



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS - UEG  
CAMPUS CORA CORALINA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA (PPGEO)**

**Donizette Soares Da Silva**

**ENTRE O CONTROLE E A RESISTÊNCIA: COLETIVOS EXTRAESCOLARES E A  
ESCOLA MILITARIZADA NA REGIÃO NOROESTE DE GOIÂNIA**

**Cidade de Goiás – GO  
2025**

**Donizette Soares da Silva**

**ENTRE O CONTROLE E A RESISTÊNCIA: COLETIVOS EXTRAESCOLARES E A  
ESCOLA MILITARIZADA NA REGIÃO NOROESTE DE GOIÂNIA**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Goiás Campus Cora Coralina para obtenção do título de Mestre em Geografia.

Linha de pesquisa: Dinâmica Territorial do Cerrado

Orientadora: Profa. Dra. Ana Carolina de Oliveira Marques  
Coorientador: Prof. Dr. Weder David Freitas

**Cidade de Goiás – GO  
2025**

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PUBLICAÇÃO DE TESES E DISSERTAÇÕES NA  
BIBLIOTECA DIGITAL (BDTD)**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Estadual de Goiás a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UEG), regulamentada pela Resolução, CsA nº 1.087/2019 sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9.610/1998, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data<sup>1</sup>. Estando ciente que o conteúdo disponibilizado é de inteira responsabilidade do(a) autor(a).

**Dados do autor (a)**

Nome completo: Donizette Soares da Silva

Email: donizette04@gmail.com

**Dados do trabalho**

Título: Entre o controle e resistência: coletivos extraescolares e a escola militarizada na região noroeste de Goiânia.

Tipo:

Tese  Dissertação

Curso/Programa: PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA (PPGEO)

Concorda com a liberação documento

SIM  NÃO

<sup>1</sup>Período de embargo é de até um ano a partir da data de defesa.

*Donizette Soares da Silva*

Assinatura Autor

Goiás, 19 de agosto de 2025

Documento assinado digitalmente  
ANA CAROLINA DE OLIVEIRA MARQUES  
Data: 15/08/2025 11:16:25-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Assinatura do orientadora

### CATALOGAÇÃO NA FONTE

Biblioteca Frei Simão Dorvi – UEG Câmpus Cora Coralina

S586e	<p>Silva, Donizette Soares da.</p> <p>Entre o controle e a resistência : coletivos extraescolares e a escola militarizada na Região Noroeste de Goiânia [manuscrito] / Donizette Soares da Silva. – Goiás, GO, 2025.</p> <p>173 f. ; il.</p> <p>Orientadora: Profa. Dra. Ana Carolina de Oliveira Marques. Coorientador: Prof. Dr. Weder David Freitas</p> <p>Dissertação (Mestrado em Geografia) – Câmpus Cora Coralina, Universidade Estadual de Goiás, 2025.</p> <p>1. Territórios juvenis - escola 1.1. Escola militarizada. 1.2. Coletivos extraescolares. 1.3. Região Noroeste de Goiânia. I. Título. II. Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Cora Coralina.</p> <p style="text-align: right;">CDU: 911.2:378 (817.3)</p>
-------	--

Bibliotecária responsável: Marília Linhares Dias – CRB 1/2971

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS  
(Criada pela lei nº 13.456 de Abril de 1999, publicada no DOE-GO de 20 de Abril de 1999)  
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação  
Coordenação de Pós-Graduação *Stricto Sensu*  
UEG CÂMPUS CORA CORALINA  
Av. Dr. Deusdeth Ferreira de Moura Centro - GOIÁS CEP: 76600000  
Telefones: (62)3936-2161 / 3371-4971 Fax: (62) 3936-2160 CNPJ: 01.112.580/0001-71

### ATA DE EXAME DE DEFESA 08/2025

Aos vinte e nove dias do mês de maio de dois mil e vinte e cinco às quatorze horas, realizou-se o Exame de Defesa de dissertação do(a) mestrando(a) Donizette Soares da Silva, intitulada: **“ENTRE O CONTROLE E A RESISTÊNCIA: COLETIVOS EXTRAESCOLARES E A ESCOLA MILITARIZADA NA REGIÃO NOROESTE DE GOIÂNIA”**. A banca examinadora foi composta pelos seguintes professores doutores: Ana Carolina de Oliveira Marques (Presidente - PPGeo/UEG), Adão Francisco de Oliveira (UFT) e Ricardo Junior de Assis Fernandes Gonçalves (PPGeo/UEG). Os membros da banca fizeram suas observações e sugestões, as quais deverão ser consideradas pelo mestrando e seu(sua) orientador(a). Em seguida, a banca examinadora reuniu-se para proceder a avaliação do exame de defesa. Reaberta a sessão, o(a) presidente da banca examinadora, Prof.(a) Dr.(a) Ana Carolina de Oliveira Marques proclamou que a dissertação encontra-se aprovada ( x ) ou não aprovada ( ) ou aprovada com ressalva ( ) e com as seguintes exigências (se houver):

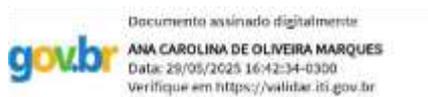
---

---

---

Cumpridas as formalidades de pauta, às 16:23 horas a presidência da mesa encerrou esta sessão do Exame de Defesa e lavrou a presente ata que, após lida e aprovada, será assinada pelos membros da banca examinadora.

Goiás-GO, 29/05/2025.



Prof.(a) Dr.(a) Ana Carolina de Oliveira Marques (Presidente)

Prof.(a) Adão Francisco de Oliveira (UFT)

Prof.(a) Dr.(a) Ricardo Junior de Assis Fernandes Gonçalves (PPGeo/UEG)

**Donizette Soares da Silva**

**ENTRE O CONTROLE E A RESISTÊNCIA: COLETIVOS EXTRAESCOLARES E A ESCOLA MILITARIZADA NA REGIÃO NOROESTE DE GOIÂNIA**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Goiás Campus Cora Coralina para obtenção do título de Mestre em Geografia.

Banca Examinadora

---

Profa. Dra. Ana Carolina Marques de Oliveira – UFB

Orientadora

---

Prof. Dr. Ricardo Junior de Assis Fernandes Gonçalves – UEG

Membro interno

---

Prof. Dr. Adão Francisco de Oliveira – UFT

Membro externo

---

Prof. Dr. Vinícius Polzin Druciaki – UEG

Suplente interno

---

Prof. Dra. Érika Munique de Oliveira – SEDUC/GO

Suplente externo

*“Não passa boi nem boiada, somos semente germinadas,  
Anunciando a chegada da hora de levantar”*  
Ubiratan Francisco de Oliveira.

## AGRADECIMENTOS

A realização desta dissertação foi possível graças ao apoio e à contribuição de muitas pessoas, às quais dedico minha mais profunda gratidão e apreço.

Agradeço à minha orientadora Profa. Dra. Ana Carolina de Oliveira Marques pela orientação firme, pelas sugestões sempre pertinentes e pela paciência durante todo o processo de leitura, pesquisa e escrita.

Agradeço ao meu coorientador Prof. Dr. Weder David Freitas pela contribuição intelectual, assertiva e generosa, sobretudo um amigo.

Agradeço às Bancas de Qualificação e de Defesa pelo aceite em apreciar o texto dissertativo.

Agradeço de maneira muito especial a meu filho Lucas, pelo seu amor e pelos ensinamentos do sentido da vida paterna.

Agradeço a Eguimar Felício Chaveiro pela prosa suave, amorosa, diretiva e inteligente. À UEG, Campus Cora Coralina, ao PPGEO e ao corpo de servidores.

Aos professores do Programa e aos convidados, e de maneira especial ao Coordenador Prof. Dr. Ricardo Assis, pelas reflexões, acolhimento e incentivos ao longo do percurso.

Aos meus colegas de turma, de maneira muito especial ao Grupo do Riso.

Aos moradores, pioneiros e lideranças da Região Noroeste de Goiânia, pela luta incansável ao direito à moradia, a organização e vida digna

Agradeço aos membros dos coletivos juvenis que generosamente compartilharam suas experiências e arte, permitindo que este trabalho ganhasse corpo e sentido, de forma afetuosa Fábio Chock e Malik Lion.

A meus familiares, irmãos que motivaram esta jornada, em especial minha tia Luzia Chaveiro, pelo cuidado, apoio, incentivo e pelas palavras sempre amorosas

Ao Grupo de Pesquisa Sujeito, Espaço e Existência - Dona Alzira, ao coletivo Norocity, ao Centro Eldorado dos Carajás e ao Grupo Museu Esperança que, de diferentes formas, estiveram presentes ao longo desta caminhada.

Aos demais pessoas que contribuíram direta e indireta para a realização de trabalho, oportunamente aos professores Ueliton Barbosa pela moradia e Sueli Alves pelo incentivo.

Por fim, agradeço a todas as vivências acumuladas durante essa jornada e que reforçaram meu compromisso com a produção de um conhecimento comprometido com a transformação realidade social.

## LISTA DE FOTOGRAFIAS

<b>Fotografia 1.</b> Abordagem policial em bairro da Região Noroeste de Goiânia-GO (2023) .....	98
<b>Fotografia 2.</b> Movimentos de ocupação de escolas contra a terceirização e a militarização do ensino .....	119
<b>Fotografia 3.</b> Manifestações de rua dos secundaristas durante a ocupação Colégio Estadual Robinho Azevedo Martins .....	120
<b>Fotografia 4.</b> Alunos protestam contra a privatização de escolas pelo Governo de Goiás, em janeiro de 2016.....	121
<b>Fotografia 5.</b> Ocupação Colégio Estadual Robinho Azevedo Martins por secundaristas.....	122
<b>Fotografia 6.</b> Grupo de Jovens da Igreja Católica – Jardim Liberdade.....	123
<b>Fotografia 7.</b> Batalha de Rimas – Praça do Ione Jd. Curitiba III .....	125
<b>Fotografia 8.</b> Batalha de Rimas – Praça do Ione Jd. Curitiba III .....	129
<b>Fotografia 9.</b> Grafite na Região Noroeste de Goiânia - GO.....	150
<b>Fotografia 10.</b> Grafite na Região Noroeste de Goiânia - GO.....	151
<b>Fotografia 11.</b> Pichações em um muro de um colégio da Região Noroeste de Goiânia - GO .....	152

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1.</b> População urbana de Goiânia – 2017/2018.....	61
<b>Gráfico 2.</b> Expansão das escolas militarizadas no Brasil (1999-2023) .....	90

## LISTA DE IMAGENS

<b>Imagem 1.</b> Trabalhador braçal roçando o matagal na ocupação do Jardim Nova Esperança (1979).....	37
<b>Imagem 2.</b> Reunião com mulheres na ocupação Jardim Nova Esperança (1979) – Goiânia-GO .....	38
<b>Imagem 3.</b> Movimento <i>A Luta pela Terra</i> .....	39
<b>Imagem 4.</b> Processo de ocupação do Jardim Nova Esperança .....	40
<b>Imagem 5.</b> Processo de ocupação do Jardim Nova Esperança .....	40
<b>Imagem 6.</b> Processo de ocupação do Jardim Nova Esperança .....	41
<b>Imagem 7.</b> Construção da Casa de Reunião e atual Associação de Moradores .....	42
<b>Imagem 8.</b> Construção da Escola Municipal Jardim Nova Esperança .....	43
<b>Imagem 9.</b> Mobilização popular em comemoração ao 1º de maio. Rua da União e, ao fundo, Igreja Católica no Jardim Nova Esperança.....	44
<b>Imagem 10.</b> Ação policial na ocupação do Jardim Nova Esperança (1970 – 1982) – Goiânia-GO, no processo de ocupação da área da Empresa Michiletti, a qual, hoje, é o Condomínio Borges Landeiro Tropicale .....	46

<b>Imagem 11.</b> Viatura da Polícia Militar – PM na ocupação do Jardim Nova Esperança (1979 – 1982) – Goiânia-GO .....	47
<b>Imagem 12.</b> Repressão policial e denúncia ao assassinato do fotógrafo Joel Marcelino .....	48
<b>Imagem 13.</b> Repressão estatal contra o movimento de ocupação via repressão policial .....	49
<b>Imagem 14.</b> Mobilizações e resistências na ocupação do Jardim Nova Esperança (1979 – 1982) .....	50
<b>Imagem 15.</b> Mobilizações e resistências na ocupação do Jardim Nova Esperança (1979 – 1982) .....	51
<b>Imagem 16.</b> Mobilizações e resistências na ocupação do Jardim Nova Esperança (1979 – 1982) .....	52
<b>Imagem 17.</b> População constrói suas casas no Jardim Nova Esperança (1979 – 1982) – Goiânia-GO52	
<b>Imagem 18.</b> <i>História marcada pelas disputas.</i> Jornal O Popular.....	55
<b>Imagem 19.</b> Resumo da ocupação no processo de consolidação do Jardim Nova Esperança. Jornal O Popular .....	56
<b>Imagem 20.</b> Ação do governo estadual na construção da Vila Mutirão (1983) – Goiânia-GO .....	57
<b>Imagem 21.</b> Mobilização de mulheres na construção da Vila Mutirão (1983) – Goiânia-GO.....	58
<b>Imagem 22.</b> Moradores em suas casas após a construção da Vila Mutirão (1983) – Goiânia-GO .....	59
<b>Imagem 23.</b> Famílias negociam retorno à ocupação de área no Setor Estrela Dalva, na Região Noroeste de Goiânia, após confronto om a PM.....	64
<b>Imagem 24.</b> Famílias retornam à ocupação de área pública no Setor Estrela Dalva, na Região Noroeste de Goiânia, após confronto com a PM .....	65
<b>Imagem 25.</b> Avenida Mangalô em dois momentos (A) 2000; (B) 2017 .....	66
<b>Imagem 26.</b> Comemorações pelos 32 anos do Bairro Jardim Nova Esperança (2013) – Goiânia-GO..	67
<b>Imagem 27.</b> Vista panorâmica do Jardim Nova Esperança com um empreendimento imobiliário ao fundo .....	68
<b>Imagem 28.</b> Avenida do Povo na vila Mutirão na atualidade – Região Noroeste de Goiânia-GO .....	69
<b>Imagem 29.</b> Avenida central no Jardim Nova Esperança – Região Noroeste de Goiânia-GO.....	70
<b>Imagem 30.</b> Modelos de uniformes padrão da CEPMG – uniforme escolar padrão .....	78
<b>Imagem 31.</b> Modelos de uniformes padrão da CEPMG – uniforme para a prática de educação física .	78
<b>Imagem 32.</b> Modelos de uniformes padrão da CEPMG – uniforme de gala.....	79
<b>Imagem 33.</b> Modelos de uniformes padrão da CEPMG – uniforme para alunas grávidas .....	80
<b>Imagem 34.</b> Padrão de cabelo.....	82

## LISTA DE MAPAS

<b>Mapa 1.</b> Localização de Goiânia no território brasileiro e goiano .....	32
<b>Mapa 2.</b> Goiânia e suas sete regiões.....	33
<b>Mapa 3.</b> Detalhamento das sete Regiões Metropolitanas de Goiânia e localização do CPMG Ayrton Senna da Região Noroeste.....	34

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1.</b> Periodização da militarização das escolas no Brasil .....	94
<b>Quadro 2.</b> Relação de Coletivos Extraescolares da Região Noroeste de Goiânia.....	131
<b>Quadro 3.</b> Quadro interpretativo dos trechos das letras de RAP escolhidos neste estudo .....	134
<b>Quadro 4.</b> Música “Evolução”, de Malik Lion – Sentidos, Resistências e Indícios .....	138
<b>Quadro 5.</b> “Sobreviva” – Vozes, Denúncias e Rastros de Resistência .....	142
<b>Quadro 6.</b> “Cabelo fora da régua” – Corpos, Violências e Indícios de Libertação.....	147

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1.</b> Número de homicídios por região de Goiânia – 2017/2018.....	62
--	----

## RESUMO

A militarização das escolas públicas em Goiás se inseriu no contexto de um projeto de educação neoliberal no Brasil, intensificado pela onda conservadora que se manifestou de maneira notável entre 2019 e 2022, e que continua ativa até os dias atuais. Essa combinação entre neoliberalismo e conservadorismo persistente legitimou um controle social rígido e a implementação de uma disciplina extrema, especialmente nas periferias urbanas, como a Região Noroeste de Goiânia. O objetivo desta dissertação é analisar manifestações de coletivos juvenis extraescolares frente aos efeitos da presença da escola militarizada CEPMG Ayrton Senna na Região Noroeste de Goiânia. Os estudos de Haesbaert (2004) e Sousa (2000) forneceram a base teórica para compreender a construção da identidade juvenil e a relação dos jovens com seus espaços sociais. A análise das escolas militarizadas teve base nos trabalhos de Rocha e Aguiar (2019) e Santos e Alves (2024), que exploraram os efeitos das práticas disciplinares e o processo de implantação e expansão desse modelo em Goiás. Além disso, a abordagem dos coletivos extraescolares se fundou nas contribuições de Abramovay e colaboradores (1999, 2007, 2008, 2015), destacando a importância dessas redes na formação de apoio e resistência. O aporte teórico-metodológico foi ancorado no paradigma indiciário de Ginzburg (1989), que se baseou em evidências indiretas e aparentemente insignificantes para construir uma compreensão mais ampla e profunda de eventos, comportamentos ou contextos históricos. A metodologia empregada nesta dissertação adotou uma abordagem qualitativa, utilizando da revisão bibliográfica, observação direta e análise imagética (grafites, pichações) e produções culturais locais, como letras de Rap, com o intuito de decifrar as percepções dos coletivos extraescolares sobre o efeito da presença de uma escola militarizada nas territorialidades juvenis. A dissertação foi estruturada em três capítulos, que seguiram uma sequência lógica para a análise do fenômeno estudado. O primeiro capítulo foi dedicado ao exame do contexto socioespacial da região, proporcionando uma compreensão das condições que favoreceram a militarização das escolas. O segundo capítulo investigou a presença da escola militarizada na região. Por fim, o terceiro capítulo se concentrou nas implicações desse modelo de escola nas territorialidades juvenis e nas expressões artísticas dos coletivos extraescolares, oferecendo uma visão crítica e detalhada sobre as implicações da escola militarizada na Região Noroeste de Goiânia.

**Palavras-chave:** escola militarizada, territorialidades juvenis, coletivos extraescolares, Região Noroeste de Goiânia.

## ABSTRACT

The militarization of public schools in Goiás was part of a neoliberal education project in Brazil, intensified by the conservative wave that manifested itself in a notable way between 2019 and 2022, and which remains active to this day. This combination of neoliberalism and persistent conservatism legitimized strict social control and the implementation of extreme discipline, especially in urban peripheries, such as the Northwest Region of Goiânia. The objective of this dissertation is to analyze the demonstrations of extracurricular youth groups in the face of the effects of the presence of the militarized school CEPMG Ayrton Senna in the Northwest Region of Goiânia. The studies by Haesbaert (2004) and Sousa (2000) provided the theoretical basis for understanding the construction of youth identity and the relationship of young people with their social spaces. The analysis of militarized schools was based on the work of Rocha and Aguiar (2019) and Santos and Alves (2024), who explored the effects of disciplinary practices and the process of implementation and expansion of this model in Goiás. In addition, the approach to extracurricular collectives was founded on the contributions of Abramovay and collaborators (1999, 2007, 2008, 2015), highlighting the importance of these networks in the formation of support and resistance. The theoretical-methodological contribution was anchored in Ginzburg's

(1989) evidentiary paradigm, which was based on indirect and seemingly insignificant evidence to build a broader and deeper understanding of events, behaviors, or historical contexts. The methodology used in this dissertation adopted a qualitative approach, using bibliographical review, direct observation and image analysis (graffiti, tagging) and local cultural productions, such as rap lyrics, with the aim of deciphering the perceptions of extracurricular groups about the effect of the presence of a militarized school on youth territorialities. The dissertation was structured in three chapters, which followed a logical sequence for the analysis of the phenomenon studied. The first chapter was dedicated to the examination of the socio-spatial context of the region, providing an understanding of the conditions that favored the militarization of schools. The second chapter investigated the presence of the militarized school in the region. Finally, the third chapter focused on the implications of this school model on youth territorialities and the artistic expressions of extracurricular groups, offering a critical and detailed view of the implications of the militarized school in the Northwest Region of Goiânia.

**Keywords:** militarized school, youth territorialities, extra-school groups, Northwest Region of Goiânia.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>15</b>
<b>Percurso metodológico.....</b>	<b>18</b>
<b>A construção da problemática da dissertação.....</b>	<b>22</b>
<b>1 CONTEXTO SOCIOESPACIAL DA REGIÃO NOROESTE DE GOIÂNIA: TERRITÓRIO E TERRITORIALIDADES .....</b>	<b>26</b>
<b>1.1 Apresentação da Região Noroeste de Goiânia.....</b>	<b>30</b>
<i>1.1.1 Goiânia, uma cidade controversa.....</i>	<i>31</i>
1.1.1.1 Dados demográficos e socioeconômicos .....	33
1.1.1.2 A heroica luta da posse da terra: O caso Jardim Nova Esperança .....	36
1.1.1.3 Mutirão da moradia: mil casas em um dia, nascia a Vila Mutirão distante do centro.....	56
1.1.1.4 Violência local .....	59
1.1.1.5 Segregação socioespacial.....	63
<b>2 A PRESENÇA DA ESCOLA MILITARIZADA NA REGIÃO NOROESTE DE GOIÂNIA....</b>	<b>74</b>
<b>2.1 Militarização escolar no Brasil e suas características.....</b>	<b>74</b>
<i>2.1.1 Expansão das escolas militarizadas no Brasil: da Constituição de 1988 ao PECIM (1999-2023) .....</i>	<i>90</i>
<i>2.1.2 Análise da expansão das escolas militarizadas no país.....</i>	<i>94</i>
<b>2.2 Militarização de escolas públicas no estado de Goiás.....</b>	<b>99</b>
<i>2.2.3 O CEPMG Ayrton Senna .....</i>	<i>103</i>
<i>2.2.4 A intersecção entre escola pública, militarização e coletivos juvenis na periferia proletária do noroeste de Goiânia.....</i>	<i>105</i>
<b>3 AS IMPLICAÇÕES DA ESCOLA MILITARIZADA NAS TERRITORIALIDADES JUVENIS DA REGIÃO NOROESTE DE GOIÂNIA: MANIFESTAÇÕES DOS COLETIVOS EXTRAESCOLARES .....</b>	<b>112</b>
<b>3.1 Juventude(s) sob a perspectiva da Educação Geográfica.....</b>	<b>112</b>
<i>3.1.1 Territorialidades Juvenis .....</i>	<i>113</i>
<i>3.1.2 Territorialidades juvenis na região noroeste goianiense .....</i>	<i>118</i>
<i>3.1.3 Territorialidades juvenis na região noroeste goianiense .....</i>	<i>123</i>
<i>3.1.4 Coletivos Extraescolares.....</i>	<i>126</i>
3.1.4.1 Interpretação de letras de raps, grafites e pichações de coletivos extraescolares da Região Noroeste de Goiânia .....	132
3.1.4.1.1 Letras de Rap dos Mcs da Norocity .....	135
3.1.4.1.2 Grafites na Região Noroeste de Goiânia.....	148
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>154</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>159</b>

## INTRODUÇÃO

A proposta deste trabalho teve origem dupla: primeiramente, ela foi decorrente de minha ligação direta com a educação escolar na condição de docente. Essa condição, desde que ingressei na Secretaria Municipal de Educação e Esporte - SME da Prefeitura Municipal de Goiânia e na Secretaria de Estado da Educação - SEDUC do Estado de Goiás, face às minhas trajetórias de cidadão comprometido com o seu tempo, inclusive no período em que cursei Ciências Sociais na Universidade Federal de Goiás - EFG, me levou à militância na defesa das condições, da estrutura e do respeito à dignidade do trabalhador docente, bem como dos alunos. A minha trajetória me esclareceu o que parece ser uma postura ética do trabalhador da educação: a escola precisa refletir a escola.

Em segundo lugar, quando ingressei no grupo de estudo/orientação/pesquisa *Dona Alzira - Espaço, Sujeito e Existência* do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNP, as missões científicas do grupo, os círculos de leitura, os eventos, os trabalhos de campo, as parcerias nacionais e internacionais, os projetos de pesquisa e de extensão, me solicitaram que, lá dentro, como membro ativo, efetivasse pesquisas envolvendo diretamente o tema juventude.

Contrariamente à busca ética, política e pedagógica pelo reconhecimento das juventudes, observamos o crescimento de um projeto neoliberal na educação brasileira, de caráter autoritário que utiliza diversos dispositivos como a Reforma do Ensino Médio, a Nova Base Nacional Comum Curricular - BNCC, a Escola Sem Partido e a militarização das escolas. A implantação de escolas militarizadas trouxe à tona uma série de debates e reflexões sobre a educação, o espaço escolar e as dinâmicas de poder. Sobre o assunto, Santos (2020) destaca a relevância de mapear e analisar a expansão de escolas públicas militarizadas de educação básica no Brasil.

No caso específico da escola pública de Goiás, ocorreu, a partir de 1998, um processo de militarização das escolas com o intuito de efetivar um projeto liberal da educação pública. A implantação de escolas militarizadas tem sido uma estratégia adotada por diversos estados brasileiros, incluindo Goiás, com o suposto objetivo de melhorar a disciplina e o desempenho escolar. O Colégio Estadual da Polícia Militar de Goiás - CEPMG Ayrton Senna, localizado na Região Noroeste de Goiânia-GO, é um exemplo dessa iniciativa. No entanto, o efeito dessa modalidade de ensino sobre a juventude e suas territorialidades ainda é pouco explorado. Este estudo busca preencher essa lacuna, focando nas percepções dos coletivos extraescolares<sup>1</sup> que interagem diretamente com a comunidade juvenil.

A escolha do CEPMG Ayrton Senna se deveu à sua relevância enquanto instituição que representa a militarização do ensino público em Goiás. A Região Noroeste de Goiânia, caracterizada por uma diversidade sociocultural significativa, oferece um contexto ideal para desvendar como as práticas militarizadas impactam a vida dos jovens. Além disso, os coletivos extraescolares desempenham um papel crucial na formação identitária e na construção das territorialidades juvenis, justificando a importância de suas percepções neste estudo.

Já a escolha de investigar os coletivos extraescolares<sup>1</sup> surgiu da necessidade de compreender como as juventudes periféricas da Região Noroeste de Goiânia constroem formas de resistência e pertencimento frente à presença da escola militarizada CEPMG Ayrton Senna. Esses coletivos, organizados em torno de atividades culturais, territoriais e sociais, representam espaços de autonomia e expressão, muitas vezes em contraste com a rigidez disciplinar e o controle espacial promovidos pelo modelo militarizado. Ao investigar os coletivos, buscou-se desvendar as dinâmicas criadas por esses jovens para afirmar suas identidades e preservar seus laços comunitários, mesmo diante de políticas educacionais que podem limitar sua liberdade de expressão e agência.

Os coletivos extraescolares desempenham um papel essencial na formação de redes de solidariedade e no fortalecimento das territorialidades juvenis, se expressa como espaços de troca de experiências e produção cultural que transcendem os limites da escola. Por meio de práticas como o Rap, o grafite e as batalhas de rima, esses grupos, que se organizam em torno do movimento cultural Hip-Hop, expressam narrativas que abordam desigualdade social, opressão e pertencimento, reinterpretando e ressignificando o local em que vivem.

Ao investigar esses coletivos, tornou-se possível compreender como eles resistem às lógicas disciplinares e hierárquicas impostas pela militarização escolar, evidenciando contradições entre políticas públicas e dinâmicas culturais locais. Assim, a análise dessas

---

<sup>1</sup> Conforme Abramovay (1999), os coletivos extraescolares teriam sua configuração inicial voltada às gangues, nascidas na década de 1920, nos EUA, como forma dos jovens periféricos terem poder sobre a divisão do espaço urbano. No Brasil, “o surgimento das galeras e gangues no cenário urbano nacional, a eclosão de uma forma inédita dos jovens se organizarem e marcarem presença no espaço social, vem motivando a realização de diferentes estudos em várias cidades. Isso, talvez, se explique pelo fato de que, no Brasil, a organização socioespacial das cidades e os conflitos dela derivados assumem outra configuração histórica, expressando-se, por exemplo, por meio de grupos e associações [...]” (Abramovay, 1999, pp. 93-94). A autora prossegue explicando que, “no Brasil, a palavra gangue tem sido utilizada genericamente para designar um grupo de jovens, um conjunto de companheiros e também uma organização juvenil [...]”. Assim, a autora decidiu por utilizar o “termo gangues/galera, de forma geral, seja para os grupos mais estruturados como o de pichadores, seja para os demais” (Abramovay, 1999, p. 95).

práticas permitiu acessar uma visão mais ampla e diversificada sobre os resultados simbólicos, sociais e espaciais da militarização, enriquecendo a compreensão das territorialidades juvenis.

Diante de todo o exposto, fica claro que este trabalho se propôs, como objetivo geral, analisar manifestações de coletivos juvenis extraescolares frente aos efeitos da influência da escola militarizada CEPMG Ayrton Senna na Região Noroeste de Goiânia. Como objetivos específicos foram: analisar o contexto histórico-geográfico da Região Noroeste de Goiânia a partir de suas paisagens socioespaciais; apresentar coletivos extraescolares que atuam nesta região e interpretar a percepção dos coletivos extraescolares quanto à implicação da escola militarizada sobre os territórios juvenis.

A fundamentação teórica deste estudo se baseou em três eixos principais, sendo o primeiro: *territórios e territorialidades*, conforme presentes em obras como a de Saquet e Sposito (2010), a qual reúne várias contribuições teóricas que discutem a complexidade dos espaços e as tensões, conflitos emergentes em sua definição e uso. Tal estudo forneceu uma base teórica para entender a construção da identidade e as territorialidades juvenis. Ainda dentro do primeiro eixo, Haesbaert (2004) trouxe à tona a noção de multiterritorialidade, que reconhece que os indivíduos e grupos são capazes de relacionar com várias áreas simultaneamente.

Essa perspectiva desafiou a visão tradicional de uma região única e fixa, promovendo uma compreensão mais dinâmica e plural das identidades territoriais na contemporaneidade, apresentando, dessa forma, uma visão que alarga as teorias sobre a diversidade dos espaços públicos, buscando a relação dos jovens com seus ambientes sociais. Por fim, Sousa (2000) argumenta que o território é uma construção social que está intrinsecamente ligada às relações de poder e à autonomia dos grupos que o habitam.

O segundo pilar da fundamentação teórica desta dissertação é a *educação militarizada*, para o qual estudos como o de Rocha e Aguiar (2003) apresentam, preliminarmente, a importância de problematizar questões sociais com grupos populares, contextualizando as ações e reconhecendo a complexidade dos processos de mudança social, por meio de pesquisas participativas, as quais, ao relativizarem a ideia de "verdade" e abandonarem a neutralidade e a totalização dos saberes, buscam uma construção plural do conhecimento: a interação entre saberes acadêmicos e populares, promovendo uma cidadania ativa.

Adentrando à militarização escolar em si, o trabalho de Guimarães e Lamosa (2018) aborda o processo acelerado de militarização de escolas da rede estadual de Goiás, com a transferência de algumas para a gestão da Polícia Militar, através de uma parceria entre as Secretarias de Educação e de Segurança Pública, processo que mistura privatização e

militarização no modelo educacional. Nesse sentido, pesquisas como a de Barros e Silva (2023) concluem que a militarização das escolas representa uma verticalização da gestão escolar, de forma a interferir e enfraquecer a gestão democrática prevista na lei nº 4.751/2012 (Brasília, 2012).

O terceiro eixo, dedicado aos *coletivos extraescolares*, foi fundamentado em obras que abordam a juventude nas periferias e seus espaços de resistência e expressão. Abramovay (1999) analisa como os grupos juvenis da periferia de Brasília se organizam, lidando com questões como violência e exclusão social, enquanto constroem identidades e formas de cidadania.

De forma ampla, Abramovay, Andrade e Esteves (2007) destacam a diversidade das juventudes brasileiras, enfatizando que essas experiências não podem ser vistas de maneira homogênea, mas sim como um reflexo das transformações sociais, culturais e econômicas. Cassab (2010) contribui para a discussão ao analisar as relações que os jovens constroem com a cidade, investigando como percebem e interagem com ela. A autora propõe entender a cidade como um espaço público e plural, destacando-a como a primeira experiência política dos jovens, o que reforça a importância de seu uso e apropriação.

Ainda, Cassab (2009) destaca a importância de analisar a relação entre as imagens sociais dos jovens, especialmente nas mídias, e as políticas públicas voltadas para eles, com o objetivo de refletir sobre os reflexos e efeitos dessas imagens na definição das estratégias governamentais destinadas a esse segmento.

### **Percurso metodológico**

Assim, este trabalho sobre o efeito da influência da escola militarizada CEPMG Ayrton Senna nas territorialidades juvenis da Região Noroeste de Goiânia adotou uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, com base no Paradigma Indiciário de Carlo Ginzburg (1989, p. 177) - que propõe que, "*se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas - sinais, indícios - que permitem decifrá-la*". Essa perspectiva metodológica, para o fim pretendido, privilegiou a análise de imagens diversas, letras de rap, grafites e pichações de muro, elementos que se tornaram centrais para desvendar os significados subjacentes às relações entre juventude, território e a lógica da escola militarizada. A abordagem foi essencial para compreender as transformações simbólicas e materiais no espaço regional, especialmente no que tangeu às práticas culturais e formas de expressão juvenil, frequentemente impregnadas de resistência e reinterpretação do espaço.

Os elementos visuais e culturais, como grafites que, para Barrozo *et al.* (2020, p. 2), representam “não apenas [...] questões políticas, sociais, denúncias e realidades sensíveis às reflexões da realidade cotidiana [...], o grafite é [...] comportamento de todo um momento social”; pichações, as quais, conforme Lopes (2021) apresentam a manifestação de seus atores – pichadores –, possibilitando a transformação de partes do espaço urbano em lugares significativos, ao atribuir novos significados aos elementos urbanos; e o Rap, são escolhidos por sua capacidade de traduzir as subjetividades juvenis e as tensões sociais presentes no contexto.

Essas manifestações não apenas expressam identidades, mas também revelam narrativas de pertencimento, contestação e adaptação, refletindo como as políticas de militarização escolar dialogam ou entram em conflito com as dinâmicas culturais locais. Por exemplo, letras de Rap frequentemente abordam temas como opressão, desigualdade e resistência, enquanto grafites e pichações, ao ocupar o espaço público, sinalizam como intervenções simbólicas desafiam ou tencionam as narrativas dominantes no território.

No jogo de linguagem proposto pelo Rap, que propõe uma espécie de brincadeira com a palavra, as letras criam e recriam significados, a escrita transgride as normas para transformá-las em língua que faça sentido [...]. O rapper, grande poeta do movimento hip-hop, usa cada signo com precisão [...] (Fernandes, 2014, p. 140).

Dessa forma, a metodologia combinou revisão bibliográfica a um leque diversificado de fontes narrativas e imagéticas. Elementos como batalhas de rima e danças de rua também foram tratados como registros que permitiram identificar pistas, evidências e sinais reveladores da realidade investigada. Santos (2023) explica que, originado na Jamaica, o Hip-Hop chegou aos EUA nos anos 1960, difundindo-se no Bronx e Brooklyn e se espalhou para outros países. Assim, as batalhas de rima cresceram como expressão artística de resistência territorial e pacto de paz, usando habilidades líricas como forma de expressão e expansão do movimento.

Neste ponto, os fundamentos do Paradigma Indiciário (Ginzburg, 1989) foi particularmente relevante, pois permitiu interpretar detalhes aparentemente pouco relevantes como portadores de significados profundos. Assim, a análise de manifestações culturais, como grafites e rap, não apenas enriqueceu a compreensão das territorialidades juvenis, mas também lançou luz sobre os efeitos simbólicos e materiais da escola militar no local, que puderam ser percebidos tanto nas manifestações pictográficas nos espaços públicos, quanto nas letras poéticas e cantadas em formato de batalhas. Dessa forma, a metodologia possibilitou uma

leitura mais sensível e aprofundada das dinâmicas locais, conectando práticas culturais ao contexto histórico e social mais amplo.

A seguir, delineou-se o caminho metodológico da dissertação, cujo tipo se enquadrou como de natureza qualitativa, com abordagem exploratória e descritiva. Nela, foi adotada uma abordagem metodológica que combinou a revisão bibliográfica com a análise documental. Esses documentos foram interpretados à luz do Paradigma Indiciário (Ginzburg, 1989), como já mencionado. Dessa forma, este trabalho se beneficiou tanto da densidade teórica quanto da riqueza dos documentos analisados, contribuindo para uma compreensão mais ampla e profunda das dinâmicas envolvidas na militarização da educação e suas implicações para as territorialidades juvenis.

Em relação ao contexto e ao cenário da dissertação, ela foi realizada na Região Noroeste de Goiânia. Esta área foi estudada considerando suas características históricas e geográficas, bem como suas paisagens socioespaciais, especialmente após a implantação da escola militarizada.

Os sujeitos da pesquisa, os coletivos extraescolares representam espaços de resistência e produção de subjetividades juvenis que se desenvolvem fora do ambiente escolar formal. Tais coletivos foram fundamentais para a compreensão das práticas culturais, sociais e políticas dos jovens.

Os procedimentos de coleta de dados envolveram a revisão bibliográfica, em que a primeira etapa consistiu em uma imersão na literatura acadêmica sobre militarização escolar, espaços juvenis e metodologias de pesquisa qualitativa. Através da análise de obras acadêmicas, artigos científicos, teses e dissertações, foi construído um sólido embasamento teórico para o trabalho, permitindo contextualizar e interpretar os dados coletados.

Houve também o exame documental, realizado paralelamente à revisão bibliográfica, por meio de uma análise de materiais como imagens, letras de rap, publicações e grafites, coletados em diversas fontes, incluindo arquivos digitais, bancos de dados públicos, registros fotográficos e observação direta.

A escolha desses materiais se justificou por seu potencial de revelar, através de códigos simbólicos e expressões culturais, as percepções, experiências e resistências dos jovens em relação ao contexto de militarização escolar. A interpretação desses documentos foi guiada pelo Paradigma Indiciário, que permitiu a leitura de elementos aparentemente marginais ou secundários, mas que carregam significados profundos sobre as práticas e vivências juvenis.

Essa abordagem visou decifrar nuances e sutilezas que poderiam passar despercebidas em análises mais tradicionais, proporcionando uma visão mais rica e detalhada das realidades

sociais estudadas, tais como o contexto histórico-geográfico da região Noroeste de Goiânia, a identificação e papel dos coletivos extraescolares na região e a implicação da implantação da escola militarizada CEPMG Ayrton Senna nas territorialidades juvenis.

Os procedimentos de coleta de dados envolveram fases que facilitaram e instrumentalizaram o processo. Assim, foi realizada a identificação dos Coletivos, por meio de uma sondagem preliminar para identificar os coletivos extraescolares ativos na Região Noroeste de Goiânia; busca em redes sociais destes grupos e, em seguida, a observação direta em atividades realizadas pelos coletivos extraescolares foi efetivada.

E por fim, foi feita a análise sob a ótica do Paradigma Indiciário, com o exame detalhado de imagens, letras de rap e grafites produzidos ou associados aos coletivos extraescolares. Esses materiais (documentos) foram examinados como expressões culturais que refletem as vivências e resistências dos jovens frente à militarização da escola e ao controle social.

Assim, notou-se que a interpretação dos dados seguiu a lógica da análise de conteúdo, com foco na dissecação das percepções dos participantes sobre o efeito da escola militarizada.

O processo de exame envolveu as seguintes etapas:

1. Detalhamento imagético: fotografias, grafites, produções visuais dos coletivos.
2. Transcrição de músicas, poemas e outros textos
3. Interpretação: análise dos dados codificados para interpretar os resultados em relação aos objetivos específicos da pesquisa.
4. Sistematização: utilização de diferentes fontes de dados (história, geografia, percepções dos coletivos) para garantir a validade dos resultados.

Prosseguindo na justificativa da importância deste estudo, destaca-se que a militarização das escolas públicas brasileiras tem gerado debates acalorados sobre seus efeitos na formação dos estudantes. A disciplina rígida e as práticas hierárquicas, características das escolas militarizadas, influenciam significativamente os domínios espaciais jovens, moldando comportamentos, valores e identidades.

Nesse contexto, a Região Noroeste de Goiânia, com suas peculiaridades socioculturais, oferece um cenário propício para investigar essas dinâmicas. Entender como os coletivos extraescolares percebem e reagem a essas mudanças é essencial para avaliar a real repercussão das escolas militarizadas. Dessa feita, retornamos à seguinte questão problema

para o nosso estudo: *Como coletivos juvenis extraescolares demonstram reação à influência da escola militarizada CEPMG Ayrton Senna na Região Noroeste de Goiânia?*

### **A construção da problemática da dissertação**

Para a elaboração da problemática desta dissertação, partiu-se das seguintes considerações: a militarização da escola pública em Goiás constitui-se como parte do projeto de uma educação neoliberal no Brasil mediante a onda conservadora que tem se manifestado notadamente entre 2019 e 2022, e que se mantém até os dias atuais. A junção entre a proposta neoliberal e o conservadorismo renitente faz justificar o controle social e a esfera disciplinar extrema.

O preceito neoliberal conservador, por sua vez, não se institui sem um incremento de um imaginário que lhe dá suporte. A esfera de poder nas escolas públicas, com base no controle social, defende o disciplinamento militarizado, a partir da ressacralização pedagógica, o que esvazia o diálogo, os mecanismos de escuta, o sentido democrático, as propostas pedagógicas libertadoras.

Pode-se dizer que militarização de escola se contrapõe à democracia da e na escola. O silenciamento da voz de professores e de alunos implementa a surdez escolar. Barros e Silva (2023) destacam que, com o intuito de estabelecer ordem e assegurar a disciplina nas escolas que abraçaram a militarização, têm sido implementadas práticas que orientam os estudantes a adotarem um conjunto específico de comportamentos considerados apropriados e delineados em manuais. Esses padrões de conduta são monitorados e supervisionados por membros militares desde o momento da chegada dos alunos à escola até o momento em que deixam as instalações (Barros; Silva, 2023).

Em relação ao estado de Goiás, Alves, Toschi e Ferreira (2018, p. 274) indagam: “Quais são os motivos que levaram o Governo de Goiás para entregar escolas estaduais à Polícia Militar, instituição que não tem como finalidade principal a educação”? Segundo as autoras, as narrativas foram sendo construídas e se alterando ao longo das últimas décadas, ora em nome da segurança pública, ou da ordem e da disciplina, ora em nome dos “bons resultados apresentados pelos colégios militares, que proporcionam rigoroso padrão de qualidade, primeiro lugar no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e destaque no Enem” (Alves; Toschi; Ferreira, 2018, p. 274 ).

Tal justificativa é o que se verifica no Ofício-mensagem nº 115/2001 da Casa Civil do Estado de Goiás que solicitava a “criação de diversas unidades da PM com o propósito de incrementar, substancialmente, a política de segurança pública, para melhor atender aos anseios de nosso povo” (Goiás, 2001).

Em 2013, a Casa Civil do Estado de Goiás informava à Assembleia Legislativa que a criação de novos colégios teria impactos orçamentários, e apresenta a seguinte justificativa para a criação:

A instalação de colégios militares nas cidades do interior do Estado, do mesmo modo que na Capital, constitui medida de segurança preventiva da mais alta eficiência, tendo em vista que, a par da educação de boa qualidade ministrada, não se podem desconhecer os valores da disciplina e da ordem, cultivados no seio dessas unidades escolares, na formação da juventude, especialmente, nos tempos atuais, em que a ausência de limites neste segmento social responde em grande parte, como se sabe por seu lamentável extravio para as hordas de crime, daí, que essa medida, vem sendo reclamada pela própria população, por meio formais de participação, inclusive, mediante listas de assinatura (Goiás, 2013).

Ainda de acordo com Alves, Toschi e Ferreira (2018, p. 276), “em 2015 se dá uma nova expansão dos colégios militares, mas, desta vez, ela acontece em meio a uma reação do governo do estado frente à greve dos profissionais de educação”. Após ser vaiado em ato de governo, o então governador, Marconi Perillo, em discurso anunciou, como represália ao movimento grevista, a criação de mais cinco unidades militares.

Chamando os grevistas de “baderneiros”, Perillo disse que “alguns radicais, que querem achar que o Brasil é a Venezuela ou é Cuba, quiseram atrapalhar este evento. Talvez tentando me intimidar para que eu não viesse aqui. Radicais, pessoas que são acostumados a baderna, ao desrespeito, à deseducação. Mas eu tenho coragem de enfrentá-los, todos, de cabeça erguida. O professor eu respeito, baderneiro, não!” [...] (Maia, 2015).

Nota-se que os motivos se alteraram desde o seu princípio. No enredo desse processo de implantação e expansão da militarização das escolas, destacam-se mudanças de narrativas, jogos políticos, interesses da corporação da PM e conteúdo eleitoral, tanto do Poder Executivo quanto do Legislativo goiano.

Esses fatos, para além de serem relevantes fontes para compreensão e explicação das contradições desse recurso de implementação e crescimento da militarização de escolas em Goiás ao longo dos anos, evidenciam e mascaram uma outra realidade: o seu caráter antidemocrático, seletivo, excludente, segregador e normativo. Tal projeto avilta o direito à educação pública, compromete o ensino de qualidade e fere os direitos fundamentais da pessoa.

A imposição de condutas homogêneas pela escola militarizada, a partir da intimidação, da obediência servil, da vigilância à diversidade e do exercício da individualidade, desvirtua a construção da identidade e leva ao desenraizamento cultural. Ao serem exigidos uniformes/fardas, taxas mensais e visual padronizados, os filhos das camadas mais pobres da periferia trabalhadora restam excluídos.

Além disso, são descartados os alunos "indisciplinados"; mas o que significa ser indisciplinado em um ambiente escolar militarizado? Essa noção é fortemente ligada à negação de comportamentos que divergem de padrões estabelecidos de obediência e conformidade, frequentemente ignorando as singularidades culturais, sociais e emocionais dos estudantes. Ser "indisciplinado" pode significar, por exemplo, questionar ordens, apresentar dificuldades em se adaptar a uma rotina rígida ou mesmo expressar opiniões ou atitudes que desafiem a autoridade.

Sobre o assunto, Machado e Bueno (2023) apontam que a direita neoliberal brasileira buscou implementar uma reforma empresarial na educação, estruturada pela lógica de mercado. Nesse modelo, escolas e estudantes que não apresentaram resultados deveriam ser descartados. A concepção segue a ideia de que, assim como ocorre em empresas, "os processos educativos necessitam ser 'padronizados' e submetidos ao 'controle'" (Freitas, 2018, p. 29). Assim, essa ideologia, finaliza o autor, foi sustentada pela fusão entre liberalismo econômico e autoritarismo social, articulando-se ao conservadorismo, no qual prevalece a máxima de que os fins justificam os meios.

Essa visão reduz o aluno a comportamentos ajustados ou não ajustados, desconsiderando o contexto social e psicológico em que estão inseridos. Assim, os que apresentam problemas de aprendizagem ou aqueles considerados "indesejados" por não se ajustarem às normativas da escola são sistematicamente excluídos, um processo que impacta não apenas sua experiência educacional, mas também suas perspectivas de inclusão social e cidadania, estendendo-se para além dos muros do colégio.

Essa política também impacta negativamente os coletivos extraescolares, grupos de jovens organizados fora do ambiente escolar e que promovem atividades culturais, sociais e políticas, pois a militarização visa restringir suas expressões e práticas, limitando a pluralidade e a diversidade cultural e enfraquecendo o sentido comunitário e participativo desses coletivos.

Assim, este trabalho está estruturado da seguinte forma: o primeiro capítulo abordou o contexto histórico-geográfico da Região Noroeste de Goiânia a partir de suas paisagens socioespaciais, seguido por uma análise de dados demográficos, socioeconômicos e da construção do espaço. A seguir, a seção explorou temas como a violência local, a segregação

socioespacial (Araújo, 2022; Rosa; Lima; Barreira, 2024). Outros tópicos abordados incluíram coletivos extraescolares e espaços regionais juvenis. Por fim, a última seção discutiu a intersecção entre escola pública, militarização e coletivos juvenis na periferia proletária do noroeste de Goiânia.

No segundo capítulo, o foco foi o sentido da presença da escola militar na região Noroeste de Goiânia. Assim, partimos das seguintes indagações: por que o governo de Goiás implantou uma escola militarizada na nesta região? Quais os motivos reais de sua implantação? A presença da escola militarizada modificou as territorialidades juvenis? Os coletivos extraescolares se sentem ameaçados pela presença da escola militar? Tais questões foram guias para desvendar os fatores que motivaram a instalação de uma escola militar nesta área específica da cidade, abordando os aspectos históricos, sociais e políticos que fundamentam essa decisão.

No terceiro capítulo, o trabalho se concentrou no conjunto das narrativas desses coletivos por meio das expressões culturais, sociais e políticas. Este capítulo teve como objetivo analisar as manifestações de resistência e identidade de coletivos juvenis extraescolares na Região Noroeste de Goiânia, considerando as implicações da escola militarizada no local. As manifestações de tais jovens foram examinadas em suas amplitudes para identificar padrões, divergências e *insights* que pudessem esclarecer como a militarização escolar é vivenciada na prática. O estudo buscou revelar como esses indivíduos percebem as implicações da educação militarizada em suas vidas e na comunidade em geral, destacando as vozes e narrativas que emergem de suas produções político-artísticas.

