



## **Destaques com enfoque histórico social no ensino de música em escolas do Município de Duque de Caxias (RJ) durante o século XX**

*Highlights with a historical social focus on music  
education in schools in the Municipality of Duque de  
Caxias (RJ) during the 20th century*

EDUARDO TEIXEIRA DESTORD <sup>a</sup>

INÊS DE ALMEIDA ROCHA <sup>2</sup>

### Resumo

O artigo é um recorte de relato de pesquisa sobre aulas, eventos e atividades de educação musical, no âmbito do projeto Casa de Iniciação às Artes (CIART), desenvolvido no município de Duque de Caxias, Baixada Fluminense, Estado do Rio de Janeiro. Esse recorte tem como objetivo compreender o porquê da concepção de prática musical na escola ser restrita à atividade de canto de hinos oficiais na entrada dos estudantes em cada turno de aulas e à participação desses estudantes em bandas maciaias para atuar em eventos e desfiles cívicos. A análise esteve pautada em três períodos: 1. anterior à formação do município; 2. a Era Vargas e conexões políticas na região; 3.a emancipação do município e 4. a ditadura civil-militar de 1964 até 1999, ano da criação do CIART. Selecionamos exemplos de propostas educacionais representativas de cada período, ou de ações relacionadas ao trabalho com música em escolas. Consideramos que, no contexto da pesquisa, a abordagem histórica possibilitou compreendermos a importância de diferentes significados atribuídos às práticas em educação musical.

**Palavras-chave:** *História da Educação Musical. Educação Básica. Município de Duque de Caxias-RJ.*

---

<sup>1</sup>Prefeitura Municipal de Duque de Caxias, professor 1; Rio de Janeiro, RJ, Brasil. Mestre em Música PPGM-UNIRIO, e-mail: ed29teixeira@gmail.com

<sup>2</sup> Colégio Pedro II (CPII); Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Rio de Janeiro, RJ, Brasil. Professora Titular de Educação Musical, e-mail: ines.rocha@unirio.br

Rev. Caminhos da Educação: diálogos, culturas e diversidades, Teresina, v. 3, n. 1, p. 145-169, Jan./Abr. 2021

## *Abstract*

The article is an excerpt from a research report on classes, events and musical education activities, within the scope of the *Casa de Iniciação às Artes (CIART)* Project, developed in the municipality of Duque de Caxias, Baixada Fluminense, State of Rio de Janeiro. This excerpt aims to understand why the concept of musical practice at school is restricted to the singing of official hymns at the entrance of students in each shift of classes and the participation of these students in massive bands to act in events and civic parades. The analysis was based on three periods: 1. prior to the formation of the municipality; 2. The Vargas Era and political connections in the region; 3. The emancipation of the municipality and 4. The civil-military dictatorship from 1964 to 1999, the year of the creation of the CIART. We selected examples of educational proposals representative of each period, or actions related to working with music in schools. We consider that, in the context of the research, the historical approach made it possible to understand the importance of different meanings attributed to music education practices.

**Keywords:** *History of Music Education. Basic Education. Municipality of Duque de Caxias.*

## *Resumen*

El artículo es un extracto de un informe de investigación sobre clases, eventos y actividades de educación musical, en el ámbito del Proyecto *Casa de Iniciação às Artes (CIART)*, desarrollado en el municipio de Duque de Caxias, Baixada Fluminense, Estado de Rio de Janeiro. Este extracto tiene como objetivo comprender por qué el concepto de práctica musical en la escuela se restringe al canto de himnos oficiales al ingreso de los alumnos en cada turno de clases y la participación de estos alumnos en bandas masivas para actuar en eventos y desfiles cívicos. El análisis se basó en tres períodos: 1. antes de la formación del municipio; 2. La Era Vargas y las conexiones políticas en la región; 3. La emancipación del municipio y 4. La dictadura cívico-militar de 1964 a 1999, año de la creación del CIART. Seleccionamos ejemplos de propuestas educativas representativas de cada período, o acciones relacionadas con el trabajo con la música en las escuelas. Consideramos que, en el contexto de la investigación, el enfoque histórico permitió comprender la importancia de los diferentes significados atribuidos a las prácticas de educación musical.

**Palabras clave:** *Historia de la Educación Musical Educación básica. Municipio de Duque de Caxias-RJ.*

## **Introdução**

Este artigo é um recorte do primeiro capítulo de relato de pesquisa, cujo objetivo geral foi analisar aulas, eventos e atividades de educação musical, no âmbito do projeto Casa de Iniciação às Artes (Ciart), desenvolvido no município de Duque de Caxias, Baixada Fluminense, Estado do Rio de Janeiro, a partir de documentos e depoimentos orais. O Ciart é um projeto extraclasse promovido pela Secretaria

Municipal de Educação (SME), do município de Duque de Caxias, na Baixada Fluminense, Estado do Rio de Janeiro, que aborda diversas linguagens artísticas.

A pesquisa visou dimensionar a importância desse projeto para a educação musical do município. A motivação para a investigação aconteceu a partir de uma série de questionamentos sobre as aulas de artes, surgidas desde o início do contato profissional na rede municipal de Duque de Caxias, quando se evidenciaram concepções de diversos segmentos escolares sobre quais conteúdos e práticas musicais deveriam constar na disciplina denominada Artes. O discurso da comunidade escolar e da comunidade do entorno eram semelhantes, ponderando que música na escola deveria se restringir apenas ao canto de hinos nas entradas dos turnos e à participação de estudantes em bandas marciais para atuar em eventos e desfiles cívicos.

