

# Quando a Polícia Militar vai à escola: uma avaliação de impacto do programa Escola Segura<sup>1</sup>

Cleber Lopes<sup>2</sup>

ORCID: 0000-0002-2197-159X

Rafael Rossato<sup>2</sup>

ORCID: 0000-0003-4504-4157

## Resumo

A violência escolar é um fenômeno mundial que afeta um número significativo de pessoas. Estudos indicam que ela é amplamente disseminada no Brasil, tendo se tornado objeto de fortes preocupações públicas e acadêmicas a partir do final dos anos 1990. O problema da violência escolar tem levado à criação de uma variedade de iniciativas e programas de segurança pública voltados à sua prevenção, cujo impacto tem sido pouco avaliado no Brasil em comparação com a literatura internacional. Em maio de 2019, o governo do Paraná iniciou a implementação de um programa chamado Escola Segura, que contratou policiais militares da reserva ou reformados para atuar na prevenção da violência e de delitos nas escolas da rede estadual de ensino. O objetivo deste trabalho é avaliar o impacto do Escola Segura na sensação de segurança, na vitimização, na pichação e no consumo de drogas ilícitas em uma escola pública da cidade de Londrina. São utilizados dados de um *survey* de vitimização aplicado na escola estudada e em uma outra escola similar que não recebeu o programa. O impacto é estimado por meio do método quase experimental das Diferenças em Diferenças. Os resultados mostram que o Escola Segura não tem nenhum impacto nas variáveis analisadas. Esses resultados são discutidos à luz do contexto político atual, marcado pela crescente participação de militares na gestão pública e escolar.

## Palavras-chave

Violência escolar – Política pública de segurança – Polícia militar – Avaliação de impacto – Quase experimento.

**1-** Agradecemos à profa. Dra. Ileizi Fiorelli Silva, do Departamento de Ciências Sociais da Universidade Estadual de Londrina, pelo suporte dado à pesquisa de campo que deu origem a este artigo.

**2-** Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, Brasil. Contatos: clobes@uel.br; rafaelrossato2@gmail.com



<https://doi.org/10.1590/S1678-4634202349248317>  
This content is licensed under a Creative Commons attribution-type BY 4.0.

## *When the Military Police go to school: an impact evaluation of the Escola Segura program*

### **Abstract**

*School violence is a worldwide phenomenon that affects a lot of people. Studies indicate that it is widely disseminated in Brazil, becoming a topic of strong public and academic concerns since the late 1990s. The problem of school violence has led to the creation of a variety of governmental programs aimed at its prevention, whose impact has been poorly evaluated in Brazil compared to the international literature. In May 2019, the government of Paraná started the implementation of a program called Escola Segura, which hired retired military police officers to work in the prevention of violence and crimes in public schools. The aim of this article is to evaluate the impact of Escola Segura on the feeling of security, victimization, graffiti and the consumption of illicit drugs in a public school in the city of Londrina. Data from a victimization survey applied in the studied school and in another similar school that did not receive the program are used. The impact is estimated using the quasi-experimental Difference in Difference method. The results show that Escola Segura has no impact on the variables analyzed. These results are discussed in light of the current Brazilian political context, marked by the growing participation of the military in public and school management.*

### **Keywords**

*School violence – Public security policy – Military police – Impact evaluation – Quasi-experiment.*

---

### **Introdução**

A violência escolar é um fenômeno social mundial e que afeta um número significativo de pessoas (DEBARBIEUX, 2006; SANTOS; MACHADO, 2019). Ela inclui violências físicas (ataques contra o patrimônio, agressões interpessoais e punições corporais), psicológicas (agressões verbais, abusos emocionais, exclusão social e bullying psicológico) e sexuais (discriminação de gênero, estupros, toques não autorizados e assédio sexual) envolvendo alunos, funcionários, pais de alunos e pessoas que vivem no entorno das escolas (UNESCO, 2019). O fenômeno é amplamente disseminado no Brasil, tendo se tornado objeto de preocupações públicas e acadêmicas principalmente a partir do final da década de 1990 (ABRAMOVAY; RUA, 2003; IBGE, 2013, 2016; OLIVEIRA; XAVIER, 2018, 2019; SPOSITO, 2001; RUOTTI; ALVES; CUBAS, 2006). Essas preocupações decorrem do fato de que a violência escolar tem consequências deletérias para os indivíduos e para a escola. Ela não apenas afeta o bem-estar físico e psicológicos das pessoas vitimadas, como também corrói a tranquilidade requerida para que professores e demais funcionários desempenhem as funções pedagógicas necessárias para que a escola cumpra o papel de educar os jovens.

O problema da violência escolar tem levado à criação de uma variedade de iniciativas e programas voltados à sua prevenção, cujo impacto tem sido pouco avaliado no Brasil em comparação com a literatura internacional (LESTER; LAWRENCE; WARD, 2017; MENDES, 2011; STELKO-PEREIRA; WILLIAMS, 2016). Uma das iniciativas levadas a cabo pelo poder público é o uso de policiais para desenvolver programas de prevenção ao uso de drogas e à violência, bem como para policiar o entorno e/ou o interior de escolas públicas. Iniciativas desse tipo estão presentes em diversos estados brasileiros, sendo também encontradas em países como França, Portugal e Estados Unidos (BIRKELAND; MURPHY-GRAHAM; WEISS, 2005; CARDOSO; GOMES; SANTANA, 2013; FINN; MCDEVITT, 2005). Enquanto a literatura internacional – especialmente a estadunidense – conta com vários estudos para avaliar o impacto do emprego de policiais na prevenção da violência escolar (JENNINGS *et al.*, 2011; JOHNSON, 1999; LESTER; LAWRENCE; WARD, 2017; NA; GOTTFREDSON, 2011; PETROSINO; GUCKENBURG; FRONIUS, 2012; SWARTZ *et al.*, 2016), a literatura nacional é carente de estudos dessa natureza. As poucas avaliações de impacto realizadas no país são sobre o Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência (PROERD), versão nacional do programa norte-americano *Drug Abuse Resistance Education* (DARE) (GODINHO; MIRANDA, 2014; LOURDES, 2013; ROLIM; HERMANN; OLIVEIRA, 2020). Ao que consta, até o momento nenhuma avaliação foi conduzida no Brasil sobre o uso de policiais militares para policiamento do entorno e/ou o interior de escolas públicas.

Este trabalho visa contribuir para a literatura sobre prevenção da violência escolar por meio de uma avaliação de impacto de um programa chamado Escola Segura, que emprega policiais militares da reserva remunerada ou reformados para prevenir a violência escolar e melhorar a segurança das escolas do estado do Paraná. O Escola Segura é um programa de segurança pública voltado às escolas da rede estadual de ensino. A proposta de alocar policiais militares da reserva remunerada ou reformados para promover a segurança das escolas públicas já constava, em 2018, nas propostas do então candidato Ratinho Júnior para o governo do Paraná. O massacre escolar ocorrido em Suzano, no estado de São Paulo, em março de 2019, motivou o recém-empossado governador a anunciar o Escola Segura apenas três dias após o ocorrido. Três locais foram escolhidos para participar do projeto piloto: Londrina, Foz do Iguaçu e a Região Metropolitana de Curitiba. Em Londrina, o programa começou a ser implementado no dia 13 de maio de 2019, em escolas selecionadas pela Polícia Militar e pela Secretaria de Educação do Paraná, de acordo com o tamanho (quantidade de alunos e turnos), os problemas de segurança enfrentados e a concordância das instituições em participar do programa (AN/PR, 2020). Inicialmente foram contempladas 18 escolas, número ampliado para 22 no segundo semestre de 2019. Para as escolas que funcionam em três turnos, dois policiais militares da reserva remunerada ou reformados foram designados para policiamento do interior das instituições em jornadas de 8 horas diárias – das 7 às 15 horas e das 15 às 23 horas. A ideia subjacente ao programa é a de que a presença desses policiais nas escolas seria capaz de prevenir delitos e incentivar a participação da comunidade escolar em ações para coibir o tráfico e uso de drogas, a violência interpessoal e o dano ao patrimônio público (SSP/PR, 2019).

