

# **A MÚSICA NA ESCOLA DURANTE A DITADURA MILITAR: UM ENSAIO.**

Eliane Hilario da Silva Martinoff

Universidade Municipal de São Caetano do Sul – USCS.

Doutoranda em Música – IA/UNESP.

## **Introdução**

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 estabelece a arte como “componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica” (Art. 26, §2º, BRASIL, 1996). A LDB teve seu texto alterado em 18 de agosto de 2008, por meio da lei ordinária 11.769, que torna obrigatória a presença de conteúdos de música no ensino de Arte na educação básica em todo o território brasileiro.

Desde que essa lei foi sancionada, vários questionamentos vem sendo levantados, como o fato de que, se os conteúdos de música passam a ser obrigatórios, mas não exclusivos, a lei reconhece a música apenas como um dos componentes da Arte e, por isso, ela não deverá ser ofertada como disciplina separadamente. Assim, o advento dessa lei conduz a várias reflexões sobre as condições do ensino de música na educação básica no Brasil na contemporaneidade.

Um dos motivos pelos quais o estudo da trajetória histórica das disciplinas escolares tem se configurado como uma importante área de estudos é a sua potencialidade em fornecer um novo olhar para a escola do passado e para os seus agentes. Sabemos que na década de 1970, a política educacional do regime militar empreendeu diversas mudanças, abrangendo todos os níveis de ensino, algumas das quais visivelmente presentes no panorama atual. A que mais nos interessa nesse momento é o fato de, com a Lei 5692/71, a música ter perdido o status de disciplina, passando a integrar o ensino de Educação Artística juntamente com outras práticas, situação essa que não se modificou com a atual LDB.

Lançando um olhar mais atento à trajetória histórica da regulamentação do ensino de música e, mais especificamente, ao advento da Lei 5692, buscamos elementos para refletir sobre essa problemática.

### **1. A regulamentação do ensino de música e seu entorno social e político.**

O ensino de música se instituiu oficialmente nas escolas públicas brasileiras, pelo Decreto nº 1331A de 17 de fevereiro de 1854 que ditava que a instrução deveria se processar

em dois níveis: “noções de música” e “exercícios de canto”. Porém, apenas com a Reforma Caetano de Campos é que se incluíram pela primeira vez no currículo da Escola Normal as aulas de música. A função da música nas instituições que formavam professores revelou-se eminentemente disciplinar, uma vez que as canções apontavam modelos a serem imitados e preservados.

O final do século XIX foi marcado por mudanças nos planos cultural, social, político e econômico, culminando com a Proclamação da República, em 1889. Nessa época, buscava-se uma educação baseada no respeito à natureza humana, às suas necessidades e interesses. A ênfase à sensibilidade no processo de construção do ser humano abriu caminho para uma educação musical mais voltada para a prática que para a teoria. Segundo Jardim (2012),

Organizada como disciplina escolar, a música trazia os elementos fundamentais que possibilitavam a criação dessa nova sensibilidade requerida. Naturalmente a prática da música ordenava os sentidos: a sensibilização do espírito era a porta de entrada para a razão; ou seja, de acordo com os procedimentos preconizados, primeiramente sensibilizava-se, para então levar o educando à compreensão. A execução da música possibilitava, ainda, a experiência com o corpo em conexão com o espírito. Isto é, proporcionava o desenvolvimento espiritual, o desenvolvimento físico e o desenvolvimento intelectual.

Somente a partir da determinação legal de um programa oficial para o ensino de música, com o Decreto n. 248, de 1894, é que as orientações e debates sobre como esse ensino deveria se concretizar, buscando uniformizar sua prática, começaram a figurar nos Relatórios de Ensino. As prescrições davam um direcionamento para o conhecimento formal, o repertório e a forma erudita de cantar. Segundo Jardim, além do “como ensinar”, que ocupou de certa forma, o centro dos debates, o foco da reflexão começava a ser direcionado para o conteúdo prático do ensino da música: “o que ensinar”. Comenta ela que

As prescrições para a criação de um tipo de música adaptado e adequado ao ambiente escolar trazem consigo conceitos e preconceitos culturais e sociais, ao mesmo tempo que instituem práticas escolares específicas [...]. Os discursos proferidos deixam clara a mudança do objetivo do ensino da música, que inicialmente estava preocupada em sensibilizar os alunos, para a sua possibilidade de “civilizar as classes inferiores”, “proporcionar-lhes um prazer inocente em lugar de divertimentos grosseiros e ruinosos”, “corrigir vícios”. (JARDIM, 2012, aspas da autora).