## 1 CONTEXTO SOCIOESPACIAL DA REGIÃO NOROESTE DE GOIÂNIA: TERRITÓRIO E TERRITORIALIDADES

O objetivo deste capítulo é analisar o contexto histórico-geográfico da Região Noroeste de Goiânia pela paisagem.

Como toda ciência a geografia possui alguns conceitos-chave, capazes de sintetizarem a sua objetivação, isto é, o ângulo específico com que a sociedade é analisada, ângulo que confere à geografia a sua identidade e a sua autonomia relativa no âmbito das ciências sociais. Como ciência social a geografia tem como objeto de estudo a sociedade que, no entanto, é objetivada via cinco conceitos-chave que guardam entre si forte grau de parentesco, pois todos se referem à ação humana modelando a superfície terrestre: paisagem, região, espaço, lugar e território (Corrêa, 2005, p. 16).

Os acontecimentos surgiram por meio de imagens, índices e narrativas para revelar a realidade muitas vezes obscura e uma visão clara do posicionamento no contexto urbano. Em vez de relatar a história cronologicamente, em um plano progressivo, evolutivo, positivista, privilegamos o método intitulado Paradigma Indiciário, método criado por Ginzburg (1989)<sup>2</sup>, historiador italiano que chama a atenção para examinar os pormenores negligenciados e opacos.

Na perspectiva da paisagem, conforme Oliveira *et al.* (2020), é definida pelo que os indivíduos veem e percebem, representando uma interpretação singular do espaço geográfico. Sua significação é influenciada pela aparência, pela história da população local, pelos recursos naturais disponíveis e pela forma como esses recursos são utilizados.

Do ponto de vista do território em questão adotado nesta dissertação, qual seja, o território como um espaço para além dos aspectos políticos e de extensão, mas uma produção originada no espaço, conforme a perspectiva adotada de que o espaço geográfico resulta da ação humana e assume significados variados em diferentes contextos sociais, podendo-se, assim, tanto questionar a alienação quanto reforçar práticas desiguais historicamente hierarquizadas, revelando relações sociais permeadas pelo poder dos próprios participantes, exercido por indivíduos ou grupos, e intrinsecamente presente em todas as interações sociais, numa relação de horizontalidade. Dessa forma, a riqueza que o termo comporta para a sua caracterização, foi possível se elencar diversas acepções de “território”, que variam conforme as interações entre os conceitos de categoria, conceito e perspectiva no contexto do trabalho científico, com ênfase nas abordagens filosóficas e científicas (Souza, 2000).

---

<sup>2</sup> Todas as imagens e fotografias aqui apresentadas serão analisadas de acordo com o método.

Conforme aponta Santos (2019),

Isso quer dizer que a apropriação de um conceito, de uma elaboração que busca dar conta da estrutura, da realidade vista por um especialista, o especialista apenas vê um aspecto da realidade, essa apropriação tem que ser feita como uma tradução. Generosa e rigorosa ao mesmo tempo. A geografia padece muito desse problema, porque com frequência nós tomamos de outras disciplinas conceitos de forma crua, sem reelaboração. E isso resulta frequentemente em um equívoco no tratamento das questões a partir dessa apropriação e numa carência epistemológica que resulta dessa apropriação tão simples (Santos, 2019, p. 47).

Muitas são as naturezas ontológicas das categorias, destacando-as como entes fundamentais e pontos de apoio do conhecimento. Como explica Silva (1986), o conjunto diversificado de categorias oferece uma base conceitual abrangente para a construção de uma visão de estudo sobre espaço regional. A natureza ontológica dessas categorias, destacando-as como entes fundamentais e pontos de apoio do conhecimento, é essencial para compreender a complexidade do *território*. Inicialmente, as categorias começam como universais abstratos, evoluindo para universais concretos pelas práxis, proporcionando uma perspectiva dinâmica e prática para a compreensão do território (Silva, 1986).

Uma distinção relevante, ainda conforme Haesbaert (2020), é que o espaço regional pode ser visto de pelo menos três perspectivas: como categoria de análise, uma ferramenta normativa para o geógrafo, preocupada não apenas com o que é a região, mas com o que ela deve ser, muitas vezes vinculada ao planejamento regional e políticas públicas; como categoria da prática, refletindo o uso do termo no senso comum e ações sociais realizadas em nome do que a população chama de região; e como categoria pedagógica, sendo um instrumento para professores dividirem e recortarem o espaço geográfico para efeitos de ensino em sala de aula. Essas três dimensões destacam a complexidade da região ao longo do tempo, sua presença e ausência na história do pensamento geográfico (Haesbaert, 2020).

Não se pode olvidar, ainda do caráter cartográfico, próprio da conceitualização de território, mas que não o engloba como um todo finalístico. Teixeira Neto (2006) explica que o mapa, sendo o principal produto da cartografia, sempre despertou interesses diversos em todas as épocas e lugares, sendo o mais desejado o de transformá-lo em um instrumento poderoso de conquista e dominação. O mapa adquire diferentes facetas, desde um simples croqui pedagógico até um documento técnico restrito a especialistas, e até mesmo um segredo de Estado usado por grandes corporações militares ou civis. Nesse sentido, o mapa é uma faca de dois gumes: serve como instrumento de dominação para quem o cria e desinforma e desorienta quem o utiliza.

As projeções cartográficas têm propriedades geométricas e matemáticas que lhes são peculiares. Na de Marcator, a principal é a de conservar os ângulos, e não as áreas dos países. Por esse motivo, nenhuma projeção é melhor ou pior que a outra e, geométrica e matematicamente, nenhuma é portadora de conotação, digamos, ideológica. Tudo depende do uso que se faz delas, se para conservar silhuetas de países e territórios cartografados ou se para conservar áreas, por exemplo (Teixeira Neto, 2006, pp. 57-58).

A abordagem do espaço geográfico sob o aspecto de mapeamento não foi em vão nesta conceituação, visto que, inicialmente, a Cartografia<sup>3</sup>, conforme explicam Scherer e Grisci (2022), auxilia os estudos de Geografia, visando guiar a criação de representações gráficas do espaço por meio de mapas, cartas e plantas de paisagens físicas. Recentemente, a área também se dedica à cartografia social, incorporando uma abordagem interdisciplinar na criação de mapas coletivos, desenvolvidos em colaboração entre profissionais e a comunidade em análise (Scherer; Grisci, 2022).

A essa última abordagem, Gottmann (2012) atribui significado ao território como uma parcela espacial, caracterizada pela acessibilidade, ou sua ausência, em meio à fluidez moderna resultante dos avanços tecnológicos do século 20. Esses avanços ampliam as possibilidades de circulação de pessoas e mercadorias pelos diversos lugares do planeta.

Daí resulta, segundo Haesbaert (2007) a ideia de espaço relacional, vinculado a um movimento e conexões, abrangendo dimensões biológicas/naturais, políticas - relações de poder -, culturais-simbólicas e econômicas. Ele o define a partir de três perspectivas: jurídico-política, cultural - como produto de apropriação imaginária - e econômica.

A visão de autores que segue relaciona *território* a elemento relacional e dinâmico também contribuiu para enriquecer a análise das experiências culturais, a unicidade comunitária, ao caráter humano e ao poder exercido pela própria sociedade, se entendendo com um conjunto unitário dentro do todo que o cerca, considerando as dimensões políticas, culturais e econômicas em jogo.

---

<sup>3</sup> A cartografia, a ciência de criar mapas, surgiu muito antes da institucionalização da geografia como disciplina acadêmica. Os primeiros mapas conhecidos datam de cerca de 2500 a.C., criados pelos sumérios para representar a região da Mesopotâmia. Esses mapas eram feitos em placas de argila e incluíam representações de rios e montanhas. Além dos sumérios, outras civilizações antigas, como os egípcios e os chineses, também desenvolveram técnicas cartográficas avançadas. Os egípcios usavam mapas para fins administrativos e militares, enquanto os chineses utilizavam mapas para demarcar territórios e planejar estratégias de guerra. Os gregos antigos foram pioneiros na aplicação de métodos científicos à cartografia. Eratóstenes, por exemplo, mediu a circunferência da Terra com notável precisão usando trigonometria. Esses avanços ocorreram séculos antes da geografia ser reconhecida como uma ciência formal. Portanto, a cartografia tem uma longa história que precede a institucionalização da geografia, refletindo a necessidade humana de entender e representar o mundo ao seu redor (Faria, 2025).

Ratzel (1983) enxerga o território como não apenas o palco, mas também o substrato vital da dinâmica social, representando uma entidade física e tangível que sustenta a sobrevivência de comunidades no planeta, concebido como espaço de sobrevivência. Em sua perspectiva, a sociedade é equiparada ao povo ou ao ser humano, enquanto a natureza corresponde ao espaço geográfico ou aos recursos naturais.

Assim, conforme Raffestin (1993), o território é uma produção originada no espaço, revelando relações permeadas pelo poder dos próprios participantes, exercido por indivíduos ou grupos, e intrinsecamente presente em todas as interações sociais. Sack (1986, 1992, 1997) argumenta que os domínios espaciais são construções sociais, sendo tanto as relações quanto os efeitos espaciais dependentes dos propósitos de quem controla quem, mas numa relação de horizontalidade. Para o autor, a "territorialidade" indica que as relações humanas no espaço não são neutras.

Por fim, para Souza (2000), associa território a questões políticas e culturais locais. Ele identifica, nas grandes metrópoles, grupos sociais menores que estabelecem relações entre si, formando espaços por meio de conflitos originados por suas diferenças culturais.

Após discutir diversos conceitos de território, destaca-se a concepção de Santos (1978, 1979), que analisa espaço e domínio regional sob uma perspectiva histórica, social e materialista. Para ele, o espaço é um campo de forças dinâmico, estruturado pelas relações sociais e pelo movimento da sociedade, combinando formas, funções e processos históricos. Trata-se de uma totalidade que é simultaneamente condição e resultado das práticas sociais, organizada pelas interações humanas e pela produção social, funcionando de forma autônoma, porém subordinada à totalidade social.

O território, por sua vez, para Santos (1978, 1979), é delimitado por relações de poder, constituindo uma base fixa que antecede o espaço e possibilita sua transformação histórica. Está vinculado à regulação estatal e às práticas de territorialização de diferentes atores sociais. Sob uma abordagem marxista e humanista, Santos (1978, 1979) conecta conceitos como divisão social do trabalho, urbanização e industrialização à organização espacial. Ele destaca ainda o papel das formas espaciais (aspecto visível do espaço) e das funções (atividades dos objetos), que variam conforme as necessidades sociais, reforçando o espaço como categoria central dos processos históricos e sociais, continuamente refletidos e transformados na paisagem.

Essas perspectivas recentes oferecem um embasamento teórico sólido para a compreensão da dinâmica das escolas militarizadas na Região Noroeste de Goiânia, enfatizando a análise das experiências culturais, da identidade comunitária, da dimensão

humana e do poder social. Esses elementos constituem as características territoriais essenciais para uma investigação aprofundada da região.

### **1.1 Apresentação da Região Noroeste de Goiânia**

A partir desta subseção, foi adotado o Paradigma Indiciário como uma abordagem metodológica para investigações históricas e científicas. Ginzburg (1989) desenvolveu esse gênero historiográfico que se baseia em um recorte de objeto em escala macro e microscópica, explorado minuciosamente para revelar o universo de uma sociedade, transcendendo o próprio protagonista do estudo e apresentando uma visão aprofundada sobre a sociedade como um todo, como explicam Leandro e Passos (2021).

Ginzburg (1989) argumenta que esse método tem suas origens em práticas de investigação como as utilizadas por caçadores, médicos e detetives, que interpretam pistas aparentemente desconexas para chegar a conclusões. Ele sugere que essa abordagem é igualmente aplicável à pesquisa histórica e às ciências humanas, na qual o conhecimento é construído a partir de fragmentos de evidências.

A partir da atenção dada às pistas, assim como o fizeram Holmes, Morelli e Freud, Ginzburg conseguiu estudar distintas temáticas em suas pesquisas historiográficas. Ao longo de sua vida e para a construção de suas narrativas, ele também foi influenciado pelo marxismo, pela filosofia da linguagem de Bakhtin, pelos historiadores Erick Hobsbawn, Marc Block, Benedetto Croce, Federico Chabod e Delio Cantimori e pelo filósofo italiano Antonio Gramsci. Ao lidar com pistas e documentos de diferentes tipos, Ginzburg, ao utilizar o paradigma indiciário, encontrou caminhos distintos para chegar sempre ao mesmo objetivo: entender o que as pistas significam e o que os documentos revelam (Leandro; Passos, 2021, p. 7).

Ao destacar a importância de uma leitura atenta e detalhada dos traços, Ginzburg (1989) propõe que essa metodologia visa desvendar informações ocultas, opacas ou não evidentes, permitindo uma compreensão mais profunda e significativa dos fenômenos estudados. Esse paradigma será adotado para analisar e interpretar os dados e fenômenos relacionados à porção Noroeste de Goiânia, permitindo uma investigação mais detalhada e reveladora sobre essa região.

Frente a uma possível visão de que o paradigma indiciário seria importante para a compreensão de fenômenos e não da sociedade como um todo, explicitamos que o pluralismo metodológico é uma abordagem consolidada na historiografia, destacando a interdisciplinaridade e a diversidade temporal na análise histórica, substituindo a mera narração

dos fatos por uma investigação crítica fundamentada em diversas fontes e métodos (Beck; Fonseca; Santos, 2019).

Críticas às abordagens unilaterais impulsionaram o debate historiográfico, especialmente no materialismo histórico, que passou por revisões para evitar reducionismos econômicos. Assim, Ginzburg (1989) contribui para essa discussão ao enfatizar a necessidade de controle documental adequado na análise de temas pouco documentados, mas que, quando esmiuçados, apresentam um retrato completo da sociedade em estudo. Ele propõe reconstruções analíticas detalhadas, evitando paralelismos forçados e justaposições artificiais entre disciplinas.

Dessa forma, os documentos que nos interessam investigar foram as narrativas imagéticas, representadas em fotografias – imagens –, nas quais buscamos provas específicas, ou "indícios narrativos". Esses marcadores diferem, por exemplo, dos materiais encontrados por caçadores, dos signos pictóricos ou das pistas de crimes encontradas por detetives. Ele propõe um método detetivesco.

As narrativas das imagens revelaram sinais próprios, entrelaçados no enredo e, portanto, inerentemente narrativos, que estão ligados à história dos sujeitos em estudo. É importante destacar que existem também sinais que não são narrativos, como os que surgem nos processos de racionalização dos sujeitos ou durante a descrição de algo.

Todos esses elementos precisaram ser considerados para compreender e analisar uma narrativa, embora a predominância das pistas imagéticas narrativas seja natural, mesmo que descrição, narração e racionalização coexistam na narrativa. Quando essas narrativas se unem a fotografias, o conjunto cria uma rica fonte de marcações, em que a interpretação dos sinais visuais e textuais se entrelaça, ampliando a compreensão da história do sujeito e do contexto em que está inserido.

### *1.1.1 Goiânia, uma cidade controversa*

Situada no chamado coração do estado de Goiás, conforme mostra a Mapa 1, Goiânia, cidade que sedia a capital do Estado de Goiás desde 24 de outubro de 1933, de acordo com c.

A Revolução de 1930<sup>4</sup> proporcionou o ambiente propício para a introdução de novos discursos e práticas em Goiás, com a liderança do interventor federal Pedro Ludovico Teixeira.

---

<sup>4</sup> Furtado (1964, 1970, 1977) enfoca a política econômica dos anos 30, ressaltando a intervenção estatal que promoveu a industrialização, substituindo as exportações como motor econômico. Ele argumenta que isso conduziu à mudança estrutural do país, saindo do modelo agroexportador para a substituição de importações. Por outro lado,

Sob sua gestão, iniciou-se a construção de uma nova capital, projetada para abrir caminho para o progresso que o estado almejava (Monteiro, 1938)

**Mapa 1.** Localização de Goiânia no território brasileiro e goiano



Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

Além disso, a análise do mapa revelou como a localização de Goiânia facilitou seu crescimento como um centro urbano planejado, moldado pelas necessidades políticas e econômicas da época<sup>5</sup>.

Conforme dados da prefeitura da cidade (Goiânia, 2023), Goiânia foi projetada para acomodar uma população de 50 mil habitantes, experimentando um crescimento moderado até 1955. No entanto, devido a uma série de fatores, como a chegada da estrada de ferro, a política de interiorização e a construção de Brasília de 1954 a 1960, a população da nova capital já havia atingido cerca de 150 mil pessoas até 1965. Apenas durante a década de 1960, Goiânia viu o surgimento de aproximadamente 125 novos bairros, o que demandou significativos investimentos em infraestrutura, energia, transporte e escolas (Goiânia, 2023).

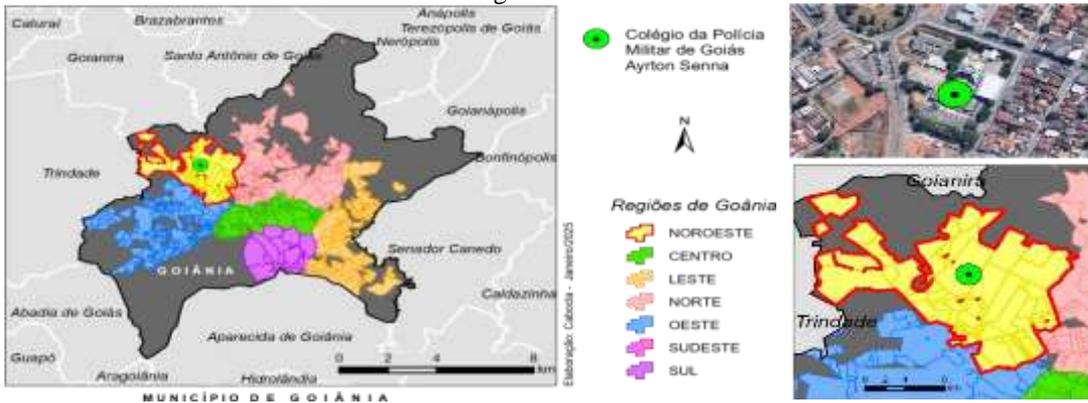
---

Fausto (1983) aborda os aspectos políticos e sociais da Revolução de 1930, destacando a liderança oligárquica e agrária da Aliança Liberal. Ele sugere que a industrialização não foi impulsionada por esses setores, mas sim pela falta de poder econômico do empresariado industrial. Fausto (1983) também discute o populismo como uma tática para conquistar apoio urbano e trabalhista.

<sup>5</sup> Recomenda-se a leitura destes trabalhos que retratam profundamente a realidade de Goiânia: Rezende (2019); Silva e Silva (2019); Silva et al. (2018); e Silva e Bell (2018).



**Mapa 3.** Detalhamento das sete Regiões Metropolitanas de Goiânia e localização do CPMG Ayrton Senna da Região Noroeste



Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

O mapa 3 detalha as setes regiões administrativas de Goiânia, demonstrando os limites e fronteiras com municípios vizinhos que formam a grande Goiânia, bem como destaca a localização do CEPMG Ayrton Senna na região noroeste, situado à rua JC 10 esquina com JC 37, s/n, Jardim Curitiba I. Esta região é composta por diversos bairros que fazem parte da área urbana da cidade, e sua história oferece sinais robustos sobre as fases de expansão de Goiânia. Esta área se desenvolveu principalmente a partir das décadas de 1970 e 1980, quando a cidade começou a crescer para além de seu núcleo original.

O crescimento da população e a necessidade de novas moradias revelam a expansão urbana impulsionada pelo aumento do movimento migratório e pela busca por bairros cujos terrenos sejam mais acessíveis. Um deles, o Jardim Curitiba, que abriga o Colégio Estadual da Polícia Militar - CEPMG Unidade Ayrton Senna, objeto de estudo desta dissertação.

A figura 1, seguinte, elenca os setores da Região Noroeste do município de Goiânia.

**Figura 1.** Região Noroeste e seus respectivos setores

**REGIÃO NOROESTE**

- |                           |                           |                           |
|---------------------------|---------------------------|---------------------------|
| BRO BOA VISTA             | JD CURITIBA               | RES MARINGÁ               |
| CH DE RECREIO SÃO JOAQUIM | JD DAS HORTÊNCIAS         | RES PRIVÉ NORTE           |
| CH HELOU                  | JD ESTRELA DALVA          | RES REC PANORAMA EXTENSÃO |
| CH MANSÕES ROSA DE OURO   | JD FONTE NOVA             | RES RECREIO PANORAMA      |
| COD ESTRELA DALVA I       | JD LIBERDADE              | SET ALTO DO VALE          |
| COD ESTRELA DALVA         | JD PARAGUASSU             | SET ESTRELA DALVA         |
| COD ESTRELA DALVA 2       | JD VISTA BELA             | SET MORADA DO SOL         |
| COD MORADA DO SOL         | PRQ AERO A SEBBA FILHO    | SET NOROESTE              |
| COD MORADA DO SOL 2       | PRQ MARACANÁ              | SET NOVO PLANALTO         |
| COD TREMENDÃO I           | REC PANORAMA              | SET PARQUE TREMENDÃO      |
| COD TREMENDÃO II          | RES ANGLO                 | SIT DE RECREIO PANORAMA   |
| COD TREMENDÃO III         | RES FORTALEZA             | SIT SÃO DOMINGOS          |
| COD TREMENDÃO IV          | RES GREEN PARK            | VI FINSOCIAL              |
| FAZ SÃO DOMINGOS          | RES JARDIM BELVEDERE      | VI MARIA DILCE            |
| JD COLORADO               | RES JARDIM HELOU          | VI MUTIRÃO                |
| JD COLORADO SUL           | RES JD BELVEDERE EXPANSÃO |                           |

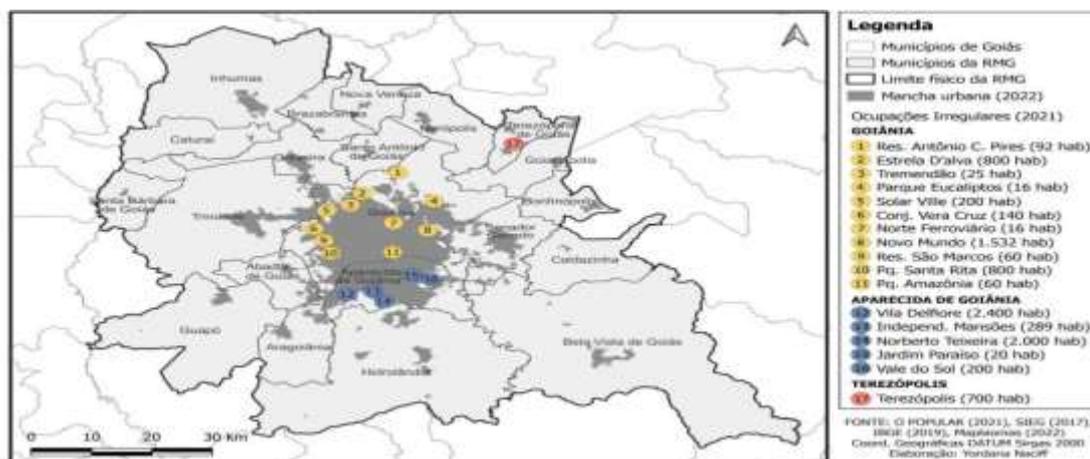
Fonte: Goiânia (2023)

A análise das condições socioeconômicas na região Noroeste também forneceu evidências importantes. A predominância de moradias populares, baixos índices de renda e altos níveis de vulnerabilidade social indicam que essa área abriga uma população de menor poder aquisitivo, o que, por sua vez, se relaciona à falta de oportunidades econômicas e à distância dos principais centros econômicos da cidade.

Socioeconomicamente, para a descrição da área municipal em estudo, foi relevante revisitar a história dos problemas sociais e suas diversas causas, em relação ao estado de Goiás e ao município de Goiânia durante a década de 1980. Nesse contexto, Costa (2009), explica que esse período foi marcado pela ocupação desordenada da terra por parte dos grupos sociais vulneráveis que migraram do campo devido à transição do modelo de produção agrícola voltado para a exportação, em detrimento da produção de alimentos que predominava até então.

Nota-se, da Figura 2, a seguir, como a região em estudo abriga a maior concentração de ocupações irregulares, segundo dados do IBGE (2022).

**Figura 2.** Ocupações irregulares na Região Metropolitana de Goiânia



Na figura acima, a localização das ocupações irregulares demonstrou padrões importantes. Por exemplo, se muitas ocupações estão próximas a áreas de expansão urbana recente ou a grandes eixos viários, esses detalhes são provas de como a pressão por moradia nas periferias levou à ocupação de áreas não regularizadas, nota-se assentamentos em áreas anteriormente rurais ou de baixo valor econômico, o que demonstra que essas terras foram vistas como disponíveis para permanência, especialmente em um contexto de crescimento urbano rápido e desordenado, mas marcado por resistência e organização comunitária.

Costa (2009) explica que, após duas décadas desse processo, a solução encontrada foi a promoção do assentamento dessa população, principalmente na Região Noroeste de Goiânia, o que causou uma expansão em direção à periferia, resultando no fenômeno do "inchaço das cidades", com o correlato crescimento desordenado de bairros periféricos e na ocupação dessas populações em áreas de risco ambiental e social (Costa, 2009).

#### 1.1.1.2 A heroica luta da posse da terra: O caso Jardim Nova Esperança

Ginzburg (1989) argumenta que o paradigma indiciário é igualmente pertinente à pesquisa histórica e às ciências humanas, uma vez que o conhecimento é construído a partir de fragmentos de evidências. Ademais, as narrativas visuais apresentam fatos próprios, entrelaçados na trama, o que confere a elas uma natureza intrinsecamente narrativa, relacionada à história dos sujeitos em estudo.

A análise das imagens da Região Noroeste de Goiânia, como documentos carregados de significados, nos convidou a refletir sobre a complexidade das narrativas visuais e sua relação intrínseca com o contexto em que estão inseridas. Cada imagem não é apenas uma representação estática, mas sim um portal que nos transporta para a época e o ambiente social em que foi capturada. Nesse sentido, elas mostram a heroica luta da população proletária periférica pela moradia e a disputa territorial urbana.

Ao adotar esse paradigma interpretativo, pudemos desvendar as múltiplas camadas de significados que emergem das imagens, levando em conta fatores como a história local, as dinâmicas culturais e as condições sociais que moldam as vidas dos indivíduos representados. Por exemplo, uma fotografia de um evento comunitário pode não apenas documentar uma festividade, mas também refletir a coesão social ou os desafios enfrentados pela comunidade na época.

Além disso, o olhar do espectador desempenha um papel crucial nesse processo de interpretação. As experiências pessoais, as referências culturais e as sensibilidades de quem observa influenciam como cada imagem é compreendida. Assim, uma mesma fotografia pode evocar sentimentos e ideias distintos em diferentes pessoas, dependendo de suas vivências e contextos. A importância desse enfoque no exame da Região Noroeste de Goiânia residiu na possibilidade de revelar dimensões muitas vezes ocultas da realidade social e cultural. Essa abordagem permite que pesquisadores, artistas e o público em geral se engajem em um diálogo mais profundo com as imagens, promovendo uma compreensão mais rica e nuançada da história e das dinâmicas contemporâneas da região.

Em suma, ao considerar as imagens da Região Noroeste de Goiânia como documentos significativos, ampliamos nosso horizonte de interpretação, valorizando o papel do contexto histórico, cultural e social, e reconhecendo a pluralidade de olhares que elas podem suscitar. Isso não apenas enriqueceu a análise visual, mas também contribuiu para um entendimento mais completo e empático da realidade dos indivíduos e das comunidades representadas.

Na Imagem 1, a seguir, pudemos compreender as complexas dinâmicas sociais, econômicas e políticas que moldaram essa realidade. Cada detalhe - desde o estado do terreno e as condições de trabalho até o contexto histórico - revelou as dificuldades, estratégias de resistência e a resiliência dos ocupantes, demonstrando suas histórias de luta e conquista por um espaço de moradia digna em uma sociedade marcada por profundas desigualdades.

**Imagem 1.** Trabalhador braçal roçando o matagal na ocupação do Jardim Nova Esperança (1979)



Fonte: Felipe (2021)<sup>6</sup>

A Região Noroeste integrava a espaço rural da cidade. Moysés (2001) ressalta que era uma área inadequada para o parcelamento urbano, preservando as características de um espaço predominantemente rural e agradável, com uma vasta reserva natural de matas e uma bacia hidrográfica que assegurava o abastecimento de água da cidade (atualmente incorporada ao espaço urbana).

Os principais envolvidos nesse primeiro ato vigoroso e coercitivo do Estado, durante o decurso de ocupação da Região Noroeste foram as lideranças da população pobre e excluída, representantes do Estado e supostos donos da terra. As ações foram empreendidas num clima de muita violência no que se refere ao Estado, e de resistência dos ocupantes (Barroso, 2014, p. 52).

---

<sup>6</sup> Sobre a qualidade da imagem: frame do vídeo “Documentário Nova Esperança 2013, tvcamaragoiânia”, disponível na fonte indicada (Felipe, 2021).

Prosseguindo, na Imagem 2, a interação entre as mulheres durante a reunião na ocupação Jardim Nova Esperança no ambiente e no contexto da ocupação revela pistas valiosas sobre a organização e a resistência das mulheres, que desempenharam, também, papel central na luta coletiva por melhores condições de vida. Evidencia-se como a solidariedade e o engajamento feminino foram fundamentais para a construção de uma comunidade unida e para enfrentar os desafios urbanos e sociais da época. A presença ativa das mulheres ilustra seu papel político crucial para a melhoria das condições de habitação e a criação de um espaço mais digno e coeso, revelando a importância da força feminina na superação das adversidades.

**Imagem 2.** Reunião com mulheres na ocupação Jardim Nova Esperança (1979) – Goiânia-GO



Fonte: Rodrigues (2013)

Dessa forma, as ocupações de terra em Goiânia, conforme estudado por Oliveira e Moysés (2004), representaram as estratégias adotadas pela população excluída para enfrentar os problemas relatados, dando origem a movimentos sociais de luta pela moradia, os quais ganharam força na Região Noroeste de Goiânia, representando a união e organização das pessoas carentes na busca por habitação nas áreas urbanas.

A mobilização coletiva e a força comunitária na luta pela posse de suas casas, na Região Noroeste de Goiânia, destacando a importância da organização social e da pressão popular na busca por justiça habitacional e reconhecimento dos direitos dos ocupantes, conforme pode ser visto na imagem 3 seguintes.

**Imagem 3.** Movimento *A Luta pela Terra*



Fonte: Santos (2019)

Um fragmento da sociedade, formada principalmente pela população periférica, incitou a procura de resposta política às condições gerais dos recursos dos migrantes, pois uma significativa parte destes reforçava a vida nas favelas. O precedente dessa organização foi a ocupação da Fazenda Caveiras, localizada na região noroeste do município de Goiânia, [...], que marcou o início das ocupações coletivas e toda a acepção cultural existente nos ocupantes da área que passou à denominação de Jardim Nova Esperança (Barroso, 2014, pp. 54-55).

Na sequência, são apresentadas imagens do processo de ocupação do Jardim Nova Esperança.

A Imagem 4, seguinte, pode ser analisada como um indicador do processo histórico-social de formação de territórios informais. A imagem revela pessoas em trajés simples, construindo barracos improvisados com lona e galhos, em meio à vegetação típica do cerrado e capim alto, o que indica a ocupação de um espaço de forma espontânea e precária.

**Imagem 4.** Processo de ocupação do Jardim Nova Esperança



Fonte: acervo da Associação de Moradores do Jardim Nova Esperança (2025)

O uso de materiais simples e a inserção no ambiente natural refletem a condição de vulnerabilidade e resistência dessas pessoas frente ao processo de urbanização e à exclusão social. Dessa forma, foi possível perceber como essa construção informal de moradias é um reflexo das relações de poder e da busca por autonomia e pertencimento, evidenciando a luta pela terra e pelo direito à cidade, como parte de um movimento mais amplo de resistência a um modelo urbano excludente.

Em seguida, os vestígios de uma luta por território e sobrevivência que remonta aos anos 1970 são revelados pela Imagem 5, quando a ocupação na Região Noroeste de Goiânia teve início. A mulher carregando colchão e roupas, em meio à vegetação baixa e ao chão de terra, evidencia a precariedade e o esforço diário para a construção de uma vida digna em condições adversas. As crianças brincando no assentamento são amostras da formação de uma nova comunidade, que, apesar das dificuldades, busca criar raízes em um espaço sem infraestrutura formal.

**Imagem 5.** Processo de ocupação do Jardim Nova Esperança



Fonte: acervo da Associação de Moradores do Jardim Nova Esperança (2025)

A armação de galhos para a construção de mais um barraco sugere a continuidade do processo de ocupação, um movimento que se consolidou ao longo das décadas como uma resistência à exclusão e à falta de acesso a direitos básicos. Nesse contexto, a imagem não apenas documenta uma realidade local, mas também sinaliza os desdobramentos históricos de uma luta social que atravessa gerações, desafiando os paradigmas urbanos e as políticas públicas que marginalizam essas populações.

A próxima Imagem 6 ofereceu uma leitura sobre os processos de territorialização e resistência no contexto urbano de Goiânia. A cerca precária de arame farpado, à frente da imagem, e a criança apoiada nela, são indicativos da fragilidade do espaço ocupado, onde a limitação de recursos e a insegurança física se entrelaçam. O ato de retirar o mato e deixar o chão de terra exposto sinaliza o esforço para transformar um ambiente natural em um espaço de vivência e, ao mesmo tempo, o rompimento com a natureza original do cerrado, que foi modificado para atender às necessidades imediatas de moradia.

**Imagem 6.** Processo de ocupação do Jardim Nova Esperança



Fonte: Rodrigues (2013)

O movimento de uma mulher ao lado de um homem com uma bicicleta, caminhando em direção a um grupo de homens montando uma casa com lonas e lençóis, reforça a ideia de uma construção comunitária e colaborativa, em que cada indivíduo contribui para a formação de um espaço habitável, mesmo que de maneira improvisada. As moradias simples ao fundo, semelhantes entre si, são o reflexo de uma ocupação que, apesar de não ter acesso a condições adequadas de infraestrutura, cria um novo território onde a convivência e a resistência social se estabelecem.

Nota-se, da análise imagética anterior, que houve todo um trabalho coletivo comunitário.

Com faixas e cartazes dando viva ao Jardim Nova Esperança e clamando “Terra para quem nela trabalha”, houve uma grande manifestação popular que marchou pelas ruas do bairro, batizou uma praça no lugar onde dizem ter acontecido o “assassinato” de uma criança no confronto do ano anterior e logo em seguida concentrou-se em frente à Casa de Reunião. Ali várias lideranças de movimentos populares e de bairros tomaram o uso da palavra para darem depoimentos de luta, organização e resistência (Barroso, 2014, p. 71)

Tal engajamento popular mereceu maior detalhamento, conforme apresentado na sucessão fotográfica a seguir.

Na Imagem 7, que se segue, foi destacada a evolução da ocupação e a resistência das comunidades na região. Na primeira imagem, que retrata o início da construção, um grupo de homens e uma mulher trabalham juntos na preparação de cimento, evidenciando a participação feminina em um contexto em que toda ajuda era necessária e bem-vinda. Esse marcador aponta para a importância do trabalho coletivo na construção de espaços fundamentais para a organização e a luta por direitos, mesmo em condições precárias, como o chão de terra e a ausência de vegetação ao fundo. A ausência de infraestrutura e o ambiente rudimentar reforçam as dificuldades enfrentadas pela comunidade em seus primeiros passos.

**Imagem 7.** Construção da Casa de Reunião e atual Associação de Moradores



Fonte: Rodrigues (2013) e acervo pessoal do autor (2025)

Já na segunda imagem, com o espaço já estruturado, vemos a associação pronta, cercada por árvores e com a pavimentação do solo, elementos que sinalizam a conquista de melhorias e a transformação da luta pela moradia em uma conquista institucionalizada e organizada. A presença da placa na porta indica a formalização do espaço como um centro de

apoio e mobilização para os moradores, concretizando um processo de resistência e fortalecimento coletivo ao longo do tempo. A comparação entre as duas imagens permite perceber o avanço da comunidade, desde a precariedade e a informalidade até a consolidação de um espaço de poder e reivindicação.

A seguir, a Imagem 8 apresenta o percurso de transformação e institucionalização de um espaço educacional que surge da luta e organização comunitária. A primeira fotografia, que retrata o estágio inicial da construção, mostra um grupo de homens em trabalho, com o chão de terra e casas simples ao fundo, constatando a precariedade das condições iniciais da comunidade e a necessidade de ação coletiva para superar essas limitações. Este sinal de esforço coletivo é também uma manifestação das dificuldades enfrentadas pela população, que, mesmo em condições adversas, busca criar espaços de aprendizado e cidadania.

**Imagem 8.** Construção da Escola Municipal Jardim Nova Esperança



Fonte: Rodrigues (2013) e acervo pessoal do autor (2025)

A escola já concluída pode ser vista na segunda imagem, possibilitando, pelo seu modelo padrão, perceber-se a atuação do poder público, que torna a Escola Municipal Jardim Nova Esperança um centro educacional formalizado, com muro, asfalto pavimentado, acesso à rede elétrica e infraestrutura básica, como a caixa d'água.

A comparação entre as duas imagens ilustra a transição de um espaço improvisado para uma instituição que segue o padrão das escolas públicas no Brasil, evidenciando o efeito da atuação do poder público na melhoria das condições de vida e educação da comunidade. O avanço da escola, indiciado pela presença de elementos de infraestrutura urbana, reflete a mudança na dinâmica social da região, sinalizando a superação de barreiras históricas e o reconhecimento das necessidades da população.

Prosseguindo, o processo de luta comunitária pela conquista de direitos fundamentais:

a livre organização, trabalho, saúde, segurança, especialmente a moradia digna, é apresentado na Imagem 9. A primeira fotografia, mais antiga, sinaliza um momento de mobilização popular, com homens, mulheres e crianças carregando cartazes e faixas com dizeres: "TRIBUNA OPERÁRIA"<sup>7</sup>, "ASSOCIAÇÃO" e "UNA-SE", em um caminhada pelo bairro a partir da Rua da União.

**Imagem 9.** Mobilização popular em comemoração ao 1º de maio. Rua da União e, ao fundo, Igreja Católica no Jardim Nova Esperança



Fonte: Rodrigues (2013) e acervo pessoal do autor (2025)

No contexto apresentado, a faixa "TRIBUNA OPERÁRIA" refere-se a um jornal de circulação entre os moradores que se tornou em um espaço de expressão e mobilização para o movimento popular e para os trabalhadores em busca de organização, no qual suas questões e reivindicações são discutidas e compartilhadas. Representa um símbolo de luta e resistência, funcionando como um meio de articulação política e social. "ASSOCIAÇÃO" remete à união e organização formal de indivíduos com objetivos comuns. Em movimentos populares, é uma entidade que congrega pessoas em torno de causas específicas, funcionando como um mecanismo de mobilização e representação.

Por fim, "UNA-SE" é um chamado à ação coletiva, convidando as pessoas a se unirem por uma causa comum e que destaca a importância da solidariedade e cooperação para alcançar

<sup>7</sup> Parte desse material está disponível no Centro Sérgio Buarque de Holanda, vinculado à Fundação Perseu Abramo, que mantém um fundo com fotografias, cartazes e exemplares do periódico, os quais podem ser acessados diretamente pelo link: <https://acervo.fpabramo.org.br/index.php/tribuna-operaria-periodico>. Além disso, o Centro de Documentação e Memória da Fundação Maurício Grabois possui iniciativas voltadas à preservação e divulgação da história do jornal, incluindo a publicação de um livro sobre a Tribuna Operária com depoimentos de seus colaboradores, conforme divulgado no portal da Fundação: <https://grabois.org.br/2012/05/14/historia-datribuna-operaria-livro-conta-com-a-ajuda-dos-tribuneiros/>. Ambos os centros têm buscado ampliar o acesso a esses registros, fundamentais para estudos sobre a imprensa operária e os movimentos sociais brasileiros.

mudanças significativas e enfrentar desafios coletivos. Deve-se ressaltar o caráter simbólico de iniciar caminhada em comemoração ao 1º de Maio a partir da Rua da União.

Enfim, esses cartazes indicam a organização comunitária e o esforço coletivo em busca de melhorias, destacando a importância da união da população local para reivindicar melhores condições de vida frente ao governo municipal. O fato de as casas estarem ainda em estágio de construção e a rua ser de terra reforçam a precariedade do ambiente, tornando evidente o contraste entre a luta social e as condições adversas enfrentadas pela comunidade.

Na segunda fotografia, mais atual, observa-se o progresso alcançado pela comunidade, com a rua agora pavimentada, calçadas, iluminação pública e acesso à rede elétrica, além de casas muradas e a igreja finalizada. Esses elementos indicam que, ao longo do tempo, a mobilização resultou em melhorias concretas, especialmente após a atuação perante ao poder público.

A comparação entre as duas imagens ilustra como a organização e as reivindicações coletivas, a partir do trabalho comunitário, foram fundamentais para a transformação do bairro, mostrando um exemplo claro de resistência social que culminou na conquista de direitos essenciais para a população.

A Imagem 10, que é apresentada a seguir e que retrata a ação policial na ocupação do Jardim Nova Esperança, não só ilustra a repressão estatal, mas também remete a um processo mais amplo de ocupação e resistência na região. Entre os anos de 1979 a 1982, a tensão entre a autoridade e os moradores foi intensificada pela violência policial, que visava desalojar os posseiros em busca de melhores condições de vida. A cena, com policiais levando um posseiro para a viatura enquanto outros moradores protestam, destaca a repressão sofrida pela comunidade, que lutava por uma moradia digna. Esse episódio reflete não apenas a violência física, mas também uma forma de controle social imposta pelo estado, com o intuito de silenciar as demandas da população marginalizada.

**Imagem 10.** Ação policial na ocupação do Jardim Nova Esperança (1970 – 1982) – Goiânia-GO, no processo de ocupação da área da Empresa Micheletti, a qual, hoje, é o Condomínio Borges Landeiro Tropicale



Fonte: Rodrigues (2013) e acervo pessoal do autor (2025)

Paralelamente, o processo de ocupação da área da antiga Empresa Micheletti, que hoje dá lugar ao Condomínio Borges Landeiro Tropicale, marca uma transição importante na história local. A Borges Landeiro é uma empresa do setor imobiliário fundada em Goiânia, Goiás, com atuação voltada principalmente para o mercado de construções residenciais e comerciais. A empresa especializou-se na construção de condomínios verticais, como edifícios residenciais de médio e alto padrão, voltados para famílias que buscam imóveis com boa localização e infraestrutura.

Suas construções geralmente incluem áreas de lazer, segurança privada e acabamentos voltados para atender às classes média e alta. Ao longo dos anos, a Borges Landeiro expandiu sua atuação para outras cidades, consolidando-se como uma marca importante no mercado imobiliário da região Centro-Oeste.

No entanto, a história da área onde foi construído o Condomínio Borges Landeiro carrega marcas de um passado de conflitos sociais intensos. Nos anos 1970, a área, então pertencente à Empresa Micheletti<sup>8</sup>, foi palco de tentativas de ocupação por parte de populações

<sup>8</sup> Conforme Alves (2015), a história de ocupação do Jardim Nova Esperança é marcada por episódios de grande violência, impostos por setores que se opunham ao processo de ocupação, mas também por momentos de resistência voltados para a defesa de direitos e da cidadania. Esses acontecimentos foram registrados pelos moradores da época e divulgados pela Associação dos Moradores do Jardim Nova Esperança em 1981. Dois ataques inesquecíveis ocorreram no Jardim Nova Esperança, que deixaram uma marca significativa. O primeiro ocorreu em 4 de outubro de 1979, e o segundo, em 9 de novembro de 1980. Este último se deu em uma área que a Cerealista Micheletti alegava ser de sua propriedade. Sabe-se que o problema da moradia se agravava a cada dia. Algumas famílias, sem lugar para morar, vendo aquele terreno vago – que também fazia parte das de suas terras – decidiram ocupar, buscando ali um espaço para viver. Essas famílias foram imediatamente atacadas por jagunços e pela Polícia Militar, que usou cães, bombas e outros meios de repressão. Os posseiros resistiram, o que resultou em agressões físicas, tiros, bombas de gás e muitas prisões. Esse episódio, no entanto, fortaleceu a sua união. (2015).

vulneráveis em busca de moradia digna. Essas tentativas foram severamente reprimidas pela força policial, o que evidencia as tensões entre o direito à terra reivindicado pelas comunidades e os interesses de grandes proprietários ou investidores.

Décadas depois, a área foi transformada em um empreendimento imobiliário, destacando o contraste entre a repressão vivida pelas famílias que tentaram ocupar o espaço no passado e a posterior consolidação do local como um símbolo do mercado imobiliário voltado para classes médias. Essa transição reflete as desigualdades no acesso à terra e à moradia em contextos urbanos, evidenciando os desafios da luta pelo direito à cidade.

Barroso (2014) explica que, na segunda metade dos anos 1970, a presença do Estado na Região Noroeste de Goiânia torna-se visivelmente mais marcante, destacando-se por dois fatos importantes. Primeiro, o Estado se manifesta como uma "mão de ferro", utilizando todos os meios para se impor como uma instituição poderosa que interfere diretamente na vida das pessoas envolvidas no processo de ocupação de terras.

Viatura da Polícia Militar cercada por moradores em um espaço que evidencia as condições precárias do local pode ser vista na Imagem 11, que se segue. A presença policial em meio à comunidade sublinha as tensões entre os moradores e as autoridades, destacando a luta dos residentes por melhores condições de vida e a resistência em face das adversidades e da repressão.

**Imagem 11.** Viatura da Polícia Militar – PM na ocupação do Jardim Nova Esperança (1979 – 1982) – Goiânia-GO



Fonte: Felipe (2021)<sup>9</sup>

---

<sup>9</sup> Sobre a qualidade da imagem: frame do vídeo “Documentário Nova Esperança 2013, tvcamaragoiânia”, disponível na fonte indicada (Felipe, 2021).

Sob o regime militar, o Estado reprimia movimentos de ocupação de terras ociosas, como os que ocorreram em Goiânia nos bairros Jardim Nova Esperança, Jardim Boa Sorte e Jardim Boa Vista. A atuação do Estado evidencia-se como a de um protetor da propriedade privada, favorecendo a ordem burguesa e os interesses do capitalismo monopolista. A seguir, são apresentadas fotografias que mostram como se deu a resistência à força do estado via repressão policial.

A Imagem 12 revela, por meio de duas fotografias, a profunda interseção entre as lutas por direitos sociais e a resistência à ditadura militar no Brasil. Na primeira imagem, homens, mulheres e crianças protestam nas ruas com cartazes que clamam "ABAIXO A DITADURA", evidenciando o contexto político de repressão e autoritarismo que marcava o período.

**Imagem 12.** Repressão policial e denúncia ao assassinato do fotógrafo Joel Marcelino



Fonte: Rodrigues (2013)

A segunda imagem mostra um grupo com uma faixa que afirma: "COMPANHEIRO JOEL NÃO SERÁ ESQUECIDO", em alusão ao fotógrafo Joel Marcelino, assassinado em 1979 enquanto documentava a ocupação da Vila Finsocial, em Goiânia. Marcelino foi vítima de violência policial, representando a brutalidade com que o Estado lidava com aqueles que expunham ou resistiam às desigualdades e injustiças sociais.

Essa justaposição de imagens mostra não apenas a luta por moradia e condições de vida dignas, mas também o enfrentamento da população contra um regime ditatorial que sufocava liberdades individuais e coletivas. A memória de Joel Marcelino tornou-se um marco de denúncia e resistência, unindo as demandas sociais à busca por justiça e liberdade em tempos de opressão.

A dinâmica de tensão e conflito entre o Estado e os movimentos de ocupação territorial está retratada na próxima Imagem 13. Na primeira fotografia, policiais conduzem um homem algemado em meio ao espaço ocupado, enquanto a população ao redor protesta, evidenciando a resistência coletiva diante da violência institucional. Na segunda, dois caminhões repletos de policiais fortemente equipados, com escudos longos e cassetetes, chegam ao local, enquanto a população observa em estado de alerta, antecipando novos episódios de repressão.

**Imagem 13.** Repressão estatal contra o movimento de ocupação via repressão policial



Fonte: Rodrigues (2013)

Esse cenário reflete não apenas o uso da força como estratégia de controle social, mas também o poder do Estado em silenciar e fragmentar as lutas populares por direitos básicos, como moradia. A partir do paradigma indiciário (Ginzburg, 1989), essas imagens revelam pistas do cotidiano de opressão vivido pelos moradores: o medo, a insegurança e a constante vigilância. Ao mesmo tempo, a presença ativa da comunidade sugere um compromisso coletivo em desafiar o poder coercitivo, reafirmando a luta por dignidade e justiça social.

