



IMPACTOS DAS UNIDADES DE POLÍCIA PACIFICADORA (UPP) SOBRE COTIDIANOS ESCOLARES

Eduardo Ribeiro

Professor adjunto do Departamento de Sociologia do Instituto de Ciências Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj), Rio de Janeiro, RJ, Brasil. E-mail: eduardoribeiro@gmail.com

Orcid: 0000-0003-2269-1693

<http://dx.doi.org/10.1590/0102-155188/110>

Impactos objetivos e subjetivos dos tiroteios e violência armada nas escolas

Este estudo parte da premissa mais geral de que os contextos de violência armada do Rio de Janeiro, que englobam um complexo de relações de cooperação, cooptação e conflitos entre grupos de criminosos armados e setores policiais, possuem um amplo espectro de impactos e consequências, objetivas e subjetivas, diretas e indiretas, sobre variados setores da vida na cidade.

A atuação territorializada dos grupos criminosos, as reações do Estado na tentativa de contê-los e as mediações entre esses dois fatores provocam consequências sociais capazes de afetar indivíduos em suas trajetórias e projetos pessoais. Também incidem sobre instituições, que têm seu funcionamento, clima organizacional e capacidade de consecução de missões e objetivos institucionais afetados.

Um dos impactos mais diretos e imediatos da violência armada, caracterizada pelo controle territorial de certas localidades por grupos criminosos, como traficantes de drogas ou milicianos, ocorre através de confrontos armados em defesa de territórios ou de pontos de venda de drogas, que

também acontecem durante as respostas ofertadas pelas forças de segurança, nas incursões e operações policiais (Alves e Evanson, 2013; Misse, 1999; Silva, 2008).

Nas áreas conflagradas ocorrem interrupções esporádicas nas atividades do comércio, no expediente de instituições públicas e privadas e no dia a dia de moradores, trabalhadores e transeuntes. Em alguns territórios, as interrupções são frequentes. No setor da educação, paralisações de escolas são, assim como o fechamento do comércio, eventos comumente evocados para representar quebras da ordem e suspensão das rotinas provocadas pelos tiroteios e outras dinâmicas associadas à violência.

De fato, não são raros os relatos (históricos e recentes) na literatura acadêmica, em depoimentos pessoais e fontes jornalísticas, sobre o fechamento de escolas ou sobre estudantes que não chegam às salas de aula por residirem (ou transitarem) em áreas em que ocorrem tiroteios. As consequências mais trágicas desses eventos são os casos em que estudantes ou responsáveis, funcionários ou professores, tornam-se vítimas diretas dos confrontos, sendo mortos ou feridos por balas perdidas, dentro dos próprios estabelecimentos de ensino ou no trajeto entre casa e escola.

Sento-Sé, Cano e Marinho (2006), ao descreverem o histórico de violência e as consequências sociais dos conflitos entre facções do tráfico na Rocinha, relataram episódio ocorrido em 1993, no qual um menino foi atingido ao ser utilizado como escudo numa troca de tiros. Carreira e Carneiro (2008) comentaram o caso de uma jovem baleada de raspão dentro da sala de aula, durante conflito no Complexo do Alemão, em 2007. Os casos de Maria Eduarda, estudante baleada e morta na quadra de sua escola durante uma aula de educação física (2017), e Marcos Vinícius, atingido por disparos pelas costas, falecendo no trajeto para a escola, no Complexo da Maré (2018), configuram atualizações desse drama cotidiano.

Mesmo que não produzam vitimização direta, os tiroteios impactam as rotinas escolares. Guimarães (1998) e Sposito (1998) ressaltaram a inviabilidade do funcionamento de certas escolas durante os confrontos mais acirrados. Por sua vez, Zaluar e Leal (2001) elencaram os tiroteios, que já na década de 1990 eram cada vez mais frequentes nos bairros populares e favelas do Rio de Janeiro, entre os principais motivos para afastamento dos alunos, além de repercutirem sobre o fenômeno do fracasso escolar, estando ligados à evasão e à repetência.

Guimarães (2005) expôs como o fenômeno afetava escolas públicas e privadas, relatando ocasião em que todas as escolas de um bairro do Rio de Janeiro passaram pela mesma experiência, tendo que reorganizar e interromper atividades por conta do risco de que alunos e funcionários virassem alvo de balas perdidas. Abramovay e Rua (2002) falam sobre uma escola, na periferia do Rio de Janeiro, em que os tiroteios provocavam frequentemente o fechamento e fomentavam um clima de medo e incerteza. Fatos similares foram abordados por Penha e Figueiredo (2009) e Alves e Evanson (2013) ao apresentarem relatos de professores que apontavam a regularidade e frequência dos tiroteios na vizinhança das escolas, afetando a continuidade das aulas.

Dependendo da extensão e duração dos conflitos, as paralisações nas escolas localizadas em áreas conflagradas deixam grande número de alunos fora da escola, algumas vezes por longos períodos. Circunstâncias semelhantes ocorrem durante megaoperações policiais, com ocupações ou cercos. Em episódios como o relatado por Carreira e Carneiro (2008), no Complexo do Alemão, as escolas podem ficar na linha de fogo dos confrontos e operações, pondo em risco vidas e comprometendo sua estrutura física. No exemplo, todas as escolas visitadas apresentavam marcas de tiros.

Tais níveis de exposição à violência armada representam riscos evidentes à integridade física e psicológica dos estudantes. Além disso, os tiroteios afetam as dinâmicas em sala

de aula e o processo de ensino-aprendizagem, mesmo que as aulas não sejam interrompidas ou que não ocorram nos horários das aulas. A própria possibilidade de um tiroteio, maior ou menor, dependendo do contexto, constitui elemento perturbador e desestruturante em si (Cavalcanti, 2008). Alunos e professores precisam, muitas vezes, ficar atentos aos sinais da iminência do confronto e, ainda que cessem os conflitos, o medo e a sensação de insegurança persistem, pois permanece a possibilidade de que os confrontos recomecem. Tais fatores fazem com que as pessoas evitem sair de casa e não deixem seus filhos se deslocarem até a escola.

Relatos de professores mostram que, quando ocorrem tiroteios intensos durante a noite ou madrugada, por não conseguirem dormir, os alunos chegam exaustos às escolas, o que afeta especialmente o turno na manhã. Eles são indiretamente vitimados pela violência armada, sofrendo consequências secundárias dos contextos violentos. Por conta da tensão, muitos alunos apresentam problemas emocionais e psicológicos que interferem em seu cotidiano e afetam o desempenho escolar. No retorno à rotina escolar, após longo tempo de confrontos e operações policiais no Complexo do Alemão, a direção de uma das escolas visitadas por Carreira e Carneiro (2008) reconheceu que o evento provocou traumas e problemas psicológicos em alunos e professores.

Marinho et al. (2004) mostraram que o aproveitamento acadêmico pode ser afetado tanto pela incidência de eventos violentos no ambiente escolar quanto pelas percepções que os alunos possuem do risco e pelo medo que sentem na vizinhança da escola. Os autores sugerem que a crença no aumento da violência ou o conhecimento da ocorrência de eventos violentos promovem sentimentos de tensão e ansiedade, influenciando o cotidiano dos alunos.

Nessa linha, Guimarães (2005) afirmou que eventos relacionados à violência armada acionavam em alunos, professores e funcionários uma gama de medos, tensões e

inseguranças que traziam intranquilidade e desorganização ao ambiente escolar. Estes seriam fruto de violências presenciadas e, em muitos casos, de expectativas permanentes de que algo ruim poderia acontecer, de que o risco pudesse se concretizar.

Teoricamente, a conjugação de altos índices de violência objetiva e subjetiva poderia incidir sobre a chamada “segurança ontológica” (Giddens, 1991) de alunos e membros da comunidade escolar. O conceito se refere a um estado de estabilidade mental, confiança na continuidade da autoidentidade e constância dos ambientes circundantes. Se a confiança gerada por esta “crença na segurança”, segundo Giddens (1991), possibilitaria aos indivíduos transitar pelos espaços e executar suas atividades de rotina sem preocupação constante com sua segurança pessoal ou com a aproximação e copresença de outros indivíduos, o medo e a incerteza continuados vivenciados pelos atores escolares poderiam provocar quebras na segurança ontológica. Rupturas nesse sentimento mais básico de segurança afetariam o modo como os indivíduos experimentam acontecimentos em suas vidas, gerando ansiedade e instabilidade psíquica e emocional. Viver com medo afeta diretamente a “rotinização” (Giddens, 1989), os estilos de vida e formas de conduta cotidianas, alimentando também “crenças de perigo” (Borges, 2011) que aumentam a consciência do risco e as expectativas de vitimização.