Em 1922, a Semana de Arte Moderna denunciou a situação das artes no Brasil que, influenciada pelo conservadorismo europeu, colocava em planos opostos a música do presente e a música do passado. A proposta renovadora da Semana de Arte Moderna trouxe novas maneiras de se entender o fazer artístico, propondo uma redefinição do ensino de arte, contestando todo aquele que não considerasse a expressão espontânea da criança. Nesse contexto surge a figura de Heitor Villa-Lobos, cuja música tem raízes na tradição folclórica. Antes de Villa-Lobos, porém, o movimento do canto orfeônico no Brasil já havia sido

deflagrado no início do século por João Gomes Júnior com orfeões compostos de estudantes na Escola Normal de São Paulo, futuro Instituto Caetano de Campos. Foi seguido por Fabiano Lozano, com as normalistas na cidade de Piracicaba, e por João Batista Julião, que teve um papel expressivo no movimento com a criação do Orfeão dos Presidiários na Penitenciária Modelo de São Paulo. (MONTI, 2008).

Percebe-se na história da disciplina Canto Orfeônico, traços de uma sociedade que tinha a ordem e a disciplina como valores, pelo menos entre as frações de classe que a dirigiam.

Provavelmente para se contrapor à “desordem” e à “anarquia” dos anos loucos, dos 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 cara à época: a de que a sociedade devia “entrar nos trilhos” do progresso como as locomotivas. (PESSANHA, DANIEL e MENEGAZZO, 2004, p. 60, aspas das autoras).

Até 1930 não havia uma política nacional de educação que subordinasse os sistemas estaduais. As reformas realizadas pela União, até aquele momento, limitavam-se quase que exclusivamente ao Distrito Federal. A reforma do ensino secundário foi oficializada pelo Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931, conhecida como Reforma Francisco Campos, tendo sido ajustada e consolidada pelo Decreto nº 21.241, de 4 de abril de 1932. Pela primeira vez na história da educação brasileira, uma reforma se aplicava a vários níveis de ensino e objetivava alcançar o país como um todo.

A década de 1930 foi marcada pelos movimentos nacionalistas e, também, por profundas mudanças sociais, políticas e educacionais. O modelo econômico agrário-rural foi dando lugar a um novo modelo econômico que passou a ser centrado nas cidades, dando origem ao desenvolvimento industrial. A partir da Revolução de 1930, o clima de nacionalismo dominante no país, fez com que o ensino da música, em virtude de seu potencial formador, dentro de um processo de controle e persuasão social, crescesse em importância nas escolas, passando a ser considerado um dos principais veículos de exaltação da nacionalidade, o que veio determinar sua difusão por todo o país.

Com a intenção de forjar no povo brasileiro espírito nacionalista, patriota e ordeiro, o ensino de Canto Orfeônico baseava-se no tripé: disciplina, civismo e educação artística. Para atender à obrigatoriedade do Canto Orfeônico, foi desenvolvido um programa de formação de professores vinculado ao SEMA (Superintendência de Educação Musical e Artística), criada em 1942 por Anísio Teixeira, sob a direção inicial de Villa-Lobos. Com a saída de Villa-

Lobos em 1944 e o fim do Estado Novo em 1945, o projeto foi sendo abandonado e a prática do canto nas escolas recrudescu. Loureiro observa que

O declínio do canto orfeônico nas escolas tem raízes mais profundas. A queda de Vargas e o fim do Estado Novo põem termo às manifestações de mobilização de massas típicas das ditaduras nazifascistas. [...] A presença de escolares em cerimônias públicas, cantando hinos e músicas que celebravam a grandeza do país, ajudava a criar a imagem de um povo saudável e disciplinado, de um povo unido em torno do projeto de reconstrução nacional 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, p. 63)

Assim, enquanto a efervescência do modernismo diminuía, já despontava no cenário artístico o movimento da criatividade, que viria trazer uma nova maneira de ensinar arte em todas as suas linguagens.