Neste período, desenvolveu-se um projeto extraclasse de ensino de instrumentos musicais, que viria a ser um dos embriões do Ciart, que, ao ser criado junto à SME agregou diversas iniciativas individuais já existentes no município. A partir do desenvolvimento desse projeto, diversas relações se estabeleceram entre as aulas regulares e as atividades do projeto. Além disso, as comunidades escolar e do entorno modificaram a concepção de música escolar, antes tão marcada por atividades cívicas. Para entender essa concepção de música na escola por parte da comunidade, as relações das aulas extraclasse com as aulas regulares, e a dimensão do Ciart para o ensino de música no município, realizamos uma revisão bibliográfica; entrevistas com diversos atores envolvidos no processo; e utilizamos um diário de memórias. A pesquisa percorreu três aspectos, abordados em três capítulos: levantamento historiográfico do ensino de música do município; aulas regulares antes do Ciart; e aulas a partir do Ciart.

Neste artigo, apresentamos processos de formação social/política/econômica relacionados com o ensino da música na região, imprescindíveis para compreender o porquê de haver a prevalência da ideia de civismo para música na escola. Qual a origem desse pensamento? Nossa suspeita inicial era de que, essa concepção teria ligações com a lei 5692/71 e práticas cívicas desse período. A pesquisa demonstrou que essa concepção já estava consolidada em períodos anteriores.

Dentre os acervos pesquisados, a documentação principal e melhor organizada foi encontrada no Centro de Pesquisa, Memória e História da Educação da Cidade de Duque de Caxias e Baixada Fluminense (CEPEMHEd), principalmente documentos que correspondiam à aulas de música no período anterior à criação do município, quando este ainda era um distrito do município de Nova Iguaçu. Esse foi nosso ponto de partida. Observamos que seria relevante apresentar o município e alguns aspectos da formação e constituição da localidade das escolas pesquisadas. Elegemos a periodicidade de quatro etapas e analisamos propostas de ensino de música e atividades musicais comunitárias, relacionadas aos períodos temporais.

Para descrever essas relações entre o ensino de música e a história do município, na análise desses dados, recorremos à ideia de *trama*, de Paul Veyne (1998), na qual ele afirma que “os fatos não existem isoladamente, no sentido de que o tecido da história é o que chamaremos de uma trama, de uma mistura muito humana e muito pouco ‘científica’ de causas materiais, de fins e de acasos” (VEYNE, 1998, p. 20). Compreendemos a ideia de trama como um olhar sobre a História que abrange decisões, ações, desejos e toda a matéria que compõe a raça humana. Veyne (1998), afirma ainda que toda trama “será sempre trama porque será humana, porque não será um fragmento de determinismo” (VEYNE, 1998, p. 20). As nossas análises buscam desvelar as diversas relações como produtos dessas ações e intencionalidades.

Ainda que a performance seja parte do processo de ensino de música, ao analisarmos essas performances, nos deparamos com aspectos que nos orientaram a pensar sobre significados que não estavam aparentes. Para realizar essas análises, utilizamos o pensamento de Richard Schechner (2006) que diz que toda e qualquer atividade humana pode ser analisada como performance. Assim, a ideia de performance se tornou um importante fio do nosso tecido e entendemos que ela se estendia pelas propostas educacionais como um todo e não somente abordava o ensino de música.

Os quatro períodos históricos em que dividimos nossa pesquisa são: o período da formação do município; os anos de 1930 e a Era Vargas e suas influências na região; o período da emancipação do município em 1943; e o período que vai de 1961, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases, a LDB nº2024, passando pelo período

do golpe civil-militar de 1964, até 1999, quando apareceram diversos projetos na rede, que entendemos como os embriões do Ciart.

Além desses marcos, selecionamos três propostas pedagógicas para serem analisadas. Elegemos dois critérios iniciais: a representatividade da proposta e seu momento histórico e a qualidade da documentação encontrada. As propostas de ensino de música que selecionamos para analisar foram: a Escola Regional de Meriti; A Cidade das Meninas; e o Colégio Duque de Caxias. Para último período histórico entendemos que os Centros Cívicos Estudantis, as bandas maciais e os desfiles cívicos tiveram grande relevância através de depoimentos e publicações em periódicos locais.

## **1 O Município de Duque de Caxias e a Escola Proletária de Merity**

O Município de Duque de Caxias está situado na região metropolitana do Município do Rio de Janeiro, conhecida como Baixada Fluminense, centro-sul do estado do Rio de Janeiro. Tendo uma área de 442 km<sup>2</sup> e limites com os Municípios de Miguel Pereira, Magé, Nova Iguaçu e Belford Roxo e Rio de Janeiro. É dividido administrativamente em quatro distritos: Centro, Campos Elíseos, Imbariê e Xerém.

Observamos que a história desse município é permeada por fortes contradições e disputas políticas, o que se reflete no ensino de música. Caxias tem a segunda maior arrecadação de ICMS do estado e uma das maiores do país, ainda assim, parte da população vivendo em condições de vida precárias. Conforme Souza (2014), o processo de ocupação do território que hoje corresponde a Duque de Caxias foi realizado de acordo com “os interesses dos grupos dominantes locais subordinados aos núcleos centrais de poder e dos interesses dos grupos dominantes que detinham o controle do aparelho burocrático” (SOUZA, 2014, p. 19), para Souza (2014) não havia vazão de poder na região. Ela afirma ainda que, aconteceram formas de ocupação popular, como lutas pela terra, ocupações urbanas, formação de favelas e ações de movimentos sociais em busca de melhores condições de vida (SOUZA, 2014).

A baixada fluminense alternou ciclos de prosperidade e decadência. Na virada do século XVIII para o século XIX, essa região viveu o ciclo do café. No século XIX o Vale do Paraíba foi importante centro produtor e a região do Iguassú, que abrangia

a atual Caxias, o principal exportador, através do Porto Iguaçu, escoando gado, madeira e ouro de Minas Gerais, e também o café. (SOUZA, 2014, p. 58)

As estradas de ferro que vieram a ser construídas, a partir de 1854, escoavam a produção com mais rapidez e com menos uso de mão-de-obra escrava, desvalorizando as regiões portuárias. Vila Iguaçu se tornou um importante entreposto comercial através de sua estação de trem, Maxambomba. A Estrada de Ferro Leopoldina, de 1886, favoreceu a ocupação do distrito de Merity (grafia indígena), atual Duque de Caxias, integrando-o à capital.