Deste ponto, partimos à apresentação de recortes da realidade que representam bem as mobilizações e perseveranças dos posseiros na Região Noroeste de Goiânia. Ao revelar um momento de organização coletiva entre os posseiros, a Imagem 14 apresenta um espaço representado por um grupo de pessoas reunidas sob uma lona precariamente instalada. Essa área improvisada, porém, carregada de significado, sugere a criação de um ambiente de debate, resistência e articulação frente aos desafios enfrentados durante o processo de ocupação territorial.

**Imagem 14.** Mobilizações e resistências na ocupação do Jardim Nova Esperança (1979 – 1982)



Fonte: Rodrigues (2013)

A cena apresenta evidências da luta cotidiana dos moradores para legitimar sua permanência, denunciando a ausência de infraestrutura e a precariedade enfrentada. A reunião coletiva expressa a força da mobilização comunitária em um contexto marcado por desigualdades, repressão estatal e a luta por direitos básicos. Assim, a imagem capta não apenas a materialidade da precariedade, mas também a potência da organização popular como um ato político de resistência e construção de alternativas.

A Imagem 15, a seguir, amplia a perspectiva da cena retratada anteriormente, destacando um número ainda maior de pessoas reunidas sob várias tendas improvisadas. Essa visão mais ampla reforça as demarcações de uma organização coletiva significativa, revelando a dimensão do engajamento popular no processo de ocupação.

**Imagem 15.** Mobilizações e resistências na ocupação do Jardim Nova Esperança (1979 – 1982)

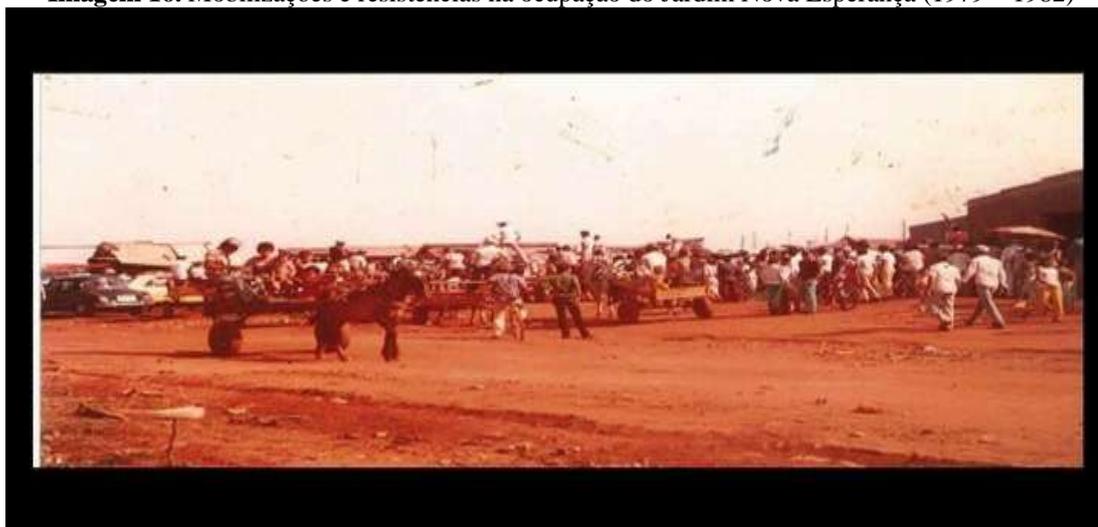


Fonte: Rodrigues (2013)

A instalação precária das tendas sugere a escassez de recursos materiais, mas também evidencia a determinação da comunidade em criar um espaço para debate e articulação política. Cada elemento – desde a disposição das pessoas até a precariedade das instalações – funciona como uma pista da insurgência cotidiana contra a exclusão social e a repressão estatal. A cena reflete a construção de uma identidade coletiva em meio à luta por moradia e dignidade, marcando o espaço como um território simbólico de resistência e esperança.

A Imagem 16 sinaliza pessoas transitando pela ocupação, algumas em carroças e outras a pé, refletindo as condições de mobilidade precárias e o cotidiano dos moradores. O uso de carroças e o deslocamento a pé destacam a falta de infraestrutura e os desafios enfrentados pela comunidade na construção de sua própria forma de vida em um ambiente em processo de urbanização.

**Imagem 16.** Mobilizações e resistências na ocupação do Jardim Nova Esperança (1979 – 1982)



Fonte: Rodrigues (2013)

A seguir, retomou-se a história de um bairro formado a partir de um longo processo de lutas por moradia, o qual se destacou na história de Goiânia, especialmente na região Noroeste. A ocupação e criação do bairro representaram um marco significativo na luta pela terra urbana na cidade.

A Imagem 17 sinaliza homens trabalhando na construção de suas residências em um terreno da região noroeste. Os detalhes da construção, incluindo o uso de materiais simples e a presença dos moradores envolvidos no processo, fornecem amostras sobre as condições precárias e a autossuficiência da comunidade.

**Imagem 17.** População constrói suas casas no Jardim Nova Esperança (1979 – 1982) – Goiânia-GO



Fonte: Felipe (2021)<sup>10</sup>

---

<sup>10</sup> Sobre a qualidade da imagem: frame do vídeo “Documentário Nova Esperança 2013, tvcamaragoiânia”, disponível na fonte indicada (Felipe, 2021).

Em um segundo momento, devido à resistência manifestada pela população, o Estado autoritário se apresenta no cenário político com um discurso de mediador dos conflitos, adotando uma postura menos coercitiva e sinalizando a intenção de buscar soluções para os problemas relacionados à habitação. Dessa forma, a ação do Estado assume um caráter assistencialista, assumindo a responsabilidade pela "criação de lugares" por meio do planejamento, organização e implementação de parcelamentos, além do provimento das necessidades básicas da população (Barroso, 2014). A escola militarizada, CEPMG, Ayrton Senna, foco deste trabalho acadêmico é um exemplo deste Estado.

Politicamente, prossegue Barroso (2014), o processo de ocupação da Região Noroeste se desenrola da seguinte forma: uma população mobilizada, lutando pelo direito de habitar a cidade, enquanto o poder público é representado pelas forças políticas dominantes. Os governantes, independentemente de seus partidos, utilizam as mesmas estratégias no que diz respeito ao assentamento de populações sem teto.

O objetivo era conter a mobilização das comunidades do Jardim Nova Esperança, Jardim Boa Sorte e Jardim Boa Vista, que, em sua posição de destaque, elevavam o nível de consciência política da população, ou pelo menos de suas lideranças mais expressivas. Isso fortalecia tanto as lideranças quanto a luta coletiva pela posse da terra, colocando-as em confronto direto com o Estado e, ao mesmo tempo, permitia que as contradições entre as classes sociais fossem vivenciadas na prática cotidiana (Barroso, 2014).

Os resultados das eleições de 1982 refletiram o descontentamento daquele momento em relação ao regime vigente, tanto em nível nacional quanto local, acrescenta Barroso (2014), com candidatos ideologicamente alinhados ao regime militar sendo derrotados, exceto em regiões mais isoladas, onde a política ainda era dominada por figuras de poder tradicionais. Por outro lado, os candidatos que se opunham ao regime militar, com a bandeira da redemocratização do país, venceram nas áreas mais urbanizadas. Barroso (2014) explica que

A consideração que se teve no Jardim Nova Esperança, [...], se deve ao fato de ser o primeiro bairro surgido no município de Goiânia mediante ocupação territorial coletiva por mobilização social, e sua cuja constituição perdurou por 21 anos de luta socioespacial do bairro impulsionada pelo movimento social que representa sujeito determinante da formação do espaço urbano. História marcada por muita violência impulsionada pelos setores que eram contraditórios a ocupação da área devido a interesses particulares (Barroso, 2014, p. 55).

O início das ocupações coletivas com a formação do Jardim Nova Esperança representou uma mudança temporal significativa. Conforme Oliveira (2002), desde seu

surgimento em 1979 até o ano 2000, o bairro passou por três identidades temporais: o bairro político, o bairro residencial e a "cidade dentro da cidade."

O período de 1979 a 1987, conhecido como bairro político, foi marcado pela intervenção ativa de seus moradores, que buscavam uma influência sociopolítica e a reconfiguração de sua identidade socioideológica. Essa fase, apresenta Barroso (2014), permitiu a organização de lideranças de movimentos populares e a elaboração de projetos políticos alternativos, transformando a percepção do cidadão comum e imobilizado em um indivíduo político, ciente de seus direitos e com uma consciência voltada para a transformação social.

O movimento de ocupação do Jardim Nova Esperança reflete os interesses coletivos da população privada de moradia. Esse processo conferiu uma identidade social e política aos moradores, utilizando um discurso que integrou elementos simbólicos sociopolíticos, representado por um líder emergente a partir do território imaginário dos indivíduos, que encontrou na satisfação dos interesses do grupo e na afirmação da cidadania a base de seu poder (Lavieri, 1993).

A Imagem 18<sup>11</sup>, que se segue, ilustra a cobertura jornalística da época da complexa realidade das ocupações em Goiânia, destacando os conflitos e as tensões entre os moradores e as autoridades. Cada detalhe da reportagem, como o título e o conteúdo, serve como uma pista das lutas e disputas que marcaram a história da ocupação, revelando as dinâmicas sociais e políticas que moldaram essa realidade urbana.

---

<sup>11</sup> Transcrição: **História marcada pelas disputas**

Os terrenos da Fazenda Cacimbas, na região do Conjunto Vitória, surgiram nos meados da década de 70. Esse processo ocorreu no momento em que se abria espaço para novos moradores. Na época, enquanto a cidade já se expandia a passos largos, a falta de moradias empurrava parte da população para as periferias.

O início da ocupação foi difícil e gerou diversos conflitos. Com a chegada de famílias à região, muitos enfrentaram resistências por parte de fazendeiros e autoridades locais, que insistiam em preservar o domínio da área. Conflitos entre os trabalhadores e posseiros marcaram os primeiros anos de consolidação do bairro, que mais tarde veio a ser reconhecido oficialmente.

“O arbítrio só cedeu à urgente necessidade do setor, que reivindicava o direito de moradia,” conta o senhor Pedro Figueiredo, um dos primeiros moradores da região. Ele lembra que as dificuldades foram imensas, desde a falta de infraestruturas básicas até os enfrentamentos judiciais. A presença de lideranças locais foi fundamental para garantir que as demandas fossem ouvidas pelas autoridades.

Hoje, o Conjunto Vitória é um exemplo da força popular na luta por seus direitos. Porém, o bairro carrega em sua história as marcas de anos de disputa e resistência” (Santos, 2019a).

**Imagem 18.** *História marcada pelas disputas.* Jornal O Popular



Fonte: Santos (2019a)

A ação política educativa do líder-posseiro possibilitou a intervenção política e a produção social do Jardim Nova Esperança, originado com a ocupação da Fazenda Caveiras. Apesar da organização do movimento e das condições favoráveis, ainda persistiam adversidades de ordem ideológica (Barroso, 2014). Nesse contexto, a microrregião Noroeste foi escolhida pelo governo estadual nos anos 1980 como uma área para lançar novos empreendimentos imobiliários (Moysés, 2005).

A seguir, a Imagem 19 apresenta um resumo da consolidação do Jardim Nova Esperança, após as ocupações: em 1971, foi criado o Plano de Desenvolvimento Integrado de Goiânia - PDIG, que direcionava o crescimento da cidade rumo ao sudoeste.

**Imagem 19.** Resumo da ocupação no processo de consolidação do Jardim Nova Esperança. Jornal O Popular



Fonte: Santos (2019a)

Em 1979, a Lei Federal nº 6.766 (Brasil, 1979) introduziu normas urbanísticas para os loteamentos urbanos. Nesse mesmo ano, em junho, de acordo com o jornal Opção de 1988, teve início a ocupação do Jardim Nova Esperança (Santos, 2019).

#### 1.1.1.3 Mutirão da moradia: mil casas em um dia, nascia a Vila Mutirão distante do centro

Freitas (2007) discorre que, nas eleições para o governo do estado de Goiás em 1982, o vencedor do pleito por meio de sufrágio foi o Sr. Iris Resende Machado, ex-prefeito de Goiânia entre 1966 e 1969, durante a Ditadura Militar no Brasil. No entanto, ele foi destituído do cargo pelo regime militar em 1969, acusado de corrupção e má administração. As acusações incluíam supostos desvios de verbas públicas e irregularidades em contratos. A cassação fez parte do contexto autoritário da época, em que prefeitos e governadores eleitos eram frequentemente afastados por decisões do regime militar, muitas vezes sem direito a defesa adequada.

Conhecido como "tocador de obras" e "governador dos mutirões", seu governo propôs a construção de mil casas em um único dia na região noroeste de Goiânia. Este projeto foi uma das principais realizações de Iris Resende durante seu primeiro mandato como governador de Goiás, entre 1983 e 1986. O projeto fazia parte de um amplo programa habitacional com o objetivo de reduzir o déficit de moradias e atender à população de baixa renda, além de conter o movimento pela luta da casa própria (Freitas, 2007). A iniciativa foi marcada

internacionalmente pela rapidez e eficiência, com as casas de placas de cimento sendo erguidas em um curto espaço de tempo. O projeto se tornou um marco na política habitacional do estado. A Vila Mutirão tornou-se um símbolo do programa de habitação popular no imaginário do povo da região e até hoje é lembrada como uma das principais realizações na área social (Freitas, 2007). A Imagem 19 ilustra de forma significativa a ação do governo.

A Imagem 20 mostra pessoas transitando entre estacas de madeira que demarcavam os lotes, em uma estrada de terra batida. A cena ilustra o trabalho intenso e a organização comunitária envolvida na construção rápida e eficiente das casas, um marco do programa habitacional proposto pelo governo de Iris Rezende para enfrentar o déficit habitacional e oferecer moradia para a população de baixa renda.

**Imagem 20.** Ação do governo estadual na construção da Vila Mutirão (1983) – Goiânia-GO



Fonte: Felipe (2021)<sup>12</sup>

O dia 16 de outubro de 1983 ganhou notoriedade nacional ao ser registrado no Livro dos Recordes. Na data, foram erigidas mil residências com peças pré-moldadas de concreto, as quais foram posteriormente doadas a pessoas em situação de vulnerabilidade. Esse modelo de construção colaborativa contou com a mobilização de centenas de trabalhadores que, junto com engenheiros e técnicos, construíram as casas de forma cooperativa.

Destaca-se a contribuição e o empenho das mulheres, como mostrado na Imagem 19. O projeto não visava apenas a construção de moradias, mas também a promoção de um sentimento de comunidade e solidariedade entre os residentes. As casas foram levantadas em

---

<sup>12</sup> Sobre a qualidade da imagem: frame do vídeo disponível na fonte indicada (Felipe, 2021).

terrenos cedidos pelo governo municipal, enquanto os materiais de construção foram fornecidos pela prefeitura, conforme pode ser visto da Imagem 21.

**Imagem 21.** Mobilização de mulheres na construção da Vila Mutirão (1983) – Goiânia-GO



Fonte: Felipe (2021)<sup>13</sup>

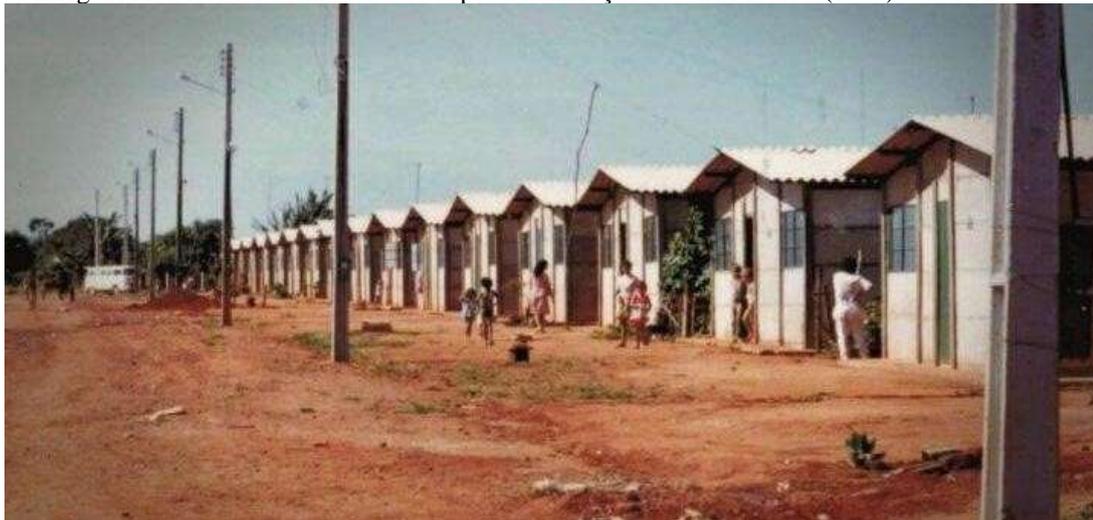
Apesar do significativo investimento em publicidade por parte do governador, Freitas (2007) explica que a construção da Vila Mutirão gerou resistência entre técnicos, a imprensa, o meio político e a comunidade em geral. Havia preocupações de que o projeto pudesse intensificar o fluxo migratório, atraindo ainda mais pessoas para a capital. Os críticos destacaram a falta de planejamento urbano adequado, problemas de segurança, ausência de infraestrutura básica como postos de saúde e comércios, a inexistência de sistema de esgoto, condições sanitárias precárias, insalubridade das moradias, riscos associados ao uso de pré-moldados e a localização afastada do centro da cidade.

A simplicidade das casas pré-fabricadas e a presença dos moradores na frente de suas residências na vila Mutirão é revelada na Imagem 22.

---

<sup>13</sup> Sobre a qualidade da imagem: frame do vídeo disponível na fonte indicada (Felipe, 2021).

Imagem 22. Moradores em suas casas após a construção da Vila Mutirão (1983) – Goiânia-GO



Fonte: Felipe (2021)<sup>14</sup>

Cada detalhe, desde a arquitetura básica das moradias até a disposição dos moradores na rua, oferece os sinais sobre as condições de vida e as dinâmicas sociais na nova comunidade. A imagem ilustra a implementação do projeto habitacional e suas implicações para a vida cotidiana dos residentes, refletindo tanto as conquistas quanto as limitações do empreendimento.

#### 1.1.1.4 Violência local

A violência na região Noroeste de Goiânia tem raízes históricas, conforme já apresentadas neste estudo, que remontam à década de 1970 (Jesus Junior, 2005). Durante esse período, a cidade de Goiânia passou por um rápido processo de urbanização e crescimento populacional, o que levou à expansão de áreas periféricas, incluindo a região Noroeste. A falta de planejamento urbano adequado e a ocupação irregular do solo contribuíram para a formação de bairros com infraestrutura precária e serviços públicos insuficientes.

As periferias, então, se expandem de forma desigual – nesse caso, sem planejamento ou organização do poder público estadual – criando uma distorção em relação à “área core”. Isso decorre da especulação imobiliária, da intervenção de movimentos de luta pela casa própria, de processos de ocupação, ou mesmo de organização pública de assentamentos de moradia. Esses processos, com suas respectivas singularidades, é que transformam áreas antes não ocupadas em locais de expansão, tornando acessível

---

<sup>14</sup> Sobre a qualidade da imagem: frame do vídeo disponível na fonte indicada (Felipe, 2021).

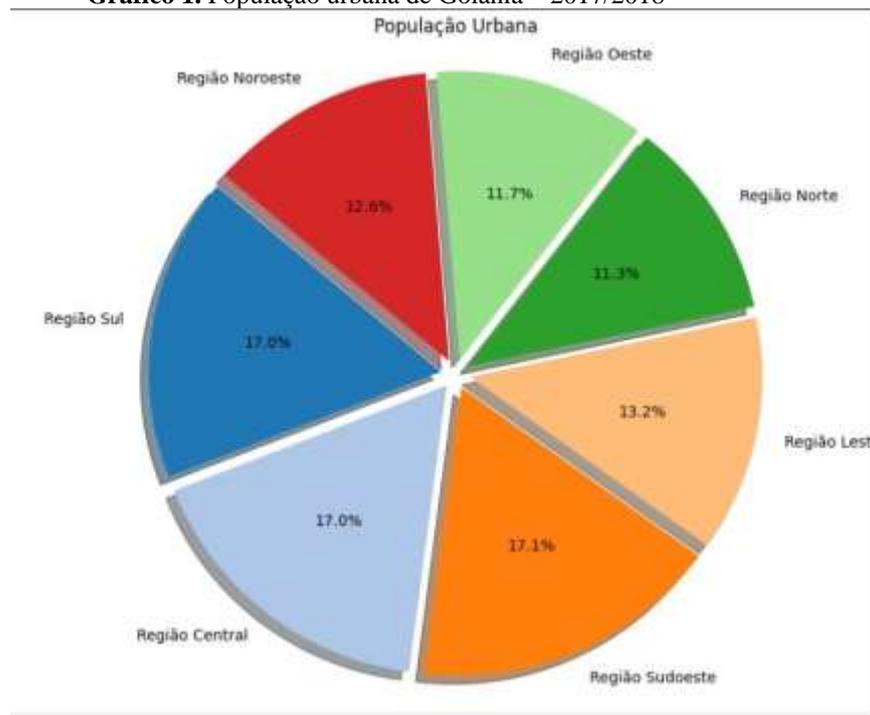
(valores menores de mercado) a aquisição de lotes por lotes por parte da população de baixa renda (Jesus Junior, 2005, p. 49).

Na década de 1980, a violência começou a se intensificar na região, impulsionada pelo aumento da desigualdade social e pela falta de oportunidades econômicas. A presença de gangues e o tráfico de drogas começaram a se tornar mais evidentes, agravando a situação de segurança pública. A ausência de políticas eficazes de segurança e a escassez de recursos para as forças policiais dificultaram o combate à criminalidade (Moysés, 2001).

Nos anos 1990 e 2000, prossegue Moysés (2001), a violência continuou a crescer, com um aumento significativo nos índices de homicídios, roubos e outros crimes violentos. A região Noroeste de Goiânia passou a ser conhecida por seus altos índices de criminalidade, o que levou a uma maior atenção das autoridades e da mídia. Programas de segurança pública e iniciativas comunitárias foram implementados para tentar reduzir a violência, mas os desafios persistiram devido à complexidade dos problemas sociais e econômicos da região.

Na atualidade, Souza (2023) descreve levantamento conduzido pelo Instituto Federal de Goiás – IFG, entre setembro e dezembro de 2019, o qual revelou que as regiões Noroeste e Leste de Goiânia lideram em crimes contra a pessoa. Dividida em sete perímetros, a capital testemunha uma série de violências, incluindo homicídios, latrocínios e estupros, entre outros.

O Gráfico 1, a seguir, apresenta o percentual da população urbana de Goiânia, por região, no período entre 2017/2018.

**Gráfico 1.** População urbana de Goiânia – 2017/2018

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Souza (2023)

Conforme o Gráfico, a população urbana total é de 1.302.001 pessoas, representando 100% da população. A Região Sul tem 17,04% da população urbana, com 221.925 pessoas. A Região Central possui 17,01%, totalizando 221.464 pessoas. A Região Leste conta com 13,24%, equivalente a 172.396 pessoas. A Região Norte tem 11,27%, com 146.677 pessoas. A Região Noroeste possui 12,62%, somando 164.283 pessoas. A Região Oeste tem 11,69%, com 152.189 pessoas. Por fim, a Região Sudoeste possui 17,13% da população urbana, totalizando 223.027 pessoas.

Na primeira fase do projeto, notou-se que houve uma redução significativa no número de homicídios entre setembro e dezembro de 2018 e 2019, conforme relatado pelas autoridades locais. A redução foi de 28% na Região Noroeste e de 43% na Região Oeste (Souza, 2023).

Os bairros das regiões Noroeste e Leste, prossegue Souza (2023), concentraram, em 2017 e 2018, 20% dos assassinatos, de acordo com os dados do estudo. O perfil das vítimas identificado não difere do encontrado em outros levantamentos, como o Mapa da Violência e o Anuário Brasileiro de Segurança Pública. São predominantemente jovens, negros e em situação de vulnerabilidade social. Além disso, há detalhes como os horários locais que influenciam as ocupações das vítimas. Os dados relatados estão compilados na Tabela 1, a seguir.

**Tabela 1.** Número de homicídios por região de Goiânia – 2017/2018

<b>Ano</b>	<b>Região Noroeste</b>	<b>Região Oeste</b>	<b>Goiânia</b>
<b>2017</b>	60	58	438
<b>2018</b>	50	46	377

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Souza (2023)

Souza (2023) conclui, explicando que o diagnóstico traça um perfil das regiões, desde questões históricas até a situação atual em relação à moradia, saúde, educação, esporte e lazer, bem como a ocupação do território. Segundo o estudo, a ocupação foi marcada por uma luta coletiva pela moradia. Os moradores também foram ouvidos, abordando questões sobre os problemas enfrentados e as necessidades percebidas por eles (Souza, 2023).

Mesmo frente a números tão alarmantes no tocante à violência, conforme explicam Santos e Pereira (2023), nos últimos anos, a Região Noroeste de Goiânia tem testemunhado profundas transformações urbanas e sociais, impulsionadas pelo investimento tanto do setor público quanto do mercado imobiliário. Sob a forte influência e intervenção desses protagonistas, essa região, que anteriormente sofria de significativa segregação socioespacial em relação a outras partes da cidade, agora começa a manifestar características de centralidade urbana e se integra, em certa medida, à região central.

A ressignificação em curso está, em parte, relacionada às oportunidades de se estabelecer conexões entre a "periferia" e o centro, assim como à integração dos bairros fragmentados que compõem a Região, formando uma intrincada rede de conexões, com o propósito de fortalecer as relações dentro do ambiente urbano. Esse processo concede aos moradores certos níveis de autonomia em relação à Região Central, marcando os primeiros provas da configuração do fenômeno da centralidade urbana, a qual é considerada um passo fundamental em direção à sustentabilidade social, econômica e urbana (Santos; Pereira, 2019).

Por fim, do exposto, notou-se que a Região Noroeste de Goiânia, como muitas outras áreas urbanas, é caracterizada por uma interseção complexa entre movimentos sociais, ação do estado e influências do mercado.

#### 1.1.1.5 Segregação socioespacial

A segregação residencial é um processo complexo, influenciado por diferentes contextos espaciais. Oliveira e Mello (2018) explicam que ela resulta da atuação de diversos agentes sociais que moldam a cidade conforme seus interesses, determinando e redefinindo o lugar dos indivíduos no ambiente urbano. Uma característica marcante da segregação residencial nas metrópoles brasileiras é sua mobilidade. Essa mobilidade se manifesta na mudança de local de residência das pessoas e no perfil socioeconômico dessas áreas.

O fenômeno ocorre quando áreas segregadas passam a ser atendidas por serviços públicos e privados, promovidos por iniciativas políticas em parceria com agentes dominantes no processo de produção capitalista. Nesse cenário, residências situadas próximas ou nas áreas que recebem esses serviços são rapidamente transformadas em comércios e espaços de consumo. Como consequência, os moradores acabam sendo deslocados para outras partes da cidade, muitas vezes vendendo ou alugando suas casas para que atividades produtivas sejam realizadas (Oliveira; Mello, 2018).

Alguns municípios de Goiás, a cidade de Goiânia e a região do entorno de Brasília emergiram como centros de atração para correntes migratórias. Goiás, que até recentemente era predominantemente agrícola, viu a implantação de novas indústrias em alguns municípios, transformando-se em um destino de referência para aqueles que buscam emprego e acesso a serviços públicos na cidade. Essa população migrante encontrou neste novo espaço uma alternativa para sua adaptação à vida urbana (Moysés, 2004).

De acordo com Maricato (2006), para esses migrantes que enfrentaram o desemprego e uma qualidade de vida precária, a habitação nessas áreas se tornou a única opção viável para atender à sua necessidade de moradia, contribuindo para a formação de áreas de pobreza e para o crescimento desordenado das cidades.

Nesse contexto, a demanda originada por famílias de trabalhadores que foram deslocadas do campo e buscam nas cidades maiores ou em centros urbanos uma alternativa para sobreviver e, portanto, têm direito aos serviços e infraestrutura pública, modifica a dinâmica urbana. De acordo com Maricato e Tanaka (2006), essas mudanças têm implicações significativas em termos sociais, ambientais e econômicos, incluindo a ocupação irregular do espaço urbano, o aumento do desemprego, do subemprego e da marginalização social, o que torna essas famílias vulneráveis a riscos sociais e ambientais.

Oliveira e Mello (2018) afirmam que, na cidade de Goiânia, especialmente na sua Região Noroeste, a segregação urbana foi moldada pela convergência de ações tanto

individuais quanto coletivas. Nesse contexto, os agentes que influenciam diretamente a configuração do espaço urbano em Goiás - como proprietários de terras, empreendedores imobiliários, detentores dos meios de produção e grupos sociais marginalizados - desempenharam papéis cruciais. Suas estratégias e iniciativas contribuíram para uma apropriação desigual do solo urbano e dos recursos disponíveis.

Inicialmente, a área foi fruto de uma longa luta que assumiu diversas formas na busca por uma solução alternativa para o problema da moradia. Tudo começou, descreve Moysés (2004), quando um grupo de famílias, a maioria delas vivendo de aluguel e com rendas insuficientes para cobrir todas as despesas básicas, decidiu buscar uma alternativa para ter uma casa própria.

A ocupação desse novo espaço urbano, em Goiânia, marcou um novo capítulo na luta pela terra urbana, com acontecimentos a partir de julho de 1979 que geraram novas formas de oposição por parte dos trabalhadores excluídos, marcadas por momentos de violência impostos por setores contrários à ocupação, mas também por resistência em defesa de direitos e da cidadania (Moysés, 2004).

A Imagem 23 (O Popular, 2021) mostra que, após um confronto com a Polícia Militar, famílias voltaram a ocupar uma área pública da Prefeitura de Goiânia, no Setor Estrela Dalva, na região Nordeste da cidade. Este foi o quarto retorno do grupo, composto por 100 famílias, ao terreno em menos de três dias. Em junho de 2021, equipes do 13º Batalhão da Polícia Militar de Goiás, sem mandado judicial, desalojaram os ocupantes do local.

**Imagem 23.** Famílias negociam retorno à ocupação de área no Setor Estrela Dalva, na Região Noroeste de Goiânia, após confronto com a PM



Fonte: O Popular (2021)

Em nota, a Prefeitura de Goiânia afirmou que a ação de despejo não foi conduzida por ela e que uma equipe de Abordagem e Acolhimento da Secretaria de Desenvolvimento Humano e Social passou a acompanhar o caso (O Popular, 2021).

Uma grande área abandonada na periferia de Goiânia, como se apresenta na Imagem 24 a seguir, anteriormente conhecida como "Fazenda Caveirinha" e usada como depósito de lixo pela prefeitura, foi ocupada e transformada em uma nova comunidade<sup>15</sup>. Enquanto os moradores construía seus barracos com diversos materiais, desde alvenaria até papelão e plástico, e começavam a organizar a área com ruas e espaços para escolas, postos de saúde e igrejas, surgiam reivindicações de supostos donos, incluindo empresas agropecuárias e de produtos químicos instaladas nas áreas vizinhas (Moysés, 2004).

**Imagem 24.** Famílias retornam à ocupação de área pública no Setor Estrela Dalva, na Região Noroeste de Goiânia, após confronto com a PM



Fonte: O Popular (2021)

A intervenção do poder público na região foi cuidadosamente planejada para atender aos interesses específicos de certos agentes políticos (Oliveira; Melo, 2018). Em contrapartida ao movimento de ocupação, o estado assumiu o papel de promotor imobiliário na Região Noroeste de Goiânia, ao adquirir a propriedade de grandes fazendas da área e iniciar o

---

<sup>15</sup> A ocupação da área conhecida como "Fazenda Caveirinha" na periferia de Goiânia resultou na formação de uma nova comunidade. Essa ocupação foi marcada por um movimento popular que buscava transformar um espaço abandonado e degradado em um local habitável e digno para as famílias envolvidas. Conforme Moysés (2004), o desfecho dessa ocupação envolveu a regularização fundiária e a implementação de infraestrutura básica, como água, energia elétrica e saneamento. A comunidade passou a ser reconhecida oficialmente, e os moradores puderam construir suas casas e estabelecer uma vida mais estável. Além disso, a área ganhou equipamentos públicos, como escolas e postos de saúde, melhorando a qualidade de vida dos residentes. (2004)

loteamento, resultando na expansão urbana da área, sendo que, em 1990, as propriedades rurais ao redor dos bairros recém-criados foram rapidamente loteadas sem infraestrutura básica, o que revela um caráter político-ideológico, com agentes políticos partidários envolvidos na produção dos bairros e na oferta de serviços públicos (Oliveira, 2016).

Embora o estado tenha sido o principal ator nesse processo, Oliveira e Mello (2018) destacam que outros agentes, como os sociais segregados, fundiários e imobiliários, também desempenharam papéis importantes, contando com o apoio das esferas estadual e municipal para aprovação de loteamentos e implantação de infraestrutura urbana. Os serviços e equipamentos oferecidos ao longo do tempo foram concentrados em duas avenidas principais – Avenida do Povo e Mangalô –, indicando os interesses dos agentes dominantes na produção do espaço urbano, conforme figura 25 que se segue.

**Imagem 25.** Avenida Mangalô em dois momentos (A) 2000; (B) 2017



Fonte: Oliveira e Mello (2018)

A imagem à esquerda mostra a avenida recém-pavimentada, com algumas edificações em construção ao longo das margens, ainda em fase de pintura, mas claramente já identificáveis como casas. A imagem à direita, de 2017, por sua vez, revela a transformação da avenida em um corredor comercial, com construções mais modernas e pavimentação concluída. A comparação entre os dois momentos destaca a evolução da área e o reflexo na comunidade local e demonstra o processo de transformação da paisagem urbana. A avenida ilustra a dinâmica de urbanização e a retirada dos posseiros para dar lugar ao desenvolvimento comercial, refletindo as mudanças econômicas e sociais na região.

Em Goiânia, especialmente na Região Noroeste, a mobilidade do processo de segregação se intensificou por meio de ações individuais e coletivas de diversos agentes

urbanos, como proprietários fundiários, promotores imobiliários e agentes sociais segregados. Suas estratégias contribuíram para a apropriação desigual do solo urbano e dos recursos.

A intervenção do poder público na região visou consolidar os interesses políticos, resultando na criação de duas vias principais: a Avenida do Povo, com serviços básicos como escolas e unidades de saúde, e a Avenida Mangalô, que trouxe novos serviços à região, como um terminal de ônibus e redes de lojas.

Em 2013, o Jardim Nova Esperança completou 32 anos de existência e, embora tenha se consolidado como um bairro como os demais, ainda enfrenta desafios significativos, como a falta de infraestrutura básica, incluindo rede de esgoto, praças e equipamentos de saúde adequados. Esse cenário é comum em muitos bairros periféricos de Goiânia, que, mesmo após três ou quatro décadas, ainda convivem com os mesmos problemas urbanos (Alves *et al.*, 2016).

Crianças e professores de escolas locais desfilando pelas ruas do bairro, carregando balões e faixas, na Imagem 26. Esse evento festivo não só celebra o aniversário do bairro, mas também apresenta a evolução e a consolidação da comunidade ao longo dos anos.

**Imagem 26.** Comemorações pelos 32 anos do Bairro Jardim Nova Esperança (2013) – Goiânia-GO



Fonte: Felipe (2011)<sup>16</sup>

Os detalhes do desfile, com a participação ativa dos moradores e a atmosfera de celebração, fornecem os sinais sobre a coesão social e o sentimento de pertencimento que se desenvolveu na região, refletindo a transformação e a oposição da comunidade ao longo do tempo. Uma marca indelével das lutas pela moradia e valorização da posse urbana nesta porção da região noroeste.

---

<sup>16</sup> Sobre a qualidade da imagem: frame do vídeo “Documentário Nova Esperança 2013, tvcamaragoiânia”, disponível na fonte indicada (Felipe, 2021).

Moysés (2004) indica que o movimento de resistência resultou em uma valorização diferenciada do solo urbano, com as áreas próximas às avenidas valorizando mais do que as mais distantes, o que acabou promovendo uma mobilidade no processo de segregação, convertendo áreas anteriormente segregadas em locais com uma centralidade de serviços e equipamentos.

Em resumo, a segregação residencial se deslocou à medida que os espaços foram convertidos em áreas comerciais e de serviços, atraindo diferentes perfis socioeconômicos para as proximidades dos novos empreendimentos, nesse movimento, as pessoas que moravam ao longo das principais avenidas tiveram que “ceder” o espaço de suas residências para organização de comércios. Não se pode esquecer que esses serviços demandaram um sistema viário minimamente eficiente para sua consolidação (Moysés, 2004).

De acordo com Alves *et al.* (2016), o perfil das residências predominantes na área se caracteriza por casas simples e de construção horizontal, com ruas e calçadas malconservadas, como se pode ver, na sequência, na Imagem 27. Essa configuração reflete a história do bairro, onde o planejamento urbano, com um traçado simples, foi realizado pelos próprios moradores. A imagem também evidencia os edifícios verticais recentemente erigidos na região, que visam estabelecer uma nova organização urbana.

**Imagem 27.** Vista panorâmica do Jardim Nova Esperança com um empreendimento imobiliário ao fundo



Fonte: Acervo pessoal do autor (2025)

Essa transformação revela a segregação da população original, que lutou arduamente para construir o bairro. A crítica se concentra no efeito desse avanço imobiliário, que frequentemente exclui e desloca as comunidades que contribuíram para o desenvolvimento inicial da área, evidenciando a tensão entre crescimento econômico e justiça social.

A Imagem 28, que mostra a Avenida do Povo na Vila Mutirão, onde se nota a presença de pequenos comércios, pouca arborização, a falta de limpeza regular, edificações irregulares, esses elementos, como propõe Alves *et al* (2016), indicam a ausência de um planejamento urbano prévio para a área.

**Imagem 28.** Avenida do Povo na vila Mutirão na atualidade – Região Noroeste de Goiânia-GO



Fonte: Acervo pessoal do autor (2025)

Em outras palavras, o desordenamento urbano mencionado não é o resultado de uma decisão intencional de manter a área desorganizada por seus ocupantes, pode ser em menor escala uma consequência de fatores como o crescimento espontâneo da ocupação, a escassez de recursos por parte dos moradores, o déficit habitacional, mas notadamente, a questão do planejamento da cidade, é a falta de políticas públicas voltadas à ordenação do espaço urbano, em um movimento planejado de segregação socioespacial.

A Imagem 29, por sua vez, a seguir, é um sinal das transformações socioeconômicas e culturais que ocorrem em um bairro pobre com histórico de luta pela posse de terras, podendo, agora, ser vista como um marco dessa transformação, em que a luta passada por reconhecimento é ofuscada pela pressão do desenvolvimento urbano e pela valorização do espaço.

**Imagem 29.** Avenida central no Jardim Nova Esperança – Região Noroeste de Goiânia-GO



Fonte: Acervo pessoal do autor (2025)

A Região Noroeste é um exemplo claro do citado: fruto do fenômeno da mobilidade rural no processo de urbanização de Goiânia, os bairros lá constituídos foram, originalmente, formados por ocupações irregulares e intervenções governamentais, além de servirem como lar para migrantes oriundos das espaços rurais. Oliveira (2005) salienta que a característica preeminente dessa região é a predominância da pobreza.

É neste contexto que a questão da segregação é abordada nesta dissertação. A presença de pessoas de baixa renda em determinadas áreas causa desconforto e pressiona o poder público a tomar medidas. Por um lado, o Estado adota uma postura mais conciliadora para assumir o controle do processo de ocupação na Região Noroeste, minimizando assim o caráter contestatório dos movimentos de ocupação coletiva de terra.

Por outro lado, isso gera conflitos que marcam permanentemente a atuação do Estado ao longo dos anos 1980, independentemente da orientação político-ideológica dos diferentes governos que geriram o Estado de Goiás no período. Em resumo, o processo de ocupação na região, em termos de intervenção governamental e de imposições de mercado, cria um ambiente caracterizado por conflitos legais, sociais e ambientais, tudo para expulsar os pioneiros de lá.

A Região Noroeste de Goiânia constitui um território forjado por complexos processos históricos, sociais e políticos, que moldaram suas territorialidades e a configuraram como uma das maiores periferias proletárias da capital. Lopes (2013), ao estudar a ocupação Fazenda Caveirinha, evidencia que o processo de formação da região se deu por meio da chegada de migrantes pobres, em sua maioria vindos do campo, que ocuparam áreas urbanas buscando condições mínimas de vida, ainda que sob intensa precariedade. Esses sujeitos, ao ocuparem a terra, construíram suas casas em mutirão, organizaram associações de moradores e criaram

laços comunitários, configurando um território marcado tanto pela carência estrutural quanto pela resistência coletiva.

Na mesma linha, Moysés (1996) analisa os conflitos sociais que marcaram a urbanização da Região Noroeste na década de 1980, demonstrando como a atuação do Estado mesclava repressão às ocupações com ações assistencialistas de regularização, sempre subordinadas aos interesses da expansão urbana capitalista. O autor aponta que essa

“urbanização às avessas” consolidou bolsões periféricos carentes de infraestrutura básica, escolas, saúde e transporte, reproduzindo, nesse território, um padrão de segregação socioespacial típico das metrópoles brasileiras, em que “a cidade formal se beneficia do trabalho e da presença da periferia, mas a mantém distante e subalternizada” (Moysés, 1996, p. 24).

Oliveira (2004a e 2004b) aprofunda esse debate ao problematizar a produção do espaço urbano de Goiânia como expressão de um projeto capitalista excludente. Oliveira (2004a) demonstra como a cidade, desde sua fundação, foi planejada para atender aos interesses das elites políticas e econômicas, relegando as populações pobres a espaços periféricos, desprovidos de equipamentos públicos e urbanização adequada. Sob outro ponto de vista, Oliveira (2004b) evidencia que a produção do espaço urbano sempre atendeu ao mercado, consolidando um modelo de urbanização que prioriza o capital imobiliário, em detrimento do direito à cidade para as classes populares.

Em outro estudo, Oliveira, Chaveiro e Oliveira (2009) destacam que, mesmo nas tentativas de implementação de políticas de habitação popular, prevaleceu a lógica da “integração excludente”, pois os conjuntos habitacionais foram implantados em áreas distantes do centro e sem articulação com a malha urbana consolidada, aprofundando desigualdades no acesso à mobilidade, cultura e trabalho. Além disso, Oliveira, Moysés e Chaveiro (2009) discutem como o desempenho institucional na gestão metropolitana reforça desigualdades, revelando a dificuldade histórica de implementação de políticas que promovam justiça espacial na capital.

Em outros trabalhos, Oliveira *et al.* (2010) reforçam que essa configuração territorial desigual está ancorada em processos históricos de ocupação desordenada, violência fundiária e ausência de planejamento participativo, elementos que conformam uma realidade social marcada pela vulnerabilidade, mas também por intensas lutas por reconhecimento e direitos. Essas análises permitem compreender como o território da Região Noroeste de Goiânia, ao longo das décadas, foi sendo construído como espaço de disputa, resistência e exclusão.

Nesse sentido, Haesbaert (2004) contribui ao afirmar que territórios como o da Região Noroeste devem ser entendidos como multiterritorialidades, pois neles se sobrepõem diferentes formas de apropriação, controle e pertencimento. Na região, coexistem o território da migração rural-urbana, o território das ocupações populares, o território da intervenção estatal repressiva ou assistencialista e, mais recentemente, o território disciplinar da escola militarizada. Para a juventude periférica, essa multiterritorialidade se expressa na vivência cotidiana de fronteiras, exclusões e resistências, sendo também um espaço de construção identitária, cultural e política.

Diante desse panorama, o próximo capítulo abordará a presença da escola militarizada na Região Noroeste de Goiânia, analisando como esse modelo educacional se insere em um território já marcado por desigualdades históricas, múltiplas formas de controle estatal e lutas populares. Busca-se compreender de que maneira as escolas militares atuam sobre as territorialidades juvenis, reforçando processos de disciplinamento, vigilância e silenciamento, ao mesmo tempo em que são contestadas por práticas culturais, coletivas e políticas que emergem como formas de resistência frente às opressões vividas pela juventude periférica. A Região Noroeste de Goiânia constitui um território forjado por complexos processos históricos, sociais e políticos, que moldaram suas territorialidades e a configuraram como uma das maiores periferias proletárias da capital. Lopes (2013), ao estudar a ocupação Fazenda Caveirinha, evidencia que a formação dessa região ocorreu por meio da chegada de migrantes pobres, em sua maioria provenientes do meio rural, que ocuparam áreas urbanas em busca de condições mínimas de sobrevivência, ainda que sob intensa precariedade. Esses sujeitos, ao ocuparem a terra, construíram suas casas em mutirão, organizaram associações de moradores e criaram laços comunitários, configurando um território marcado tanto pela carência estrutural quanto pela resistência coletiva.

Na década de 1980, Moysés (1996) analisa os conflitos sociais que permeiam a urbanização da Região Noroeste, demonstrando como a atuação do Estado oscilava entre a repressão às ocupações e ações assistencialistas de regularização fundiária, sempre subordinadas aos interesses da expansão urbana capitalista. O autor aponta que essa “urbanização às avessas” consolidou bolsões periféricos carentes de infraestrutura básica, escolas, saúde e transporte, reforçando o padrão de segregação socioespacial típico das metrópoles brasileiras, em que “a cidade formal se beneficia do trabalho e da presença da periferia, mas a mantém distante e subalternizada” (Moysés, 1996, p. 24).

Complementando essa análise, Oliveira (2004a, 2004b) aprofunda o debate sobre a produção do espaço urbano de Goiânia como expressão de um projeto capitalista excludente, no qual a cidade foi planejada para atender às elites políticas e econômicas, relegando as

populações pobres a espaços periféricos desprovidos de urbanização adequada e equipamentos públicos. Oliveira (2004b) evidencia que a configuração do território sempre privilegiou o capital imobiliário em detrimento do direito à cidade das classes populares. Em trabalhos posteriores, Oliveira, Chaveiro e Oliveira (2009) destacam que as políticas habitacionais mantiveram a lógica da “integração excludente”, pois os conjuntos populares foram implantados em áreas distantes e desconectadas da malha urbana consolidada, aprofundando as desigualdades no acesso à mobilidade, cultura e trabalho. Além disso, Oliveira, Moysés e Chaveiro (2009) discutem a dificuldade histórica das gestões metropolitanas em implementar políticas que promovam justiça espacial em Goiânia.

Adicionalmente, Oliveira et al. (2010) apontam que essa configuração territorial desigual está ancorada em processos históricos de ocupação desordenada, violência fundiária e ausência de planejamento participativo, resultando em um espaço social marcado por vulnerabilidades, mas também por intensas lutas por reconhecimento e direitos. Esses elementos são fundamentais para compreender a complexidade do território da Região Noroeste, que se constitui como espaço de disputa, exclusão e resistência ao longo das décadas.

Para Haesbaert (2004), a compreensão desse território passa pela noção de multiterritorialidade, já que nele se sobrepõem diferentes formas de apropriação, controle e pertencimento. Na Região Noroeste, coexistem o território da migração rural-urbana, o das ocupações populares, o da intervenção estatal repressiva ou assistencialista, e, mais recentemente, o território disciplinar da escola militarizada. Para a juventude periférica, essa multiterritorialidade manifesta-se na vivência cotidiana de fronteiras, exclusões e resistências, sendo também um espaço de construção identitária, cultural e política.

Diante desse panorama, o próximo capítulo abordará a presença da escola militarizada na Região Noroeste de Goiânia, analisando como esse modelo educacional se insere em um território já marcado por desigualdades históricas, múltiplas formas de controle estatal e lutas populares. Busca-se compreender de que maneira as escolas militares atuam sobre as territorialidades juvenis, reforçando processos de disciplinamento, vigilância e silenciamento, ao mesmo tempo em que são contestadas por práticas culturais, coletivas e políticas que emergem como formas de resistência frente às opressões vividas pela juventude periférica.

## **2 A PRESENÇA DA ESCOLA MILITARIZADA NA REGIÃO NOROESTE DE GOIÂNIA**

Neste segundo capítulo, o foco foi o sentido da presença da escola militar na região Noroeste de Goiânia. Dessa forma, foram investigados os motivos que levaram à implantação de uma escola militar nessa área específica da cidade. Foram abordados aspectos históricos, sociais e políticos que justificam essa escolha, além de explorar como a militarização da educação se relaciona com as dinâmicas sociais e educacionais locais. Assim como foi mencionado anteriormente, nosso intento buscou as implicações da presença da escola militar na Região Noroeste de Goiânia.

Essa tendência de forte militarização da sociedade, especialmente nas regiões periféricas, levantou questões fundamentais sobre as motivações e repercussões desse fenômeno. Assim, partimos de questionamentos norteadores para investigar as razões que levaram o governo de Goiás a implantar uma escola militarizada nesta região. Essas questões foram exploradas por meio de observação direta das dinâmicas sociais e culturais da região. Essa abordagem permitiu compreender tanto os reflexos visíveis quanto as percepções subjetivas dos jovens e da comunidade sobre a militarização educacional.

Esses aspectos foram guias para desvendar os fatores que motivaram a instalação de uma escola militar nesta área específica da cidade, abordando os aspectos históricos, sociais e políticos que fundamentaram essa decisão, o que foi explorado nas seções seguintes.

