

Educação Musical Escolar em Tempos de Militarização e Barbárie

Micael Carvalho dos Santos¹

¹Colégio Universitário da Universidade Federal do Maranhão (COLUN/UFMA), São Luís/MA – Brasil

RESUMO – Educação Musical Escolar em Tempos de Militarização e Barbárie. Este artigo discute o avanço do projeto de militarização nas escolas públicas brasileiras, contextualizando as implicações na educação musical escolar. Analisa-se o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM) e apresenta-se os dados do Ministério da Educação para compreender o seu quadro, articulado com outras políticas educacionais. O artigo objetiva analisar o PECIM no contexto da educação musical escolar e suas perspectivas no contexto da formação humana. Assim, dialoga sobre a educação musical nesse cenário de organização escolar, destacando sua abordagem no currículo e possibilidades para o ensino de música nas escolas públicas. A educação musical escolar aberta e em consonância com o desenvolvimento humano pode contribuir para a compreensão da formação social e histórica da diversidade cultural existente no Brasil.

Palavras-chave: Militarização das Escolas. Escolas Cívico-Militares. Educação Musical Escolar.

ABSTRACT – School Musical Education on Times of Militarization and Barbarism. This paper discusses the progress of the militarization project in Brazilian public schools, contextualizing the implications for school music education. The National Civic-Military Schools Program (PECIM) is analyzed and data from the Ministry of Education is presented to understand its situation, articulated with other educational policies. The article aims to study PECIM in the context of school music education and its perspectives in the context of human development. There is a discussion about music education in this context of school organization, highlighting its approach in the curriculum of this organizational model and possibilities for teaching music in public schools. Non-traditional and open school music education and in accord with human development can contribute to the understanding of the social and historical formation of cultural diversity which exist in Brazil.

Keywords: Militarization of Schools. Civic-Military Schools. School Musical Education.

Introdução

As políticas educacionais são campos de disputas e de intensas tensões entre projetos societários defendidos por diferentes sujeitos coletivos. Nesse contexto, presenciamos o avanço do projeto de militarização no Brasil que, com os processos de barbarização da educação (Cássio, 2019), progride para os espaços escolares provocando intensos debates no campo das políticas públicas educacionais.

Compreender esses processos no campo da Educação Musical permite refletirmos sobre as (re)formulações do ensino de música nas instituições públicas de ensino da educação básica. Possibilita-nos pensar as consequências políticas para a educação musical humanizadora, comprometida com o desenvolvimento humano.

Na primeira parte deste artigo, apresentamos algumas concepções de Estado a partir de Frigotto (2010). Discutimos, ainda, o Estado de Exceção e a Política de Morte – necropolítica, sinalizada por Mbembe (2018), e Estado Suicidário (Safatle, 2020). Franco (2018), reportando-se à política de segurança pública, reforça que o projeto de militarização dos espaços públicos é parte da segregação étnico-racial pela violência do Estado sem reais investimentos nas causas e nos efeitos alarmantes das profundas desigualdades sociais do Brasil.

O Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM) é discutido na segunda parte deste artigo, diferenciando as escolas militares e as escolas cívico-militares. Apresentamos os dados do Ministério da Educação (MEC) para compreender o quadro desse crescimento exponencial e, ainda, projetar seus desdobramentos a partir do projeto estabelecido com as portarias e decretos assinados no ano de 2019. A militarização das escolas faz parte das atuais políticas educacionais brasileiras e tem sido objeto de disputa, segundo Ricci (2019), de empresas e bancadas parlamentares vinculadas aos interesses religiosos e empresariais.

Adentramos na terceira parte deste artigo traçando uma discussão sobre música, no componente Arte, nesse contexto de organização escolar que, de forma majoritária, está nas escolas militarizadas sob corresponsabilidade de militares. Dessa forma, apontamos uma das perspectivas tradicionais de ensino de música na escola e, traçamos, então, relações provocativas com as elaborações de Gainza (2015) que, nessa perspectiva de ensino, cujos processos se estabelecem como “pedagogias musicais fechadas”, indicando que o objetivo da educação deve ser o desenvolvimento humano (Batista, 2015).

Trata-se, portanto, de um artigo de desenvolvimento teórico, pois analisa novos modelos e interpretações de fenômenos relevantes no campo da educação musical, sustentado por pesquisa bibliográfica, constituindo-se como revisão bibliográfica. Essa abordagem e tratamento do objeto de pesquisa se configura “[...] a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores [...], utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores devidamente registrados” (Severino, 2016, p. 131).

Militarização da Sociedade em Tempos de Barbárie

[...] desbarbarizar a educação tornou-se a questão mais urgente da educação hoje em dia. [...] Entendo por barbárie algo muito simples, ou seja, que, estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação a sua própria civilização – e não apenas por não terem em sua arrasadora maioria experimentado a formação nos termos correspondentes ao conceito de civilização, mas também por se encontrarem tomadas por [...] um impulso de destruição, que contribui para aumentar ainda mais o perigo de que toda esta civilização venha a explodir [...] (Adorno, 2006, p. 155-168).

Em *Educação contra a barbárie*, Cássio (2019) inicia a apresentação do livro com a citação de Adorno (2006) situando o ato de desbarbarizar, da selvageria oriunda da ganância humana – uma faceta do projeto de poder –, como urgente. Atravessamos um mundo de profundas crises econômicas, sociais e, mais recentemente, uma crise sanitária¹. Em meio às ameaças profundas ao caráter democrático, gratuito e laico da educação pública brasileira, o projeto de militarização avança no Brasil, tomando um corpo mais consolidado por vias institucionais (Cássio, 2019).

Desbarbarizar os processos educativos é perceber que a educação está intrinsecamente ligada às questões sociais, ora como reprodução da ordem, ora como contestação das relações socioeconômicas vigentes no mundo. A barbárie da educação reflete a barbárie social e as contradições postas pela própria natureza do Estado nesse contexto de sistema econômico.

Gramsci compreende o Estado (integral) “[...] não apenas como o aparelho governamental (sociedade política), mas também o compreende como um dos aparelhos privados de hegemonia”, pensando os aspectos da sociedade civil (Gramsci, 1978² apud Frigotto, 2010, p. 118).

Para Saes (1985, p. 23), o “Estado, em todas as sociedades divididas em classes (escravista, feudal ou capitalista) é a própria organização da dominação de classe; ou, por outra, conjunto das instituições [...] que conservam a dominação de uma classe para outra”. Assim sendo, o conceito geral de Estado corresponde, conforme o autor, aos tipos diversos das relações de produção, podendo assumir formas particulares que correspondem a distintas formas de dominação político-econômica.

Avança, portanto, um projeto de militarização da sociedade, sobretudo nos espaços considerados perigosos e passíveis de domínio do território físico e político. Franco (2018)³ aprofunda essa análise a partir do processo de militarização das favelas apresentando um outro modelo de segurança pública – entre outras políticas públicas – e combate às desigualdades sociais.