## **2. O ensino de música e as políticas educacionais nas décadas de 1960 e 1970.**

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024, de 1961 estabeleceu que, no currículo da escola básica, as disciplinas relativas à especificidade da Educação formassem o conjunto das disciplinas obrigatórias. Em contrapartida, a Música e as Artes Femininas, entre outras, passaram a compor as disciplinas optativas que cada escola deveria escolher para complementar seu currículo.

Queiroz e Marinho (2009) observam que muitas publicações se referem à LDB 4.024/61 como a lei que instituiu a educação musical nas escolas. Todavia, essa lei menciona apenas, no seu art. 38, que “na organização do ensino de grau médio serão observadas”, entre outras, a norma definida no parágrafo VI, qual seja: o oferecimento de “atividades complementares de iniciação artística” (Brasil, 1961).

Em 1964, com a tomada do poder pelos militares adotou-se uma série de medidas para prover o regime de meios necessários para que pudesse se manter, pois a sociedade mesmo tendo apoiado o Golpe, começou a questionar o poder instituído nos anos que se seguiram, fruto das atitudes arbitrárias dos chefes militares. Greves, manifestações estudantis e críticas ao regime em jornais, rádio e TV, tudo isso passou a ser combatido pelo governo que se utilizava de Atos Institucionais para legitimar tais ações.

O período de 1964 a 1971 foi marcado por profundas mudanças históricas, que foram significativas e envolveram a Revolução de 64 e o período de Industrialização, o qual necessitava de pessoas para atuarem no mercado de trabalho, principalmente que soubessem ler e escrever para poderem manusear máquinas industriais. 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. Foi com esse pano de fundo que o governo estruturou e aprovou as reformas educacionais, sendo elas a Reforma Universitária (Lei 5540/68) e a Reforma do 1º e 2º graus (5692/71).

As principais mudanças na escola básica aconteceram a partir da promulgação da Lei 5.692/71 e implicaram a unificação do ensino primário, de 1ª à 4ª séries, com o ensino ginásial, também de 1ª à 4ª séries, eliminando-se o exame de admissão, que selecionava os ingressantes para esta segunda fase. Um dos possíveis efeitos da nova legislação foi o crescimento do número de matrículas, em todas as séries. Acompanhando tal aumento, houve uma expansão da rede física da escola, que se expressou tanto na construção de novos prédios para abrigar grande número de ingressantes, como na ampliação do número de salas nas unidades existentes. O funcionamento da escola em três turnos foi outra medida tomada, perfeitamente inserida no espírito da “racionalidade”, um dos princípios propugnados pela legislação.

Segundo Skidmore (1988), tornou-se necessário naquele momento, adequar todas as instâncias nacionais aos interesses da nova classe no poder para que o Regime Militar pudesse ser legitimado e não correr o risco de ser deposto. Nesta perspectiva, foi criado um aparato governamental que restringia os direitos civis e políticos da população a fim de calar todas as possíveis vozes de contestação ao regime. Silva (2012, com grifo nosso) comenta que

Havia, contudo, a necessidade de se vincular formalmente à formação profissional também uma formação política, que fosse ministrada nos colégios e atendesse à necessidade de formação de trabalhadores produtivos para o mercado e de cidadãos resignados para o regime militar. Isso foi providenciado com a supressão de disciplinas cujos conteúdos tinham potencial crítico e com a valorização das disciplinas chamadas Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política Brasileira (OSPBB).