### **2.1 Militarização escolar no Brasil e suas características**

A presença dos militares na política brasileira não é novidade, uma vez que, desde o final do século XIX<sup>17</sup>, eles têm ocupado diversos espaços, desde posições de destaque até posturas antidemocráticas e autoritárias, como na ditadura militar de 1964. Como apontou Germano (2008), essa mudança das Forças Armadas aconteceu à medida que elas passaram de uma posição subordinada para o centro do poder. Segundo o autor, as intervenções militares provocaram fortes repercussões no campo educacional (Germano, 2008).

Alves, Santos e Bordin (2023) afirmam que, no presente momento político brasileiro, essa presença militar cresce com o avanço do conservadorismo e da polarização política,

---

<sup>17</sup> A Proclamação da República no Brasil, ocorrida em 15 de novembro de 1889, foi resultado de um golpe militar liderado por Marechal Deodoro da Fonseca, que contou com o apoio de setores insatisfeitos da sociedade, especialmente os militares (Castro, 2000; Mello, 2011).

especialmente após as grandes manifestações populares de 2013. À medida em que o movimento se ampliou, prosseguem os autores, assumiu pautas cada vez mais difusas, com o discurso 'anticorrupção' ganhando força e grupos conservadores ascendendo.

Esse cenário desencadeou um aumento significativo no número de candidatos que, nas eleições de 2014, defendiam pautas conservadoras e vinham das Forças Armadas, polícias militares e outras forças de segurança. Muitos foram eleitos para cargos no Congresso Nacional, Assembleias Legislativas dos estados e até mesmo para governadorias. Nesse contexto, candidatos militares e ligados ao sistema de Justiça criminal foram eleitos com discursos violentos e contrários aos direitos das minorias. (Alves; Santos; Bordin, 2023).

Além do aumento de militares em cargos eletivos, observa-se um esforço em âmbito federal para beneficiar ou proteger os militares das reformas que retiram direitos dos servidores públicos, destacam Alves, Santos e Bordin (2023), os quais ainda reforçam que esse cenário se reflete também na educação, com um crescente investimento em escolas militarizadas e uma redução do número de professores civis em favor de militares, especialmente nas disciplinas estratégicas.

A militarização da educação não é um fenômeno novo, mas ganhou novo fôlego a partir de 2019, com um projeto que direciona a vida dos jovens para a 'guerra'. O modelo de escolas militarizadas, iniciado em Goiás na década de 1990, expandiu-se rapidamente para outros estados (Alves; Santos; Bordin, 2023). E, sob o pretexto de ser um meio de enfrentar a violência e a indisciplina, a militarização das escolas no Brasil se alastrou para áreas periféricas e carentes, agravando a escassez de recursos e oportunidades já existentes. Isso levanta questões sobre sua relação com o projeto neoliberal na educação.

Não se pode esquecer que se trata de escolas públicas – e, mais ainda, de escolas públicas em zonas de vulnerabilidade social. Conforme já discutido, a lógica da concorrência em curso na racionalidade neoliberal produz desigualdades e exclusões. Muitas famílias que têm seus filhos em escolas públicas não têm condições mínimas de subsistência. A criminalização da pobreza em curso precisa ser mais bem compreendida. As regras das escolas militarizadas deixam muito claro que existe um período de adaptação, e muitos podem ser excluídos da escola ainda nesse período (Sena; Klaus, 2023).

A seguir, as características de militarização escolar no país são apresentadas. O modelo adotado no Brasil se caracteriza por uma série de mudanças profundas na gestão, na disciplina e na rotina escolar, que impactam não apenas os estudantes, mas também os professores, gestores e a comunidade escolar como um todo.

Dentre as principais características desse modelo, destacam-se a gestão compartilhada, a ênfase na hierarquia e disciplina, o controle do comportamento estudantil, a padronização da educação e a interferência na gestão pedagógica. Esses elementos, embora possam trazer certa organização ao ambiente escolar, também suscitam debates sobre os limites e os efeitos dessa militarização na formação crítica e autônoma dos estudantes.

Em relação à gestão compartilhada, a administração da escola passa a ser realizada conjuntamente por educadores civis e membros das forças de segurança, como policiais militares ou bombeiros. Enquanto os professores mantêm a responsabilidade pelo ensino e pelo conteúdo pedagógico, os militares assumem funções relacionadas à administração escolar, à disciplina dos alunos e à segurança do ambiente.

Isso é visível nos artigos 9º e 10 do Regimento Escolar da CEPMG (Goiás, 2022), ao definir que o Conselho Geral Colegiado - CGC dos CEPMGs, como órgão representativo com funções consultivas, normativas e deliberativas sobre a gestão administrativa e financeira das escolas, apesar de ser apresentado como um modelo de gestão compartilhada, a maioria dos cargos estratégicos é ocupada por militares: a Presidência, pelo Comandante de Ensino Policial Militar; a Vice-Presidência, pelo Subcomandante; a Secretaria; pelo chefe do Centro de Educação Pré-Militar - CEPM-2; e o Tesoureiro é indicado pelo Presidente.

O Conselho de Diretores também é composto por militares. Apenas a Associação de Pais, Mestres e Funcionários representa a comunidade civil, com um membro por unidade (Goiás, 2022). Essa predominância militar pode limitar a participação democrática de outros setores, questionando o equilíbrio entre gestão militar e colaboração civil no processo educacional.

Outro aspecto marcante das escolas militarizadas é a hierarquia e disciplina, que são elementos centrais da lógica militar. Nesse modelo, regras rígidas de comportamento são impostas aos estudantes, como a prestação de continência, a execução de hinos e ritos diários, e a exigência do uso de uniformes padronizados.

**Art. 205.** A continência é a saudação prestada pelo aluno e pode ser individual e de tropa. [...]

§ 3º - São elementos essenciais da continência individual: atitude, gesto de duração, variáveis conforme a situação do executante [...]

**Art. 220.** O aluno, para se apresentar a um militar, aproxima-se deste até a distância do aperto de mão; toma a posição de “sentido”, faz a continência individual como prescrita neste Regulamento e diz, em voz audível: “Aluno do CPMG, seu nome, série e turma a que pertence”; desfaz a continência, diz o motivo da apresentação, permanecendo na posição de “Sentido” até que lhe seja autorizado tomar a posição de “Descansar” ou de “Á vontade”. [...]

**Art. 235.** O uso dos uniformes é fator primordial para a boa apresentação individual e coletiva dos alunos do CPMG, bem como do corpo docente e administrativo

permitindo sua rápida identificação perante os demais membros da comunidade (Goiás, 2022).

Conforme o artigo 241 do Regimento Escolar do CPMG (Goiás, 2022), os uniformes são classificados e compostos de acordo com as atividades e ocasiões específicas, seguindo padrões rigorosos que visam à padronização e à identidade visual da instituição.

O 1º Uniforme (Túnica Branca) e o 2º Uniforme (Túnica Marrom) são destinadas a ocasiões formais, com detalhes como a boina marrom, gravata e calça marrom, além de especificações diferenciadas para alunas, como a saia-calça e meia de seda. O 3º Uniforme (Básico) é de uso cotidiano, com opções de camisa bege e calça ou saia-calça marrom. Para atividades físicas, o 4º Uniforme (Educação Física) inclui bermuda marrom e tênis preto, enquanto o 5º Uniforme (Agasalho) é voltado para dias mais frios, com blusa e calça em malha marrom e bege. O 6º Uniforme (Bata para Gestantes) oferece adaptações para alunas grávidas, com bata marrom e sapato social. Por fim, o 7º Uniforme (Natação) é específico para aulas de natação, com sunga ou maiô preto e touca personalizada. A padronização dos uniformes reflete a disciplina e a tradição militar, além de reforçar a identidade e o pertencimento à instituição.

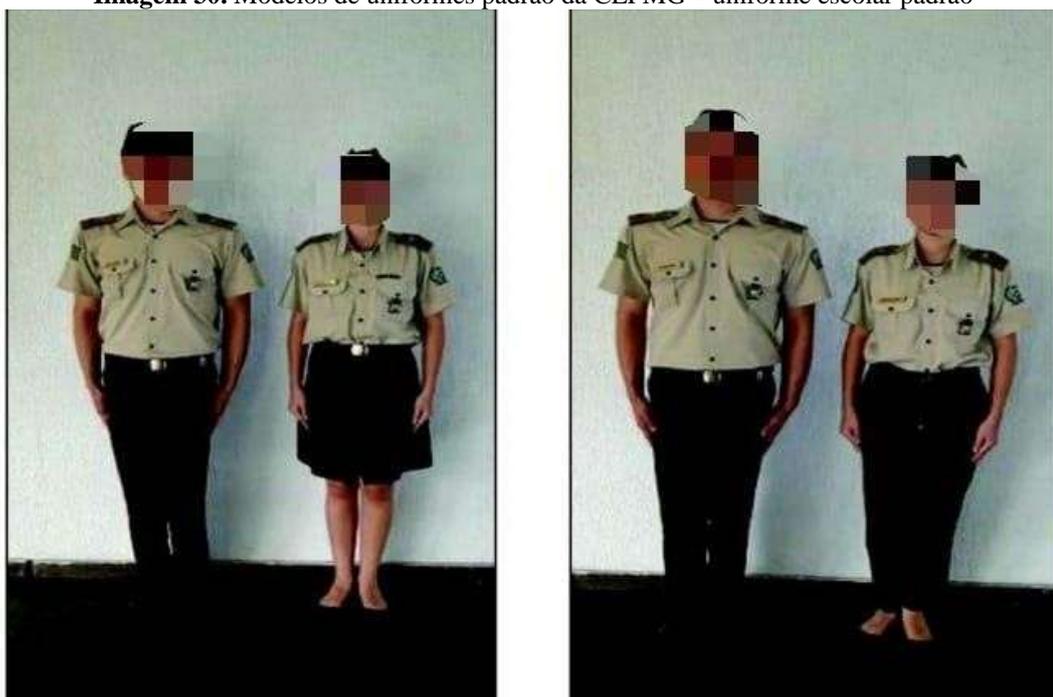
Esses uniformes, que variam conforme a atividade — agasalho, túnica branca, educação física —, refletem uma tentativa de controle excessivo sobre as dimensões sociais e comportamentais dos alunos.

A Imagem 30, a seguir, apresenta o uniforme escolar padrão, composto por <sup>18</sup>chapéu ou gorro marrom, camisa bege de manga curta, camiseta branca, cinto marrom de nylon, calça marrom e sapatos pretos. Meninos usam meias pretas, enquanto meninas usam saia-calça ou calça marrom com meia de seda cor da pele.

---

<sup>18</sup> Chapéu ou gorro.

**Imagem 30.** Modelos de uniformes padrão da CEPMG – uniforme escolar padrão



Fonte: Cruz (2017, p. 81)

Na Imagem 31, o uniforme de Educação Física, utilizado em atividades esportivas, inclui camiseta bege de mangas, calção marrom, meia soquete bege e tênis pretos.

**Imagem 31.** Modelos de uniformes padrão da CEPMG – uniforme para a prática de educação física



Fonte: Cruz (2017, p. 81)

O uniforme de gala, utilizado em solenidades como formaturas e desfiles militares, possui dois modelos: túnica branca e túnica marrom, conforme está apresentado na Imagem 32.

**Imagem 32.** Modelos de uniformes padrão da CEPMG – uniforme de gala



Fonte: Cruz (2017, p. 82)

Pode-se verificar que o uso de múltiplos uniformes — incluindo o de agasalho, a túnica branca e o uniforme de educação física — demonstra um meio de forte hierarquia e segmentação das atividades, onde os alunos são moldados por diferentes uniformes para diferentes funções. Isso, por si só, poderia ser visto como uma tentativa de controlar as dimensões sociais e comportamentais de forma excessiva, criando uma separação quase rígida, tanto entre homens e mulheres, quanto entre os espaços de aprendizado, lazer e exercício físico.

Essas indumentárias refletem uma instituição que limita a individualidade, priorizando a conformidade e a identificação através de códigos numéricos, em vez de fomentar a diversidade e a liberdade de escolha. A abordagem excessivamente militarizada e a imposição de múltiplos trajes e regras rígidas criam um ambiente que restringe a expressão pessoal, a criatividade e a autonomia, aspectos essenciais para o desenvolvimento dos alunos.

Assim, percebe-se que essa segmentação das atividades por meio de diferentes trajes visa não apenas à uniformização física, mas também à padronização de identidades, limitando a expressão individual e a criatividade.

Na Imagem 33, o uniforme para gestantes inclui bibico, bata e avental marrom, camisa bege de manga curta, camiseta branca e sapatos pretos. A vestimenta conta com um emblema na manga que demonstra a identificação institucional. A postura lateral da estudante enfatiza a barriga, indicando que a foto foi tirada para documentar a vestimenta. A formalidade do registro remete a um ambiente disciplinado de escolas cívico-militares, onde a padronização é norma.

Esse uniforme indica tanto a inclusão de alunas grávidas quanto um mecanismo de diferenciação e controle, reforçando a vigilância sobre seus corpos.

**Imagem 33.** Modelos de uniformes padrão da CEPMG – uniforme para alunas grávidas



Fonte: Cruz (2017, p. 82)

Além disso, os CEPMG representam um modelo de escola pública que contribui para a elitização do ensino, uma vez que exigem o pagamento do uniforme. Cruz (2017), ao questionar uma mãe de uma CEPMG sobre a obrigatoriedade do uniforme na escola, Ana Cardoso (nome fictício), ela afirmou já estar ciente da exigência, pois uma parente havia estudado na mesma escola. Segundo essa mãe, foi concedido um prazo de vinte dias, a partir da entrada do filho, para a aquisição do uniforme, cujo custo é de responsabilidade dos responsáveis. Caso o aluno compareça sem o uniforme, recebe uma advertência, pois a regra está prevista no regimento.

Os Colégios da Polícia Militar do Estado de Goiás (CPMG) se enquadram em um tipo de escola pública que reforça a elitização e a aristocratização do ensino, pois nesses colégios é exigido o uniforme, a farda, que em média custa R\$ 500,00<sup>19</sup>, e o pagamento

---

<sup>19</sup> O valor somado para todas as peças do uniforme masculino/femininos das CEPMGO, em abril de 2025, após consulta em loja credenciada para a venda pela SEDUC-GO (<https://www.iovinouniformes.com.br/masculino>), é de cerca de R\$ 1.100,00. Todos os uniformes são obrigatórios, dependendo das solenidades e dos dias comuns de aula, assim como da educação física. Os valores para os uniformes femininos são iguais para os itens masculinos equivalentes, mas não foi encontrado o uniforme para gestante. Apenas a partir de agosto de 2024, o Governo de Goiás lançou o Programa Bolsa Uniforme, destinado a estudantes dos CPMG de Goiás. Cada responsável receberá

de uma “contribuição” que custa R\$ 90,00 [mensal]. Nem todas as famílias possuem condições financeiras para custear esses valores (Cruz, 2017, p. 33).

Assim, embora a criação de uma identidade coletiva possa promover disciplina e coesão, o controle excessivo prejudica a construção de uma identidade própria e limita a liberdade de pensamento, tornando a educação mais voltada para o controle do que para a aprendizagem genuína.

A aparência dos alunos também é alvo de fiscalização rigorosa, com normas específicas sobre cortes de cabelo, (veja imagem 34) uso de acessórios e até mesmo a forma de se portar dentro e fora da sala de aula. Para alguns, essa disciplina rígida é vista como uma forma de preparar os jovens para a vida adulta, enquanto outros criticam o excesso de controle e a falta de espaço para a construção de uma identidade própria (Santos, 2016).

A Imagem 34 revela nuances sobre normas, poder e identidade cultural. O texto menciona diferentes estilos de cabelo para homens e mulheres, destacando a necessidade de autorização para o uso de tranças do tipo "box braids" por parte do Comando do Corpo de Alunos. Esse detalhe é crucial para entender as dinâmicas de controle e regulação presentes no ambiente descrito.

---

um cartão no valor de R\$ 970 por aluno, permitindo a compra dos uniformes em lojas credenciadas (Goiás, 2024); valor este que não cobre todos os pesquisados neste estudo.

**Imagem 34. Padrão de cabelo**

### Masculino



### Feminino Comprido



### Feminino Médio



### Feminino Curto



### Feminino Tranças

A utilização de tranças do tipo box braids deve ser precedida da devida autorização do Comandante do Corpo de Alunos.



Fonte: CMS (2016)

Em série de entrevistas aplicadas a alunas e alunos de uma escola militarizada de Goiânia, Machado e Bueno (2024), revelam que um aluno, ao ser questionado sobre a igualdade de tratamento para meninos e meninas em escolas militarizadas, afirmou não perceber preferência entre os discentes, destacando que sexo e idade não diferenciavam o tratamento entre alunos ou de professores para com eles. No entanto, ao ser indagado sobre situações em que sua forma de se portar, vestir ou falar fosse questionada ou constrangida na escola militarizada, ele relatou episódios específicos envolvendo o corpo feminino e os controles impostos sobre as garotas. O estudante relatou:

[...] nunca passei por um episódio, mas já vi meninas passando por isso, sendo chamadas a atenção, seja por conta da unha, seja até pela roupa, porque, querendo ou não, nem todas as pessoas se adequam, algumas querem quebrar as regras. Já vi alterações no uniforme que resultaram em punições (Machado; Bueno, 2024, p. 799).

Nesse testemunho, admoestam Machado e Bueno (2024), é evidente a culpabilização das alunas pelos constrangimentos que enfrentam, atribuindo-lhes a postura de rebeldes que desrespeitam as regras de maneira deliberada. Isso evidencia a reprodução de uma ideologia sexista, que promove uma visão negativa da mulher que não se conforma, que resiste às imposições sobre sua identidade, especialmente quando essas expressões envolvem sua sexualidade e liberdade.

Esse ponto é também reforçado pelos relatos de uma aluna, que, em resposta à mesma pergunta, contou que na sua escola era comum as meninas receberem repreensões por seu comportamento ou maneira de vestir, sendo alvo de comentários dos próprios militares, como: "os meninos vão mexer com vocês e vocês vão achar ruim, aí depois ficam mal faladas e não sabem o porquê" (Machado; Bueno, 2024, p. 800) .

O controle do comportamento estudantil é outra característica central das escolas militarizadas. Nesse modelo, há um aumento significativo no monitoramento das ações e atitudes dos estudantes, com a implementação de mecanismos de vigilância e punição para infrações disciplinares. Esse controle pode se manifestar de diversas formas, como a aplicação de advertências, suspensões e até mesmo a exclusão de alunos que não se adequam às normas estabelecidas.

O medo pode ser utilizado como ferramenta de controle, e é por este caminho que as escolas cívico-militares vão, o autoritarismo, punições e o fato de estar em um ambiente com pessoas armadas acabam causando o sentimento de medo e coesão ao invés de segurança. E infelizmente, isso torna-se uma estratégia para manter a 'disciplina e ordem' nestas instituições de ensino (Brunório, 2024, p. 57).

O Regimento Escolar do CEPMG (Goiás, 2022) apresenta uma extensa lista de transgressões, entre as mais questionáveis, que constam no rol do artigo 168, estão o uso de óculos com lentes ou armações de cores chamativas - item 12 -; mascar chiclete nas dependências da escola - item 14 -; sentar-se no chão estando uniformizado - item 36 -; e comparecer com as unhas fora do padrão - item 38. Essas ações, embora possam ser vistas como desvios às normas de uniformização e comportamento, parecem desproporcionais ao serem classificadas como transgressões, especialmente as de natureza leve ou média.

Além disso, proibições como manter contato físico que denote envolvimento amoroso - item 81 - ou comparecer a locais de jogos eletrônicos uniformizado - item 51 - levantam questionamentos sobre a extensão do controle sobre a vida pessoal dos alunos. Essas regras, embora possam visar à manutenção da disciplina e da imagem da instituição, refletem um rigor que se revela como excessivo, limitando a individualidade e a liberdade dos estudantes de forma pouco justificável.

Mesmo que essa abordagem possa reduzir problemas como indisciplina e violência escolar, ela também contribui para um ambiente repressivo, onde os estudantes se sentem constantemente vigiados e pressionados a se conformar. Além disso, a ênfase no controle do comportamento desvia a atenção de questões pedagógicas mais amplas, como o desenvolvimento de habilidades críticas e socioemocionais (Brunório, 2024).

A padronização da educação é outro aspecto que merece destaque no modelo de escolas militarizadas. Em muitas dessas instituições, o currículo escolar é direcionado para valores como civismo, patriotismo e respeito à hierarquia, com atividades que reforçam a ideia de nação e de dever cívico.

**Art. 4º** O ensino ministrado será baseado nos seguintes princípios, fins e objetivos:

[...]

§ 2º O Ensino Médio, etapa final da educação básica, terá como finalidade: [...] II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições socioeducativas; [...]

IV - a compreensão dos fundamentos científico–tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, promovendo a interdisciplinaridade; § 3º Além dos princípios, fins e objetivos da educação básica desenvolvida neste CEPMG, terá ainda por finalidade:

I - proporcionar ao educando formação necessária para o desenvolvimento de suas potencialidades, como elemento de auto realização e preparo para o exercício da cidadania, resgatando o civismo, patriotismo, urbanidade e a cooperação mútua (Goiás, 2022)

Embora esses valores possam ser importantes, a ênfase excessiva neles reduz o espaço para debates críticos sobre temas sociais, políticos e culturais. Em alguns casos, há relatos de

que a militarização da escola leva à supressão de discussões sobre questões como direitos humanos, diversidade e desigualdade social, temas fundamentais para a formação de cidadãos conscientes e engajados.

Os Colégios Militares (CM) têm como meta levar seus alunos à descoberta das próprias potencialidades, à autorrealização, à qualificação para o trabalho e prepará-los para a vida como cidadãos, educados conforme os valores, costumes e tradições do Exército Brasileiro. Os Colégios da Polícia Militar do Estado de Goiás (CPMG) possuem, como objetivo, desenvolver um trabalho participativo, voltado para um ensino de formação integral do aluno, visando um ensino de qualidade, preparando-o para o exercício consciente do civismo e da cidadania, tornando-o um cumpridor de seus deveres amparado pelos seus direitos, mediante a orientação e a formação do aluno para o mercado de trabalho. É interessante que ambos enfatizem a preparação dos alunos para serem bons cidadãos, porém, os CM especificam que essa educação deve ser conforme os valores e tradições do Exército Brasileiro e os CPMG especificam algo um pouco diferente, que é a preparação para o mercado de trabalho. Por que ambos desejam fomentar os valores e as tradições militares nos alunos? (Cruz, 2017, p. 41).

Essa padronização limita a capacidade dos estudantes de questionar e refletir sobre o mundo ao seu redor, restringindo sua formação a uma visão mais conservadora e menos crítica (Santos; Alves, 2023). Por fim, outra característica da militarização de escolas públicas é a interferência na gestão pedagógica é um ponto que tem gerado tensões nas escolas militarizadas.

Art. 18. Os militares atuarão nas [Escolas Cívico-Militares] Ecim desempenhando funções nas áreas de gestão educacional, administração e atividades didático-pedagógicas, conforme estabelecido em contrato de [Programa de Militares Inativos das Forças Armadas para Tarefa por Tempo Certo] PTTC (MEC, 2019).

A presença de militares na administração escolar potencializa a criação de conflitos entre as práticas pedagógicas tradicionais e a disciplina imposta pelo modelo militar. Professores e gestores relatam dificuldades em adaptar as diretrizes educacionais às exigências dos militares, o que propicia um ambiente de trabalho tenso e pouco colaborativo (Alves, Tochi, 2019).

Em alguns casos, os educadores se sentem desvalorizados e desautorizados, já que suas decisões pedagógicas podem ser questionadas ou até mesmo substituídas por normas disciplinares. “Ou seja, os estudantes que historicamente são alijados dos processos avaliativos na escola estão na escola militarizada submetidos a um duplo julgamento – pedagógico, feito pelos professores –, e disciplinar, realizado por militares” (Rocha; Silva, 2023, p. 9). Essa interferência interfere na qualidade do ensino, uma vez que a educação requer flexibilidade e diálogo para atender às necessidades dos estudantes e promover seu desenvolvimento integral.

Em síntese, as escolas militarizadas se destacam por mudanças que impactam o ambiente escolar, como gestão compartilhada, hierarquia, disciplina, controle do comportamento, padronização da educação e interferência na gestão pedagógica. Defensores argumentam que o modelo traz ordem, segurança e melhoria no desempenho acadêmico. Críticos, porém, alertam para o risco de um ambiente excessivamente controlador, limitante à autonomia, à criatividade e à formação crítica dos estudantes. O debate sobre a militarização vai além da disciplina, envolvendo reflexões sobre o papel da educação na formação de cidadãos autônomos e críticos em uma sociedade democrática.

A militarização das escolas públicas tem sido objeto de intensos debates e análises nas últimas décadas, principalmente no que tange aos e legais, pedagógicos e sociais dessa prática. Ximenes, Stuchi e Moreira (2019) afirmam que a militarização das escolas é inconstitucional sob diversas perspectivas, principalmente por violar os princípios da educação democrática estabelecidos pela Constituição Brasileira de 1988 (Brasil, 1988).

A pesquisa aponta que a presença de militares na gestão escolar e o uso de um modelo de ensino baseado em "hierarquia e disciplina" contrariam os princípios da autonomia escolar e da valorização do magistério, além de conflitar com os direitos constitucionais dos alunos à educação plural e democrática (Ximenes; Stuchi; Moreira, 2019). A militarização, portanto, é vista como um retrocesso, criando tensões jurídicas e políticas com as normas educacionais brasileiras, com resistência judicial crescente.

Alves e Toschi (2019) destacam que a produção acadêmica sobre a militarização escolar no Brasil está em ascensão, mas ainda carece de maior visibilidade nos periódicos especializados. As pesquisas concentram-se principalmente nas repercussões desse modelo em temas como gestão escolar, disciplina, desempenho escolar e violência, com forte crítica ao caráter burocrático e autoritário desse modelo.

Além disso, esses estudos revelam uma realidade seletiva, na qual apenas alunos de classes médias têm acesso às escolas militarizadas, o que reforça a desigualdade no acesso à educação de qualidade. A pesquisa também aponta a necessidade de mais estudos sobre as experiências dos alunos e professores nesse contexto, incluindo suas trajetórias universitárias, que exigem habilidades pouco desenvolvidas nas escolas militares, como autonomia e criatividade (Alves; Toschi, 2019).

Pinheiro, Pereira e Sabino (2019) exploram a relação entre militarização e qualidade da educação, apontando que, embora o modelo militar seja defendido como uma forma de garantir qualidade acadêmica, ele reproduz práticas de avaliação que mascaram as reais condições materiais das escolas. O estudo sugere que a ênfase na disciplina e na obediência,

característicos da pedagogia militar, não contribui para o desenvolvimento das habilidades críticas e criativas dos estudantes, essenciais para uma educação de qualidade.

Alves e Reis (2021) analisam o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares - PECIM à luz da concepção freireana de gestão democrática da educação. Paulo Freire, em sua abordagem pedagógica, enfatiza a importância da educação como um processo de formação crítica, inclusiva e emancipatória, com a participação ativa de todos os envolvidos no ambiente escolar, respeitando a autonomia dos docentes e discentes.

A análise do PECIM revela, segundo as autoras, que este programa representa um retrocesso nas políticas educacionais ao ameaçar os princípios fundamentais da gestão escolar democrática. A militarização das escolas, ao invés de fomentar a reflexão crítica e a participação, promove uma lógica de disciplina rígida e hierárquica, que restringe a liberdade pedagógica e o espaço de atuação dos educadores. A autonomia dos professores, crucial para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que atendem às diversas necessidades dos alunos, é severamente limitada dentro desse modelo militarizado (Alves; Reis, 2021).

Além disso, o PECIM descaracteriza a escola pública, continuam Alves e Reis (2021), que deveria ser um espaço de formação crítica e libertadora, transformando-a em um ambiente focado em disciplina e conformidade. Retornando a Freire e sua concepção de educação, que propõe uma escola como um lugar de emancipação e de construção coletiva de saberes, é posta em risco por essa proposta, que ignora a pluralidade e as especificidades dos sujeitos educandos. Dessa forma, a militarização das escolas se configura como um retrocesso significativo no campo da educação democrática e inclusiva, que deveria promover o desenvolvimento pleno e integral dos estudantes, respeitando suas subjetividades e potencialidades.

Santos e Alves (2022) analisam o crescimento da militarização nas escolas públicas brasileiras, destacando sua predominância nas regiões mais pobres do país, como Nordeste, Centro-Oeste e Norte. Eles apontam que, inicialmente, a criação de escolas militarizadas foi uma solução de baixo custo para atender à demanda por escolas militares, especialmente em estados com orçamentos mais limitados.

No entanto, a expansão dessa política, que se intensificou após 2012, foi impulsionada por outras razões, como a militarização como moeda eleitoral e como uma forma de controle social diante do crescimento dos movimentos sociais. Este movimento tem gerado preocupações sobre a subversão dos princípios da educação democrática e a exclusão da pluralidade de ideias nas escolas, interferindo diretamente no processo de ensino e aprendizagem (Santos; Alves, 2022).

Por outro lado, Mesquita (2024) aborda a necessidade de fortalecimento da cidadania desde a infância como forma de resistência à lógica da militarização nas escolas. A autora defende um projeto educacional voltado para a democracia, destacando a importância de valores como a justiça social e a garantia de direitos no contexto educacional, em contraposição ao *ethos* militar que prevalece nas escolas militarizadas. Ela argumenta que a militarização compromete a formação de cidadãos críticos, pois adota uma visão autoritária e restritiva dos processos educativos.

Esses estudos convergem para a ideia de que a militarização das escolas públicas no Brasil não só subverte os princípios democráticos da educação, mas também fortalece uma ideologia que prioriza o controle e a repressão em detrimento da formação de cidadãos críticos e conscientes de seus direitos e deveres. A implementação do PECIM e o crescimento da presença militar nas escolas, portanto, exigem uma análise crítica e o desenvolvimento de alternativas educacionais que garantam uma educação pública democrática, inclusiva e de qualidade.

No contexto da militarização das escolas públicas no Brasil, diversos estudos abordam as consequências dessa política na gestão democrática e na formação dos cidadãos. Em relação ao Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares, Cunha e Lopes (2022) analisam como essa iniciativa tem promovido a exclusão da atividade política democrática, destacando uma lógica de gestão autoritária que subverte princípios constitucionais de gestão escolar. A proposta do PECIM, segundo essas autoras, alinha-se com demandas conservadoras e tende a restringir o espaço para uma educação crítica e inclusiva, fundamental para o exercício da cidadania (Cunha e Lopes, 2022).

Fochi *et al.* (2020) ampliam a discussão ao refletirem sobre a militarização como um processo que exclui a empatia no ambiente escolar. Segundo esses pesquisadores, a militarização impede o desenvolvimento de subjetividades e desconsidera as diversidades dos alunos, promovendo uma educação rígida, pautada pela imposição de normas e pela normatização de comportamentos, o que contrasta com uma abordagem humanista e reflexiva, essencial para a formação de cidadãos autônomos e críticos (Fochi *et al.*, 2020).

Além disso, Santos (2024) aborda a militarização das escolas a partir de uma análise de partidos políticos envolvidos nesse processo ao longo dos anos. A pesquisa conclui que, embora a militarização tenha sido implementada por governos de diferentes espectros políticos, ela se caracteriza como uma política de terceirização da gestão escolar, uma resposta inadequada a problemas como a indisciplina e a violência, sem considerar a complexidade do processo educativo e suas múltiplas dimensões (Santos, 2024).

Guirra (2021) contribui para o debate ao analisar os modelos de educação militar e cívico-militar nas escolas públicas brasileiras, apresentando argumentos a favor e contra essa abordagem. Ele discute as dificuldades de implementação desses modelos e a incompatibilidade com os princípios estabelecidos na Constituição Federal (Brasil, 1996) e na LDB (Brasil 1988). A ênfase no modelo hierárquico e disciplinar, muitas vezes em detrimento da pluralidade de abordagens educacionais, é um ponto central da crítica, sugerindo que a educação deve contemplar uma diversidade de modelos que atendam aos anseios sociais (Guirra, 2021).

Já Alves, Santos e Bordin (2022) investigam o fenômeno da hipermilitarização do Estado brasileiro, que se reflete na crescente presença de militares em cargos políticos e executivos, especialmente no governo Bolsonaro. Esse processo, segundo os autores, resultou em uma ampliação da militarização das escolas públicas, com a criação das escolas cívicomilitares pelo Ministério da Educação a partir de 2019.

Essa expansão é vista como uma ameaça à democracia e ao direito à educação, pois as escolas militares limitam a capacidade crítica e autônoma dos alunos, além de promoverem uma educação centrada na disciplina e na hierarquia, em contraste com os princípios da educação democrática e pluralista (Alves, Santos e Bordin, 2022).

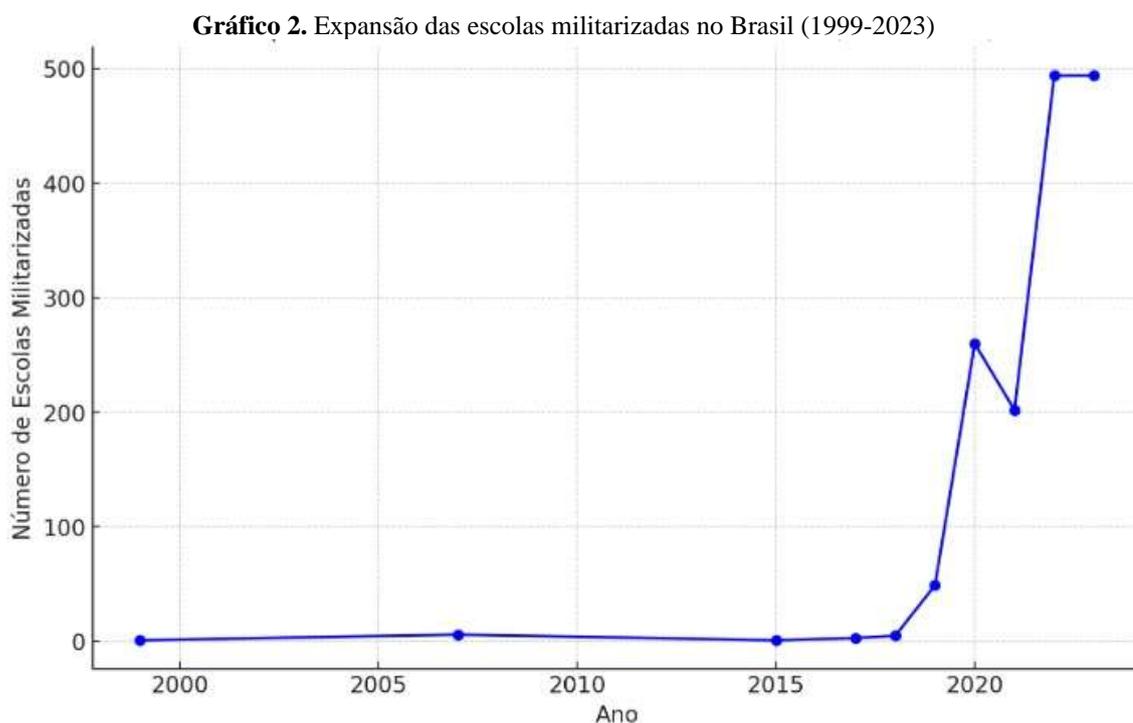
A militarização das escolas públicas no Brasil tem gerado intensos debates acadêmicos sobre suas influências na educação e na sociedade. A partir de 1990, diversas unidades federativas e municípios adotaram modelos de gestão escolar militarizada, desafiando as diretrizes estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Brasil, 1996) e pela Constituição de 1988 (Brasil 1988).

A pesquisa de Mendes *et al.* (2022) examina estudos publicados entre 2018 e 2022, destacando que a militarização da educação tem uma orientação conservadora e autoritária, com ênfase na negação da pluralidade cultural, autonomia dos professores e respeito à ciência, o que contraria princípios constitucionais. O governo federal, entre 2019 e 2022, lançou programas de incentivo à militarização escolar, ampliando ainda mais essa política (Mendes *et al.*, 2022).

Em outro estudo, Mendonça (2019) investigou a militarização no Distrito Federal, enfatizando as fragilidades legais e as contradições do processo. O autor aponta que, ao contrário do princípio constitucional de gestão democrática, o modelo implantado ameaça a autonomia escolar, evidenciando a imposição de uma estrutura de gestão que prioriza o controle e a disciplina, ao invés da participação ativa da comunidade escolar (Mendonça, 2019).

### 2.1.1 Expansão das escolas militarizadas no Brasil: da Constituição de 1988 ao PECIM (1999-2023)

A expansão das escolas militarizadas no Brasil é um fenômeno complexo e multifacetado, que reflete tanto as continuidades históricas do período militar quanto as transformações políticas e sociais ocorridas no país após a redemocratização. O Gráfico 2, baseado numa linha do tempo traçada por Sales e Villas Bôas (2023), oferece uma visão panorâmica desse processo, que se inicia com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e se estende até o ano de 2023, marcado pelo fim do Programa Nacional das Escolas Cívico Militares – PECIM.



Fonte: Sales e Villas Bôas (2023)

O gráfico 2 apresenta a evolução do número de escolas militarizadas ao longo dos anos, de 2000 a 2020. No eixo vertical (y), temos a escala que representa o número de escolas militarizadas, variando de 0 a 500. No eixo horizontal (x), temos os anos, começando em 2000 e terminando em 2020.

A partir dos dados, é possível observar que o número de escolas militarizadas aumentou significativamente ao longo desse período. Em 2000, o número era próximo de zero, indicando que havia poucas ou nenhuma escola militarizada naquele ano. A partir de 2005, há

um aumento gradual, e esse crescimento se acelera a partir de 2010, atingindo um pico próximo a 500 escolas em 2020.

Esse aumento se refletiu em políticas públicas ou mudanças na gestão educacional que favoreceram a militarização de escolas durante esse período. A militarização de escolas geralmente envolve a adoção de práticas disciplinares e administrativas semelhantes às das forças armadas, o que pode ser uma resposta a demandas por maior segurança e disciplina no ambiente escolar. Diante do exposto, este capítulo analisa essa trajetória, destacando os principais marcos, as motivações políticas e os resultados sociais desse modelo educacional.

A Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) representou um marco na história do Brasil, consolidando a transição do regime militar para a democracia. No campo da educação, o artigo 205 da Carta Magna estabeleceu que a educação é um direito de todos e um dever do Estado e da família, devendo ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988). Esse artigo refletia o ideal de uma educação democrática, inclusiva e plural, alinhada aos princípios de liberdade, igualdade e justiça social.

No entanto, apesar desse avanço formal, práticas e estruturas herdadas do regime militar continuaram a influenciar o sistema educacional brasileiro. Um exemplo emblemático é a Lei nº 8.125/1976 do estado de Goiás, que criou os colégios militares no estado (Goiás, 1976). Essas instituições, inicialmente voltadas para a formação de filhos de militares, mantiveram-se ativas mesmo após o fim do regime, servindo como modelo para a posterior expansão das escolas militarizadas.

O ano de 1999 marca o início de uma nova fase na história das escolas militarizadas no Brasil, com a criação do Colégio Estadual da Polícia Militar de Goiás - CEPMG Cezar Toledo, a primeira escola militarizada voltada para alunos civis (Sales e Villas Bôas, 2023). Esse modelo, que combinava a gestão militar com o ensino regular, rapidamente ganhou popularidade, especialmente entre famílias de classe média e alta, que viam nessas instituições uma alternativa à suposta "falência" da escola pública tradicional.

A expansão das escolas militarizadas em Goiás foi acelerada entre 2007 e 2017, período em que o número de unidades passou de 6 para 25 (Sales e Villas Bôas, 2023). Esse crescimento refletia não apenas a demanda por um ensino considerado mais "disciplinado" e "eficiente", mas também a influência de setores conservadores e militares na política educacional do estado.

A militarização da educação pública foi apresentada como uma solução para problemas como a violência escolar, a evasão e o baixo desempenho acadêmico, embora

críticos apontassem para a falta de evidências científicas que comprovassem a eficácia desse modelo.

A partir de 2015, o modelo de escolas militarizadas começou a se expandir para outros estados do Brasil. No Piauí, a primeira escola estadual militarizada foi inaugurada em 2015, seguida pela criação de 16 novas unidades em 2016 (Sales e Villas Bôas, 2023).

No Amapá, 2017 registrou a instalação de escolas civis com gestão militar, enquanto a Bahia já contava com 5 escolas militarizadas em 2018, número que subiu para 79 em 2019, incluindo unidades municipais (Sales e Villas Bôas, 2023).

Essa expansão foi impulsionada por uma combinação de fatores, incluindo a influência de governos estaduais alinhados a agendas conservadoras, a pressão de setores da sociedade civil por maior "ordem" e "disciplina" nas escolas e a visibilização de casos de violência e indisciplina nestas instituições públicas .

No entanto, a militarização da educação também foi alvo de críticas, especialmente por parte de educadores, pesquisadores e movimentos sociais, que argumentavam que esse modelo reforçava práticas autoritárias, segregacionistas e excludentes, em contradição com os princípios de uma educação democrática e inclusiva.

Em janeiro de 2019, o governo de Jair Bolsonaro instituiu o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares - PECIM, com o objetivo de expandir o modelo de escolas militarizadas para todo o país (Sales e Villas Bôas, 2023). O programa foi apresentado como uma iniciativa voluntária, que visava oferecer às famílias uma alternativa ao ensino público tradicional, baseada em valores como disciplina, hierarquia e patriotismo. Porém, a implementação do PECIM foi marcada por controvérsias, incluindo acusações de imposição do modelo militarizado em comunidades que não haviam sido consultadas ou que se opunham à militarização.

Entre 2019 e 2022, o PECIM implantou 49 novas escolas, totalizando 213 unidades em operação (Sales e Villas Bôas, 2023). Apesar do discurso oficial de melhoria da qualidade do ensino, estudos e relatórios independentes apontaram para uma série de problemas associados ao programa, incluindo a falta de transparência na gestão dos recursos, a precarização das condições de trabalho dos professores, e a violação de direitos fundamentais dos estudantes, como a liberdade de expressão e a autonomia.

Com a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva em 2022, o governo federal iniciou um processo de revisão das políticas educacionais herdadas do governo anterior. Em janeiro de 2023, o novo Ministério da Educação extinguiu a coordenação do PECIM e anunciou a

transição para um modelo de gestão civil nas escolas que haviam sido militarizadas (Sales e Villas Bôas, 2023).

Em março do mesmo ano, mais de 200 entidades educacionais e da sociedade civil assinaram um manifesto pedindo a extinção definitiva do programa, argumentando que ele representava um retrocesso na luta por uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade. Em julho de 2023, o governo federal publicou um decreto encerrando oficialmente o PECIM, alegando problemas de execução orçamentária e falta de coesão com os princípios do sistema educacional brasileiro (Sales e Villas Bôas, 2023).

No entanto, a revogação do programa não significou o fim das escolas militarizadas no país. Estados como São Paulo, Paraná e o Distrito Federal, governados por políticos alinhados à agenda conservadora, optaram por manter ou até mesmo ampliar o modelo militarizado, utilizando recursos próprios para financiar essas instituições.

Apesar do fim do PECIM, cerca de 49 escolas cívico-militares ou colégios militares permanecem em funcionamento em oito estados, com o apoio de governadores como Tarcísio de Freitas (SP), Ratinho Júnior (PR) e Ibaneis Rocha (DF) (Sales e Villas Bôas, 2023). Essa persistência reflete a complexidade do debate sobre a militarização da educação no Brasil, que envolve questões como a autonomia dos estados, a influência de setores conservadores e militares na política educacional, e as expectativas de diferentes segmentos da sociedade em relação ao papel da escola.

Para compreender melhor esse fenômeno e suas implicações, o próximo subitem buscou aprofundar a discussão sobre os fatores que impulsionaram a disseminação desse modelo educacional, os atores envolvidos nesse processo e os reflexos gerados nas comunidades escolares. Diante do exposto, apresenta-se quadro com a periodização da militarização das escolas no Brasil, destacando as legislações, programas e eventos significativos ao longo dos anos.

**Quadro 1.** Periodização da militarização das escolas no Brasil

Ano	Acontecimento/Lei/Programa	Descrição/Incidência
1988	Constituição Federal	A Constituição Federal de 1988 estabeleceu que a educação é um direito de todos e um dever do Estado e da família, com a promoção de uma educação democrática e inclusiva.
1976	Lei nº 8.125/1976 (Goiás)	Criação dos colégios militares no estado de Goiás, voltados inicialmente para filhos de militares, que influenciaram a militarização de escolas no estado, mantendo-se ativos após a ditadura.
1999	Criação do Colégio Estadual da Polícia Militar de Goiás (CEPMG)	Primeira escola militarizada para alunos civis, o CEPMG Cezar Toledo, que combinava gestão militar com ensino regular, sendo um modelo replicado em outros estados.
2007-2017	Expansão em Goiás	O número de escolas militarizadas em Goiás aumentou de 6 para 25, refletindo uma demanda por um ensino mais disciplinado e eficiente.
2015	Expansão para outros estados (Piauí)	Primeira escola estadual militarizada no Piauí. Esse ano marca o início da expansão das escolas militarizadas para outros estados do Brasil.
2016	Expansão no Piauí	O Piauí cria 16 novas unidades de escolas militarizadas.
2017	Expansão no Amapá	O Amapá inaugura escolas civis com gestão militar.
2018	Expansão na Bahia	A Bahia conta com 5 escolas militarizadas, número que sobe para 79 em 2019, incluindo unidades municipais.
2019	Programa Nacional das Escolas CívicoMilitares (Pecim)	Lançamento do Pecim pelo governo de Jair Bolsonaro, com o objetivo de expandir as escolas militarizadas para todo o Brasil. O programa implanta 49 novas escolas até 2022.
2022	Expansão do Pecim	O Pecim atinge um total de 213 escolas em operação no país, consolidando a militarização da educação pública.
2023	Encerramento do Pecim	Decreto do governo federal encerra oficialmente o Pecim, mas muitas escolas militarizadas permanecem em funcionamento em vários estados.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

Diante da expansão descrita, importante se fez um exame das causas e das consequências do crescimento, extinção e manutenção do programa em alguns estados do país, o que será tratado na seção seguinte.

### 2.1.2 *Análise da expansão das escolas militarizadas no país*

Retomando Sales e Villas Boas (2023), o crescimento das escolas militarizadas no Brasil entre 1999 e 2023 reflete o processo de militarização do ensino público. Este processo se insere em um contexto mais amplo sobre o papel da educação em diferentes regimes políticos. Em democracias, a educação deve promover a emancipação social e política, estimulando a reflexão crítica e a liberdade, conforme a Constituição de 1988 (Brasil, 1988), que valoriza o pluralismo e a liberdade de expressão.

No entanto, em regimes nos quais se busca a manutenção do *status quo*, a educação muitas vezes é usada para conformar o comportamento social de acordo com os interesses do poder. Isso se reflete na militarização do ensino, que impõe uma estrutura hierárquica e disciplina rígida, características do modelo militar, contradizendo o princípio de uma educação democrática.

A sociabilidade capitalista, na sua relação dialética centro-periferia, determina também os níveis de acesso das classes trabalhadoras das diversas nações ao patrimônio cultural da humanidade. Este acesso ocorre segundo a razão burguesa, de acordo com seus interesses ideológicos-hegemônico, que limita o potencial de desenvolvimento do território, tendo em vista o projeto de sociedade para a localidade (Torres, 2023, p. 57).

A militarização da educação não é um fenômeno exclusivo do Brasil. Em países como os Estados Unidos, por exemplo, as escolas militarizadas surgiram como uma resposta à crise do sistema educacional público, especialmente em áreas urbanas com altos índices de violência e evasão escolar. No entanto, enquanto nos EUA o modelo é visto como uma alternativa para estudantes em situação de vulnerabilidade, no Brasil ele tem sido alvo de críticas por reforçar práticas autoritárias e excludentes.

Esse movimento de intervenção na política educacional com o uso das forças armadas, militares não ocorre somente no Brasil. Nos Estados Unidos da América (EUA), por exemplo, havia 18 escolas militarizadas em 2011, um terço ficava em Chicago e atendiam cerca de 10.000 estudantes do Ensino Médio. Nesse país, a militarização das escolas públicas é propagandeada à moradores de territórios periféricos, como possibilidade de melhoria na qualidade da educação. As escolas com projetos militares são oferecidas às comunidades de maioria afro-americanos e latinos, como uma opção (Torres, 2023, p. 20).

No período compreendido entre 2018 e 2022, as escolas militarizadas emergiram como um tema de destaque no cenário educacional brasileiro. Ao traçar a cartografia dessa implantação nesse período, é possível examinar a disseminação dessa modalidade educacional, e seus efeitos e reflexos mais amplos em termos sociais e culturais.

Apesar de a militarização ter sido formalmente encerrada com a revogação do PECIM em 2023, o processo já estava em curso desde a década de 1990 e continua presente em alguns estados, como ilustrado no gráfico, que mostra um crescimento acelerado a partir de 2015, com destaque para os anos de 2019 a 2022.

Assim, em 2019, foi promulgado o Decreto nº 10.004 (Brasil, 2019), o qual instituiu

Programa Nacional das Escolas Cívicos Militares<sup>20</sup>. Conforme Menezes e Sócrates (2019), o Ministério da Educação definiu, para o ano de 2020, o projeto-piloto para a adesão voluntária de escolas, espalhadas por todo o território brasileiro, a terem caráter cívico-militar. Por fim, 104 conseguiram a certificação (Brasil, 2023).