Achille Mbembe, ao discutir Estado de Exceção e Política de Morte, compreende que o Estado se (re)configura como arquétipo de uma

formação de poder que se combina de várias maneiras, uma delas é a violência. Para Mbembe (2018), com base em Norbert Elias, a violência se configura, desse modo, como componente de etiqueta. “O terror é uma característica que define tanto os Estados escravistas quanto os regimes coloniais contemporâneos” (Mbembe, 2018, p. 68).

Safatle (2020) esclarece que o “Estado Suicidário” é parte de um experimento e que tem a ver com a nova gestão do Estado. Dessa forma, assume um novo estágio nos modelos de gestão inerentes ao neoliberalismo – face mais cruel. A administração da morte de setores da sua própria população está relacionada diretamente com a história de corpos “invisíveis” e de capital sem precedentes.

Nesse ponto, vale destacar as palavras de Frei Betto, ao prefaciar a obra de Franco (2018), sobre a constituição da “guerra ao narcotráfico”. Para o frade dominicano e escritor, há um “[...] imenso muro policial-militar de contenção e punição aos mais pobres, de segregação étnica pela violência do Estado sem qualquer investimento nas causas e nos efeitos da gritante desigualdade social” (Franco, 2018, p. 10).

A militarização se relaciona com o medo na insegurança pública que afeta os corpos políticos que, sinalizado por Franco (2018), em ampla maioria, têm endereço com renda, faixa etária e cor. O processo de militarização é uma das características repressivas do Estado. O Brasil – país colonizado e parte da América Latina que enfrentou diversas ditaduras militares – possui aspectos complexos e que condicionam outros vieses de análise.

Acentuando os problemas de nossa sociedade há uma dupla herança histórica que favorece as respostas violentas e policiaiscas à ‘questão social’: em primeiro lugar, o racismo estrutural que nasce com a dívida não-paga ao povo negro por sua exploração por meio da escravidão; em segundo lugar, a transição democrática incompleta que possibilitou a sobrevivência de instituições e valores que predominaram durante a ditadura empresarial-militar, especialmente a Polícia Militar (Andes, 2020, p. 35).

Para Almeida (2019), o racismo é sempre estrutural, no sentido de que a desigualdade racial é um elemento integrante da organização econômica e política da sociedade. São, portanto, manifestações profundas que se desenvolvem nas entranhas políticas e econômicas da sociedade.

A militarização social e seu avanço no Brasil, assim, escancara as ligações estruturais e estruturantes do modo de opressão e exploração capitalista. A gênese militar das forças armadas, sobretudo das Polícias Militares, denota uma disputa de concepção sobre moral e ordem no sentido de garantir as relações de poder político.

No Brasil, antes do regime ditatorial, as PMs encerravam um papel secundário no trato das questões de segurança interna. Embora já existisse a atual separação entre as Polícias Civil e Militar, foi sobretudo a partir de 1969, portanto no auge da repressão política, que houve uma rever-

são nas funções das corporações, de modo que as polícias militares saíram de seu quartelamento e foram lançadas nas ruas com o objetivo de fazer o papel do policiamento ostensivo e de manutenção da ordem pública (Zaverucha, 2010⁴ apud Cruz et al., 2017, p. 244).

Cruz et al. (2017) sinalizam que a política criminal é estrutural da lei e da ordem na sociabilidade do capital, e funciona como chave de interpretação dos conflitos de classe e raça no Brasil. As autoras ainda esclarecem que

[...] multifacetada, a militarização da ‘questão social’ também se expressa no ‘caveirão’ que tudo arrasta na Maré; na abordagem criminalizante de jovens negros/as; no aumento de tiroteios em áreas com Unidades de Polícia Pacificadora (UPP) na ordem de 13.746%, passando de 13 em 2011 para 1.555 em 2016; no canto de guerra da Polícia Militar (PM) do Paraná (Eu miro na cabeça, atiro sem errar / Se munição eu já não tiver, pancadaria vai rolar / Bate na cara, espanca até matar / Arranca a cabeça e explode ela no ar / Arranca a pele e esmaga os seus ossos / Joga ele na vala e reza um Pai Nosso); na Chacina de Messejana, com 11 mortos, em Fortaleza; na condenação de Rafael Braga; na perseguição a Mirian França; no Velório sem corpo de Amarildo; na política higienista e manicomial da Cracolândia, em São Paulo (Cruz et al., 2017, p. 244).

Perceber esses processos de violência interligados com os processos educacionais, em especial na Educação Musical, é fundamental para pensarmos no lugar social do ensino de música nas escolas – sobretudo, as situadas em bairros periféricos – e nos desafios postos para nós, educadores musicais, comprometidos com a humanização dos sentidos e implicados com a defesa da vida. Galon et al. (2013) compreendem a humanização, fundamentados em Freire (1996), como disposição de todo homem e mulher como ser em constante procura, inconcluso, curioso, crítico; ou seja, aquele que enquanto pessoa, e não “coisa”, opina, diverge, dialoga e não emudece, participa.

Defender a vida é enfrentar as múltiplas formas de violência. “Essa violência inscreve-se em uma tradição multissecular de controle pela força, tradição oriunda do colonialismo” (Cruz et al., 2017, p. 244). Podemos, então, refletir se a militarização da sociedade serve para a domesticação dos corpos que têm medo e, dessa forma, induzem controle sobre as instituições que esse processo administra. A escola pode, desse modo, domesticar ou subverter esses corpos na medida em que exerce um determinado controle social com base em suas concepções educativas.

É na concepção de ostensividade e na origem do militarismo que se desenvolvem os mecanismos de controle para outras instituições. A escola pública é um espaço de disputa e, portanto, um espaço de relação de poder. São espaços coletivos que reúnem grande maioria dos que estão em processo de aprendizagem básica do conhecimento humano e nesse contexto de escola pública, esses educandos possuem recorte so-

cial, racial e econômico. Desse modo, a militarização das escolas públicas se constitui como projeto de dominação no sentido da função social da educação.

Militarização das Escolas Públicas

Antes de discutirmos a militarização das escolas públicas é necessário fazermos uma importante diferenciação entre os modelos escolares: escolas militares e escolas cívico-militares. As primeiras são estabelecimentos fundados, sobretudo, entre os anos de 1950 e 1970 que atendem do 6º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio. Esse modelo tem autonomia para construir seus próprios currículos e estrutura pedagógica, contando com militares no quadro docente, tendo o corpo discente formado majoritariamente por filhos de militares. Essas escolas possuem financiamento do Ministério da Educação e do Ministério da Defesa. No segundo modelo, escolas cívico-militares, policiais militares e civis compartilham a administração pedagógica. Nesse arquetipo, os militares podem auxiliar como monitores. O corpo docente é formado por civis, responsáveis pela organização didático-pedagógica. A maior parte das escolas cívico-militares é financiada pelos governos estaduais. Esse último modelo de escola, portanto, não surge como um tipo militar; ela se torna militar, mas continua como parte de rede pública (municipal ou estadual).