O objetivo deste artigo é avaliar o impacto do Escola Segura na percepção de pichação, consumo de drogas ilícitas, sensação de segurança e vitimização de professores e alunos de uma escola pública da zona leste de Londrina. São utilizados dados de um

*survey* de vitimização aplicado na escola avaliada e em uma outra escola similar que não recebeu o programa. O impacto é estimado por meio do método quase experimental das Diferenças em Diferenças. Os resultados mostram que o Escola Segura não tem nenhum impacto nas variáveis analisadas. Esses resultados são discutidos à luz do contexto político atual, marcado pela crescente participação de militares na gestão pública e escolar.

O trabalho está organizado em quatro partes: a primeira revisa parte da bibliografia que discute o uso de policiais como forma de prevenir a violência escolar; a segunda explica o método quase experimental das Diferenças em Diferenças e o modo como ele foi empregado neste estudo; a parte seguinte expõe os resultados da pesquisa; e a parte final discute esses resultados e sugere algumas questões de pesquisa importantes para entendermos a crescente participação de policiais militares nas escolas públicas brasileiras.

## **A teoria criminológica e os estudos avaliativos sobre o uso de policiais para prevenir a violência escolar**

A teoria criminológica sugere que alocar policiais para patrulhar escolas tem potencial para diminuir a vitimização nas instituições. A efetividade desse tipo de programa pode ser fundamentada na Teoria das Atividades de Rotina, originalmente formulada por Cohen e Felson (1979). Para essa teoria, crimes ocorrem quando alguém disposto a cometer uma ofensa encontra um alvo potencial desprovido de vigilância humana capaz de aumentar a chance de o ofensor ser pego. Em seus desenvolvimentos mais recentes, a prevenção do crime a partir dessa perspectiva teórica tem enfatizado não apenas o papel de pessoas responsáveis pela vigilância de alvos (*guardians*), mas também de pessoas responsáveis pela vigilância de espaços (*place managers*) e infratores (*handlers*) (ECK, 1994; TILLYER; ECK, 2011). Ao lado dos funcionários da escola e membros da comunidade engajados em cuidar do espaço escolar, policiais alocados em instituições de ensino podem atuar como *guardians*, em razão da vigilância que exercem sobre pessoas e objetos, e como *place managers* formais, em razão da autoridade que possuem para regular comportamentos dentro e no entorno do espaço escolar. Como notou Swartz *et al.* (2016), policiais podem contribuir para a prevenção de crimes nas escolas de quatro maneiras:

- (i) por meio de rondas capazes de aumentar a vigilância humana de espaços críticos e transmitir sensação de segurança à comunidade escolar;
- (ii) identificando comportamentos e situações problemáticas (ou que podem vir a se tornar) e implementando medidas corretivas em conjunto com os funcionários das escolas;
- (iii) auxiliando os funcionários das escolas a melhorar a sua própria capacidade de detecção de problemas e encaminhamento de soluções; e
- (iv) aconselhando ofensores ou vítimas em potencial.

Embora a efetividade do uso de policiais em escolas para reduzir a violência possa ser fundamentada em teorias criminológicas como a das Atividades de Rotina, os poucos estudos de impacto disponíveis na literatura especializada indicam que esse tipo de política pública apresenta resultados duvidosos (JENNINGS *et al.*, 2011; JOHNSON, 1999; PETROSINO; GUCKENBURG; FRONIUS, 2012; NA; GOTTFREDSON, 2013; SWARTZ *et al.*,

2016). A maioria dos estudos de impacto já realizados são sobre o *School Resource Officer Program* (SRO), que surgiu nos EUA nos anos 1950 e se tornou uma política pública nacional a partir de meados dos anos 1990 em resposta ao aumento da violência escolar e, principalmente, de tiroteios ocorridos em escolas (FINN; MCDEVITT, 2005).

Uma das avaliações sobre o SRO foi conduzida por Johnson (1999), que pesquisou o impacto do programa nos registros de alunos suspensos em nove escolas públicas de ensino fundamental e dezoito escolas públicas de ensino médio de Birmingham, no Alabama. Por meio de uma comparação antes e depois da implementação do programa, Johnson (1999) descobriu que as suspensões diminuíram no período posterior, sugerindo assim um impacto positivo. Jennings *et al.* (2011) também encontraram resultados positivos do SRO em incidentes de violência relatados por diretores de uma amostra representativa de escolas públicas de ensino médio dos EUA (932 escolas) pesquisadas pelo *School Survey Crime and Safety* (SSCS). Ao utilizar a análise de regressão multivariada para controlar o impacto de variáveis como o número de seguranças particulares, medidas de proteção adotadas pelas escolas, esforços coordenados com outras organizações públicas e características demográficas das instituições pesquisadas, os autores encontraram evidências de que a presença de policiais estava associada a uma menor incidência de relatos de violências graves – medida agregada de casos de estupro, agressão sexual, roubo à mão armada e agressões e ameaças com armas.

Apesar dos resultados positivos relatados por Johnson (1999) e Jennings *et al.* (2011), eles devem ser tomados com cautela, porque as pesquisas realizadas por eles apresentam várias limitações metodológicas decorrentes da não utilização de contrafatuais. Como não há nesses estudos comparações com escolas que não empregavam policiais (contrafactual), não é possível concluir que os resultados positivos encontrados se devem à atuação dos policiais.

Desenhos de pesquisa com uso de contrafatuais aplicados aos dados do próprio SSCS têm mostrado que o emprego de policiais não tem capacidade de melhorar a segurança de escolas públicas dos EUA. Swartz *et al.* (2016), por exemplo, usaram o *propensity score matching* para desenhar um quase-experimento que separou escolas com diferentes níveis de exposição à atuação de policiais como *place managers*. Eles implementaram modelos de regressão binomial negativa para avaliar o impacto do SRO sobre os registros de crimes violentos graves nas escolas – controlando pela estrutura da escola, o clima escolar e medidas adicionais de proteção presentes nas instituições de ensino. Os resultados mostraram efeitos contrários ao esperado, isto é, uma associação entre maior uso de policiais e aumento dos relatos de crimes violentos. Essas descobertas foram interpretadas como evidências de que os policiais desempenhavam um papel mais reativo (relatando crimes já ocorridos) do que preventivo (evitando novas ocorrências) em relação à violência escolar.

Resultados negativos também foram encontrados por Na e Gottfredson (2013) em um estudo igualmente baseado nos dados nacionais do SSCS. Os autores compararam escolas que aumentaram o número de policiais com escolas que não aumentaram de modo a avaliar o impacto do SRO sobre os crimes violentos graves, os menos graves, aqueles contra a propriedade e os que envolvem a posse de drogas ou armas. Em nenhuma das situações avaliadas o aumento no número de policiais apareceu associado a um menor número de relatos de crimes. No caso dos crimes que envolvem armas e drogas, a pesquisa encontrou um aumento dos relatos. Os autores também detectaram um crescimento de crimes violentos não graves registrados pelas autoridades públicas nas escolas que aumentaram o número de policiais, sugerindo assim

que situações disciplinares poderiam estar sendo redefinidas como problemas criminais. Esse fenômeno de criminalização de conflitos anteriormente entendidos como problemas sociais, psicológicos ou acadêmicos também foi notado em pesquisa qualitativa realizada por Kupchik (2010) e em avaliação conduzida por Theriot (2009) sobre o impacto do SRO em registros de prisão de treze escolas com o programa e quinze escolas sem o programa. Ao analisar com regressão binomial negativa e de Poisson esses registros, Theriot (2009) pôde inferir que ter um policial na escola diminui as taxas de prisão por agressões e acusações relacionadas a armas, mas aumenta as chances de uma prisão por conduta desordeira. Enquanto o primeiro resultado pode ser lido como um efeito positivo do programa, o segundo aponta para a criminalização de indisciplinas no ambiente escolar.

