

**Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade do Estado do Mato Grosso
Cáceres - Mato Grosso - Brasil**

Revista da Faculdade de Educação - Vol. 42, (Jan/Dez) de 2026
ISSN: 2178-7476



**ESCOLAS CÍVICO-MILITARES E ESTUDANTES INDÍGENAS: CAMINHOS, ACESSOS E
EXCLUSÃO NA EDUCAÇÃO PÚBLICA DO ESTADO DE MATO GROSSO**

**CIVIC-MILITARY SCHOOLS AND INDIGENOUS STUDENTS: PATHS, ACCESS, AND EXCLUSION
IN PUBLIC EDUCATION IN THE STATE OF MATO GROSSO**

**ESCUELAS CÍVICO-MILITARES Y ESTUDIANTES INDÍGENAS: TRAYECTORIAS, ACCESO Y
EXCLUSIÓN EN LA EDUCACIÓN PÚBLICA EN EL ESTADO DE MATO GROSSO**

Clésio Castro Carmo

Mestre em Educação pelo PPGE/IE/UFMT
Professor EBTT no estado do Amapá
email clesiocarmo@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0006-9939-993X>

Ozerina Victor Oliveira

Professora Dra. do PPGE/IE/UFMT
email ozarina.ufmt@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-7063-6483>

Resumo

O artigo problematiza a criação de Escolas Estaduais Cívico-Militares em Mato Grosso, analisando um processo seletivo de ingresso e seus impactos curriculares, especialmente no que se refere à educação escolar indígena. Com abordagem qualitativa e natureza documental, o estudo examina a prova do processo seletivo de 2024, articulada à análise de leis, decretos e diretrizes do programa das Escolas Cívico-Militares. Os resultados indicam que, apesar do discurso oficial de respeito às diferenças, os dispositivos normativos e avaliativos produzem efeitos excludentes, reforçando desigualdades e tensionando o direito à educação que acolha a diferença.

Palavras-chave: Currículo. Educação escolar indígena. Políticas educacionais militarizadas. Avaliação.

Abstract

This article problematizes the creation of State Civic-Military Schools in Mato Grosso, analyzing an entrance selection process and its curricular impacts, especially regarding indigenous school education. Using a qualitative approach and documentary nature, the study examines the 2024 entrance exam, articulated with an analysis of laws, decrees, and guidelines of the Civic-Military Schools program. The results indicate that, despite the official discourse of respect for differences, the normative and evaluative mechanisms produce exclusionary effects, reinforcing inequalities and straining the right to education that embraces difference.

Keywords: Curriculum. Indigenous school education. Militarized educational policies. Evaluation.

Resumen

Este artículo problematiza la creación de las Escuelas Cívico-Militares Estatales en Mato Grosso, analizando un proceso de selección de ingreso y sus impactos curriculares, especialmente en la educación escolar indígena. Con un enfoque cualitativo y de naturaleza documental, el estudio examina el examen de ingreso de 2024, articulado con un análisis de leyes, decretos y directrices del programa de Escuelas Cívico-Militares. Los resultados indican que, a pesar del discurso oficial de respeto a las diferencias, los mecanismos normativos y evaluativos producen efectos excluyentes, reforzando las desigualdades y vulnerando el derecho a una educación que abarque la diferencia.

Palabras clave: Currículo. Educación escolar indígena. Políticas educativas militarizadas. Evaluación.

1 Introdução

Ao iniciarmos este artigo, a questão que se impõe é saber se os estudantes indígenas têm sido reconhecidos, no âmbito das políticas públicas educacionais contemporâneas, como efetivos sujeitos de direitos (Arroyo, 2012) ou se permanecem submetidos a dispositivos institucionais que, sob o discurso da igualdade formal e da meritocracia, produzem exclusões históricas e simbólicas. Tal indagação adquire centralidade no contexto de expansão das escolas cívico-militares no Brasil e, de modo particular, no Estado de Mato Grosso, onde a adoção desse modelo educacional tem provocado intensos debates no campo da educação, do currículo e da gestão escolar (Tiellet, 2019; Oliveira e Silva, 2023). Em pesquisa que consubstancia nossas indagações, Tiellet (2019), ao analisar o processo de expansão das escolas militares no estado de Mato Grosso, afirma que esse modelo de ensino vai estabelecer, no interior da rede pública de ensino, escolas diferenciadas ou subsistemas, sendo as escolas militares destinadas para a elite e assim aumentando ainda mais a exclusão de indígenas e/ou os mais pobres.

A partir da Constituição Federal de 1988, a educação escolar indígena passou a ser reconhecida como um direito específico, diferenciando-se de modelos assimilacionistas e integracionistas que historicamente marcaram a relação do Estado brasileiro com os povos originários. Esse marco constitucional inaugurou um conjunto de normativas que asseguram o respeito às línguas maternas, às formas próprias de organização social, aos saberes tradicionais e às concepções de mundo dos povos indígenas, reconhecendo a diversidade étnica e cultural como princípio estruturante da educação pública. No entanto, como adverte Bruno e Oliveira (2015), o reconhecimento legal da diversidade não garante, por si só, a efetivação de práticas curriculares e políticas educacionais comprometidas com a justiça social, sendo recorrente a existência de tensões entre o discurso normativo e as práticas institucionais.

Nesse cenário, a criação de escolas cívico-militares apresenta-se como uma política educacional que, embora justificada pelo argumento da melhoria da qualidade da educação pública, opera a partir de pressupostos curriculares e organizacionais fortemente marcados pela padronização, pela hierarquização e pelo controle dos comportamentos escolares. Por isso, para Tiellet (2019), no

âmbito da expansão desse modelo de educação no Estado de Mato Grosso a qualidade do ensino nunca foi prioridade nas políticas educacionais, devendo-se pensar que se está implantando uma política de exclusão.

Conforme analisam Oliveira e Destro (2005), currículos que se pretendem universais e neutros tendem a silenciar diferenças culturais e a legitimar determinadas formas de conhecimento em detrimento de outras, produzindo desigualdades educacionais sob a aparência de equidade. Essa perspectiva torna-se particularmente relevante quando se analisam os efeitos dessas políticas sobre grupos historicamente subalternizados, como os estudantes indígenas.

