



5226 - Trabalho - 39ª Reunião Nacional da ANPED (2019)  
GT05 - Estado e Política Educacional

INTERROGAÇÕES-CRÍTICAS À REGULAÇÃO DO MODELO DE ESCOLAS CÍVICO-MILITAR: conjecturas e perspectivas curriculares

Adriana Rorato - UNIPAMPA/CAMPUS JAGUARÃO - UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA

Elena Maria Billig Mello - UNIPAMPA/CAMPUS JAGUARÃO - UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA

**INTERROGAÇÕES-CRÍTICAS À REGULAÇÃO DO MODELO DE ESCOLAS CÍVICO-MILITAR: conjecturas e perspectivas curriculares**

**Resumo:** Esta escrita resulta de aproximações à Análise Textual Discursiva (ATD), com uso do software ATLAS.ti como ferramenta para organização dos achados investigativos, os quais emergiram da investigação de perspectivas curriculares presentes no artigo 16 do Anexo I do Decreto nº 9.465/19, o qual cria a Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-Militares e define suas competências. A base epistemológica crítico-reflexiva é a propulsora dos olhares dessa investigação. Os movimentos interpretativos culminaram em duas categorias finais, em que contextualizamos o atual cenário da educação, questionando a performatividade que se faz presente no modelo pedagógico estabelecido como padrão de escola, currículo e gestão. As discussões também sublinharam a persuasão dos termos empregados no texto do artigo 16, apontando para as significações que a linguagem carrega em si. Por fim, assumimos uma postura de resistência frente aos agenciamentos de políticas educacionais reguladoras que objetivam o controle dos conhecimentos, a imposição de modelos e a produção de identidades.

**Palavras-chave:** política educacional; escola cívico-militar; regulação.

**Introdução**

Analisar a política curricular da educação no Brasil atualmente suscita concepções teórico-práticas que remetem ao que Lopes e Macedo (2011, p. 233) consideram como “[...] perspectivas que vinculam o currículo ao poder, à estrutura econômica, à ideologia e à hegemonia.”. Instigadas por essa concepção crítica, sabemos que há múltiplas interpretações para fenômenos, discursos e contextos, e, nesse sentido, optamos pela não neutralidade, realizando reflexões que permeiam o entrelaçamento entre saber e poder.

O texto da política curricular que estabelece as competências das escolas cívico-militares, instituídas pelo Decreto ministerial nº 9.465, de 02 de janeiro de 2019, é o mote desta pesquisa, na qual assumimos a intenção de analisar as perspectivas/concepções curriculares presentes nesse texto/discurso.

O *corpus* de análise desse texto da política é o artigo 16 do Anexo I do referido Decreto, com ancoragem teórico-epistemológica em autores críticos, como Freire (1996), Moreira e Silva (1995), Lopes e Macedo (2011) e Apple (2017). Metodologicamente, utilizamo-nos de possibilidades crítico-analíticas da Análise Textual Discursiva (ATD), a partir das contribuições de Moraes e Galiuzzi (2007), com uso do software ATLAS.ti para organização da rede estrutural a ser investigada nos seus possíveis entrelaçamentos.

Os achados e inúmeras relações estabelecidas foram agrupados em diferentes categorias de análise. Essas foram reagrupadas em duas grandes categorias analíticas que compõem, após a introdução e o caminho da investigação, os dois movimentos da análise constitutiva do presente texto, os quais abordam: (a) “A etiqueta pedagógica cívico-militar: Uma receita de sucesso?!” , em que contextualizamos o atual cenário político brasileiro, a emergência de postulados tecnicistas, controladores e gerenciais de currículo; (b) “Tecnicismo e regulação: falando a língua da dominação?!” , no qual as discussões sublinharam a persuasão dos termos empregados no texto do artigo 16 do Anexo I do referido decreto presidencial, apontando para as significações que a linguagem carrega em si, neste estudo compreendida como uma racionalidade técnico-instrumental, estabelecida e padronizada por uma lógica mecânica, de quantificação, medição e busca por resultados.

Compreendemos que não existe neutralidade na política educacional. A clareza teórico-epistemológica da significação dos nossos discursos da política curricular descortina possibilidades e intencionalidades crítico-reflexivas em que coadunamos com Lopes e Macedo (2011, p. 253) no sentido de que o “currículo torna-se, assim, essa luta política por sua própria significação, mas também pela significação do que vem ser a sociedade, justiça social, emancipação, transformação social.”. Nesses sentidos, acreditamos e intencionamos esta análise textual.