Assim, pautado pela repressão, o Estado editou políticas e práticas que, em linhas gerais, redundaram no tecnicismo e na expansão quantitativa da escola pública de 1º e 2º graus à custa do rebaixamento da sua qualidade e também no cerceamento e controle das atividades acadêmicas no interior das universidades e da expansão da iniciativa privada no ensino superior. (FERREIRA JÚNIOR e BITTAR, 2006)

Para Warde (1977), essa legislação trouxe à tona a estrutura da escola brasileira: “instituição a serviço da reprodução da divisão do trabalho intelectual/trabalho manual ou, o que quer dizer o mesmo, instituição a serviço da reprodução das relações de exploração e dominação” (WARDE, 1977, p. 89). Deve-se destacar que, em 1977, Warde ainda não faz referência ao termo “tecnicismo”. Esse termo é utilizado por Saviani ao analisar a Lei

5692/71, em face às Leis 4024/61 e 5540/68, quando afirma que “a inspiração liberalista que caracterizava a Lei 4024/61 cede lugar a uma tendência tecnicista nas Leis 5540/68 e 5692/71” (SAVIANI, 1982, p. 148), e destaca que:

enquanto o liberalismo põe a ênfase na qualidade ao invés da quantidade; nos fins (ideais) em detrimento dos métodos (técnicas); na autonomia *versus* adaptação; nas aspirações individuais ao invés das necessidades sociais; e na cultura geral em detrimento da formação profissional, com o tecnicismo ocorre o inverso. Ora, enquanto os princípios da Lei 4024 acentuavam o primeiro elemento dos pares de conceitos acima enunciados, os princípios das Leis 5540 e 5692 inegavelmente fazem a balança pender para o segundo. (SAVIANI, 1982, p. 148).

Um personagem destacado na política educacional brasileira nas décadas de 1960 e 1970 foi o professor Raimundo Valnir Cavalcante Chagas, o qual atuou como membro do Conselho Federal de Educação entre 1962 e 1976. Segundo Warde e Ribeiro, ele preconizava que a lei 5692 “atualiza a estrutura escolar em relação às mudanças operadas na economia, nas finanças, na previdência e na administração pública”, e também que “as renovações pedagógicas não são causas: são efeitos de causas econômicas, sociais e culturais, bastante conhecidas em nosso caso”. (CHAGAS, Valnir. *Apud* WARDE; RIBEIRO, 1995, p. 247)

Quanto à música, pela Lei 5.692/71, passou a ser incluída no currículo escolar juntamente com outras práticas, com o nome de Educação Artística, porém não como disciplina. A esse respeito, Fonterrada comenta que

Na escola brasileira, arrochada pelo regime militar, a arte embora chamada de “espaço de liberdade”, perdia seu lugar entre as disciplinas curriculares, caracterizando-se como “ornamento para festas” ou diversão. O discurso libertário que cercou a implantação da educação artística falava de criação, sensibilização e liberdade de escolha, em profundo contraste com o regime forte militar que governava o Brasil, que não poupava represálias à expressão de opiniões. (FONTERRADA, 2008, p. 340, 341, aspas da autora).

A pesquisadora observa ainda que isso se deu, no Brasil, no mesmo momento em que as propostas criativas de compositores voltados para a questão da educação musical estavam fazendo chegar às escolas europeias e norte-americanas a música do seu próprio tempo. E ressalta que

Ao negar-lhe a condição de disciplina e colocá-la com outras áreas de expressão, o governo estava contribuindo para o enfraquecimento e quase total aniquilamento do ensino de música. [...] O professor de educação artística [...] devia dominar quatro áreas de expressão artística – música, teatro, artes plásticas e desenho substituído mais tarde pela dança. [...] O resultado era a colocação, no mercado, de professores de arte com grandes lacunas em sua formação, entre outras coisas, pelo fato de terem que dominar, em tão curto tempo, quatro diferentes áreas artísticas, o que, certamente, impedia o aprofundamento em qualquer uma delas. (FONTERRADA, 2008, p. 218).

Para Saviani (1999) a lei 5.692/71 não visava favorecer o Regime Militar, mas fora criada por este para servir ao grande capital internacional que continuou hegemônico mesmo

após a queda desse regime. O sistema econômico capitalista se sobrepunha em importância e em duração cronológica ao governo militar, logo, isso explicaria o imperativo econômico na definição das políticas educacionais.