É nesse contexto que o presente estudo se insere, tendo como objetivo analisar o processo seletivo para ingresso nas Escolas Estaduais Cívico-Militares do Estado de Mato Grosso, com foco na prova aplicada no ano de 2024. Parte-se da compreensão de que instrumentos avaliativos não são neutros, mas constituem dispositivos curriculares que expressam concepções de conhecimento, de sujeito e de sociedade (Sacristán, 2000; Silva, 2015). Ao tomar a prova como objeto empírico de análise, busca-se compreender em que medida o perfil de estudante requerido pelo processo seletivo dialoga — ou entra em conflito — com os princípios da educação escolar indígena assegurados pela legislação brasileira.

A escolha pela análise do processo seletivo justifica-se pelo entendimento de que a avaliação, enquanto prática curricular, exerce papel central na regulação do acesso, da permanência e da exclusão escolar. Como destacam Bruno e Oliveira (2015), políticas curriculares e avaliativas que desconsideram as trajetórias educacionais diferenciadas dos sujeitos tendem a reforçar desigualdades sociais e culturais, transformando diferenças em déficits. Assim, a prova seletiva das escolas cívico-militares pode ser compreendida como um mecanismo que, ao estabelecer critérios homogêneos de desempenho, limita o acesso de estudantes indígenas a determinados espaços da educação pública.

Metodologicamente, o estudo adota uma abordagem qualitativa, de natureza documental, analisando leis, decretos, regulamentos, diretrizes e a prova aplicada no processo seletivo das escolas cívico-militares em Mato Grosso. A análise fundamenta-se no campo teórico do currículo, articulando contribuições de autores que problematizam as relações entre políticas educacionais, diversidade cultural e justiça social

Ao problematizar a militarização das escolas públicas a partir da perspectiva curricular e da educação escolar indígena, este artigo busca contribuir para o debate crítico sobre os rumos da educação da educação pública no estado de Mato Grosso, evidenciando as contradições entre políticas educacionais de caráter universalizante e o direito à educação diferenciada (Carmo; Oliveira, 2025). Trata-se, portanto, de uma reflexão que se insere no campo das disputas curriculares, reafirmando a necessidade de compreender a educação pública como espaço de reconhecimento das diferenças e de afirmação dos direitos historicamente conquistados pelos povos indígenas.

2 Procedimentos metodológicos da pesquisa

A presente pesquisa insere-se no campo dos estudos qualitativos em educação, adotando como estratégia metodológica a pesquisa documental, entendida como aquela que se vale de documentos oficiais e institucionais como fontes primárias de análise. Conforme define Chizzotti (2000), a pesquisa documental compreende o exame sistemático de informações registradas sob diferentes suportes, produzidas independentemente da intenção inicial de pesquisa, mas que permitem compreender contextos, práticas e concepções subjacentes às políticas e ações institucionais.

A opção pela pesquisa documental justifica-se pela natureza do objeto investigado, uma vez que a análise das Escolas Estaduais Cívico-Militares no Estado de Mato Grosso exige a compreensão dos marcos legais, normativos e avaliativos que sustentam sua criação. Nesse sentido, foram selecionados como fontes de produção de dados: leis estaduais, decretos regulamentadores, diretrizes e manuais oficiais relacionados ao Programa das Escolas Estaduais Cívico-Militares, bem como a prova aplicada no processo seletivo de 2024 para ingresso de novos estudantes nessas instituições.

A prova do processo seletivo constitui-se como documento central da pesquisa, por ser compreendida não apenas como instrumento técnico de avaliação, mas como ato curricular que expressa concepções específicas de conhecimento, aprendizagem e sujeito. Conforme argumentam Oliveira e Destro (2005), documentos curriculares e avaliativos operam como mediadores entre políticas educacionais e práticas escolares, materializando escolhas políticas que nem sempre são explicitadas nos discursos oficiais. Assim, a análise da prova permitiu problematizar os critérios de seleção adotados e suas implicações para o acesso de estudantes indígenas à educação pública.

O procedimento analítico adotado junto à organização e exposição dos dados de fontes documentais consistiu na formação de blocos temáticos, orientado a partir do referencial teórico do currículo, da educação intercultural e da educação escolar indígena. Referido procedimento analítico chegou à seguinte configuração de blocos temáticos: padronização curricular, meritocracia, diversidade cultural, interculturalidade, exclusão escolar e sujeito de direitos. O procedimento de agrupar os dados possibilitou identificar regularidades, ausências e tensões presentes tanto nos documentos normativos quanto na estrutura e no conteúdo da prova seletiva.

A análise foi conduzida de forma interpretativa, buscando compreender os sentidos produzidos pelos documentos no contexto de materialização da política. Nesse processo, considerou-se que os textos legais e avaliativos não são neutros, mas refletem disputas e relações de poder que atravessam o campo educacional. Bruno e Oliveira (2015) explicam que a leitura crítica de documentos oficiais permite evidenciar como determinadas concepções de educação e de currículo são naturalizadas, ao passo que outras são marginalizadas ou silenciadas.

Cabe ressaltar que esta pesquisa não teve como objetivo avaliar o desempenho dos

estudantes ou a eficácia pedagógica das escolas cívico-militares, mas analisar os pressupostos curriculares e políticos que orientam o processo seletivo e suas consequências para a garantia do direito à educação diferenciada dos povos indígenas. Nesse sentido, o foco recai sobre as condições de acesso e os mecanismos institucionais que regulam a entrada dos estudantes nesses espaços escolares.

Por fim, a escolha metodológica adotada tornou possível articular o exame empírico dos documentos com uma reflexão teórica mais ampla sobre currículo, diversidade e justiça social, na expectativa de contribuir para a compreensão crítica das políticas educacionais em curso no estado de Mato Grosso. Ao privilegiar a análise documental, busca-se evidenciar como decisões aparentemente técnicas produzem efeitos concretos sobre os sujeitos e seus direitos educacionais, especialmente no que se refere aos estudantes indígenas.

3 Escolas cívico-militares e seus tensionamentos com a educação pública

De acordo com Mendonça (2020), o debate em torno da militarização das escolas públicas civis ganhou destaque no cenário educacional brasileiro, especialmente a partir da experiência implementada no estado de Goiás ao final da década de 1990, suscitando posicionamentos divergentes entre distintos atores sociais, como gestores públicos, professores, pesquisadores, famílias e movimentos sociais. Tal debate não se limita a questões administrativas ou disciplinares, mas envolve disputas mais amplas em torno do sentido da educação pública, do papel do currículo e das finalidades formativas da escola.