Importante destacar que, sob o ponto de vista da gestão escolar, “os militares mais graduados não assumiriam a direção escolar, constituindo-se em assessores da direção nomeada pela secretaria correspondente. Os demais militares desempenhariam as funções de monitores” (Brasília, 2021, p. 24).

Dessa forma, ficou a encargo desses representantes militares nas escolas a função precípua de propiciar aos alunos o “vivenciar o contexto de respeito às normas e autoridades”, sendo “o principal esforço dos militares monitores: atividades cívicas, melhorias das taxas de abandono e evasão escolar, redução da violência escolar e melhoria da rotina escolar são ações desenvolvidas por eles”. (Brasília, 2022, p. 27).

O treinamento, tanto de diretores e gestores escolares, assim como o de policiais e bombeiros militares, teve início em fevereiro de 2020. Dessa forma, “71 pessoas — 54 oficiais da reserva e da ativa das polícias e bombeiros militares e 17 profissionais das secretarias de Educação, entre coordenadores e diretores pedagógicos” foram capacitados a trabalhar nas “escolas cívico-militares do modelo implementado pelo governo federal” (Pera, 2020). Assim, ficou a cargo desses representantes militares nas escolas a função principal de proporcionar aos alunos a experiência de “respeitar normas e autoridades”, sendo “o principal esforço dos militares monitores: atividades cívicas, melhorias das taxas de abandono e evasão escolar, redução da violência escolar e melhoria da rotina escolar” (Brasília, 2022, p. 27).

Para Foucault (1987) e Dewey (1979), as questões que envolvem a pedagogia, especialmente a teoria do segundo autor, podem ser encontradas também nas relações sociais de poder, tanto escolares quanto não escolares, como discutido por Foucault (1987) em seus escritos.

Dewey (1979) se referindo ao campo educacional, vê a disciplina como autodisciplina, uma percepção positiva da disciplina para o sujeito, pois é por meio dela que o indivíduo consegue manter um direcionamento em direção aos seus objetivos. Em contraste, para

---

<sup>20</sup> O Decreto nº 10.004/2019 (BRASIL, 2019) foi revogado integralmente pelo Decreto nº 11.611/2023 (Brasil, 2023), nos seguintes termos: “Art. 1º Fica revogado o Decreto nº 10.004, de 5 de setembro de 2019. Art. 2º O Ministério da Educação estabelecerá, no prazo de trinta dias, contado da data de publicação deste Decreto, plano de transição com vistas ao encerramento das atividades reguladas pelo Decreto nº 10.004, de 2019, por meio de pactuação realizada com as secretarias dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios responsáveis pelas escolas vinculadas ao Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares.”

Foucault (1987), o conceito de disciplina é mais negativo, sendo utilizado como uma forma de manipulação e controle, que limita a capacidade reflexiva dos sujeitos e promove uma obediência cega a um agente externo.

Nesse sentido, Rosa e Carrais (2022) traçam uma diferença fundamental entre a (in)disciplina escolar e aquela imposta pela militarização desse espaço e adjacências, a qual se relaciona, também, ao interesse apresentado pelos jovens aos quais essa disciplina é apresentada.

Interesse e disciplina são duas coisas conexas, pois o interesse é o que direciona a ação. A compreensão da consequência da ação é o que leva à disciplina. Compreendese o que está fazendo, compreende-se a ação tendo em vista suas consequências. É o interesse nessas consequências ou não que direciona a ação. O interesse é também o ponto que afeta e influencia uma pessoa. O interesse em alguma coisa pode não estar nela mesma, mas em algum benefício que ela pode trazer: o lucro em algum negócio (Rosa; Carrais, 2022, p. 201).

Por fim, Barros e Silva (2023) destacam que, com o intuito de estabelecer ordem e assegurar a disciplina nas escolas que abraçaram a militarização, têm sido implementadas práticas que orientam os estudantes a adotarem um conjunto específico de comportamentos considerados apropriados e delineados em manuais.

Esses padrões de conduta são monitorados e supervisionados por membros militares desde o momento da chegada dos alunos à escola até o momento em que deixam as instalações (Barros; Silva, 2023). Do exposto, nota-se que o modelo militarizado exclui os estudantes que não se adaptam ao regime rígido de controle, como aqueles com dificuldades de aprendizagem ou problemas de comportamento, os quais, conforme Gomes e Rêses (2024), são frequentemente estigmatizados e marginalizados.

Assim, em vez de promover a inclusão e a equidade, a militarização da educação acaba por reforçar as desigualdades e a exclusão social. Essa dinâmica de exclusão não se limita ao ambiente escolar, mas reflete um problema mais amplo da sociedade brasileira, especialmente no que diz respeito à abordagem de policiais armados a jovens periféricos em áreas urbanas pobres (Krawczyk; Zan, 2020).

A militarização das escolas e a militarização da segurança pública são duas faces da mesma moeda, ambas baseadas em uma lógica de controle e repressão que prioriza a ordem em detrimento dos direitos humanos (Garrido, Filpo, 2018). Nas periferias urbanas, admoestam Alves e Silva (2021), jovens negros e pobres são frequentemente alvo de abordagens violentas e discriminatórias por parte das forças policiais, que os enxergam como potenciais ameaças à ordem pública. Essa criminalização da juventude periférica tem raízes históricas e estruturais,

e está diretamente relacionada ao racismo e à desigualdade social que permeiam a sociedade brasileira.

Da mesma forma, nas escolas militarizadas, Silva e Oliveira (2022) destacam que estudantes que não se enquadram no padrão de comportamento esperado são vistos como "problemas" a serem controlados ou eliminados. Essa lógica excludente reproduz, no ambiente escolar, a mesma violência simbólica e física que os jovens periféricos enfrentam nas ruas. Em ambos os casos, a militarização serve como um mecanismo de manutenção da ordem social, que reforça hierarquias e desigualdades em vez de promover a justiça e a inclusão. O quadro descrito é evidenciado na Fotografia 1 a seguir.

**Fotografia 1.** Abordagem policial em bairro da Região Noroeste de Goiânia-GO (2023)



Fonte: Acervo pessoal do autor (2024)

Policiais militares (fotografia 1) abordam jovens negros periféricos em frente a uma casa sem reboco, com chão de terra. A imagem expõe provas de racismo e violência policial, evidenciados pela escolha dos alvos da abordagem. As condições precárias do local, com moradias inacabadas e ruas de terra, reforçam a marginalização dos moradores, revelando uma realidade marcada pela desigualdade social e a repressão estatal sobre populações vulneráveis. Essa repressão é intensificada pela presença de escolas militarizadas na região, que refletem e perpetuam um ambiente de controle e disciplina, muitas vezes voltado para os mesmos jovens que são alvos frequentes de abordagens policiais, criando um ciclo de vigilância e exclusão.

Outro ponto de estudo são as implicações das escolas militarizadas na sociedade em geral: enquanto alguns argumentam que esse modelo supostamente visa contribuir para a redução da violência nas escolas e o aumento do desempenho acadêmico, outros questionam

se a militarização do ambiente escolar é a abordagem mais eficaz. Sob essa perspectiva, em entrevista ao Portal Exame em julho de 2023, o secretário de Educação Básica substituto, Alessandro do Nascimento Santos, afirmou que a ideia de que as áreas de vulnerabilidade social onde nossas escolas públicas estão inseridas possam ser enfrentadas por meio de dispositivos, modelos ou estruturas típicas das escolas militares também reflete uma narrativa social brasileira que promove uma marcada aversão aos menos favorecidos, rotulando os pobres (e a pobreza) como questões associadas à criminalidade, à ausência de disciplina, à suposta ociosidade ou à falta de patriotismo e civismo (Exame, 2023).

Além disso, conforme afirmam Lima e Hypolito (2019), no contexto formado pela aliança entre a Nova Direita, composta por neoconservadores e neoliberais, as escolas militarizadas encontram um ambiente propício para um processo de desmonte do Estado de Bem-Estar e a concepção de um novo modelo de administração estatal.

A militarização das escolas públicas, como o caso do CEPMG Unidade Ayrton Senna, tem implicações profundas nas territorialidades juvenis. Segundo Barros e Silva (2023), a militarização impõe uma disciplina rígida e uma estrutura hierárquica restringe a autonomia dos jovens e limitar suas formas de expressão. No entanto, os coletivos extraescolares surgem como espaços de contestação e resistência a essas imposições, permitindo que os jovens mantenham suas práticas culturais e políticas, assunto que será aprofundado a seguir.

## **2.2 Militarização de escolas públicas no estado de Goiás**

A militarização das escolas no Estado de Goiás constituiu um processo influenciado por diversos setores e atores políticos, sociais e institucionais, cada qual com interesses e justificativas específicas. Entre os principais grupos que impulsionaram essa política, destacam-se o Governo do Estado e a Secretaria de Educação - SEDUC-GO, a Polícia Militar e o Corpo de Bombeiros Militar de Goiás, setores conservadores da sociedade, veículos de comunicação e, em determinados períodos, o Governo Federal.

Goulart (2023) informa que governadores como Marconi Perillo – PSDB - e Ronaldo Caiado - DEM/União Brasil - foram grandes defensores da militarização, associando-a à promoção da disciplina e à melhoria dos índices educacionais. A Secretaria de Educação desempenhou um papel central na operacionalização da expansão do modelo, frequentemente amparada em discursos de combate à violência e redução da evasão escolar.

A Polícia Militar de Goiás - PMGO atuou como principal executora do modelo, segundo

Cruz (2017), disponibilizando policiais para funções de gestão e monitoramento das escolas militarizadas. Em alguns casos, o Corpo de Bombeiros Militar - CBM também passou a integrar a administração escolar, reforçando ainda mais a lógica de hierarquia e disciplina.

Setores conservadores da sociedade civil, prossegue Goulart (2023), como associações de pais, empresários e lideranças religiosas de vertentes evangélicas e católicas conservadoras, defenderam a militarização como mecanismo para restaurar a ordem em escolas situadas em contextos de maior vulnerabilidade social. Paralelamente, veículos de comunicação da imprensa goiana, bem como grupos conservadores nas redes sociais, reforçaram narrativas favoráveis ao modelo, divulgando exemplos de sucesso baseados em indicadores como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB (Goulart, 2023).

Durante o governo de Jair Bolsonaro – 2019-2022 –, o Governo Federal também incentivou a militarização escolar por meio de repasses de recursos a estados que adotassem esse formato, o que favoreceu a ampliação do número de escolas militarizadas em Goiás, estado já alinhado a essa política (Goulart, 2023).

Cruz (2017) explica que, entre as principais justificativas apresentadas para a adoção do modelo, figuram a melhoria nos índices de aprendizagem, a redução da violência escolar e a aprovação por parte de famílias que valorizam uma disciplina rígida. Contudo, críticas igualmente relevantes emergem nesse contexto, destacando aspectos como a mercantilização da educação — com a terceirização da gestão para as forças policiais —, o autoritarismo — evidenciado por relatos de repressão a expressões culturais e identitárias juvenis —, e a seletividade social — uma vez que, majoritariamente, as escolas militarizadas são implantadas em áreas periféricas, reforçando um controle sobre corpos e territórios marginalizados (Cruz, 2017).

No sentido da mercantilização, o interesse do agronegócio na militarização de escolas públicas em Goiás pode ser entendido dentro do contexto mais amplo das políticas neoliberais que têm sido implementadas no Brasil. Dessa forma, Goulart (2013) observa que a militarização das escolas públicas em Goiás não se configura como um projeto isolado, mas como uma política articulada entre elites políticas, forças de segurança e setores conservadores da sociedade.

Embora seus defensores apontem ganhos em ordem e desempenho escolar, críticos alertam para os impactos dessa política sobre a autonomia das escolas e a diversidade estudantil. No caso do CEPMG Ayrton Senna, objeto deste estudo, tornou-se fundamental investigar como esses atores influenciam a dinâmica local e como os jovens, organizados em coletivos extraescolares, resistem ou se adaptam a esse modelo.

Apesar de os CEPMG terem a previsão de sua criação no ano de 1976 – Lei nº 8.125 (Goiás, 1976), Ribeiro e Rubini (2019) destacam que o processo de militarização teve início real no final dos anos 1990 em Goiás e desde então se espalhou, adotando várias formas de implementação. Isso inclui a transferência da gestão administrativa, disciplinar e, às vezes, pedagógica das escolas civis para militares, especialmente da Polícia Militar e dos Corpos de Bombeiros. Também pode envolver acordos entre secretarias municipais de educação e organizações não governamentais mantidas por policiais militares para a aplicação da "metodologia" das Polícias Militares.

Existem diferentes termos para descrever esse processo, como militarização, Gestão Compartilhada, Gestão Compartilhada com a PM e Escola Cívico-Militar. As escolas têm licença para serem lideradas por oficiais de alta patente, com professores exercendo funções de coordenação curricular ou pedagógica (Santos; Alves, Lacé, 2023).

A militarização ocorre também por meio de convênios entre prefeitos e comandos da Polícia Militar em escolas municipais e o Programa Nacional de Escola Cívico-Militar – PECIM, o qual influencia redes municipais a aderirem ao programa. Organizações privadas também vendem a "Metodologia dos Colégios da Polícia Militar" para sistemas de ensino. A militarização não afeta apenas a gestão, mas também o currículo e a cultura institucional, introduzindo novos componentes curriculares e práticas. Isso inclui normativas e cargos específicos que alteram a estrutura das escolas.

É crucial distinguir entre escolas militares, vinculadas às Forças Armadas, e escolas militarizadas, que são escolas civis com influência militar. O processo de militarização das escolas é controverso e polariza a sociedade, gerando debates acalorados sobre a gratuidade e a exclusão na educação, bem como o retorno de práticas antigas.

A expansão dos colégios militares em Goiás, especialmente no contexto das últimas duas décadas, tem gerado reflexões e preocupações sobre os efeitos dessa militarização na rede estadual de educação. Alves, Toschi e Ferreira (2018) analisam o crescimento significativo das escolas militares no estado, especialmente após 2013, e destacam a diferenciação gerada entre as instituições educacionais.

Segundo as autoras, esse processo de militarização está vinculado a uma narrativa sobre a eficácia dos colégios militares em relação à disciplina e ao desempenho acadêmico, o que contribui para a popularização e aceitação do modelo pela sociedade. No entanto, questionam as implicações dessa expansão para as escolas públicas não militarizadas, destacando a disparidade de condições entre as escolas estaduais e as instituições militarizadas. Enquanto os colégios militares apresentam uma infraestrutura privilegiada e uma gestão mais

robusta, as escolas estaduais enfrentam precariedade estrutural e falta de recursos, o que contribui para uma segregação educacional que prejudica a qualidade do ensino para a maioria da população (Alves; Toschi; Ferreira, 2018).

Sofiati e Barbosa (2021) complementam essa análise ao focarem nas consequências da militarização, abordando o controle rígido da comunidade escolar nas unidades militarizadas de Goiás. O modelo educacional adotado nas escolas da Polícia Militar, segundo os autores, está relacionado a uma lógica autoritária, em que normas de conduta, como a padronização da aparência dos alunos e a aplicação de punições, restringem a liberdade de expressão e a identidade dos estudantes. A presença constante de militares e a hierarquia imposta às escolas limitam a autonomia de docentes e discentes, comprometendo a formação cidadã dos alunos, que deveria ser uma das premissas da educação pública.

A investigação da militarização das escolas no estado de Goiás revela um processo que se intensificou desde o final da década de 1990 e se expandiu significativamente a partir de 2015, com a implementação de políticas de controle social e afastamento da gestão democrática nas escolas.

Paulo (2021) observa que a militarização das escolas goianas, foi impulsionada por diretrizes políticas estaduais, inicialmente durante o governo de Marconi Perillo e mantidas pelo governo de Ronaldo Caiado. O processo envolveu a substituição da gestão escolar civil por militares, com a introdução de normas rígidas e um sistema de meritocracia que valoriza a hierarquia e a disciplina em detrimento da autonomia e participação (Paulo, 2021).

Este modelo, que inclui a imposição de fardas, sorteio para acesso às escolas e a substituição de funções pedagógicas por militares, reflete um modelo autoritário e disciplinar que se aproxima do regime militar. A pesquisa de Paulo (2021) aponta que, em cidades periféricas de Goiás, como Valparaíso de Goiás, onde a pobreza e a criminalidade são elevadas, a militarização representa uma política educacional que se alinha com as tendências neoliberais e autoritárias, semelhantes às propostas de reforma educacional em nível nacional.

Por outro lado, Alves (2021) complementa essa análise ao investigar a militarização dos Colégios da Polícia Militar de Goiás - CEPMG. A partir de 2013, a gestão dessas escolas foi transferida para a Polícia Militar, o que resultou em um modelo organizacional distinto, com a introdução de um sistema hierárquico de gestão, o uso de uma "contribuição voluntária" pelos pais e um processo seletivo que não está presente nas escolas públicas regulares.

Alves (2021) destaca que essa militarização se configura como um obstáculo ao direito à educação pública gratuita e de qualidade, pois a cobrança de mensalidades e a seleção restrita por sorteio limitam o acesso à educação, excluindo parte da população que não consegue

cumprir esses requisitos. A pesquisa de Alves (2021) também observa que, ao substituir a gestão escolar democrática por uma estrutura militarizada, esse modelo contribui para uma segregação educacional que acentua as desigualdades e limita o direito universal à educação pública e gratuita.

O estudo de Alves e Ferreira (2020) analisa o processo de militarização de uma escola estadual pública em Goiás, concluindo que a militarização tem gerado um modelo de escolarização excludente. A imposição de contribuições financeiras mensais pelos pais, somada à gestão militar, desobrigaria o estado de garantir a educação como um direito de todos, tornando a educação pública de fato inacessível para muitos alunos. A pesquisa sugere que o processo de militarização, ao afastar a gestão democrática e a participação da comunidade escolar, contribui para a exclusão social, principalmente em contextos de maior vulnerabilidade.

Em Barreto (2023), o estudo foca na percepção dos estudantes de uma escola pública que aderiu ao Projeto Escola Cívico-Militar em Águas Lindas de Goiás. Barreto (2023) investiga como a militarização das escolas afeta o direito dos alunos à educação, especificamente em relação à Educação em Direitos Humanos. O exame aponta que a militarização, ao promover um ambiente disciplinar rigoroso, acaba afastando os alunos do entendimento crítico da educação, limitando as relações interculturais e sociais, e enfraquecendo a abordagem progressista e plural da educação.

Por fim, Rêses e Paulo (2019) investigaram a posição dos docentes sobre a militarização das escolas, a partir de uma pesquisa em Valparaíso de Goiás. Os resultados indicaram que muitos professores aprovam o modelo militarizado, destacando a hierarquia e a disciplina como elementos essenciais para a ordem e o controle no ambiente escolar. A ênfase na hierarquia e no controle de comportamentos é vista como uma forma de garantir a "efetividade das aulas" e o "respeito", mas também reflete a perda de autonomia escolar e a imposição de uma estrutura rígida que pode impactar negativamente o desenvolvimento crítico dos estudantes.

### 2.1.3 *O CEPMG Ayrton Senna*

O CEPMG Unidade Ayrton Senna é uma das várias unidades dos Colégios Estaduais da Polícia Militar de Goiás. O modelo de colégio militar foi implantado com o objetivo de oferecer uma educação diferenciada e de qualidade para os alunos da rede pública estadual (Goiás, 2025).

Alves (2021) explica que a primeira iniciativa de gestão militar em colégios públicos da rede estadual de ensino de Goiás foi regulamentada em 1998. Em 2001, pela lei nº 14.050 (Goiás, 2001), três unidades foram militarizadas, incluindo o Colégio Estadual da Polícia Militar de Goiás – CEPMG Ayrton Senna, em Goiânia. Entretanto, sua migração para o modelo só ocorreu em 2019, quando foi inaugurado nesta condição, como parte de uma iniciativa do governo estadual para expandir o modelo de ensino cívico-militar em Goiás.

Conforme Guimarães e Lamosa (2017), com o suposto objetivo de reduzir a violência e melhorar o desempenho dos alunos em um ambiente seguro para estudantes, professores e funcionários, o governo de Goiás estabeleceu uma parceria entre as Secretarias Estaduais de Segurança Pública e de Educação, em que escolas públicas foram repassadas à Polícia Militar. Vale ressaltar que as escolas selecionadas estão localizadas principalmente na periferia, onde os índices de homicídios são altos e os índices de aproveitamento no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) são baixos – conforme já apresentado neste trabalho.

Impulsionada por investimentos públicos e privados, a região passou a apresentar maior centralidade, com melhorias nas conexões entre centro e periferia e maior articulação entre bairros antes isolados. Nos últimos anos, a Região Noroeste de Goiânia, mesmo tendo vivenciado um processo de transformação urbana e social; busca pela superação da segregação socioespacial e pelo fortalecimento de sua integração ao núcleo da cidade, ainda se vê rodeada pelos problemas que grandes regiões metropolitanas enfrentam.

Assim, os bairros que formam a Região Noroeste criam um “cinturão de pobreza”, o núcleo urbano da classe menos favorecida, na qual as pessoas que a ocuparam se encontravam vulneráveis, em relação a precarização da infraestrutura básica (saneamento, pavimentação e rede viária) que possibilitassem a sua mobilidade e acessibilidade aos bens e serviços encontrados na região central da cidade (Santos, 2019, p. 25).

Nesse cenário, a implantação do CEPMG Ayrton Senna na região, marcada por históricas vulnerabilidades sociais, visou impor uma lógica disciplinar por meio do modelo cívico-militar, sob o argumento de promover a melhoria dos índices educacionais, o controle da violência e a reorganização da convivência comunitária.

A unidade Ayrton Senna, segue os princípios e diretrizes estabelecidos pela Polícia Militar do Estado de Goiás e pela Secretaria de Estado da Educação de Goiás - SEDUC/GO. Desde sua criação, o CEPMG Ayrton Senna tem se destacado pelo rigor disciplinar e pelo desempenho acadêmico de seus alunos (Goiás, 2025).

Conforme o Regimento Interno - RI do Colégio da Polícia Militar do Estado de Goiás, o CEPMG Ayrton Senna atua com a segunda fase do Ensino Fundamental, compreendendo do 6º ao 9º ano, e o Ensino Médio, do 1º ao 3º ano, oferecidos regularmente nos turnos matutino e vespertino (CEPMG, 2024).

Seu funcionamento é regido por uma gestão escolar que se pretende democrática e colegiada, envolvendo a participação conjunta no planejamento, execução, acompanhamento e avaliação das questões pedagógicas e administrativas, que incluem o Centro de Educação PréMilitar - CEPM, responsável pela gestão dos CEPMG, e toda a comunidade escolar. A comunidade escolar é formada pelos membros da direção, corpo docente, equipe técnicopedagógica, administrativa, alunos regularmente matriculados e seus pais ou responsáveis (CEPMG, 2024).

#### *2.1.4 A intersecção entre escola pública, militarização e coletivos juvenis na periferia proletária do noroeste de Goiânia*

Em termos gerais, retomando o fato de que a proposta desta dissertação aglutinou três temas fundamentais: a escola pública militarizada, as territorialidades juvenis e os coletivos extraescolares, refúgios da juventude que não atende aos padrões impostos, esta seção visou esclarecer que a escola pública em Goiás, especificamente na periferia proletária de GoiâniaGO, embora possua elementos singulares, está implicada em mudanças econômicas do modelo de acumulação vigente que, por sua vez, está ligada à ação do Estado.

A compreensão da escola pública, no atual período, apresenta algumas características que têm sido retratadas por estudiosos da educação brasileira, como Arroyo (2004) e Cavalcanti (2001). Esses autores de linhagem crítica enumeram um conjunto de situações, condições e elementos que estruturam a atual escola pública, tais como a relação entre a meritocracia burocratizada e o financiamento de custos das escolas; o ímpeto conservador das gestões por meio de territórios de poder ressocializados; a precarização do trabalho docente, inclusive, a falta de licenças para a capacitação; as mudanças trabalhistas e a consequente carga horária geralmente extenuante dos trabalhadores da escola.

Pode ser acrescentado ainda a incorporação da virtualização pedagógica sem atender à estrutura e à formação dos trabalhadores e dos alunos; o adoecimento mental de professores; o clima de autoritarismo nas gestões; a desilusão pedagógica; a dificuldade de dialogar com os jovens estudantes a partir de seus espaços regionais identitários e da profunda sociodiversidade

de grupos jovens, bem como de seus gostos, de sua percepção, de seus tempos mentais (Arroyo, 2004; Cavalcanti, 2001).

Ademais, Libâneo (2012) apresentou uma leitura que teve adesão de vários educadores, ao dizer que

Tem sido constante, nos meios intelectual e institucional do campo da educação, a constatação de um quadro sombrio da escola pública. No âmbito das análises externas, dados estatísticos e pesquisas apontam sua deterioração e ineficácia em relação a seus objetivos e formas de funcionamento. São reiteradas as demandas pela ampliação dos recursos financeiros para todos os níveis e modalidades de ensino. Há um volume considerável de investigações sobre a situação dos salários e das condições de trabalho e formação dos professores. No âmbito das análises internas, presume-se uma crise do papel socializador da escola, já que ela concorre com outras instâncias de socialização, como as mídias, o mercado cultural, o consumo e os grupos de referência. Outros estudos têm mostrado a crescente inquietude dos professores sobre como conseguir a motivação dos alunos ou como conter atos de indisciplina. Com bastante frequência, seja devido aos desacordos entre educadores, legisladores e pesquisadores em relação aos objetivos e às funções da escola, seja pela atração exercida pelas orientações dos organismos internacionais, muitas das medidas adotadas pelas políticas oficiais para a educação e o ensino têm o aspecto de soluções evasivas para os problemas educacionais. Tais soluções estariam baseadas na ideia de que, para melhorar a educação, bastaria prover insumos que, atuando em conjunto, incidir positivamente na aprendizagem dos alunos (por exemplo, os ciclos de escolarização, a escola de tempo integral, a progressão continuada, a gratificação financeira a professores, a progressão continuada e, recentemente, a implantação do Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente), deixando de considerar fatores intraescolares que mais diretamente estariam afetando a qualidade da aprendizagem escolar (Libâneo, 2012, p. 74).

A leitura do educador apresenta vários aspectos, desafios e problemas na escola pública. Além de sua leitura, há posições que observam, tal como a de Arroyo (2004), aspectos ligados à dimensão ideológica e aos sujeitos, especificamente os jovens alunos. Esse tipo de leitura centra a sua análise em interrogações simples:

Em que processos formadores se aprenderam sujeitos de direitos? Formaram-se e afirmaram como sujeitos sociais, éticos, culturais e aprenderam a cultivar suas culturas, saberes, identidades coletivas? Que processos formadores levam às escolas? Em que processos aprenderam a resistir à opressão, à segregação e negação dos seus direitos mais básicos? Com que pedagogias aprenderam a se organizar, lutar por direitos tão tensos como direito à terra, ao solo, ao teto, à escola? Esses grupos sociais ao se fazer presentes como Outros Sujeitos trazem Outras Pedagogias de sua formação? (Arroyo, 2004, p. 6).

Ao tomar a periferia proletária de Goiânia-GO, como é a Região Noroeste, enxerga-se nitidamente o contraste entre as trajetórias dos jovens estudantes e o modo de funcionamento da escola pública. A dificuldade da escola enquanto instituição mudar, gera o seu pouco interesse pelas “densas trajetórias sociais” dos jovens, conforme diz Arroyo (2004).

Jovem são jovens. Ou seja, há na juventude diferentes grupos e identidades. Grupos e identidades como trabalhadores informais, michês, prostitutas, evangélicos, roqueiros, gente do hip-hop, desistentes da escola, filhos de mães solas, membros de torcidas organizadas de times de futebol, “noiados”, traficantes, Pessoas com Deficiência; gente de coletivos negros; e, inclusive, de organizações de direita, viciados em jogos eletrônicos e outras que desenvolvem, o que Arroyo (2012) denomina “vivências entrelaçadas”.

O autor argumenta que as vivências dos jovens, especialmente aqueles das periferias urbanas, não podem ser dissociadas de seu contexto social, cultural e econômico. Essas vivências são marcadas por desigualdades, violências e lutas cotidianas, que se refletem no espaço escolar e desafiam a escola a repensar seu papel na formação desses sujeitos (Arroyo, 2012).

No contexto das escolas militarizadas, as "vivências entrelaçadas" ganham um significado ainda mais complexo. A disciplina rígida e o controle comportamental impostos por esse modelo ignoram as realidades vividas pelos estudantes, especialmente aqueles que enfrentam situações de vulnerabilidade social (Silva, Oliveira, 2022).

Para muitos jovens, a escola é um espaço de fuga e proteção, conforme Carvalho e Souza (2021), mas a militarização transforma-a em um ambiente de repressão e exclusão, assim, quando as vivências dos estudantes são desconsideradas, a escola deixa de ser um lugar de acolhimento e transformação, tornando-se mais um espaço de reprodução das violências que eles enfrentam em suas comunidades.

Arroyo (2012) enfatiza que a educação deve ser um processo dialógico, que reconheça e valorize as experiências dos estudantes como parte fundamental de sua formação. Daí a importância, desde Freire (2011), incluindo-se Arroyo (2004, 2012), de se fazer referência à escuta, não apenas referir-se a ela, mas exercê-la pedagogicamente e no campo da pesquisa.

Em Freire (2011), a escuta possui um preceito ético, ao afirmar que “o inacabado de que nos tornamos conscientes nos faz seres éticos. O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (Freire, 2015, p. 58). A escuta supõe também o exercício da fala e do diálogo.

A desconsideração total pela formação integral do ser humano e a sua redução a puro treino fortalecem a maneira autoritária de falar de cima para baixo. Nesse caso, falar a que na perspectiva democrática é um possível momento do falar com, nem se quer é ensaiado. (...) por isso mesmo a intenção de sua democratização no falar com. (Freire, 2015, p. 113).

Escutar os jovens: eis o desafio ético, pedagógico e político da escola. A escola pública é o espaço social privilegiado e natural da juventude. Em contraste com a lógica militarizada das escolas públicas, os coletivos juvenis na periferia proletária do noroeste de Goiânia surgem como espaços de resistência e organização.

Esses coletivos, formados por jovens que buscam transformar suas realidades, atuam em diversas frentes, desde a promoção da cultura e da arte até a luta por direitos sociais e políticas públicas. Como Darryel (2003, p. 43), “é o nível do grupo social, no qual os indivíduos se identificam pelas formas próprias de vivenciar e interpretar as relações e contradições, entre si e com a sociedade, o que produz uma cultura própria”.

Diante do exposto, os coletivos juvenis na periferia de Goiânia, especialmente na Região Noroeste, surgem como espaços de resistência e organização em um contexto marcado por desigualdades sociais, violência estrutural e a falta de políticas públicas eficazes.

Retomando o contexto histórico da região, como apresentam Chaveiro, Silva e Martins (2021), por meio de lutas e enfrentamentos com a polícia, além da organização popular, surgiram os bairros desta área. Por muito tempo, a região noroeste de Goiânia foi alvo de estigmas territoriais e preconceito espacial, consolidando-se sob a denominação de "bolsão pobre de Goiânia". No entanto, o crescimento do bairro atraiu migrantes do Norte e Nordeste brasileiros, que, unidos por condições de classe semelhantes, estabeleceram-se na área.

Essa herança sociocultural e econômica da região noroeste, durante anos, foi algo que a separou do restante da cidade e fez dela uma espécie de cidade-satélite que se relacionava [...] com a região central da metrópole apenas para o abastecimento e trabalho. Já, a partir do início da década de 1990, não só o Jardim Nova Esperança, mas todos os demais bairros da área estavam bem consolidados. Porém, tinham, ainda, que fazer essa peregrinação para os outros locais centrais em busca de postos de trabalho, saúde, atendimentos públicos e até de serviços de abastecimento e bancários (SILVA, 2014, p. 14).

Nesse ínterim, as escolas desempenham um papel central na vida da juventude da região, configurando-se como espaços em que a voz juvenil se expressa coletivamente. A formação da juventude brasileira, assim como a de Goiânia – e de sua Região Noroeste –, reconhece sua especificidade enquanto grupo social, ao mesmo tempo em que a insere nas dinâmicas da educação como mais um espaço mercantilizado pela lógica neoliberal. Assim, fatores como classe social, gênero e raça-etnia estão diretamente ligados à construção tanto das identidades juvenis periféricas quanto ao reconhecimento de pertencimento ao espaço urbano.

Morar, deslocar-se, trabalhar e estudar são ações que se concretizam espacialmente. Nesse sentido, a juventude da periferia urbana da região noroeste de Goiânia carrega uma

identidade marcada pelo território, evidenciando como o espaço é um elemento fundamental para a construção das identidades sociais. Assim, está-se

Problematizando um discurso que associa e reduz a periferia à falta ou à fatalidade e tencionando romper com essa linha de produção, buscamos nos aliar às perspectivas que entendem os territórios periféricos como aqueles permeados também por redes potentes de afirmação da vida. [...] Mesmo onde os braços do Estado não chegam a fim de fornecer condições salutaras de educação, saúde, transporte, saneamento, lazer e cultura, um território pode se tornar profícuo à invenção da vida cotidiana (Lacaz; Lima; Heckert, 2015, p. 61).

Esses grupos, formados por jovens que buscam transformar suas realidades, representam uma resposta criativa e orgânica às adversidades enfrentadas nas áreas periféricas. Em contraste com a lógica militarizada e excludente que permeia as novas escolas públicas militarizadas que os cercam, os coletivos se destacam como ambientes de acolhimento, empoderamento e construção de identidades coletivas. Atuando em diversas frentes, esses coletivos promovem a cultura, a arte e a luta por direitos sociais e políticas públicas. Dessa forma, demonstram que a periferia não é um espaço de carência, mas sim de potência e transformação.

Na região em questão, destacam-se diversos coletivos com diferentes formas de atuação.

A *Galera do Grafite* utiliza o grafite em tela e pichações como forma de denúncia à opressão. A *Norocity*, com uma trajetória de dez anos, promove batalhas de rimas no universo do Rap, criando espaços de expressão e pertencimento para a juventude periférica. O *Grupo Jovens* desenvolve campanhas religiosas que fortalecem laços comunitários e oferecem suporte a adolescentes da região. Os *Skatistas do Nova Esperança*, por sua vez, difundem o skate como um modo de vida, associando-o à radicalidade e à resistência. O coletivo *As Minas*, ativo há seis anos, também se apropria do Rap como ferramenta de transformação social, com foco no combate à violência contra a mulher.

Esses coletivos demonstram que a periferia não é apenas um espaço de carência, mas de potência e transformação. Embora afastada das principais esferas de controle social, a periferia não está alheia nem completamente exterior ao centro, o que possibilita a constituição de um "devir periférico", conforme apontado por Negri e Hardt (2005), conceito que se liga à ideia de que as periferias, tanto geográficas quanto sociais, possuem um potencial transformador e criativo. Em vez de serem vistas apenas como marginais ou subordinadas, as periferias são entendidas como espaços de resistência e inovação.

Negri e Hardt (2005) argumentam que as periferias têm a capacidade de gerar novas formas de vida e organização social que desafiam as estruturas de poder centralizadas. Esse "devir periférico" é um processo contínuo de transformação, onde as periferias não apenas reagem às condições impostas, mas também criam alternativas e novas possibilidades de existência

Isso se reflete na atuação dos coletivos juvenis da região noroeste de Goiânia, que constroem novas narrativas e ocupam a cidade por meio da arte, da religiosidade, da cultura hip-hop e dos esportes radicais. Nesse contexto, os devires são compreendidos como pontos de passagem, desvios possíveis que fazem estremecer a ordem hegemônica do mundo. O devir é sempre minoritário, não no sentido de menor quantidade, mas sim daquilo que difere das hegemonias impostas. Os coletivos juvenis, ao reivindicarem seu espaço e suas identidades, evidenciam essa potência de diferenciação, demonstrando que a periferia é um território de criação, resistência e transformação social (Negri; Hardt, 2005).

Ao analisar a presença da escola militarizada na Região Noroeste de Goiânia, é fundamental retomar os processos históricos que constituíram esse território enquanto periferia proletária, marcada por desigualdades e resistências. Lopes (2013), em seu estudo sobre a ocupação Fazenda Caveirinha, destaca que a formação dessa região resultou de fluxos migratórios de famílias oriundas do campo, expulsas por processos de modernização agrícola, que encontraram na ocupação urbana uma alternativa para sobreviver. Esses grupos, ao se estabelecerem, criaram dinâmicas comunitárias baseadas na solidariedade e na luta coletiva por moradia, direitos e dignidade, evidenciando a força dos territórios populares na construção da cidade.

Na década de 1980, conforme analisa Moysés (1996), esses processos de ocupação intensificaram-se, gerando conflitos fundiários que revelaram o papel ambíguo do Estado, simultaneamente repressivo e assistencialista. Pressionado pelas lutas populares, o poder público implementou projetos de urbanização com o objetivo de integrar a região ao espaço urbano formal, mas sem superar as desigualdades estruturais. Assim, consolidou-se uma urbanização periférica excludente, que garantiu mão de obra barata para o centro da cidade, mas manteve a população pobre distante dos equipamentos de poder e cultura, reproduzindo um modelo de segregação espacial.

Nesse cenário, Oliveira (2004a) afirma que Goiânia foi construída como uma cidade planejada para atender às elites, enquanto as periferias se formaram pela necessidade, pela luta e pela resistência das populações subalternizadas. Oliveira (2004b) evidencia que a configuração urbana carrega marcas da exclusão, pois os espaços periféricos foram planejados

para serem funcionais ao capital, mas sem integrar plenamente seus habitantes ao projeto urbano. Em outro estudo, Oliveira (2009) e colaboradores destacam que políticas públicas implementadas ao longo do tempo, mesmo quando apresentadas como inclusivas, muitas vezes reforçaram a lógica do distanciamento e da subordinação territorial.

Essa compreensão amplia o olhar para a chegada das escolas militarizadas à Região Noroeste, pois esse modelo educacional se insere em um território historicamente construído pela luta popular, mas também permanentemente marcado pelo controle estatal e pela violência institucional. Oliveira *et al.* (2010) apontam que a ausência de processos efetivamente democráticos no planejamento urbano cria brechas para a implementação de projetos autoritários, como a militarização escolar, sem diálogo com as comunidades locais. Essa imposição aprofunda sentimentos de não pertencimento e produz conflitos simbólicos e materiais entre jovens e instituições.

Ao mesmo tempo, Haesbaert (2004) nos ajuda a compreender esse fenômeno pela perspectiva da multiterritorialidade. Para ele, os sujeitos periféricos habitam múltiplos territórios simultaneamente: o território do controle e vigilância estatal, o território das redes familiares e comunitárias, o território do mercado de trabalho precarizado, o território da cultura popular e, no caso da Região Noroeste, o território disciplinar da escola militarizada. Essa sobreposição gera tensões, resistências e reconfigurações, pois os jovens, em especial, se apropriam de linguagens culturais como o rap, o grafite e os coletivos extraescolares para construir sentidos próprios de pertencimento e contestação. Sob esse viés, importante lembrar que a Região Noroeste de Goiânia destacou-se no município por expressar o maior número de ocupações organizadas e coletivas da cidade, revelando um intenso protagonismo popular na luta por moradia e direitos urbanos.

É a partir dessa compreensão que o próximo capítulo se dedica a explorar as implicações da escola militarizada nas territorialidades juvenis da Região Noroeste de Goiânia, dando voz às manifestações dos coletivos extraescolares, que emergem como espaços de resistência, produção cultural e construção de identidades. Ao analisar letras de rap, grafites e outras expressões culturais, busca-se interpretar como esses jovens elaboram críticas, ressignificam suas vivências e constroem lógicas próprias de enfrentamento às múltiplas opressões que atravessam seus corpos e seus territórios.

### **3 AS IMPLICAÇÕES DA ESCOLA MILITARIZADA NAS TERRITORIALIDADES JUVENIS DA REGIÃO NOROESTE DE GOIÂNIA: MANIFESTAÇÕES DOS COLETIVOS EXTRAESCOLARES**

No terceiro capítulo, o estudo concentrou-se no conjunto das narrativas desses coletivos por meio de observação direta, produções artísticas, manifestações culturais, sociais e políticas. Este capítulo teve como objetivo analisar manifestações de coletivos juvenis extraescolares frente aos efeitos da influência da escola militarizada CEPMG Ayrton Senna na Região Noroeste de Goiânia. As manifestações e demais produções foram examinadas em suas amplitudes para identificar padrões, divergências e *insights* que pudessem esclarecer como a militarização escolar é vivenciada na prática.

O estudo buscou revelar como esses indivíduos percebem as implicações da educação militarizada em suas vidas e na comunidade em geral, destacando as vozes e narrativas que emergem dessas conversas. Para isso, destaca-se que a abordagem privilegiou o enfoque sobre juventude(s) frente à educação geográfica

#### **3.1 Juventude(s) sob a perspectiva da Educação Geográfica**

A atuação dos coletivos juvenis na Região Noroeste de Goiânia revela que a periferia não pode ser reduzida a um local de ausência ou escassez, mas deve ser reconhecida como espaço de potência, resistência e transformação. Mesmo distantes das estruturas centrais de poder, esses territórios mantêm conexões com o centro urbano e social, possibilitando a retomada do conceito de “devir periférico”, proposto por Negri e Hardt (2005). Esse devir expressa um movimento constante em que as periferias elaboram novas formas de viver, questionando padrões estabelecidos e afirmando-se por meio de manifestações culturais e sociais criativas. Ao ocuparem a cidade com suas vozes, identidades e práticas, os coletivos tornam visível a vitalidade e a inventividade que emergem das margens, reafirmando a periferia como um espaço ativo de produção de novas possibilidades de existência.

Esteves e Abramovay (2007) destacam que, ao reconhecer a existência de diversas culturas juvenis, moldadas por diferentes interesses e contextos sociais - como situação socioeconômica, oportunidades, capital cultural, entre outros -, a juventude não pode ser vista como um grupo homogêneo, no qual a idade seria o único fator relevante. Nesse sentido, o uso do termo "juventudes", no plural, tem se tornado cada vez mais comum, não para englobar

todas as especificidades, mas para evidenciar a vasta gama de possibilidades presentes nessa categoria.

Sob o enfoque da Geografia, Oliveira e Pimenta (2023) argumentam que

Falar de juventudes requer, naturalmente, reconhecer as crianças e os jovens como sujeitos de direitos, como assim o fez o Estatuto da Juventude [...]. Reconhecemos, portanto, a existência de não uma, mas diversas, plurais e complexas juventudes. Mais diversas ainda em um país como o Brasil que, historicamente, é rasgado por profundas desigualdades sociais. Se não há uma única forma de ser e estar jovem no mundo contemporâneo, também não há uma única forma de escrever sobre e com as juventudes. [...] Ainda que não seja reconhecido como um subcampo de análise da ciência geográfica, é bastante possível afirmar que existem múltiplas “Geografias das Juventudes”. Ora, se a Geografia é a ciência que estuda o espaço, tem-se o entendimento lógico de que é possível – e necessário – estudar as juventudes nesses espaços, já que é impossível estar descolado do espaço, pois nossas ações, de alguma forma ou outra, são impressas em contextos espaciais. E, se para auxiliar a Geografia nessas análises espaciais existem categorias de trabalho, duas delas em especial nos ajudam nos estudos com juventudes: lugar e território. A primeira, voltada à noção de identidade e pertencimento com/sobre/nos espaços. A segunda, relacionada com os conceitos de poder, apropriação e disputas dos espaços. São os lugares e os territórios das juventudes, portanto, que nos permitem entender suas diversas e complexas relações com os espaços (Oliveira; Pimenta, 2023, pp. 9-10).

Diante do exposto, é traçada, a seguir, uma visão geral sobre as Geografias Juventudes, de modo a ser destacada a diversidade de juventudes no Brasil e a importância de estudar suas relações com os espaços, considerando as categorias de lugar e territorialidade juvenil como elementos-chave para entender as dinâmicas de identidade, pertencimento, poder e disputas territoriais, sob o enfoque das ciências geográficas. Tal apresentação visa ao alcance do objeto da dissertação, qual seja, compreender a percepção dos coletivos extraescolares sobre os reflexos da escola militarizada CEPMG Ayrton Senna sobre as territorialidades juvenis da Região Noroeste de Goiânia

### 3.1.1 *Territorialidades Juvenis*

Inicialmente, destacamos que a ênfase aqui apresentada se deu na perspectiva regional, que destaca os processos históricos e com variadas escalas, que se revelam no território, na territorialidade, na desterritorialização e na reterritorialização.

Territorialidade, desterritorialização e reterritorialização explicam a relação dos grupos com os espaços e suas transformações (Santos, 2006). A territorialidade, em Haesbaert (2004) refere-se à apropriação e organização de espaços (urbanos, rurais ou virtuais), ligada a identidades, valores e poder. Já a desterritorialização, o geógrafo brasileiro explica ser a ruptura dessa conexão, causada por migrações ou mudanças sociais, levando à perda de identidade e

práticas culturais. Por fim, a reterritorialização é a reconstrução de vínculos com novos espaços ou a adaptação de práticas a territórios anteriores, comum em populações migrantes. Esses conceitos ajudam a entender como as dinâmicas sociais e culturais estão ligadas ao espaço e como as transformações nos territórios impactam as relações humanas (Haesbaert, 2004).

Tratou-se de uma visão que envolve múltiplas dimensões, com um caráter relacional e processual, reconhecendo a interação entre territorialidade e temporalidades, assim como as transformações e permanências no tempo e no espaço. Nesse contexto, Saquet e Sposito (2010) entendem o espaço como um fator relacionado à mobilização, organização, luta e resistência política, enquanto veem a territorialidade como uma prática voltada à transformação do território.

Trazendo ao cenário da juventude, Daryell (2003) tenta uma conceituação de juventude tanto como uma condição social quanto uma forma de representação. Embora haja características universais decorrentes das transformações físicas e psicológicas que ocorrem em uma faixa etária específica, a maneira como cada sociedade, em um contexto histórico particular, e cada grupo social interno enfrentam e representam esse período é extremamente diversificada. Essa diversidade se manifesta através de condições sociais - classes sociais -, culturais - etnias, identidades religiosas, valores -, de gênero e também geográficas, entre outros aspectos. Assim,

Quando falamos de jovens estamos nos referindo aos sujeitos históricos cujas trajetórias envolvem processos de socialização que visam efetivar a transição da condição social de dependência da infância à autonomia na vida adulta. Isso porque, o jovem aparece como um ser socialmente dependente, em busca de recursos eficientes de autonomia ou de emancipação. Logo, o jovem é um sujeito que se encontra em uma situação social liminar e transitória. Mais do que uma faixa etária, a condição juvenil aparece, como uma posição nas hierarquias sociais, à qual os jovens tendem ocupar uma posição social subalterna aos adultos, devido à relação de dependência e manutenção. Com efeito, acredito que a superação da dependência e a conquista de autonomia constituem o eixo central da trajetória social que os e as jovens buscam percorrer (Weisheimer, 2023, p. 22).

Verneque (2023) explica que as juventudes são frequentemente vistas na sociedade como períodos marcados pela inexperiência, falta de racionalidade devido ao excesso de hormônios e emoções, sendo assim consideradas necessitando de supervisão e disciplina para garantir seu desenvolvimento de forma adequada, evitando comportamentos considerados desviantes como rebeldia, boemia, transgressão ou busca por extravagância. Muitas vezes, os jovens são percebidos como subversivos justamente por questionarem as tentativas de controle de instituições e indivíduos que se veem como superiores, acreditando que já superaram essa

fase da vida e, portanto, são mais experientes, sensatos, maduros e capacitados para tomar decisões.

As cidades e núcleos urbanos, prossegue Verneque (2023), embora sejam espaços de violência concentrada, também são percebidos como espaços modernos e em desenvolvimento, repletos de luz, serviços, demandas, comércios, moradias e, infelizmente, desigualdades. Esses ambientes urbanos se configuram, assim, como centros de manifestação das juventudes, muitas vezes entendidos como territórios juvenis. A modernidade e a juventude coexistem, pois ambos representam o “novo”, refletindo as transformações e os desafios que marcam esses espaços dinâmicos.

Assim, conforme a visão de Saquet e Sposito (2010) de que a pesquisa em Geografia possui um compromisso em contribuir para a qualificação do debate, sem se esquivar dos confrontos com o movimento do real, é nesse momento que a teoria aplicada demonstra seu valor interpretativo, propositivo e até interventivo. Por isso, as teorias apresentadas abordam processos de diferentes naturezas, com recortes analíticos variados e articulações em diversas escalas.

Nesse contexto, o conflito não é visto como algo externo, mas como um elemento que compõe o território. E é a partir disso que adentramos na noção de *territorialidades juvenis*, as quais se referem aos espaços e ambientes que os jovens ocupam, transformam e atribuem significados em seu cotidiano, o que é fundamental para compreender como os jovens se relacionam com o ambiente urbano e rural, como constroem suas identidades e como se inserem e interagem com a sociedade.

A realidade social demonstra, no entanto, que não existe somente um tipo de juventude, mas grupos juvenis que constituem um conjunto heterogêneo, com diferentes parcelas de oportunidades, dificuldades, facilidades e poder nas sociedades. Nesse sentido, a juventude, por definição, é uma construção social, ou seja, a produção de uma determinada sociedade originada a partir das múltiplas formas como ela vê os jovens, produção na qual se conjugam, entre outros fatores, estereótipos, momentos históricos, múltiplas referências, além de diferentes e diversificadas situações de classe, gênero, etnia, grupo etc. (Esteves; Abramovay, 2007, p. 21).

