propostos pelos legisladores:

No momento, todo o professorado brasileiro está voltado para a lei 5692, de 11 de agosto de 1971, esperança nacional de um ensino mais ligado às realidades do país, capaz de promover o real

desenvolvimento das nossas potencialidades, firmando-nos perante o mundo. Os novos horizontes a serem explorados, a elasticidade, a flexibilidade, as opções curriculares, a criatividade e valorização dos educadores, enfim, todo esse espírito de abertura que envolve a Lei, vem empolgando o magistério e esperamos, que também, os estudantes e a população em geral, pois só uma atitude positiva de todas as camadas sociais, permitirá a verdadeira implantação da Reforma e, paulatinamente, o acréscimo das modificações e adaptações necessárias. Os professores do Serviço de Educação Musical da Guanabara, imbuídos de igual entusiasmo, vêm, desde o final de 1971, trabalhando no sentido de procurar situar a Educação Musical dentro da atualização do ensino (termo preferido pelo professor Valnir Chagas, em lugar de “Reforma”), não só quanto à parte cultural, como também no setor profissionalizante (Serviço de Educação Musical, 1972, p. 8).

Essa introdução já nos fornece diversos itens de análise. Primeiramente, explicita o momento de euforia inicial com a reforma e uma crença no seu sucesso, marcas iniciais de processos reformistas nos contextos escolares (Tyack & Cuban, 1995). Em um segundo momento, destaca a necessidade dos estudantes e também da população em geral se envolver com o processo, condicionando o sucesso da implementação a esse envolvimento. Por último, demonstra o desejo de manter a educação musical no contexto das escolas regulares, ampliando sua atuação também para o setor profissionalizante. No memorial, transcrito em seguida na revista *TEMA*, o SEMA solicita que a educação musical seja incluída em todos os graus de escolaridade, “[...] fundamentada na conceituação, objetivos e filosofia de trabalho que norteiam essa disciplina” (Serviço de Educação Musical, 1972, p. 10), ou seja, não se submetendo às conceituações, objetivos e filosofia da Educação Artística.

Em seguida, discrimina a proposta de inserção no 1º e no 2º graus. No 1º grau, indica que esteja presente em todas as séries, “[...] como parte integrante do Núcleo Comum, dentro do aspecto da Comunicação e Expressão” (Serviço de Educação Musical, 1972, p. 11). Para as primeiras séries do 1º grau, orienta que se privilegiem objetivos formativos em uma estrutura de integração vertical das áreas, com um entrosamento entre as disciplinas do Núcleo Comum e com a organização de um núcleo central a ser adaptado em cada escola pelos “[...] professores, diretores, coordenador de Educação Musical e o elemento de ligação com o Órgão Central dessa competência” (Serviço de Educação Musical, 1972, p. 14). Nessa perspectiva, o SEMA se insere diretamente no conjunto decisório das definições do trabalho a ser realizado nas escolas das séries iniciais do 1º grau.

Para as últimas séries, chega a indicar sua presença como matéria optativa, com sentido profissionalizante. Para a 5ª e 6ª série, planeja uma parte mais informativa, “de modo a permitir a sondagem de aptidões, isto no que se refere a conhecimentos

teórico-práticos” (Serviço de Educação Musical, 1972, p. 13) e a uma abordagem de cultura geral por meio da Apreciação Musical e da História da Música. Para a 7^a e 8^a séries, prevê uma “[...] diversificação de habilitações com sentido profissionalizante e, se possível, certa terminalidade [...] com incentivo à continuidade e aperfeiçoamento no 2º grau” (Serviço de Educação Musical, 1972, p. 13). A proposta é que se inicie uma oferta voltada para a formação inicial de afinadores, copistas e/ou instrumentistas, que seria consolidada no 2º grau profissionalizante dessas áreas, cujos planejamentos foram apresentados nesse mesmo memorial.