### **3. O ensino de música e o poder durante o governo militar**

Para Foucault (1979, p. X), o poder não consiste no controle de um conjunto de instituições. Assim, não existe algo unitário e global chamado poder, mas unicamente “formas díspares, heterogêneas, em constante transformação. O poder não é um objeto natural, uma coisa; é uma prática social e, como tal, constituída historicamente”. Segundo Souza (2011, p. 105), pode-se afirmar que o poder “é uma matriz geral de relação de forças, em determinado contexto histórico e é exercido tanto sobre dominantes quanto sobre dominados”. Ou seja, para compreender o poder é preciso que nos remetamos à análise de seu funcionamento diário.

O poder assim, não pode ser pensado a partir da ideia de posse, mas a partir da noção de exercício ou funcionamento. A relação estabelecida pelos polos de exercício ou luta, de um lado, e resistência, de outro, é mais apropriada, portanto, para pensar o tema do poder que a relação propriedade ou posse de um lado, e destituição, de outro. (SOUZA, 2011, p. 110)

Foucault certamente não nega realidades da dominação de classe. No entanto, argumenta que a dominação não seria a essência do poder. Isso porque, em que pese o fato de que diferentes grupos estejam emaranhados em relações de poder, desiguais e hierárquicas, nenhum desses grupos possui, realmente, o controle acerca dessas relações.

Bourdieu (1990) aborda a questão do poder a partir da noção de campo, considerando o campo do poder como um campo de forças definido em sua estrutura, pela relação de forças entre diferentes formas de poder, ou seja, espécies variadas de capital. Afirma ele que

É enquanto instrumentos estruturados e estruturantes de comunicação e de conhecimento que os “sistemas simbólicos” cumprem a sua função política de instrumentos de imposição ou de legitimação de dominação, que contribuem para assegurar a dominação de uma classe sobre outra (violência simbólica) dando o reforço da sua própria força às relações de força que as fundamentam, contribuindo assim, segundo a expressão de Weber, para a “domesticação dos dominados”. (BOURDIEU, 2009, p. 11, aspas do autor)

A educação se apresenta como importante espaço de tensões políticas por envolver dimensões ideológicas e econômicas geradoras de poder. A formação escolar capaz de conferir aos trabalhadores as condições necessárias para que ocupem posição central no cenário político e compreendam e desfrutem o patrimônio cultural produzido pela humanidade se assenta em um propósito educacional profissionalizante que considera igualmente importantes a cultura geral (como literatura, música e artes visuais), a formação

política e a capacitação técnica. Machado (in FOUCAULT, 1979, p XIII) esclarece que, para Foucault, é necessário

partir da especificidade da questão colocada, que [...] é a dos mecanismos e técnicas infinitesimais de poder que estão intimamente relacionados, como a produção de determinados saberes – sobre o criminoso, a sexualidade, a doença, a loucura, etc. – e analisar como esses micropoderes, que possuem tecnologia e história específicas, se relacionam com o nível mais geral do poder constituído pelos aparelhos do estado.

No período militar, as transformações na escola se deram até nas mudanças que ocorreram em função da vigilância que os professores sentiam ao exercer sua profissão. Apesar de não haver uma repressão mais direta às escolas básicas, como havia às universidades, os docentes da escola básica também se percebiam vigiados. Lourenço (2010) comenta que todos os docentes no período, sabiam que o não cumprimento das ordens levava à prisão. Em um regime de exceção, que se instalou a partir do AI-5, qualquer descuido poderia ser fatal. Dessa forma, percebe-se que as normas foram internalizadas e o próprio sistema escolar, e os que dele participaram, se encarregaram da fiscalização.