Os eventos e as experiências vividas reforçam nas subjetividades as crenças de perigo. Guimarães (2005) conta que a ansiedade e as expectativas em relação ao perigo eram maiores entre alunos que residiam em áreas controladas pelo tráfico. Por conhecerem códigos e práticas das facções, os alunos antecipavam riscos que as escolas e seus colegas correriam em casos de invasão, o que aumentava a ansiedade e o sentimento de insegurança. O medo de que a escola fosse invadida por traficantes ou pela polícia,

o itinerário no retorno para casa e o receio pela segurança de familiares nos momentos de confronto eram as maiores preocupações. Para os professores, além do temor pela integridade física, havia responsabilidade e preocupação constantes com a segurança dos alunos. Segundo Penha e Figueiredo (2009), os professores reportavam que o processo de ensino era suprimido pelo contexto e drama social dos alunos. Eles assumiam outros papéis (amigo ou psicólogo) para lidar com as crises decorrentes da violência.

Além de provocar perda de dias letivos, quebras na rotina educacional e dificuldades de acesso às unidades escolares, a incidência de tiroteios, a incerteza e o risco ligados a dinâmicas da violência armada parecem limitar processos de ensino e aprendizagem, interferindo no planejamento e condução das atividades escolares.

Aspectos metodológicos sobre os impactos educacionais das UPPs

A política das UPPs (Unidades de Polícia Pacificadora), com a implantação de unidades policiais em territórios historicamente dominados por grupos criminosos armados vinculados, especialmente, ao tráfico de drogas, teve como principais resultados a redução de tiroteios, da ostensividade da presença de armas de fogo nos territórios e da vitimização letal, sobretudo relacionada às mortes provenientes de violência policial. Tais resultados foram relatados por Cano, Borges e Ribeiro (2012) e corroborados em novos estudos (Ferraz e Ottoni, 2013; Shyne, 2013), indicando a consistência do efeito da intervenção.

No que se refere à provisão de serviços e políticas públicas, havia a percepção social, segundo relato de moradores, policiais e gestores, na imprensa e em documentos oficiais, de que as UPPs seriam capazes de, indiretamente, aumentar a capacidade estatal de ampliar o acesso e a qualidade, melhorando as

condições de vida dos residentes dos locais ocupados (Banco Mundial, 2012; Cano, Borges e Ribeiro, 2012).

As UPPs estão, objetiva e subjetivamente, relacionadas à redução da violência armada e interrupção dos tiroteios, com impactos sobre o restabelecimento da estabilidade das rotinas, a reconquista do direito de ir e vir e, no limite, sobre o exercício da cidadania dos moradores. Quanto aos serviços escolares, há a percepção de que, ao melhorar condições de estudo e trabalho, as UPPs ampliaram oportunidades educacionais, beneficiando milhares de alunos. Estudos qualitativos realizados em escolas apontaram nessa direção, evidenciando mudanças objetivas na exposição à violência armada e aumento da segurança subjetiva percebida por estudantes, professores e diretores (Gawryszewski, 2013; Lima e Santos, 2017; Segal, 2019).

Dessa forma, este trabalho analisou os impactos da diminuição da violência armada sobre o cotidiano das escolas, mais especificamente sobre as paralisações e interrupções das aulas. Tal análise possui papel conceitual canônico no debate das relações entre educação e violência. Na medida em que parte dos efeitos educacionais potencialmente esperados das UPPs a política remete à estabilização de rotinas e à mudança no ambiente escolar e atua como mediadora entre a violência extramuros, as condições escolares e as oportunidades e resultados educacionais.

A implantação das UPPs constitui oportunidade privilegiada para estudar a relação entre violência armada e escola. A intervenção policial provoca reduções bruscas, pontuais e continuadas na violência no entorno de certas escolas, sem afetar, a princípio, indicadores educacionais e outros fatores associados ao desempenho dos alunos e à eficácia das escolas.

A instalação de uma UPP é em um evento bem localizado no tempo e espaço, a partir do qual ocorre, ou espera-se que ocorra, alteração abrupta na evolução de determinados fenômenos criminais, mudando o nível de suas séries

históricas. O fato de a redução ser pontual, abrangendo apenas escolas em áreas de UPPs, possibilita estabelecer grupos de escolas passíveis de serem utilizados para avaliar comparativamente a evolução de certos fenômenos de interesse. Tais grupos servem de ferramenta metodológica para analisar o impacto das UPPs, permitindo verificar diferenças entre localidades com e sem a intervenção.

Essa possibilidade remete à noção de “experimento natural”, na medida em que a forma como a política é executada permitiu maior controle sobre o contexto em que foi realizada a pesquisa. No experimento natural, as condições que permitem controlar a situação experimental, relacionada à capacidade do pesquisador de evitar variáveis intervenientes e isolar o efeito da intervenção, são dadas em contexto natural, alheio à manipulação dos pesquisadores (Cano, 2002).

162

É possível acompanhar a evolução de indicadores escolares no tempo e verificar variações em seu comportamento nos momentos posteriores à implantação de cada UPP. Essa evolução deve ser comparada com a de escolas com características demográficas e socioeconômicas similares, mas sem UPPs, dispostas em territórios dominados por grupos criminosos armados. Estas são designadas para compor o que se chama nas pesquisas avaliativas de grupo de controle, que, a princípio, inclui escolas nunca afetadas pelas UPPs.¹ Escolas em áreas sem UPP podem integrar grupos de comparação válidos, desde que a similaridade entre as áreas dos grupos seja respeitada.

É relevante para as avaliações que tanto as escolas do grupo de controle quanto as do grupo experimental (em áreas com UPPs) podem ter recebido outras políticas públicas voltadas para áreas conflagradas, impulsionadas ou

¹ Um problema metodológico conhecido como hipótese de deslocamento, comum na avaliação de projetos voltados à área da segurança pública, pode afetar esta suposição de não contaminação do grupo de controle, podendo limitar ou mesmo invalidar a equivalência entre grupo controle e grupo experimental.

não pela própria “política de pacificação”. Estas são explicações concorrentes para possíveis impactos detectados na evolução dos indicadores, e precisam ser acompanhadas.

No campo da educação, o programa Escolas do Amanhã (Lucas, 2011) é exemplo de variável de confusão, na medida em que surge no cenário carioca no mesmo momento em que as UPPs, tem como foco o mesmo público e pode afetar os mesmos indicadores utilizados para verificar impactos educacionais das UPPs. Foram implementadas 155 Escolas do Amanhã na cidade do Rio de Janeiro, localizadas em áreas que receberam UPPs e em locais onde a política não chegou. Iniciado no segundo semestre de 2009, o programa poderia funcionar como fator de compensação caso fosse aplicado em áreas que não receberam UPPs, justamente como forma de compensar estas regiões. Poderia possuir também efeito contrário, se a definição das escolas que o receberam resultasse do intuito de concentrar recursos nas áreas em que as UPPs foram instaladas. Essa última hipótese condiz com o discurso de que a “pacificação” abre caminho para a chegada de outras políticas e serviços.

No primeiro caso, existe ameaça à validade interna² do experimento natural conhecida como “equalização compensatória de tratamentos”. As autoridades estariam direcionando mais recursos para o grupo de controle, visando reduzir desigualdades criadas pela própria política a ser avaliada (Campbell e Stanley, 1963; Cano, 2002). Os resultados do grupo de controle sofreriam alterações, independentes das UPPs, que podem reduzir artificialmente a magnitude dos efeitos mensurados.