Após apresentarem as propostas para a criação de um 2º grau profissionalizante em música, encerram o documento indicando a criação do Departamento de Educação Musical (Serviço de Educação Musical, 1972), um órgão autônomo, inclusive, orçamentariamente. O memorial termina com uma exaltação à reforma, mas também aos ideais que sempre nortearam o trabalho do SEMA: os mesmos propagados por Villa-Lobos no desenvolvimento do Canto Orfeônico:

Não nos move outro interesse que não seja o da causa da Educação e o propósito de colaborar na implementação da Reforma. Não pleiteamos vantagens financeiras nem posições, apenas que nos sejam criadas condições favoráveis para dar continuidade às nossas atividades, muitas das quais de excepcional valor educativo e artístico, conseguindo assim nessa fase de renovação e de progresso, realizar o grande ideal de Villa-Lobos: “Educação das massas pela Música!” (Serviço de Educação Musical, 1972, p. 19).¹⁶

Ao longo de todo o memorial, observa-se uma valorização dos aspectos técnicos e profissionais da música em vez das características da livre expressão, renunciados pelo movimento da arte-educação, abordados anteriormente. O SEMA buscava se adequar, de qualquer jeito, aos preceitos da reforma, para não perder seu lugar de atuação, mesmo que, para isso, tivesse que corroborar os princípios de formação previstos pelo governo ditatorial.

Ainda assim, o que marca a atuação do professor é uma “contenção”: de novo, aparece a “ousadia” praticada dentro dos “limites” do que era possível. Aqui, a situação da ditadura aparece de forma dissimulada, mas sempre presente, infiltrando-se nos rituais escolares, por meio das cerimônias cívicas, e moldando corpos e mentes aos limites estabelecidos (Lourenço, 2010, p. 111).

Além da tática de inserção na reforma, o SEMA tinha outros meios de ação que colaboravam para que suas propostas fossem ouvidas. Tinha um corpo docente forte e significativo, com professores que atuavam também no campo artístico, como

¹⁶ Subscrevem o memorial: Lucy Mesquita Munk, Niobe Marques da Costa e Edna Almeida Del Valle.

compositores e regentes. A própria chefe do SEMA na ocasião da implementação da reforma, professora Cacilda Borges Barbosa, era uma compositora reconhecida, cuja obra era executada nas salas de concerto da cidade. Seu sucessor, o professor José Vieira Brandão, também era compositor e pianista de concerto, tendo uma grande circulação na área cultural do estado. Além disso, o SEMA realizava sempre atividades abertas ao público e todo ano promovia a Semana da Música, em geral no mês de novembro, que agregava diversas escolas em apresentações espalhadas pelo estado da Guanabara. Essa era uma importante vitrine da qualidade do trabalho artístico e musical que era desenvolvido pelos professores de música da Guanabara.

Ademais, o SEMA mantinha um bom relacionamento com o secretário de Educação, professor Celso Kelly, que em publicações anteriores já havia reconhecido que “[...] ela [a música] dá ambiente à condição humana de sentir, emocionar-se, sonhar. Essa a razão da receptividade que desfruta. De par com essa receptividade, desenvolve os atributos e virtudes da espécie” (Kelly, n.d., p. 87) e, sempre que possível, se fazia presente nos eventos e ações promovidas pelo SEMA (Figura 3).

Figura 3 – Reportagem sobre a participação do Secretário de Educação, Celso Kelly, na abertura da Semana da Música promovida pelo SEMA em 1972, no *Diário de Notícias* (26 de outubro de 1972, p. 5)



«Vida» foi a peça encenada pelas alunas do Colégio Sousa da Silveira

Kelly lembra Villa-Lobos abrindo Semana da Música

Ao presidir, ontem, a abertura da XXV Semana da Música, no Teatro João Caetano, o Secretário de Educação da Guanabara, Professor Celso Kelly, invocando a figura do maestro Villa-Lobos, afirmou que a música é a grande janela com que a juventude conta para se identificar com a cultura artística. Friso que a promoção do Serviço de Educação Musical, visa despertar nos escolares o estímulo de competição no campo artístico e o gosto pelas artes.

O Orfeão do Colégio Estadual Serafim Silva Neto, sob a regência da Professora Orminda da Fonseca, com a peça “Le Jour Decroix”, de João Sebastião Bach iniciou a série de apresentações que se prolongará até dia 31. A programação prosseguirá às 18 horas, no Conservatório Brasileiro de Música, com um concerto da Orquestra Sinfônica do Corpo de Bombeiros, sob a regência do Capitão Otônio Benvenuto e apresentação do Madrigal Vox, regido pelo Professor J. Vieira Brandão.