**O percurso da pesquisa: explicitando caminhos, rotas e posições**

Pesquisar com rigor e profundidade na compreensão e interpretação dos achados. Refletir, argumentar, assumir posições, na tentativa de responder criticamente aos fatos e rumos que se apresentam para a educação brasileira. É nessa perspectiva que assumimos a base epistemológica crítica como propulsora dos olhares dessa investigação, provocadas sobretudo pelo arcabouço dos estudos críticos de Freire (1996), Moreira e Silva (1995), Lopes e Macedo (2011) e Apple (2017).

Ao declarar nossa posição intelectual e política, deixamos claro que, permeando as intenções desta pesquisa está também a ideia de “[...] examinar criticamente realidades atuais com uma estrutura conceitual/política que enfatize os espaços em que ações mais progressistas e anti-hegemônicas possam continuar” (APPLE, 2017 p.76) resistindo à agenda neoliberal que assola nosso país. Pretendemos assim, desconstruir e reconstruir sentidos, elaborando uma rede de

conexões singular que parte do *corpus* de análise, ressignificado diante de nossos conhecimentos e teorias.

Reiteramos que, neste estudo, interessa-nos particularmente investigar as perspectivas curriculares presentes na redação do artigo 16 do Anexo I do Decreto nº 9.465/19, o qual institui a Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-Militares no Ministério da Educação. Dessa forma, aproximamo-nos das ideias da Análise Textual Discursiva-ATD (MORAES e GALIAZZI, 2007) como metodologia indutiva por compreendermos que seus pressupostos provocam a produção de compreensões sobre os fenômenos e discursos, premissas que coadunam com a natureza desta pesquisa.

Moraes e Galiazzi (2007, p.41) nos dizem que o ciclo da análise textual discursiva tem referência na desordem como condição para a emergência de novas ordens, que iniciam “[...] com um movimento de desconstrução, em que os textos do corpus são fragmentados e desorganizados, seguindo-se de um processo intuitivo auto-organizado de reconstrução [...]”. Estas articulações, recursivas e rigorosas, denotam a intensidade e impregnação subjacentes aos movimentos da análise textual discursiva.

Figura 1- Ciclo da análise textual discursiva



Fonte: Moraes e Galiazzi, 2007, p. 41.

Nesse sentido, a ATD favorece inferências profundas e compreensões complexas, transitando das informações às teorias, numa rede de significados estruturada intuitivamente de forma espiralada. Assim, concordamos com Moraes e Galiazzi (2007, p. 61) que:

Pesquisas que valorizam o discursivo vão do dito ao não-dito, num movimento permanente entre o manifesto e o oculto, num afastamento dos sentidos imediatos para a identificação de sentidos contextualizados, cuja explicitação requer inferências cada vez mais aprofundadas. Este esforço de captar mensagens conscientes e inconscientes implica um movimento de ultrapassagem de uma leitura de primeiro plano para outra de maior profundidade.

Nesta pesquisa, o movimento de análise começou com a leitura do Decreto nº 9.465/19 na íntegra, na tentativa de compreender suas intenções e seu contexto de produção para, logo depois, dedicarmos-nos mais atentamente ao artigo 16 do Anexo I referido Decreto, o qual compreende o *corpus* desta investigação.

A etapa seguinte aproximou-se da desconstrução do texto, seguindo os procedimentos de unitarização e categorização da ATD, nos quais focalizamos os detalhes para a eleição de unidades de significado. A unitarização compreendeu um esforço analítico de desmembramento, codificando excertos do *corpus* com sentido em si, operando no âmbito dos significantes, elementos do discurso “recortados” a partir da disposição das palavras na frase, ou das frases no discurso.

Para agrupar estas unidades de significado, inicialmente consideramos indicadores de elementos semelhantes para criar categorias, comparando-as entre si com base na indução. Estas categorias iniciais, no total de 4 (quatro), foram nomeadas a partir de expressões que em nosso entendimento sintetizaram seu enfoque, conforme apresentamos na tabela 1.

Tabela 1- Processo de categorização inicial

Categoria	Unidades de significação	Denominação
Categoria 1	05	Padronização didático-pedagógica
Categoria 2	02	Modelo de gestão
Categoria 3	03	Estrutura organizacional
Categoria 4	03	Desenho de formação instrucional

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Em coerência com as questões já destacadas, consideramos o *software* ATLAS.ti uma potente ferramenta para auxiliar nossas análises, já que suas operações coadunam com as perspectivas fenomenológica e hermenêutica da ATD.