A expansão da militarização encontrou nas últimas eleições presidenciais⁵ uma força fundamental. Por meio de diferentes medidas, o governo Bolsonaro pretende duplicar o número de escolas militarizadas existentes no Brasil (Andes, 2020). Algumas medidas a nível nacional estão em curso para consolidar o projeto de ampliação da militarização na educação básica brasileira.

Com o *slogan A educação do Brasil ganhou reforço*, o governo brasileiro aprovou o Decreto nº 10.004, de 5 de setembro de 2019 (Brasil, 2019a), que institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM), com a finalidade, segundo seu site, de promover a melhoria na qualidade da educação básica no ensino fundamental e médio. Ainda, o programa será desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC) com apoio do Ministério da Defesa e será implementado em colaboração com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal, na promoção de ações destinadas ao fomento e ao fortalecimento de Escolas Cívico-Militares (ECIM).

O PECIM é uma iniciativa do MEC, em parceria com o Ministério da Defesa, que apresenta um conceito de gestão nas áreas educacional, didático-pedagógica e administrativa com a participação do corpo docente da escola e apoio dos militares. A proposta deste Programa é implantar até 2023, 216 Escolas Cívico-Militares em todo o país, sendo 54 por ano.

O decreto que institui o PECIM desdobrou na aprovação da Portaria nº 2.015, de 20 de novembro de 2019 (Brasil, 2019b) que regulamenta

a implantação do PECIM em 2020, para consolidar o modelo de Escola Cívico-Militar nos estados, nos municípios e no Distrito Federal.

O quadro a seguir indica a lista de municípios por estado, a serem implementadas Escolas Cívico-Militares, conforme estruturado no PE-CIM, em seu site institucional.

Quadro 1 – Lista de Municípios por Estado

Sigla	Estado	Municípios
AC	Acre	Cruzeiro do Sul e Senador Guiomard
AP	Amapá	duas escolas em Macapá
AM	Amazonas	duas escolas em Manaus e outra indicação do estado
PA	Pará	Ananindeua, Santarém e duas escolas em Belém
RO	Rondônia	Alta Floresta d'Oeste, Ouro Preto do Oeste e Porto Velho
RR	Roraima	Caracará e Boa Vista
TO	Tocantins	Gurupi, Palmas e Paraíso
AL	Alagoas	Maceió
BA	Bahia	Feira de Santana
CE	Ceará	Sobral e Maracanaú
MA	Maranhão	São Luís
PB	Paraíba	João Pessoa
PE	Pernambuco	Jaboatão dos Guararapes
RN	Rio Grande do Norte	Natal
DF	Distrito Federal	Santa Maria e Gama (regiões administrativas de Brasília)
GO	Goiás	Águas Lindas de Goiás, Novo Gama e Valparaíso
MT	Mato Grosso	duas escolas em Cuiabá
MS	Mato Grosso do Sul	Corumbá e duas escolas em Campo Grande
MG	Minas Gerais	Belo Horizonte, Ibirité e Barbacena
RJ	Rio de Janeiro	Rio de Janeiro
SP	São Paulo	Campinas
PR	Paraná	Curitiba, Colombo, Foz do Iguaçu e outra indicação do estado
RS	Rio Grande do Sul	Alvorada, Caxias do Sul, Alegrete e Uruguaiana
SC	Santa Catarina	Biguaçu, Palhoça, Chapecó e Itajaí

Fonte: ECM (2020).

Em 2019, a partir dos dados do MEC (Brasil, 2020), disponibilizado em setembro de 2019 (quando feito o levantamento acima), tínhamos 203 escolas cívico-militares, o que representa um aumento significativo se comparado com os dados dos anos anteriores. Esse levantamento ainda não leva em consideração o projeto destacado no quadro anterior de ampliação do número de escolas a serem militarizadas com o PE-CIM. Ao que tudo indica, e se não houver resistência necessária, esses números podem ter um aumento exponencial nos próximos anos, considerando o caráter do atual governo brasileiro.

Já nos anos 2020 e 2021, conforme os dados do PECIM coletados em 2022, o quadro de Escolas Cívico-Militares se constituiu da seguinte forma:

Quadro 2 – Lista de Municípios por Estado⁶

Região (número de ECM)	Quantidade por Estado
Norte (44)	Acre (5) Amapá (4) Amazonas (8) Pará (14) Rondônia (4) Roraima (1) Tocantins (8)
Nordeste (36)	Alagoas (3) Bahia (2) Ceará (5) Maranhão (3) Paraíba (6) Pernambuco (6) Piauí (6) Rio Grande do Norte (5)
Centro-Oeste (29)	Distrito Federal (6) Goiás (8) Mato Grosso (7) Mato Grosso do Sul (8)
Sudeste (55)	Espírito Santo (7) Minas Gerais (17) Rio de Janeiro (11) São Paulo (20)
Sul (52)	Paraná (11) Santa Catarina (19) Rio Grande do Sul (22)

Fonte: ECM (2022).

Rudá Ricci (2019) aponta que as políticas educacionais mais recentes no Brasil têm sido um objeto de disputa de empresas e bancadas parlamentares vinculadas a interesses religiosos e empresariais. “Entre as iniciativas de captura das redes públicas de ensino, a mais esdrúxula é a entrega da gestão de escolas às corporações militares” (Ricci, 2019, p. 108). Além disso, o autor esclarece que os motivos para essa entrega são “[...] baseados em relatos de violência no interior das escolas” (Ricci, 2019, p. 108) e que a “[...] militarização escolar segue um roteiro midiático focado na espetacularização dos casos de violência”. Desse modo, compreendemos as relações articuladas entre as ações do Estado, mediante intervenção militar, como a mudança estrutural das instituições de educação básica sob medida para responder às violências nos espaços educativos.

Como fundamentação para essa captura das redes públicas de ensino temos:

1. O crescimento da insegurança de uma sociedade que exige intervenções militares para vencer o ‘banditismo’;

2. O entendimento de que problemas como a violência escolar só pode ser resolvido por meio da disciplina militar [...];
3. As escolas militarizadas supostamente são de melhor qualidade e, por isso, podem resolver os problemas de evasão ou fracasso escolar;
4. A juventude ou adolescência é concebida como uma fase anormal caracterizada pela quebra de limites e, por isso, a melhor resposta viria de uma força que oferece tradição, valores sólidos firmes e que pode moralizar as supostas pulsões patológicas de adolescentes;
5. Há uma demanda popular pela implementação de escolas militarizadas, já que estas apresentam resultados positivos (Andes, 2020, p. 36).