ABERTURA

Sob os aplausos de centenas de estudantes, pais, mestres, e especialistas em música, o Orfeão do Colégio Estadual Serafim Silva Neto abriu o espetáculo, com “Le Jour Decroix” de Bach, em arranjo para vozes de Cacilda Borges-Barbosa. O “oratório” cantou, ainda, Madrigal de Lorenzo Ferrnides, arranjo de José Vieira Brandão; Azulão, de Jal-

me Ovalle, arranjo de Fierêncio Almeida Lima e Cantos de Cairé, números 1 e 2, de Villa-Lobos.

Destacou-se, também, a apresentação do Orfeão do Anexo do Colégio Professor Sousa da Silveira, que encenou “Vida”. Foram ouvidos, também, o Orfeão da Escola Normal Júlia Kubitschek, sob a regência do Professor Wallace Wiener; dramatização dos alunos da Escola Normal Ignácio Azevedo Amaral; Ritmo-plastia, com estudantes da Carmela Dutra; e diversos números pela Banda Musical do Centro Interescolar Ferreira Viana.

PROGRAMA

Em prosseguimento ao Jubileu de Prata da Semana da Música, estarão se apresentando, hoje, no Teatro João Caetano, o Orfeão do Ginásio Infante D. Henrique; do Colégio Brigadeiro Schorcht; o conjunto instrumental do Colégio Professor F. A. Raja Gabaglia; Coral de Pais e Professores do Colégio Professor Lourenço Filho; o Quarteto Elio; e o Coral Harmonia. Aduos dos Colégios Martin Luther King e Infante D. Henrique encenarão a peça Exaltação à Bahia.

A XXV Semana da Música, promoção do Serviço de Educação Musical da Secretaria de Educação da Guanabara será encerrada dia 31, com missa solene na Igreja do Carmo da Lapa, às 11 horas, cantada pelo Coral de Professores de Educação Musical do Estado.

Nota. Reproduzido de Kelly lembra Villa-Lobos abrindo Semana da Música, *Diário de Notícias*, 26 de outubro de 1972, p. 5.

Ao analisar o documento norteador da elaboração dos currículos plenos de 1º grau, constatamos que uma pequena parte das solicitações do SEMA foram atendidas. Os *Subsídios para a elaboração dos currículos plenos dos estabelecimentos oficiais de ensino de 1º grau* previram uma organização do currículo por atividades, em uma perspectiva verticalizada, da classe de alfabetização à 4ª série do 1º grau, assim como indicou o SEMA. Já da 5ª à 8ª série, haveria um currículo organizado por áreas de estudo (Subsídios..., n.d.). Na organização por atividades, as áreas se integravam e não havia a oferta de disciplinas específicas. Dessa forma, Educação Artística e/ou Educação Musical não figuraram na organização das séries iniciais do 1º grau como disciplinas, mas poderiam ser integradas ao trabalho realizado pelas atividades desenvolvidas com os alunos.

A partir da 5ª série, a organização passa a ser por área de estudos. As áreas determinadas são: Estudos Sociais, Comunicação e Expressão, Ciências e Matemática. O plano de estudo (Figura 4) para o currículo proposto para o 1º grau tinha a seguinte estrutura:

Figura 4 – Plano de Estudos para o Currículo Pleno dos estabelecimentos de 1º grau