Posteriormente, essa proposta foi incorporada pelo Governo Federal sob o argumento da “finalidade de promover a melhoria na qualidade da educação” (Brasil, 2019), ancorando-se, em seu discurso oficial, “nos princípios da igualdade de condições, do acesso e permanência na escola, bem como da liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber, respeitando, ainda, as diferenças individuais” (Brasil, 2019, p. 10). No entanto, como apontam estudos críticos, há uma distância significativa entre os princípios enunciados nos documentos normativos e os efeitos concretos produzidos pelas políticas de militarização no cotidiano escolar, especialmente quando analisadas sob a perspectiva do currículo. Para Duprat (2025) uma escola que assume características militares, consistentes no controle dos gestos, dos signos de expressão pessoal, na imposição de hierarquias de todos os tipos e para todas as tarefas, está evidentemente na contramão das ideias centrais de uma educação democrática.

No estado de Mato Grosso, em 1986 foi criada a escola da Polícia Militar “Tiradentes” (Tiellet, 2019), que em 1990 passou a ser subordinada administrativamente a Polícia Militar, cuja finalidade se expressa na filosofia e nos objetivos o aprimoramento da carreira militar a partir do ingresso na Educação básica “dando ao educando uma cultura solidificada na disciplina e na hierarquia militar” (Polícia Militar, 2001, p.1)

Neste sentido, a Lei nº 12.388, de 2024, que institui o Programa de Escolas Cívico-Militares no Estado, afirma como finalidade “promover a melhoria na qualidade da educação do ensino fundamental, ensino médio e educação profissional” (Mato Grosso, 2024), bem como “colaborar para a formação humana e cívica do cidadão, valorizando o respeito às diferenças, contribuindo para o desenvolvimento pessoal e a responsabilidade social, a fim de construir uma sociedade mais justa, ética, participativa e responsável” (Mato Grosso, Art. 4º, 2024). Tais objetivos, em um primeiro momento, parecem alinhar-se a princípios historicamente defendidos no campo educacional, como a formação integral e o respeito à diversidade.

Entretanto, o Decreto nº 709, de 19 de fevereiro de 2024, que regulamenta a referida lei, explicita limites concretos dessa proposta ao estabelecer que as instituições de ensino selecionadas para implementar o Programa não poderão ser Centros Educacionais de Jovens e Adultos (CEJA), ofertar ensino noturno, nem se constituir como instituições rurais, indígenas, quilombolas ou conveniadas, tampouco possuir dualidade administrativa (Mato Grosso, art. 8º, 2024). Essa delimitação normativa evidencia uma contradição estrutural entre o discurso de valorização das diferenças no âmbito estadual, municipal e federal e, as práticas institucionais que, na realidade, excluem explicitamente determinados grupos e modalidades educacionais.

Pode-se dizer que a função da escola, nessa pedagogia militar, assume contornos específicos. Conforme analisam Miranda e Silva (2023), a formação ofertada pelas escolas cívico-militares é predominantemente propedêutica, sem preocupação efetiva com a integração à formação profissional, operando com privilégios e ordenamento operacional próprios, sustentados por princípios burocráticos e hierárquicos. Embora se declarem democráticas, essas escolas tendem a atender majoritariamente às classes médias e a segmentos específicos das classes populares, produzindo um recorte social seletivo.

Os autores também apontam que há uma ambiguidade no tratamento das violências escolares: por um lado, minimizam-se determinadas agressões, reduzindo-as a “brincadeiras”; por outro, radicaliza-se o enfrentamento de conflitos por meio de políticas de “tolerância zero”. Esse funcionamento opera como uma engrenagem que mantém e legitima privilégios sociais de classe, ao mesmo tempo em que disfarça formas de transmissão hereditária de capital cultural, conferindo uma aparência meritocrática ao processo de reprodução social (Miranda; Silva, 2023, p. 7–11).

Assim, embora as escolas cívico-militares afirmem em seus documentos oficiais o respeito às diferenças como princípio, observa-se que foram estruturadas com a finalidade de excluir todos aqueles que não se enquadram nas características estabelecidas para um aluno ideal. Esse aluno ideal é identificado, sobretudo, por meio da prova do processo seletivo para ingresso nessas instituições, que opera como um filtro curricular e social. Diante disso, impõe-se a questão central deste estudo: os estudantes indígenas são efetivamente reconhecidos como “sujeitos de direitos” (Arroyo, 2012) e recebem um tratamento adequado e diferenciado por parte dessas políticas públicas educacionais?

Ao se analisar o conjunto de leis, decretos, regulamentos e diretrizes que tratam da educação

escolar indígena, constata-se que, a partir da Constituição Federal de 1988, foram elaborados diversos documentos oficiais voltados à institucionalização de uma educação específica e diferenciada para os povos indígenas. Esses documentos asseguram a presença de professores e gestores indígenas, a adoção de calendários próprios, a construção de currículos e materiais didáticos específicos, o ensino na língua materna, entre outros elementos que reconhecem as singularidades culturais, linguísticas e territoriais desses povos.

O conjunto normativo direcionado à educação escolar indígena viabilizou a criação, a expansão e o fortalecimento de escolas indígenas em diversas regiões do país, concebidas como escolas específicas, diferenciadas, comunitárias, interculturais e multilíngues, localizadas nos territórios etnoeducacionais (Brasil, 2009). Essa concepção de educação fundamenta-se no reconhecimento da diversidade como princípio pedagógico e político, em oposição a modelos homogeneizadores de escolarização. Por isso, para que os objetivos da educação escolar, no seio das comunidades indígenas, sejam atingidos, é imprescindível compreender a realidade deles e com eles, identificar quais são as dimensões significativas que a educação escolar pode ser parceira frente as dificuldades enfrentadas por cada comunidade (Rezende, 2023). A luta dos povos indígenas por uma educação escolar indígena vem sendo desenvolvida desde a década de 1960, no sentido de trabalhar numa parceria em que a educação escolar não seja o sujeito e a educação o objeto, mas que ambas possam ter ações voltadas para o interesse e necessidade daquele povo e sua relação com o mundo em que vivem.

O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), publicado em 1998, explicita questões comuns a professores e escolas, ao mesmo tempo em que esclarece e incentiva a pluralidade e a diversidade das múltiplas programações curriculares vinculadas aos projetos históricos e étnicos específicos (Brasil, 2014, p. 73–74). Esse documento foi concebido com o objetivo de orientar e subsidiar a construção de currículos diferenciados, respeitando as formas próprias de organização social, os saberes tradicionais e as cosmologias indígenas.