Em conjunto, os estudos relatados indicam que, ao menos nos EUA, políticas públicas de prevenção da violência escolar baseadas no emprego de policiais em escolas têm mostrado resultados pouco animadores. A frustração com esse tipo de política ocorre seja porque as pesquisas com desenhos mais robustos mostram que elas efetivamente não diminuem os crimes relatados pelas escolas, seja porque produzem o efeito adverso de converter situações anteriormente entendidas como problemas disciplinares (tratados pela escola) em problemas criminais (tratados pelo sistema de justiça juvenil). Diante desses resultados encontrados pela bibliografia especializada nos EUA e da ausência de estudos similares no Brasil, é importante que pesquisas avaliativas sobre programas como o Escola Segura sejam conduzidas. Essas pesquisas são fundamentais tanto para o preenchimento de lacunas na bibliografia acadêmica quanto para o debate público brasileiro sobre prevenção da violência escolar.

## **Abordagem metodológica**

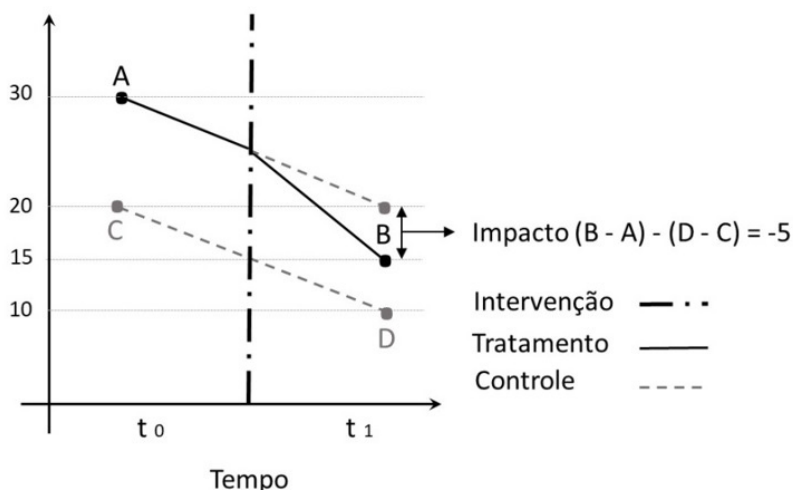
O impacto do Escola Segura foi avaliado em uma escola da zona leste de Londrina que recebeu o programa e foi comparada com uma outra escola com características similares que não recebeu o programa. O estudo lançou mão de três procedimentos metodológicos: (1) pesquisa qualitativa baseada em levantamento sistemático e Análise de Conteúdo de documentos e notícias sobre o Escola Segura publicadas na imprensa; (2) pesquisa qualitativa baseada em entrevistas semiestruturadas com a diretora e os policiais militares que atuavam na escola que recebeu o programa, além de conversas informais com professores desta escola, com o oficial da polícia militar responsável pela implementação do Escola Segura em Londrina e com a diretora e a pedagoga da escola selecionada para comparação; e (3) pesquisa quase-experimental baseada em *survey* de vitimização com questionário autoaplicável a professores e alunos das escolas estudadas antes e depois da intervenção. Enquanto os dois primeiros procedimentos foram usados para inferir as características do programa e avaliar se a sua implementação estava ocorrendo conforme o planejado, o último foi usado para avaliar o impacto propriamente dito, objeto central deste artigo.

## **Desenho de pesquisa quase-experimental e avaliação de impacto**

A pesquisa quase-experimental adotou o método das Diferenças em Diferenças (DD). Nesse método a avaliação de impacto é realizada por meio da comparação da realidade sob intervenção (grupo tratamento) com um contrafactual escolhido pelo pesquisador para

representar o que teria ocorrido na realidade na ausência da intervenção (grupo controle). A ideia básica é que o desempenho das variáveis de resultado no grupo controle representa o que ocorreria com o grupo tratamento sem a intervenção. Essa ideia depende de duas suposições. A primeira é que as variáveis de resultado nos grupos tratamento e controle apresentem a mesma tendência temporal antes da intervenção<sup>3</sup>. A segunda suposição é que tratamento e controle não devem sofrer mudanças idiossincráticas (independentes do programa) capazes de afetar as variáveis de resultado no período posterior à intervenção. Se essas suposições forem atendidas, mudanças detectadas nas variáveis de resultado das unidades sob tratamento no período pós-intervenção podem ser atribuídas ao programa (GERTLER *et al.* 2016; FOGUEL, 2017; WING; SIMON; BELLO-GOMEZ, 2018). A Figura 1 resume a ideia geral do método de DD nas situações em que há apenas dois grupos observados em dois períodos de tempo (desenho canônico).

**Figura 1** – O método de Diferenças em Diferenças (DD)



Fonte: Elaboração própria a partir de Gertler *et al.* (2016) e Foguel (2017).

Como mostra a Figura 1, o impacto é detectado pelo cálculo de uma dupla diferença nas variáveis de resultado: aquela entre o período posterior e anterior à implementação do programa; e aquela entre tratamento e controle. Com dados desagregados o estimador de DD pode ser obtido por meio de uma equação de regressão linear, que tem a vantagem de permitir a inclusão de variáveis de controle e fornecer facilmente o erro padrão da estimativa:

$$Y_{gt} = \alpha + \beta_1 g_{1,0} + \beta_2 t_{1,0} + \beta_3 (g_{1,0} * t_{1,0}) + \beta X_{gt} \dots + \epsilon_{gt}$$

Em que:

$\alpha$ : constante

$\beta$ : coeficientes a serem estimados

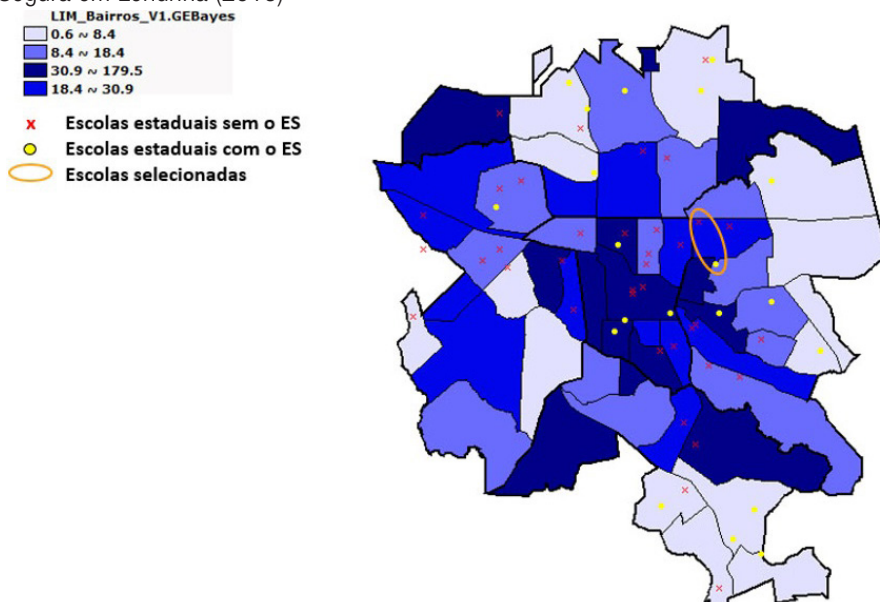
**3-** Esse pressuposto pode ser facilmente testado quando as variáveis de resultado possuem medidas repetidas no tempo, mas é mais difícil de ser avaliado quando se dispõe de medidas únicas antes da intervenção. (WING; SIMON; BELLO-GOMEZ, 2018).

- $g_{1,0}$ : variável *dummy* indicando grupo tratamento (1) ou grupo controle (0)
- $t_{1,0}$ : variável *dummy* indicando tempo posterior (1) ou anterior à intervenção (0)
- $X_{gt} \dots$ : variáveis de controle
- $(g_{1,0} * t_{1,0})$ : variável de interação indicativa de DD (efeito do programa)
- $\epsilon_{gt}$ : erro

## Casos e variáveis

A avaliação de impacto foi realizada em uma escola da zona leste de Londrina localizada em uma vizinhança com indicadores de crimes patrimoniais elevados e cuja permissão para a realização da pesquisa nos foi dada (escola tratamento). Essa escola inicialmente recebeu dois policiais militares da reserva em 13 de maio de 2019, um para atuar no período entre 7 e 15 horas e outro para atuar no período entre 15 e 23 horas. Ela foi comparada com outra escola com localização e características similares, mas que não recebeu o programa (escola controle). A Figura 2 mostra o mapa de bairros de Londrina com as taxas bayesianas de crimes patrimoniais (ocorrências por 10 mil habitantes) para o ano de 2017 e as escolas da rede estadual que receberam (pontos em amarelo) e não receberam (x em vermelho) o programa até dezembro de 2019<sup>4</sup>. As escolas selecionadas para o estudo estão circuladas no mapa.