Os argumentos apresentados denotam uma resposta simplista para problemas históricos da educação básica pública brasileira. Vejam que no primeiro item da citação acima a disputa ideológica na compreensão do problema de insegurança pública é dada como intervenção de aparelhos repressores do Estado, o que desconsidera a importância de um conjunto de políticas públicas para avançarmos na superação dessas dificuldades no âmbito escolar. O segundo item entende uma concepção de disciplina que certamente não se alinha com o entendimento daqueles que defendem a educação democrática e plural. O argumento de que as escolas públicas militarizadas possuem desempenho melhor que as escolas públicas civis é falacioso no sentido de que, a partir da entrega da gestão para instituições militares, estas recebem um recurso diferenciado das demais, compreendendo, portanto, que um dos principais problemas da educação pública está diretamente relacionado com o financiamento público. A compreensão de quem defende a militarização das escolas públicas não leva em consideração as políticas pedagógicas como forma de intervenção educativa aos adolescentes e jovens partícipes desses espaços. Ainda, é importante destacar que “[...] boa parte das escolas militarizadas que apresentam ‘bom desempenho’ já eram conhecidas como ‘escolas de qualidade’” (Andes, 2020, p. 37).

Ricci (2019), ao vincular a militarização do ensino com os aspectos da sociedade punitiva, recorre a Foucault (2015) para destacar as quatro formas de tática punitiva:

- A exclusão, que exila;
- A compensação, que impõe reparo à vítima do dano e provoca obrigações àquele que é considerado infrator;
- A marcação, que impinge uma cicatriz, uma mácula simbólica no nome do não ajustado, que humilha e reduz seu status;
- O encarceramento, que gera a reclusão e se impõe como expediente entre os séculos XVIII e XIX (Foucault, 2015 apud Ricci, 2019, p. 110).

O processo disciplinador de adolescentes e jovens, sob a ótica militarista estaria subordinada à hierarquia pelo medo. Desse modo, o que

ocorre(ria) dentro das escolas militarizadas é uma disciplina moralizadora, ou temos, neste caso, um aprendizado de obediência e aceitação passiva de um processo educativo impositivo?

Considerando as razões contrárias à militarização, Ricci (2019), ao buscar referência no portal *Desacato*⁷, sintetiza os principais elementos dessa lógica:

- O despreparo educacional dos policiais, que substituem o debate de ideias pela coerção;
- A adoção do regime disciplinar arbitrário;
- A relativização dos conceitos de direito, garantias e liberdades, subordinados a um rol de deveres;
- A associação da noção de bom cidadão à obediência, mesmo que isso o tolha de suas individualidades e direitos, perpetuando ainda mais as desigualdades e a discriminação;
- A apologia ao regime de dominação rigorosa, reafirmando o ciclo de dominação e violência na qual se formaram (Ricci, 2019, p. 111).

A Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED), em nota pública, alerta que a militarização das escolas aparece como resposta à violência no ambiente educativo, que alcança professores, servidores e alunos, inclusive com relatos de tráfico de drogas (ANPED, 2015). Andes - Sindicato Nacional (2020) e a ANPED (2015) manifestam que as questões colocadas com relação aos resultados obtidos são decorrentes não da gestão militar, mas das condições diferenciadas efetivamente oferecidas (financiamento maior que os outros modelos de escola pública). Questões como esta são relatadas pela Professora Virgínia Maria Pereira de Melo, coordenadora do Fórum Estadual de Educação de Goiás (FEEGO)⁸, no qual apresenta também a perspectiva da privatização da educação pelo fato da cobrança de taxas “voluntárias”, venda de uniformes padronizados – geralmente com valor acima do uniforme da rede estadual escolar⁹ –, e comercialização de apostilas com preços altíssimos. As problemáticas apresentadas pelo Fórum são:

Determinar a cobrança de taxas em escolas públicas; implantar uma gestão militar que não conhece a realidade escolar; destituindo os diretores eleitos pela comunidade escolar; impor a professores e estudantes as concepções, normas e valores da instituição militar, comprometendo o processo formativo plural e se apropriando do espaço público em favor de uma lógica de gestão militarizada; reservar 50% das vagas para dependentes de militares (FEEGO, 2015).

Vale destacar que, nesse modelo de escola, os professores também devem cumprir as regras estabelecidas e, em muitos casos, acontece a reinserção no currículo escolar da disciplina de Educação Moral e Cívica (EMC)¹⁰. Luiz Antônio Cunha¹¹, em entrevista à Bertoni (2019), esclarece que essa disciplina teve oscilações no currículo escolar brasileiro, estando presente no Estado Novo (1937-1945), ausente na República Populista (1946-1964), retomando com grande força na Ditadura Militar

(1964-1985), sendo, por fim, excluída do currículo no processo de transição democrática.

Em se tratando da estruturação curricular, em alguns lugares, a responsabilidade do ensino de Educação Física e Música fica sob a condução de militares, revelando que, no campo da educação musical e da educação física escolar retrocede no que se tem avançado nos últimos anos.

Uma Educação Musical Militarizada?

Ao transportar a responsabilidade do ensino de música para militares, essas escolas extraem lugares de atuação profissional dos licenciados em Música, embora exista militares com formação musical de nível superior. Essa concepção de trabalho docente na educação musical no âmbito da educação básica (que basta ser musicista para poder lecionar aulas de música) pode indicar equívocos na compreensão e ação dos processos de ensino e aprendizagem de música para adolescentes e jovens da educação básica. A formação específica dos profissionais de educação básica é assegurada pelo Decreto 8.752, de 09 de maio de 2016, que dispõe sobre a Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica, mais precisamente em seu artigo 2º, inciso V:

Art. 2º Para atender às especificidades do exercício de suas atividades e aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, a formação dos profissionais da educação terá como princípios:

[...]

V - a articulação entre teoria e prática no processo de formação, fundada no domínio de conhecimentos científicos, pedagógicos e técnicos específicos, segundo a natureza da função (Brasil, 2016).

Em muitas escolas militarizadas, a educação musical escolar é compreendida como um processo de formação de bandas marciais e musicais, centrando em aulas numa perspectiva dicotômica entre o que é considerado teoria musical e prática musical. Encontramos, no *Manual das Escolas Cívico-Militares* (Brasil, 2020), a indicação de atividades musicais - como parte de atividades extracurriculares (Título IX), no Capítulo II, que trata das atividades culturais, a indicação de “oficinas de teatro, banda e coral”. Não há, desse modo, no manual, previsão para o ensino de música no currículo formal de ensino. A previsão de atividade musical também aparece na Seção VII, do Manual, que trata da “ordem unida e do canto de hinos e canções”.

Art. 48. Os alunos das ECIM devem conhecer e saber cantar o Hino Nacional Brasileiro e Hino à Bandeira, além de outras canções definidas pelas secretarias de educação.

Art. 49. Durante o deslocamento em forma das turmas, podem ser entoadas canções, desde que o canto não atra-

palhe as atividades escolares.

Art. 50. Todas as canções entoadas na escola devem despertar o entusiasmo pela escola, pelos heróis nacionais e pela Pátria [...] (Brasil, 2020, p. 34).