Estudos como os de Ariza, Dias et.al (2015) e Freitas (2015) argumentam a favor da articulação entre o *software* ATLAS.ti e a ATD, sendo o primeiro uma ferramenta de análise que impulsiona o estabelecimento de redes de conexões autorais, desde o início do processo, abrindo espaço às premissas do segundo enquanto metodologia “[...] de análise e aprendizagem em que a pesquisa é concebida em seu sentido científico e educativo” (ARIZA, DIAS et.al., 2015 p. 348).

Nessa direção, após a realização da análise inicial, optamos por elaborar uma rede de estruturação junto ao ATLAS.ti, o que encaminhou novas conexões, apoiadas nas possibilidades de relação que o *software* provoca. Assim, as categorias iniciais e suas unidades de significação, apresentadas na Tabela 1, foram sendo reinterpretadas, permitindo uma maior abstração. A criação da rede estrutural - ou fluxograma - junto ao *software* suscitou o suporte teórico das leituras de Silva (2010) e Moreira e Silva (1995) afim de reconfigurar as categorias, já que os dados apontavam para um postulado eficientista sobre currículo, assumindo práticas gerenciais, modelos controladores e enfoque voltado a questões técnicas.



curriculares presentes nos discursos do Anexo I do Decreto nº 9.465/19, as quais nos mobilizaram à vigilância necessária sobre intenções e rumos das políticas educacionais, aspectos que se entrecruzaram e culminaram na tecitura de interrogações-críticas que ousamos apresentar na próxima seção.

### **A etiqueta pedagógica cívico-militar: Uma “receita de sucesso”?!**

Problematizar políticas educacionais e perspectivas curriculares “[...] em uma época de ataques neoliberais com a consequente perda de memória coletiva [...]” (MOREIRA e SILVA, 1995, p. 27), como a que vivemos, tem sido para nós uma demanda complexa e perigosa, mas necessária. Complexa porque assim entendemos os fenômenos do campo educacional, imbricados em múltiplas relações culturais, ideológicas e de poder, atravessados por tensões e intenções tantas vezes ocultas, descortinadas em contraditórios discursos e atos. Perigosa, porque quando nos dispomos a investigar criticamente estes processos, assumimos uma postura de resistência frente aos mecanismos reguladores que objetivam o controle dos conhecimentos, a imposição de modelos, a produção de identidades.

Consideramos que, logo de início, o artigo 16 do Anexo I do Decreto nº 9.465/19 estabelece como competência da Subsecretaria de Fomento às escolas cívico-militares a proposição e o desenvolvimento de um **modelo de escola de alto nível**, com base nos padrões de ensino e modelos pedagógicos empregados nos colégios militares. A promoção da concepção de escolas cívico-militares é o mote do referido artigo, o qual elenca ainda os campos didático-pedagógicos e de gestão educacional como instrumentos para a implementação de um projeto nacional que considere valores cívicos, de cidadania e capacitação profissional **necessários aos jovens** (grifos nossos).

Durante as análises desta seção, duas interrogações críticas ficaram latentes: Qual a concepção de qualidade implícita no discurso de “alto nível”? Por que legitimar este modelo de escola como o “melhor caminho para o sucesso”?

Dado o contexto de produção histórico e social do cenário político brasileiro na atualidade, entendemos que a lealdade a estímulos neoliberais e gerenciais permeia a lógica da redação – e da proposição decretada pelo governo federal. A proclamação de uma colonização dependente de um modelo a ser seguido, em que a complexidade da educação é reduzida à técnica e à disciplina enquanto receitas de sucesso, remonta a uma lógica reproducionista em que só há uma alternativa: “adotar” o modelo proposto.

Numa perspectiva regulatória, o projeto assume a lógica mercadológica, alicerçada em normas técnicas que visam a eficácia, o controle, a centralização de decisões, numa relação “[...] insumo/processo/produto.” (VEIGA, 2003, p. 271) que deslegitima os sujeitos e espaços-tempos escolares, atribuindo-lhes o caráter de consumidores passivos de soluções e modelos elaborados pelas reformas.

Segundo levantamento do jornal Correio do Povo<sup>[1]</sup>, divulgado em abril de 2019, o Brasil possui 120 escolas do modelo cívico-militar, em 17 estados do País, sendo que a grande maioria está concentrada no estado de Goiás, que conta com 50 estabelecimentos de ensino cívico-militares. As principais justificativas levantadas pela matéria para a adoção deste modelo alternam entre os elevados índices destas instituições nas avaliações externas e os altos índices de criminalidade nos municípios e estados brasileiros, que seriam reduzidos a partir da implantação do modelo.