**Figura 2** – Taxas bayesianas de crimes contra o patrimônio por mil habitantes (2017) e escolas com e sem o Escola Segura em Londrina (2019)



Fonte: Elaboração própria a partir de dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, [2019]) e da Secretaria de Estado da Segurança Pública do Estado do Paraná (SESP/PR, [2019]) e da Secretaria de Educação e do Esporte do Estado do Paraná (SEED/PR, [2019]).

**4-** Os crimes patrimoniais (furtos e roubos) são os que ocorrem com maior frequência e causam maior insegurança na população (BORGES, 2013; RODRIGUES; OLIVEIRA, 2012). Assim, eles inferem uma medida mais abrangente dos problemas de insegurança presentes nos territórios onde as escolas estão localizadas. Utilizamos taxas bayesianas para corrigir distorções provocadas pela incidência de crimes dessa natureza em áreas com baixa densidade populacional.



Uma comparação entre as escolas selecionadas pode ser vista na Tabela 1, que indica que a escola tratamento é maior em termos de turmas e matrículas, tem Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) menor e funciona nos três turnos, ao passo que a escola controle é menor, tem Ideb maior e funciona apenas nos turnos matutino e vespertino. Essas diferenças se devem em grande medida aos próprios critérios usados na escolha das escolas de Londrina que inicialmente receberam o programa Escola Segura. Apesar dessas diferenças, os dados coletados pela pesquisa (Tabela 2) sugerem que as escolas tratamento e controle possuem públicos com perfis similares, exceto em relação à categoria sexo (mais mulheres nas escolas tratamento). As diferenças entre as escolas tratamento e controle em relação ao turno e ao sexo serão controladas nos modelos de regressão. A Tabela 2 também indica que os públicos de ambas as escolas não sofreram alterações no período posterior à implementação do programa. As entrevistas semiestruturadas com a diretora e os policiais que atuavam na escola tratamento e as conversas com a pedagoga da escola controle também não indicaram nenhuma mudança potencialmente capaz de afetar as variáveis sob estudo. Em conjunto, essas informações indicam que os casos selecionados são balanceados e que o desenho de pesquisa parece atender bem às suposições do método de DD<sup>5</sup>.

**Tabela 1** – Características das escolas selecionadas

Características	Tratamento	Controle
Turmas ensino médio	4	3
Turmas fundamental	12	6
Total turmas	16	9
Matrículas ensino médio	93	53
Matrículas ensino fundamental	289	127
Total matrículas	382	180
Turnos	3	2
Ideb 2015 - anos finais fundamental (1)	3.5	4.1
Distância do centro (km)	2.2	4.8

Último Ideb disponível. O Ideb dos anos finais do fundamental de Londrina é 3.7 e do Paraná 4.6.

Fonte: SEED/PR ([2019]) e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, [2019]).

**5-** A validade interna diz respeito ao grau de certeza de que o resultado mensurado durante a pesquisa foi causado pelo programa e não por outras variáveis não observadas. Para uma explicação mais detalhada, ver Shadish, Cook e Campbell (2002).

**Tabela 2** – Características dos indivíduos participantes da pesquisa

Características	Tratamento			Controle		
	Antes	Depois	$\chi^2$ (p-value)	Antes	Depois	$\chi^2$ (p-value)
Respondentes (N°)	127	109	-	79	71	-
Idade - Média (desvio padrão)	18 (7)	18 (7)	-	18 (7)	18 (8)	-
<b>Categoria %</b>						
Estudantes	92	95	0.52	92	92	0.03
Professores	8	7	(0.47)	8	9	(0.84)
<b>Sexo - %</b>						
Mulheres	63	54	2.09	44	44	0.04
Demais	37	46	(1.48)	56	56	(0.95)
<b>Cor - %</b>						
Pretos/pardos	65	58	1.03	58	59	0.00
Demais	35	42	(0.311)	42	41	(0.93)
<b>Turno - %</b>						
Noturno	56	60	0.38	-	-	-
Matutino/Vespertino	44	40	(0.53)	100	100	-
<b>Série - %</b>						
9° fundamental	39	37	-	40	48	-
1° médio	31	24	1.96	28	29	2.47
2° médio	16	19	(0.58)	18	17	(0.47)
3° médio	15	19	-	14	6	-

Fonte: Elaboração própria.

Em ambas as escolas foram coletados dados sobre o perfil da comunidade escolar, sensação de segurança, vitimização e percepção sobre pichação e consumo de drogas ilícitas dentro da escola para o período anterior ao semestre de implementação do programa (fevereiro, março, abril e maio de 2019) e posterior (agosto, setembro, outubro e novembro de 2019). A coleta ocorreu por meio de um *survey* de vitimização com questionário autoaplicável, realizado junto a professores e alunos do último ano do ensino fundamental (9º ano) e de todos os anos do ensino médio presentes em sala de aula nos dois momentos de coleta: maio/junho e novembro/dezembro de 2019. Não foram coletados dados das demais turmas dos anos finais do ensino fundamental (6º, 7º e 8º anos) por limitações de recursos e dificuldades operacionais. Assim, a inferência realizada neste trabalho não se refere à escola como um todo e sim ao público mencionado anteriormente.

A Tabela 3 mostra as variáveis de resultado usadas nas análises. Como é possível notar, os pesquisados que se sentiam pouco ou nada seguros eram minoria em ambas as escolas – 22 por cento no tratamento e 27 por cento no controle. Seguindo tendência já identificada em outros trabalhos (NESELLO *et al.*, 2014), o tipo de violência mais comum nas escolas

são as agressões verbais, muitas vezes tratadas pela literatura como violência psicológica ou bullying. Esse problema era mais prevalente na escola controle (35 por cento) do que na escola tratamento (28 por cento). A escola controle também tinha maior prevalência de casos de furto/roubo e ofensas sexuais. Para as demais violências reportadas, a prevalência era semelhante ou um pouco maior na escola tratamento do que na escola controle.

**Tabela 3** – Variáveis de resultado usadas nos modelos (em percentual)

Variável	Descrição	Escolas	
		Tratamento	Controle
Insegurança	Pessoas que se sentiram pouco seguras ou nada seguras a maior parte do período entre fev-mai ou ago-nov de 2019	21,68	27,14
Agressões verbais	Pessoas que foram agredidas verbalmente (xingamentos, palavrões etc) no período entre fev-mai ou ago-nov de 2019	28,31	35,71
Agressões físicas	Pessoas que foram agredidas fisicamente no período entre fev-mai ou ago-nov de 2019	7,87	5,26
Ofensas sexuais	Pessoas que foram ofendidas sexualmente (passaram a mão ou abusaram do corpo) entre fev-mai ou ago-nov de 2019	7,76	11,03
Furto/ roubo	Pessoas que tiveram bens (dinheiro, material, relógio etc) tomado sob agressão/ameaça ou sem que tenham percebido entre fev-mai ou ago-nov	17,35	31,65
Pichação	Pessoas que disseram ter encontrado sempre ou quase sempre pichação no período entre fev-mai ou ago-nov de 2019	18,55	18,37
Drogas ilícitas	Pessoas que disseram ter encontrado sempre ou quase sempre pessoas usando drogas ilícitas no período entre fev-mai ou ago-nov de 2019	13,12	7,59

Fonte: Elaboração própria.

O efeito do Escola Segura foi estimado por meio de modelos de regressão de probabilidade linear implementados no ambiente computacional R (R CORE TEAM, 2019). Esses modelos são adequados porque as variáveis dependentes são binárias e a estimativa de DD é um efeito de interação que não pode ser interpretado adequadamente em modelos do tipo *logit*. Os problemas de heterocedasticidade presentes nos modelos foram corrigidos pelo estimador de White (1980), implementado por meio dos pacotes *sandwich* (ZEILEIS, 2004) e *lmtest* (ZEILEIS; HOTHORN, 2002) do R. O anexo traz os resíduos e os valores preditos pelos modelos.