Também, no contexto da educação musical militarizada, o repertório está vinculado ao patriotismo e simbolismo, fechando o conhecimento da prática musical coletiva em dobrados¹² e hinos (Hino Nacional Brasileiro, Hino à Bandeira Nacional, Hino da Independência, Hino da Proclamação da República). A prática do canto coletivo aparece vinculada à ordem unida, desvelando o caráter de reforço dos fundamentos do militarismo, quando cita o entusiasmo pelos “heróis nacionais”. Cabe, desse modo, as perguntas: que heróis nacionais são esses? Existe heroína? Por qual perspectiva histórica?

Pinto (2015), ao estudar as manifestações da cultura militar no espaço educacional brasileiro, cita a presença da formação de bandas musicais no contexto sobretudo para ritos¹³. Martins Gonçalves (2017), compreendendo a história social das bandas de música da força policial militar, busca em Trevor Herbert e Helen Barlow a concepção de identidade musical desse tipo de formação de grupo musical: a participação em desfiles; adoção de uniformes com divisas para empregar a divisão hierárquica e o som específico na execução de gêneros de marcha e dobrado. Embora a autora esclareça que, para ela essa visão é limitada no amplo contexto, percebemos que ainda há características preponderantes destes aspectos nas formações musicais descritas acima.

Em *Fundamentos e práticas do Colégio Militar de Catalão: entre fardas, manuais e boletins*, Ribeiro (2019) descreve que um dos momentos encontrados no processo educativo desse espaço é o ritual de saída da escola, em que destaca as músicas cantadas por alunos enquanto marcham. A ação estabelece relação direta com o patriotismo que, para a autora, se estabelece como “[...] amor incondicional à pátria, caracteriza-se pela vontade inabalável do cumprimento do dever militar, mesmo que isto prescinda” (Ribeiro, 2019, p. 89). Há, portanto, reforço dos símbolos e elementos de identidade militar.

As formações de banda e o ensino coletivo de instrumento musical são possibilidades de trabalho na educação musical escolar, no entanto, a partir das produções no campo da educação musical¹⁴, compreende-se que o objetivo dos processos de aprendizagem musical não podem ser a formação do instrumentista ou práticas musicais voltadas para a ordem unida¹⁵. No mesmo sentido, parece-nos que o educador musical não deve assumir, no contexto da educação musical escolar, a função de maestro com o objetivo do ensino de instrumentos, teoria, leitura e escrita musical (tradicional).

Na abordagem de teoria musical, geralmente utiliza-se os métodos de teoria musical, solfejo e ditado rítmico, Priolli (2013a; 2013b)¹⁶, seguindo semelhanças com o processo de formação de músicos nos quartéis¹⁷. Estes livros, conforme a própria autora menciona em sua apresentação, são destinados ao curso de Teoria Musical das Escolas de Música e Conservatórios, “[...] bem como pode ser utilizado nos esta-

belecimentos de ensino secundários” (Priolli, 2013a, p. 4). Ao citar esse referencial, não implica deduzir que ele não possui sua importância no contexto do ensino de música, mas devemos exercitar a reflexão se essa abordagem teórica deve ser tida como *principal referencial* para a educação musical escolar. Outro aspecto a ser levado em consideração é a temporalidade da publicação (1964 e 1979) e o contexto do ensino de música nas escolas públicas brasileiras nesta época.

Revisitando o processo histórico – que não é linear –, podemos compreender que ainda estamos imbricados em aspectos de formatos externos à realidade da educação pública brasileira. Fonterrada (2008, p. 208, grifos nossos) lembra que,

[...] na ação jesuítica, desde os primeiros tempos no Brasil, duas características podem ser imediatamente percebidas: o *rigor metodológico de uma ordem de inspiração militar* e a imposição da cultura lusitana, que desconsiderava a cultura e os valores locais, substituindo-os pelos da pátria portuguesa.

Violeta de Gainza, analisando os movimentos e tendências da educação musical, destaca o conceito de pedagogias musicais abertas e fechadas. Para a autora,

[...] as pedagogias fechadas são reconhecidas por:
- rigidez, a falta de flexibilidade, [...] tanto a nível de metas como dos recursos e processos educativos;
- autoritarismo, que procede verticalmente, do planejamento à ação;
- mecanicismo (exercício, repetição) e falta de protagonismo do estudante nos processos de ensino-aprendizagem
[...] (Gainza, 2015, p. 98-99)¹⁸.

Desse modo, pensando a educação musical militarizada, há aproximações com os aspectos da rigidez, do autoritarismo e do mecanicismo. Características essas que são opostas à concepção de pedagogia musical aberta. Para Gainza (2015), vivenciamos, a partir do fortalecimento neoliberal no mundo, uma verdadeira ditadura educativa, reconhecida por seu caráter autoritário, a passividade teórica e a alienação da realidade. Assim, as origens das reformas educacionais combinam liberalismo econômico com autoritarismo social (Freitas, 2018).

Uma educação ‘aberta’ seria aquela que, através da experiência e da reflexão, tende a promover no educando a dose de autonomia necessária para desempenhar-se como protagonista ativo em seus próprios processos de desenvolvimento e aprendizagem (Gainza, 2015, p. 98)¹⁹.

Lima (2018) destaca que, na militarização da escola, há uma “[...] predominância do autoritarismo como forma de administrar suas instituições” (Lima, 2018, p. 162), na perspectiva de “[...] homogeneizar seus alunos em cidadãos servis, obedientes, acríticos, individualista e competitivo” (Lima, 2018, p. 163). As características apontadas por Lima (2018), desse modo, se contrapõem à pedagogia musical aberta,

defendida por Gainza (2015), que compreende a autonomia nos processos educativos, percebendo o aluno como sujeito ativo do processo de aprendizagem.

A educação musical escolar possui significações que podem ser aprofundadas no processo educativo. Além do trabalho com desenvolvimento de conceitos, técnicas musicais, os educadores musicais podem provocar os sentidos que a música nos revela, os significados da estética sonora, os motivos composicionais, o contexto socio-histórico dos conteúdos escolares em música.

A música na escola tem funções significativas ao desenvolvimento do educando, contribuindo para seu enriquecimento sociocultural e educacional. A educação musical escolar deve oferecer aos educandos liberdade para conhecer, compreender e apreciar vários gêneros musicais, ensinando-os a ouvir, sem restrições e preconceitos, e proporcionando um desenvolvimento humano completo e sem barreiras (Batista, 2015, p. 30).

Uma educação musical militarizada restringe o alcance do trabalho educativo e pode tolher importantes abordagens teórico-metodológicas (abertas, plurais e comprometidas com a humanização e emancipação do ser humano) fundamentais para o desenvolvimento humano. Música e educação são, como sabemos, produtos da construção humana, de cuja conjugação pode resultar uma ferramenta original de formação, capaz de promover tanto processos de conhecimento quanto de autoconhecimento (Galon et al., 2013).