Oliveira e Pimenta (2023) refletem sobre a pluralidade das juventudes brasileiras. Os autores enfatizam a ideia de que não há uma única forma de ser jovem, especialmente em um país marcado por desigualdades sociais profundas. Eles propõem que, ao estudar as juventudes, é essencial considerar as diferentes formas de vivência e as experiências diversificadas de pertencimento e identidade que os jovens têm em relação aos seus espaços geográficos. Assim, embora não reconhecida formalmente como um subcampo da Geografia, a *Geografia das*

*Juventudes* é crucial para compreender as dinâmicas de poder, apropriação e disputa dos espaços urbanos, utilizando categorias como lugar e território para investigar como os jovens se relacionam com os espaços e suas transformações, como já exposto anteriormente.

Cavalcanti (2011) aborda a questão da espacialidade vivida pelos jovens e como essa experiência se relaciona ao ensino de Geografia. A autora defende que a escola e as aulas de Geografia têm a possibilidade superar distâncias entre os saberes acadêmicos e os vivenciados pelos alunos, ao integrar a cultura e a identidade dos jovens ao conteúdo curricular.

Para isso, Cavalcanti (2011) sugere atividades pedagógicas que envolvem os alunos em discussões sobre seus próprios domínios espaciais, como a identificação de grupos na cidade e a análise dos lugares e espaços que eles ocupam, tais como escolas, bairros e outros espaços urbanos. Além disso, propõe que a Geografia escolar deve promover o entendimento de conceitos como territorialidade, desterritorialização e reterritorialização, permitindo que os alunos compreendam como seus próprios espaços são formados e como podem ser transformados.

Paula (2019) revela uma importante questão sobre a exclusão social no acesso aos espaços de lazer da cidade. Seu estudo destaca que, enquanto há uma grande quantidade de opções de lazer para os jovens, como bares, boates e shoppings, esses espaços são predominantemente privados e concentram-se em áreas de maior poder aquisitivo da cidade. Isso resulta em uma mobilidade restrita para os jovens de classes sociais mais baixas, que enfrentam dificuldades financeiras e limitações de transporte público, o que os impede de acessar esses locais.

A autora também evidencia que, embora os parques públicos sejam mais democráticos, sua localização em bairros mais nobres também restringe o acesso aos jovens periféricos. A pesquisa aponta a necessidade de políticas públicas que promovam a democratização do acesso aos espaços públicos de lazer, especialmente para os jovens das classes populares, com o objetivo de reduzir as desigualdades no acesso e na experiência do lazer urbano (Paula, 2019).

Por outro lado, Turra Neto (2013) propõe uma reflexão sobre como a Geografia é capaz de contribuir para o estudo das juventudes, especialmente ao considerar os conceitos de lugar e território e a relação entre transformações no espaço urbano e as mudanças nas sociabilidades juvenis. A Geografia Cultural, ao integrar diferentes campos de estudo, como a

Antropologia, a Psicologia, a Sociologia e a Educação, oferece novas abordagens para o entendimento das práticas culturais juvenis, incluindo sua relação com o espaço urbano<sup>21</sup>.

O autor destaca que o ensino de Geografia se habilita a contribuir para uma compreensão mais ampla das juventudes e suas práticas culturais, reconhecendo o caráter educativo das experiências juvenis, que muitas vezes formam subjetividades e constroem visões sobre o mundo (Turra Neto, 2013).

Nonato e Reis (2022) moldaram seu estudo sobre territorialidade juvenil frente a eventos de bailes funk em Belo Horizonte, como um domínio vital para a juventude negra da periferia. O espaço do baile, muitas vezes estigmatizado, revela uma arena de sociabilidade, mas também de resistência a processos de criminalização e violência policial. As desigualdades, como o racismo e a homofobia, permeiam a experiência desses jovens, tornando a vivência do baile uma experiência multifacetada, que envolve tanto aspectos de lazer quanto confrontos com a repressão. A pesquisa sugere que essas vivências moldam identidades e espaços que vão além do espaço físico, sendo simbólicos e sociais.

Já, por meio de um estudo etnográfico aborda a interação intergeracional no cotidiano escolar, com foco em estudantes da Educação de Jovens e Adultos - EJA, Maia e Dayrell (2014) mostram como os contextos socioculturais, como gênero, etnia, raça e classe social, influenciam as trajetórias juvenis. As territorialidades juvenis são construídas a partir das experiências vividas, e a escola se revela como um espaço importante na formação das subjetividades desses jovens, onde as diferenças culturais e as condições socioeconômicas se entrelaçam e moldam seus modos de ser.

Haesbaert (2008) apresenta a ideia de multiterritorialidade, que se refere à capacidade de indivíduos e grupos se movimentarem e se inserirem em múltiplos setores. No contexto das territorialidades juvenis, essa noção é particularmente relevante, pois os jovens frequentemente transitam entre diferentes espaços — escola, casa, bairros e coletivos extraescolares —, construindo identidades complexas e múltiplas.

---

<sup>21</sup> A Antropologia, com métodos etnográficos, ajuda a entender como os jovens constroem suas identidades culturais e sociais em contextos urbanos (Malta, 2010). A Psicologia oferece insights sobre o desenvolvimento cognitivo e emocional dos jovens e como interagem com o espaço urbano (Hoefle, 2012). A Sociologia analisa as estruturas sociais e dinâmicas de poder que moldam as práticas culturais juvenis, considerando fatores como classe, raça e gênero (Turra Neto, 2013). A Educação investiga como as práticas culturais juvenis são transmitidas e transformadas através de processos educativos formais e informais, e como o ambiente escolar pode servir como espaço de resistência e inovação cultural (Martins; Carrano, 2011; Oliveira, 2017; Ribeiro; Kaztman, 2010).

### 3.1.2 Territorialidades juvenis na região noroeste goianiense

Retornando à discussão iniciada na seção 3.2.1, a realidade territorial das juventudes na Região Noroeste de Goiânia apresentou um cenário de contrastes entre os trajetos dos jovens e a estrutura da escola pública, que frequentemente se revela incapaz de lidar com a complexidade das experiências sociais desses jovens, o que leva a escola, enquanto instituição, ao enfrentamento de dificuldades para se transformar e atender às necessidades específicas de seus alunos, sobretudo nas periferias, resultando em uma falta de envolvimento das instituições educacionais com as “densas trajetórias sociais” dos estudantes.

Na Região Noroeste, a juventude se manifesta por meio de grupos e identidades múltiplas, que incluem trabalhadores informais, membros de coletivos, bem como jovens envolvidos em práticas de risco, como o consumo de drogas ou a participação em torcidas organizadas (Chaveiro; Silva; Martins, 2021). Nesse cenário, a escuta e a visibilidade de suas manifestações se torna um elemento fundamental para o reconhecimento da autonomia e da dignidade de cada jovem, promovendo uma educação que abandona a abordagem autoritária e busca uma comunicação mais democrática e inclusiva.

Assim, a seguir, são apresentadas outras formas de manifestações das juventudes de Goiânia, sempre tendo como pano de fundo, além do Paradigma Indiciário (Ginzburg, 1989), a perspectiva territorial, de forma a que o momento histórico em evidência, com fundamento na territorialidade que esta juventude reconhece como sua. Logo, o espaço geográfico se apresenta como um elemento ligado à mobilização, organização, luta e resistência política, enquanto a territorialidade é vista como uma prática voltada para a transformação do território.

Um exemplo de expressão da juventude goiana aconteceu em 2015, quando estudantes de Goiás iniciaram a "Primavera Secundarista", o conhecido movimento de ocupação de escolas, notabilizou por uma luta contra o governo estadual que ameaçava privatizar a educação e militarizar o ensino (UBES, 2015). Sem diálogo com as autoridades, as escolas foram ocupadas como forma de protesto.

O governo do estado insistia que Organizações Sociais (O. S.), administrassem as escolas, sem licitações e com professores contratados pelo regime CLT, (UBES (2015). Diante disso, o Sindicato dos Trabalhadores em Educação em Goiás – SINTEGO, questionou a medida, alertando para os prejuízos à educação pública. As ocupações enfrentaram repressão, com presença da Polícia Militar e tentativas de intimidação, incluindo agressões a estudantes. Apesar da repressão, o movimento seguiu firme, com apoio de advogados e da Comissão de Direitos da Criança e do Adolescente da Ordem dos Advogados do Brasil - OAB. O Tribunal

de Justiça de Goiás negou a reintegração de posse, reconhecendo a importância da discussão sobre a terceirização das escolas (UBES, 2015).

A fotografia 2, a seguir, sinaliza um momento de intensa mobilização estudantil em Goiânia, com jovens participando de uma passeata contra a terceirização e a militarização do ensino, temas centrais na luta pela educação pública de qualidade. Os cartazes exibidos, como "FORA O.S.! ABAIXO A MILITARIZAÇÃO! POR UMA EDUCAÇÃO VERDADEIRAMENTE PÚBLICA DE QUALIDADE" e "SECUNDARISTAS CONTRA A TERCEIRIZAÇÃO", revelam o contexto de resistência contra a proposta do governo estadual de transferir a gestão das escolas para Organizações Sociais (O. S.).

**Fotografia 2.** Movimentos de ocupação de escolas contra a terceirização e a militarização do ensino



Fonte: Rodrigues (2013)

As OSs. são entidades privadas contratadas pelo poder público para administrar serviços públicos, como a educação, sem a exigência de licitações, o que gera preocupação quanto à qualidade do ensino e à precarização dos direitos dos trabalhadores da educação (Pinheiro; Guimarães, 2018). Ao lado dessa reivindicação, a oposição à militarização das escolas também é central, refletindo o temor dos estudantes de que as propostas de intervenção na educação tornem o ambiente escolar mais autoritário, em detrimento de uma educação democrática e inclusiva. Nesse cenário, a imagem ilustra a força e a mobilização dos estudantes em um movimento que, além de resistir à privatização do ensino, defende a preservação da escola pública - território que lhes pertence por direito - e sua democratização.

Outra demonstração de ocupação retomada de territorialidade aconteceu quando estudantes do Colégio Estadual Robinho Martins de Azevedo, em Goiânia, realizaram uma manifestação em janeiro de 2016 contra o projeto que prevê a transferência da administração

das escolas para Organizações Sociais (OSs), conforme relatam Santana e Túlio (2016). A manifestação contou com cartazes e palavras de ordem contra a terceirização do ensino.

Os manifestantes, incluindo alunos de outras escolas ocupadas, realizaram um "cadeiraço" e bloquearam cruzamentos para chamar atenção. A manifestação visava também pressionar a Secretaria de Educação por diálogo sobre o projeto, já que, segundo os estudantes, não houve nenhum tipo de conversa até o momento. A marcha seguiu pelas ruas principais de Goiânia, incluindo a Avenida Perimetral e a Avenida Anhanguera, com o tráfego interrompido por cerca de 30 minutos (Santana; Túlio, 2016).

Na sequência, a Fotografia 3, composta por duas imagens (A e B) lado a lado, ilustra a continuidade da resistência dos estudantes do Colégio Estadual Robinho Azevedo Martins por meio da ocupação escolar e protestos nas ruas. A imagem (A), com estudantes caminhando pelas ruas do setor, destaca a utilização de cadeiras como parte do "cadeiraço", uma representação simbólica da luta contra a terceirização da gestão escolar. As máscaras sobre as bocas dos estudantes aludem a uma mordação, evidenciando o silenciamento das vozes estudantis, além de reforçarem a ideia de repressão à livre manifestação.

**Fotografia 3.** Manifestações de rua dos secundaristas durante a ocupação Colégio Estadual Robinho Azevedo Martins



Fonte: Santana e Túlio (2016)

Já a imagem (B) mostra os estudantes carregando faixas e cartazes, continuando a marcha com a mesma simbologia, mas em um contexto urbano diferente, mais periférico, o que indica a extensão do movimento para além das áreas centrais e sua conexão com outras regiões da cidade. Juntas, essas imagens refletem a ação coletiva dos secundaristas, que utilizam a arte

urbana, as faixas e cartazes como forma de resistência, e as cadeiras como um indicador da busca por visibilidade e contestação ao processo de privatização da educação pública.

A Fotografia 4, a seguir, mostra grupo de alunos em uma rua protestando contra a privatização de escolas pelo Governo de Goiás, em janeiro de 2016 (MRT, 2016). No registro, alguns deles estão segurando cadeiras numa situação de confronto ou discussão. Ao fundo, populares observam a cena.

**Fotografia 4.** Alunos protestam contra a privatização de escolas pelo Governo de Goiás, em janeiro de 2016



Fonte: MRT (2016)

No registro, a cena mostra um homem em vestimenta casual retirando a cadeira do aluno e com arma em punho. Pode se notar que as pessoas observam o ocorrido com certa apreensão e inertes. O episódio se relaciona às ocupações de escolas públicas em Goiás, organizadas por estudantes contrários à política de privatização do então governador Marconi Perillo (PSDB) e não se isola do processo de militarização das escolas tocadas pelo mandatário estadual, tão menos dissocia do uso das forças policiais por um estado de exceção.

Segundo relatos, durante ato realizado em janeiro de 2016, em que o estudante participante das ocupações foi ameaçado, se trata de um policial armado com uma pistola, sem farda, identificado posteriormente como oficial da PM. Alunos divulgaram imagens que mostram o agente apontando a arma e, segundo denunciam, subtraindo a câmera de outro estudante. A Polícia Militar confirmou a identidade do agente e informou que ele está à disposição da Corregedoria, embora casos semelhantes no passado indiquem baixa efetividade nesses processos (MRT, 2016). A fotografia, portanto, não apenas documenta um episódio isolado de violência, mas também funciona como indício de um contexto maior de repressão à

mobilização estudantil e da precariedade das respostas institucionais diante da juventude periférica organizada.

A Fotografia 5, em seguida, retrata faixa pendurada no muro do Colégio Estadual Robinho Martins de Azevedo, com os dizeres "ROBINHO #OCUPADO #NÃO TERCERIZAÇÃO", em letras estilizadas ao estilo grafite. Esse elemento visual, carregado de simbologia, é uma indicação da resistência juvenil contra a proposta de terceirização da gestão escolar. A escolha das palavras e do estilo de escrita reflete uma ação política e cultural, típica dos movimentos secundaristas, que utilizam a arte urbana para afirmar seu posicionamento e mobilizar apoio.

**Fotografia 5.** Ocupação Colégio Estadual Robinho Azevedo Martins por secundaristas



Fonte: Santana e Túlio (2016)

A hashtag #OCUPADO e a frase #NÃO TERCERIZAÇÃO enfatizam o caráter da ocupação escolar e a luta contra a privatização da educação pública, evidenciando a crítica à transformação das escolas em unidades geridas por O. S.. A manifestação por meio da arte urbana, nesse caso, além de ser um protesto contra a ação do governo, também se configura como uma forma de reafirmar a identidade e os valores da comunidade escolar em sua resistência.

As hashtags - # - são manifestações digitais que se originaram nas redes sociais (CostaMoura, 2014; Laucuka, 2018), uma ferramenta amplamente utilizada pela juventude para organizar e espalhar movimentos e protestos. Ao serem incorporadas à faixa no muro da escola, esses símbolos não apenas reforçam a natureza do protesto — a ocupação do espaço escolar — como também potencializam o alcance da mensagem, conectando o movimento local com uma rede mais ampla de apoio. Essas expressões digitais, comuns entre os jovens,

são uma maneira de traduzir a linguagem virtual para o contexto físico, em que o muro da escola se torna uma extensão das redes sociais.

### 3.1.3 Territorialidades juvenis na região noroeste goianiense

Num resgate aos conceitos de territorialidade, desterritorialização e reterritorialização, que explicam como grupos sociais se relacionam com os espaços e lidam com suas transformações (Santos, 2006; Haesbaert, 2004) a Fotografia 6, a seguir, demonstra que manifestações religiosas também se configuram como expressões de pertencimento e de apropriação da espaço urbano periférico de Goiânia, uma vez que a territorialidade está intrinsecamente ligada à ocupação simbólica e material dos espaços com base em identidades coletivas e relações de poder; a desterritorialização representa a ruptura desses vínculos; e a reterritorialização, a reconstrução ou adaptação em novos contextos. Esses processos são dinâmicos, relacionais e atravessam múltiplas temporalidades (Saquet; Sposito, 2010), assim, o espaço é central nas mobilizações políticas, e a territorialidade se expressa como prática de transformação do território.

**Fotografia 6.** Grupo de Jovens da Igreja Católica – Jardim Liberdade



Fonte: Acervo pessoal do autor (2024)

Jovens dançam quadrilha em um espaço decorado para a festa junina. Essa cena revela mais uma forma de manifestação das territorialidades juvenis na Região Noroeste de Goiânia. Seja por meio da dança, da música, ou do esporte, todas essas expressões são igualmente válidas e refletem a diversidade cultural e a riqueza de experiências dos jovens da região. Cada

manifestação contribui para a construção de identidade e a solidariedade, fortalece os laços comunitários e reafirma o valor das tradições locais em um contexto urbano dinâmico.

A fotografia 6, ainda, representa um contraponto à Fotografia 1, à página 93, que traz o registro de policiais militares abordando jovens negros em uma área periférica com moradias inacabadas e chão de terra, evidenciando racismo, repressão estatal e desigualdade social. A presença de escolas militarizadas na região reforça esse controle, voltado justamente aos jovens mais vulneráveis, perpetuando um ciclo de vigilância e exclusão.

Os jovens ocupam diversos territórios que podem incluir a escola, a rua, os parques, as praças, os espaços de lazer, entre outros. Cada um desses ambientes contribui para a formação de sua identidade e proporciona diferentes experiências sociais. Na escola, por exemplo, além do aprendizado formal, ocorrem interações sociais que influenciam profundamente as perspectivas e comportamentos dos jovens. As ruas e praças, por outro lado, são frequentemente locais de encontro, expressão cultural e lazer.

A associação entre a militarização das escolas e a dinâmica cultural e religiosa das periferias urbanas, como a de Goiânia, compreende uma tensão entre diferentes formas de ocupação e controle do espaço. Enquanto a militarização das escolas reflete uma abordagem mais rígida e disciplinar, visando a institucionalidade e a ordem, as manifestações religiosas e culturais nas periferias demonstram uma apropriação mais orgânica e comunitária desses mesmos espaços.

A Fotografia 6, ao destacar expressões religiosas, revela como os moradores das periferias constroem seu senso de pertencimento e identidade por meio de práticas culturais e espirituais. Essas manifestações, além de formas de resistência e afirmação de uma identidade coletiva, contrastam com a imposição de uma estrutura militarizada que busca uniformizar e controlar o comportamento. Embora de naturezas diferentes, tanto a religião quanto a militarização exercem controle sobre o corpo: enquanto o aparato militar atua por meio da disciplina e da vigilância, as práticas religiosas operam pela culpa e pela promessa de salvação, regulando condutas e modos de existir segundo seus próprios valores e crenças.

Essa dualidade ilustra a complexidade do espaço urbano periférico, onde coexistem diferentes formas de organização social e expressão cultural. A militarização das escolas, portanto, representa uma ação de impor uma ordem específica em um espaço que é naturalmente diverso e multifacetado, o que gera conflito entre diferentes visões de como o espaço público deve ser gerido e vivido. A militarização das escolas e as manifestações religiosas coexistem, essa dinâmica multifacetada se estende também para outros eventos

artísticas e culturais, como a Batalha de Rimas, que emerge como uma expressão vibrante e autêntica da juventude periférica.

A Fotografia 7, a seguir, retrata essa prática, demonstrando como a produção cultural atua como um instrumento de resistência, construção de identidade e mudança social. Através das rimas improvisadas, os participantes não apenas disputam habilidades poéticas, mas também reafirmam suas vozes, histórias e pertencimento a um espaço que, muitas vezes, é marcado por exclusão e marginalização. Assim, a Batalha de Rimas se configura como mais uma camada dessa geografia humana complexa, na qual a criatividade e a expressão coletiva desafiam estereótipos e constroem novas narrativas para as periferias.

**Fotografia 7.** Batalha de Rimas – Praça do Ione Jd. Curitiba III<sup>22</sup>



Fonte: Acervo pessoal do autor (2024)

A Fotografia mostra o rapper Fábio Chock com um microfone, participando de uma das batalhas de rimas. Fábio Chock, ex-aluno do CEPMG Ayrton Senna, é um jovem preto periférico e multiartista (ator, dançarino, rapper, arte educador, letrista, diretor de teatro, produtor de audiovisual e gestor cultural). O Rap e o Trap<sup>23</sup>, presentes nessa cena, são mais do que estilos musicais; são formas identitárias que permitem aos jovens expressar suas realidades, desafios e aspirações. Por meio das letras e das batidas, eles reivindicam espaço, afirmam suas experiências e resistem às opressões cotidianas. Essas manifestações culturais transformam a

---

<sup>22</sup> Instagram @fabio\_chock

<sup>23</sup> Trap é um gênero musical originado no sul dos EUA, especialmente em Atlanta, nos anos 2000, caracterizado por batidas eletrônicas, subgraves e letras que frequentemente abordam temas como vida nas ruas e tráfico de drogas. Pioneiros incluem T.I., Gucci Mane e Young Jeezy, com influência global e subgêneros como EDM trap.

música em uma poderosa ferramenta de conexão, reflexão e luta, fortalecendo a identidade e a coesão das comunidades periféricas.

Saquet e Sposito (2010) enfatizam que os espaços geográficos e territorialidades são processos dinâmicos e conflituosos, onde os jovens negociam constantemente suas posições e identidades. Essas territorialidades juvenis são marcadas por conflitos, mas também por possibilidades de criação e inovação social, em que os jovens estabelecem novos significados e práticas no espaço urbano.

### *3.1.4 Coletivos Extraescolares*

Os coletivos extraescolares representam espaços de resistência e produção de subjetividades juvenis que se desenvolvem fora do ambiente escolar formal. Tais coletivos são fundamentais para a compreensão das práticas culturais, sociais e políticas dos jovens. Assim, para iniciar a discussão aqui proposta, de serem apresentadas visões acerca dos coletivos de jovens em situações extraescolares, importante destacar conceitos de aprendizagem em sua acepção formal, não formal e informal.

Dessa forma, ao promover diálogos e ações conjuntas, a sociedade fortalece a integração das três instâncias que moldam os processos educativos nas sociedades contemporâneas: a educação formal (nas escolas), a não formal (em outras instituições, exceto as escolares) e a informal (nos grupos sociais). Vale ressaltar que, em muitas escolas no contexto do capitalismo, não existe um diálogo entre essas três esferas educacionais, o que resulta em cisões e rupturas entre os indivíduos e as instituições responsáveis pelos processos educativos, frequentemente com objetivos educacionais distintos, que geram disputas entre diferentes concepções de educação (Katuta; Oliveira; Nascimento, 2022).

Katuta, Oliveira e Nascimento (2021) analisam os múltiplos significados da escola nas periferias urbanas, evidenciando que a educação formal e não formal se entrelaçam nesses territórios, ainda que essa confluência seja frequentemente ignorada pelas reflexões tradicionais sobre o papel da escola em sociedades marcadas por desigualdades raciais e sociais. As autoras argumentam que conceitos como trabalho, educação e cotidiano são fundamentais para a organização das práticas docentes em escolas localizadas nas periferias, pois fortalecem as relações entre instituição e comunidade. Em sua análise, destacam que esses conceitos permitem compreender os sentidos diversos que a escola assume na relação dialética entre os sujeitos comunitários e os profissionais escolares. O estudo aborda, ainda, o exemplo da Associação Cultural de Negritude e Ação Popular (ACNAP), organização formada por

mulheres negras periferizadas de Curitiba/PR, que articula processos educativos através de suas lutas territoriais e sociais para r-existirem em uma sociedade excludente e racializada. Concluem que reduzir as escolas periféricas a simples espaços de transmissão de conhecimentos científicos nega suas geografias e territorialidades, pois nelas se constroem relações de solidariedade que conectam educação formal e não formal nos cotidianos das comunidades (Katuta; Oliveira; Nascimento, 2021).

Diante do exposto, assumimos que os coletivos extraescolares juvenis se associam a aprendizagens por meio de vivências situadas na informalidade.

Aprendizagem informal: é um acompanhamento natural da vida cotidiana. Contrariamente à aprendizagem formal e não-formal, este tipo de aprendizagem não é necessariamente intencional e, como tal, pode não ser reconhecida, mesmo pelos próprios indivíduos, como enriquecimento dos seus conhecimentos e aptidões (Leite, 2016, p. 42).

Pimentel, Bomfim e Santana (2021) entendem o conceito de coletivo de jovens como um grupo social organizado e estruturado, no qual as experiências vividas são orientadas pelas necessidades dos indivíduos e pelo desejo comum de realizar algo. O termo "jovens" atribuído a esse conceito ganha relevância quando considerado como um agente ativo, capaz de atuar como catalisador de uma política cultural de grupo. Nesse contexto, para os autores, fica claro que os jovens estão simultaneamente imersos nas transformações sociais e se posicionam como protagonistas de suas próprias trajetórias, contribuindo para essas mudanças.

Em resumo, inferimos que os/as jovens das periferias urbanas sintam, pensem, se articulam em redes sociais e desenvolvem práticas sociais em diversos espaços educativos. Essas práticas podem fortalecer suas identidades, estabelecer o tipo de relação que eles estabelecem com diversos grupos e subgrupos sociais e, conseqüentemente, contribuir com a Educação em Periferias Urbanas (Pimentel; Bomfim; Santana, 2021, p. 2)

Sposito (2010) propõe uma conceituação para coletivos juvenis fundamentada em suas diversas dimensões culturais, o que exige abordagens transversais que permitam reconstituir as interações entre essas ações coletivas e os diferentes tempos e espaços da vida dos jovens. É fundamental considerar as múltiplas formas por meio das quais novas desigualdades e conflitos surgem nesse contexto. Assim, a compreensão dos coletivos juvenis deve envolver necessariamente a análise das linguagens, da subjetividade e da vida cotidiana (Sposito, 2010).

Ela ressalta que, ao sair para as ruas, ao romper com as proibições, os jovens experimentam uma força coletiva momentânea, mas, uma vez passado o evento, precisam

retornar a suas realidades cotidianas, como as responsabilidades familiares e sociais. Nesse sentido, conclui Sposito (2010), nenhuma subjetividade consegue resistir por muito tempo às mudanças provocadas por essas experiências, a não ser que seja sustentada por um coletivo estável, que ofereça condições para a continuidade dessa transformação.

Macêdo (2013) sustenta que em suas manifestações grupais não formais, como nos coletivos extraescolares, os jovens são sujeitos de ações transformadoras na sociedade, destacando que as juventudes possuem uma enorme habilidade de mobilizar, criar propostas e impulsionar transformações sociais.

A autora também enfatiza que a participação dos jovens em projetos voltados para o bem coletivo resulta benefícios diversos, como o desenvolvimento de comportamentos socialmente responsáveis, cooperativos e saudáveis, além de afastá-los de atitudes antissociais e envolvê-los de maneira comprometida com as transformações sociais (Macêdo, 2013).

Essa reflexão nos surge com a provocação de perceber a escola como uma instituição formal que está frente a limitações sobre como envolver e cativar os jovens estudantes. O espaço escolar demonstra nesses limites a dificuldade em tornar a escola um ambiente lúdico, acolhedor, sensível, onde os estudantes sintam a capacidade de estar incluídos em seu contexto. Ao mesmo tempo, é um espaço amplo, diverso, que tem em seu corpo estudantil jovens que também se encontram ativos em manifestações artísticas fora do espaço escolar, que se envolvem na poesia e que também conseguem fazer desse espaço exterior um local de formação social, cultural e política capaz de fortalecer um longo processo de construção como sujeitos sociais críticos (Gama; Fernandes, 2020, p. 111).

Borelli e Aboboreira (2011) se referem aos coletivos juvenis como conjuntos de intercâmbios e ações que fortalecem a formação de redes de sociabilidade, os sentidos de localidade e pertencimento, além de dimensões gregárias que se misturam de forma conflituosa aos diversos nomadismos juvenis. As trocas são variadas: entre os próprios coletivos juvenis, com suas diversas expressões artísticas, culturais e políticas; entre os jovens e os diferentes agentes/sujeitos que compõem esse campo de participação – moradores da região, famílias, colegas e professores fora do ambiente escolar, gestores das políticas públicas.

São trocas, enfim, entre todos, com seus interesses e negociações materiais e simbólicas, que geram ações políticas conflituosas, mediadas por práticas artísticas e culturais. Assim, corroboram com a visão de Aderaldo (2017) que, após realização de pesquisa junto a coletivos juvenis no campo do audiovisual, destaca uma transformação importante, observando o surgimento de iniciativas que alteram a realidade cotidiana da periferia.

Assim, os coletivos extraescolares se associam ao termo "práticas culturais", em referência às ações desses jovens com base em Hall (1997), que explica que, a partir da virada

cultural nas ciências humanas e sociais, especialmente nos estudos culturais, a cultura não deve ser entendida apenas como um conjunto de objetos – como romances, pinturas, programas de TV ou quadrinhos – mas como um processo, um conjunto de práticas.

Para Hall (1997), os significados são atribuídos às coisas pelo modo como as utilizamos ou as integramos em nossas práticas cotidianas. Ele destaca que, se os significados moldam nossas ações, então nossas práticas podem estar constantemente sendo (re)significadas. Nesse sentido, a ênfase nas práticas culturais é crucial, pois é por meio da participação em uma cultura que pessoas, objetos e eventos adquirem seus significados.

E, é claro, tais práticas se situam num determinado espaço. Diante disso, conforme

Sousa (2003), o território é uma construção social, onde o poder, a autonomia e o desenvolvimento são exercidos, sendo crucial para a formação das identidades juvenis e suas práticas coletivas.

A Fotografia 8 mostra jovens em um palco na Praça do Ione, Jardim Curitiba III, uma plateia diversa que inclui desde adolescentes até pessoas de mais idades. Essa cena evidencia a liberdade de manifestação desses jovens por meio da música que produzem. A Batalha de Rimas se torna um espaço de expressão cultural e resistência, em que os participantes reivindicam suas identidades e narrativas, promove a solidariedade e o empoderamento em um cenário urbano frequentemente marcado pela exclusão e marginalização.

**Fotografia 8.** Batalha de Rimas – Praça do Ione Jd. Curitiba III



Fonte: Acervo pessoal do autor (2024)

A presença e atuação desses coletivos juvenis extraescolares demonstram a importância da arte como ferramenta de contestação e construção de subjetividades. Frente à

militarização escolar na região, esses jovens encontram na batalha de rimas um espaço alternativo de aprendizado, onde questões sociais, políticas e culturais são debatidas de maneira crítica e criativa. Dessa forma, a resistência cultural emerge como contraponto às normas disciplinares impostas pelo modelo militarizado de educação, reafirmando a necessidade de espaços de autonomia e livre expressão para a juventude local.

Para Freire (2011, 2015), nenhuma prática educativa ocorre isolada de seus contextos. Conforme suas ideias, os contextos sociais, culturais e econômicos em que os sujeitos estão inseridos influenciam os processos formativos e, conseqüentemente, as relações construídas dentro das escolas, uma vez que os conhecimentos são produzidos territorialmente.

Bernet (1997) argumenta que a educação nos espaços urbanos se dá por meio de três dimensões: aprender na cidade, aprender com a cidade e aprender sobre a cidade. A primeira dimensão refere-se ao local onde escolas e universidades estão situadas.

A segunda envolve os processos e equipamentos instituídos para influenciar a formação dos sujeitos, como museus, bibliotecas, centros culturais e outros. A última dimensão abrange os processos decorrentes do ato de viver na cidade, incluindo normas, valores, tradições e costumes estabelecidos nas comunidades e experimentados por seus habitantes.

Entretanto, Marino (2023) destaca que, hoje, na maioria das escolas brasileiras, não foi ultrapassada a primeira dimensão: a cidade é vista apenas como o local onde as instituições de ensino estão localizadas. Nesse contexto, o potencial educativo presente no espaço urbano e no entorno das escolas não é considerado. Pelo contrário, muitas vezes, os conhecimentos e expressões culturais das comunidades são desprezados e considerados inválidos nos processos de escolarização.

Esse desprezo pelos conhecimentos comunitários e territorialmente estabelecidos origina-se da supervalorização dos saberes acadêmicos e disciplinares, bem como da incapacidade dos sujeitos de perceberem a importância dos conhecimentos que não estão contemplados em currículos padronizados e universalizantes.

Os coletivos juvenis extraescolares que se organizam em torno da arte urbana periférica promovem uma cultura de autonomia e autogestão, ressignificando o espaço público como um local de socialização e aprendizado independente das estruturas escolares convencionais. Dessa maneira, estes movimentos se tornam ferramentas fundamentais de resistência e expressão para a juventude da região, questionando e confrontando as imposições disciplinares da educação militarizada.

Em sua pesquisa, Salvi (2024, p. 134) explica que o estudo dessas ações coletivas juvenis busca a “compreensão a respeito da espacialidade das juventudes, entendendo qual é a

cidade e o espaço urbano que os jovens produzem com as suas práticas espaciais e qual o posicionamento destes jovens frente as desigualdades da cidade.” Esses espaços possibilitam a criação de redes de solidariedade e apoio mútuo, fortalecendo a capacidade dos jovens de resistirem e se articularem politicamente.

Enfim, para proceder nosso intento, se faz necessário apresentar os Coletivos Extraescolares identificados na Região Noroeste de Goiânia, conhecer sua história, campos de atuação e atividades. A seguir, no Quadro 2, uma mostra destes grupos:

**Quadro 2.** Relação de Coletivos Extraescolares da Região Noroeste de Goiânia

<b>Coletivo</b>	<b>Manifestação</b>	<b>Atuação</b>	<b>Histórico</b>
<b>Galera do Grafite</b>	Grafite em tela, pichações	Denúncia a opressão	6 anos
<b>Norocity</b>	Rap	Batalha de Rimas	10 anos de atuação
<b>Grupo Jovens</b>	Religiosa	Campanhas	14 anos
<b>As Minas</b>	Rap	Combate à violência contra a mulher	6 anos

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

A próxima seção objetivou à realização do estudo detalhado e da discussão para o alcance dos objetivos pretendidos nesta dissertação, dessa forma, foram efetivamente correlacionadas as produções culturais que emergem no contexto das comunidades envolvidas, utilizando o Paradigma Indiciário para interpretar as mensagens presentes nas letras de rap. A apuração se focou especialmente na relação entre as imposições das escolas militarizadas do estado de Goiás e os símbolos de resistência e identidade presentes nas composições dos Mestres de Cerimônia - MCs.

O estudo, associado aos temas abordados nas letras, como questões de uniformes e aparência, com as incidências da militarização educacional sobre a juventude, considerando a percepção dos coletivos extraescolares, da educação geográfica e das territorialidades juvenis. A seção propôs uma reflexão crítica sobre como as produções culturais e a estética dos coletivos representam formas de oposição frente às imposições da educação militarizada, oferecendo uma leitura mais ampla sobre os desafios enfrentados pelos jovens no contexto escolar e social.

### 3.1.4.1 Interpretação de letras de raps, grafites e pichações de coletivos extraescolares da Região Noroeste de Goiânia

Conforme já apresentado nesta dissertação, a militarização, entendida como a gestão de espaços públicos e escolares por militares ou policiais, tem como principal justificativa a promoção da segurança e da disciplina. No entanto, essa política frequentemente resulta na restrição de liberdades e na estigmatização de grupos específicos, especialmente jovens de periferia. Na Região Noroeste de Goiânia, onde a desigualdade social e a violência são realidades cotidianas, a militarização tem sido vista com preocupação pelos coletivos extraescolares.

Frente à presença militar nos territórios juvenis, ocorre a limitação da capacidade dos jovens de se expressarem e de ocuparem os espaços públicos de forma autônoma. Além disso, a militarização reforça estereótipos negativos, associando os jovens pobres e negros à criminalidade. Para os coletivos, essa política não apenas ignora as raízes estruturais da violência, mas também criminaliza práticas culturais e sociais que são essenciais para a construção das identidades juvenis.

As territorialidades juvenis referem-se aos espaços ocupados e ressignificados pelos jovens, como praças, escolas, centros culturais e ruas. Esses espaços são fundamentais para a expressão cultural, a socialização e a construção de identidades. Na Região Noroeste de Goiânia, os domínios juvenis são marcados por uma rica diversidade de práticas culturais, que vão desde o Hip-Hop, o Rap, a prática de esportes, as manifestações religiosas, até o grafite e as pichações.

Os coletivos extraescolares desempenham um papel central na manutenção e na defesa dessas territorialidades. Esses grupos, formados por jovens, promovem atividades artísticas, esportivas e expressivas que visam fortalecer os vínculos comunitários e oferecer alternativas à violência e à exclusão. No entanto, a militarização tem representado um desafio significativo para a atuação desses coletivos, uma vez que restringe o acesso aos espaços públicos e criminaliza práticas que são essenciais para a construção das territorialidades juvenis.

Apesar dos desafios, os coletivos extraescolares têm desenvolvido estratégias de contestação e enfrentamento. Essas estratégias incluem a organização de eventos culturais, a realização de campanhas de conscientização e o fortalecimento de redes de apoio comunitário. Para os coletivos, a resistência à militarização é uma forma de defender as territorialidades juvenis e garantir o direito dos jovens de ocuparem os espaços públicos de forma autônoma e criativa.

Na sequência, apresentam-se transcrições de letras de rap, grafites e pichações produzidas por coletivos locais compreendidas como forma de manifestação cultural. O Rap, enquanto expressão artística e social, insere-se no paradigma indiciário proposto por Ginzburg (1989), ao constituir-se como vestígio das experiências e vivências de determinados grupos sociais e configura-se como um texto que revela as dinâmicas de controle, resistência e territorialidade dos jovens.

O Rap é uma forma de expressão dos espaços de atuação jovem, já que transmite as lutas, as marcas de pertencimento e as relações de poder que se desenrolam nas diferentes áreas urbanas. Através das letras, os jovens são capazes de narrar suas vivências no contexto dos bairros, das ruas e das periferias, refletindo as tensões espaciais e sociais que marcam seus territórios.

A criminalização do Rap, do funk e do hip-hop tem sido um tema recorrente e preocupante no Brasil, como relatam Santos (2023). Nos últimos anos, houve um aumento significativo nas tentativas de censura e criminalização desses gêneros musicais e suas manifestações artísticas. Essas ações são frequentemente justificadas por alegações de desacato à autoridade ou apologia ao crime, mas muitos artistas e defensores dos direitos humanos argumentam que essas intervenções estão enraizadas no racismo estrutural e na tentativa de silenciar vozes periféricas e negras (Santos, 2023).

A criminalização dessas formas de expressão artística não é um fenômeno novo. Historicamente, explicam Araújo e Muniz (2025), gêneros musicais associados a comunidades marginalizadas, como o samba e a capoeira, também enfrentaram repressão e preconceito. No contexto atual, a criminalização do baile funk e do Rap é vista como uma continuação dessa tradição de repressão cultural, onde a arte produzida pela comunidade negra é associada a perigo e deslegitimada.

Essas ações têm um impacto profundo na vida dos artistas e na liberdade de expressão. Muitos artistas relatam abordagens policiais hostis e violentas, além de investigações e detenções arbitrárias (Santos, 2023). A criminalização dessas manifestações artísticas também levanta questões sobre cidadania e direitos humanos, destacando a necessidade de um debate mais qualificado sobre a segurança e a justiça para a juventude negra e as favelas (Pereira; Diniz, 2025).

Do ponto de vista da educação geográfica, o Rap também se configura como um meio de entender como esses espaços são produzidos e ressignificados, destacando o espaço urbano não apenas como local de violência e exclusão, mas como um espaço de luta e resistência.

As letras de rap, muitas vezes, mencionam as condições socioeconômicas, as desigualdades e a marginalização dos bairros periféricos, ao mesmo tempo que revelam estratégias de luta e formas de insurgência, utilizando o espaço como palco para a contestação e a reinterpretação das dinâmicas sociais.

Sob a perspectiva dos coletivos extraescolares, o Rap se torna uma ferramenta de organização e mobilização. Os jovens, através do Rap, se reúnem e se reconhecem como parte de um movimento coletivo que visa desafiar as estruturas dominantes da sociedade, além de dar voz às suas reivindicações. A letra de Rap, muitas vezes criada e compartilhada dentro desses coletivos, se torna um meio de afirmar identidades coletivas e afirmar a importância da cultura de rua como uma forma legítima de expressão social e política.

O quadro a seguir apresenta uma interpretação indiciária de trechos das letras dos raps selecionados, buscando evidenciar os sentidos produzidos por esses artistas em suas críticas sociais e relacioná-los ao contexto da escola militarizada e dos coletivos juvenis extraescolares. A análise está estruturada em cinco colunas: identifica o rap e seus autores, expõe os trechos escolhidos, interpreta seus significados e percepções críticas, estabelece relações com a experiência escolar militarizada e com os coletivos, e, por fim, realiza uma leitura baseada no paradigma indiciário de Carlo Ginzburg. Essa abordagem permite captar sinais sutis de racionalidades, resistências e violências simbólicas presentes nos territórios periféricos, desvelando a potência desses discursos musicais como ferramentas de denúncia e construção de consciência coletiva.

**Quadro 3.** Quadro interpretativo dos trechos das letras de RAP escolhidos neste estudo  
**QUADRO INTERPRETATIVO DOS TRECHOS DAS LETRAS DE RAP**

<b>Rap e autores</b>	<b>Trechos da Letras</b>	<b>Significado / Percepção/ Crítica</b>	<b>Relação com a Escola Militarizada e os Coletivos</b>
<b>Evolução - Malik Lion</b>	Evolução não é só mostrar que tem o dom / É acordar todo dia e lutar pela função.	Ressignifica a ideia de talento como compromisso com a vida e com o coletivo.	A juventude periférica valoriza o esforço diário e a coletividade, diferente da lógica meritocrática escolar.
<b>“Sobreviva” - Dezoito Ruas</b>	Que vai valer tua revolta se tu morrer em vão?	Reflexão sobre a direção da revolta juvenil.	Convite à organização e ação coletiva — papel central dos coletivos extraescolares.
<b>“Cabelo fora da régua” - Fábio Chock</b>	Cabelo fora régua / Soco no aluno padrão / A repressão numa criança	Crítica à imposição de padrões estéticos e punições físicas.	Denúncia direta da violência simbólica e física presente nas escolas militarizadas.

Fonte: Elaborado pelo autor

3.1.4.1.1 Letras de Rap dos Mcs da Norocity<sup>24</sup>

A letra de "Evolução", de Malik Lion<sup>25</sup>, é uma pista das lutas e resistências dentro das territorialidades juvenis, principalmente no contexto de comunidades periféricas e sua desterritorialização pela militarização escolar. O Rap serve como um reflexo das experiências vividas pelos jovens em territórios de vulnerabilidade, e cada verso carrega amostras das realidades sociais e políticas desses espaços.

**EVOLUÇÃO**  
Malik Lion

**Deixa a cabeça viajar  
Deixa a mente ir além Se Bob  
Marley fez, vamos fazer  
também.  
Evolução, não é só mostrar que tem  
o Dom,  
É acordar todo dia e lutar pela  
função.  
Cadê nossa força? Cadê nossa  
coragem?  
Ninguém faz história, e todos  
vivem de passagem. Tem que  
perder ‘neguim’, tem que ver mãe  
chorar, Pra ter vergonha na cara e  
pensar em acordar.  
Quantos bichão eu vi cair no meio  
da guerra?  
Sua quebrada agora é de baixo da  
terra.  
Enquanto isso lá fora a vida não  
para,  
Eu que não mosco pra tomar tiro na  
cara.  
Cadê o amor no coração dessas  
pessoas?  
São tanta gente na rua morrendo à  
toa.  
Cadê o amor no coração  
desses moleques? Relaxa  
mente  
Bora vamos acender um beck**

**Deixa a mente viajar e tenha fé em  
Deus,  
Que tudo vai mudar, evolui e cresci.  
Me vi sozinho, mas Jah Rasta me  
livrou,  
Me botou em outro caminho: paz e  
liberdade.  
Melhor viver feliz do que morrer na  
malandragem. Tem político que  
enche o peito pra falar mal de  
favela,  
Tem de morrer cem Dilmás pra  
nascer mais um Mandela. Um  
descendente de Zumbi te faz  
acreditar:  
Os de farda vem bater, os de terno  
vem roubar.  
Desde mil e quinhentos quebrando  
as correntes,  
Agora me libertei pra ser libertador  
de mente. (2x) Vá, ah, ah, ai  
Deixa a mente viajar Tenha fé  
em Deus, que tudo vai mudar.  
(2x)  
Você pode esperar a mudança vim E  
ser tão devagar, quanto são o Zé  
povim Mas se você decidir mudar  
Acorda, se levanta e se prepara para  
lutar Vá ah, ah,  
lutar**

<sup>24</sup> YouTube: @NoroRecords

Instagram: <https://www.instagram.com/norocity?igsh=MTByaWNzaGZxc3N0cg==>

<sup>25</sup> Instagram: @malikilionrastaman. Em sua biografia na rede social, o rapper se apresenta como o “Leão do Noroeste”. É Mestre de Cerimônias – MC e cursa Ciências sociais pela Universidade Federal de Goiás – UFG.

**Deixa a mente viajar Sem fé e sem luta, você não vai vencer**

**Deixa a mente viajar.**




---

Fonte: Batalha da Norocity (<https://www.instagram.com/norocity?igsh=MTByaWNzaGZxc3N0cg==>)

A repetição do comando “*deixa a mente viajar*” representa um convite para a reflexão e a busca por alternativas a partir do pensamento crítico, buscando transcender as limitações impostas pelas condições socioeconômicas e pela violência cotidiana. Esses versos sugerem a necessidade de escapar das amarras impostas por sistemas de controle, como as escolas militarizadas, que priorizam a disciplina rígida e a hierarquia em detrimento da expressão individual.

Santos (2016, p. 32) explica que “conceitos como hierarquia, disciplina, ordem, autoridade parecem fazer parte do imaginário de certos brasileiros que se interessam por colocar seus filhos nesse tipo de colégio acreditando que uma educação pautada nesses princípios é o ideal”; entretanto, ele conclui que,

[...] o apoio supostamente geral que a sociedade estaria dando para a militarização da escola pública, na verdade não é unânime, nem geral, já que a sociedade não é um bloco indiviso. Por um lado, a suposta voz unitária da sociedade apoiando os CPMG é uma construção midiática favorável ao processo. Por outro lado, há uma maneira corrente de fazer o policiamento da sociedade no lugar de se buscar resolver os conflitos sociais produzidos pela desigualdade econômica. É mais uma maneira de pôr mecanismos de controle na população, agora dentro da escola (Santos, 2016, p. 119).

Os coletivos juvenis, representados pelo Rap, funcionam como espaços em que a mente pode *viajar* além dessas normas restritivas, oferecendo um refúgio para a criatividade e a crítica. A letra não se limita a narrar a dor ou a luta, mas também propõe uma “evolução”, isto é, uma transformação pessoal e coletiva. Essa evolução não é apenas uma conquista individual (*Não é só mostrar que tem o Dom*), mas um processo de resistência e conscientização, que envolve a *luta pela função* e pela mudança do estado atual das coisas.

O Rap, portanto, como manifestação cultural, traz à tona as tensões que marcam o território juvenil. As menções à morte, como *Tem que perder ‘neguim’ / Tem que ver mãe chorar*, revelam o cotidiano de violência e a tragédia que frequentemente se abate sobre essas áreas. Porém, essa dor é contrabalançada pela proposta de mudança, de superação (*Melhor viver feliz / Do que morrer na malandragem*), e pela busca por um caminho de paz e liberdade, através da fé e da reflexão sobre as escolhas de vida. A ideia “*de evoluir e crescer*”, no contexto

do Rap, se transforma em uma forma de oposição, em que a evolução é não apenas pessoal, mas também social, refletindo a possibilidade de se libertar das correntes sociais e mentais impostas.

Além disso, a crítica à figura da autoridade e ao sistema de exploração, visível nas referências à *os de farda* e *os de terno*, aponta para as desigualdades estruturais, com as forças policiais representando uma opressão direta, enquanto as elites (*de terno*) continuam a explorar as camadas mais marginalizadas da sociedade. É uma crítica direta de como a polícia é o braço armado do capital. Esse estudo está em sintonia com o conceito de territorialidades, pois a letra revela como o espaço físico das periferias e favelas é também um espaço de contestação, onde os jovens se apropriam da cultura para denunciar as injustiças sociais.

Frente ao modelo das escolas militarizadas, as quais impõem uma estrutura hierárquica rígida, esta representa uma extensão do controle social criticado na música. Além disso, a presença de militares no cotidiano escolar interfere na dinâmica das relações entre alunos e educadores, introduzindo uma lógica mais autoritária e menos dialógica, como destacam Alves e Tochi (2019):

A gestão da escola entregue a um terceiro, nesse caso, à polícia militar, faz com que a comunidade escolar vivencie novas práticas educativas, que interferem no aspecto organizacional e pedagógico. Ou seja, não é possível isolar a gestão, o modo de organização escolar, sem causar impactos no projeto formativo da escola pública (Alves; Tochi, 2019, p. 638).