No segundo caso, além de ser uma explicação concorrente para possíveis efeitos detectados, o programa Escolas do Amanhã poderia superestimar estimativas dos impactos

² Validade interna se refere ao grau de certeza de que foi a causa pesquisada, e não outro fator, que produziu os efeitos observados. Se a confiança na inferência causal é alta, o estudo possui alta validade.

educacionais das UPPs, caso não fossem consideradas na análise. Nesse sentido, representa ameaça à validade de construto³ do experimento natural, que remete à interferência ou interação com outros tratamentos (Campbell e Stanley, 1963; Cano, 2002), e à constatação de que a avaliação pode não ser apenas do efeito das UPPs, mas de sua combinação com outras políticas. A possibilidade de o efeito de uma UPP ser diferente em escolas com o programa Escolas do Amanhã limita a generalização dos resultados sobre o impacto da violência nas escolas.

A atribuição aleatória de unidades entre grupos experimental e controle seria, em teoria, o procedimento mais indicado para definir os grupos comparáveis. Isso implicaria realizar um sorteio antes mesmo do início do projeto, implementando ao acaso UPPs nos territórios selecionados. Embora não garanta equivalência absoluta, a aleatorização permite, desde que o tamanho da amostra seja suficiente, equiparação relativa que se dá nas dimensões relevantes e em todas as dimensões possíveis, incluindo variáveis não observadas ou tidas como irrelevantes (Cano, 2002).

Na impossibilidade óbvia de atribuição aleatória das UPPs aos territórios e, por conseguinte, às escolas, a pesquisa não pode ser considerada experimental. A equiparação dos grupos precisou ser realizada com outros métodos de equalização. Um desafio metodológico, anterior à realização das análises, foi a obtenção de grupos de controle não equivalentes, mas capazes de gerar comparações válidas, elencando escolas com perfil similar àquelas diretamente influenciadas pelas UPPs. Para tanto, foram empregadas três estratégias que consistiram em selecionar diferentes amostras de escolas com base nos seguintes critérios:

³ Validade de construto se refere à possibilidade de generalizar a inferência causal proposta pelo experimento a outros contextos – momentos históricos, lugares, populações ou formas de mensuração.

1. Proximidade em relação a favelas. Utilizando técnicas de análise espacial foram selecionadas 333 escolas localizadas a até 200 metros da favela mais próxima. A opção se justifica pelo fato de as UPPs serem uma política territorial direcionada para favelas. O grupo de controle foi formado por 282 escolas em áreas sem UPP, enquanto 51 escolas estavam em circunscrições das primeiras 36 UPPs instaladas até 2013, formando o grupo experimental usado para estimar o efeito da política.
2. Escolas do Amanhã. Uma amostra foi formada selecionando 150 escolas do programa. O grupo de controle foi formado por 99 escolas.
3. Pareamento estatístico. Métodos de pareamento associam cada unidade do grupo experimental a uma ou mais unidades similares, formando grupos de controle não equivalentes, mas equalizados. Um dos procedimentos mais utilizados são os escores de propensão (Guo e Fraser, 2009; Rubin, 2001). O procedimento consistiu em estimar, com uma regressão logística e com base em características das escolas,⁴ a probabilidade de a escola pertencer a um território que recebeu UPP. O pareamento das unidades ocorre ao se associar a cada escola do grupo experimental uma ou mais escolas localizadas fora das circunscrições das UPPs, mas com probabilidade semelhante de atribuição ao grupo experimental, calculada no momento do pré-teste. Este último é o primeiro ano da série histórica para a variável que se pretende avaliar. Na análise das interrupções das aulas, tomou-se como referência 2009. Foram utilizados:

⁴ Variáveis utilizadas no pareamento: defasagem idade-série, números de homicídios dentro de 100 a 500 metros das escolas, CRE da escola, infraestrutura (presença de espaços administrativos e de apoio pedagógico) e variáveis socioeconômicas – idade média, percentuais de alunos do sexo masculino, de alunos negros, de alunos cuja escolaridade máxima dos pais era, pelo menos, o nível médio, e percentual de alunos da escola que possuíam (pessoalmente, ou referente a um responsável) um Número de Identificação Social (NIS).

- a. Pareamento 1:1. Com uma escola de controle para cada escola no grupo experimental;
- b. Pareamento 1:3. Com três escolas no grupo de controle para cada escola no grupo experimental. O grupo de controle foi formado por 153 escolas.

Impacto das UPPs sobre a interrupção das aulas

Considerando as evidências da redução local da violência armada imediatamente após a implantação das UPPs, com diminuição de tiroteios, das incursões policiais e da ostensividade das armas de fogo, uma hipótese mais geral aponta para consequências benéficas, nos territórios que receberam a política, ao cotidiano das escolas.

A diminuição das paralisações constitui indicador do próprio sucesso das UPPs como política de segurança, atestando sua capacidade de reduzir tiroteios e de restituir ao ambiente comunitário certa estabilidade necessária às atividades rotineiras. Funciona como pré-condição sem a qual não se espera que outras dimensões da vida escolar possam ser modificadas. Espera-se que a melhora de indicadores educacionais seja mediada pela redução da violência extramuros, representada pela interrupção das aulas.

Em 2013, a Coordenadoria de Gestão e Governança (CGG), vinculada à Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME), era responsável por acompanhar as interrupções das aulas, que poderiam ocorrer por diversos motivos. Uma das causas monitoradas era a violência armada, que incluía interrupções por tiroteios e casos em que os grupos armados impunham o fechamento de escolas. Com a CGG foram obtidos dados mensais por escola, entre os quais o número de dias fechados por violência.

Os dados registravam apenas escolas com dias de aula perdidos de 2009 a 2013, e foram levados a um cadastro de escolas municipais formado pelo Censo Escolar da Educação

Básica/Inep. Ao final do processo, chegou-se a uma base com o número mensal de dias de aula perdidos por causa da violência armada em escolas públicas municipais do Rio de Janeiro. Cada uma das 1.015 escolas contava com sessenta registros mensais referentes aos cinco anos observados.⁵

No período, 1.979 dias de paralisação foram registrados. Embora a maioria das escolas (71,3%) não tenha registrado fechamento em cinco anos, 291 escolas (28,7%) tiveram atividades interrompidas em algum momento por causa da violência. Um número elevado de escolas fechou por mais de dez dias. Em média 76 mil estudantes⁶ por ano ficaram sem aula ao menos um dia.

Tabela 1
Escolas segundo o número de dias de aula perdidos por conta da violência.
Escolas públicas municipais do Rio de Janeiro (2009 a 2013)

Nº de dias perdidos (entre 2009 e 2013)	Número de escolas	%	% Acum.
Nenhum dia	724	71,3	71,3
1 dia	81	8,0	79,3
De 2 a 5 dias	99	9,8	89,1
De 6 a 10 dias	50	4,9	94,0
De 11 a 20 dias	32	3,2	97,1
Mais de 20 dias	29	2,9	100
Total	1.015	100	

Fonte: CCG/SME. Elaboração própria.

As estatísticas apresentadas provavelmente subestimam o fenômeno. Algumas escolas podem não registrar paralisações e outras, embora não estejam formalmente fechadas, sofrem interrupção forçada na medida em que seus alunos, professores e funcionários não aparecem por conta dos tiros. Por um lado, diretores podem se sentir pressionados a manter escolas abertas. Por outro, estudantes podem simplesmente não comparecer. Ambos os relatos apareceram

qualitativamente, em conversas informais e entrevistas com diretores e professores.

Eu não fechava [a escola] nem quando tinha tiroteio [...] a maioria das crianças não vinha, mas a escola ficava aberta.
(diretora, escola na região da Grande Tijuca)

Em dia de tiroteio a gente tinha mais ou menos [...] na semana de tiroteio a gente tinha a frequência baixíssima. De vinte alunos vinham oito ou dez alunos. Principalmente quem morava na área de mais conflito, eles não vinham não. Aí justificava a falta deles, né? Porque não tem como....
(professora, escola na região da Grande Tijuca)

Apesar do sub-registro, o número de dias de aula perdidos parece uma estatística consistente com o fenômeno das paralisações provocadas pela violência armada. Está positivamente correlacionado com a violência no entorno das escolas, medida pelo número de homicídios computado dentro de um raio de 500 metros ao redor das escolas. Foi também condizente com a percepção de diretores sobre problemas das escolas – dado proveniente dos questionários contextuais da Prova Brasil/Inep. Assim, tal indicador, calculado a partir do registro administrativo da SME, pode ser considerado uma medida suficientemente válida e confiável.