Conforme destaca Piovezana (2010), o RCNEI reconhece que os povos indígenas, ao longo de sua história, construíram sistemas complexos de pensamento e modos próprios de produzir, armazenar, expressar, transmitir, avaliar e reelaborar conhecimentos e concepções sobre o mundo, o ser humano e o sobrenatural (Piovezana, 2010, p. 132). Esses sistemas não podem ser reduzidos ou subordinados a currículos padronizados, sob pena de descaracterizar os próprios fundamentos da educação escolar indígena.

Muito embora o direito à educação tenha sido conquistado no âmbito de acordos firmados nos documentos oficiais, acolhendo as particularidades dos diferentes grupos sociais que compõem a sociedade brasileira, emergem contradições quando se analisam normativas como as que regem as Escolas Estaduais Cívico-Militares em Mato Grosso. Essas escolas, ao mesmo tempo em que objetivam a excelência na gestão escolar, excluem explicitamente todos aqueles que se apresentam como diferentes, produzindo um modelo de cidadão baseado na universalização de comportamentos, valores e, sobretudo, desempenhos.

Nesse modelo, constrói-se a ideia de que todos são iguais e, portanto, devem ser tratados de maneira homogênea, desconsiderando desigualdades históricas, diferenças culturais e especificidades territoriais. A educação proposta pelas ECIMs desloca-se, assim, de uma perspectiva próxima à pedagogia da autonomia, defendida por Freire (2003), para uma pedagogia tradicional e securitária, na qual as diferenças são evidenciadas e hierarquizadas por meio da meritocracia.

A escola, no interior da pedagogia militar, passa a seguir um modelo rigidamente prescrito por leis, decretos e regulamentos que, ao invés de reconhecerem a diversidade, tendem a criminalizá-la, transformando diferenças culturais em desigualdades sociais. Para Freire (1996), uma das tarefas essenciais da escola, enquanto centro de produção sistemática do conhecimento, é trabalhar criticamente a inteligibilidade dos fatos e sua comunicabilidade, instigando a curiosidade dos educandos, e não “amaciando-a” ou “domesticando-a” (Freire, 1996, p. 36).

Observa-se que o objeto do conhecimento produzido pela Lei nº 12.388 e pelo Decreto nº 709 no estado de Mato Grosso, ambos de 2024, foram organizados de modo a atender interesses dos grupos que se encontram no poder. O instrumento central que materializa tais interesses é o currículo, entendido como espaço privilegiado de disputa simbólica e política. Bruno e Oliveira (2015) observam que é por meio do currículo que as ideologias dominantes se apresentam como políticas públicas educacionais, naturalizando determinadas visões de mundo e invisibilizando outras. Ao transformar particularidades culturais em desigualdades escolares, o currículo das escolas cívico-militares opera como mecanismo de exclusão simbólica.

Quando se busca uma definição de currículo, encontram-se múltiplas noções e significados, atravessados por tensões, fronteiras e imposições que nos levam a refletir sobre a quem ele serve e que projeto de sociedade sustenta. Para Sacristán (2000), o currículo resulta da ação de diversas forças sociais, sendo um processo complexo e dinâmico, sujeito a transformações constantes. Para Silva (2015), o currículo é espaço de discernimento e trajetória, capaz de forjar identidades ao estabelecer relações de poder. Essa compreensão é assumida por Oliveira e Destro (2005), ao afirmar que o currículo não apenas organiza conteúdos, mas produz subjetividades, definindo quem pode falar, que saberes são legítimos e quais identidades são reconhecidas no espaço escolar.

De acordo com Apple (2000), um dos objetivos centrais das agendas conservadoras é alterar o senso comum, redefinindo categorias básicas utilizadas para compreender o mundo social e educacional, bem como o papel das instituições na produção das identidades. Nesse processo, políticas curriculares desempenham papel fundamental na consolidação de uma visão hegemônica de sociedade e de sujeito.

Assim, a perspectiva formativa dos governos é disseminada nas instituições sociais, mantendo a hegemonia de determinados grupos sobre outros. Como observa Arroyo (2013), a exigência de recontar a história, especialmente no que diz respeito às culturas afro-brasileira e indígena, constitui uma reivindicação política mais radical do que a simples inserção de novos conteúdos nos currículos oficiais.

Esse antagonismo presente nas políticas educacionais se apresenta no campo do currículo, entendido como construção social que opera dialeticamente em dois níveis, conforme explicita Goodson (1999): o nível da prescrição e o nível do processo e da prática. No primeiro, o currículo legitima o trabalho docente, hierarquiza saberes e áreas do conhecimento; no segundo, revela os saberes e fazeres que emergem da prática cotidiana, abrindo possibilidades de resistência e ressignificação.

4. Escolas cívico-militares em Mato Grosso, avaliação e currículo

Para Fernandes e Freitas (2007) mesmo nos processos de avaliação mais simples, sabemos que para tomar determinadas decisões faz-se necessário que alguns critérios e princípios sejam considerados seriamente. Arroyo (2013) salienta que a criança passa por processos constantes de desumanização fora do espaço escolar, opressão que se repete no espaço escolar. Por isso, para o referido autor, “se no foco de nosso olhar não estiver primeiro e concomitantemente recuperar a humanidade roubada, não acertamos no processo de aprendizagem de nada” (Arroyo, 2013, p.63). Para Luckesi (2008, p. 69), a avaliação é: “um juízo de qualidade sobre dados relevantes, tendo em vista uma tomada de decisão”. A partir dessas noções conceituais, torna-se possível compreender o processo seletivo como um dispositivo que não apenas mede desempenhos, mas também estabelece hierarquias, legitima escolhas institucionais e produz distinções entre sujeitos. É nesse sentido que se passa a dissertar sobre o processo seletivo para ingresso de novos estudantes do 9º ano do ensino fundamental nas Escolas Cívico-Militares, formulado e implementado pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC-MT), em articulação com a Polícia Militar e o Corpo de Bombeiros Militar do Estado de Mato Grosso.