Após a instauração da República, a produção majoritária de café se deslocou para São Paulo que passou a formar com Minas Gerais a política do café com leite, e um novo período de decadência para a região. Com o deslocamento do centro de produção do café, Nova Iguaçu, buscou recuperação econômica em outras fontes e tornou-se entre 1920 e 1930 o maior produtor de laranjas do Brasil, exportando para São Paulo, Argentina e Europa, ficando conhecido como a “Califórnia do Brasil”.

Essa situação de desenvolvimento não se refletiu no distrito de Merity, que nos anos de 1920, era uma região semirural, em decadência, por conta de ser lamacenta, cheia de valas e focos de malária, condições de saúde e higiene precárias, fama de região de muita violência, e “estritamente vinculada e dependente dos centros urbanos, onde os moradores [...] recorriam a outros centros comerciais do Rio de Janeiro para obter o mínimo necessário à sobrevivência” (SOUZA, 2014, p. 95). Sua ocupação se concretizou pela proximidade com a capital e pelo baixo preço dos lotes de terra.

A primeira das três propostas pedagógicas escolhidas por nós para ser analisada, aparece nesse cenário e é implementada em 1921, com o nome de Escola Proletária de Merity. A música através do canto constava no currículo. Essa proposta foi a mais antiga que encontramos, contando com um relevante quantitativo e qualitativo documental; e a proposta pedagógica, de forma geral, foi considerada inovadora para a época, como veremos mais à frente. Além disso, o que nos chamou atenção foi que neste período a educação sistematizada e institucionalizada era quase inexistente e o lugar improvável para investimentos em projetos educacionais.

A escola foi concebida como uma proposta filantrópica, financiada por uma fábrica de explosivos da região e por uma elite burguesa local composta por

comerciantes, industriais e políticos. A professora Armanda Álvaro Alberto que fundou a escola, a convite do dono da fábrica, seu irmão, pertencia a um grupo no Rio de Janeiro, que, entre os anos de 1910 e 1920, se constituía de boa parte da elite e da intelectualidade insatisfeita com o novo regime. Para esse grupo, desenvolver uma sociedade civilizada e consciente de sua identidade, se daria através da escola, que “é a instituição legitimada, tanto pela elite dirigente quanto pela população, capaz de forjar mudança” (SILVA, V., 2008, p. 17). Essa conjunção de forças reverbera com ideia de Souza (2014), mencionada anteriormente, de que não havia vazão de poder na região. Até o momento desta pesquisa, as fontes analisadas, indicam a consolidação de uma antiga concepção na qual: para a população, a escola significava uma qualificação e possibilidades de trabalho; para as elites, formação de mão-de-obra qualificada, controle social, e favorecimento nos negócios.

Considerado modelo dentro da proposta da Escola Nova, seu currículo avançado para a época, “se diferenciava das escolas tradicionais, as quais se restringiam às atividades intelectuais e de memorização, por proporcionar aos seus alunos aulas de jardinagem, costura, marcenaria, cestaria, etc.” (SILVA, V., 2008, p. 178). As aulas de canto foram acrescentadas ao currículo, posteriormente, no mesmo núcleo que a ginástica e hábitos de higiene. Conforme Silva (2008), as disciplinas deste núcleo curricular “além de educar e disciplinar, seriam momentos de repouso e descanso para a mente do educando” (SILVA, V., 2008, p. 178).

Inicialmente, entendemos que a música, foi despotencializada de suas possibilidades como disciplina, sendo acrescentada a um núcleo que apresenta ênfase em lazer e doutrina. Observamos que, muito embora a proposta tivesse sido considerada progressista, música estava em um bloco de atividades destinadas ao “repouso e descanso da mente”, como se não fosse uma área de conhecimento, ou como se não mobilizasse intensamente o cérebro, igual ou em maior intensidade, como outros saberes. Por outro lado, essa organização curricular perpetuava a transmissão de conceitos e ideias, se alinhando aos interesses dos grupos mantenedores. Assim, nos encontramos com a intencionalidade nas escolhas e ações da trama histórica. Seguindo essa ideia chama a atenção a ênfase ao canto escolar. Ressaltamos o fato de não haver docente com saber específico ou com alguma formação musical para a

disciplina e o repertório ser constituído por canções nacionalistas, hinos e o hino da escola, composto por um dos mantenedores, ex-aluno da instituição.

Para melhor compreender essa proposta curricular, torna-se premente pensar: as relações entre civilidade e nação; homogeneização de saberes; caráter disciplinador de práticas pedagógicas e sobre consciência coletiva. Para Coutinho (2014) a proposta do Canto Orfeônico tinha como objetivo “popularizar o ensino da música de forma massificada, utilizando uma linguagem impregnada pelos princípios da consciência coletiva de forma homogênea, favorecendo e fortalecendo a ideia de nação” (COUTINHO, 2017, p. 44). Sobre o Canto Orfeônico, Martinoff (2014) afirma que este teve seu uso, nos anos de 1920 em escolas de formação de professores e presídios, em São Paulo, e que seu objetivo era:

provavelmente para se contrapor à “desordem” e à “anarquia” dos anos loucos, anos de 1920, quando foi possível o surgimento de movimentos anarquistas, comunistas e modernistas, cabia agora “oficializar”, “normalizar”, “rotinizar”, ou reprimir sumariamente, para que nada saísse dos trilhos, para usar uma metáfora bem à cara da época: a de que a sociedade devia “entrar nos trilhos” do progresso como as locomotivas. (PESSANHA; DANIEL; MENEGAZZO, 2004, p. 60 *apud* MARTINOFF, 2014, p. 3)

Para Martinoff (2014), os objetivos do ensino de música, com a proclamação da república, passaram a representar os valores das elites que ascenderam ao poder. E abrindo ainda a “possibilidade de ‘civilizar as classes inferiores’, ‘proporcionar-lhes um prazer inocente em lugar de divertimentos grosseiros e ruinosos’, ‘corrigir vícios” (JARDIM *apud* MARTINOFF, 2014, p. 2). Ainda conforme a autora, se no período do império havia uma ideia de sensibilizar, com a república a ideia era de civilizar, ou doutrinar, tomando como referência a uma classe social, que, de alguma forma, patrocinava esses valores.