Numa sociedade que se modernizava pela via autoritária, o crescimento numérico dos professores públicos estaduais e o arrocho salarial atuaram no sentido de tornar a classe dos professores públicos a maior categoria profissional do país e de conferir-lhe uma identidade de oposição ao próprio regime. (FERREIRA JÚNIOR e BITTAR, 2006, p. 1161- 1162)

### **Considerações finais**

Em 1988, com a promulgação da Constituição atualmente em vigor, iniciaram-se as discussões sobre a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Barbosa (1989) refere que uma das versões dessa lei retirava a obrigatoriedade da aula de Artes nos currículos das escolas primárias e secundárias e que havia preconceito contra as artes nas escolas, não somente porque seu ensino é fraco, mas porque foi uma exigência de uma lei federal imposta pela ditadura militar. Segundo ela, “esta é a causa obscura da exclusão das artes das escolas na nova organização da educação brasileira. A razão explícita dada pelos educadores é que a educação no Brasil tem de ser direcionada no sentido da recuperação de conteúdos e que arte não tem conteúdo”.

Para Foucault, entretanto,

“não há saber neutro”, pois o saber – levando em consideração que o saber tem sua gênese no perímetro em que atuam as relações de poder – é político. Nesses termos [...] se admite que todo “conhecimento, seja ele científico ou ideológico, só pode existir a partir de condições políticas que são as condições para que se formem tanto o sujeito quanto os domínios de saber”. (FOUCAULT, 1979, P. XXI, aspas do autor).



Estudando sobre a reestruturação do ensino durante a ditadura militar, Mendes (2009), observa que

o processo ensino-aprendizagem oficializado na letra da lei não, necessariamente, foi seguido (obedecido) pelos professores que na efetivação desse trabalho levavam em conta muito daquilo que acreditavam.[...] Havia vários tipos de professores, desde os mais ousados até os mais submissos à ordem vigente. Dessa forma, os processos educativos se deram de forma diferenciada respeitando a posição adotada pelo professor frente ao regime. [...] Não tem como negarmos que realmente existiu um aparelho repressor e que ele estava infiltrado dentro das instituições escolares, limitando a ação dos professores no que diz respeito a trabalhar assuntos proibidos dentro das salas de aula, como, por exemplo, criticar o governo. Mas houve aqueles que conseguiram resistir a isso, no intuito de modificar a sociedade existente na época.

Para Lourenço (2010), é possível perceber que havia uma consciência do que poderia ou não ser feito e, possivelmente, mesmo para aqueles que procuravam obedecer às determinações impostas à escola, não se tratava de alienação por desconhecer o que acontecia, mas de uma postura de não se comprometer. Por outro lado, os que buscavam alguma forma de posicionamento, sendo contrários ao regime político que vigorava na década de 1970, também se opuseram à Lei 5692/71 por tomá-la como a representação desse regime.

Assim, é possível inferir que os professores de música, tendo assumido a disciplina Educação Artística, para não seguirem à risca as determinações legais, tenham se omitido de trabalhar a música em sala de aula em determinados contextos. Pode-se notar que a música, desde esse período, tem cumprido, via de regra, apenas um papel funcional em grande parte das escolas brasileiras; sua presença nas festividades tem sido observada tradicionalmente no meio escolar, mesmo em escolas onde, no momento da realização da pesquisa, não havia aulas de música ou professores especializados na área. (ROMANELLI, 2009; BONA, 2006). Ou seja, a música continua fortemente presente na escola, embora ausente da sala de aula enquanto conteúdo específico.

### **Referências Bibliográficas**

BARBOSA, Ana Mae. Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. *Estudos avançados*. São Paulo, v. 3, n.7, Dec. 1989. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010340141989000300010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010340141989000300010&lng=en&nrm=iso). Acesso em 16/ 07/ 2012.

BONA, M. *Nas entrelinhas da pauta: repertório e práticas musicais de professoras dos anos iniciais*. Faculdade de Educação da Universidade Regional de Blumenau. Dissertação de Mestrado. Blumenau, 2006, 138 p.

BRASIL. Lei Nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

\_\_\_\_\_. Coleção das leis do Império do Brasil. 1854. Tomo 17. Parte 2ª. Secção 12ª. Decreto n. 1331 A de 17 de fevereiro de 1854. *Approva o regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Côrte.* Disponível em <http://pt.scribd.com/doc/35921498/Decreto-n-1331-A-1854-Reforma-Couto-Ferraz>. Acesso em 10/12/2012.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Lei De Diretrizes E Bases Da Educação Nacional. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Brasília, 1961. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm). Acesso em: 27 jun. 2009.

