



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Robert Lee Segal

UNIDADES DE POLÍCIA PACIFICADORA (UPPs) E ESCOLAS
UPPs e aspectos educacionais no Rio de Janeiro
O caso das escolas na Grande Tijuca

Orientador: Professor Doutor Marcio da Costa

Rio de Janeiro
2015

Robert Lee Segal

UNIDADES DE POLÍCIA PACIFICADORA (UPPs) E ESCOLAS

UPPs e aspectos educacionais no Rio de Janeiro

O caso das escolas na Grande Tijuca

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial necessário à obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Professor Doutor Marcio da Costa

Rio de Janeiro

2015

Robert Lee Segal

UNIDADES DE POLÍCIA PACIFICADORA (UPPs) E ESCOLAS

UPPs e aspectos educacionais no Rio de Janeiro

O caso das escolas na Grande Tijuca

Defesa em: 27 de abril de 2015.

Banca examinadora:

Professor Doutor Marcio da Costa (Orientador)
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

Professor Doutor Antônio Jorge Gonçalves Soares
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

Professor Doutor Rodrigo Pereira da Rocha Rosistolato
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

Professor Doutor João Trajano Sento Sé
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

Professor Doutor Marcelo Tadeu Baumann Burgos
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio)

Rio de Janeiro

2015

CIP - Catalogação na Publicação

Segal, Robert Lee
S454u Unidades de Polícia Pacificadora (UPPs) e
Escolas: UPPs e aspectos educacionais no Rio de
Janeiro - o caso das escolas na Grande Tijuca /
Robert Lee Segal. -- Rio de Janeiro, 2015.
214 f.
Orientador: Marcio da Costa.
Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio
de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós
Graduação em Educação, 2015.
1. Unidades de Polícia Pacificadora. 2.
Escolas. 3. Segurança pública e educação. 4.
Oportunidades educacionais. 5. Segregação
residencial. I. Costa, Marcio da, orient. II.
Título.

Elaborado pelo Sistema de Geração Automática da UFRJ
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Para Anita, Alice e Sofia Segal.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço ao apoio incondicional de minha família.

Especialmente a minha mulher Anita, em reconhecimento pelas minhas ausências e devaneios no curso da pesquisa de campo e da feitura deste trabalho. A sua cumplicidade foi imprescindível.

À minha querida mãe Nilza. Impossível ter chegado até aqui sem seu amor, dedicação e apoio. Chego aqui graças a sua inabalável crença em mim.

Aos meus sogros Maria Teresinha e João Eudes, pessoa lindas que surgiram em minha vida para me trazer apoio incondicional.

Às minhas irmãs, Rosilene e Rosemary. Com vocês ao meu lado, tudo ficou mais sereno.

À minha prima e comadre Aline Sucupira. Que cada esforço em nossas vidas sejam relevantes para nossos filhos, pois a eles esperamos o que existe de melhor.

Agradeço também o incentivo de meus amigos e professores Dalton José Alves, Danilo Melo, Écio Elvis Pisseta, José da Costa Nogueira, Leonel Emerick dos Santos, Leopoldo Guilherme Pio, Ludmila Maria Moreira de Lima, Marcelo Senna Guimarães, Nilton dos Anjos, Rosana Suarez e Sueli Barbosa Thomaz.

Agradeço também o apoio e o incentivo dos amigos que fiz a partir de uma turma de doutorado em educação na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Andréa Almeida, Diana Cerdeira, Jairo Campo, Janaina Pires Garcia e Luiz Souza. Entre desilusões e alegrias, sobrevivemos a esta importante etapa de nossas vidas.

Não poderia deixar de agradecer ao professor Marcio da Costa por ter escolhido meu projeto de pesquisa para orientar. Nada fácil, dadas as limitações práticas de um evento recente e por termos, até então, muitos poucos dados para tomar como ponto de partida uma análise sobre os efeitos das Unidades de Polícia Pacificadora (UPPs) nas escolas. A jornada foi árdua, mas valeu, nessa parceria de quatro anos.

Agradeço também aos professores Rodrigo Pereira da Rocha Rosistolato e Antônio Jorge Gonçalves Soares por me acompanharem desde o início do curso de doutorado e a construção do projeto de pesquisa que originou esta tese de doutorado. Suas contribuições foram imprescindíveis à consecução desse trabalho. E também por fazerem parte de minha banca examinadora.

Agradeço a professora Miriam Waindenfeld Chaves, também pelas estimadas contribuições à pesquisa.