## Resultados

### O Escola Segura em funcionamento

Como notado anteriormente, o Escola Segura começou a funcionar em Londrina no dia 13 de maio de 2019 em instituições estaduais de ensino selecionadas pela Polícia Militar e pela Secretaria de Educação do Paraná de acordo com o tamanho, o histórico de

ocorrências de delitos e a concordância da comunidade escolar em participar. A escola estudada aderiu ao programa após consulta feita pela direção da instituição à comunidade escolar. O processo de adesão foi assim descrito pela diretora da escola:

*Entrevistador:* Como foi esse processo de adesão da escola ao programa?

*Diretora:* Houve uma pergunta se a gente aceitaria participar... que nós teríamos sido indicados e se nós concordávamos com a participação. [...] Nós tivemos que fazer uma reunião com a comunidade e colocar a proposta e ter a aceitação da comunidade. [...] Foi uma decisão da comunidade escolar [...] todos foram consensuais, aprovaram. Um pouco temerosos porque não conhecíamos o programa, não sabíamos exatamente como seria. [...] Os professores ficaram temerosos [...], principalmente os mais antigos da escola. Até por saberem que a comunidade que estamos inseridos e que nós atendemos, eles têm uma certa dificuldade de relacionamento com a polícia. Muitas vezes eles veem a polícia mais como inimigo do que como uma ajuda, um apoio. O temor maior foi esse. Como a comunidade, como os alunos estariam recebendo esses policiais. Se estariam recebendo bem e entendendo a missão deles aqui ou se haveria um atrito, se causaria uma revolta por parte dos alunos.

O Escola Segura não é um programa criado dentro da escola. Trata-se de uma iniciativa gestada no executivo estadual, que modelou o programa, o apresentou às escolas e tentou convencê-las sobre as vantagens da participação. A maioria da comunidade escolar recebeu bem a iniciativa e optou pela adesão ao programa, visto como uma iniciativa capaz de reduzir a insegurança e a violência no ambiente escolar. Entretanto, os professores mais antigos expressaram preocupações sobre como os policiais seriam recebidos pelos alunos, em sua maior parte oriundos de comunidades pobres onde a Polícia Militar é vista com desconfiança, em razão do modo como a sua atuação é percebida nesses territórios – com descaso e violência, dirigida principalmente aos mais jovens. Entretanto, esses temores não se concretizaram, e o programa começou a operar com o suporte da direção da escola e com amplo apoio da comunidade escolar:

*Entrevistador:* Como foi o início do programa na escola?

*Diretora:* Aquele temor que a gente tinha não se concretizou. Nós passamos de sala em sala conversando com os alunos. Explicando bem claramente. Os policiais acompanharam a gente em vários momentos e se apresentaram. Foram bem recebidos. Os alunos entenderam e a gente sentiu o apoio dos alunos. Nós também mandamos um bilhete para a casa dos pais explicando o início do programa. O objetivo e qualquer situação que houvesse em relação... poderia procurar a direção e estaríamos esclarecendo. Também tivemos o apoio, nenhuma coisa contra, nada em relação a isso.

*Entrevistador:* Como tem sido a relação com os professores e com os funcionários?

*Policial:* Boa! 100% boa [...].

*Entrevistador:* E em relação aos alunos?

*Policial:* [...] tudo é novidade para o aluno. Estou nesse colégio já faz uns sete meses que tem policiamento aqui. Nos primeiros dias tudo é novidade. Tudo o que é novo chama a atenção e aqui não foi diferente. Mas agora tá tudo tranquilo. Um relacionamento tranquilo. Não há nenhum problema.

Antes de os policiais chegarem à escola, eles foram submetidos a um treinamento de 20 horas e os diretores, a uma oficina de cerca de 4 horas de duração para explicar o funcionamento da política. Um dos objetivos centrais desse treinamento foi instruir os policiais para que atuassem apenas nas situações de ato infracional, deixando as de caráter disciplinar à cargo do corpo pedagógico das instituições de ensino. Na escola estudada, dois policiais militares da reserva foram designados para trabalhar em jornadas de 8 horas diárias. Esses policiais trabalhavam em rodízio de turno: um das 7 às 15 e o outro das 15 às 23 horas; no dia seguinte, invertiam o turno. Segundo a diretora da escola pesquisada, a instituição nunca ficou descoberta, mas os policiais militares já haviam sido substituídos duas vezes. Assim, entre maio e dezembro de 2019, já tinham passado pela escola seis policiais militares diferentes. Na percepção da diretora, essa rotatividade era um aspecto a ser melhorado no programa, pois dificultava a criação de vínculo entre os policiais e a comunidade escolar. “*Entrevistador*: Na sua percepção tem alguma coisa que poderia ser melhorada no programa? *Diretora*: Da rotatividade seria interessante. Não causou um problema na escola. Porém, se a gente consegue criar um vínculo com a pessoa é melhor, né?”

As observações *in locu* realizadas durante a aplicação dos questionários e as entrevistas indicam que os policiais militares atuantes na escola desempenhavam basicamente duas atividades: a vigilância do espaço escolar e intervenções em ocorrências envolvendo membros da comunidade escolar.

*Policia*: Nosso trabalho aqui, nossa atividade aqui é de polícia, como eu disse. Não é porque está dentro da escola que você vai deixar de exercer a atividade de polícia. [...] Aqui dentro da escola nós observamos muito. A questão de observar, que é o que fazemos fora da escola, aqui dentro da escola é relevante também. [...] Esse timbre de observação você utiliza com o maior e utiliza com o menor. [...] Isso também auxilia a identificar o problema e obviamente informar a direção e a pedagoga que, por sua vez, vai se aproximar e tentar retirar a informação da criança e o que esteja acontecendo aqui dentro da unidade escolar ou na sua residência com os pais lá.

*Entrevistador*: Além de observação, tem alguma situação que vocês têm que intervir necessariamente?

*Policia*: Tem aquela questão de que o diretor e a pedagoga... [...] cada horário tem um pedagogo aqui, no período da manhã, tarde e noite. E, por sua vez, ele tem sua tarefa e suas contribuições de cuidar dos alunos: comportamento, brigas e outras coisas que possam acontecer que está dentro da pertinência da pedagoga para ela cuidar. Agora, o policial está aqui para auxiliar. [...] nós estamos aqui também para auxiliar a direção para que o Estado também não sofra nenhum dano, porque no início do ano ele entrega o colégio pronto e em condições para o aluno estudar. Então são pequenas coisinhas que nós observamos aqui. Mas essa presença do policial, ela inibe. De fato, a eficácia de primeira mão é inibir.

Como indicado na fala acima, a função primária dos policiais é ofertar vigilância de modo a inibir delitos ou descobrir situações potencialmente problemáticas e reportá-las à equipe pedagógica. Ao mesmo tempo, eles também atuam em contextos de ato infracional ou mesmo em situações disciplinares se houver demanda por parte da direção escolar. Os casos abaixo evidenciam essas atuações. Mostram também como é difícil delimitar

claramente a atuação dos policiais apenas aos casos de ato infracional, como formalmente previsto no programa.

*Entrevistador:* Já teve alguma intervenção? Alguma situação concreta de intervenção?

*Diretora:* Sim, já tivemos [...] foram situações relacionadas mais até a questões disciplinares do que atos infracionais em si mesmo. Por exemplo, não foi intervenção por porte de droga, não foi uma intervenção por porte de arma. A não ser uma situação que o aluno trouxe uma faca para a escola. [...] O professor viu e acionou a direção. A direção acionou o policial. Teve uma situação também que envolvia um menino com suspeita de porte de drogas. Mas também não se concretizou isso, mas houve intervenção do policial. Foi feita aqui nessa sala mesmo [a revista]. Teve uma outra situação de briga no pátio. Ai também houve envolvimento, mas nada muito grave. Nenhuma dessas situações houve necessidade [de levar para a delegacia ou Conselho Tutelar para fazer registro].