PLANO DE ESTUDOS PARA O CURRÍCULO PLENO DOS ESTABELECIMENTOS DE 1.º GRAU															
ELEMENTOS DO PLANO DE ESTUDO	MATÉRIAS	ATIVIDADES ÁREAS DE ESTUDO	CARGA HORÁRIA SEMANAL												
			ATIVIDADES				ÁREAS DE ESTUDO				OU TOTAL ANUAL				
			CA	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª		8ª			
EDUCAÇÃO GERAL	NÚCLEO COMUM (CFE e Art. 7.º)	COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO	Comunicação e Expressão	*	*	*	*	*							
			Comunicação em Língua Portuguesa						4	4	3	3			
		Educação Artística	*	*	*	*	*								
		— Educação Musical						2	2	2	2			60	
		— Artes Plásticas						2	2	2	2			60	
		— Arte Dramática						2	2	2	2			60	
		Educação Física	*	*	*	*	*								
		ESTUDOS SOCIAIS	Integração Social	*	*	*	*	*							
	Estudos Sociais							3	3	5	5				
	Ed. Moral e Cívica		*	*	*	*	*		2	*	*	*			
		O.S.P. Brasileira	*	*	*	*	*			2	*	*	*		
		Ensino Religioso	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	30	
	CIÊNCIAS	Iniciação à Ciência	*	*	*	*	*								
Matemática							3	3	3	4					
		Ciências Físicas e Biológicas e Programas de Saúde						3	3	3	4				
	FORMAÇÃO ESPECIAL	PARTE DIVERSIFICADA	Comunicação e Expressão							3	3	3	3		
			Francês ou Inglês												
		Subtotais:		20	20	20	20	20	25	25	22	24			
		Orientação Educacional	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*		
		Atividades na área primária											*	*	
		Atividades na área secundária											*	*	
		Atividades na área terciária											*	*	
		Totais		20	20	20	20	20						100	

(*) Estará sempre presente, em diferentes caracterizações já explicitadas.

Nota. Adaptado de Subsídios para a elaboração dos currículos plenos dos estabelecimentos oficiais de ensino de 1º grau (n.d., p. 284). Bloch Educação.

A partir da 5ª série, a Educação Artística deveria ser ofertada com a previsão de dois tempos semanais com a seguinte organização:

2 – Educação Artística

2.1 – Sugerimos três modalidades, as mais factíveis, talvez: Educação Musical, Artes Plásticas e Arte Dramática. A escola poderá, se tiver condições, ampliar a oferta. Nunca oferecerá, porém, menos de duas. De todo modo, o aluno terá sempre:

2.1.1 – Nas 5ª e 6ª séries, duas modalidades;

2.1.2 – Nas 7ª e 8ª séries, por opção, necessariamente uma modalidade dentre duas, três ou mais oferecidas pelo Estabelecimento. (Isto não significa, caso a escola tenha condições, que o aluno da 7ª e 8ª série que deseje, não possa tomar parte em mais de uma modalidade).

2.2 – A presença no plano, de 5ª à 8ª séries, de 2 horas semanais para cada modalidade de Educação Artística não significa deva ser rígida a forma através da qual se propicie ao aluno esse tipo de educação.

A escola criativa poderá proporcionar tais oportunidades de várias maneiras, com muita flexibilidade. Indispensável é que cada modalidade seja oferecida anualmente, a seus alunos, com um mínimo de 60 horas (Subsídios..., n.d., pp. 285-286).

Dessa forma, seria possível ofertar a disciplina Educação Musical, sendo a organização determinada pelas possibilidades de cada escola. Apesar da manutenção da disciplina, a organização proposta no subsídio difere do que foi indicado pelo SEMA e concede uma abertura maior para se optar em ter ou não a Educação Musical. Os objetivos e conteúdos mínimos definidos para a disciplina no documento também diferem do indicado pelo SEMA.

Toda a atividade musical deverá ser prática, de caráter lúdico, conduzindo o aluno a sentir os elementos fundamentais da música de ritmo e de som em canções e cânones, execução instrumental, principalmente rítmica, conjuntos corais, por meio do movimento, jogos, dança, sempre tendo em vista estimular no aluno a descoberta e a invenção.

5ª E 6ª SÉRIES

Ampliando as experiências por abordagem sempre diversificada de problemas já vivenciados e procurando enriquecê-las com vivências novas, o *aluno deverá* ouvir e praticar: cantando, tocando – sozinho e em grupo – um repertório diferenciado quanto à forma, gênero, estilo, época, observando-se na escolha do mesmo repertório a dificuldade das peças, o aspecto a ser abordado (um elemento rítmico, melódico, harmônico, o emprego de determinada escala,

características e frequência do folclore de uma região, aspectos polifônico ou monódico) e principalmente a escolha dos textos que deverão ser do interesse dos alunos, correspondendo à idade e às solicitações do meio. É óbvio que sempre o lado prático, a música viva, a experiência sonora é que importa, e nunca a teoria, mas o aluno pode, e gosta de conhecer, se for conduzido de maneira a poder aceitar.