Além disso, as apresentações ou performances, que envolviam a organização do grupo e uma atitude corporal, serviam como divulgação deste modelo de civilidade, com pequenos gestos, coreografias e reverências. Para Schechner (2006), performance é “toda a atividade de um determinado participante em uma certa ocasião, e que serve para influenciar de qualquer maneira qualquer dos participantes” (SCHECHNER, 2006, p. 29). Essas performances produziam interações entre a escola, a comunidade e a elite local.

Relacionamos essas ideias as práticas de performance musical da Escola Proletária de Merity: ensaios diários de caráter massificador; escolha do repertório

Rev. Caminhos da Educação: diálogos, culturas e diversidades, Teresina, v. 3, n. 1, p. 145-169, Jan./Abr. 2021



com seu caráter nacionalista além disso, entendemos que, na Regional de Meriti, o ensino de música como performance não gerava disputas com outros componentes curriculares, pois era desenvolvido por uma professora designada para promover, entre outras tarefas, a música na escola, realizada sem a necessidade de avaliações formais, ainda que, constando na grade curricular. Entendemos que, reforçava a ideia disciplinarizadora de condutas e atitudes adequadas para o cotidiano escolar.

## **2 A Cidade das Meninas**

A Cidade das Meninas, reverbera um outro momento histórico com grandes mudanças no município, que foram os anos de 1930 e a Era Vargas. A partir deste período, o distrito de Meriti, já com a grafia aportuguesada, passa a se chamar Duque de Caxias e recebe investimentos diretamente do governo federal, além de reformas sociais, políticas, e educacionais, passando de “área rural para periferia urbana industrial”. (SOUZA, 2014, p. 106)

Vargas criou, entre outros projetos, os núcleos coloniais, que tinham como objetivo fundamental ocupar a região, evitando a apropriação de terras públicas. Para Souza, os núcleos eram “um recurso para frear o movimento migratório urbano, visto como ameaçador à segurança do Distrito Federal e como meio de assegurar o abastecimento de alimento para a capital federal” (SOUZA, 2014, p. 115). Ela afirma ainda que, nesse projeto, havia uma redescoberta e a ocupação dos espaços vazios, o controle das doenças e o aumento da produção agrícola; o fornecimento de uma educação técnica promotora do nacionalismo e do progresso agrário industrial, além de integrar a baixada ao projeto nacional de modernização. (SOUZA, 2014). O projeto não teve continuidade, porém fez triplicar a população caxiense, que chegou perto dos cem mil habitantes.

A Cidade das Meninas está contida em uma série de projetos, que, para Souza (2014), formam um conjunto voltado “à moralização, à contenção das situações de violência urbana promovidas por desabrigados e populações empobrecidas” (SOUZA, 2014, p. 120). Esse projeto foi descrito em detalhes no livro *A Cidade das Meninas*, de Rubens Porto (1942). O ensino se dividia em duas etapas: elevação do nível intelectual e preparação para o mercado de trabalho. A parte da elevação do

nível intelectual, que continha as disciplinas como matemática, português, geografia, história, entre outras, e a disciplina Canto.

Não encontramos uma descrição do perfil do professor exigido para esta disciplina. Sobre o repertório, não há uma definição clara, porém, o autor do projeto descreve que esta etapa do ensino tinha objetivos cívicos. Retornamos a ideia de civilidade e intencionalidade já mencionadas anteriormente. Entendemos que, embora não mencione o canto como Canto Orfeônico, os investimentos de Vargas na região corroboram com a ideia de Souza (2014), que afirma que a “concepção de municipalidade do Estado Novo não era uma esfera política autônoma, mas de uma célula da nação” (SOUZA, 2014, p.138). Entendemos que, mesmo Caxias ainda não era um município, já estava sendo preparado para ser uma célula do governo federal, assim o conjunto de decretos, que ficaram conhecidos como Reforma Francisco Campos, de 1931, obrigou no Distrito Federal, entre outras medidas, a todas as suas escolas públicas a promoverem o Canto Orfeônico nos três anos do curso secundário, equivalente aos Anos Finais do atual Ensino Fundamental.

O ensino da música acompanhou este momento de nacionalismo, preponderante na chamada Era Vargas e Heitor Villa-Lobos foi escolhido para dirigir a Superintendência de Ensino Musical e Artístico (SEMA), no Distrito Federal. Para ele, o ensino do Canto Orfeônico tinha base em três aspectos: disciplina, civismo e educação artística. (FUKS, 1991)

Observamos ainda que, a ideia de elevar o nível intelectual da população, nos parece educar a mão-de-obra proletária, sob os parâmetros das culturas das elites. Conforme Fuks (2016), “o repertório musical da nossa escola pública desde a sua criação no Brasil [...] geralmente reflete o pensamento dominante” (FUKS, 2016, p. 43). Além disso, essa preparação nos remete à ideia de um comportamento socialmente aceito, dentro dos padrões de quem desenvolveu a proposta.

A segunda etapa confirma a ideia de comportamento, na descrição do autor da proposta, as meninas seriam preparadas para o casamento, para o serviço doméstico, economia do lar e para o trabalho, cumprindo “a primeira função social da mulher que reside no lar, assegurando a existência e a educação dos filhos, a felicidade dos seus” (PORTO, 1942, p. 57). Essa afirmação nos fez compreender nessa proposta a ideia de ensino como performance. Para Schechner (2006), “as performances da vida

cotidiana ‘fazem acreditar’, elas criam as realidades sociais que encenam” (SCHECHNER, 2006, p. 29). A função social da mulher se via definida por um grupo social que impunha sua verdade e seus valores, transformando o casamento numa performance social, e fazendo com que as pessoas acreditassem que esse universo lhes pertence. Entendemos esse processo como alienador e não formador.