Para Batista (2015, p. 33), “[...] o principal objetivo da Educação é o humano, em todas suas características, representações, ações e vivências, [...] promovendo a pluralidade e a diversidade, com intuito de construir conhecimento de si e do mundo”. Em tempos de ofensiva do projeto do capital para a educação, não é demais revisitar princípios fundamentais da educação musical democrática e comprometida com o processo de emancipação humana.

Ameaças à educação democrática brasileira, como sinaliza Cassio (2019), impulsionam a responsabilidade de pautar o debate público que, para o autor, infelizmente tem se mostrado quase sempre superficial e perigosamente homogêneo.

A luta por escolas públicas democráticas, inclusivas, laicas e com liberdade de ensinar depende de nossa disposição para defender projetos educacionais radicalmente democráticos ante o que hoje, na educação brasileira, ganha contornos evidentes de barbárie. É preciso desbarbarizar a educação (Cássio, 2019, p. 16).

Considerando que atravessamos um período de profundos retrocessos nas políticas educacionais no Brasil e no mundo, compreendemos que estamos vivenciando no país um esfacelamento da autonomia dos docentes, da democratização dos saberes, da liberdade efetiva dos docentes e discentes na construção de outro modelo educacional e ou-

tro modelo de escola (Santos, 2019). Desse modo, para nós, educadores musicais, o cenário político não se apresenta tão otimista (Santos, 2019).

O Fórum Latino-americano de Educação Musical (FLADEM) concebe em seus princípios a música como um direito humano, apontando que esta deve estar a serviço das necessidades e demandas individuais e sociais. A defesa dos direitos humanos é fundamental para enfrentar a necropolítica, que é parte da barbarização do mundo. A dignidade da pessoa humana consiste em assegurar direitos fundamentais como a educação e, nesse bojo, a educação musical. Assim como o FLADEM, outras associações no campo da Música, como a Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) e Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM), têm realizado atividades que visam à promoção do debate crítico acerca dos desafios para a educação musical brasileira.

O cerceamento das liberdades democráticas interfere na liberdade de ensinar e de compreender o mundo em suas diversas formas de ser e existir. A educação musical escolar pode potencializar os sentidos e permitir a leitura crítica do mundo com suas profundas contradições. A perspectiva militarizada da educação, conforme manuais e documentos nacionais, restringe de forma significativa a pluralidade e a diversidade musical que podem ser desenvolvidas no ambiente escolar. Por isso é interessante pensarmos como os currículos das escolas cívico-militares estabelecem seus conteúdos sistematizados para a linguagem de Música, analisando quais temas são inseridos e de que forma estão postos, quais os gêneros musicais estão previstos (existem gêneros musicais proibidos?), que movimentos musicais são abordados e por qual perspectiva histórica, política e social.

Os fundamentos do militarismo confrontam a pluralidade porque apresentam uma visão unilateral de segurança pública e de interferência em outros serviços públicos como a educação. Brito (2012, p. 105), retomando os princípios do FLADEM, enumera que “[...] a educação musical está a serviço da integração sociocultural e da solidariedade, permitindo canalizar, positivamente, diferenças de todos os tipos”. A reprodução de um modelo “moralizador” e “disciplinador”, que molda um perfil de tipo único, externa e internamente, não é capaz de superar as desigualdades sociais e resolver o problema da educação pública no Brasil, tampouco os problemas históricos enfrentados pela educação musical escolar no país.

Libâneo (1996, p. 12), defende que a democratização do ensino ajuda

[...] os alunos a se expressarem bem, a se comunicarem de diversas formas, desenvolverem o gosto pelo estudo, a dominar o saber escolar; é ajudá-los na formação de sua personalidade social, na sua organização enquanto coletividade. Trata-se, enfim, de proporcionar-lhes o saber e o saber fazer críticos como pré-condição para sua participação em outras instâncias da vida social, inclusive para a melhoria de suas condições de vida.

No mesmo sentido, Dayrell (1996, p. 137), defende que

[...] apreender a escola como construção social implica, assim, compreendê-la no seu fazer cotidiano, onde seus sujeitos não são apenas agentes passivos diante da estrutura. Ao contrário, trata-se de uma relação em contínua construção, de conflitos e negociações em função de circunstâncias determinadas.

Portanto, a educação musical não se desloca da realidade política do mundo. Ela é uma parte da compreensão do modelo de educação, de cultura e de sociabilidade. Freire (1992) esclarece que a música possui dimensão política e se estabelece como um instrumento potente de transformação do ser humano e da sociedade, assim como as demais formas artísticas, que contribuem para a elaboração do saber crítico, conscientizador, propulsor da ação social com vista ao aperfeiçoamento ético individual.

Considerações

Enfrentar a barbárie do mundo tem sido defender a democracia como regime possível nas relações sociais. A disciplina e moral concebida pelo militarismo nos espaços públicos se constitui como um falso enquadramento baseado na repressão. O autoritarismo, escondido no discurso de ordem e patriotismo, é oposto à liberdade de ensinar e aprender. A violência pode ser reproduzida nos espaços escolares, assim como em outras instituições do Estado. No entanto, a militarização não resolve o problema da violência no espaço escolar porque não é nesse espaço que ela é criada e se estabelece como forma de relação social.

A defesa da escola pública está diretamente relacionada com a luta histórica da ampliação dos recursos públicos para efetivar o direito à educação democrática. Ainda, no que tange aos desafios empregados nessa perspectiva, a defesa da educação musical escolar deve estar associada à ampliação de concursos públicos para professores de música, que exerçam sua atividade docente na linguagem artística de sua formação, possibilitando que as escolas públicas tenham o direito à educação musical com qualidade social. Ainda, a diversidade musical pode ser incluída no currículo escolar como forma de contemplar as diferenças e o amplo conhecimento dos saberes musicais.

A domesticação do processo educativo não se constitui como solução para os desafios que temos na educação musical, tampouco no campo daqueles e daquelas que defendem a democracia e as práticas emancipatórias nos processos de ensino-aprendizagem em Música.

A educação musical escolar não-tradicional, aberta e disposta ao desenvolvimento humano – parte da democracia – pode contribuir substancialmente para a compreensão da formação social, histórica e política da diversidade cultural existente no Brasil e no mundo. Ela pode ajudar no combate às desigualdades, às diversas formas de violências e na expansão de outros direitos sociais além da educação.