Para avaliar o impacto das UPPs sobre as paralisações escolares, primeiramente observou-se a evolução temporal do número médio de dias perdidos, considerando séries históricas de escolas dentro e fora das circunscrições das UPPs. O Gráfico 1 mostra, entre 2009 e 2013, a evolução mensal dos dias perdidos em duas linhas: uma representando a média mensal dos dias perdidos para escolas que, em algum momento, sofreram influência direta de uma UPP; e outra com a média de todas as escolas cujos territórios nunca receberam UPPs. Adicionalmente, o gráfico mostra os momentos

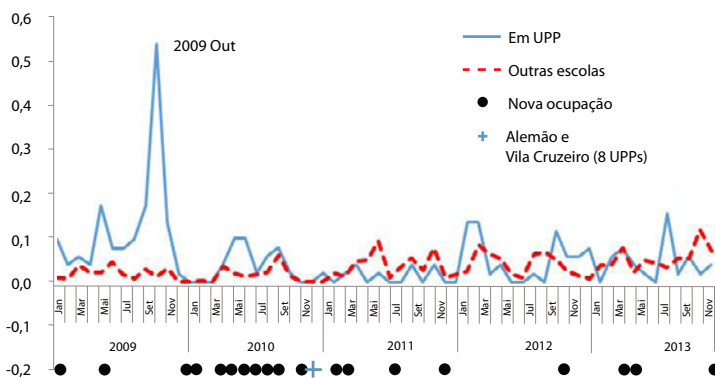
em que novas ocupações policiais ocorreram, pontuando o surgimento progressivo das primeiras 36 UPPs. Este recurso permitiu visualizar conjuntamente a evolução dos resultados educacionais e a execução da política de segurança.

Nos primeiros anos da série histórica há, entre as escolas em territórios com UPPs, números mais elevados de dias de aula perdidos por causa da violência. Este resultado era esperado, considerando-se que as UPPs deveriam ingressar nos locais mais violentos da cidade. Nas escolas em territórios com UPP o número de dias perdidos foi particularmente elevado em 2009, sobretudo em outubro. Nesse e nos meses antecedentes ocorreram diversos conflitos entre facções do tráfico em favelas da Grande Tijuca, zona norte do Rio de Janeiro. Os confrontos foram seguidos por sucessivas operações das polícias Civil e Militar em diferentes localidades da região. Em um dos confrontos entre traficantes e policiais ônibus e carros foram incendiados. O fogo chegou a atingir uma escola municipal. Um episódio representativo da atipicidade do período foi a queda de um helicóptero da polícia em 17 de outubro, alvejado por traficantes, o que acirrou a violência dos conflitos.

A primeira UPP foi implantada no morro do Dona Marta, no final de 2008. No ano seguinte, vieram as ocupações das UPPs de Jardim Batan e Cidade de Deus, na zona oeste, e duas outras ocupações na zona sul – Chapéu Mangueira e Babilônia; Pavão-Pavãozinho e Cantagalo. Em 2010 a política se expandiu, ocupando progressivamente localidades da zona norte. Ocorreram intervenções na região da Grande Tijuca, formando um cinturão no entorno do estádio do Maracanã (Cano e Ribeiro, 2014). A partir daí, percebe-se uma queda no nível da série histórica das escolas localizadas nas circunscrições das UPPs, mas estas mantêm um patamar ainda superior à média registrada das escolas fora dos territórios abarcados pelo projeto.

Gráfico 1

Evolução do número médio mensal de dias de aula perdidos por conta da violência segundo a presença da escola em territórios com UPPs (2009 e 2013)



Fonte: CGG/SME. Elaboração própria.

170

No final de 2010 houve uma megaoperação policial com a ocupação maciça das favelas dos complexos do Alemão e da Penha, subúrbios da zona norte. Tais ocupações culminaram na permanência do exército nos territórios e na implantação de oito UPPs. A partir desse momento a posição das séries históricas se inverte, com crescimento do número de dias perdidos nas escolas fora das áreas de UPP e pequeno decréscimo nas médias mensais computadas para as escolas com UPP, cuja série passa a ficar num nível inferior. A partir de 2012 são notadas tendências de crescimento em ambas as séries, que aparecem em patamares com magnitude semelhante.

Se as ocupações policiais associadas às UPPs têm um impacto, este poderia ser percebido não apenas a partir de uma alteração no nível das séries históricas, mas também a partir de alterações nas tendências das séries. Espera-se uma diferenciação progressiva das duas séries históricas, que deveriam se afastar mais à medida que novas ocupações ingressassem nos territórios.

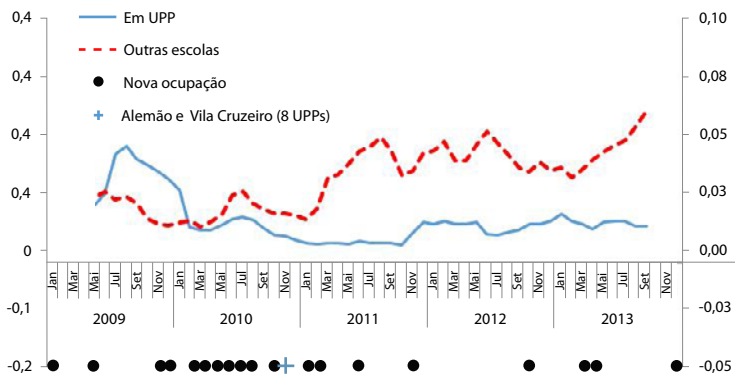
Para facilitar a visualização, um novo gráfico foi elaborado com duas alterações. Primeiro, ambas as séries (das escolas com e sem influência das UPP) foram suavizadas com a utilização de médias móveis. O valor mensal em cada série foi trocado pela média de sete pontos, considerando o número de dias perdidos no próprio mês e valores dos três meses anteriores e posteriores. Como resultado, obtêm-se séries suavizadas, menos sujeitas a valores extremos, que revelam com maior clareza as tendências. Em segundo lugar, optou-se por expor as séries em escalas diferentes. Cada linha – contínua para UPPs e tracejada para as demais escolas da rede municipal – possui sua própria escala, com valores dispostos em dois eixos distintos, um à esquerda (das UPPs), outro à direita (das demais escolas). O intuito foi diminuir o efeito das discrepâncias de magnitude das séries, destacando as diferenças na evolução e tendência.

O Gráfico 2 revela duas tendências distintas. Há um claro crescimento do número médio de dias perdidos nas escolas fora das áreas com UPP, incremento que ocorre a partir de 2011. Já o início das ocupações policiais parece estar associado à tendência de queda e estabilização das interrupções nas escolas desses locais. A redução é menor em um primeiro momento (2010) e maior posteriormente (2011). Percebe-se, a partir de 2012, uma inflexão, com uma leve tendência de crescimento, mas menos acelerada (em termos da inclinação da série) do que a vista na série das outras escolas.

A análise gráfica comparou a série histórica das escolas em área de UPP com as demais escolas da rede municipal, independentemente do perfil. Esse conjunto mais amplo de escolas pode não ser o melhor grupo de comparação para estimar o efeito das UPPs, pois possui características distintas das escolas sob influência do projeto. Escolas em áreas com UPP estão mais próximas às favelas, têm composição do alunado com piores níveis socioeconômicos e maiores índices

de violência em seu entorno. Tais diferenças podem enviesar estimativas dos efeitos e alterar a interpretação dos impactos.

Gráfico 2
 Evolução da média móvel do número médio mensal de dias de aula perdidos. Escolas em territórios com UPPs contra todas as outras escolas da rede (2009 a 2013)



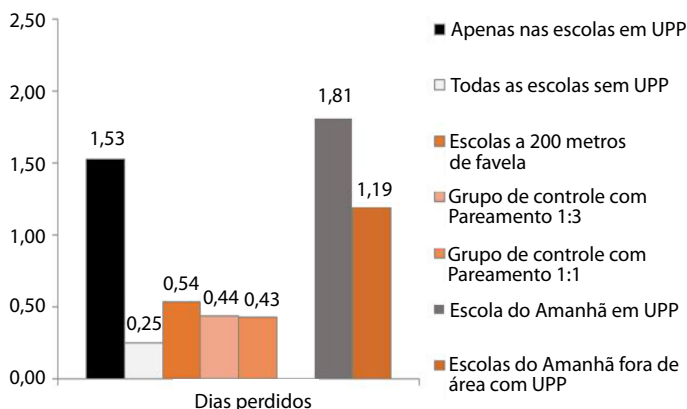
Fonte: CCG/SME. Elaboração própria.