Afinal, porque o canto ou Canto Orfeônico para desenvolver a música na escola? Nesse período havia outras propostas de ensino de música, relacionadas à Escola Nova, segundo a qual “A educação deveria ser um campo aberto, proporcionada de forma igual a toda sociedade” (BORGES, 2008, p. 15). Para os signatários do “Manifesto da Escola Nova”, essa igualdade no ensino proporcionaria uma igualdade de oportunidades (XAVIER, 2002). As propostas desenvolvidas por Liddy Chiaffarelli Mignone e Antônio Leal de Sá Pereira, evidenciavam aspectos como “as influências do conhecimento da psicologia ao ensino da música, prezando pelo reconhecimento das diferenças individuais e na construção de uma disciplina espontânea a partir do lúdico” (COUTINHO, 2017, p. 44). Eles desenvolveram no curso de Iniciação Musical, no Conservatório Brasileiro de Música, em 1937, um método de ensino em que utilizavam as principais ideias pedagógicas de Jacques Dalcroze. A formação oferecida nesse curso era inovadora “em relação à forma como as crianças vinham sendo iniciadas em processos de ensino e aprendizagem escolarizados da década de 1930” (ROCHA, 2019, p. 264). Em suas aulas eram abordadas canções folclóricas, brinquedos cantados, músicas diversas e o uso do corpo “como um meio de aquisição de conhecimentos e representação de conceitos” (ROCHA, 2019, p. 262). Entendemos assim que, o Canto Orfeônico foi uma escolha deliberada, em ressonância com o conjunto de ideias desenvolvidas para a educação na Era Vargas, havendo uma intencionalidade, o que nos remete novamente a ideia de trama de Veyne (1998). No período, o canto orfeônico, não era a única opção, ao ser escolhida para a escola pública, a proposta se estabelece como mais um dos fios que irão compor o tecido histórico, como uma trama composta por vários fios distintos entrelaçados.

Para Souza (2014) a sociedade imaginada por Vargas é ordenada, hierarquizada, disciplinada e nacionalista, para ela “o poder central era o provedor das necessidades básicas do homem e condutor da nação à sua vocação: de progresso e

Rev. Caminhos da Educação: diálogos, culturas e diversidades, Teresina, v. 3, n. 1, p. 145-169, Jan./Abr. 2021

felicidade” (SOUZA, 2014, p. 125). Longe de pensar uma educação que promova a autonomia, esses objetivos revelam uma ideia de controle social, mantenedora da estrutura de classes, e preparadora de mão-de-obra para a classe dominante.

O projeto *A Cidade das Meninas* não se concretizou, mas teve as suas instalações construídas, que serviram posteriormente a outro projeto: a *Cidade dos Meninos*. Escolhemos essa proposta pedagógica, que acreditamos, mesmo não tendo sido realizada, representar o modelo de sociedade imaginado na Era Vargas, e representar ainda o lugar da educação e do ensino de música nesse período.

### **3 Colégio Duque de Caxias e os Centros Cívicos Escolares**

A emancipação de Duque de Caxias, aconteceu em 1943, através de acordos entre Vargas e a elite hegemônica local, que ascendeu economicamente, resultado do crescimento dos setores comercial, industrial, de serviços e de mobilidade urbana. Dentre as principais indústrias, destaca-se a Refinaria de Duque de Caxias (REDUC). Concordamos com Souza quanto ao pensamento de que esses acordos concretizam a ideia de município como célula de nação (SOUZA, 2014). A região atendia a esse perfil pela localização geográficas e pelo fato de ser fornecedora de mão-de-obra para a então capital do país. O hino *Exaltação à Cidade de Duque de Caxias*, composto por Barbosa Leite, expressa representação social do município quando diz “és do trabalho a namorada e sua população, quando mal adormeces, já está levantando” (ALMEIDA, 2019, p. 350).

A terceira proposta analisada é o Colégio Duque de Caxias, da iniciativa privada que, posteriormente, tornou-se uma instituição filantrópica adquirida por família de imigrantes europeus do interior do estado, na segunda metade dos anos de 1940. Essa escola, e apenas mais outra no município, tinha, o que hoje chamamos de ensino médio (clássico, científico e contabilidade), e contava com professores diplomados, uma, raridade para a época na região.

A proposta apresentava um currículo humanista, isto é, mais voltado para a formação do ser humano, com investimentos na cultura e na ciência. Além de ter o Canto Orfeônico como componente curricular, essa proposta de ensino de música não se ateu somente ao ensaio e a performance, mas abordava também a apreciação

musical, ainda que mantendo foco no repertório cívico, canções folclóricas e hinos, contava com um professor com formação musical, Heitor Combat, e uma sala exclusiva com um piano. O professor, que também atuava em outras disciplinas, levou o Canto Orfeônico para outras escolas públicas e privadas. Além disso, foi um fomentador da área cultural do município, participando da criação e como um dos regentes da Orquestra Sinfônica de Duque de Caxias.

Afinal, porque o canto ou Canto Orfeônico para desenvolver a música na escola? Conforme Gallo (2013), os mecanismos de controle estão nas ações mais insuspeitas. Entendemos que um currículo é a materialização de um pensamento pedagógico e político. Ainda que adotando um currículo humanista, o que era um diferencial para a região, a escola pertencia a uma classe específica e que buscava marcar sua ascensão no município.