Estudos como os de Castro (2016) e Guimarães (2017) investigam a ampliação da adoção do modelo cívico-militar no estado de Goiás desde 2013, quando um pacote de legislações em dois anos transfere a gestão e organização de mais de 40 (quarenta) escolas públicas para a Polícia Militar. Tais pesquisas levantam questões como a introdução da disciplina militar, norteada pela hierarquia e imposição de severo regimento fortemente conflitante com o princípio da gestão democrática, uma formação voltada ao treinamento e condicionamento, além da dissonância de sentidos entre as dimensões pedagógica e disciplinar, as quais permeiam a construção das relações interpessoais e do espaço.

Nessa direção, é notável que os sentidos assumidos no artigo 16, já referido, quando institui um “modelo de educação de alto nível” relacionado apenas às concepções cívico-militares como uma educação de qualidade estão intimamente ligados ao controle do que será ensinado, a uma base epistemológica cientificista-tradicional, que define padrões, metas, comportamentos e pensamentos aceitos, o que nos leva diretamente à segunda questão levantada, que é a implementação de um projeto nacional comum, que se propõe a restaurar a ordem – e o progresso?, traçando aspectos da personalidade adulta desejáveis à nação.

Gabriel (2015, p. 294) argumenta que a mobilização do discurso de crise/fracasso da escola tem sido usada como justificativa para a elaboração de reformas educacionais que definem um currículo preparatório, hegemônico, naturalizado como um projeto nacional que “[...] busca uma cultura escolar comum, por meio de estratégias que fortalecem os discursos de nação que a significam como antagonista de pluralidade e diversidade”, silenciando diferenças culturais.

Colaborando com essas discussões, entendemos que não há uma cultura inerte, estática em conhecimentos e valores dignos de serem transmitidos, mas que a relação entre currículo e cultura é fundamentalmente política e se dá em processos de “[...] produção e criação de sentidos, de significações, de sujeitos [...] no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação, recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão.” (MOREIRA e SILVA, 1995, p. 28).

Nesta seção, esclarecemos nossos posicionamentos, já que quando pensamos em currículo a partir de uma perspectiva crítica, subjazem às reflexões questões ligadas a interesses, privilégios, entrelaçamentos entre saber, poder e identidade. Vislumbramos a centralidade de instituições, cotidianos e sujeitos destas relações, subjetivas e múltiplas, (re)construídas a partir de formas alternativas de conceber e concretizar a educação, definidas pelo empoderamento local das comunidades escolares, seus alunos, funcionários, professores “[...] que não se encaixam e não se identificam com nenhuma etiqueta pedagógica [...]” (CARBONELL, 2016, p. 8) mas buscam no exercício de seus direitos e deveres novos horizontes para a educação e seus contextos.

### **Tecnicismo e regulação: falando a língua da dominação?!**

Cientes de que a linguagem carrega em si significações que criam ou limitam espaços, repletos de pressupostos políticos e ideológicos, interessamo-nos em destacar nesta seção particularidades de vocábulos e expressões que, reiteradamente, foram utilizados no artigo 16 do Anexo I do Decreto nº 9.465/19.

Sustentamos estas análises fundamentalmente em Apple (2017), que nos provoca a perceber mensagens implícitas presentes em retóricas cuidadosamente escolhidas para compor discursos poderosos e reacionários; em Silva (2010), que argumenta que toda seleção é uma operação de poder; e em Freire (1996), que defende a possibilidade de a educação se contrapor à reprodução.

Mais uma vez a rede estrutural elaborada no *software* ATLAS.ti, a partir dos pressupostos da ATD, suscitou relações e entrecruzamentos, fornecendo pistas relacionadas aos jogos de linguagem presentes na produção do discurso enquanto ordem material que abarca a tessitura do social.

A esta altura, consideramos que importa sublinhar a persuasão com que os termos empregados no texto do artigo 16 do aqui estudado denotam uma racionalidade técnico-instrumental. Repetidas vezes a palavra “modelo”, por exemplo, é associada ao estabelecimento de padrões de ensino, como modelo pedagógico, de escola e gestão.