Notas

- 1 Refiro-me à pandemia – doença infecciosa que se alastra em todo o mundo – causada da COVID-19 (do inglês *Coronavirus Disease 2019*), doença respiratória aguda causada pelo vírus SARS-CoV-2.
- 2 GRAMSCI, Antonio. *Maquiavel, política e Estado moderno*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- 3 Livro publicado em 2018 pela N-1 edições, da dissertação de mestrado de Marielle Franco, como gesto político que se impôs a partir do brutal assassinato/ execução política da mulher negra, defensora dos direitos humanos e vereadora na cidade do Rio de Janeiro.
- 4 ZAVERUCHA, Jorge. Relações civil-militares: o legado autoritário da constituição brasileira de 1988. In: TELES, Edson; SAFATLE, Vladimir (Org.). *O que resta da ditadura: a exceção brasileira*. São Paulo, SP: Boitempo, 2010.
- 5 Eleições presidenciais de 2018.
- 6 Para saber o ano, o município, a esfera, modalidade, nome da escola e código do INEP, sugiro consultar o arquivo de ECM (2022).
- 7 O Portal *Desacato* foi fundado em 25 de agosto de 2007 com formato de revista virtual. Ao longo do tempo passou a publicar charges, noticiários em TV web e rádio web, vídeos, documentários e projetos multimídia. Na defesa da Soberania Comunicacional Popular, *Desacato.info* foi se identificando com leitoras/es e formadoras/es de opinião à procura da Outra Informação, que não costuma ser publicada na mídia monopólica. Colaboradores e profissionais da informação e da cultura de diversas regiões do Brasil e do mundo emprestam seu talento para nos manter em dia com a atualidade mundial e sua análise. O portal pode ser acessado pelo link: <http://desacato.info/>.
- 8 O Fórum Estadual de Educação de Goiás (FEEGO), criado pela Lei Complementar 26/1998 (Goiás, 1998), conforme Art. 26 é um órgão de articulação com a sociedade, que tem por objetivo estudar, discutir e propor soluções alternativas para o desenvolvimento da educação, cultura, ciência e tecnologia. Atua como órgão de cooperação com os órgãos de administração geral do Sistema Educativo do Estado de Goiás e é composto por representantes do governo e da sociedade civil. Mais informações: FEEGO (2022).
- 9 Em Goiás, uma página especializada na venda de uniformes militares mostra que apenas um conjunto custa, no mínimo, R\$ 169,90. Ver em: <http://www.uniformecolegiomilitar.com.br> (Andes, 2020).
- 10 Um dos motes dessa disciplina era/é a defesa do princípio democrático, através da preservação do espírito religioso, da dignidade da pessoa humana e do amor à liberdade com responsabilidade, sob a inspiração de Deus (Bertoni, 2019).
- 11 Professor emérito da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).
- 12 Marcha Militar: a) designação genérica para música de bandas militares ou sinfônicas, como a marcha; b) tipo de música para bandas e fanfarras que adquiriu essa denominação em virtude da utilização do dobramento, recurso que consiste na execução de cada parte do arranjo por mais de um instrumento, visando a melhor projeção do som (Andrade, 1989; Dourado, 2004).

- 13 Um dos ritos que o autor exemplifica é a marcação de cadências: “[...] três alunos com taróis à esquerda e um aluno com caixa surda” (Pinto, 2015, p. 238).
- 14 O ensino coletivo de instrumentos musicais tem sido pesquisado por autores como Cruvinel (2005), Barbosa (1994), dentre outros, com uma perspectiva distinta da “militarização”. Muitos trabalhos desse campo articulam o ensino coletivo de instrumentos musicais com os processos criativos em Música.
- 15 “Determinados padrões coletivos de uniformidade, sincronização e garbo militar” (Brasil, 2000).
- 16 Maria Luisa de Mattos Priolli é autora de importantes livros de teoria musical com uma contribuição para esse campo de conhecimento da Música. Seus livros são encontrados com facilidade na indicação bibliográfica de concursos para músicos militares.
- 17 Alguns dos conteúdos que são encontrados nos Editais: acordes, escala cromática, escala geral, enarmonia, história da música, intervalos, modos de escala (maior e menor), modulação, série harmônica, tons vizinhos e afastados, transposição e ornamentos, vozes, transposição dos modos litúrgicos, andamento e história e compositores dos hinos pátrios brasileiros (Concurso 1º Sargento Músico da PM/MG – 2004; Concurso Cabo Músico Instrumentista PM/AM – 2011; Edital Sargento Músico Fuzileiro Naval – 2022). Vale destacar que a perspectiva da seleção para esses concursos é de ingresso para instrumentista profissional desses órgãos, não possuindo nenhuma relação com a perspectiva da educação escolar.
- 18 Do original: “[...] las pedagogías ‘cerradas’ se reconocen por: - la rigidez, la falta de flexibilidad [...] tanto a nivel de las metas como de los recursos y procesos educativos; - el autoritarismo, que procede verticalmente, desde la planificación a la acción; - el mecanicismo (ejercitación, repetición) y la falta de protagonismo del estudiante en los procesos de enseñanza-aprendizaje [...]”.
- 19 Do original: “Una educación ‘abierta’ sería aquella que, a través de la experiencia y la reflexión, tiende a promover en el educando la dosis de autonomía, necesaria para desempeñarse como protagonista activo en sus propios procesos de desarrollo y aprendizaje”.

Referências

- ADORNO, Theodor. **A educação contra a barbárie**. Educação e Emancipação. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.
- ANDES. Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. **Projeto do Capital para a Educação: análise e ações para a luta**. Volume 3. Brasília, jan. 2020. (Cartilha).
- ANDRADE, Mário de. **Dicionário musical brasileiro**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1989. (Coleção Reconquista do Brasil. 2. série; v. 162).
- ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **“Militarização” de escolas públicas – solução?** Rio de Janeiro: ANPED, 2015. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/militarizacao-de-escolas-publicas-solucao>. Acesso em: 03 ago. 2020.
- BARBOSA, Joel Luís da Silva. **An adaptation of American band instruction methods to Brazilian music education, using Brazilian melodies**. 1994. 2599 f.

Tese (Doctor of Musical Arts) – Program of Postgraduates in Music, University of Washington-Seattle, Seattle, Washington, EUA, 1994.

BATISTA, Leonardo Moraes. Curso Música na Escola: formação continuada de professores – reflexões, caminhos e abordagens em Educação Musical. In: SESC. **Música na Escola**: caminhos e possibilidades para a educação básica. Rio de Janeiro: Sesc, Departamento Nacional, 2015. (Educação em rede; v. 4)

BERTONI, Estêvão. A educação moral e cívica no Brasil, segundo este pesquisador. **Nexo Jornal**, São Paulo, 04 abr. 2019. Disponível em: <https://www.nexo-journal.com.br/expresso/2019/04/04/A-educa%C3%A7%C3%A3o-moral-e-c%C3%ADvica-no-Brasil-segundo-este-pesquisador>. Acesso em: 20 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Defesa. Exército Brasileiro. Estado-maior do Exército. **Manual de Campanha**. Brasília: Ordem Unida. 3. ed. 2000. Disponível em: <http://www.pm.ba.gov.br/cerimonial/legis/Manual%20de%20Ordem%20Unida%20-%20C%2022-5.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2020.

BRASIL. Decreto nº 8752, de 09 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 maio 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm. Acesso em: 09 mar. 2022.