A prova aplicada nesse processo seletivo é composta por 20 questões objetivas, distribuídas igualmente entre Língua Portuguesa e Matemática, com quatro alternativas cada, das quais apenas uma deve ser assinalada como correta na folha de respostas. O tempo definido para a realização foi de duas horas, não sendo permitido qualquer tipo de consulta. Trata-se, portanto, de um modelo avaliativo baseado na padronização dos conteúdos, na objetividade da correção e na rapidez de resposta, características típicas de avaliações classificatórias. Esse formato indica um entendimento específico de avaliação escolar, centrado na mensuração individual do desempenho e na comparação entre candidatos, configurando um cenário explicitamente meritocrático para a seleção de estudantes ingressantes nas Escolas Cívico-Militares.

Embora apresentado como um procedimento técnico e imparcial, esse modelo de seleção precisa ser problematizado à luz das desigualdades educacionais historicamente produzidas no interior da sociedade brasileira. Avaliações seletivas dessa natureza tendem a privilegiar estudantes cujas trajetórias escolares se alinham ao currículo dominante, estruturado a partir de referenciais urbanos, monoculturais e eurocentrados. Processos avaliativos padronizados frequentemente desconsideram

as condições concretas de escolarização dos sujeitos, transformando diferenças socioculturais em critérios de exclusão escolar (Bruno e Oliveira, 2015). No caso dos estudantes indígenas, essa problemática se intensifica, uma vez que suas experiências educativas são atravessadas por currículos específicos, bilinguismo, calendários próprios e modos diferenciados de ensinar e aprender.

A militarização das escolas públicas brasileiras insere-se em um contexto mais amplo de reformas educacionais orientadas por discursos de eficiência, controle e ordem. Esse movimento tem se consolidado em diversos estados da federação, assumindo diferentes configurações conforme os contextos locais. Em nível federal, ganhou institucionalidade a partir do Decreto nº 10.004, de 5 de setembro de 2019, que instituiu o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM), com a finalidade declarada de “Promover a melhoria da qualidade da educação básica no ensino fundamental e médio” (Brasil, 2019). Tal iniciativa foi amplamente divulgada por seus mentores como resposta a problemas como indisciplina, violência escolar e baixos índices de desempenho, deslocando o debate educacional para uma lógica de responsabilização das escolas, dos professores e dos estudantes.

No âmbito do Ministério da Educação, o lançamento do Manual das Escolas Cívico-Militares, em 2020, teve como objetivo orientar os entes federativos quanto à criação e ao funcionamento das ECIMs. O documento estabelece um conjunto detalhado de normas administrativas, pedagógicas e disciplinares, organizadas em quinze títulos, que regulam desde a gestão escolar até as condutas esperadas de estudantes e profissionais da educação. Posteriormente, esse manual foi reformulado e transformado nas Diretrizes das Escolas Cívico-Militares, sob o argumento de conferir maior objetividade e flexibilidade às redes de ensino (Brasil, 2021).

Apesar dessas reformulações, observa-se que as diretrizes mantêm como eixo estruturante a padronização das práticas escolares e a centralidade da disciplina como elemento organizador da vida escolar. Essa concepção de escola, fortemente marcada por princípios hierárquicos e pela valorização do controle, revela uma compreensão restrita de qualidade educacional, frequentemente associada à obediência às normas e ao desempenho em avaliações padronizadas. Para Oliveira e Destro (2005), currículos organizados a partir de modelos homogêneos tendem a invisibilizar a diversidade cultural e a reduzir a complexidade dos processos educativos a indicadores mensuráveis, empobrecendo o sentido formativo da educação.

A revogação do Decreto nº 10.004, por meio do Decreto nº 11.611, de 19 de julho de 2023, não significou o encerramento das escolas cívico-militares no país. Mesmo com o fim da política indutiva de âmbito nacional, diversos estados optaram, sustentados por suas convicções políticas, em manter esse modelo educacional por meio de legislações próprias, fomentando uma política que distorce o papel da escola pública. Em Mato Grosso, a instituição do Programa Escolas Estaduais Cívico-Militares, por meio da Lei nº 12.388/2024 e sua regulamentação pelo Decreto nº 709/2024, amplia e aprofunda esse movimento em âmbito estadual.

A leitura desses dispositivos legais evidencia a institucionalização de um projeto educacional que atribui centralidade a mecanismos de seleção, controle e padronização, ao mesmo tempo em que restringe o acesso a determinados segmentos da população. A exclusão explícita de escolas e populações indígenas, quilombolas, rurais e da Educação de Jovens e Adultos do programa, revela os limites estruturais desse modelo para lidar com a diversidade cultural presente no território mato-grossense. Como assinalam Bruno e Oliveira (2015), políticas educacionais que não incorporam a diversidade como princípio estruturante tendem a reforçar processos de segregação, ainda que se apresentem sob o discurso da modernização e da qualidade.

Essas escolhas normativas suscitam questionamentos relevantes acerca do perfil de estudante idealizado pelas Escolas Estaduais Cívico-Militares. Ao estabelecer critérios seletivos rígidos e padronizados para o ingresso, o Programa produz um recorte social específico, privilegiando determinados grupos em detrimento de outros. Tal dinâmica tensiona os princípios da gestão democrática da educação pública e coloca em xeque a compreensão da educação como direito universal. A seletividade, nesse contexto, opera como mecanismo de distinção, redefinindo quem pode acessar determinados espaços escolares e sob quais condições.

Do ponto de vista curricular, essas contradições tornam-se ainda mais evidentes. O currículo, compreendido como projeto de formação humana e social, expressa escolhas políticas sobre os conhecimentos a serem ensinados, os valores a serem transmitidos e os sujeitos a serem formados. Conforme destacam Bruno e Oliveira (2015), o currículo não é neutro, mas atravessado por relações de poder que definem quais saberes são legitimados e quais são marginalizados. Ao adotar processos seletivos meritocráticos e currículos padronizados, as Escolas Estaduais Cívico-Militares reforçam uma concepção de educação que transforma diferenças culturais em desigualdades escolares.

Nesse sentido, a problematização de Escolas Cívico-Militares em Mato Grosso abre um campo fecundo para investigações críticas no âmbito do currículo e das políticas educacionais. As contradições entre os discursos de inclusão e as práticas de exclusão, entre a igualdade formal e a justiça social, evidenciam a necessidade de se aprofundar a análise dos efeitos concretos dessas políticas sobre sujeitos historicamente marginalizados, como os povos indígenas. Ao tomar o currículo como eixo analítico, torna-se possível compreender como decisões normativas e avaliativas produzem inclusões e exclusões, redefinindo o sentido da educação pública no contexto contemporâneo.