7ª E 8ª SÉRIES

Nesses últimos dois anos o *aluno complementar*á sua educação musical continuando a prática de toda sua experiência anterior mais ampliada: realizando e apreciando, fazendo pesquisas, principalmente ligadas ao melhor conhecimento da História da Música (Subsídios..., n.d., pp. 172-173, grifos do original).

A concepção de ensino de música é completamente oposta à proposta do SEMA. Os princípios norteadores da indicação dos subsídios aproximaram-se das ideias originárias da arte-educação, pautadas na prática, na vivência e na experimentação. O único ponto de encontro entre o determinado no subsídio e a indicação do SEMA foi a possibilidade do estudo da História da Música nas séries finais. Todas as outras indicações não foram contempladas.

O 2º grau profissionalizante em música no âmbito das escolas do governo da Guanabara também não se efetivou. A organização curricular do 2º grau era mais complexa e diversa devido à oferta das disciplinas profissionalizantes. O parecer CFE nº 853, de 12 de novembro de 1971, fixou o núcleo-comum para os currículos de 1º e 2º graus, pautado na já apresentada organização por áreas (Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências). Para o 2º grau, são fixadas matérias a serem abordadas em cada área:

Art. 1º [...] § 1º – Para efeito da obrigatoriedade atribuída ao núcleo comum, incluem-se como conteúdos específicos das matérias fixadas:

- a) em Comunicação e Expressão – A Língua Portuguesa;
- b) nos Estudos Sociais – a Geografia, a História e a Organização Social e Política do Brasil;
- c) nas Ciências – a Matemática e as Ciências Físicas e Biológicas.

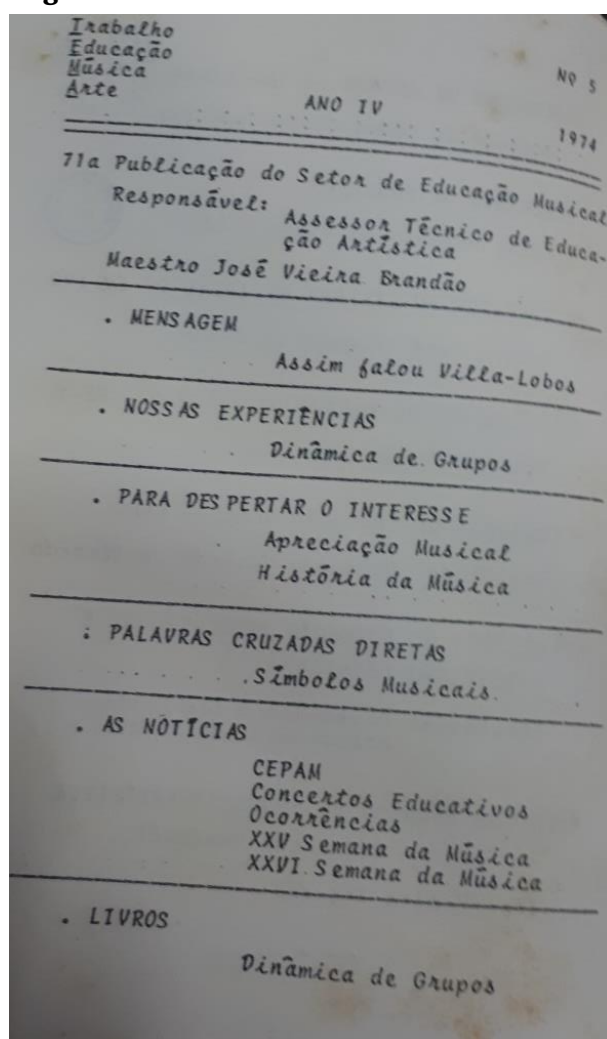
§ 2º – Exigem-se também Educação Física, Educação Artística, Educação Moral e Cívica, Programas de Saúde e Ensino Religioso, este obrigatório para os estabelecimentos oficiais e facultativo para os alunos (Parecer nº 853, 1971).

A oferta das disciplinas deveria ser “[...] dosada segundo as habilitações profissionais pretendidas pelos alunos” (Parecer nº 853, 1971). Dessa forma, cada modalidade profissionalizante de curso de 2º grau poderia ter uma distribuição

diferenciada de tempos para cada disciplina. Dessa forma, era comum que a Educação Artística ficasse restrita a apenas uma série do 2º grau. Na Guanabara, as escolas que possuíam professores de música ofertavam Educação Artística com um trabalho voltado para a música, ou mesmo a disciplina Educação Musical.