Acerca desta abordagem que impõe padrões e conceitos a serem seguidos, Moreira e Silva (1995) alertam para o fomento de um exercício de consumo que uma restauração conservadora de grande magnitude representa, negando a democracia e afastando os sujeitos da (re)formulação de conceitos e valores coletivos, bloqueando seu envolvimento nas participações e decisões que lhe dizem respeito. Nesse cenário, uma mensagem implícita retumba e ecoa: “Deixe a criação por conta dos guardiões da tradição, dos experts em eficiência e responsabilidade, dos detentores do ‘verdadeiro conhecimento’!” (MOREIRA e SILVA, 1995 p. 51).

A ideia de um corpo estabelecido, formatado e padronizado a ser implementado em qualquer local, com quaisquer sujeitos, reporta-nos à naturalização de postulados eficientistas, que legitimam um arquétipo de currículo compreendido como oficial, único – e melhor, caminho possível. Tais pressupostos de controle curricular são fortemente marcados por uma lógica mecânica de quantificação e medição, numa obsessão pela programação e busca por resultados.

Lopes e Macedo (2011) ressaltam que, muitas vezes, os textos da política se apresentam como guias para a prática, produzindo conhecimentos a partir de intervenções regulatórias e administrativas, situando a escola como espaço de implementação das orientações definidas por poderes externos a ela. Concordamos com as autoras que essas perspectivas num cenário neoliberal e neoconservador:

[...] desenvolvem um discurso de valorização do passado, dos valores nacionais e dos saberes acadêmicos, entendidos como uma cultura comum, [...] discursos em torno da necessidade de novas e eficientes formas de gerenciamento das escolas, políticas de responsabilização dos professores pelos resultados dos alunos e introdução nas escolas de disposições e interesses do mercado. (LOPES e MACEDO, 2011, p. 239).

Nessa direção, práticas gerenciais, novos modelos de gestão e um desenho instrucional também foram termos presentes no *corpus* de pesquisa, reiterados pelo desenvolvimento de um sistema de controle de projetos de curso, gestão e formação docente. Tais premissas tornam a direcionar às discussões já feitas neste estudo acerca da normatização técnica ou sistêmica que imposições determinantes como a implementação do modelo cívico-militar fazem.

Submetidos à lógica do pensamento hegemônico, os discursos do artigo 16, do referido anexo ministerial, recuperam a ideia de uma inovação tecnicista e alienante, externa aos contextos em que a educação se dá; nesses moldes, a formação docente e a gestão são reduzidas a princípios de organização regidos pelo nexo da competência e da produtividade.

Numa armadilha salvacionista definida por instâncias superiores visando a obtenção de resultados previamente traçados, questionamos a domesticação que aprisiona o exercício educativo em puro treinamento técnico. Questionamos a limitação da gestão a práticas gerenciais, marcadas pela fiscalização em um caráter repressivo e intimidador, assumido quando heranças militares são concebidas como um trunfo valoroso a ser aplicado em instâncias educacionais. Questionamos as consequências de uma formação docente articulada em torno de um desenho engessado, que mecanicamente fragmenta conteúdos e formação ética.

Com essas análises, indicamos que: “As disputas em torno de um projeto de constituição e consolidação [...] produzem fechamentos provisórios e contingenciais com o propósito de universalizar, hegemonizar um sentido particular, atribuído a cada um desses significantes.” (GABRIEL, 2015, p. 285). Também nos inquietamos à medida que percebemos uma insistente generalização de caminhos, como se fosse possível simplesmente indicar uma mesma trilha para todos, numa clara objetificação do currículo.

Ao contrário, acreditamos que o currículo deve subjetivar-se a partir de um intenso esforço reconstrutivo que nasce no/do cotidiano das instituições, da problematização “[...] centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade.” (FREIRE, 1996, p. 107).

### **Considerações Finais**

Nesta pesquisa, consideramos a dimensão textual da política aberta a múltiplas interpretações, conscientes de que a interpretação dos discursos jamais se dá de forma neutra. Impregnadas pelos aportes teóricos críticos, posicionamo-nos opostas às narrativas e relações dominantes; situamos nossos argumentos em direção às lutas comprometidas pela educação emancipatória, pela autonomia docente, pela escola como *locus* de inovação pedagógica emancipatória, pela

força dos sujeitos e das comunidades.

A partir da rede estrutural de relações que elaboramos partindo de princípios qualitativos inspirados na Análise Textual Discursiva, abordamos uma trama de significações autorais em um olhar focado às perspectivas curriculares que subjazem os discursos do artigo 16, o qual determina as competências da Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-Militares.