O relato da diretora sugere que a presença dos policiais militares na escola não enfraquece ou substitui a autoridade da direção escolar. Diante de casos de violência ou atos infracionais, os professores continuam a acionar a direção, a quem cabe avaliar a situação e decidir se os policiais devem ou não se envolver no caso. Essa situação cria condições para que os diretores reforcem a sua autoridade, que passa a se apoiar no poder legal e simbólico dos policiais para resolver conflitos de toda ordem, inclusive os de caráter disciplinar, que não deveriam ser objeto de intervenção policial. Esse fato certamente ajuda a entender por que o Escola Segura era um programa muito bem-visto pela diretora da escola, que avaliou o programa nos seguintes termos: “*Diretora:* Olha, na minha opinião o programa é muito bom, tá? Veio contribuir, veio acrescentar, veio melhorar. Nós nos sentimos mais tranquilos e mais seguros”. Os dados quantitativos coletados pelo *survey* realizado apontam na mesma direção, indicando que o Escola Segura contava com forte apoio dos estudantes e professores da escola pesquisada. Aproximadamente 81 por cento dos que responderam ao questionário eram “totalmente favoráveis” e 16 por cento “parcialmente favoráveis” à presença de policiais militares na escola. Segundo foi divulgado na imprensa oficial, esse apoio parece ser um fenômeno mais geral. Uma enquete oficial realizada no início do segundo semestre de 2019 junto à direção de 71 escolas paranaenses participantes do programa mostrou que 77 por cento delas consideravam a presença dos policiais “ótima” e 23 por cento “boa”; nenhuma escola indicou as opções “regular” ou “ruim”. Em torno de 95 por cento das equipes diretivas participantes da enquete também afirmaram que o programa atendeu completamente às necessidades da instituição em relação à segurança no ambiente escolar (SEED/PR, 2019).

A aprovação do programa junto à comunidade escolar é um indicador importante do funcionamento da política pública, mas nada diz a respeito do sucesso do programa em termos de melhorar a sensação de segurança e reduzir a violência escolar.

## **Avaliação de impacto**

A Tabela 4 apresenta os resultados dos modelos de regressão de probabilidade linear para cada uma das variáveis de resultado da pesquisa. Os modelos foram rodados com

quatro variáveis de controle: a escola dos respondentes (categoria de referência = escola tratamento), o tempo das respostas (categoria de referência = depois da implementação do Escola Segura), o sexo (categoria de referência = mulher) e o turno (categoria de referência = noturno). A variável independente indicativa do impacto do Escola Segura é a que está nomeada na tabela como “efeito”. Essa variável mede a probabilidade de o Escola Segura afetar as variáveis de resultado, isto é, o sentimento de insegurança e os relatos de ocorrências de agressões verbais, agressões físicas, ofensas sexuais, furto/roubo, pichação e consumo de drogas ilícitas dentro da escola analisada, mantidas as demais variáveis constantes. Os asteriscos indicam o *p-value* dos coeficientes. Para fins de análise, importa observar os coeficientes Beta com asteriscos e seus respectivos sinais.

**Tabela 4** – Estimativa e erro padrão da estimativa da probabilidade de o Escola Segura afetar as variáveis de resultado dentro da escola

	Insegurança	Agressões verbais	Agressões físicas	Ofensas sexuais	Furto/ roubo	Pichação	Drogas ilícitas
	Beta (EP)	Beta (EP)	Beta (EP)	Beta (EP)	Beta (EP)	Beta (EP)	Beta (EP)
Intercept	0.31 (0.06)***	0.35 (0.06)***	0.03 (0.02)	0.08 (0.03)*	0.38 (0.06)***	0.25 (0.05)***	0.12 (0.04)**
Escola (tratamento)	-0.02 (0.08)	-0.03 (0.08)	-0.08 (0.05)	0.01 (0.05)	-0.15 (0.07)	-0.02 (0.08)	0.07 (0.06)
Tempo (depois)	-0.14 (0.07)	-0.04 (0.08)	-0.04 (0.04)	0.07 (0.06)	-0.06 (0.08)	-0.14 (0.06)*	-0.09 (0.04)*
Sexo (mulher)	0.08 (0.05)	0.02 (0.05)	0.02 (0.03)	-0.01 (0.03)	-0.05 (0.05)	0.00 (0.04)	0.00 (0.03)
Turno (noturno)	-0.13 (0.06)*	-0.20 (0.07)**	-0.11 (0.04)*	-0.05 (0.04)	-0.13 (0.06)*	-0.08 (0.06)	-0.12 (0.05)*
Efeito (escola*tempo)	0.06 (0.09)	0.17 (0.11)	0.02 (0.06)	-0.01 (0.07)	0.19 (0.10)	0.12 (0.08)	0.12 (0.06)

\*p-value<0.05; \*\* p-value<0.01; \*\*\* p-value<0.001

Fonte: Elaboração própria.

Os dados mostram que as únicas variáveis cujos coeficientes Beta mostraram significância estatística foram as variáveis “tempo” e “turno”. No caso da primeira, é possível notar na Tabela 4 que a probabilidade de os entrevistados perceberem a presença de pichação e consumo de drogas ilícitas dentro das escolas analisadas diminuiu no segundo semestre de 2019 em comparação com o primeiro. No caso da variável turno, os modelos revelam que o público que frequenta a escola no período noturno tem uma menor probabilidade de se sentir inseguro, perceber o consumo de drogas ilícitas e ser vítima de furto/roubo, agressões verbais e físicas do que o público que frequenta a escola nos demais períodos. Esses resultados podem parecer surpreendentes à primeira vista – ao menos foram para nós em relação à “insegurança”, que esperávamos ser maior no período noturno. Entretanto, as entrevistas e conversas realizadas com membros da escola tratamento indicaram não ser o caso. Os interlocutores relataram que o turno noturno da escola era mais calmo do que os demais. Isso era atribuído ao fato de ele ser frequentado apenas por alunos do ensino médio, muitos dos quais já inseridos no mercado de trabalho, portanto, alunos mais maduros e menos inclinados a se envolverem com atos de indisciplina e transgressão.

Em relação ao impacto do programa propriamente dito, a Tabela 4 mostra que o Escola Segura não produziu nenhuma alteração na realidade estudada. Não há evidências de que o sentimento de insegurança, os casos de agressões verbais, agressões físicas, ofensas sexuais, furto/roubo e a percepção de pichação e uso de drogas ilícitas relatada pelos pesquisados tenham mudado por causa da presença dos policiais militares na escola tratamento. Como os sinais dos coeficientes Beta da variável “efeito” indicam, a única mudança que ocorreu na direção esperada foi em relação às ofensas sexuais, cuja probabilidade de ocorrência diminuiu. Entretanto, essa mudança não é estatisticamente significativa.

Esses resultados são consistentes com os encontrados na literatura que avaliou programa similar nos EUA. A partir dessa literatura e do que foi detectado com a pesquisa qualitativa, suspeita-se que a inefetividade esteja relacionada aos seguintes fatores: (i) a impossibilidade de os policiais concretamente desempenharem o papel de guardiões em muitas situações, na medida em que vigiam apenas as áreas comuns da escola, estando ausentes do ambiente onde grande parte das violências envolvendo a comunidade escolar ocorre: a sala de aula; (ii) o baixo envolvimento dos policiais em ações ativas de prevenção, sendo vistos pela direção da escola e por eles próprios como agentes de imposição da lei à disposição para reagir em casos atípicos que fogem do controle da comunidade escolar; e (iii) redundância do seu papel como gestores do espaço escolar, já que funções dessa natureza já são desempenhadas por funcionários da escola. Em conjunto, o que esses fatores realmente parecem apontar é que o Escola Segura é um programa construído com base em um diagnóstico equivocado da natureza da violência escolar e o modo como ela pode ser controlada. O programa parece ser muito mais direcionado para os casos extremos e raros de violência escolar, tais como os ocorridos em Suzano, do que para os casos cotidianamente encontrados nas instituições de ensino.