A situação em Duque de Caxias no final dos anos de 1950 era precária e nada favorável à população mais pobre. A população cresceu 161%, mas não houve investimento em infraestrutura, faltavam escolas, hospitais, saneamento básico e lazer cultural (SOUZA, 2014, p.142). A autora afirma ainda que em 1957, no município de Caxias havia mais de dez mil crianças em idade escolar fora da escola. Conforme a pesquisadora:

a maioria das escolas públicas foi instalada em residências ou prédios alugados, sem a menor infraestrutura. Não havia carteiras suficientes [...] o matagal atraía cabras, cavalos e vacas. Os professores eram todos indicados pelos governantes municipal e estadual [...] A grande maioria do corpo docente possuía apenas o primário ou o ginásial. (SOUZA, 2014, p. 144)

O município se valeu da concessão de bolsas em escolas particulares, o que não resolveu o problema. A primeira turma de normalistas do município se formou em 1956. Com esse cenário, chegamos à década de 1960. Neste período, destacamos quatro fatores que, entendemos, contribuíram para a decadência do ensino de música e, inclusive, do Canto Orfeônico: a promulgação da LDB nº 4024/1961; a convulsão social urbana ocorrida no município, em 1961, a ditadura civil-militar, 1964; enfim, esses acontecimentos culminaram com a transformação do Município de Duque de Caxias em Área de Segurança Nacional (ASN) em 1968.

A partir desse período, não encontramos, nos acervos disponíveis, outra proposta pedagógica de aulas de música, ou música como componente curricular nas escolas públicas de Educação Básica. Talvez outros acervos e outra tipologia de Rev. Caminhos da Educação: diálogos, culturas e diversidades, Teresina, v. 3, n. 1, p. 145-169, Jan./Abr. 2021

documentação possa, um dia, trazer novas revelações. Os únicos aspectos de música na escola que se destacaram, já na década de 1970, especialmente após a promulgação da lei nº 5692/71, foram registros sobre os desfiles cívicos, com as bandas marciais e os Centros Cívicos Escolares (CCEs), que promoviam ações em que havia canto de hinos e hasteamento de bandeira, entre outras cerimônias do mesmo gênero. Retomaremos mais a frente como os CCEs foram importantes para práticas musicais no Município.

Como já amplamente analisado na área da educação, a LDB nº 4024/1961 foi envolvida em muitas polêmicas e jogos de interesses de setores da educação e representantes da classe dominante, devido aos aportes de verbas que a implementação da proposta demandava. Discussões sobre esta lei “são reveladores do que se passava na elite governante” (MARTINOFF, 2017, p. 30). Carlos Lacerda, político do Rio de Janeiro, filiado a UDN, União Democrática Brasileira, argumentava que: o Brasil precisava de elites virtuosas, de boa índole moral para conduzir os destinos do país, e, no seu ponto de vista, não era a escola pública que poderia formar essa elite, mas a escola particular, *afirmando ainda que a educação da prole é direito inalienável e dever da família*. (MARTINOFF, 2017, p. 32). Para a autora, não havia interesse na defesa da família, mas na diminuição dos recursos públicos na educação pública e, conseqüentemente, mais recursos para a iniciativa privada.

Em 1961, a já mencionada falta de investimentos em infraestrutura no Município de Duque de Caxias, provocou um período com acontecimentos que podemos chamar de convulsão urbana, havendo desabastecimento e desemprego, ainda que contando com diversas empresas instaladas na região. A população local passou a saquear o comércio local, culminando com o saque de 1962, que “levou os comerciantes locais a ampliar sua capacidade de organização [...] criando uma milícia particular” (SOUZA, 2014, p. 189).

Conforme Souza (2014), o golpe civil-militar de 1964 foi marcado por ações muito rigorosas em Duque de Caxias, onde os movimentos operários, sindicais e rurais eram muito fortalecidos pela organização desses grupos sociais, eram alvos privilegiados. Durante esse período, os operários da Fábrica Nacional de Motores, FNM, estatal construída na Era Vargas, no 4º distrito, Xerém, pararam a fábrica, e, na madrugada, os militares a invadem e ocupam, espancando e prendendo operários

e, por fim, privatizando-a. Nas áreas rurais não foi diferente: militares saquearam plantações, levando animais, ferramentas e espancando camponeses. A REDUC, Refinaria Duque de Caxias, foi ocupada por militares e operários foram presos. (SOUZA, 2014). Ainda neste período, foi instalado o Aterro Sanitário de Gramacho, à revelia da população, causando insatisfação social.

Como já afirmamos, em 1968, Duque de Caxias foi transformado em Área de Segurança Nacional (ASN), e neste regime de organização, imposto pelo governo militar, o município não poderia mais realizar eleições municipais, perdendo autonomia em todos os setores políticos e organizacionais. Esta intervenção foi até 1986. Nesse período, a cidade foi governada por gestores militares nomeados pelo governo ditatorial.

Conforme Souza (2014), nesse período de intervenção houve desvio de verbas públicas para os setores privados, especialmente na área de educação com oferecimento de bolsas de estudo em demasia que fizeram crescer o setor de ensino privado. Para Souza (2014), silêncios, fraudes e privatização são as marcas deixadas pela ditadura civil-militar, em Caxias, tornando-a um depósito de pessoas pobres e lugar de passagem.

Destaca-se que no período que abrange o golpe de estado civil-militar de 1964 e no período a partir de 1968, quando Duque de Caxias foi estabelecida como Área de Segurança Nacional (ASN), até a promulgação da Lei nº 5.692/1971, os acervos pesquisados não apresentam registros sobre o ensino de música nas escolas municipais de Duque de Caxias. Foi necessário a utilização de outras fontes, para além dos acervos. Neste período, a maioria das informações sobre a música na escola, nesse período, conforme pesquisadores do CEPEMHed, foram levantadas a partir de periódicos locais. Na parte da música, observamos que, o Canto Orfeônico era noticiado como uma prática em continuidade no cotidiano das escolas tradicionais do município caxiense, tanto públicas quanto privadas. Informações de periódicos da época, revelam a realização de eventos que contavam apenas com cantos cívicos nas escolas de Caxias (hinos e canções de exaltação). Encontramos poucas menções ao repertório pensado por Villa-Lobos, com base no folclore brasileiro.