A centralidade conferida ao processo seletivo no modelo das Escolas Estaduais Cívico-Militares em MT evidencia que a seleção de estudantes não constitui um elemento periférico, mas um eixo estruturante do projeto educacional proposto. Ao estabelecer critérios homogêneos de ingresso, baseados exclusivamente em avaliações padronizadas, este estado federativo redefine o acesso à escola pública, deslocando-o de um direito universal para um privilégio condicionado ao desempenho individual. Essa lógica seletiva aproxima-se de modelos educacionais historicamente associados à distinção social, nos quais a escola opera como espaço de filtragem e hierarquização dos sujeitos.

Tal perspectiva contrasta de forma significativa com os princípios que orientam a educação escolar indígena no Brasil. Desde a Constituição Federal de 1988, bem como a partir de documentos normativos posteriores, a educação indígena passou a ser concebida como específica, diferenciada, intercultural e bilíngue, reconhecendo que os processos educativos desses povos não podem ser submetidos a modelos homogêneos de escolarização. No entanto, ao adotar processos seletivos meritocráticos para o ingresso em escolas públicas, o referido estado ignora essas especificidades e impõe um modelo único de avaliação e seleção, que desconsidera as trajetórias educativas diferenciadas dos estudantes indígenas.

Conforme argumentam Bruno e Oliveira (2015), quando o currículo e a avaliação são organizados a partir de uma lógica universalizante, as diferenças deixam de ser reconhecidas como expressão da diversidade e passam a ser interpretadas como déficits ou insuficiências. Esse movimento resulta na responsabilização individual dos estudantes por desigualdades que são, na realidade, produzidas estruturalmente pelo sistema educacional.

A exclusão explícita de escolas indígenas, quilombolas, rurais e da Educação de Jovens e Adultos do Programa Escolas Estaduais Cívico-Militares, conforme previsto na legislação estadual, reforça essa dinâmica. Ao delimitar previamente quais instituições podem ou não integrar o Programa, o estado de MT admite a incompatibilidade do modelo cívico-militar com contextos educacionais marcados pela diversidade cultural e territorial. Essa exclusão normativa evidencia que o projeto das escolas cívico-militares não foi concebido para dialogar com propostas educativas baseadas na interculturalidade e na valorização dos saberes locais.

Do ponto de vista da gestão democrática, essas escolhas normativas suscitam questionamentos relevantes. A gestão democrática da educação pública pressupõe a participação da comunidade escolar nos processos decisórios, o respeito às especificidades locais e a construção coletiva dos projetos pedagógicos. No entanto, o modelo cívico-militar, ao centralizar decisões em instâncias hierárquicas e ao impor normas e currículos padronizados, limita os espaços de participação e reduz a autonomia das escolas. Conforme observa Arroyo (2007) as escolas não conseguem ver os educandos como iguais perante os saberes e a capacidade de aprendê-los. Essa visão marcada pela desigualdade dos alunos perante o conhecimento tem sido uma marca da cultura escolar, onde “[...] hierarquizar os desiguais é inerente à cultura escolar e docente e condiciona as lógicas em que tudo se estrutura nas escolas. Sobretudo, o ordenamento dos conhecimentos, da avaliação, dos tempos e espaços, das didáticas e principalmente do currículo” (Arroyo, 2007, p.29). Currículos assim impostos verticalmente, tendem a enfraquecer a capacidade das comunidades escolares em construir projetos educativos alinhados às suas realidades socioculturais (Oliveira e Destro, 2005, p.140).

Além disso, a valorização da disciplina e da hierarquia como elementos centrais do projeto educacional das Escolas Estaduais Cívico-Militares indica uma concepção de formação humana fortemente associada à obediência às normas e ao controle dos comportamentos. Embora tais valores

sejam apresentados como necessários à melhoria da qualidade da educação, é preciso problematizar quais concepções de cidadania e de sujeito estão sendo promovidas por esse modelo. A educação, compreendida em uma perspectiva crítica, não pode restringir-se à conformidade e à adaptação, devendo promover a reflexão, a autonomia e o reconhecimento da pluralidade de experiências e de identidades.

Nesse contexto, reconhece-se o papel central que o currículo assume na mediação entre as políticas educacionais e as práticas escolares. O currículo não se limita à organização de conteúdos, mas expressa escolhas políticas sobre os conhecimentos, valores, saberes e práticas culturais que tem legitimidade de estar nas escolas, como podem ser ensinado, de quem são estes conhecimentos/saberes/práticas culturais e quem tem direito de ter acesso a eles. Conforme destacam Bruno e Oliveira (2015), o currículo é um campo de disputas simbólicas, no qual diferentes projetos de sociedade se confrontam. Ao adotar currículos padronizados e processos seletivos excludentes, as Escolas Estaduais Cívico-Militares reafirmam um projeto educacional que privilegia a homogeneização em detrimento da diversidade (Carmo; Oliveira, 2025). Também para Arroyo (2007), o currículo apresenta um leque de possibilidades de questionamentos quanto à sua função e organização dos conteúdos escolares ao longo do ano letivo, quanto ao desenvolvimento dos referidos conteúdos e como fator condicionante do trabalho tanto do professor quanto do aluno. Por isso, para ele [...] as indagações sobre o currículo vindas da nova consciência e identidade profissional nos levam a repensar as lógicas e valores que estruturam a organização curricular (Arroyo, 2007, p.19)

Essas escolhas curriculares produzem efeitos concretos sobre os sujeitos que frequentam ou que são impedidos de frequentar essas escolas. Para os estudantes indígenas, a impossibilidade de acesso a determinadas instituições públicas representa não apenas uma limitação de oportunidades educacionais, mas também a negação simbólica de sua condição de sujeitos de direito. Ao serem excluídos de processos seletivos ou de programas educacionais por não se enquadrarem em critérios homogêneos, esses estudantes são confrontados com uma lógica educacional que desvaloriza suas identidades e seus saberes.

A análise das Escolas Estaduais Cívico-Militares em Mato Grosso, portanto, revela que a militarização da escola pública não pode ser compreendida apenas como uma estratégia de gestão ou disciplina, mas como um projeto educacional que redefine o papel da escola, os sentidos do currículo e os critérios de pertencimento escolar. Ao estabelecer processos seletivos meticulosos e ao excluir determinados grupos sociais, o estado de Mato Grosso produz uma escola pública segmentada, na qual o acesso é regulado por mecanismos que aprofundam desigualdades social e historicamente construídas.