O Gráfico 3 apresenta o número médio anual de dias perdidos para o primeiro ano da série histórica (2009). O intuito foi verificar diferenças no momento do pré-teste, antes da intervenção. Nota-se primeiramente grande diferença nas médias de dias perdidos entre escolas em áreas com UPP e as demais escolas da rede, fora desses territórios. Nas escolas com UPP a média foi, no início da série, seis vezes a média das demais escolas (1,53 contra 0,25). O gráfico mostra ainda médias para os grupos de controle explicados anteriormente – escolas próximas a favelas e grupos formados por pareamento estatístico, além das Escolas do Amanhã. Nesse último caso, as médias foram calculadas para escolas dentro e fora de áreas com UPP. Embora as médias dos grupos de controle sejam mais elevadas do que as registradas para toda a rede, elas se aproximam pouco das médias do grupo experimental, das escolas em áreas de UPP.

Na análise, pareceu mais efetivo à equalização o desenho que considerou apenas Escolas do Amanhã, para o qual as distâncias iniciais entre os grupos foram menores.

Entre as diferenças iniciais dos grupos experimental e controle destaca-se o fato de que os grupos de comparação definidos não são tão equivalentes. Assim, embora a utilização dos controles tenha vantagens metodológicas em relação às comparações com a totalidade da rede, as interpretações e inferências derivadas desses resultados devem ser realizadas com cautela. As conclusões devem ser tiradas considerando a triangulação de diferentes análises e desenhos avaliativos.

Gráfico 3
Média anual de dias de aula perdidos nas escolas em territórios com UPPs e nos diferentes grupos de controle.
Escolas públicas municipais do Rio de Janeiro (2009)



Fonte: CGG/SME. Elaboração própria.

Considerando os diferentes desenhos, foram elaborados gráficos de linha com séries históricas separadas para os grupos de controle (Gráfico 4). A evolução das séries para esses grupos é similar à constatada anteriormente: crescimento do número médio de dias perdidos fora das áreas com UPPs a partir de 2011, seguido por estabilização e nova tendência

de crescimento em 2013. Nas escolas das áreas com UPP observa-se tendência de queda nas interrupções das aulas desde 2009 até o final de 2011, quando há uma inflexão na série, com nova tendência de crescimento. O que distinguiu as séries foi mais a magnitude das diferenças do que o formato da evolução.

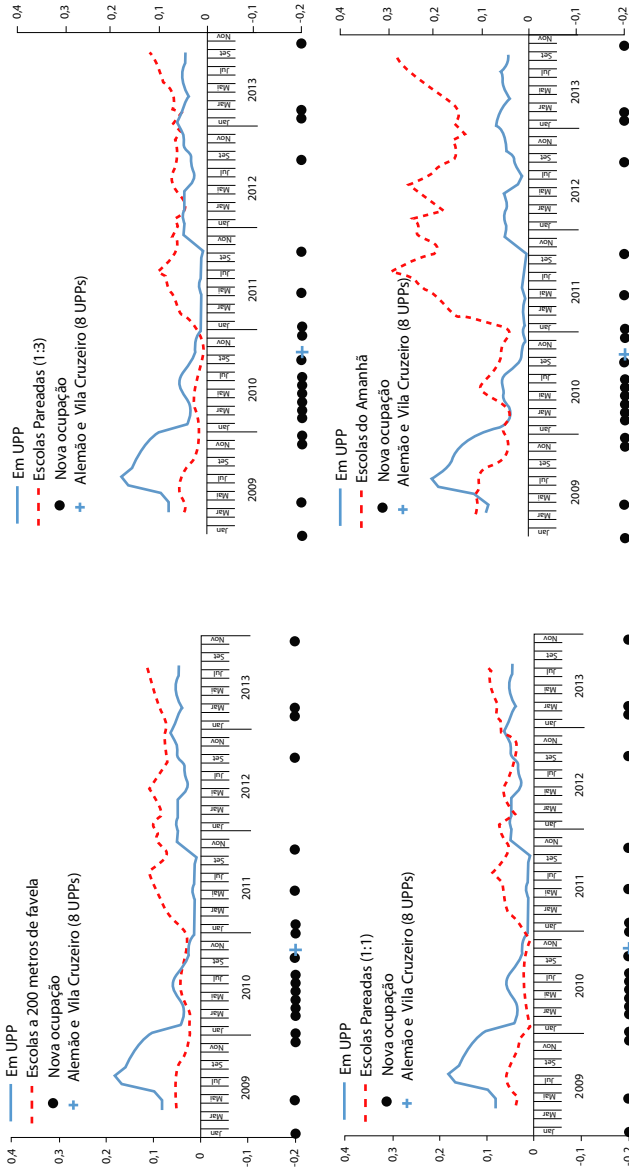
A diferença registrada nas séries com filtro das Escolas do Amanhã foi a mais significativa. As escolas do programa Escolas do Amanhã fora das áreas com UPP, no primeiro semestre de 2011, tiveram crescimento acelerado no nível da série histórica, não acompanhado pelas escolas do programa em área de UPP. Esta distância manteve-se pronunciada até o final da série.

Após observar os gráficos, a última forma de analisar possíveis impactos das UPPs sobre os dias perdidos consistiu em ajustar modelos estatísticos de regressão múltipla. Estes descreveram a relação linear entre duas ou mais variáveis, permitindo estudar o comportamento de uma variável dependente, com base na variação de uma ou mais variáveis auxiliares – independentes ou controles.

174

As análises têm como variável dependente o número mensal de dias de aula perdidos por causa da violência no entorno das escolas e, como variável independente, a presença permanente da força policial, que se inicia com as ocupações policiais e se consolida com a instalação de UPPs. A presença das UPPs em uma região configura uma variável indicadora que recebe “0” nos meses em que não existe UPP no território da escola, e valor “1” em todos os meses a partir da data da ocupação policial. Além dessas duas, as seguintes variáveis foram consideradas como controles no ajuste dos modelos estatísticos:

Gráfico 4
 Evolução da média móvel do número médio mensal de dias de aula perdidos nas escolas em territórios com UPPs e nos diferentes grupos de controle. Escolas públicas municipais do Rio de Janeiro (2009 a 2013)



Fonte: CCG/SME. Elaboração própria.

- a. Identificação da escola. Variável categórica que identifica a escola e controla todos os elementos de contexto que são constantes no tempo. Em termos estatísticos, captura a variabilidade de cada escola e, portanto, funciona como se cada uma das escolas fosse comparada somente consigo mesma;
- b. Variáveis relacionadas a efeitos temporais:
 - i. Tendência linear. Variável utilizada para representar a evolução temporal do número de dias perdidos, permitindo controlar tendências nas séries históricas. Para cada escola, a variável registrou sessenta meses para os quais os dados foram coletados. O primeiro mês, janeiro de 2009, constitui o tempo zero (início da série). Nos meses seguintes um contador acumula uma unidade por mês até atingir o valor máximo em dezembro de 2013;
 - ii. Tendência quadrática. É o quadrado da variável de tendência linear. Permite modelar possíveis tendências não lineares das séries históricas;
 - iii. Sazonalidade. Corresponde a uma tendência cíclica, que se repete periodicamente em determinadas épocas do ano. Inclui efeitos de clima e estações, de calendário, como feriados e épocas comemorativas, ou mesmo práticas institucionais, como as férias escolares. Uma variável categórica identifica o mês do registro para controlar possíveis padrões que se repetem sazonalmente nos mesmos meses;
 - iv. Valor atípico. Variável indicadora criada para outubro de 2009. Este ponto representa um caso extremo para as escolas em área de UPP, com número bastante elevado de dias perdidos;

- c. Tamanho da escola. Número de alunos matriculados na escola. O indicador foi dividido por 100 para facilitar a leitura e interpretação dos resultados. A unidade de medida consiste em grupamentos de cem estudantes;
- d. Nível socioeconômico da escola. Este construto foi representado pelo percentual de alunos da escola que possui o Número de Identificação Social (NIS). O NIS é um código de identificação cadastral, atribuído pela Caixa Econômica Federal. É necessário para se inscrever em diversos projetos sociais, como programas de transferência de renda. Quanto maior o percentual de alunos com NIS na escola, menor deve ser o nível socioeconômico médio dos alunos da instituição;
- e. Escolas do Amanhã. Variável indicadora da participação no programa Escolas do Amanhã, política educacional focada nas escolas localizadas em territórios conflagrados e com altos índices de violência e evasão escolar (Lucas, 2011). Considerar o Escolas do Amanhã como variável de controle não apenas evita vieses de sua omissão, separando seu efeito daquele atribuído às UPPs, como pode permitir analisar interações entre os efeitos de ambas as intervenções.