BRASIL. Poder Executivo. Decreto nº 10.004, de 05 de setembro de 2019. Institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. **Diário Oficial da União**, Edição 173, Seção 1, Brasília, 06 set. 2019a. P. 1. Disponível em: http://escolacivico-militar.mec.gov.br/images/pdf/legislacao/decreto_n10004_de_5_de_setembro_de_2019_dou_pecim.pdf. Acesso em: 02 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 2.015, de 20 de novembro de 2019. Regulamenta a implantação do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares - PECIM em 2020, para consolidar o modelo de Escola Cívico-Militar - ECIM nos estados, nos municípios e no Distrito Federal. **Diário Oficial da União**, Edição: 225, Seção: 1, Brasília, 21 nov. 2019b. Disponível em: http://escolacivico-militar.mec.gov.br/images/pdf/legislacao/portaria_2015_20112019.pdf. Acesso em: 02 abr. 2020.

BRASIL. MEC. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-Militares. **Manual das Escolas Cívico-Militares**. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: http://www.consultaesic.cgu.gov.br/busca/dados/Lists/Pedido/Attachments/837270/RESPOSTA_PEDIDO_ECIM_Final.pdf. Acesso em: 02 abr. 2020.

BRITO, Teca Alencar de. FLADEM – Fórum Latino-americano de Educação Musical: por uma educação musical latino-americana. **Revista da ABEM**, número especial – 20 anos, Londrina, v. 20, n. 28, p. 105-117, 2012.

CÁSSIO, Fernando (Org.). **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

CRUVINEL, Flávia Maria. **Educação musical e transformação social**. Goiânia: Instituto Centro-Brasileiro de Cultura, 2005.

CRUZ, Ana Vlândia Holanda; MATSUMOTO, Adriana Eiko; MINCHONI, Tatiana; ANDRADE, Soraya Souza de. Ditadura que se perpetua: Direitos Humanos e Militarização da Questão Social. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 37, n. esp., p. 239-252, 2017.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, Juarez (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultural**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996. P. 136-161.

- DOURADO, Henrique Autran. **Dicionário de termos e expressões da música**. São Paulo: Ed. 34, 2004.
- ECM. Escola Cívico-Militar. **Confira a lista dos municípios por Estado**. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: http://escolacivicomilitar.mec.gov.br/images/pdf/lista_municipios.pdf. Acesso em: 04 abr. 2020.
- ECM. Escola Cívico-Militar. **Escola 2020-2021**. Brasília: MEC, 2022. Disponível em: https://escolacivicomilitar.mec.gov.br/images/pdf/Escolas_2020-2021.pdf. Acesso em 25 fev. 2022.
- FEEGO. Fórum Estadual de Educação de Goiás. **Página inicial**. UFG: Goiânia, 2022. Disponível em: <https://feego.fe.ufg.br/>. Acesso em 03 ago. 2021.
- FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, Rio de Janeiro: Funarte, 2008.
- FOUCAULT, Michel. **A sociedade punitiva**: curso no Collège de France (1972-1973). Tradução de Ivone Benedetti. São Paulo: Editora WMF; Martins Fontes, 2015. (Coleção obras de Michel Foucault).
- FRANCO, Marielle. **UPP a redução da favela em três letras**: uma análise da política de segurança pública do estado do Rio de Janeiro. São Paulo: N-1 Edições, 2018.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Vanda B. **Música e Sociedade**: uma perspectiva histórica e uma reflexão aplicada ao ensino de música. 1992. 212 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1992.
- FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- GAINZA, Violeta Hemsy de. Movimientos y tendencias en la educación musical en la era de la diversidad – una mirada crítica. In: BATRES, Ethel; GAINZA, Violeta Hemsy de (Comp.). **La formación del educador musical latinoamericano**. 1. ed. n. 1. Guatemala: Avanti, FLADEM, 2015.
- GALON, Mariana et al. Por uma Educação Musical Humanizadora. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 23., 2013, Natal. **Anais [...]**. Natal: Anppom, 2013. Disponível em: <https://anppom.com.br/congressos/index.php/23anppom/Natal2013/paper/view/2045/335>. Acesso em: 20 fev. 2022.
- GOIÁS. Lei Complementar nº 26, de 28 de dezembro de 1998. Estabelece as diretrizes e bases do Sistema Educativo do Estado de Goiás. **Diário Oficial**, Goiânia, 12 jan. 1999.
- LIBÂNIO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública**: A pedagogia crítico-social dos conteúdos. 14. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.
- LIMA, Maria Eliene. **A educação para a cidadania e militarização para a educação**. 2018. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiás, 2018.
- MARTINS GONÇALVES, Inês Beatriz de Castro. **Banda de música da Força Policial Militar do Ceará**: uma história social de práticas e identidades musicais

(1850-1930). 2017. 481 f. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

MATUOKA, Ingrid. As diferenças entre escola militar, escola cívico-militar e escola pública. **Centro de Referências em Educação Integral**, São Paulo, 18 set. 2019. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/as-diferencas-entre-escola-militar-civico-militar-e-publica/>. Acesso: 02 abr. 2020.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte. Traduzido por Renata Santini. São Paulo: N-1 Edições, 2018.

PINTO, Genivaldo Gonçalves. **Manifestações da cultura militar no espaço educacional brasileiro na primeira república**: o contexto de Pelotas – RS. 2015. 330 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2015.

PRIOLLI, Maria Luisa de Mattos. **Princípios básicos da música para a juventude** – 1º volume. 54. ed. Rio de Janeiro: Casa Oliveira de Músicas, 2013a.

PRIOLLI, Maria Luisa de Mattos. **Princípios básicos da música para a juventude** – 2º volume. 33. ed. Rio de Janeiro: Casa Oliveira de Músicas, 2013b.

RIBEIRO, Renata Lopes Silva. **Fundamentos e práticas do Colégio da Polícia Militar de Catalão**: entre fardas, manuais e boletins. 2019. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiás, 2019.

RICCI, Rudá. A militarização das escolas públicas. In: CASSIO, Fernando (Org.). **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

SAES, Décio. **A formação do Estado Burguês no Brasil (1888-1891)**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

SAFATLE, Vladimir. **Bem-vindo ao Estado Suicidário**. São Paulo: N-1 Edições, 2020. Disponível em: <https://www.n-1edicoes.org/textos/23>. Acesso em: 18 abr. 2020.

SANTOS, Micael Carvalho Dos. A educação musical na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) - ensino médio: teias da política educacional curricular pós-golpe 2016 no Brasil. **Revista da Abem**, Londrina, v. 27, n. 42, p. 52-70, jan./jun. 2019.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

Micael Carvalho dos Santos é professor efetivo de Música do Colégio Universitário da Universidade Federal do Maranhão (COLUN/UFMA). Possui graduação em Música pela UFMA, especialização em Educação Musical pela Universidade Cândido Mendes (UCAM), e mestrado em Educação pela UFMA. Atual vice-presidente da seção brasileira do Fórum Latino-Americano de Educação Musical (Fladem Brasil).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5802-9015>

E-mail: micaelmusic@hotmail.com

Editora responsável: Lodenir Karnopp

Este é um artigo de acesso aberto distribuído sob os termos de uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional. Disponível em: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0>.