## **Discussão**

A análise apresentada anteriormente mostra que o programa Escola Segura não produziu o impacto esperado pelos gestores públicos na escola pesquisada. Não foi detectada nenhuma alteração provocada pelo programa na sensação de segurança, na vitimização e na percepção sobre o consumo de drogas ilícitas e pichações entre professores e alunos do 9º ano do ensino fundamental e do ensino médio.

Evidentemente esses achados não permitem nenhuma extrapolação acerca da efetividade ou inefetividade do Escola Segura como um todo. O estudo que realizamos tem limitações. Não realizamos “a” avaliação de impacto do Escola Segura e sim “uma” avaliação de impacto do programa entre professores e alunos de uma escola de Londrina. Políticas públicas são complexas e não raramente produzem efeitos heterogêneos na realidade. Assim, programas governamentais como o Escola Segura podem ser efetivos e, ainda assim, falharem em alguns contextos. Mesmo na escola estudada, a conclusão de que o programa não funciona precisa ser interpretada com cautela. Primeiro porque o impacto do programa não foi avaliado entre os alunos do 6º, 7º e 8º anos do ensino fundamental. Segundo porque a avaliação foi realizada para um período relativamente



curto – agosto, setembro, outubro e novembro de 2019 –, que pode não ter sido suficiente para que o programa produzisse consequências sobre a realidade.

Apesar dessas limitações, a revisão bibliográfica apresentada e os resultados relatados neste trabalho deveriam sugerir cautela ao governo do Paraná, que elegeu o programa como uma de suas prioridades na área de segurança pública e tem promovido a sua rápida expansão no estado. No final de 2019 o Escola Segura estava funcionando em 77 escolas estaduais que atendiam cerca de 82 mil estudantes. Em janeiro de 2020 o programa já havia alcançado 107 estabelecimentos de ensino e cerca de 100 mil alunos. Até o final de 2020 a meta do governo era expandir o programa para mais 150 escolas e incluir localidades além da Região Metropolitana de Curitiba, Londrina e Foz do Iguaçu – mais precisamente Cascavel, Francisco Beltrão, Maringá, Paranaguá, Pato Branco e Ponta Grossa. O alcance dessa meta foi prejudicado pela suspensão das aulas na rede estadual de ensino em decorrência da crise sanitária provocada pelo Coronavírus, mas a aposta do governo no programa está clara. Também é evidente que essa aposta foi e está sendo feita à revelia do que se sabe sobre o que funciona para prevenir a violência escolar. Como indica a literatura acadêmica, políticas públicas de redução da violência escolar baseadas na alocação de policiais militares em escolas apresentam resultados no mínimo duvidosos. Não apenas porque tendem a não reduzir a violência escolar, mas também porque podem produzir consequências perversas como a “criminalização”<sup>6</sup> de desvios juvenis que antes eram encarados como indisciplinas processadas dentro do próprio ambiente escolar. Diante dessa realidade, avaliar o Escola Segura assume grande importância. Espera-se que trabalhos futuros possam fazer isso por meio de pesquisas capazes de superar as limitações deste estudo e qualificar o debate público sobre iniciativas de redução da violência escolar.

Além de estudos avaliativos, pesquisas futuras também deveriam se dedicar a entender o processo de formulação do Escola Segura, lançado às pressas pelo governo do Paraná na esteira do clamor público provocado pelo massacre ocorrido em uma escola de Suzano, em São Paulo, que resultou na morte de 10 pessoas em março de 2019. O medo e a ansiedade provocados por eventos dessa natureza tendem a sequestrar a racionalidade do debate público, desfavorecendo a formulação de políticas públicas baseadas em evidências e facilitando a ação de empreendedores morais e/ou grupos de interesse à espera de problemas para vender suas soluções, como defensores do discurso de lei e ordem e policiais militares da reserva interessados em emprego. Assim, é preciso investigar em que medida processos dessa natureza não explicam a opção pelo Escola Segura no Paraná em detrimento de várias outras alternativas consideradas mais eficientes para a redução da violência escolar. É preciso investigar também em que medida essa opção não se relaciona com o contexto político mais amplo, que tem se mostrado favorável à maior participação de militares na gestão pública, em geral, e na área da educação, em particular. A esse respeito, digno de nota é o fato de o Paraná ter prontamente aderido ao Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (Pecim), lançado pelo governo federal em 2019, e ter criado programa similar

---

**6-** Usamos aspas porque, embora o termo criminalização seja amplamente usado na literatura para se referir aos processos sociais descritos na hipótese, do ponto de vista legal ele carece de precisão. A esmagadora maioria dos alunos das escolas estaduais de Londrina são adolescentes menores de 18 anos que não respondem criminalmente por violações da lei penal. Inimputáveis pelo Código Penal brasileiro, os delitos cometidos por adolescentes são considerados atos infracionais sujeitos às medidas socioeducativas previstas no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

no nível estadual em setembro de 2020, prevendo a possibilidade de criação de até 200 escolas cívico-militares que serão geridas por policiais militares da reserva (G1 PARANÁ, 2020). Mais do que denunciar e condenar, à pesquisa social cabe entender as causas e consequências da ida da Polícia Militar às escolas do Paraná.

## Referências

ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças. **Violências nas escolas – Unesco Digital Library**. Brasília, DF: Unesco, 2003. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000133967>. Acesso em: 18 jul. 2022.

AN/PR. Agência de Notícias do Paraná. **Programa Escola Segura chega a mais de 100 unidades**. Curitiba: Secretaria da Segurança Pública, 2020. Disponível em <https://www.seguranca.pr.gov.br/Noticia/Programa-Escola-Segura-chega-mais-de-100-unidades>. Acesso em: 18 jul. 2022.

BORGES, Doriam. Vitimização e sentimento de insegurança no Brasil em 2010: teoria, análise e contexto. **Mediações**, Londrina, v. 18, n. 1, p. 141-163, 2013.

BIRKELAND, Sarah; MURPHY-GRAHAM, Erin; WEISS, Carol. Good reasons for ignoring good evaluation: the case of the drug abuse resistance education (D.A.R.E.) program. **Evaluation and Program Planning**, Amsterdam, v. 28, n. 3, p. 247-256, 2005.

CARDOSO, João Casqueira; GOMES, Candido Alberto; SANTANA, Edna Ugolini. Escola e polícia em três países: vinho novo em odres velhos ou a crise das instituições. **Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 81, p. 685-710, 2013.

COHEN, Lawrence E.; FELSON, Marcus. Social change and crime rate trends: a routine activity approach. **American Sociological Review**, Ann Arbor, v. 44, n. 4, p. 588-608, 1979.

DEBARBIEUX, Éric. **Violência na escola: um desafio mundial?** Lisboa: Instituto Piaget, 2006. (Horizontes pedagógicos).

ECK, John E. **Drug markets and drug places: a case-control study of the spatial structure of illicit drug dealing**. 1994. Tese (Doutorado em Filosofia) – University of Maryland, Department of Criminology and Criminal Justice, College Park, MD, 1994.

FINN, Peter; MCDEVITT, Jack. **National assessment of school resource officer programs: final project report**. Cambridge: [S. n.], 2005. Disponível em: <http://www.ncjrs.gov/pdffiles1/nij/grants/209273.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2022.

FOGUEL, Miguel Nathan. Diferenças em diferenças. In: MENEZES FILHO, Naercio Aquino; PINTO, Cristine Campos Xavier (org.). **Avaliação econômica de projetos sociais**. v. 3. São Paulo: Fundação Itaú Social, 2017. p. 39-54.

G1 PARANÁ. Deputados aprovam implantação de até 200 escolas cívico-militares no Paraná. **G1**, Paraná, 28 set. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/pr/parana/noticia/2020/09/28/deputados-aprovam-implantacao-de-ate-200-escolas-civico-militares-no-parana.ghtml>. Acesso em: 18 jul. 2022.

GERTLER, Paul J. *et al.* **Impact evaluation in practice**. Washington, DC: World Bank, 2016.