No último número da revista *TEMA* a que tivemos acesso, de 1974, nota-se que há uma mudança na nomenclatura do SEMA. O Serviço de Educação Musical se transformou em Assessoria Técnica de Educação Artística (Educação Musical), subordinada à Assessoria de Formação Profissional e Orientação Técnica, que por sua vez estava ligada à Assessoria de Educação Geral do Departamento de Ensino de 2º grau. O pedido de criação do Departamento de Educação Musical não foi atendido e, na realidade, o SEMA se enfraqueceu ainda mais ao estar subordinado apenas ao Departamento de Ensino de 2º grau, mesmo ainda atuando nas séries finais do 1º grau. Apesar de todas essas mudanças, ao analisarmos o índice da revista de 1974 (Figura 5), constatamos que o setor mantém o mesmo tipo de conteúdo das publicações anteriores:

Figura 5 – Índice da revista *TEMA* nº 5 de 1974



Trabalho
Educação
Música
Arte

ANO IV

Nº 5
1974

71ª Publicação do Setor de Educação Musical
Responsável: Assessor Técnico de Educação Artística
Maestro José Vieira Brandão

. MENSAGEM
Assim falou Villa-Lobos

. NOSSAS EXPERIÊNCIAS
Dinâmica de Grupos

. PARA DESPERTAR O INTERESSE
Apreciação Musical
História da Música

. PALAVRAS CRUZADAS DIRETAS
Símbolos Musicais

. AS NOTÍCIAS
CEPAM
Concertos Educativos
Ocorrências
XXV Semana da Música
XXVI Semana da Música

. LIVROS
Dinâmica de Grupos

Nota. Biblioteca Nacional. Catálogo de Publicações Seriadas (acervo físico).

Isso pode indicar que, apesar das mudanças promovidas pelo processo reformista, muitas das práticas antigas continuaram sendo praticadas. Tyack e Cuban (1995) alertam que mandados legais não garantem implementações e que leis podem ser discretamente ignoradas nos cotidianos escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A implementação da reforma educacional promovida pelo governo militar nas escolas de ensino regular públicas do estado da Guanabara foi marcada por jogos de poderes e influências políticas. A criação de um GT para planejar a implementação e o posterior abandono de suas propostas demonstra que não havia real interesse na participação dos professores e demais grupos comprometidos, de fato, com a escola. Além disso, problemas concretos assolavam o sistema de ensino da Guanabara: falta de professores, demanda maior do que a capacidade das escolas, falta de infraestrutura e outros.

A disputa política entre os partidos Arena e MDB se refletia também no campo educacional. Houve denúncias de estagnação e desinteresse no processo de implementação da reforma, novamente uma prática constante do governo ditatorial, e tudo isso acontecia para além do cotidiano escolar. Aliás, essa era a menor preocupação dos grupos associados ao governo militar: “A educação se apresenta como importante espaço de tensões políticas por envolver dimensões ideológicas e econômicas geradoras de poder” (Martinoff, 2013, p. 7).

É fundamental ressaltar que a aparente tranquilidade política que parece reinar nos documentos é fruto de uma repressão violenta. Lourenço (2010, p. 107) afirma que “[...] em um regime de exceção, que se instala a partir do AI-5, qualquer descuido podia ser fatal. Dessa forma, percebe-se que as normas são introjetadas e o próprio sistema escolar, e os que dele participam, se encarregará da fiscalização”. Nesse sentido, o movimento que acompanhamos na Guanabara é uma pequena parte do que realmente se deu nas escolas e entre os indivíduos envolvidos no processo educacional.

Nesse contexto, acompanhamos o movimento de resistência promovido pelo SEMA na tentativa de manter sua disciplina nos currículos escolares. A principal tática de resistência foi declarar apoio à reforma, ao mesmo tempo que tentava inserir sua concepção de educação musical nas regulamentações produzidas para a sua implementação. Em um período de regime ditatorial, essa forma de ação garantia sua existência. Dessa forma, mesmo perdendo espaço, a música continuou sendo praticada nas escolas regulares da Guanabara mesmo depois da criação da disciplina Educação Artística.