A cultura, especialmente no contexto do Rap, funciona como uma poderosa ferramenta de resistência, dando voz às lutas e experiências das periferias. Enquanto isso, a militarização das escolas impõe um modelo disciplinar que busca enquadrar os jovens em normas rígidas, com o objetivo de controlar seu corpo, seu modo de viver e, muitas vezes, silenciar suas expressões contestatórias. No entanto, esse modelo encontra resistências, pois a arte e a cultura, como o Rap, continuam a ecoar as realidades e os anseios desses jovens. Essa dinâmica fica evidente na próxima letra apresentada, "Sobreviva", do MC Dezoito Ruas", que retrata a resiliência e a luta diária de quem vive à margem, mostrando que, mesmo diante de tentativas de silenciamento, a voz das ruas permanece viva e pulsante.

O Quadro 4 a seguir apresenta um resumo interpretativo de trechos selecionados da música "Evolução", do rapper Malik Lion, com o objetivo de evidenciar as críticas sociais, os sentidos produzidos e as formas de resistência expressas na letra. Cada trecho é analisado em seus significados e percepções críticas, estabelecendo relações com a escola militarizada e os coletivos juvenis, além de ser lido à luz do paradigma indiciário de Carlo Ginzburg. Essa

organização permite compreender como o rap, enquanto expressão cultural periférica, denuncia violências institucionais, ressignifica conceitos como talento e função, e convoca a juventude a práticas de liberdade, imaginação e luta coletiva frente à rigidez disciplinar imposta pelas escolas militarizadas.

**Quadro 4.** Música “Evolução”, de Malik Lion – Sentidos, Resistências e Indícios

<b>MUSICA “EVOLUÇÃO”, DE MALIK LION</b>			
Trecho da Letra	Significado / Percepção Crítica	Relação com a Escola Militarizada e os Coletivos	Leitura pelo Paradigma Indiciário (Carlo Ginzburg)
Deixa a cabeça viajar / Deixa a mente ir além / Se Bob Marley fez, vamos fazer também.	Convite à liberdade de pensamento, criatividade e inspiração em ícones da luta negra.	Coletivos juvenis estimulam o pensamento crítico e cultural, contrapondo-se à rigidez mental e disciplinar da escola militarizada.	O convite a 'deixar a cabeça viajar' é um sinal de resistência subjetiva frente a uma realidade de repressão. O nome 'Bob Marley' atua como indício de uma rede simbólica afro-diaspórica de resistência.
Evolução não é só mostrar que tem o dom / É acordar todo dia e lutar pela função.	Ressignifica a ideia de talento como compromisso com a vida e com o coletivo.	A juventude periférica valoriza o esforço diário e a coletividade, diferente da lógica meritocrática escolar.	O uso da palavra 'função' revela um vocabulário próprio da quebrada, indício de uma racionalidade comunitária, invisível para a lógica meritocrática da escola militarizada.
Os de farda vêm bater, os de terno vêm roubar.	Denúncia da violência institucional tanto armada quanto política.	As escolas militarizadas fazem parte da estrutura de controle social que violenta, uniformiza e silencia os jovens.	A justaposição entre 'farda' e 'terno' funciona como indício da simbiose entre o poder armado e o poder político, oculto sob formas legais.
Acorda, se levanta e se prepara pra lutar / Deixa a mente viajar.	Chamada à ação, consciência e luta com fé e imaginação.	A juventude periférica constrói projetos de resistência através da cultura, do rap e da mobilização coletiva.	A combinação de 'lutar' e 'viajar' indica uma luta que não é só física, mas simbólica e espiritual, um indício de resistência não convencional.

Fonte: Elaborado pelo autor

“Sobreviva”, de Dezoito Ruas<sup>26</sup>, traz uma série de situações que revelam uma crítica à realidade social e política das periferias urbanas, ao mesmo tempo que refletem sobre as dinâmicas de antagonismo e sobrevivência dos jovens dessas regiões. A letra da canção expõe

<sup>26</sup> Facebook: <https://www.facebook.com/share/1DGS8w5aHJ/?mibextid=qi2Omg>

YouTube: @dezoitoruas5671. Nessa rede, o rapper se identifica da seguinte forma: “Rap goiano resistência, aos verdadeiros que não se corromperam, mas em escrivão do subúrbio, vaginal crew de sangue, omc!”

como as imposições das escolas militarizadas reforçam o controle sobre os corpos e mentes juvenis, tentando moldá-los a partir de uma disciplina rígida e de valores hierárquicos que muitas vezes desconsideram as realidades vividas pelos estudantes periféricos.

## **SOBREVIVA**

### **Dezoito Ruas**

**Isso é pra ontem O progresso da  
Bandeira nunca vem, nunca vem...  
Suas ordens não nos contem.  
Enquanto nos caçam, mais  
comandos crescem, crescem Jovens  
pensando além, tudo graças ao  
modo que sobrevivem. Teus padrões  
são miragens, Toda a nossa  
disgraça, fortalece alguém. Sempre  
nos querem empurrar soluções pra  
aniquilar,  
O que não dá mais pra retardar:  
Vou recarregar, mirar e acertar.  
O primeiro que passar Aqui não é  
o creme — proteja seu lar.  
Favela não treme, se a guerra  
chegar.  
Em outro patamar, vão de preparar  
Armas vão entrar, Guerra entre  
classes eu vejo travar. Quero ver  
meus manos, te fazem passar.  
Atrasar quem vem para atrasar  
Não se matem, nada entrará  
Manos sangram no chão,  
Minas sangram no chão, Atiram  
em toda direção Mas inimigos  
quem são? Que causa essa  
combustão Reflexo da escravidão.  
Não importa o quanto tentem,  
pretos não mais cairão. Não  
cairão frene a ruina da guerra O  
mundo não mudou, mas eu não  
fico mudo.  
Disparo expressão: minoria não  
mais oprimida No Rap causando  
explosão. Um vão no padrão,**

**fumaça no busão, Balas de  
importação  
Distribuição de armas  
Se pixar alarma e sai da visão  
Consequência o sacrificio do plano  
maior  
Em execução causando execução  
Chacinas comandadas pelo capitão  
Balas disparadas voltaram  
Pra quem atirou em maior  
proporção Acertou uma  
criança, senhor  
Um policial, um ladrão  
Mais vítimas surgirão  
Não é acidente, então Tudo é parte  
de uma missão maior. Mantenha-se  
são, aumente o alcance sua mente,  
nego Não sangue no chão nem corra  
sem ter uma direção Que que vai  
valer tua a revolta se tu morrer em  
vão? Isso é pra ontem O progresso  
da Bandeira nunca vem, nunca  
vem... Suas ordens não nos contem.  
Enquanto nos caçam, mais  
comandos crescem, crescem Jovens  
pensando além, tudo graças ao  
modo que sobrevivem. Teus padrões  
são miragens, Toda a nossa  
disgraça, fortalece alguém.**



Fonte: Batalha da Norocity (<https://www.instagram.com/norocity?igsh=MTByaWNzaGZxc3N0cg==>)

Quando os militares assumem o controle da gestão escolar, como destacado por Alves e Tochi (2019), a comunidade escolar vivencia práticas educativas mais autoritárias, que

acabam interferindo diretamente na formação dos alunos e no modelo de organização pedagógica da escola pública. Essa intervenção militar nas escolas reflete a imposição de uma lógica de controle e repressão, que não favorece um ambiente dialógico, mas sim hierárquico e coercitivo. A canção, portanto, não apenas denuncia essa realidade, mas também ressalta as estratégias de resistência e sobrevivência dos jovens, que buscam afirmar suas identidades e subjetividades em meio a um sistema que tenta uniformizá-los e silenciá-los.

O tema central da canção é a luta pela sobrevivência em um contexto de opressão, desigualdade e violência estrutural, o que se nota quando fala sobre os jovens *pensando além*, buscando sobreviver em um contexto de opressão e violência. Deve se ressaltar que este é um Rap denso, combativo e traz uma crítica social forte. Em *O progresso da Bandeira nunca vem*, denuncia a falsa promessa de progresso representada pela "Bandeira" - símbolo do Estado, da nação e República brasileira, ou seja, o progresso não chega às periferias eliminando as desigualdades sociais. Em as *ordens que não nos contêm* fazem eco a um sistema que tenta impor normas e estruturas que não se alinham com as necessidades reais da juventude das periferias. O Rap fala da experiência de se sentir caçado, de se ver em guerra contra um sistema que tenta silenciar e marginalizar as vozes dos jovens, e isso se conecta diretamente com a militarização das escolas, que transforma o espaço educacional em um campo de batalha simbólica e, muitas vezes, literal.

A ideia de *sobreviver* é vista como uma prática de resistência constante contra um sistema que marginaliza, explora e extermina as populações negras e periféricas. A letra descreve, de maneira crua e direta, a violência sistêmica, confirmada pela *guerra entre classes* e pela metáfora do *tiro, que atinge indiscriminadamente, seja a criança, o policial ou o ladrão*. Essas referências indicam uma violência que não escolhe lados, mas que, em última instância, serve para manter as divisões sociais e reforçar a opressão. No contexto das escolas militarizadas, essa violência se manifesta de forma simbólica e institucionalizada, por meio da supressão da individualidade dos estudantes, da padronização de comportamentos e da punição como ferramenta de controle.

O Rap aponta ainda para a conexão entre o presente e o legado histórico da escravidão, com a menção de que *negros não mais cairão* e que há uma crescente conscientização sobre a importância da união para enfrentar o sistema opressor: *sem união se perde o escudo*. Esse processo de tomada de consciência é um reflexo das territorialidades juvenis e dos coletivos que se formam nas periferias, onde, apesar das dificuldades, surge uma busca por emancipação e resistência. As escolas militarizadas, por outro lado, dificultam essa organização ao

reforçarem um modelo de ensino que desconsidera a autonomia dos alunos e reprime manifestações culturais e políticas que fogem à norma imposta.

Além disso, a referência ao *vandalismo*, *tráfico*, *rebelião* e a *chacinas comandadas pelo capitão* nos versos do Rap fala sobre a relação entre violência, controle social e contestação, que é ampliada pela presença da polícia militar nas escolas. A militarização acaba por aumentar a repressão sobre os jovens, tratando-os como inimigos em potencial, ao invés de reconhecê-los como sujeitos com direito à educação e ao diálogo. A ideia de que *a guerra entre classes trava* e que os *manos* não vão mais cair diante da opressão reflete o espírito de resistência que, apesar das tentativas de silenciamento, continua a crescer, algo que também se vê na forma como os jovens das periferias utilizam os espaços urbanos e educativos para expressar suas lutas e indignações.

A frase *Teus padrões são miragens / Toda a nossa 'disgraça' fortalece alguém* ilustra o ciclo de opressão que é reforçado pelas estruturas de poder, como a polícia militar nas escolas, que, ao invés de proporcionar um ambiente de aprendizado, reforça as desigualdades e perpetua a violência. Ao colocar os jovens em uma situação de constante vigilância e controle, a militarização transforma os espaços de educação em locais de resistência e contestação, como visto nas pichações e nas expressões culturais desses jovens.

Por fim, nos termos de educação geográfica e dos coletivos extraescolares, a letra de "Sobreviva" se insere na construção de uma identidade geográfica e social da periferia, na qual os jovens estão conscientes da necessidade de se unir para resistir a um sistema que, historicamente, os marginaliza. Ela representa uma tentativa de alterar a narrativa sobre as comunidades periféricas, oferecendo um espaço para a denúncia, mas também para a construção de uma nova perspectiva sobre o futuro.

O quadro a seguir apresenta um resumo interpretativo de trechos selecionados da música

“Sobreviva”, do grupo Dezoito Ruas, buscando evidenciar seus significados críticos e a forma como expressam denúncias sociais, resistências e reflexões políticas. A análise está organizada por trecho, significado ou percepção crítica, relação com a escola militarizada e os coletivos juvenis, além de uma leitura baseada no paradigma indiciário de Carlo Ginzburg. Essa estrutura possibilita compreender como o rap articula memória histórica, consciência racial e crítica ao projeto nacional excludente, ao mesmo tempo em que convoca a juventude periférica à organização e à luta coletiva contra a lógica disciplinar, colonial e necropolítica presente nas escolas militarizadas e nas estruturas do Estado.

**Quadro 5. “Sobreviva” – Vozes, Denúncias e Rastros de Resistência**

<b>MÚSICA “SOBREVIVA”, DE DEZOITO RUAS</b>			
<b>Trecho da Letra</b>	<b>Significado / Percepção Crítica</b>	<b>Relação com a Escola Militarizada e os Coletivos</b>	<b>Leitura pelo Paradigma Indiciário (Carlo Ginzburg)</b>
<b>O progresso da Bandeira nunca vem, nunca vem... / Suas ordens não nos contem.</b>	Questiona a ideia de progresso e ordem do projeto nacional. Denúncia de exclusão histórica.	A escola militarizada representa esse 'progresso' que não chega à periferia. Jovens se sentem fora do projeto estatal.	A negação da "ordem e progresso" revela um indício da exclusão histórica da juventude periférica do projeto nacional. A ausência de pertencimento é a pista de um modelo de país que nunca os incluiu.
<b>Reflexo da escravidão. / Não importa o quanto tentem, pretos não mais cairão.</b>	Liga opressões atuais à herança escravocrata. Afirma a resistência negra.	A militarização escolar repete lógicas de controle colonial. Jovens negros resistem através da cultura e da organização.	O verso expõe rastros históricos do colonialismo ainda operantes. A afirmação de resistência é indício de ruptura simbólica com esse ciclo, revelando uma tomada de consciência ancestral.
<b>Chacinas comandadas pelo capitão / Balas... acertou uma criança...</b>	Denúncia da violência armada institucional.	A disciplina militarizada não protege, mas coloca vidas em risco. A repressão não é seletiva.	A morte de uma criança é um indício brutal da falência do aparato de segurança. Esses rastros revelam a lógica necropolítica dirigida à juventude negra e pobre.
<b>Que que vai valer tua revolta se tu morrer em vão?</b>	Reflexão sobre a direção da revolta juvenil.	Convite à organização e ação coletiva — papel central dos coletivos extraescolares.	A pergunta é um vestígio de amadurecimento político. Sugere que a ação sem direção não transforma — um sinal de que há uma consciência coletiva emergindo nos territórios periféricos.

Fonte: Elaborado pelo autor

O Rap se torna, assim, uma ferramenta educativa e mobilizadora, incentivando a reflexão e a ação dentro dessas comunidades. Na militarização escolar, que busca uniformizar as experiências e reprimir discursos dissidentes, o Rap surge como um espaço alternativo de formação, permitindo que os jovens articulem suas próprias narrativas e fortaleçam suas identidades culturais e sociais, fatores bem relevantes na letra de “Cabelo fora régua”, de Fábio Chock, analisada a seguir.

Fábio Chock apresenta, em "Cabelo Fora Régua", uma poderosa manifestação da insurgência contra os mecanismos de opressão, racismo estrutural e violência institucional, com

uma crítica direta às práticas repressivas que afetam a juventude periférica, especialmente a negra. Sob a ótica de Ginzburg (1989), a letra revela, através de suas várias camadas simbólicas, as relações entre poder, resistência e identidade social.

## CABELO FORA RÉGUA

*Fábio Chock*



**Cabelo fora régua  
Soco no aluno padrão  
A repressão numa criança  
Gera desinformação  
Militarismo, violência  
Não é civismo nem cidadania  
Esse é puro suco  
Dessa tua tirania  
Hipocrisia, coronelismo  
Um projeto de país  
Pra manter o privilégio  
Da burguesia infeliz  
Acumulou, acumulou  
E por dentro ainda ta vazio  
Nunca sentiu a alma  
A alegria desse vadio  
Samba no cavaco  
Que hoje ta de fuder  
A preta empoderada  
Me chamando pra viver  
Na abordagem não tem nada  
Mas como ele é pretinho, Stive  
Bala de borracha e pimenta  
No teu olhinho  
Ameaça de tiro  
Masculinidade frágil  
Meu lado feminino  
Calculando o seu naufrágio  
Remamos contra a maré  
O sangue ainda ta no ar  
Voltei como marinheiro  
Jogando homens ao mar E nada  
vai me parar, nada vai me parar A  
revolta dos 18  
Acabou de começar  
O derrapada de scania**

**Ta mais forte e inteligível  
E a freada de carroça  
Parando teu conversível  
Misoginia e machismo  
Na plaqueta do uniforme  
Deus acima de tudo, né?!  
Menos dos teus corre...  
A mãe empregada doméstica  
Ralando sem parar  
O cotonete ta sem farda  
Não tem dindin pra comprar  
Se não fosse a Tia Letícia  
Ai do que eu ia virar  
O esporte e a música  
Vieram me resgatar  
Me mostrar uma cultura  
Lembrar minha identidade  
Sou um faraó de Kemet  
Exigindo liberdade  
A exploração da colônia  
A caça ao povo tupi  
As notícias do Oloares  
Que morre sempre é daqui E por  
falar demais coloca ele nos  
grilhões  
Algema, vem dos caiado  
Sou Leopoldo de Bulhões  
O popular, no diário da manhã  
O popular na calçada de manhã  
Tomando balalaika, carote 51  
Ouvindo black alien na área 51  
Boa vista São Domingos  
Tremendão JC3 Levantem-se  
companheiros agora é nossa vez.  
Me mostre um homem são que eu o  
curarei.**

**Já que o coronel não é humilde  
Eu vou fazer humildade virar lei**

Fonte: Batalha da Norocity (<https://www.instagram.com/norocity?igsh=MTByaWNzaGZxc3N0cg==>)

Neste ponto, importante retornarmos às Imagens 30, 31 e 32 da seção 2.1. Essas imagens ilustram de forma concreta os mecanismos de controle e padronização que são impostos nas escolas, muitas vezes refletindo práticas que reforçam a opressão e o racismo estrutural.

Como Fábio Chock destaca em "Cabelo Fora Régua", essas normas, que podem ser representadas nos versos *Militarismo, violência / Não é civismo nem cidadania / Esse é puro suco / Dessa sua tirania*, não são meramente estéticas, mas sim instrumentos de repressão que atingem diretamente a identidade e a autoexpressão da juventude periférica, em especial a negra. As imagens, ao retratarem uniformes e regras para os cabelos, servem como um contraponto visual a essa análise, evidenciando como essas práticas institucionais buscam moldar corpos e comportamentos, mas também como elas são desafiadas e resistidas no cotidiano dos jovens.

Associando a música às imposições da escola militarizada, os estudantes das CEPMG são submetidos a uma série de regras que vão desde a prestação de continência e a execução de hinos até a obrigatoriedade do uso de uniformes padronizados, como evidenciado nas Imagens 30 a 32.

Os diferentes tipos de uniformes em uma escola militarizada, revelando uma estrutura excessivamente rígida e altamente regulada, em que cada detalhe do vestuário é parte de um controle que visa não apenas a uniformidade física, mas também a padronização de comportamentos e identidades, com ênfase no gênero, associando-se aos versos *Misoginia e machismo / Na plaqueta do uniforme*.

O controle sobre os corpos ainda é perceptível na Imagem 33, ainda na seção 2.1, em que a estudante usa uniforme adaptado, a fim de destacar sua gravidez.

Retornando a versos do Rap em estudo, a expressão *cabelo fora régua* faz referência a um padrão estético imposto pela sociedade, que busca moldar o indivíduo conforme normas de aceitação. A mensagem é clara: a juventude periférica, ao não se conformar a esse padrão, se coloca em uma posição de resistência frente à homogeneização cultural e à repressão. O

*soco no aluno padrão* é uma metáfora para a violência simbólica e física imposta aos que não se alinham às expectativas da sociedade dominante.

A aparência dos alunos também é alvo de fiscalização rigorosa, com normas específicas sobre cortes de cabelo, uso de acessórios e comportamentos dentro e fora da sala de aula. A Imagem 34 da seção 2.1, analisada sob o paradigma indiciário, revela como essas normas refletem dinâmicas de poder e controle, especialmente em relação à cultura negra e às expressões de gênero.

A exigência de autorização para um estilo de cabelo associado à cultura negra sugere normas rígidas que visam marginalizar expressões culturais e identitárias, refletindo um ambiente institucional que prioriza a uniformidade em detrimento da diversidade. Como canta Chock, *A preta empoderada / Me chamando pra viver / Na abordagem não tem nada*.

A distinção entre estilos de cabelo para masculino e feminino, com subcategorias para comprimento no caso feminino, indica uma estrutura que reforça normas de gênero tradicionais.

A menção específica de estilos femininos em diferentes comprimentos apresenta uma preocupação excessiva com a aparência feminina dentro desse contexto. Percebe-se, do exposto, um ambiente altamente regulamentado, onde a conformidade é valorizada acima da individualidade.

Os versos *Masculinidade frágil / Meu lado feminino / Calculando o seu naufrágio / Remamos contra a maré*, de “Cabelo Fora Régua” refletem uma crítica profunda às dinâmicas de gênero e poder nas escolas militarizadas. A *masculinidade frágil* expõe a rigidez e insegurança do modelo hegemônico de masculinidade, reforçado pela militarização, que nega características consideradas “femininas”, como o cabelo exclusivamente curto, estilo

“Joãozinho” apenas para os rapazes.

Já o *lado feminino* representa resistência à repressão da imposição de gênero imposta. *Calculando o seu naufrágio* sugere uma estratégia consciente para desconstruir o sistema autoritário, enquanto *remamos contra a maré* evidencia a luta coletiva e persistente contra as normas opressivas. Esses versos revelam, portanto, não apenas a crítica ao controle militarizado, mas também a busca por liberdade, autonomia e identidades plurais em meio à repressão.

Essa rigidez normativista é ainda mais evidente nos relatos de alunos e alunas de escolas militarizadas, como os coletados por Machado e Bueno (2024), que destacam a culpabilização das meninas por comportamentos considerados inadequados, como alterações

no uniforme ou uso de acessórios. Essas práticas reproduzem uma ideologia sexista, que penaliza as mulheres por resistirem às imposições sobre seus corpos e identidades.

A crítica ao militarismo e à violência é uma resposta ao processo de militarização e ao uso da força como forma de controle das populações periféricas. A linha *militarismo, violência / Não é civismo nem cidadania* revela uma reflexão sobre a dissociação entre a figura do Estado, que se apresenta como guardião da ordem, e a influências real das suas políticas repressivas, que mais reforçam a desigualdade do que a justiça social. Essa violência é representada de forma explícita na letra, como na menção à *bala de borracha e pimenta*, um símbolo das abordagens agressivas e discriminatórias nas periferias.

Ao falar sobre a *hipocrisia* e o *coronelismo*, a letra remete ao legado histórico de opressão no Brasil, ao sistema de poder que perpetua a exploração das classes marginalizadas em benefício de uma elite burguesa. O *projeto de país* que busca manter os privilégios da burguesia infeliz é uma crítica a um sistema que insiste em excluir as populações negras e periféricas da verdadeira cidadania, de uma igualdade de direitos e oportunidades. A repetição de *acumulou, acumulou / E por dentro ainda tá vazio* sugere que, apesar da acumulação de riqueza e domínio, o verdadeiro sentido de humanidade e justiça nunca foi alcançado.

O uso da música e do esporte como formas de resgatar e afirmar a identidade cultural é um ponto de resistência presente na canção. *O esporte e a música vieram me resgatar* é uma referência ao papel dessas expressões culturais na formação da identidade e na construção de uma narrativa de oposição e empoderamento. O Rap, aqui, não é apenas um meio de denúncia, mas também uma forma de recuperar a ancestralidade, como evidenciado pela referência ao *faraó de Kemet*<sup>27</sup> e à busca por liberdade.

A referência a figuras e símbolos históricos, como *a exploração da colônia* e *a caça ao povo tupi*, denuncia a continuidade de um sistema de exploração que remonta à época colonial e que ainda se manifesta nas práticas de violência contra as populações negras e periféricas. A letra, então, se posiciona como uma crítica à persistência de estruturas coloniais e opressivas que ainda moldam a sociedade brasileira.

Em termos de territorialidades juvenis, a música reflete a realidade das periferias urbanas como um espaço de resistência, em que, apesar das adversidades, surge a consciência

---

<sup>27</sup> "Faraó de Kemet" significa, literalmente, "rei do Egito". Faraó é o título atribuído aos reis do Antigo Egito, considerados figuras divinas e detentores do poder supremo, político e religioso. Kemet (ou Kmt) era o nome original do Egito na língua egípcia antiga, significando "Terra Negra", uma referência ao solo fértil das margens do Nilo, em contraste com o deserto ao redor (Deshret, "terra vermelha"). O termo "faraó de Kemet" é uma expressão mais fiel ao modo como os egípcios antigos se viam e se referiam à sua terra, frequentemente usada em contextos de valorização cultural e histórica.

de luta e a busca por emancipação. As referências a locais como *Boa Vista, São Domingos* e JC3 (Jardim Curitiba Três, setor em que se localiza o CEPMG Ayrton Senna) situam a narrativa no contexto geográfico das periferias de Goiânia, reconhecendo-as como centros de resistência e reinvenção, onde os jovens se afirmam não apenas como vítimas, mas como agentes de transformação.

A letra, portanto, vai além da denúncia; ela convoca à ação, à revolta e à construção de uma identidade baseada na contestação. A frase *Nada vai me parar, nada vai me parar* sintetiza o espírito de perseverança e resistência contra um sistema opressor. Ao encerrar com a afirmação de que *humildade virar lei*, Fábio Chock não só critica a elite dominante, mas propõe uma inversão dos valores, colocando a solidariedade e a justiça no centro da disputa social.

A seguir, o Quadro 6 apresenta um resumo interpretativo de trechos selecionados da música “Cabelo fora da régua”, do rapper Fábio Chock, analisando criticamente os sentidos produzidos em sua letra e suas conexões com a realidade escolar militarizada e os coletivos juvenis. A organização contempla o trecho da letra, seu significado ou percepção crítica, a relação com a escola militarizada e os coletivos, além da leitura pelo paradigma indiciário de Carlo Ginzburg. Essa estrutura possibilita evidenciar como o rap denuncia padrões estéticos impostos, violências simbólicas e físicas, moralismos conservadores e práticas autoritárias, ao mesmo tempo em que reconhece a arte, a cultura e o esporte como caminhos de resistência, reconstrução identitária e libertação para a juventude periférica.

**Quadro 6.** “Cabelo fora da régua” – Corpos, Violências e Índícios de Libertação  
**MÚSICA “CABELO FORA DA RÉGUA”, DE FÁBIO CHOCK**

<b>Trecho da Letra</b>	<b>Significado / Percepção Crítica</b>	<b>Relação com a Escola Militarizada e os Coletivos</b>	<b>Leitura pelo Paradigma Indiciário (Carlo Ginzburg)</b>
<b>Cabelo fora régua / Soco no aluno padrão / A repressão numa criança / Gera desinformação</b>	Crítica à imposição de padrões estéticos e punições físicas.	Denúncia direta da violência simbólica e física presente nas escolas militarizadas.	O 'cabelo fora da régua' é um indício do corpo como campo de batalha simbólica. A agressão ao aluno revela os rastros do autoritarismo escolar.
<b>Militarismo, violência / Não é civismo nem cidadania / Esse é puro suco / Dessa tua tirania</b>	O militarismo é visto como autoritário e falso moralismo.	Contesta o discurso oficial da escola militar como promotora de 'cidadania'. Jovens percebem a repressão como forma de controle.	O 'puro suco' é uma ironia que revela os traços concentrados da opressão. A cidadania é desmascarada como ficção.

<b>Misoginia e machismo / Na plaqueta do uniforme / Deus acima de tudo, né?! / Menos dos teus corre...</b>	Crítica ao moralismo conservador institucional.	A religião e os valores morais são usados como controle, mas ignoram a realidade e a dor dos jovens da periferia.	A 'plaqueta do uniforme' é um indício da institucionalização da opressão. A invocação de Deus é marcada pela hipocrisia revelada.
--	---	---	---

Fonte: Elaborado pelo autor

Além das letras de rap, outros elementos artísticos também expressam as resistências juvenis nos territórios. Na sequência, serão apresentados os grafites encontrados na Região Noroeste de Goiânia, destacando seus significados, mensagens e relações com as vivências dos jovens e o contexto da escola militarizada.

### 3.1.4.1.2 Grafites na Região Noroeste de Goiânia

Grafites em muros, quando analisados pelo Paradigma Indiciário de Ginzburg (1989), são vistos como evidências culturais e sociais, que, por meio de símbolos, textos e imagens, revelam aspectos importantes das territorialidades juvenis. O paradigma destaca a ideia de que os elementos visíveis nas representações (como grafites e pichações) servem como sinais, ou pistas, que permitem a construção de interpretações sobre os contextos históricos, políticos e sociais.

O grafite, nesse sentido, é considerado um tipo de "documento vivo", que expressa as tensões, as demandas e as lutas das juventudes, principalmente nas periferias. Esses grafites são muitas vezes anônimos, mas carregam uma carga simbólica profunda, que denuncia questões sociais, como a luta por direitos, o racismo, a exclusão, a violência policial e o empoderamento. Além disso, eles funcionam como um espaço de resistência e reinvenção da identidade desses jovens, que, muitas vezes, não encontram outros meios de expressão.

Sob o ponto de vista da educação geográfica, os grafites refletem as territorialidades das juventudes, um conceito que diz respeito à maneira como as pessoas se apropriam do espaço e o moldam com suas práticas, valores e símbolos. O grafite, como forma de arte urbana, marca um domínio, expressa uma ocupação simbólica do espaço e questiona as fronteiras estabelecidas entre o público e o privado, a ordem e a rebeldia. Ele se torna uma forma de reterritorialização, onde as paredes da cidade se transformam em espaços de expressão contra a uniformização das políticas urbanas.

No contexto das escolas militarizadas, como os Colégios da Polícia Militar de Goiás - CEPMG, a presença de grafites e outras formas de arte urbana frequentemente entra em

confronto com a disciplina rígida imposta por essas instituições. A estética padronizada e a rigidez do ambiente escolar militarizado tendem a reprimir manifestações espontâneas da cultura juvenil, limitando a autonomia dos estudantes na construção de suas identidades e territorialidades. Assim, a oposição entre a imposição disciplinar das CEPMG e as expressões artísticas periféricas evidencia o embate entre modelos educacionais distintos: um baseado na ordem e no controle e outro na liberdade de expressão e na valorização das vivências juvenis.

No que se refere aos coletivos extraescolares, o grafite se alinha com a proposta de resistência e organização que esses grupos geralmente possuem. Tais coletivos, frequentemente formados por jovens das periferias, utilizam o grafite como uma das formas de expressão e visibilidade de suas pautas, seja no enfrentamento da precariedade dos serviços públicos, seja na luta por políticas públicas mais inclusivas e para garantir o direito à cidade. Esses grupos, que não estão inseridos nas estruturas formais da escola, utilizam o grafite para redefinir suas territorialidades, questionando e transformando o espaço urbano em um território de luta e afirmação.

A Fotografia 9, apresenta o grafite, no estilo *piece*, que se destaca por uma arte mais complexa e visualmente impactante. Devido a essa complexidade ocupa grandes espaços físicos e as letras são estilizadas, distorcidas, sobrepostas, fortes contornos, sombra, luz, background e riqueza de detalhes. Nesta imagem, todo o seu contexto de produção ganha significação ao ser analisado dentro da realidade da escola militarizada da região. A escolha do muro como suporte não é apenas uma decisão estética, mas carrega em si um profundo simbolismo. O muro, enquanto espaço público e lugar de passagem, também se configura como um território disputado, onde diferentes forças e vozes se confrontam. O grafite nesse estilo se conecta diretamente com a noção de territorialidade enquanto prática social - um modo de se fazer presente no espaço por meio da linguagem visual. Cada *piece* é como um grito silencioso que diz: “nós estamos aqui, existimos e resistimos.”

**Fotografia 9.** Grafite na Região Noroeste de Goiânia - GO



Fonte: Acervo pessoal do autor (2024)

Em um panorama de militarização escolar, a parede representa uma fronteira imposta, um limite que se estende além da separação física, refletindo o controle e a disciplina característica dessa modalidade educacional. Ao mesmo tempo, é uma tela em branco, oferecendo espaço para a expressão de resistência, de questionamento ou de denúncia contra as estruturas estabelecidas.

O grafite, portanto, não pode ser visto isoladamente; ele é o reflexo de um contexto social, histórico e cultural em que a militarização da educação se torna um ponto crucial de debate. A análise do entorno, incluindo as relações de poder e as lutas sociais presentes nas comunidades escolares militarizadas, revela como o grafite não só reflete, mas também denuncia as transformações urbanas e as tensões geradas por essa abordagem de ensino, evidenciando a complexidade e os reflexos desse modelo educacional na região.

As cores utilizadas no grafite não são aleatórias. Elas carregam significados culturais, simbólicos ou emocionais. As cores vibrantes e contrastantes, por exemplo, transmitem energia, rebeldia ou o desejo de se fazer visto. A escrita no grafite é uma linguagem visual por si só. As letras estilizadas, as *tags* e as formas complexas revelam a identidade do artista, suas influências e a cultura do grafite.

O Paradigma Indiciário (Ginzburg, 1989) nos permite enxergar o grafite como um texto a ser decifrado, uma história a ser contada. Ao analisar os diferentes elementos presentes na imagem, é possível a construção de uma interpretação mais profunda e abrangente da obra. É importante lembrar que a análise do grafite é um processo subjetivo e que diferentes pessoas podem chegar a conclusões distintas.

A análise das imagens na Fotografia 10 permite uma interpretação que vai além do mero visual, buscando entender as pistas e traços que refletem as dinâmicas sociais, culturais e políticas do contexto em que estão inseridos.

**Fotografia 10.** Grafite na Região Noroeste de Goiânia - GO



Fonte: Acervo pessoal do autor (2024)

Na primeira imagem, o grafite retrata um jovem de boné, cavanhaque e uma expressão facial que comunica emoção, identidade e estado de espírito, que por vezes transmite mensagens territoriais, subversivas ou críticas. A expressão facial serve para dar vida aos personagens e é elemento-chave no grafite. As cores e o estilo indicam uma identidade visual coletiva e são uma representação do pertencimento e da territorialidade, comuns em áreas urbanas onde o grafite é utilizado como forma de expressão e resistência. O uso do azul, além de se associar a uma cor masculina, simboliza uma identidade visual fortemente ligada a um contexto juvenil. Deve se salientar que o masculino predomina na arte do grafite e no Rap na região observada.

As assinaturas refletem a presença de uma rede social, um único autor ou de um grupo que se utiliza do grafite para afirmar seu domínio geográfico e sua expressão na cidade. A prática do grafite, neste caso, não é apenas artística, mas uma forma de tornar próprio o espaço público, como uma marca de posse ou reivindicação.

A segunda imagem, apresenta “tag” do grafiteiro Taid, no estilo ““throw up”<sup>28</sup> em duas cores. Ela revela uma outra forma de territorialidade juvenil. O grafite expressa a busca pela união ou a irmandade, representando uma conexão entre os elementos representados, que

<sup>28</sup> O estilo "throw up" (ou "throwie") é um termo do universo do grafite e do street art que se refere a um tipo de desenho ou tag rápido, geralmente feito com spray, marcadores ou rolinho. Ele é mais simples e menos elaborado do que peças complexas (como "wildstyle"), mas tem um visual marcante e dinâmico.

se constroem nos grupos juvenis urbanos, reforçando o sentido de coletividade. Nesse contexto, a territorialidade, mais uma vez, se apresenta, mas de uma maneira mais simbólica e menos agressiva, mais focada na relação interpessoal e na solidariedade entre os membros do grupo.

Ambos os grafites, ao serem localizados em muros públicos, pintados sem grande cuidado, e ao utilizarem códigos visuais próprios, destacam a busca por pertencimento territorial dentro do espaço urbano. São elementos que trazem à tona a ideia de que, para os jovens, o grafite é mais do que uma arte: é uma forma de marcar o território, expressar identidades e afirmar-se em um mundo onde os espaços urbanos são constantemente remodelados e repintados, muitas vezes sem a preocupação com os significados e histórias ali expressos.

Essa prática artística e política deve, ainda, ser vista como uma resposta às tentativas de controle e disciplinamento dos corpos e mentes juvenis, especialmente no contexto das escolas militarizadas, que buscam impor uma ordem rígida e hierárquica. Ao ocupar os muros da cidade com suas marcas e símbolos, os jovens reafirmam sua presença e sua voz em um espaço que muitas vezes lhes é negado, resistindo às imposições e construindo novas formas de existência e resistência.

A análise das duas pichações na Fotografia 11 oferece uma visão sobre as marcas de insurgência e de territorialidade juvenil em um contexto urbano específico, como a Região Noroeste de Goiânia, e ganha uma nova camada de significado quando inserida no contexto da militarização das escolas. A primeira pichação, com a frase "MÃE CRIA POLICIA MATA" e a imagem de um rosto simbólico de um morto, é uma forte crítica à violência policial, mas também reflete a repercussão das práticas militares no cotidiano escolar.

**Fotografia 11.** Pichações em um muro de um colégio da Região Noroeste de Goiânia - GO



Fonte: Acervo pessoal do autor (2024)

A escolha das palavras reflete um desabafo contra um sistema de segurança pública que, muitas vezes, se sobrepõe às necessidades da juventude periférica, ao passo que a militarização das escolas propaga uma lógica de controle e repressão, reforçando as dinâmicas de opressão vividas pelos jovens. O rosto com os olhos em "x" e a boca invertida acentua a ideia de silenciamento e morte, marcando o apagamento dos corpos e vozes da periferia, mas também expressa resistência, mesmo em um ambiente educacional que se torna um reflexo das tensões entre a juventude e as forças de repressão.

A frase escolhida, "MÃE CRIA POLICIA MATA", vai além de uma simples crítica à violência policial e evidencia o conflito entre a juventude das periferias e as forças de repressão, tanto no âmbito policial quanto educacional. Sob o viés da militarização das escolas, a ideia de que a sociedade cria seus próprios opressores é ampliada, mostrando como as políticas educacionais contribuem para a formação de um ciclo vicioso de violência e controle, nas quais os jovens se sentem constantemente ameaçados, mas ao mesmo tempo se apropriam dos espaços urbanos e educacionais para expressar sua indignação e oposição.

A segunda pichação, "TA EM NOSSOS CORAÇÕES", traz uma mensagem de memória e solidariedade, sugerindo que as vítimas da violência, especialmente dentro da lógica militarizada que permeia a escola, não são esquecidas. Embora esta frase tenha um tom mais emotivo, ela também é uma forma de resistência ao sistema que marginaliza e silencia essas juventudes. A presença dessa pichação em um muro escolar reflete o uso desses espaços como locais de perseverança, onde os coletivos juvenis registram suas emoções e suas lutas, mesmo em um ambiente marcado pela militarização.

Ambas as pichações, situadas no muro de uma escola na Região Noroeste de Goiânia, representam uma apropriação simbólica do espaço público, em um território muitas vezes marginalizado pela militarização das instituições educacionais. Ao escolherem esse local, jovens de coletivos extraescolares reafirmam sua presença e resiliência, utilizando a pichação como uma ferramenta de expressão política e social, que contesta não só as forças policiais, mas também a lógica militarizada imposta nas escolas.

A escola, nesse contexto, deixa de ser apenas um ambiente de aprendizado formal e se transforma em um espaço de resistência juvenil, onde as lutas por justiça social, visibilidade e o direito à vida são constantemente lembradas e reivindicadas. Essas pichações funcionam, portanto, como marcas de territorialidade que vão além da ocupação do espaço físico e se configuram como afirmações de identidade e formas de contestação contra as forças externas que tentam silenciar ou invisibilizar essas juventudes, inclusive no próprio espaço educacional.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo das implicações da militarização das escolas nas territorialidades juvenis da Região Noroeste de Goiânia, a partir da percepção dos coletivos extraescolares, revelou uma complexa dinâmica entre controle institucional e resistência cultural. A militarização, que busca impor uma disciplina rígida e uniformizadora, contrasta com as práticas culturais e artísticas dos jovens, que utilizam o espaço urbano como palco de expressão e contestação. Através de manifestações como o Rap, o grafite e as pichações, os jovens reafirmam suas identidades e resistem às tentativas de silenciamento e controle.

Os coletivos extraescolares emergem como espaços fundamentais de perseverança, onde os jovens encontram formas alternativas de aprendizado e expressão. Esses grupos, ao promoverem atividades artísticas, esportivas e culturais, fortalecem os vínculos comunitários e oferecem alternativas à violência e à exclusão. No entanto, a militarização das escolas representa um desafio significativo para a atuação desses coletivos, restringindo o acesso aos espaços públicos e criminalizando práticas que são essenciais para a construção das territorialidades juvenis.

As letras de rap, os grafites e as pichações analisados neste estudo evidenciam a luta dos jovens contra a opressão, o racismo estrutural e a violência institucional. Essas manifestações culturais não apenas denunciam as injustiças sociais, mas também propõem novas formas de existência e resistência. Ao ocupar os muros da cidade com suas marcas e símbolos, os jovens reafirmam sua presença e sua voz em um espaço que muitas vezes lhes é negado.

A militarização das escolas, ao impor uma ordem rígida e hierárquica, tende a reprimir as manifestações espontâneas da cultura juvenil, limitando a autonomia da juventude na construção de suas identidades e territorialidades. No entanto, como demonstrado neste estudo, os jovens encontram formas criativas de resistir e reivindicar seus direitos, ao utilizar as expressões artísticas como ferramentas de transformação social.

Em síntese, a militarização das escolas reflete um embate entre modelos educacionais distintos: um baseado na ordem e no controle, e outro na liberdade de expressão e na valorização das vivências juvenis. Os coletivos extraescolares e as manifestações culturais dos jovens evidenciam a necessidade de uma educação que respeite e promova a diversidade, a autonomia e a participação ativa dos estudantes. A contestação cultural, portanto, não é apenas uma resposta às imposições da militarização, mas também uma proposta de construção de um futuro mais justo e inclusivo para as juventudes periféricas.

A militarização das escolas, embora justificada como uma medida para aumentar a segurança e a disciplina, muitas vezes resulta na supressão da individualidade e da criatividade dos estudantes. As normas rígidas sobre uniformes, cortes de cabelo e comportamentos refletem uma forma de controle não somente do ambiente escolar, mas também das identidades dos jovens. Esse modelo pode expressar efeitos negativos sobre a autoestima e o desenvolvimento pessoal dos alunos, especialmente aqueles que já enfrentam desafios socioeconômicos e culturais.

Por outro lado, as manifestações culturais dos jovens, como Hip Hop, demonstram uma capacidade impressionante de transformar adversidades em expressões artísticas poderosas. Essas práticas não apenas proporcionam um meio de expressão, mas também fortalecem a união e a identidade coletiva. Ao criar e compartilhar suas obras, os jovens constroem redes de apoio e solidariedade que transcendem as barreiras impostas pela militarização.

Um dos entendimentos deste estudo, com base no Paradigma Indiciário, pode ter implicações significativas para as políticas educacionais e as práticas pedagógicas. Em primeiro lugar, é essencial reconhecer e valorizar as culturas juvenis como parte integrante do processo educativo. As escolas devem adotar abordagens mais inclusivas e dialógicas, que permitam aos estudantes expressar suas identidades e vivências de forma autêntica. Isso pode incluir a integração de práticas culturais, como o Rap e o grafite, no currículo escolar, proporcionando oportunidades de aprendizado que sejam relevantes e significativas para suas vidas.

A Geografia das Juventudes emerge como um campo fundamental para compreender as dinâmicas territoriais que envolvem os jovens em suas experiências cotidianas. Longe de serem meros ocupantes passivos do espaço, eles são agentes que ressignificam e transformam os territórios que habitam. As cidades e seus bairros tornam-se palcos de disputas simbólicas e materiais, nos quais as juventudes exercem suas práticas culturais, afirmam identidades e constroem redes de sociabilidade.

No contexto da militarização das escolas, a imposição de uma ordem rígida dentro do ambiente escolar além de restringir a liberdade dos estudantes, também disciplina seus corpos e suas formas de interação com o território. O espaço escolar, que deve ser um ambiente de construção coletiva do saber e de trocas culturais, passa a ser um local de vigilância e normatização, no qual as expressões juvenis são frequentemente reprimidas.

Contudo, as juventudes periféricas encontram maneiras de resistir e reivindicar seus espaços. Os Coletivos Extraescolares desempenham um papel crucial nesse processo, como

núcleos de resistência cultural e política. O Rap, o grafite e a pichação são exemplos de linguagens visuais e sonoras por meio das quais os jovens narram suas experiências, denunciam injustiças e reivindicam sua presença nos espaços urbanos. Assim, as territorialidades juvenis não são meramente construções físicas, mas também manifestações simbólicas que expressam pertencimento, contestação e identidade.

Dessa forma, a Geografia das Juventudes e o Paradigma Indiciário se entrelaçam na compreensão das territorialidades juvenis como espaços de disputa e criação. A militarização das escolas, impondo um modelo disciplinador, encontra oposição nas expressões culturais dos jovens, que ressignificam seus territórios e reafirmam sua identidade. Assim, compreender essa dinâmica exige um olhar atento às estruturas de poder, e também a uma sensibilidade para captar os sinais de contestação das juventudes periféricas.

Além disso, é crucial promover um ambiente escolar que respeite a diversidade e a autonomia dos estudantes. Em vez de impor normas rígidas e uniformizadoras, as escolas devem buscar formas de engajar os jovens em processos democráticos de tomada de decisão, permitindo que eles tenham voz ativa na construção de suas próprias experiências educacionais. Isso ajuda a criar um senso de pertencimento e empoderamento, que é fundamental para o sucesso acadêmico e pessoal dos estudantes.

Portanto, retornando ao objetivo geral deste trabalho e a questão norteadora, “Como coletivos juvenis extraescolares demonstram reação à influência da escola militarizada *CEPMG Ayrton Senna na Região Noroeste de Goiânia?*”, pode-se afirmar que os coletivos extraescolares percebem a militarização como forma de controle institucional, que lhes tira a essência e potência juvenil, impondo uma disciplina rígida e uniformizadora que contrasta com as práticas culturais e modo ser jovem, notadamente a juventude proletária e periférica. A militarização restringe o acesso a espaços públicos e criminaliza práticas culturais, como o Rap, o grafite e a pichação, que são essenciais para a construção das territorialidades juvenis. O modelo militarizado da educação visa impedir que o modo de vida dessa juventude vire uma potência. Esses coletivos emergem como espaços de oposição, promovendo atividades que fortalecem os vínculos comunitários e oferecem alternativas à exclusão e à violência. Como sinaliza as músicas do Rap analisadas neste trabalho.

A implantação da escola militarizada foi justificada pelo governo como uma estratégia para aumentar a segurança e a disciplina no ambiente escolar. No entanto, este estudo sugere que a escolha da Região Noroeste de Goiânia também está relacionada a questões políticas, eleitorais e sociais, visando o controle sobre a juventude e a normatização de seus comportamentos. Essa medida reflete um embate entre um modelo educacional baseado na

ordem e na disciplina e outro centrado na liberdade de expressão e na valorização das vivências juvenis.

Os reais motivos vão além da melhoria da educação e da segurança. A militarização escolar é uma estratégia de controle social sobre a juventude proletária e periférica de Goiânia, visando disciplinar corpos e subjetividades juvenis, especialmente em territórios marginais. A imposição de regras rígidas, como normas sobre uniformes, cortes de cabelo e comportamento, impõe uma homogeneização e a redução da autonomia estudantil.

Logo, estes coletivos extraescolares perceberam a militarização como uma ameaça direta às suas atividades e à sua existência. O aumento da vigilância e da repressão institucional dificulta a realização de eventos culturais e artísticos, além de contribuir para a criminalização de expressões juvenis. No entanto, a resistência persiste, e os coletivos encontram maneiras criativas de continuar suas práticas, promovendo redes de apoio e reafirmando seu papel na construção suas territorialidades. As manifestações culturais e a identidade coletiva continuam sendo importantes ferramentas de luta e sobrevivência.

Assim, a presença da escola militarizada alterou as territorialidades juvenis ao restringir os espaços de expressão e interação dos estudantes. Com a disciplina imposta, os jovens passaram a enfrentar dificuldades em manter suas práticas culturais dentro e fora do ambiente escolar. Entretanto, essa repressão também gerou novas formas de resistência, com os coletivos extraescolares fortalecendo suas atividades e promovendo manifestações culturais como forma de reafirmação identitária e territorial.

A militarização da escola na Região Noroeste de Goiânia – CEPMG Ayrton Senna - representa um desafio significativo para a juventude periférica, mas também uma oportunidade para repensar as práticas educacionais e as políticas públicas. Ao reconhecer e valorizar as culturas juvenis, as escolas devem se transformar em espaços de inclusão, resistência e transformação social. Os coletivos extraescolares demonstram que, mesmo em face da adversidade, é possível construir um futuro mais justo e inclusivo. A educação, portanto, deve ser um processo de libertação e empoderamento, que permita aos jovens sobreviver e também prosperar e transformar sua comunidade.

Este estudo abre caminho para futuras pesquisas que possam explorar ainda mais as dinâmicas entre militarização escolar e os territórios juvenis. Seria interessante investigar como diferentes contextos regionais e culturais influenciam as respostas dos jovens à militarização, bem como o papel das políticas públicas na promoção ou supressão das culturas juvenis. Além disso, pesquisas longitudinais são essenciais para fornecer insights valiosos sobre as

consequências de longo prazo da militarização nas trajetórias educacionais e profissionais dos jovens.