Martinoff (2017) afirma que, após o golpe civil-militar de 1964, a ditadura instaurada propõe reformas de ensino em diversos níveis, ainda para o controle do

Rev. Caminhos da Educação: diálogos, culturas e diversidades, Teresina, v. 3, n. 1, p. 145-169, Jan./Abr. 2021

poder e ao mesmo tempo para preparar a mão-de-obra para o processo de industrialização, com pessoas que soubessem ler e escrever para manipular as máquinas. Estas reformas abrangiam desde a educação básica até a formação superior.

Na referida Lei nº5692/71, constava a obrigatoriedade do ensino das artes, já com a denominação de Educação Artística em caráter interdisciplinar, que, na verdade, se configurou em caráter de polivalência (um professor para trabalhar as diferentes linguagens). Se por um lado, abrangia as diversas linguagens artísticas, reforçava a formação de professores chamados de polivalentes, que estudariam as diversas linguagens em quatro anos. A música deixou de ser componente curricular específico oficialmente, porém não deixou de existir na escola. Além dessa intervenção na área das artes, essa lei suprimiu disciplinas e acrescentou ao currículo disciplinas com pouca fundamentação teórica e de caráter doutrinário, como Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira

No município de Caxias, nesse período, duas medidas impostas pelos governos interventores do município corroboram com a ideia de civismo na educação e conseqüentemente na música: a criação dos centros cívicos e o forte investimento nos desfiles cívicos. Os Centros Cívicos Escolares (CCE) “eram instituições extraclasse que funcionavam sob a responsabilidade de um professor/a, este orientava as ações desenvolvidas pelos membros do CCE” (PLÁCIDO, 2014, p. 2).

Encontramos informações a respeito dos eventos promovidos pelos centros cívicos das principais escolas e sobre os desfiles de bandas marciais, que abrangiam concursos, em matérias frequentes, publicadas em periódicos locais da época, conforme pesquisadores do CEPEMHed. Através dessas informações, depreende-se que esses eventos e desfiles eram respaldados pelo governo federal, que incluíam aportes de verbas, instrumentos para bandas marciais, uniformes, divulgação e transporte para os eventos. Ressalta-se que esses eventos/apresentações também aconteciam fora das datas oficiais consagradas para comemorações cívicas, o que pode ser compreendido como uma forma de divulgação dos investimentos financeiros efetivados e de formas de reforço de ideologia dominante.

Os centros de pesquisas analisados possuem poucos documentos oficiais sobre bandas marciais. O CEPEMHed tem registrado alguns depoimentos de participantes de bandas entre os anos de 1970 e 1980, e sobre os centros cívicos,



porém este acervo ainda não está disponível para pesquisa. Observamos que, a música na escola, nesse período, é voltada para um tipo de performance que abrangiam os eventos dos CCE's, com cantos de hinos e os desfiles das bandas nos desfiles cívicos e entre outros eventos escolares para o civismo, ambos voltados para a comunidade e para os interventores, que promoveram esse investimento. As apresentações de bandas marciais e eventos cívicos, nos remetem a ideia de performance, do canto da Regional de Meriti, quando prestava contas aos mantenedores.

Na década de 1970, juntamente com a criação dos CCEs, foi criado no município o Departamento de Educação e Cultura (DEC), que orientava e coordenava a educação do município. Encontramos uma única publicação oficial sobre educação, que foram as Diretrizes Educacionais, de 1985, já no fim do período de intervenção. Esse documento é dividido em duas partes: uma se refere à Educação e outra à Cultura. Na parte dedicada à educação, não há referência à música e ao ensino de música. Na parte da Cultura, a música é mencionada como uma sugestão de preservação do folclore local, não sendo distinguido de forma precisa o que seria o folclore local, nem metodologias de preservação. Há uma indicação para a criação de concursos de música, nos moldes dos festivais da canção da época.

Observamos dois aspectos para o declínio do Canto Orfeônico a partir dos anos de 1960: o fim do Estado Novo e a promulgação da LDB nº 4024/61. Com a saída de Villa-Lobos do projeto em 1944 e o fim do estado-novo em 1945, o Canto Orfeônico não é extinto, porém foi gradualmente abandonado e a prática do canto nas escolas diminuiu sua importância, perdendo sua representatividade. Para Martinoff (2013):

o declínio do canto orfeônico nas escolas tem raízas mais profundas. A queda de Vargas e o fim do Estado Novo poem termo às manifestações de mobilização de massas típicas das ditaduras nazifacistas. [...] A presença de escolares em cerimônias públicas, cantando hinos e músicas que celebravam a grandeza do país, ajudava a criar imagem de um povo saudável e disciplinado, de um povo unido em torno de um projeto de reconstrução nacional conduzido pelo Estado Novo. O país se democratizava e para isso era necessário eliminar tudo aquilo que pudesse ser associado ao regime autoritário. Nesse processo, embora o canto orfeônico continuasse presente como disciplina, no currículo das escolas, ele já não possuía a mesma importância. (LOUREIRO 2008 apud MARTINOFF, 2013, p. 16)

Conforme a mesma autora, a LDB nº 4024/1961, não inclui a expressão Educação Musical e não fez menção ao Canto Orfeônico, mas na oferta de “atividades complementares de iniciação artística” (Brasil, 1961 *apud* MARTINOFF, 2017, p. 34).

Ela afirma ainda que a Educação Musical somente apareceu em 1962, através do parecer 383/62, quando da exigência da formação superior para professor. A música e as artes femininas compunham o que seriam as disciplinas optativas.

Em Duque de Caxias, a partir dos anos de 1970, o Canto Orfeônico que representava uma Era, um período áureo, no qual a chamada redemocratização, e posteriormente, a ditadura civil-militar buscaram se desvincular, continuou existindo nas escolas. Além disso, a ideia de performance, perdurou através das bandas marciais nos desfiles cívicos e nas ações dos CCE's. Outro aspecto que observamos é que, o Canto Orfeônico continuou “vivo” na solenidades promovidas pelos CCE's.