GODINHO, Letícia; MIRANDA, Jovânio. Uma avaliação quase experimental do PROERD. *In*: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE CIÊNCIA POLÍTICA (ABCP), 9., Brasília, DF., 2014. **Anais...** Rio de Janeiro: ABPC, 2014. p. 1-22

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Estimativas da população**. Rio de Janeiro: IBGE, [2019]. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9103-estimativas-de-populacao.html?=&t=o-que-e>. Acesso em: 30 jan. 2021

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa nacional de saúde do escolar 2012**. Rio de Janeiro: Ministério da Saúde: Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, 2013. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv64436.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2022.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa nacional de saúde do escolar 2015**. Rio de Janeiro: Ministério da Saúde: Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão, 2016. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv65682.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2022.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **IDEB: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**. Brasília, DF: INEP, 2019. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/>. Acesso em: 30 jan. 2021.

JENNINGS, Wesley G. *et al.* Evaluating the relationship between law enforcement and school security measures and violent crime in schools. **Journal of Police Crisis Negotiations**, London, v. 11, n. 2, p. 109-124, 2011.

JOHNSON, Ida. School violence: the effectiveness of a school resource officer program in a southern city. **Journal of Criminal Justice**, Washington, DC, v. 27, n. 2, p. 173-192, 1999.

KUPCHIK, Aaron. **Homeroom security**: school discipline in an age of fear. New York: NYU, 2010.

LESTER, Soraya; LAWRENCE, Cayleigh; WARD, Catherine. What do we know about preventing school violence? A systematic review of systematic reviews. **Psychology, Health & Medicine**, Abingdon, v. 22, sup. 1, p. 187-223, 2017.

LOURDES, Maria de Fátima Rufino Figueiró. **Programa Educacional de Resistência às Drogas**: a construção de uma proposta de modelo para avaliação na Polícia Militar de Minas Gerais. 2013. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Segurança Pública) – Academia de Polícia Militar, Fundação João Pinheiro, Belo Horizonte, 2013.

MENDES, Carla Silva. Prevenção da violência escolar: avaliação de um programa de intervenção. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 45, n. 3, p. 581-588, 2011.

NA, Chongmin; GOTTFREDSON, Denise C. Police officers in schools: effects on school crime and the processing of offending behaviors. **Justice Quarterly**, London, v. 30, n. 4, p. 619-650, 2013.

NESELLO, Francine *et al.* Características da violência escolar no Brasil: revisão sistemática de estudos quantitativos. **Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil**, Recife, v. 14, n. 2, p. 119-136, 2014.

OLIVEIRA, Valéria Cristina de; XAVIER, Flávia Pereira. Dossiê: violência em contexto escolar e escola em contexto violento. **Revista Brasileira de Segurança Pública**, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 178-187, 2018.

OLIVEIRA, Valéria Cristina de; XAVIER, Flávia Pereira. Dossiê: violência em contexto escolar e escola em contexto violento II. **Revista Brasileira de Segurança Pública**, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 102-105, 2019.

PETROSINO, Anthony; GUCKENBURG, Sarah; FRONIUS, Trevor. Policing schools' strategies: a review of the evaluation evidence. **Journal of Multidisciplinary Evaluation**, Kalamazoo, v. 8, n 17, p. 80-101, 2012.

ROLIM, Marcos; HERMANN, Daiana; OLIVEIRA, Camila Louis. O PROERD funciona? Notas a partir de estudo quase-experimental. **Ciências Sociais Unisinos**, São Leopoldo, v. 56, n. 3, p. 381-390, 2020.

R CORE TEAM. R: a language and environment for statistical computing. R Roundation for Statistical Computing. **The R Project for Statistical Computing**, Austria, 2013. Disponível em: <https://www.R-project.org/>. Acesso em: 18 jul. 2022.

RODRIGUES, Corinne Davis; OLIVEIRA, Valéria Cristina. Medo do crime e desordem: uma análise da sensação de insegurança e do risco percebido na capital de Minas Gerais. **Teoria & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 20, n. 2, p. 156-184, 2012.

RUOTTI, Caren; ALVES, Renato Alves; CUBAS, Viviane de Oliveira. **Violência na escola**: um guia para pais e professores. São Paulo: Andhep: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006.

SANTOS, José Vicente Tavares dos; MACHADO, Elisabeth Mazon. A violência nas escolas e os dilemas do controle social: uma proposta dialógica. **Revista Brasileira de Segurança Pública**, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 106-125, 2019.

SEED/PR. Secretaria da Educação e do Esporte do Estado do Paraná. **Escola Segura é aprovada em 100% das instituições que receberam o programa**. Curitiba: SEED/PR, 2019. Disponível em <http://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/Escola-Segura-e-aprovada-em-100-das-instituicoes-que-receberam-o-programa>. Acesso em: 18 jul. 2022.

SEED/PR. Secretaria de Educação e do Esporte do Estado do Paraná. Núcleo Regional de Educação de Londrina. Curitiba: SEED/PR, [2019]. Disponível em: <https://www.nre.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=538>. Acesso em: 30 jan. 2021.

SESP/PR. Secretaria de Estado da Segurança Pública do Estado do Paraná. **Centro de Análise, Planejamento e Estatística – CAPE**. Curitiba: SESP/PR, [2019].

SHADISH, William R.; COOK, Thomas D.; CAMPBELL, Donald T. **Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference**. Boston: Houghton Mifflin, 2002.

SPOSITO, Marília Pontes. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 24-39, 2002.

SSP/PR. Secretaria da Segurança Pública do Paraná. **Londrina recebe o programa Escola Segura em 18 colégios estaduais Segurança**. Curitiba: SSP/PR, 2019. Disponível em: <http://www.seguranca.pr.gov.br/Galeria-de-Imagens/Londrina-recebe-o-programa-Escola-Segura-em-18-colegios-estaduais>. Acesso em: 21 maio 2019.

STELKO-PEREIRA, Ana Carina; WILLIAMS, Lucia Cavalcanti de Albuquerque. Evaluation of a Brazilian school violence prevention program (Violência Nota Zero). **Pensamiento Psicológico**, Cali, v. 14, n. 1, p. 63-76, 2016.

SWARTZ, Kristin *et al.* Policing schools: examining the impact of place management activities on school violence. **American Journal of Criminal Justice**, New York, v. 41, n. 3, p. 465-483, 2016.

THERIOT, Matthew T. School resource officers and the criminalization of student behavior. **Journal of Criminal Justice**, New York, v. 37, n. 3, p. 280-287, 2009.

TILLYER, Marie S.; ECK, John E. Getting a handle on crime: a further extension of routine activities theory. **Security Journal**, New York, v. 24, p. 179-193, 2011.

UNESCO. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. **Behind the numbers: ending school violence and bullying**. Paris: Unesco, 2019.

WHITE, Halbert. A heteroskedasticity-consistent covariance matrix and a direct test for heteroskedasticity. **Econometrica**, Ann Arbor, v. 48, n. 4, p. 817-838, 1980.

WING, Coady; SIMON, Kosali; BELLO-GOMEZ, Ricardo. Designing difference in difference studies: best practices for public health policy research. **Annual Review of Public Health**, San Mateo, v. 39, p. 453-469, 2018.

ZEILEIS, Achim. Econometric computing with HC and HAC covariance matrix estimators. **Journal of Statistical Software**, [S. l.], v. 11, n. 10, p. 1-17, 2004. Disponível em: <https://www.istatsoft.org/v011/i10>. Acesso em: 18 jul. 2022.

ZEILEIS, Achim; HOTHORN, Torsten. Diagnostic checking in regression relationships. **R News**, [S. l.], v. 2, n. 3, p. 7-10, 2002. Disponível em: <https://cran.r-project.org/web/packages/lmtest/vignettes/lmtest-intro.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2022.

*Recebido em: 03.02.2021*

*Revisado em: 07.04.2021*

*Aprovado em: 11.05.2021*

**Editor responsável:** Marília Pinto de Carvalho

**Cleber Lopes** é doutor em ciência política pela Universidade de São Paulo (USP). É docente do Departamento de Ciências Sociais e do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Estadual de Londrina (UEL) e coordenador do Laboratório de Estudos sobre Governança da Segurança da mesma instituição (LEGS/UEL).

**Rafael Rossato** é graduado em ciências sociais pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) e mestrando do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da mesma instituição.