Agradeço aos professores João Trajano Sento Sé e Marcelo Tadeu Baumann Burgos pela participação na banca examinadora e pelas valiosas contribuições.

Em reconhecimento ao fato de que se trata do fruto de um trabalho coletivo, agradeço o legado dos professores acima referidos, especialmente os atuantes no Laboratório de Pesquisas em Oportunidades Educacionais (LaPOPE) da UFRJ.

A Mariane Campelo Koslinski e Ana Pires do Prado, da UFRJ, e Fátima Alves, da PUC-Rio, só tenho a agradecer pela oportunidade de ler obras imprescindíveis à minha própria pesquisa.

Agradeço aos colegas do LaPOPE, alunos e pesquisadores do mestrado e do doutorado em educação na UFRJ, pelo apoio e ajuda, especialmente, Aline Borges, Amanda Morganna Moreira, Hugo Rocha, Karina Carrasqueira e Karina Riehl.

Agradeço, de coração, a Antonio Fernando Dias, meu parceiro de desafios, conquistas e temores durante a realização da pesquisa de campo, e a Erika Mesquita pelo inestimável apoio na transcrição das entrevistas coletadas. Vocês foram fundamentais por cada linha que aqui se encontra.

Agradeço ao colega Jucinato de Sequeira Marques pelas importantes contribuições durante a elaboração do projeto de pesquisa.

Agradeço também aos professores Ana Canen, Ana Maria Villela Cavaliere, Renato José de Oliveira e Ignacio Cano pelas contribuições valiosas à minha construção como pesquisador.

Um agradecimento especial ao pessoal da secretaria da Pós-Graduação em Educação da UFRJ, na pessoa de Solange Rosa de Araújo, uma amiga que hei de ter sempre comigo.

Meus agradecimentos especiais a todos aqueles profissionais que atuam nas escolas da rede municipal do Rio de Janeiro que, mesmo diante dos desafios e limitações das mais diversas ordens, se dispuseram a contribuir com o desenvolvimento da pesquisa, direta ou indiretamente, seja franqueando-me a entrada nessas escolas, seja concedendo-me as entrevistas necessária à coleta dos dados.

Agradeço também ao responsável pelo comando de uma UPP localizada em uma das favelas da Grande Tijuca, cujo nome permanecerá em anonimato, pela recepção e entrevista.

Agradeço da mesma forma às equipes da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ) e da 2ª Coordenadoria Regional de Educação (2ª CRE), pela acolhida e pelos documentos necessários ao meu ingresso no campo de pesquisa.

Agradeço à Faculdade de Educação da UFRJ e à Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela concessão de uma bolsa de pesquisa durante os quatro anos de doutorado.

RESUMO

SEGAL, Robert Lee. *Unidades de Polícia Pacificadora (UPPs) e Escolas: UPPs e aspectos educacionais no Rio de Janeiro – o caso das escolas na Grande Tijuca*. 2015. 250 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Esta pesquisa assumiu como objeto uma investigação os possíveis efeitos das Unidades de Polícia Pacificadora (UPPs) sobre alguns aspectos relacionados às oportunidades educacionais de crianças e adolescentes moradores das favelas localizadas na região da cidade do Rio de Janeiro conhecida como Grande Tijuca. A partir de um estudo exploratório em algumas escolas da rede municipal na Grande Tijuca, foi possível chegar a alguns resultados, entre os quais verificar os efeitos positivos das UPPs sobre a redução da interrupções de dias letivos e a sociabilidade entre os alunos do primeiro segmento (1º ao 5º ano) do ensino fundamental. Por outro lado, ainda não foi possível constatar efeitos desse tipo na dinâmica de matrículas das escolas da rede, considerando o medo persistente nos alunos de frequentar escolas localizadas próximas ou dentro de favelas tradicionalmente controladas por facções rivais de narcotraficantes. Se, numa via, a Grande Tijuca oferece uma ampla geografia de oportunidades educacionais, tendo em vista um considerável número de escolas da rede municipal em relação a outras regiões da cidade do Rio de Janeiro, em outra via, essa geografia se restringiria, limitando assim o horizonte possível de escolas que os alunos moradores de favelas poderiam frequentar. Outrossim, também não foi possível verificar efeitos positivos sobre a sociabilidade dos alunos do segundo segmento (6º ao 9º ano) do ensino fundamental nas escolas pesquisadas. Tais fatos, aliás, constituem-se na necessidade de novos estudos para se aquilatar os efeitos das UPPs a médio e longo prazo nas escolas da rede municipal da cidade.

Palavras-chave: Unidades de Polícia Pacificadoras (UPPs); Escolas; Segurança pública e educação; Oportunidades educacionais; Segregação residencial.