## Considerações finais

No contexto da pesquisa, a abordagem histórica empreendido na primeira parte do relatório final, tornou mais visível a importância do enfoque histórico para melhor compreendemos a importância de diferentes significados atribuídos às práticas em educação musical. Tornou-se fundamental para compreender que práticas de ensino e aprendizagem em música devem ser compreendidas como sendo processos históricos, sociais e culturais, através dos quais revelamos significados e representações da música e do ensino de música no município de Duque de Caxias. Depreende-se, igualmente, que esses significados locais estão inseridos em processos mais globais, pensados em âmbito nacional e que, como uma trama histórica (VEYNE, 1998), vai sendo tecida pelos historiadores da educação musical.

Além disso, reconhecemos, através de nossa pesquisa, que algumas questões referentes a educação e a educação musical continuam sem ser resolvidas, quase um século depois. Entre essas questões estão: a subestimação das funções, da capacidade intelectual, e do lugar da mulher em nossa sociedade; a continuidade de um ensino somente performático para as classes populares, sem um objetivo de transformação social e pessoal; a educação como jogo de interesses políticos por conta de verbas; ensino de música homogeneizador, doutrinador, tecnicista e performático; a música na escola e a educação de forma geral, que separa o corpos e mentes de estudantes.

## Referências

ALMEIDA, Tania Maria da Silva Amaro. *Por “trilhas roteiros e legendas de uma cidade chamada*

*Duque de Caxias*”: memórias e representações de Francisco Barbosa Leite (1950-1990). Duque de Caxias: ASAMIH, 2019.

BORGES, Mireille Ferreira. *Heitor Villa-Lobos, o músico educador*. Dissertação de Mestrado. Departamento de História do Instituto de Ciências Humanas e Filosofia da Universidade Federal fluminense. Niterói, 2008.

BRASIL. Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-402420-dezembro-1961-353722-norma-pl.html>> Acesso em: 02 out. 2018.

\_\_\_\_\_. Parecer nº 383/1962. Documenta, nº 11, p. 49, 1963. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Federal de Educação.

BRASIL, Congresso Nacional. Lei 5692. Diário Oficial, 12 agosto 1971. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm) acesso em:

\_\_\_\_\_. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Atualizada em março de 2017. Disponível em <[http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei\\_de\\_diretrizes\\_e\\_bases\\_1ed.pdf?sequence=1](http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf?sequence=1)> Acesso em 10 ago 2018.

COUTINHO, Paulo Roberto de Oliveira. *Escola de Música de Mangunhos*: refletindo sobre o ensino não-formal e informal e suas possíveis contribuições para o ensino formal. *Revista Interlúdio* – ano 3, nº 4 – 2015.

DUQUE DE CAXIAS (Município). Secretaria Municipal de Educação. *Plano Municipal de Educação*. Duque de Caxias, SME, 2015, 168 p.

\_\_\_\_\_. Departamento de Educação e Cultura (DEC). *Diretrizes Educacionais*, 1985.

FUKS, Rosa. *O Discurso do Silêncio*. Rio de Janeiro: Enelivros, 1991.

LACERDA, Stélio. *Tempos de ginásio*. Memórias. Duque de Caxias: Lorena, 2010.

MARTINOFF, Eliane Hilário da Silva. *A Música na escola durante o período da ditadura militar*: um ensaio. Universidade Municipal de São Caetano do Sul, USCS, 2013.

\_\_\_\_\_. *O ensino de música na escola pública brasileira no período de vigência da Lei 5.692/71 e seus reflexos na atualidade*. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, 2017.

PLÁCIDO, Gilmar Duarte. *Educação, Civismo e Religiosidade durante a Ditadura Civil-Militar no Brasil (1964-1985)*. X ANPED SUL, Florianópolis, p. 1-16, outubro de 2014.

PORTO, Rubens. *Cidade das Meninas*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1942.

ROCHA, Inês de Almeida. *Canções de Amigo*: redes de sociabilidade na correspondência de Liddy Chiaffarelli Mignone para Mario de Andrade. 1ª ed. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2012, v. 1. 412p.

\_\_\_\_\_. *Liddy Chiaffarelli Mignone*: sensibilidade e renovação no estudo de música. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz. (Org.) *Pedagogias Brasileiras em Educação Musical*. 1ª ed. Curitiba: InterSaber, 2016, v. 1, p. 97-120.

\_\_\_\_\_. *Um olhar para a o método do curso de iniciação musical sob a orientação de Liddy Chiaffarelli Mignone*. In: MONTE, Ednardo Gonzaga; ROCHA, Inês de Almeida. (Org.) *ECOS E MEMÓRIAS: histórias de ensino, aprendizagem e música*. 1ed. Teresina: EDUFPI, 2019, v. 1 p. 261-304.

SANTOS, Regina Márcia Simão. *Música, Cultura e Educação: os múltiplos espaços de educação musical* (Org. Santos, Regina M. S.). A arte (música) como forma de pensamento, conhecimento e expressão. Porto Alegre: Sulina, 2011, p. 248-252.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Proposta Pedagógica: princípios teórico-filosóficos*. Duque de Caxias, RJ: v 1, 2002.

\_\_\_\_\_. *Proposta Pedagógica: 2º volume*. Duque de Caxias, RJ: v 2, 2004.

SILVA, Vilma Correa Amancio da. *Um caminho inovador: o projeto educacional da Escola Regional de Merity (1921-1937)*. 2008. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2008.

SOUZA, Marlúcia Santos de. *Escavando o passado da cidade: História política da cidade de Duque de Caxias*. Rio de Janeiro: APPH-CLIO, 2014.

VEYNE, Paul. *Como se escreve a história e Foucault revoluciona a história*. 4ª ed. Brasília: Universidade de Brasília, 1998.

XAVIER, Libânia Nacif. *Para além do campo educacional: um estudo sobre o manifesto dos pioneiros da educação nova (1932)*. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

RECEBIDO: 01/02/2021  
APROVADO: 03/04/ 2021

RECEIVED: 01/02/2021  
APPROVED: 03/04/ 2021

RECIBIDO: 01/02/ 2021  
APROBADO: 03/04/ 201