Diante desse cenário, acredita-se que a pesquisa que ora se apresenta provoque reflexões sobre os limites e as implicações das políticas de militarização da educação pública, especialmente em estados marcados por intensa diversidade étnica e cultural. A defesa da educação pública de

qualidade não pode ser dissociada do reconhecimento da diversidade e do compromisso com a justiça social. Como argumentam Oliveira e Destro (2005), políticas curriculares comprometidas com a equidade precisam partir do reconhecimento das diferenças como constitutivas do processo educativo, e não como obstáculos a serem superados por meio da padronização.

Assim, ao ampliar o debate sobre as Escolas Estaduais Cívico-Militares e seus processos seletivos, esta seção evidencia a necessidade de repensar os rumos das políticas educacionais no estado de Mato Grosso, especialmente no que se refere à garantia do direito à educação para os povos indígenas. A análise do currículo e da avaliação, enquanto práticas centrais da escola, permite compreender como decisões normativas e institucionais produzem inclusões e exclusões, redefinindo o significado da educação pública no contexto contemporâneo.

Em síntese, a militarização das escolas públicas, ao se articular a processos seletivos meritocráticos e a currículos padronizados, expõe um projeto educacional que tensiona princípios fundamentais da educação democrática e inclusiva. Ao tomar o currículo como eixo analítico, evidencia-se que a escola não é apenas um espaço de transmissão de conhecimentos, mas um campo de disputas políticas e culturais, no qual se decide quem tem direito a aprender, em quais condições e sob quais valores. Para os estudantes indígenas, essas disputas assumem contornos ainda mais significativos, pois dizem respeito ao reconhecimento de suas identidades, de seus saberes e de seus direitos historicamente conquistados, inclusive o direito à vida.

5 Algumas palavras para não terminar

Em um cenário marcado por tensões, disputas e contradições que se situam as ideologias e os dispositivos legais que sustentam a criação de escolas cívico-militares e, de modo particular, no Estado de Mato Grosso. De um lado, observa-se a consolidação de políticas educacionais alinhadas a projetos de governos de extrema direita, que se apresentam sob o discurso da eficiência, da ordem e da melhoria da qualidade da educação pública, mas que, na prática, operam por meio da padronização curricular, da seletividade e do controle disciplinar. De outro, encontram-se as conquistas legais e as contribuições teóricas de educadores e pesquisadores que defendem a escola pública como espaço de democratização do conhecimento, de reconhecimento das diferenças e de ampliação dos direitos educacionais historicamente conquistados.

A análise desenvolvida ao longo desta pesquisa permitiu evidenciar que os regulamentos e normas que instituem as Escolas Estaduais Cívico-Militares (EECIM) entram em conflito direto com o conjunto de leis, decretos e diretrizes que buscam assegurar aos povos indígenas uma educação escolar específica, diferenciada, intercultural e de qualidade. Tal conflito não se restringe a aspectos pontuais da legislação, mas revela uma incompatibilidade estrutural entre dois projetos educacionais distintos: um que se fundamenta na homogeneização, na meritocracia e na disciplina hierárquica;

e outro que reconhece a diversidade cultural, linguística e territorial como princípio constitutivo da educação pública.

Ao tomar o processo seletivo como eixo central da análise, este estudo evidenciou que a prova aplicada para ingresso nas EECIMs não constitui apenas um instrumento técnico de avaliação, mas um dispositivo curricular de exclusão. Ao estabelecer critérios homogêneos de desempenho, descontextualizados das trajetórias educacionais diferenciadas dos estudantes indígenas, o processo seletivo transforma diferenças culturais e pedagógicas em desigualdades escolares. Dessa forma, a exclusão de coletivos como indígenas, quilombolas, estudantes da Educação de Jovens e Adultos e populações do campo não se dá apenas por meio da legislação que veda a participação dessas modalidades no programa, mas também pela lógica meritocrática que estrutura o acesso às escolas cívico-militares.

Essa seletividade revela a construção de um perfil ideal de estudante, alinhado a valores específicos de disciplina, comportamento e desempenho escolar, que não dialogam com os princípios da educação escolar indígena nem com as realidades socioculturais de grande parte da população mato-grossense. Ao ratificar que determinados sujeitos não se enquadram no perfil desejado, o estado de Mato Grosso redefine, na prática, quem pode ou não acessar determinados espaços da escola pública, convertendo o direito à educação em privilégio condicionado à adequação a normas e critérios previamente estabelecidos.

O currículo, nesse contexto, assume papel central como instrumento de materialização das ideologias dominantes. Longe de ser neutro, o currículo expressa escolhas políticas sobre os conhecimentos considerados legítimos, os valores a serem transmitidos e os sujeitos a serem formados. Conforme discutido ao longo do texto, é por meio do currículo que as políticas educacionais das escolas cívico-militares invisibilizam as particularidades dos grupos sociais e as transformam em desigualdades, reforçando hierarquias históricas sob o discurso da igualdade formal.

Ao confrontar o currículo das EECIMs com os princípios da educação escolar indígena, evidencia-se que a proposta cívico-militar se afasta de uma pedagogia comprometida com a autonomia, a criticidade e o diálogo intercultural, aproximando-se de modelos tradicionais e securitários de educação. Esses modelos, ao priorizarem a obediência às normas e a padronização das práticas escolares, limitam a capacidade da escola de promover a reflexão crítica, a valorização dos saberes plurais e a formação de sujeitos capazes de intervir de forma consciente na realidade social.

Nesse sentido, a militarização da escola pública não pode ser compreendida apenas como uma estratégia de gestão ou de enfrentamento da indisciplina, mas como um projeto educacional que redefine os sentidos da educação, da cidadania e do próprio papel da escola na sociedade. Ao excluir explicitamente determinados coletivos e ao impor processos seletivos excludentes, esse projeto tensiona princípios fundamentais da gestão democrática e da educação como direito universal.

Diante desse quadro, torna-se imperativo questionar, refletir e agir sobre os rumos que

se deseja para a educação pública, em especial para a educação mato-grossense. A análise aqui empreendida não se propõe a oferecer respostas definitivas, mas a provocar o debate crítico sobre os impactos das políticas de militarização da escola pública no campo do currículo e sobre suas implicações para os sujeitos historicamente marginalizados. Como bem assinala Arroyo (2013), os currículos dos cursos de formação docente e da educação básica precisam repensar-se continuamente para dar conta de atender as demandas à educação, reconhecendo a pluralidade de sujeitos, histórias e saberes que compõem a escola pública.