Entendemos que o ressurgimento de posturas neoconservadoras se dá num período em que aqueles que detém o poder em nosso País mobilizam discursos de crise da educação como potencializadores das reformas que desejam submeter, preconizam modelos cientificistas e tecnocráticos que silenciam, engessam, controlam. Por concordamos com Freire (1996, p. 93) quando diz que: “A autoridade coerentemente democrática está convicta de que a disciplina verdadeira não existe na estagnação, no silêncio dos silenciados, mas no alvoroço dos inquietos, na dúvida que instiga, na esperança que desperta.”, ousamos criticar intenções e ações desta política, implementada de forma arbitrária e regulatória.

Nesse cenário em que a “Democracia deixa de ser um conceito político para se tornar um conceito econômico (MOREIRA e SILVA, 1995, p. 84), a criação de uma subsecretaria de fomento às escolas cívico-militares representa, para nós, se deu na tentativa de sustentar processos de aculturação, operando uma política ideológica voltada à manutenção do *status quo* e à valorização do padrão hegemônico.

Compreendemos, neste estudo, que, no campo das políticas curriculares, demandas, negociações e antagonismos não se findam; que precisamos nos compromissar, nos aventurar contra a desesperança, cientes das manhas e armadilhas ideológicas que forjam modelos. É preciso sempre reinventar formas de resistir e lutar!

## REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. **A educação pode mudar a sociedade?** Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

ARIZA, Leidy Gabriela; DIAS, Vânia de Moraes Teixeira; SOUSA, Robson Simplicio de; NUNES, Bruna Roman; GALIAZZI, Maria do Carmo; SCHMIDT, Elisabeth Brandão. Articulações metodológicas da Análise Textual Discursiva com o ATLAS.ti: compreensões de uma comunidade aprendente. **Investigação Qualitativa em Educação**. Atas CIAIQ, v 2, 2015. Disponível em: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2015/article/view/273/269>

BRASIL. Decreto nº 9.465, de 02 de janeiro de 2019. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação, remaneja cargos em comissão e funções de confiança e transforma cargos em comissão do Grupo Direção e Assessoramento Superiores DAS e Funções Comissionadas do Poder Executivo FCPE. Diário Oficial, Brasília, DF, 02. Jan. 2019. Seção 1, p. 6.

CARBONELL, Jaume. **Pedagogias do século XXI: bases para a inovação educativa**. 3.ed. Porto Alegre: Penso, 2016.

CASTRO, Nicholas Moreira Borges de. “Pedagógico” e “disciplinar”: o militarismo como prática de governo na educação pública do estado de Goiás. **Dissertação de mestrado**. Programa de pós-graduação em Antropologia social. Universidade de Brasília, 2016. Disponível em: [http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/22204/1/2016\\_NicholasMoreiraBorgesdeCastro.pdf](http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/22204/1/2016_NicholasMoreiraBorgesdeCastro.pdf)>

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Diana Salomão de. A prática de pensar a prática de formação acadêmico-profissional de professoras(es) de ciências da natureza: estética do formar-se ao formar. **Tese de doutorado** apresentada ao programa de pós-graduação em Educação em Ciências - Química da vida e saúde - PPGE. Universidade Federal do Rio Grande, 2015. Disponível em: <http://docplayer.com.br/57271307-A-pratica-de-pensar-a-pratica-de-formacao-academico-profissional-de-professoras-es-de-ciencias-da-natureza-estetica-do-formar-se-ao-formar.html>>

GABRIEL, Carmen Teresa. Quando “nacional” e “comum” adjetivam o currículo da escola pública. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v.9, n.17, p.283-297, jul./dez.2015. Disponível em: [retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/download/581/655](http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/download/581/655)>

GUIMARÃES, Paula Cristina Pereira. Os novos modelos de gestão militarizada das escolas estaduais de Goiás. **Anais do XXIX Simpósio de história nacional**. Brasília, 2017. Disponível em: [https://www.snh2017.anpuh.org/resources/anais/54/1502846486\\_ARQUIVO\\_TRABALHO\\_COMPLETO\\_ANPUH\\_Paula\\_2017\(1\).pdf](https://www.snh2017.anpuh.org/resources/anais/54/1502846486_ARQUIVO_TRABALHO_COMPLETO_ANPUH_Paula_2017(1).pdf)>

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1995

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias do currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 23, p. 267/281, dez. 2003.

[1] Reportagem do jornal online Correio do Povo, de Porto Alegre, disponível em: <https://www.correiodopovo.com.br/noticias/ensino/mec-finaliza-proposta-de-ampliacao-de-escolas-civico-militares-no-pais-1.319073>. Acesso: 07.abr.2019.