177

Estas variáveis foram utilizadas como controles estatísticos nos modelos visando avaliar o impacto das UPPs sobre as interrupções das aulas. A modelagem foi feita a partir da inserção de todas as variáveis relevantes consideradas como controles, para só então testar o efeito da entrada das UPPs nos territórios escolares.

Na leitura dos modelos, é preciso ter em mente o significado e a lógica dos diferentes desenhos avaliativos. O modelo inicial, com todas as escolas, é teoricamente mais enviesado,

por conta da grande discrepância entre grupo de controle (escolas fora dos territórios com UPP) e grupo experimental (escolas em áreas com UPP). Ele serve como parâmetro para comparar o que aconteceria se desconsiderássemos a falta de equivalência entre os grupos de comparação.

Em seguida, são apresentados modelos que estimam efeitos das UPPs em amostras que compararam escolas em territórios com UPP com os grupos de controle. Estes foram formados pela proximidade das escolas com favelas ou por pareamento estatístico. O primeiro constitui grupo de escolas maior e mais heterogêneo do que os grupos pareados. Os grupos de controle estão organizados por seu tamanho e proximidade em relação ao grupo experimental.

Por fim, são apresentados dois modelos resultantes de filtros para seleção das escolas: um apenas com escolas em áreas que receberam UPPs em algum momento do período analisado, outro apenas com escolas do programa Escolas do Amanhã. Nesses modelos, UPPs e Escolas do Amanhã são variáveis testadas e também critérios de seleção das escolas utilizados nos desenhos avaliativos. Na amostra que contém apenas escolas em área de UPP, a variável UPP indica momentos pré e pós-ocupação, pois todas receberam o projeto. Na amostra composta apenas pelas escolas do programa Escolas do Amanhã, a variável que representa as escolas deste programa também representa cenários pré e pós-intervenção, recebendo valor "1" a partir de setembro de 2009, momento oficial do início do programa. Tendo em vista esses grupos, foram ajustados seis modelos de regressão múltipla, cujos resultados podem ser observados na Tabela 2.

Considerando os objetivos deste artigo, a análise dos coeficientes das variáveis de controle é menos relevante do que a dos coeficientes referentes à entrada das UPPs nos territórios. Contudo, antes de observar os efeitos das UPPs sobre as interrupções das atividades escolares, cabem algumas considerações pontuais.

Primeiramente, os efeitos fixos estimados para cada uma das escolas foram omitidos na apresentação do modelo, já que não interessava expor resultados para instituições específicas, mas sim para o conjunto das escolas da rede pública. Esta variável foi amplamente significativa em todos os modelos. Logo, algumas escolas tendem a ter maior probabilidade de perda de dias de aula do que outras.

Em relação à evolução temporal das séries, o coeficiente negativo da variável de tendência linear mensal, acompanhado pelo coeficiente positivo de seu termo quadrático, exprime um movimento curvilíneo no qual o número médio de dias perdidos, mais elevado no início da série, decai e depois volta a crescer ao final do período observado. Esse padrão, expresso nos gráficos anteriores, foi regular em todos os modelos considerados, com exceção daquele que restringiu as análises às Escolas do Amanhã. Neste caso, apenas uma tendência de crescimento mensal linear foi significativa.

Foram constatados efeitos sazonais em todos os desenhos avaliativos, com exceção daquele contendo apenas escolas em UPPs. Tomando janeiro como categoria de referência, verifica-se que os coeficientes dos demais meses, com exceção de dezembro, fevereiro e julho, são positivos e significativos. Estes três meses apresentaram coeficientes negativos e não significativamente diferentes de janeiro. Tais efeitos se referem a um menor número de dias perdidos nos meses de férias escolares: início e final do ano letivo, e férias de julho.

O tamanho da escola teve impacto sobre as paralisações apenas nos modelos para Escolas do Amanhã e escolas próximas às favelas. Nesses casos, o efeito negativo indicou que, quanto maior a escola, menos ela interrompia suas atividades.

Contrariando o esperado, escolas com menor percentual de alunos com NIS (maiores níveis socioeconômicos) apresentaram, em média, um número maior de dias perdidos. Essa relação apareceu em apenas dois dos modelos estimados.

O programa Escolas do Amanhã apresentou efeitos diferentes, a depender do desenho avaliativo utilizado. No modelo

estimado para todas as escolas, o programa esteve fortemente relacionado a um maior número de dias perdidos. Por outro lado, no modelo gerado a partir da amostra formada apenas pelas instituições que participaram em algum momento do programa, seu início esteve associado a uma redução dos dias de aula perdidos. Nos demais modelos, essa variável não foi significativa. Tais resultados podem ter a ver com vieses oriundos da utilização de grupos de controle não comparáveis.

No primeiro modelo, no qual as médias de dias perdidos após o início do programa Escolas do Amanhã foram comparadas às médias de um conjunto mais heterogêneo de escolas, o resultado pode expressar simplesmente o fato de que tais escolas, localizadas por definição em áreas violentas, têm, justamente por conta disso, mais interrupções nas aulas. Em contrapartida, a comparação com uma amostra mais restrita mostra que, consideradas apenas as escolas que participaram deste projeto, o início do programa está associado à redução do número médio de dias de aula perdidos por causa da violência, mesmo controlado pelos efeitos das UPPs.

Em relação aos efeitos das UPPs sobre as interrupções das atividades escolares, foi possível verificar diferença sistemática entre escolas localizadas em área de UPP (após o início do projeto) e demais escolas da rede pública municipal de ensino. Tal diferença foi consistente para os diversos grupos de controle utilizados nas comparações, permitindo afirmar que as UPPs reduziram o número médio de interrupções das aulas relacionadas à violência armada no entorno escolar.

Além dos efeitos mensais, são apresentados, na última linha da Tabela 2, os impactos esperados acumulados no decorrer de 12 meses. Com base nos diferentes desenhos utilizados é possível afirmar que as UPPs previnem num ano, em média, a perda de 1,3 a 2,4 dias de aula, período durante o qual as escolas estariam fechadas por conta da incidência de conflitos armados ou da determinação de grupos criminosos, não fosse a influência do programa.

Tabela 2
Modelos de regressão múltipla para o número médio de dias de aula perdidos por conta da violência. Escolas municipais do Rio de Janeiro (2009 a 2013)

Variáveis	Todas as escolas da rede municipal		Grupo de controle: escolas a 200 metros de favela		Grupo de controle: pareamento 1:3		Grupo de controle: pareamento 1:1		Seleção: apenas escolas com UPP		Seleção: apenas Escolas do Amanhã	
	Efeito		Efeito		Efeito		Efeito		Efeito		Efeito	
Constante	0,024		0,033		0,056		0,101		-0,016		0,073	
Escolas específicas ^a	-	***	-	***	-	***	-	***	-	***	-	***
Tendência linear	-0,000		0,000		-0,002	*	-0,002		-0,002		0,006	***
Tendência quadrática	0,000	***	0,000	*	0,000	***	0,000	**	0,000		-0,000	
Sazonalidade:												
Fevereiro	0,010	*	0,015		0,008		-0,004		-0,004		0,011	
Março	0,027	***	0,041	***	0,032	*	0,019		0,015		0,075	**
Abril	0,038	***	0,059	***	0,054	***	0,040	*	0,005		0,129	***
Maior	0,024	***	0,053	***	0,043	**	0,038		0,033		0,085	***
Junho	0,032	***	0,061	***	0,067	***	0,027		0,004		0,119	***
Julho	0,008		0,015		0,011		0,005		-0,020		0,009	
Agosto	0,021	***	0,035	**	0,044	**	0,024		0,026		0,082	**
Setembro	0,039	***	0,066	***	0,058	***	0,031		0,022		0,143	***

(continua...)