Chervel (1990, p. 198) identifica como fatores de solidez e perenidade das disciplinas escolares: “[...] fidelidade aos objetivos, métodos experimentados, progressões sem choques, manuais adequados e renomados, professores tanto mais

experimentados quanto reproduzem com seus alunos a didática que os formou [...] e consenso da escola e da sociedade [...]”. É possível identificar esses fatores na ação do SEMA, talvez o consenso entre a escola, seus elementos constituintes e a sociedade tenha sido o mais difícil de se alcançar, mas, de alguma forma, as ações artísticas e apresentações que realizavam aproximavam seus ideais da sociedade, que se deleitava com o que era apresentado.

Ainda nos anos 20 do século XXI, o campo da música luta para se manter nos currículos escolares. Hoje, os sistemas de ensino públicos do Rio de Janeiro não têm um órgão como o SEMA, centralizando as demandas e necessidades do corpo docente de música. Com a fusão do estado da Guanabara com o estado do Rio de Janeiro em 1975 e conseqüente saída dos professores mais antigos, principalmente por aposentadoria, essa organização foi se pulverizando. Dessa forma, compartilhamos da perspectiva de Goodson (1997, p. 15), de que “[...] a nossa consciência histórica passa pelo reconhecimento de que o passado é parte do nosso discurso de todos os dias, estruturando o que pode ser dito e as possibilidades do tempo presente”.

REFERÊNCIAS

- A educação de hoje projetada no futuro. (1972, February 6–7). *Correio da Manhã*, Anexo, p. 5.
- Aulas na rede oficial começam mesmo dia. (1972, February 27). *Diário de Notícias*, 4º caderno, p. 2.
- Bacarin, L. M. B. P. (2005). *O movimento de arte-educação e o ensino de arte no Brasil: História e política* (Dissertação de mestrado, Universidade Estadual de Maringá).
- Barata, a paixão pelo magistério. (1972, July 20). *Jornal do Brasil*, 2º caderno, p. 29.
- Barbosa, A. M. (2015). *Redesenhando o desenho: Educadores, política e história*. Cortez.
- Cellard, A. (2012). A análise documental. In J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer, & Á. P. Pires (Orgs.), *A pesquisa qualitativa: Enfoques epistemológicos e metodológicos* (pp. 295–316). Vozes.
- Celso Kelly é secretário de educação e Barata de turismo. (1972, July 20). *Jornal do Brasil*, 2º caderno, p. 29.

- Certeau, M. (2009). *A invenção do cotidiano: Artes de fazer* (Vol. 1). Vozes.
- Certeau, M. (2017). *A escrita da história*. Forense.
- Chervel, A. (1990). História das disciplinas escolares: Reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, (2), 177–229.
- Contier, A. D. (2007). Canto orfeônico, Villa-Lobos e as manifestações culturais do período getulista (1930–1945). In *História e multidisciplinaridade: Territórios e deslocamentos*. Unisinos.
- Corrêa, C. C. M. (2007). Atitudes e valores no ensino da arte: Após a Lei nº 4.024/61 até a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96. *EccoS Revista Científica*, 9(1), 97–113.
- Falta comunicação. (1972, February 6–7). *Correio da Manhã*, Anexo, p. 5.
- Fonterrada, M. T. O. (2008). *De tramas e fios: Um ensaio sobre música e educação*. UNESP; Funarte.
- Fuks, R. (1991). *O discurso do silêncio*. Enelivros.
- Galinari, M. M. (2007). *A era Vargas no pentagrama: Dimensões político-discursivas do canto orfeônico de Villa-Lobos* (Tese de doutorado, Universidade Federal de Minas Gerais).
- Germano, J. W. (1994). *Estado militar e educação no Brasil*. Cortez.
- Gómez, J. M. (Org.). (2018). *Lugares de memória: Ditadura militar e resistências no estado do Rio de Janeiro*. PUC-Rio.
- Goodson, I. F. (1997). *A construção social do currículo*. Educa.
- Grupo de trabalho define reforma do ensino na GB. (1971, November 8). *Correio da Manhã*, 1º caderno, p. 4.
- Keller, V., & Xavier, L. (n.d.). Antônio de Pádua Chagas Freitas. In *Dicionário biográfico*. FGV/CPDOC. <https://www18.fgv.br/CPDOC/acervo/dicionarios/verbete-biografico/antonio-de-padua-chagas-freitas>

Kelly, C. (n.d.). *Política da educação*. Reper.