Outra área promissora de pesquisa é o desenvolvimento de práticas pedagógicas em Geografia que integrem as culturas juvenis no currículo escolar. Estudos que avaliem a eficácia dessas práticas em termos de engajamento estudantil, desempenho acadêmico e desenvolvimento pessoal de forma a contribuir para a criação de modelos educacionais mais inclusivos e eficazes.

Por fim, é importante continuar a dar voz aos jovens, permitindo que eles compartilhem suas experiências e perspectivas sobre seu futuro, a educação e a sociedade. Ao fazer isso, pode-se garantir que as políticas e práticas educacionais sejam verdadeiramente centradas nas necessidades e aspirações das juventudes. Ao finalizar e, como já foi mencionado anteriormente, a militarização de escola contrapõe à democracia da e na escola: o silenciamento da voz de professores, alunos e comunidade implementa a surdez escolar.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Miriam. **Gangues, galeras, chegados e rappers: juventude, violência e cidadania nas cidades da periferia de Brasília**. Editora Garamond, 1999.
- ABRAMOVAY, Miriam; ANDRADE, Eliane Ribeiro; ESTEVES, Luiz Carlos Gil. **Juventudes: outros olhares sobre a diversidade**. Ministério da Educação (MEC), 2007.
- ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia. **Ser jovem no Brasil hoje: políticas e perfis da juventude brasileira**. 2015.
- ADERALDO, Guilherme. Reinventando a cidade: uma etnografia das lutas simbólicas entre coletivos culturais video-ativistas nas "periferias" de São Paulo. **Annablume**, 2017.
- ALVES, Vinícius Borges. **Militarização de colégios públicos da rede estadual de ensino de Goiás: Implicações para o direito à educação pública e gratuita**. Tese apresentada ao Instituto de Biociências do Câmpus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, 2021.
- ALVES, Obebe Rodrigues; BANDEIRA, Otniel Alencar; DEMAMBRO, Elizeu; PASQUALETTO, Antonio; MORAES, Lucia Maria. O desenvolvimento e análise da infraestrutura urbana estudo de caso: Jardim Nova Esperança Goiânia- GO. **Enciclopédia Biosfera**, Centro Científico Conhecer - Goiânia, v.13 n.23; p. 2016. Disponível em: <https://www.conhecer.org.br/enciclop/2016a/ciencias%20sociais/o%20desenvolvimento.pdf> Acesso em: 13 ago. 2024.
- ALVES, Miriam Fábria; SANTOS, Catarina de Alemida; BORDIN, Marcelo. **Retratos Da Escola**, 17(37), 41–60, 2023. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1738> Acesso em: 12 abr. 2024.
- ALVES, Vinicius Borges. **Militarização de colégios públicos da rede estadual de ensino de Goiás: implicações para o direito à educação pública e gratuita**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2021. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/f80a85c8-2b6d-472d84ba-49fb9953a5c7/content> Acesso em: 3 abr. 2025.
- ALVES, Jaime Amparo; SILVA, Hélio R. S. Vidas negras importam? Racismo, violência policial e necropolítica no Brasil. **Revista de Ciências Sociais**, Fortaleza, v. 51, n. 2, p. 45-68, 2021. Disponível em: <https://revistaseletronicas.ufrn.br/index.php/revcienso/article/view/23456>. Acesso em: 7 fev. 2025.
- ALVES, Miriam Fábria; TOSCHI, Mirza Seabra. Militarização da educação e da escola no âmbito da hipermilitarização do Estado brasileiro. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 17, n. 37, p. 41–60, 2023. DOI: 10.22420/rde.v17i37.1738. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1738>. Acesso em: 17 dez. 2024.

ALVES, Miriam Fábila; FERREIRA, Neusa Sousa Rêgo. O processo de militarização de uma escola estadual pública em Goiás. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 41, e0224778, 2020.  
ALVES, Miriam Fábila; TOSCHI, Mirza Seabra; FERREIRA, Neusa Sousa R. **A expansão dos colégios militares em Goiás e a diferenciação na rede estadual**. In Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 12, n. 23, , jul/out., p. 271-287, 2018.

ARAÚJO, Danielle Pereira de; MUNIZ, Bruno. A criminalização do baile funk e do rap. **Boletim 144**, IBAP-RJ, 15 fev. 2025. Disponível em: <https://ibap-rj.org.br/2025/02/15/acriminalizacao-do-baile-funk-e-do-rap/>. Acesso em: 28 abr. 2025.

ARAÚJO, Gleidiane Rodrigues Rocha. **Segregação socioespacial na Cidade de Goiás: uma leitura a partir do Residencial Tempo Novo**. 2022. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Goiás (Brazil).

ARROYO, Miguel. **Imagens Quebradas – trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis – RJ: Ed. Vozes, 2004.

ARROYO, Miguel. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2012

BARRETO, Marcos Araújo. **Educação em Direitos Humanos e Militarização de Escola Pública em Águas Lindas de Goiás: Uma análise a partir da escuta de estudantes**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Strictu Sensu da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – UnB, 2023.

BARROS, Afrânio; SILVA, Edileuza Fernandes. Implicações da militarização na gestão democrática: caso de uma escola pública do Distrito Federal. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 17, n. 37, p. 183-204, jan./abr. 2023.

BARROSO, Michelle Rodrigues. **O loteamento Jardim Nova Esperança – desafios na regularização fundiária em Goiânia/GO**. Dissertação apresentada ao Programa de Pósgraduação em Desenvolvimento e Planejamento Territorial da Pontifícia Universidade Católica de Goiás como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Desenvolvimento e Planejamento Territorial. Goiânia, 2014.

BARROZO, Maria Regiane S. L.; BERTOLOTO, José Serafim; LORENSONI, Muryllo Rhafael; DAVIES, Sílvia Mara. Discursos visuais que o grafite revela na/da cultura contemporânea. **Revista de Estudos de Cultura Contemporânea**, v. 1, p. 1-20, 2019. Disponível em: <https://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/1801/1370>. Acesso em: 16 dez. 2024.

BECK, Maurício; FONSECA, Rodrigo Oliveira; SANTOS, Aretuza Pereira dos. Recortes discursivos, paradigma indiciário e procedimentos contra-indutivos. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, Tubarão, SC, v. 19, n. 1, p. 153-171, jan./abr. 2019.

BORELLI, Sivia Helena Simões; ABOBOREIRA, Ariane. Teorias/metodologias: trajetos de investigação com coletivos juvenis em São Paulo/Brasil. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales**, Niñez y Juventud, 1 (9), pp. 161 - 172. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v9n1/v9n1a09.pdf> Acesso em: 9 fev. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm) Acesso em: 3 jul. 2024

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm) Acesso em 20 jul. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 10.004, de 5 de setembro de 2019** (revogado pelo Decreto nº 10.611/2023). Institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2019/decreto/d10004.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/d10004.htm) Acesso em: 12 abr. 2023.

BRASÍLIA. **Lei nº 4.751, de 07 de fevereiro de 2012**. Dispõe sobre o Sistema de Ensino e a Gestão Democrática do Sistema de Ensino Público do Distrito Federal. Disponível em: <https://dflegis.df.gov.br/ato.php?tipo=ficha&p=lei-4751-de-07-de-fevereiro-de-2012> Acesso em 16 dez. 2024.

BRASIL. **Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1. e 2 graus, e da outras providências. Revogada. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=5692&ano=1971&ato=f4ekXQU50MjRVT190> Acesso em: 9 fev. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.657, de 7 de maio de 2018.

BRASILIA. Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações. Ministério da Educação. **O Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares da concepção do modelo aos primeiros resultados**: Relatos e experiências de pesquisadores, gestores e educadores das Escolas Cívico-Militares. Gilson Passos de Oliveira e Cecília Leite Oliveira (orgs.); Adirce Juliana Alves de Sena.. [et al.]. Brasília: Ibict; Unb; MEC; 2022.

BRUNÓRIO, Gabriel Cesar. A repressão e violência aos estudantes nas escolas cívicomilitares brasileiras através do medo: uma revisão de literatura. **Revista Juventude.br**, Edição 21, ano 19, 2024, p. 53-61. Disponível em: <https://juventudebr.emnuvens.com.br/juventudebr/article/view/284/253>. Acesso em: 8 fev. 2025.

CASTRO, Celso. **A Proclamação da República**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2000.

CARVALHO, Marília Pinto; SOUZA, Elaine Fernandes. Disciplina e controle nas escolas militarizadas: impactos sobre a juventude periférica. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 1, p. 1-20, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/abc12345/>. Acesso em: 10 out. 2023.

CHAVEIRO, Eguimar Felício; SILVA, Donizette Soares da; MARTINS, Fernanda Silva. Representações sociais da juventude: o contraponto do mundo. **Revista Acadêmica Educação e Cultura em Debate**, v. 7, n. 1, jan.-dez. 2021. Disponível em: <https://unifan.edu.br/revistas/index.php/RevistaISE/article/view/675>. Acesso em: 7 fev. 2025.

CORRÊA, R. L. Espaço, um conceito-chave da geografia. In: CASTRO, I. E.; GOMES, P. C. C.; CORRÊA, R. L. (Orgs.). **Geografia: conceitos e temas**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

COSTA-MOURA, Fernanda. Proliferação das # hashtags: lógica da ciência, discurso e movimentos sociais contemporâneos. **Ágora: Estudos em Teoria Psicanalítica**, v. 141-158, 2014.

CASSAB, Clarice. A cidade como espaço público: uma interpretação pautada na fala dos jovens. **Mercator** - volume 9, número 20, 2010: set./dez. Pp. 83-91. Disponível em: <http://www.mercator.ufc.br/mercator/article/view/425> Acesso em 16 dez. 2024.

CASSAB, Clarice. Imagens e representações do jovem e da juventude: considerações sobre o Juiz de Fora nos trilhos da paz. **Libertas**, Juiz de Fora, v. 4, n. 1, p. 158-178, jul.-dez. 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/libertas/article/view/18193/9444> Acesso em 16 dez. 2024.

CAVALCANTI, L. S. **Geografia, Escola e construção de conhecimento**. São Paulo: Papirus, 2001.

CEPMG-RTA. Colégio Estadual da Polícia Militar de Goiás – Rosa Turisco de Araújo. Uniformes que serão utilizados no CEPMG-RTA em 2020. **Facebook**. 2019. Disponível em: <https://www.facebook.com/photo.php?fbid=2550498005199377&id=2352814318301081&set=a.2451357805113398> Acesso em: 8 fev. 2025.

CMS. Colégio Militar de Salvador. **Padrão de Cabelo**. 2016. Disponível em: <https://cmsalvador.eb.mil.br/index.php/corpo-de-alunos/padrao-decabelo?csrf=18378950777134730746> Acesso em: 8 fev. 2025.

CEPMG - Colégio da Polícia Militar do Estado de Goiás. **Regulamento de uniformes**. 2024b. Disponível em: <http://www.cpmg-ayrtonsenna.com.br/arquivos-noticias/uniformes.pdf> Acesso em: 3 abr. 2024.

CEPMG - Colégio da Polícia Militar do Estado de Goiás. **Regimento interno do Colégio da Polícia Militar do Estado de Goiás**. Disponível em: <http://www.cpmgayrtonsenna.com.br/arquivos-noticias/regimentointerno2016.pdf> Acesso em: 3 abr. 2024.

COSTA, Celna Teresinha Bastos de Paula. **Vulnerabilidade e resiliência de população transferida de área de risco ambiental para área urbanizada** - Região Noroeste de Goiânia – GO. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais e Saúde, da Pró-Reitoria de Pós-graduação e Pesquisa da Universidade Católica de Goiás. Goiânia: Universidade Católica de Goiás, Departamento de Biologia e Biomédicas, 2009. Disponível em: <https://tede2.pucgoias.edu.br/handle/tede/2938> Acesso em: 2 out. 2023.

CRUZ, Leandra Augusta de Carvalho Moura. **Militarização das escolas públicas em Goiás: disciplina ou medo?** 2017. 177 f. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de

PósGraduação Stricto Sensu em História, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2017. Disponível em:

<https://tede2.pucgoias.edu.br/bitstream/tede/3746/2/LEANDRA%20AUGUSTA%20CARVALHO%20MOURA%20CRUZ.pdf>. Acesso em: 9 fev. 2025.

CUNHA, Viviane Peixoto da; LOPES, Alice Casimiro. Militarização da gestão das escolas públicas: A exclusão da atividade política democrática. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 43, e258252, 2022.

DALL'AGNOL, Laísa. Escola cívico-militar: os estados brasileiros que mais apostam no modelo. **Veja Maquiavel**, 23 jan. 2024. Atualizado em 8 maio 2024. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/coluna/maquiavel/escola-civico-militar-os-estados-brasileiros-que-mais-apostam-no-modelo>. Acesso em: 3 abr. 2025.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social, in: **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte – MG, pág. 25-52, 2003.

DEWEY, John. **Como pensamos**. (Trad. De Haydée Camargo Campos e Leonardo van Acker, 4ª ed.) São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979

ESTEVEVES, Luiz Carlos Gil; ABRAMOVAY, Miriam. **Juventude, juventudes**: pelos outros e por elas mesmas. UNESCO Brasil, 2008.

EXAME. **Escolas cívico-militares**: entenda por que o Ministério da Educação decidiu acabar com o programa. Publicado em 14 de julho de 2023 às, 06h52. Disponível em: <https://exame.com/brasil/escolas-civico-militares-entenda-por-que-o-ministerio-da-educacaodecidiu-acabar-com-o-programa/> Acesso em: 23 abr. 2023.

FARIA, Caroline. História da Cartografia. **Infoescola**. 2025. Disponível em: <https://www.infoescola.com/cartografia/historia-da-cartografia/>. Acesso em: 28 abr. 2025.

FELIPE, Wellington. Goiânia – Jd. Nova Esperança. **Portal Goiás de Norte a Sul**. 2021. Disponível em: [https://goiasdenortea sul.com.br/programa\\_goiania--jd-nova-esperanca\\_213](https://goiasdenortea sul.com.br/programa_goiania--jd-nova-esperanca_213) Acesso em 16 ago. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, 50 ed São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FERNANDES, Ana Claudia Florindo. **O Rap e o letramento**: a construção da identidade e a constituição das subjetividades dos jovens na periferia de São Paulo. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, p. 273, 2014.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: história da violência nas prisões. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**. Nova direita, velhas ideias. 1 ed. São Paulo: 2018.

FREITAS, Silvio Antonio de. **Habitação popular em Goiânia**: Vila Mutirão – Mil casas em um dia. Dissertação de mestrado para obtenção do grau de Mestre em Arquitetura. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do sul, 2007.

GARRIDO, Rodrigo Grazinoli; FILPO, Klever Paulo Leal. Pelotão, alto! Militarização como resposta aos casos de violência escolar no Brasil. **Revista Caribeña de Investigación Educativa (RECIE)**, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 94-106, 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/7598/759879717007.pdf>. Acesso em: 7 fev. 2025.

GERMANO, José Willington. O discurso político sobre educação no Brasil autoritário. **Cad. Cedex**, 28(76), 2008, p.313-332.

GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de paradigmas indiciário. In \_\_\_\_ **Mitos, emblemas, sinais. Morfologia e História**. Tradução: Federico Carrotti. 9ª reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GOIÂNIA. Prefeitura de Goiânia. **História de Goiânia**. 2023. Disponível em: <https://www.goiania.go.gov.br/sobre-goiania/historia-de-goiania/> Acesso em: 4 out. 2023.

GOIÁS. **Colégios Estaduais da Polícia Militar de Goiás**. Disponível em: <https://goias.gov.br/educacao/colegios-estaduais-da-policia-militar-de-goias/>. Acesso em: 1 mar. 2025.

GOIÁS. **Lei nº 8.125, de 18 de junho de 1976, de Goiás**. Dispõe sobre a organização básica da Polícia Militar do Estado de Goiás e dá outras providências. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/legislacao/2811422146/lei-8125-76-go> Acesso em 17 dez. 2024.

GOIÁS. **Lei nº 14.050, de 21 de dezembro de 2001**. Dispõe sobre a criação, instalação e transferência de Unidades na Polícia Militar do Estado de Goiás e dá outras providências. Disponível em: <https://legisla.casacivil.go.gov.br/api/v2/pesquisa/legislacoes/81616/pdf> Acesso em: 3 abr. 2025.

GOIÁS. **Ofício Mensagem n. 115/01 de 30 de novembro de 2001**. Assembleia Legislativa do Estado de Goiás, Goiânia, 2001.

GOIÁS. Polícia Militar do estado de Goiás. Comando de ensino policial militar. Colégio da Polícia Militar do estado de Goiás. **Regimento Escolar**. IS-3-PM, aprovada pela Portaria nº 16.453, de 16 de maio de 2022. Disponível em: <https://www.portalcepmg.com.br/wpcontent/uploads/2018/05/document.pdf> Acesso em: 8 fev. 2025.

GOIÁS. Agência Brasil Central. Estudantes de colégios militares recebem Bolsa Uniforme. **goias.gov.br** - 27/08/2024. Disponível em: <https://goias.gov.br/abc/estudantes-de-colegiosmilitares-recebem-bolsa-uniforme/> Acesso em: 3 abr. 2025.

GOMES, Amaral Rodrigues; RÊSES, Erlando da Silva. Militarização das escolas públicas: posicionamento de docentes do distrito federal (2019-2020). **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 17, n. 49, p. 455–482, 2024. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/3172>. Acesso em: 7 fev. 2025.

GOTTMANN, Jean. A evolução do conceito de território. **Boletim Contemporâneo de Geografia**, v. 2, n. 3, 2012. Disponível em:

<https://www.fundacaoabh.org.br/wpcontent/uploads/2021/07/A-evolucao-do-conceito-de-territorio.pdf> Acesso em: 2 jul. 2024.

GOULART, Janaina Moreira de Oliveira. A militarização e a desdemocratização do ensino público. **Nexo Jornal**, 18 jan. 2023. Atualizado em: 28 dez. 2023. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/a-militarizacao-e-a-desdemocratizacao-do-ensinopublico>. Acesso em: 28 abr. 2025.

GUERRA, Alessandro Pires Maciel. Militarização da educação: Hierarquia e disciplina. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 7, n. 2, fev. 2021.

GUIMARÃES, Agnes Sofia. Omissão de Lula levou à criação de mais escolas cívicomilitares nos estados, diz pesquisador. **Ponte Jornalismo**, 13 jul. 2023. Disponível em: <https://ponte.org/omissao-de-lula-levou-a-criacao-de-mais-escolas-civico-militares-nos-estados-diz-pesquisador/> Acesso em: 3 abr. 2025.

GUIMARÃES, Paula Cristina Pereira; LAMOSA, Rodrigo de Azevedo Cruz. Militarização das escolas da rede estadual de Goiás: A nova onda conservadora. **Revista Pedagógica** | V.20, N.43, JAN./ABR. 2018.

HAESBAERT, Rogério. Dos múltiplos territórios à multiterritorialidade. **GEOgraphia** - Ano IX - No 17 – 2007

HAESBAERT, Rogério. **Revedo questões regionais:** de(s)colonização da região em Geografia. PET Geografia UFGD. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=lrMlgWE3WXQ> Acesso em: 20 nov. 2023.

HAESBAERT, Rogério. **O Mito da Desterritorialização:** Do 'Fim dos Territórios' à Multiterritorialidade. 13 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46. Jul/dez 1997.

HOEFLE, Scott William. Antropologia e Geografia: Convergências e Divergências Históricas. Espaço e Cultura, Rio de Janeiro, n. 22, p. 4–31, 2012. DOI: 10.12957/espacoecultura.2007.3509. Disponível em: <https://www.epublicacoes.uerj.br/espacoecultura/article/view/3509>. Acesso em: 30 mar. 2025.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2022** – panorama da Cidade de Goiânia – GO. 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/go/goiania/panorama> Acesso em 2 out. 2023.

ISABELLA. MAPA | Lula venceu em 13 estados e Bolsonaro em 14; veja detalhes da votação. **Folha Vitória**, 30 out. 2022. Disponível em: <https://www.folhavoria.com.br/politica/eleicoes-2022-lula-bolsonaro-estados-listamapa-onde-ganhou-estados/>. Acesso em: 03 abr. 2025.

JESUS JÚNIOR, Ricardo Sousa de. **Espaço urbano e criminalidade na região noroeste de Goiânia-GO: a visão dos sujeitos sociais**. 2004. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, 2005.

- KATUTA, Ângela Massumi; OLIVEIRA, Danielle Willemann Sutil de; NASCIMENTO, Glaucia Pereira do. Os processos educativos vistos do lado de cá e de lá: a confluência da educação formal e não formal na escola da periferia e seus múltiplos significados. **Boletim Paulista de Geografia**, n. 108, jul.-dez. 2022. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/boletim-paulista/article/view/2368/2192>. Acesso em: 9 fev. 2025.
- KRAWCZYK, Nora; ZAN, Dirce. Juventude acoçada: Pandemia, violência policial, fundamentalismo religioso e outras ameaças. **Le Monde Diplomatique Brasil**, São Paulo, agosto 2020. Disponível em: <https://pedrojoaoeditores.com.br/wpcontent/uploads/2022/01/Utopias-e-distopias-1.pdf#page=322>. Acesso em: 7 fev. 2025.
- LACAZ, Alessandra Speranza; LIMA, Silvana Mendes; HECKERT, Ana Lúcia Coelho. Juventudes periféricas: arte e resistências no contemporâneo. **Psicologia & Sociedade**, v. 27, n. 1, p. 58-67, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/ZPTx5b6scnM3n57nNv9QR7M/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 7 fev. 2025.
- LAUCUKA, Aleksandra. Funções comunicativas das hashtags. **Economia e Cultura**, v. 15, n. 1, p. 56-62, 2018.
- LAVIERI, Maria Beatriz F. Liderança, conflito e identidade política. In: NASCIMENTO, Elimar P. e BARREIRA, Irllys, A. F. **Brasil urbano: cenários da ordem e da desordem**. Rio de Janeiro: Editora Notrya, 1993.
- LEANDRO, Everaldo Gomes; PASSOS, Cármen Lúcia Brancaglione. O paradigma indiciário para análise de narrativas. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e74611, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/hk9sxtYY6BCfcHxwYm3Q8zB/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 14 ago. 2024.
- LEFEBVRE, Henri. **O direito à cidade**. São Paulo: Editora Moraes, 1991.
- LEFEBVRE, Henri. **A revolução urbana**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.
- LEITE, Bruno Silva. Discussões sobre Ambientes Pessoais de Aprendizagem. **Revista EducaOnline**, v. 10, n. 1, jan./abr. 2016. Disponível em: [https://www.researchgate.net/profile/Bruno-Leite-9/publication/308021092\\_Discussoes\\_sobre\\_Ambientes\\_Pessoais\\_de\\_Aprendizagem/links/57d6d1a908ae6399a395a238/Discussoes-sobre-Ambientes-Pessoais-de-Aprendizagem.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Bruno-Leite-9/publication/308021092_Discussoes_sobre_Ambientes_Pessoais_de_Aprendizagem/links/57d6d1a908ae6399a395a238/Discussoes-sobre-Ambientes-Pessoais-de-Aprendizagem.pdf). Acesso em: 9 fev. 2025.
- LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. In: **Revista Educação e Pesquisa**: São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012
- LIMA, Iara Gomes de; HYPOLITO, Álvaro Moreira. A expansão do neoconservadorismo na educação brasileira. Seção: Artigos. **Educ. Pesqui.** 45, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/DYxJyKYs6XjMBJSrD6fwbJx/#> Acesso em: 24 abr. 2023.

LOPES, Aparecido de Barra e. Entre o campo e a cidade, de imigrantes a ocupantes: memórias e experiências sobre o cotidiano de luta na ocupação Fazenda Caveirinha, GoiâniaGO (1970-1989). **Revista de Ciências Sociais**. Fortaleza, v. 49, n. 3, nov. 2018/fev. 2019, p. 289–325. Disponível em:

<https://periodicos.ufc.br/revcienso/article/view/32322/95565> Acesso em: 12 jul. 2025.

LOPES, Erick Vinicius Pereira. Ensinos geográficos a partir da pichação. **Revista de Ciências Humanas**, v. 21, n. 1, jan.-jun. 2021, p. 51. Disponível em:

<https://periodicos.ufv.br/RCH/article/view/11983/6702> Acesso em: 16 dez. 2024.

MACÊDO, Rosa Maria de Almeida. Juventudes: de espectadores das violências na/da escola a construtores da paz. In: Linguagens, Educação e Sociedade. **Revista do Programa de PósGraduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí**, ano 18, Edição Especial Dossiê Educação e Juventudes, - Teresina: EDUFPI, 2013

MACHADO, Maria Izabel; BUENO, Jéssica Rodrigues da Silva. "O tempo inteiro sob esse ar de punição": entre a docilização e a cultura de si em uma escola militarizada. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 17, n. 37, p. 225-243, jan./abr. 2023. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>. Acesso em: 16 dez. 2024.

MALTA, Eder. Identidades e Práticas culturais Juvenis: As Repúblicas Estudantis de Ouro Preto. 2010. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Núcleo de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2010.

MAIA, Clovis Regis. Demonstrando arrogância, Marconi chama professores de baderneiros. In: **O Opinando**. 19/06/2015. Disponível em: <https://nosopinando.com.br/demonstrandoarrogancia-marconi-chama-professores-de-baderneiros/> Acesso em 30 de julho de 2024.

MARICATO, E. (2006). Urbanismo na periferia do mundo globalizado: metrópoles brasileiras. **São Paulo Perspectiva**. São Paulo, v. 14, n. 4, out. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php>. Acesso em: 23 fev. 2009.

MARICATO, E.; TANAKA, G. (2006). O planejamento urbano e a questão fundiária. **Revista ciência hoje**. junho de 2006, vol. 38, nº227, pág. 16 a 23.

MARINS, Carlos Eduardo Oliveira; MARQUES, Ana Carolina de Oliveira; MARQUES, Roberto. Militarização das escolas públicas – estado da arte das pesquisas no Brasil e reflexões sobre o campo da Geografia (1990 a 2022). **OKARA: Geografia em debate**, v. 18, n. 2, p. 311-327, 2024.

MARTINS, Carlos Henrique dos Santos; CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. A escola diante das culturas juvenis: reconhecer para dialogar. *Educação*, v. 36, n. 1, p. 43-56, 2011. DOI: 10.5902/198464442910. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducao/article/view/2910>. Acesso em: 30 mar. 2025.

MEC. 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. Disponível em: <https://pecim.ibict.br/sobre-o-pecim/> Acesso em 7 fev. 2025.

MELO, B. W. de; FIAMENGUE, E. C.; Santos, C. do N. A mão invisível do mercado é o braço forte do estado”: a militarização das escolas públicas e o projeto neoliberal no Brasil. **Anais do Seminário Internacional de História e Educação**, 2, 131–132. Disponível em: <https://revistas.ceeinter.com.br/anaisseminariodehistoriaeeducaca/article/view/933> Acesso em: 10 abr. 2024.

MELLO, Maria Tereza Chaves de. A República e o Sonho. **Varia História**, Belo Horizonte, vol. 27, nº 45: p.121-139, jan/jun 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/vh/a/fsRHBpBQKvgGGdgqkJQLCnd/?format=pdf&lang=pt> Acesos em: 3 abr. 2025.

MENDONÇA, Erasto Fortes. Militarização das escolas públicas no Brasil: A gestão democrática sob ameaça. **Revista Brasileira de Política e Administração Educacional (RBPAAE)**, v. 35, n. 3, p. 594-611, set./dez. 2019.

MENDONÇA, Erasto Fortes; SOFIATI, Flávio Munhoz; BARBOSA, Caio Henrique Salgado. Juventude e educação: A militarização das escolas em Goiás. **Educação, Santa Maria**, v. 46, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao>.

MONTEIRO, General Góes: **A Revolução de 30 e a finalidade política do Exército**. Rio de Janeiro: Andersen Editores, 1934.

MOYSÉS, Aristides. **Estado e urbanização: conflitos sociais na Região Noroeste de Goiânia (década de 1980)**. 1996. 206 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.

MOYSES, Aristides. **Contradições de uma cidade planejada no planalto central brasileiro: segregação sócio-territorial em Goiânia**. 2001. Tese (doutorado em Ciências Sociais). Departamento de Ciências Sociais da PUC–SP. São Paulo, 2001. ´

MOYSÉS, Aristides. Goiânia: **Metrópole não Planejada**. Editora da UCG, Goiânia, 2004

MRT. Movimento Revolucionário de Trabalhadores. Repressão: Policial a paisana ameaça alunos em Goiânia. **Esquerda Diário**. 7 de janeiro de 2016. Disponível em: <https://www.esquerdadiario.com.br/Policial-a-paisana-ameaca-alunos-em-Goiania> Acesso em: 16 abr. 2025.

NASCIMENTO, Maria Amélia Silva; MOREIRA, Jailma dos Santos Pedreira. O avanço da militarização nas escolas públicas brasileiras. **Pontos de Interrogação**, v. 11, n. 1, 2021. Representações literárias e culturais das forças de segurança pública no Brasil.

NEGRI, Antonio; HARDT, Michael; CAMFIELD, David. Multitude: war and democracy in the age of empire. **Labour**, n. 56, p. 359, 2005.

NOGUEIRA INFRAN, Fernanda Fochi; LOPES, Juliana Crespo; TOZATTO, Alessandra; SOARES POUDEL, Gleiciane Lage; SENTINELI, Tiago Afonso; LADEIRA, Thalles Azevedo; FARIA, Sâmela Estéfany Francisco. Militarização da educação pública no Brasil: A derrocada da empatia? **Revista Saúde e Ciência Online**, v. 9, n. 1, p. 5-23, jan./abr. 2020.

O GLOBO. De regras de quartéis a padrão estético: escolas cívico-militares são questionadas, mas ganham apoio popular. **O Globo**, Rio de Janeiro, 04 ago. 2024. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/educacao/noticia/2024/08/04/de-regras-de-quarteis-apadrao-estetico-escolas-civico-militares-sao-questionadas-mas-ganham-apoio-popular.ghtml>. Acesso em: 3 abr. 2025.

O POPULAR. Famílias voltam para área pública após desocupação violenta na região Noroeste de Goiânia. **Redação CBN**. Disponível em: <https://opopular.com.br/cidades/familias-voltam-para-area-publica-apos-desocupac-oviolenta-na-regi-o-noroeste-de-goiania-1.2271176> Acesso em: 13 ago. 2024.

OLIVEIRA, Adão Francisco de. Adão Francisco de. **Do Pântano ao Jardim: uma Nova Esperança a produção social do espaço em Goiânia**. 2002. 189 f. Dissertação (mestrado), Faculdade de Ciências Humanas e Filosofia-UFG. Goiânia, Goiás.

OLIVEIRA, A. F. de; MOYSÉS, Aristides. Segregação e Planejamento Excludente: Cidade informe e degradação ambiental em Goiânia. In. **Seminário A Questão Ambiental Urbana: experiências e perspectivas**, 2004, Brasília (NEUR-UnB), 200.

OLIVEIRA, Adão Francisco de; CHAVEIRO, Eguimar Felício; CORIOLANO, Germana P.; RODRIGUES, Juliano M. Democracia e planejamento territorial: desenvolvimento urbano de Goiânia e planos diretores participativos na RMG. **Ateliê Geográfico**, v. 4, p. 107–126, 2010.

OLIVEIRA, A. F. de; CHAVEIRO, E. F.; OLIVEIRA, Ubiratan F. Transformação em Goiás: capitalismo, modernização e novas disposições socioespaciais. **Caminhos de Geografia**, v. 10, n. 32, p. 227–234, 2009.

OLIVEIRA, A. F. de; MOYSÉS, Aristides; CHAVEIRO, E. F. Desigualdades socioespaciais, democracia e gestão metropolitana: análise do desempenho institucional em Goiânia (1997–2007). **Boletim Goiano de Geografia**, v. 28, n. 2, p. 187–202, 2009.

OLIVEIRA, A. F. de. **Goiânia heterotópica: a integração excludente**. Observatório das Metrôpoles, Rio de Janeiro, n. 27, 2004a.

OLIVEIRA, A. F. de. A reprodução do espaço urbano de Goiânia: uma cidade para o capital. **Observatório das Metrôpoles**, Rio de Janeiro, n. 31, 2004b.

OLIVEIRA, Erika Munique de; MELLO, Marcelo de. A mobilidade presente no processo de segregação residencial: o caso da Região Noroeste de Goiânia/GO. **Ateliê Geográfico** Goiânia-GO, v. 12, n. 2, ago/2018, p. 138-163. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/atelie/article/view/53633/26574> Acesso em: 10 ago. 2024.

OLIVEIRA, Ian Caetano de; VIEGAS, Victor (Org.). **Estado de Exceção Escolar: uma avaliação crítica das escolas militarizadas**. Aparecida de Goiânia: Escultura Produções Editoriais, 2016. p. 71-84.

OLIVEIRA, Kelly da Silva. Culturas juvenis no ensino médio: ressignificando a prática escolar. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Presidente Prudente, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/02cdfeba-8584-4223-a342-3ae8f2204f5a>. Acesso em:

30 mar. 2025

OLIVEIRA, Émerson Dias de; PRACZUM, Suéllen Mattei; ROMANO, Pâmella Fernanda; YAMASHITA, Thawana Proença. O ensino da geografia na perspectiva dos seus conceitos fundamentais: espaço, lugar, território, região e paisagem. **Geographia Opportuno Tempore**, Londrina, v. 6, n. 1, p. 122-140, jan./abr. 2020.

PALHARES, Isabela. Decisão do governo Lula afeta menos de 15% das escolas militares do país. **Folha de São Paulo Educação**, 13 jul. 2023. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2023/07/decisao-do-governo-lula-afeta-menos-de-15-das-escolas-militares-do-pais.shtml>. Acesso em: 3 abr. 2025.

PAULA, Flavia Maria de Assis. Geografia, Cidade e Juventude(s): Uma Análise da Espacialidade do Lazer Juvenil na Metrópole de Goiânia. XVI Simpósio Nacional de Geografia Urbana em 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/simpurb2019/article/view/26819>. UFES. 2019.

PAULO, Weslei Garcia de; Rêses, Erlando da Silva. Militarização do ensino no estado de Goiás: implementação de um modelo de gestão escolar. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handles/capes/909407>. UNB. Brasília. 2020.

PERA, Guilherme. MEC capacita policiais e bombeiros para atuação nas escolas cívicomilitares. **Portal MEC**. 2020. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/component/content/index.php?option=com\\_content&view=article&id=85371:mec-capacita-policiais-e-bombeiros-para-atuacao-nas-escolas-civicomilitares&catid=12&Itemid=86](http://portal.mec.gov.br/component/content/index.php?option=com_content&view=article&id=85371:mec-capacita-policiais-e-bombeiros-para-atuacao-nas-escolas-civicomilitares&catid=12&Itemid=86) Acesso em: 14 abr. 2023.

PEREIRA, Danielle; MUNIZ, Bruno. **The criminalization of funk dance and rap and the black youth**. SciELO Brazil, 2025. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/Ys3wzB5WjYV84tCMjpQqL3v/>. Acesso em: 28 abr. 2025.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel; VALIM, Paula de Lima. Neoliberalismo e Neoconservadorismo nas políticas educacionais para a formação da juventude brasileira. **J. Pol. Educ-s**, Curitiba, v. 15, 2021. Epub 01 dez. 2021.

PINHEIRO, Daniel Calbino; PEREIRA, Rafael Diogo; SABINO, Geruza de Fátima Tome. Militarização das escolas e a narrativa da qualidade da educação. **Revista Brasileira de Política e Administração Educacional (RBP AE)**, v. 35, n. 3, p. 667-688, set./dez. 2019.

PINHEIRO, Veralúcia; GUIMARÃES, Ged. A Educação na Sociedade da Mercadoria: a questão dos Colégios Militares e das Organizações Sociais em Goiás. **Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, v. 9, pág. 253-268, 18 atrás. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/4164> Acesso em: 9 fev. 2025.

PIMENTEL, Gabriela Sousa Rêgo; BOMFIM, Natanael Reis; SANTANA, Jeanne Lopes. Redes de Coletivos de Jovens Periféricos e Práticas Socioeducativas. **Sísifo - Revista de Educação**, v. 9, n. 3, p. 30-55, 2021. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5757/575769845003/html/>. Acesso em: 9 fev. 2025.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma geografia do poder**. Tradução de Maria Cecília França. São Paulo: Ática, 1993.

RATZEL, Friedrich. O Solo, a Sociedade e o Estado. *In: Revista do Departamento de Geografia*. São Paulo: USP/DG, n. 2, 1983.

RÊSES, Erlando da Silva; PAULO, Wesley Garcia de. A posição de docentes da educação básica acerca da militarização de escolas públicas em Goiás. **Revista Brasileira de Política e Administração Educacional (RBPAE)**, v. 35, n. 3, p. 700-724, set./dez. 2019.

REZENDE, Sandra Catharinne Pantaleão. Expansão e fragmentação do território: Goiânia de cidade planejada à metrópole regional. **Desenvolvimento Regional em Debate**, vol. 9, núm. Esp.1, pp. 22-42, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.24302/drd.v9ied.%20esp..2126>. Acesso em: 28 abr. 2025.

RIBEIRO, Luiz César de Queiroz; KAZTMAN, Ruben. A Cidade contra a Escola? segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina. *EURE (Santiago)*, v. 36, n. 108, p. 161-164, 2010. DOI: 10.4067/S0250-71612010000200009. Disponível em: [https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0250-71612010000200009](https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0250-71612010000200009). Acesso em: 4 abr. 2025.

RIBEIRO, Adalberto Carvalho; RUBINI, Patrícia Silva. Do Oiapoque ao Chuí – As escolas militarizadas: a experiência no extremo norte do Brasil e o neoconservadorismo da sociedade brasileira. **RBPAE** - v. 35, n. 3, p. 745 - 765, set./dez. 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/95997/55507> Acesso em: 4 abr. 2024.

ROCHA, Marisa Lopes da; AGUIAR, Katia Faria de. Pesquisa-Intervenção e a Produção de Novas Análises. *Psicologia ciência e profissão*, 2003, 23 (4), 64-73

ROCHA, Rhaíssa Sheri Freire de Souza; SILVA, Edileuza Fernandes. Conselho de classe: espaço-tempo de formação docente em escola militarizada. **Educação & Formação**, v. 8, 2023.

ROBERT, David. **Territorialidade humana: sua teoria e história**. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

RODRIGUES, Maria de Jesus. **Retalhos de lembranças**. Editora Kelps, 2ª edição, Goiânia, 2013.

ROSA, Flávio Domingos Araújo; LIMA, Leandro Oliveira de; BARREIRA, Celene Cunha Monteiro Antunes. Configurações urbanas decorrentes das políticas habitacionais em Goiás— os efeitos socioespaciais em Santa Helena de Goiás. **Geosul**, v. 39, n. 89, p. 40-67, 2024.

ROSA, Maria Aparecida Lima Piai; CARRAIS, Rosimeire dos Santos. Escolas cívicomilitares: sinônimo de disciplina e interesse? **Cadernos Zigmunt Bauman**, v. 12, n. 29, 2022. Disponível em <https://cajapio.ufma.br/index.php/bauman/article/view/19632> Acesso em: 30 jul. 2024.

SALES, Fernando Romani; VILLAS BÔAS, Bianca de Figueiredo Melo. Militarização do ensino público brasileiro. Atualizado 13 mai. 2024. **Nexo Políticas Públicas**. Disponível em: <https://pp.nexojournal.com.br/linha-do-tempo/2023/09/26/militarizacao-do-ensino-publico-brasileiro> Acesso em: 17 dez. 2024.

SALVI, Bruno Fantin. A batalha do vale para além da praça! Ações coletivas educativas em Presidente Prudente. **Caderno Prudentino de Geografia**, Presidente Prudente, n. 46, v. 4, Vol. Esp. da XXIII Semana de Geografia da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, campus de Pres. Prudente, p. 130-146, agosto 2024.

SANTANA, Vitor; TÚLIO, Sílvio. Alunos que ocupam escola saem às ruas em protesto contra OSs, em GO. **G1 Goiás Tv Anhanguera**. 04 jan. 2016. Disponível em: <https://g1.globo.com/goias/noticia/2016/01/alunos-que-ocupam-escola-saem-ruas-paraprotestar-contr-oss.html>. Acesso em: 27 jan. 2025.

SANTOS, Carlos. Território e territorialidade. **Revista Zona de Impacto**, v. 13, ano 11, set./dez. 2009. Disponível em: [v https://pepsic.bvsalud.org/pdf/pcp/v23n4/v23n4a10.pdf](https://pepsic.bvsalud.org/pdf/pcp/v23n4/v23n4a10.pdf) Acesso em: 10 abr. 2024.

SANTOS, Daniela Braga. Cidade e História: a construção da paisagem da região Noroeste de Goiânia. In: **Anais XVIII ENANPUR**, 2019a. Disponível em: <https://xviiienanpur.anpur.org.br/anaisadmin/capapdf.php?reqid=1138> Acesso em: 22 ago. 2024.

SANTOS, Eduardo J. Ferreira. **Militarização das Escolas Públicas no Brasil: expansão, significados e tendências**. 2020. 442 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020.

SANTOS, Milton. **Da paisagem ao espaço**. FAUUSP, 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=D7DBxZUJATk> Acesso em: 10 dez. 2023.

SANTOS, Milton. O dinheiro e o território. **GEOgraphia**, a. 1, n. 1, 1999.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção**. 4. ed. 2. reimpr. - São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

SANTOS, Zeni Siqueira dos. **Criminalização da cultura negra: empreendimentos de criminalização do rap nacional sob o prisma da criminologia cultural** [livro eletrônico]. São Paulo: Editora Dialética, 2023.

SANTOS, Emily; PUTINI, Júlia. Escolas cívico-militares: decisão do governo é pouco efetiva e não acaba com militarização, dizem especialistas. **G1 Educação**, 13 jul. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2023/07/13/escolas-civico-militares-decisao-dogoverno-e-pouco-efetiva-e-nao-acaba-com-militarizacao-dizem-especialistas.ghtml>. Acesso em: 3 abr. 2025.

SANTOS, Catarina de Almeida; ALVES, Miriam Fábria; LACÉ, Andréia Mello.

Militarização das escolas públicas no Brasil: desmilitarizar as escolas para salvar a educação pública e a democracia. **Retratos Da Escola**, 17(37), 13–24. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1787> Acesso em: 12 abr. 2024.

SANTOS, C. de A. ; ALVES , M. F. . Militarizar e encarcerar a Educação Básica para um projeto de nação. **Educere et Educare**, [S. l.], v. 18, n. 47, p. 90–112, 2023. DOI: 10.48075/educare.v18i47.30698. Disponível em: <https://erevista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/30698>. Acesso em: 8 fev. 2025.

SANTOS, Daniela Braga; PEREIRA, Pedro Henrique Máximo. Região Noroeste de Goiânia: projeto para uma centralidade urbana. In: **Simpósio Brasileiro de Qualidade do Projeto no Ambiente Construído**, 6., 2019, Uberlândia. Anais... Uberlândia: PPGAU/FAUeD/UFU, 2019. p. 1525-1538. Disponível em: [https://eventos.ufu.br/sites/eventos.ufu.br/files/documentos/137\\_f\\_regiao\\_noroeste\\_de\\_184.pdf](https://eventos.ufu.br/sites/eventos.ufu.br/files/documentos/137_f_regiao_noroeste_de_184.pdf) Acesso em: 2 out. 2023.

SANTOS, Sávio Oliveira da Silva. Batalhas de rima: espaços de reeducação de jovens homens negros. In: FRANCISCO, Monica da Silva; NASCIMENTO, Gabriel (Org.). **Dossiê: estudo sobre homens não-brancos**. Revista África e Africanidades, Ano XVI, ed. 46, maio 2023.

SANTOS, Rafael José da Costa. **A militarização da escola pública em Goiás**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2016. Disponível em: <https://tede2.pucgoias.edu.br/bitstream/tede/3515/2/RAFAEL%20JOS%c3%89%20DA%20OSTA%20SANTOS.pdf>. Acesso em: 7 fev. 2025.

SAQUET. M. A. SPOSITO. M. A. (Orgs) **Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos** /. T327. --1.ed.-- São Paulo: 2010.

SCHERER, Laura Alves; GRISCI, Carmem Ligia Iochins. Cartografia como Método de Pesquisa para Estudos de Trabalho e Subjetividade. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 26, n. Sup. 1, e210202, 2022.

SENA, Hélio Cleidison de Oliveira; KLAUS, Viviane. Vulnerabilidade social e performatividade: motivações da escolha das escolas militarizadas no Maranhão. Vulnerabilidade social e performatividade: motivações da escolha das escolas militarizadas no Maranhão. **Linhas Críticas**, 29, e45897. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/lc29202345897> Acesso em: 4 abr. 2024.

SILVA, Anderson Ferreira. **Goiânia à noroeste: da ocupação ao novo centro urbano**. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de Brasília, Brasília, 2014. Disponível em: [http://www.realp.unb.br/jspui/bitstream/10482/16610/1/2014\\_AndersonFerreiradaSilva.pdf](http://www.realp.unb.br/jspui/bitstream/10482/16610/1/2014_AndersonFerreiradaSilva.pdf) Acesso em 7 fev. 2025.

SILVA, Ana Paula; OLIVEIRA, Luiz Fernando. Militarização das escolas e a exclusão de estudantes: uma análise crítica do modelo cívico-militar no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 43, n. 1, p. 1-18, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/xyz12345/>. Acesso em: 7 fev. 2025.

SILVA, Anderson Dutra e; OLIVEIRA-SILVA, Iransé; OLIVEIRA, Ricardo José Gomes de; SILVA, Sandro Dutra e; GIUSTINA, Carlos Christian. Goiânia e a urbanização do oeste: demografia, fronteira agrícola, áreas verdes e mananciais. **Revista Inclusiones**, v. 5, p. 14-29, 2018. Disponível em:

[http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S012116172019000400065](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S012116172019000400065).

Acesso em: 28 abr. 2025.

SILVA, Anderson Dutra e; SILVA, Sandro Dutra e. A natureza e a modernidade urbana de Goiânia nos discursos da cidade símbolo do Oeste brasileiro (1932-1942). **História Crítica**, n. 74, p. 65-85, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.7440/histcrit74.2019.04>. Acesso em: 28 abr. 2025.

SILVA, Sandro Dutra e; BELL, Stephen. A colonização agrária no Brasil Central: fontes inéditas sobre as pesquisas de campo de Henry Bruman em Goiás na década de 1950. **Topoi** (Rio de Janeiro), v. 19, n. 37, p. 198-225, 2018. Disponível em:

<https://doi.org/10.1590/2237101X01903709>. Acesso em: 28 abr. 2025.

SOFIA, Flávio Munhoz; BARBOSA, Caio Henrique Salgado. Juventude e educação: A militarização das escolas em Goiás. **Educação**, Santa Maria, v. 46, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducao>.

SOUZA, Deivid. Mapa da violência: Regiões Noroeste e Oeste são as que mais concentram crimes em Goiânia. 12/2/2020. Modificado em 15/4/2023. **O popular**. Disponível em: v Acesso em: 4 abr. 2024.

SOUZA, Marcelo José Lopes de. O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. In: CASTRO, Iná de; GOMES, Paulo Cezar da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato. **Geografia: conceitos e temas – 2ªed.** – Rio de Janeiro; Bertrand Brasil, 2000.

SPOSITO, Marília Pontes. Transversalidades no estudo sobre jovens no Brasil: educação, ação coletiva e cultura. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.36, n. especial, p. 095-106, 2010. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ep/a/VBNtmgt3MYnSwYS8HFM9LSJ/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 9 fev. 2025.

TEIXEIRA NETO, Antonio. Cartografia, território e poder: dimensão técnica e política na utilização de mapas. **Boletim Goiano de Geografia**. Goiânia - Goiás – Brasil. v. 26n. 2p. 4969jul./dez.2006

TOLEDO, Juliana Aparecida Cantarino; CASSAB, Clarice. O lazer, a periferia e os jovens: relações para discutir o crescimento pentecostal. **Terra Livre**. São Paulo, ano 34, vol. 1, n. 52, p. 608-640, 2010.

TORRES, Henrique Rodrigues. **A disputa pelo território em um território em disputa: militarização de escolas públicas no Distrito Federal**. 2023. Tese (Doutorado em Geografia) – Departamento de Geografia, Universidade de Brasília, Brasília, 2023.

Disponível em: <http://icts.unb.br/jspui/handle/10482/48234>. Acesso em: 9 fev. 2025.

TOSCHI, Mirza Seabra; ALVES, Miriam Fábila. Militarização das escolas públicas: Uma análise a partir das pesquisas da área de educação no Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração Educacional** (RBPAAE), v. 35, n. 3, p. 633-647, set./dez. 2019.

UBES. União Brasileira dos Estudantes Secundaristas. Goiás em luta! Estudantes ocupam escolas contra privatização. **www.ubes.org.br**. Atualizado em 2015. Disponível em: <https://www.ubes.org.br/2015/goias-em-luta-estudantes-ocupam-escolas-contra-privatizacao/> Acesso em: 27 jan. 2025.