Tabela 2 (continuação)

Variáveis	Todas as escolas da rede municipal		Grupo de controle: escolas a 200 metros de favela		Grupo de controle: pareamento 1:3		Grupo de controle: pareamento 1:1		Seleção: apenas escolas com UPP		Seleção: apenas Escolas do Amanhã	
	Efeito		Efeito		Efeito		Efeito		Efeito		Efeito	
Outubro	0,019	***	0,026	*	0,032	*	0,014		0,012		0,053	
Novembro	0,035	***	0,058	***	0,064	***	0,043	*	0,012		0,154	***
Dezembro	0,003		-0,005		0,006		-0,003		-0,012		-0,015	
Outubro de 2009	0,016		0,063	**	0,119	***	0,258	***	0,456	***	0,163	***
Tamanho/Escola	-0,001		-0,004	*	-0,003		-0,001		-0,002		-0,010	**
Alunos com NIS (%)	-0,000	**	0,000		-0,001		-0,002	*	0,001		-0,001	
Escolas do Amanhã	0,033	***	0,015		0,021		0,016		-0,008		-0,098	***
UPP no território	-0,123	***	-0,135	***	-0,133	***	-0,123	***	-0,110	***	-0,201	***
Observações	57.840		19.980		12.240		6.120		3.060		9.000	
Nº de escolas	964		333		204		102		51		150	
R ² ajustado	0,116		0,126		0,113		0,096		0,097		0,117	
Efeito Anual da UPP	-1,5		-1,6		-1,6		-1,5		-1,3		-2,4	

Variável dependente: n^o de dias perdidos por conta da violência no entorno das escolas.

Significância: *** 0,001 ** 0,01 * 0,05

*. Os coeficientes específicos de cada escola foram omitidos do modelo para simplificar a apresentação.

Fonte: Elaboração própria.

Considerando que as estatísticas da SME são subestimadas, já que algumas escolas não interrompem formalmente suas atividades, embora não cheguem a funcionar, pois alunos e funcionários não comparecem devido aos confrontos ou ao medo de novos tiroteios, as estimativas calculadas constituem um limite inferior para o impacto das UPPs. Outra ordem de interrupções não registradas pode estar sendo afetada pela entrada das unidades, que estariam também prevenindo as escolas contra casos de “dias perdidos ocultos”, como sugerido pela evidência qualitativa:

Mudou sim, a frequência [dos alunos] também aumentou. A escola às vezes precisava fechar por causa de tiroteio e agora não precisa mais. Eles têm muito mais aulas, dias letivos, do que tinham antigamente. Teve uma vez que nós ficamos acho que um mês... Quase parados sem poder subir. Hoje a gente sobe normalmente [...] sobe mais tranquilo sem preocupação de tiroteio. (*professora, Grande Tijuca*)

183

Discussão dos resultados e considerações finais

Neste estudo, buscou-se verificar se após a ocupação policial e a posterior implantação das UPPs ocorreriam alterações nos padrões de funcionamento das escolas, mudanças que, caso se verificassem, poderiam incidir sobre oportunidades e resultados escolares. Uma primeira e canônica análise que deveria anteceder a procura por impactos em resultados educacionais consistia em observar efeitos sobre interrupções das rotinas escolares por causa da violência. Isto incluía verificar escolas que fechavam as portas por conta dos tiroteios, mas também escolas obrigadas a não funcionar por determinação dos grupos criminosos locais. O número médio de dias em que as escolas fechavam

exclusivamente pela violência foi a variável utilizada para expressar esse fenômeno.

O efeito das UPPs sobre este indicador foi estatisticamente significativo em todos os modelos estimados, com sinais negativos, conforme o que era teoricamente esperado. Isto quer dizer que a entrada das UPPs nos territórios evitava que algumas escolas deixassem de funcionar. A presença das UPPs nos territórios prevenia uma perda entre 0,11 e 0,20 dia de aula por mês (ou, num ano letivo, de 1,1 a 2,4 dias). Embora as estimativas dos efeitos das UPPs sobre as interrupções pareçam pequenas, é necessário ter em mente que, mesmo em cenários como o da cidade do Rio de Janeiro, tiroteios são eventos relativamente raros – ainda que algumas escolas concentrem maior probabilidade de passar por este tipo de experiência.⁷

184

Tomando o conjunto de todas as escolas da rede como controle, a média de dias de aula perdidos por mês foi de apenas 0,034. Isso significa que o efeito estimado para o impacto das UPPs foi mais de três vezes a média de dias de aula perdidos. Na outra ponta, a razão mais baixa ocorreu no desenho avaliativo que filtrou apenas escolas em áreas com UPP. Esta foi apenas 10% maior do que a média de dias de aula perdidos no grupo de controle – que, nesse caso, abrange as mesmas escolas do grupo experimental no momento pré-UPP. Entre estes dois limites, as demais estimativas mostraram efeitos próximos ao dobro das respectivas médias dos grupos de controle. A exceção ocorreu para o desenho que selecionava apenas as Escolas do Amanhã. Neste caso, embora a magnitude do efeito (valor do coeficiente de regressão) seja mais elevada do que a estimada para os outros desenhos avaliativos, ela foi apenas

⁷ Entre 2009 e 2013 71% das escolas não registrou qualquer dia perdido por causa da violência. Este número cai para 26,5% nas escolas localizadas a 200 metros de uma favela, e para apenas 2,6% nas escolas localizadas em circunscrições de UPP.

28% maior do que a média registrada para seu respectivo grupo de controle.

Considerando as estratégias metodológicas adotadas, com a definição de distintos desenhos avaliativos para gerar grupos de controle não equivalentes, é possível supor que estas estimativas intermediárias para os efeitos das UPPs (computadas com base nos grupos de controle) sejam mais verossímeis do que as duas estimativas mais extremas, observadas a partir dos dois desenhos de referência.

Tais resultados confirmam a redução da violência armada nos territórios com UPPs, já apontada nos estudos que trataram do impacto das UPPs sobre a criminalidade, estendendo o alcance desses achados ao entorno das escolas, com potenciais extrapolações para a estabilização das rotinas escolares e mudanças em seus climas organizacional e educacional. Sugerem ainda que, em curto prazo, as UPPs geraram maior tranquilidade para as vizinhanças das escolas, com redução dos tiroteios e, conseqüentemente, das interrupções das aulas. Os resultados corroboram também uma percepção mais geral de que as UPPs afetam a disponibilidade de serviços públicos. A política de segurança parece ter melhorado as condições de acesso, de estudo e trabalho nas escolas, abrindo espaço para ampliar oportunidades educacionais.

Novos estudos serão necessários para avaliar impactos de médio e longo prazo, observar efeitos sobre outros indicadores educacionais e avaliar, além dos efeitos da trajetória de ascensão e queda das UPPs sobre as escolas, os impactos de políticas subsequentes de segurança, incluindo a intervenção federal no Rio de Janeiro e o novo movimento de militarização da política fluminense de segurança, que tem intensificado os conflitos armados. As conseqüências sociais e educacionais nesse novo momento histórico só poderão ser avaliadas no futuro.

Eduardo Ribeiro

Sociólogo. Professor adjunto do Departamento de Sociologia do Instituto de Ciências Sociais (ICS) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Brasil. Pesquisador do Laboratório de Análise da Violência (LAV) e do Grupo de Pesquisa Ciências Sociais e Educação (GPCSE), ambos da Uerj.