Kelly lembra Villa-Lobos abrindo Semana da Música. (1972, 26 de outubro). *Diário de Notícias*, p. 5.

Le Goff, J. (2013). *História e memória* (7th ed.). Editora da Unicamp.

Lemos Júnior, W. (2017). *História da formação de professores de música: O contexto paranaense*. Appris.

Lourenço, E. (2010). O ensino de história encontra seu passado: Memórias da atuação docente durante a ditadura civil-militar. *Revista Brasileira de História*, 30(60), 97–120.

Martinoff, E. H. S. (2013). *A música na escola durante a ditadura militar: Um ensaio*. <https://core.ac.uk/reader/267967692>

MEC segue passos da educação no Rio. (1973, March 15). *Jornal do Brasil*, 1º caderno, p. 23.

Memorial do MEC critica severamente ensino na GB. (1973, April 28). *Correio da Manhã*, p. 2.

Motta, M. S. (2001). *O Rio de Janeiro: De cidade-capital a estado da Guanabara*. FGV.

Parecer nº 853, de 12 de novembro de 1971. (1971). Núcleo comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus: A doutrina do currículo na Lei 5.692. *Documenta*, 132, 166–195.

Penna, M. M. (1987, May 16). O mundo de Villa-Lobos. *Manchete*, (1830), 36–47.

Professor-deputado mostra a Chagas o caos do ensino. (1973, February 25–26). *Correio da Manhã*, p. 3.

Reforma do ensino no estado da Guanabara. (1971). *Ensino de 1º e 2º graus: Resultado do trabalho do GT*. Conquista.

Semana da música. (1970, November 6). *Jornal de Serviço*, p. 4.

Serviço de Educação Musical. (1969). *TEMA*, 1(1).

Serviço de Educação Musical. (1972). *TEMA*, 3(4).

Subsídios para a elaboração dos currículos plenos dos estabelecimentos oficiais de ensino de 1º grau. (n.d.). Bloch Educação.

Subtil, M. J. D. (2012). A lei n. 5.692/71 e a obrigatoriedade da educação artística nas escolas: Passados quarenta anos, prestando contas ao presente. *Revista Brasileira de História da Educação*, 12(30), 125–151.

Tyack, D. B., & Cuban, L. (1995). *Tinkering toward utopia: A century of public school reform*. Harvard University Press.

Viñao Frago, A. (2008). A história das disciplinas escolares. *Revista Brasileira de História da Educação*, (18), 173–215.

VANESSA WEBER DE CASTRO: Doutora em Ciências Humanas – Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2019). Graduada e mestre em Música pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, com especialização em Ensino das Artes. Professora de Educação Musical no Colégio Pedro II, onde também coordena curso de pós-graduação. Atua nas áreas de educação musical, história do ensino de música e ensino de arte.

E-mail: vanessa.castro.1@cp2.edu.br
<http://orcid.org/0000-0002-7628-5714>

Recebido em: 21.05.2025

Aprovado em: 25.01.2026

Publicado em: 29.03.2026

EDITOR-ASSOCIADO RESPONSÁVEL:

Raquel Discini de Campos (UFU)

E-mail: raqueldiscini@uol.com.br

<https://orcid.org/0000-0001-5031-3054>

RODADAS DE AVALIAÇÃO:

R1: dois convites; um parecer recebido.

R2: dois convites; um parecer recebido.

COMO CITAR ESTE ARTIGO:

Castro, V. W. de. A. Educação Musical no contexto da lei nº 5.692/71 no estado da Guanabara: resistência ao movimento reformista. *Revista Brasileira de História da Educação*, 26, e409. DOI: <https://doi.org/10.4025/rbhe.v26.2026.e409>

FINANCIAMENTO:

A RBHE conta com apoio da Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE) e do Programa Editorial (Chamada Nº 30/2023) do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

LICENCIAMENTO:

Este artigo é publicado na modalidade Acesso Aberto sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 (CC-BY 4).

DISPONIBILIDADE DE DADOS:

Todo o conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo foi publicado no próprio artigo.