Por saber-se inacabado, este trabalho reafirma a necessidade de compreender o currículo como campo de disputas e possibilidades, no qual se pode tanto reproduzir desigualdades quanto construir práticas educativas comprometidas com a justiça social. Defender uma educação pública de qualidade implica, necessariamente, defender uma escola acessível a todos, capaz de reconhecer as diferenças não como obstáculos, mas como fundamentos de uma sociedade democrática. É nessa perspectiva que se inscreve esta reflexão, como convite permanente à crítica, à resistência e à reinvenção da educação.

6. Referências Bibliográficas

APPLE, Michael W. A política do currículo oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Os sujeitos da educação e os direitos humanos**. Petrópolis: Vozes, 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 10.004, de 5 de setembro de 2019**. Institui o Programa Nacional das Escolas Cívico Militares. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/d10004.htm Acesso em: 05/10/2024.

BRASIL. **Decreto nº 11.611, de 19 de julho de 2023**. Revoga o Decreto nº 10.004, de 5 de setembro de 2019. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 20 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual das Escolas Cívico – Militares, 2020**. Disponível em https://www.gov.br/mec/pt-br/media/acesso_informacao/pdf-arq/10DIRETRIZESPECIMVERSO_observaes_14072021convertido2.pdf Acesso 20/11/2024

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes das Escolas Cívico-Militares*. Brasília: MEC, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação escolar indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola**. Brasília: MEC/SECADI, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual das Escolas Cívico-Militares**. Brasília: MEC, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC, 2014.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Rev. Diálogo Educacional**, p. 151-169, 2010. Disponível em:

http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1981-416x2010000100009&script=sci_abstract&tlng=en. Acesso em 24/03/2025.

CARMO, Clésio Castro; OLIVEIRA, Ozerina Victor. Caminhos, acessos e vias da educação mato-grossense: escolas cívico-militares e os alunos indígenas: inclusão ou exclusão? In: SEMANA DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE DA FAED, 5., 2025. **Anais...** [evento on-line]. Mato Grosso: FAED/UFMT, 2025.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

DICIONÁRIO ONLINE DE PORTUGUÊS. **Avaliar; seletivo**. 2009. Disponível em: <https://www.dicio.com.br>. Acesso em: 10 jan. 2026.

DUPRAT, Deborah. A Escola cívico-militar faz recuar cidadania. In: MATIAS, Marcele; LOPES, Barbara. **Educar com liberdade, não com medo: argumentos contra a militarização da educação / Articulação Contra o Ultraconservadorismo na Educação, Ação Educativa**. São Paulo: Ação Educativa, 2025.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 19. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MATO GROSSO. **Decreto 709 de 19 de janeiro de 2024**. Regulamenta a Lei nº 12.388, de 08 de janeiro de 2024, que institui o Programa Escolas Estaduais Cívico-Militares no Estado de Mato Grosso, e dá outras providências. Disponível em <https://legislacao.mt.gov.br/mt/decreto-n-709-2024-mato-grosso-regulamenta-a-lei-n-12388-de-08-de-janeiro-de-2024-que-institui-o-programa-escolas-estaduais-civico-militares-no-estado-de-mato-grosso-e-da-outras-providencias?origin=instituicao> Acesso 23/11/2024

MATO GROSSO. **Lei 12.388 de 8 de Janeiro de 2024**. Institui o Programa Escolas Estaduais Cívico-Militares no Estado de Mato Grosso, e dá outras providências. Disponível em <https://legislacao.mt.gov.br/mt/lei-ordinaria-n-12388-2024-mato-grosso-institui-o-programa-escolas-estaduais-civico-militares-no-estado-de-mato-grosso-e-da-outras-providencias> Acesso 23/11/2024.

MENDONÇA, Erasto Fortes. Militarização de escolas públicas no DF: a gestão democrática sob ameaça. Revista **Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, v. 35, n. 3, p. 807–826, maio/ago. 2019. Dossiê: Militarização da escola pública. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol35n32019.96052>

MIRANDA, Edna Maria Corrêa; SILVA, Francisco Thiago. Escolas cívico-militarizadas no Brasil: um estado do conhecimento. **Educação**, Santa Maria, v. 48, e118/1, 2023.

OLIVEIRA, Ozerina Victor de; DESTRO, Denise de Souza. Política curricular como política cultural: uma abordagem metodológica de pesquisa. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 28, p. 5–23, abr. 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782005000100012>

OLIVEIRA, O. V. (Org.); BRUNO, M. M. G. (Org.). **Educação Escolar Indígena, Diferença e Deficiência: (re)pensando práticas pedagógicas**. 1ª. ed. Campo Grande - MS: Editora UFMS, 2015. v. 1.

OLIVEIRA, Ozerina Victor; SILVA, A. M. . Qualidade, segurança e disciplina: o discurso de militarização da escola pública e suas demandas. In: Arão Davi Oliveira, Celeida Maria Costa de Souza e Silva. (Org.). *Políticas Educacionais em Perspectiva*. 1ed.Campo Grande -MS: Vozes, 2023, v. 1, p. 125-142

PIOVEZANA, Leonel. Território Kaingang na mesorregião Grande Fronteira do Mercosul: territorialidades em confronto. **História Unisinos**, v. 15, n. 2, p. 328–338, 2011.

REZENDE, Maria Aparecida. Formação continuada para professores a'uwẽ uptabi e

para professores não indígenas: uma proposta em busca da interculturalidade formativa. **Tellus**, Campo Grande, MS, ano 23, n. 50, p. 125-152, jan./abr. 2023

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

TIELLET, Maria do Horto S. (2019). Expansão das escolas e colégios militares retoma a lógica da exclusão. **Revista Brasileira De Política E Administração Da Educação** - Periódico científico Editado Pela ANPAE, 35(3), 806. Disponível <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/93780/55511> Acesso 10/03/2026

VEIGA, Célia Cristina P. S. **Reforma administrativa do Estado, segurança pública e formação de soldados da PMERJ**. 2016. 360 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, RJ, 2016.

Recebido em 23 de janeiro de 2026

Aprovado em 11 de março de 2026

Publicado em 24 de março de 2026