Bibliografia

- ABRAMOVAY, Miriam RUA, Maria das Graças. 2002. *Violências nas escolas*. Brasília, DF: Unesco.
- ALVES, Maria Helena Moreira; EVANSON, Philip. 2013. *Vivendo no fogo cruzado: moradores de favela, traficantes de droga e violência policial no Rio de Janeiro*. São Paulo: Editora Unesp.
- BANCO MUNDIAL. 2012. *O retorno do Estado às favelas do Rio de Janeiro: uma análise da transformação do dia a dia das comunidades após o processo de pacificação das UPPs*. Washington, DC: Banco Mundial.
- BORGES, Doriam. 2011. *O medo do crime na cidade do Rio de Janeiro: uma análise sob a perspectiva das crenças de perigo*. Curitiba: Appris.
- CAMPBELL, Donald T.; STANLEY, Julian Cecil. 1963. Experimental and quasi-experimental designs of research. In: GAGE, Nathaniel Lees (ed.). *Handbook of research on teaching*. Chicago: Rand McNally. pp. 1-84.
- CANO, Ignacio. 2002. *Introdução à avaliação de programas sociais*. Rio de Janeiro: Editora FGV.
- CANO, Ignacio; BORGES, Doriam; RIBEIRO, Eduardo (org.). 2012. *Os donos do morro: uma análise exploratória do impacto das Unidades de Polícia Pacificadora (UPPs) no Rio de Janeiro*. São Paulo: FBSP; Rio de Janeiro: LAV: UERJ.
- CANO, Ignacio; RIBEIRO, Eduardo. 2014. A seletividade das “políticas de pacificação” no Rio de Janeiro. In: SANTOS, Angela Moulin S. Penalva; SANT’ANNA, Maria Josefina G. (org.). *Transformações territoriais no Rio do século XXI*. Rio de Janeiro: Gramma. pp. 123-156.
- CARREIRA, Denise; CARNEIRO, Suelaine. 2008. *Violação dos direitos educativos da comunidade do Complexo do Alemão*. Disponível em: <https://bit.ly/3iiVTMe>. Acesso: 31 jul. 2020.
- CAVALCANTI, Mariana. 2008. Tiroteios, legibilidade e espaço urbano: notas etnográficas de uma favela consolidada. *Dilemas: Revista de Estudos de Conflito de Controle Social*, v. 1, n. 1, pp. 35-59. Disponível em: <https://bit.ly/33yrUvj>. Acesso: em: 31 jul. 2020.

- FERRAZ, Claudio; OTTONI, Bruno. 2013. Os efeitos da pacificação sobre o crime e a violência. Paper apresentado no Seminário de Pesquisa 2014 da Fucape Business School, Rio de Janeiro, 29 de maio. Disponível em: <https://bit.ly/2ES9qvy>. Acesso em: 31 jul. 2020.
- GAWRYSZEWSKI, B. 2013. *Políticas de educação, hegemonia e territórios pacificados: estratégias contemporâneas para a gestão da governabilidade*. Tese de Doutorado em Educação. Rio de Janeiro: UFRJ.
- GIDDENS, Anthony. 1989. *A constituição da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes.
- GIDDENS, Anthony. 1991. *As consequências da modernidade*. São Paulo: Editora Unesp.
- GUIMARÃES, Eloísa. 1998. *Escola, galeras e narcotráfico*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ.
- GUIMARÃES, Eloísa. 2005. Violências nas escolas: o contexto do tráfico de drogas. In: ABRAMOVAY, Miriam (org.). *Debate: violência, mediação e convivência na escola*. Brasília, DF: MEC. pp. 22-31.
- GUO, Shenyang Y.; FRASER, Mark W. 2009. *Propensity score analysis: statistical methods and applications*. New York: Sage. v. 12.
- LIMA, Rita de Cássia Pereira; SANTOS, Ivan Soares dos. 2017. Representações sociais e práticas em escolas do ensino fundamental: efeitos de unidades de polícia pacificadora (UPP) no Rio de Janeiro. *Psicologia e Saber Social*, v. 6, n. 1, pp. 67-86. Disponível em: <https://bit.ly/311DV5g>. Acesso em: 31 jul. 2020.
- LUCAS, Sônia. 2011. *Projeto Escolas do Amanhã: possibilidades multiculturais*. Dissertação de Mestrado em Educação. Rio de Janeiro: UFRJ.
- MARINHO, Karina Rabelo L. et al. 2004. Violência, medo e desempenho escolar. *Informativo Crisp*, n. 6, pp. 1-11.
- MISSE, Michel. 1999. *Malandros, marginais e vagabundos: acumulação social da violência no Rio de Janeiro*. Tese de Doutorado em Sociologia. Rio de Janeiro: Ucam.
- PENHA, Ana Cláudia de Souza; FIGUEIREDO, Maria das Dores. 2009. O impacto do tráfico de drogas na rotina escolar. In: PAIVA, Angela Randolpho; BURGOS, Marcelo Baumann (org.). *A escola e a favela*. Rio de Janeiro: Editora PUC-RIO: Pallas. pp. 265-289.
- RUBIN, Donald B. 2001. Using propensity scores to help design observational studies: application to the tobacco litigation. *Health Services and Outcomes Research Methodology*, v. 2, n. 3-4, pp. 169-188.
- SEGAL, Robert Lee. 2019. Sobre escolas, unidades de polícia pacificadora (UPPs) e desigualdades de oportunidades educacionais na cidade do

- Rio de Janeiro. *Dialogia*, n. 32, pp. 278-291. Disponível em: <https://bit.ly/33A8SEQ>. Acesso em: 31 jul. 2020.
- SENTO-SÉ, João Trajano; CANO, Ignacio; MARINHO, Andreia. 2006. *Efeitos humanitários dos conflitos entre facções do tráfico de drogas numa comunidade do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: LAV: Uerj. Disponível em: <https://bit.ly/39ZP6UE>. Acesso em: 31 jul. 2020.
- SHYNE, James. 2013. *Assessing the impact of conditional cash transfers for schooling and favela ‘pacification’ on violent crime in Rio de Janeiro, Brazil*. Medford: Fletcher School: Tufts University.
- SILVA, Luiz Antonio Machado da. (org.). 2008. *Vida sob cerco: violência e rotina nas favelas do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Faperj: Nova Fronteira.
- SPOSITO, Marília Pontes. 1998. A instituição escolar e a violência. *Cadernos de Pesquisa*, n. 104. pp. 58-75. Disponível em: <https://bit.ly/2PxHCP7>. Acesso em: 31 jul. 2020.
- ZALUAR, Alba; LEAL, Maria Cristina. 2001. Violência extra e intramuros. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 16, n. 45, pp. 145-164. Disponível em: <https://bit.ly/30zZkYB>. Acesso em: 31 jul. 2020.



IMPACTOS DAS UNIDADES DE POLÍCIA PACIFICADORA (UPP) SOBRE COTIDIANOS ESCOLARES

EDUARDO RIBEIRO

Resumo: O estudo procurou observar o que ocorre com cotidianos escolares quando há uma abrupta redução da violência no entorno das escolas, supostamente promovida pela instalação das Unidades de Polícia Pacificadora (UPP), política de segurança pública iniciada no final de 2008. Foi testado o efeito das UPPs sobre o número médio de dias de aula perdidos especificamente por conta da violência no entorno da escola, uma medida direta da influência da violência armada sobre as rotinas diárias das comunidades escolares. Registrou-se uma redução nas interrupções das aulas decorrentes da violência. Novos estudos deverão avaliar possíveis efeitos de médio e longo prazo das UPPs, bem como os efeitos de sua queda e das políticas subsequentes de intensificação dos enfrentamentos armados.

Palavras-chave: Impactos Educacionais da Violência Armada; Cotidianos Escolares; Oportunidades Educacionais; Dias de Aula Perdidos Devido à Violência. Unidades de Polícia Pacificadora (UPP).

IMPACT OF PACIFYING POLICE UNITS (PPU) ON DAILY SCHOOL ROUTINE

Abstract: *This study verified what happens to daily school routine when there is an abrupt reduction in violence around schools supposedly promoted by the implementation of Pacifying Police Units (PPU), a Public Security policy that began in late 2008. The PPU's effect on the average number of school days lost specifically due to the violence around the school was evaluated as a direct measure of the influence of armed violence on the daily routine of school communities. The main finding was a reduction in class*

interruptions due to violence. Future studies should evaluate the possible mid- and long-term effects of PPUs, as well as the effects of their downfall, and the subsequent policies of intensifying armed confrontations.

Keywords: *Educational Impacts of Armed Violence; Daily School Routines; Educational Opportunities; School Days Lost Due to Violence; Pacifying Police Units (PPU).*

Recebido: 27/10/2019

Aprovado: 05/08/2020