BOURDIEU, Pierre. *Coisas Ditas*. São Paulo: Brasiliense, 1990.

\_\_\_\_\_. *O poder simbólico*. Tradução. Fernando Tomaz (português de Portugal). 12. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Organização e tradução de Roberto Machado. 19. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FERREIRA JR., Amarilio e BITTAR, Marisa. A ditadura militar e a proletarização dos professores. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 27, n. 97, p. 1159-1179, set./dez. 2006. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 12/07/2012.

FONTEERRADA, Marisa Tench de Oliveira. *De tramas e fios. Um ensaio sobre música e educação*. 2. ed.-São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.

JARDIM, Vera Lúcia Gomes. *Os sons da República - o ensino da música nas escolas públicas de São Paulo na Primeira República 1889-1930*. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt02/t0214.pdf>. Acesso em 03/02/2012.

LOUREIRO, Alícia Maria Almeida. *O ensino da música na escola fundamental*. 4. ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.

LOURENÇO, Elaine. O ensino de História encontra seu passado: memórias da atuação docente durante a ditadura civil-militar. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 30, nº 60, p.97-120, 2010.

MENDES, Tiago Henrique Klengel Biasotto. *A reestruturação do ensino durante a ditadura militar: interlocução entre o discurso e a prática*. VIII Seminário Nacional de estudos e pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil". Tema Geral: História, Educação e Transformação: tendências e perspectivas. Campinas, 2009. Disponível em [www.histedbr.fae.unicamp.br/acer\\_histedbr/.../Sy43pXa.doc](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/.../Sy43pXa.doc). Acesso em 12/07/2012.

MONTI, Ednardo Monteiro Gonzaga. *Canto Orfeônico: os ideais cantados do Estado Novo. Travessias: pesquisa em educação, cultura, linguagem e arte*. 2008, vol. 2, nº 1. Disponível em <http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/2844/2246>. Acesso em 16/06/2011.

PESSANHA, Eurize Caldas, DANIEL, Maria Emília Borges e MENEGAZZO, Maria Adélia. Da história das disciplinas escolares à história da cultura escolar: uma trajetória de pesquisa. *Revista Brasileira de Educação*, set/out/nov/dez 2004, nº 27. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, São Paulo, p 57-69. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n27/n27a04.pdf>. Acesso em 03/05/2012

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; MARINHO, Vanildo Mousinho. Práticas para o ensino da música nas escolas de educação básica. *Música na educação básica*. Porto Alegre, v. 1, n. 1, outubro de 2009.

ROMANELLI, Guilherme Gabriel Ballande. *A Música que soa na escola: estudo etnográfico nas séries iniciais do ensino fundamental*. Universidade Federal do Paraná. Doutorado em Educação. Curitiba, 2009, 213p.

SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez Editora / Autores Associados, 1982.

\_\_\_\_\_. *Política e Educação no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 1999.

SILVA, Adnilson José da. *A Lei 5692/71 e a educação profissionalizante no Brasil: seus conceptores estrangeiros e seus executores brasileiros*. Disponível em <http://pt.scribd.com/doc/84410512/A-Lei-5692-71-e-a-Educacao-Profissionalizante-No-Brasil>. Acesso em 06/12/2012.

SKIDMORE, Thomas E. *Brasil: de Castelo a Tancredo, 1964-1985*. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

SOUZA, Washington Luis. Ensaio sobre a noção de poder em Michel Foucault. *Revista Múltiplas Leituras*, v. 4, 2, 2011, p. 103-124.

WARDE, Mirian Jorge. *Educação e Estrutura Social: a profissionalização em questão*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1977.

WARDE, Mirian Jorge; RIBEIRO, Maria Luisa Santos. O contexto histórico da evolução educacional no Brasil. In: GARCIA, Walter E. (coord.) *Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas*. Campinas: Autores Associados, 1995. p. 211 – 222.