ABSTRACT

SEGAL, Robert Lee. *Pacifying Police Units (UPPs) and Schools: UPPs and educational aspects in Rio de Janeiro – the case of Grande Tijuca* 2015. 250 p. Dissertation (Doctorate in Education). Post-Graduate Program in Education. Federal University of Rio de Janeiro (UFRJ).

The aim of this study was to analyse the effects of the UPPs on educational aspects as the behavior among students living in “favelas” and enrolment of them in the public schools in the municipality of Rio de Janeiro. Focusing on the city zone called Grande Tijuca (Alto da Boa Vista, Andaraí, Grajaú, Maracanã, Praça da Bandeira, Tijuca e Vila Isabel), the main hypothesis of the investigation was that the UPPs, as a law and security enforcement established in the city of Rio de Janeiro, since 2008, have changed somehow aggressive behavior among young students in the schools, based on *warrior ethos* (ELIAS, 1997) and caused by drug dealers influence over some of them. Also, there’s was a clue that UPPs has reduced the invisible frontiers among the people of the “favelas” considering the fear of violent punishment by drug dealers in those locations. The findings suggest that very young students (children) have changed their attitudes due to the UPPs implementation. According to schools employers (principals, teachers, cook and cleaning crew) the UPPs also have reduced stoppage of classes mainly in the schools is located in the “favelas” occurred to gunfight between police and gangs of drug dealers in the past. Otherwise, it seems that UPPs have had no effect on the invisible frontiers (FRIDMAN, 2008) among habitants of the “favelas” because a kind of *avoiding culture* (SILVA; MILITO, 1995) such as there was no effect on teenage students behavior yet. Other findings have showed a reduction of the average numbers of the days that public schools in Rio de Janeiro has stopped due to neighborhood violence. New studies will be required to evaluate UPPs effects on those aspects in medium or long terms.

Keywords: Pacifying Police Units (UPPs); Schools; Public security and education; Educational opportunities; Residential segregation.

LISTA DE ABREVIACÕES

- ADA – Amigos dos Amigos
- BOPE – Batalhão de Operações Especiais da Polícia Militar do Rio de Janeiro
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior
- CPS – Centro de Políticas Sociais
- CRE – Coordenadoria Regional de Educação
- CUFA – Central Única das Favelas
- CV – Comando Vermelho
- DEGASE – Departamento Geral de Ações Sócio Educativas
- DPO – Destacamento de Policiamento Ostensivo
- EM – Escola Municipal
- ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
- E – Entrevistado
- EF – Ensino Fundamental
- EF I – Ensino Fundamental 1
- EF II – Ensino Fundamental 2
- ENADE – Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes
- ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
- F – Favela
- FE – Faculdade de Educação
- FGV – Fundação Getúlio Vargas
- FUNDEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica
- FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Fundamental e de Valorização do Magistério
- GPAE – Grupamento de Policiamento em Áreas Especiais
- GESED – Grupo de Estudo dos Sistemas Educacionais
- IBASE – Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- INED – Institut National d'Études Démographiques
- IPP – Instituto Pereira Passos
- LaPOPE – Laboratório de Pesquisa em Oportunidades Educacionais

LAV – Laboratório de Análise da Violência
LSE – London School of Economics
NAACP – National Association for the Advancement of Colored People
OAB/RJ – Ordem dos Advogados do Brasil, Seção do Estado do Rio de Janeiro
PAC – Plano de Aceleração do Crescimento
PEJA – Programa de Educação de Jovens e Adultos
PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação
PM – Polícia Militar ou Policial Militar
PMERJ – Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro
PMs – Policiais Militares
PPC – Posto de Policiamento Comunitário
PROERD – Programa Educacional de Resistência às Drogas
PUC-RIO – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
RJ – Rio de Janeiro
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEPE – Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação
SME – Secretaria Municipal de Educação
SMH – Secretaria Municipal de Habitação
SPSS – Statistical Package for the Social Sciences
T – Traficante de drogas
TC – Terceiro Comando
TCP – Terceiro Comando Puro
UCAM – Universidade Cândido Mendes
UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNIRIO – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
UPP – Unidade de Polícia Pacificadora
UPPs – Unidades de Polícia Pacificadora
ZF – Zona da favela

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Fluxo de matrículas realizadas nas escolas pesquisadas	105
Figura 2 – Pichação “JJ” e “ADA” na parede de uma das escolas	203
Figura 3 – Pichação “Bonde do PH, JJ, GB, WL, 2B ADA”	204
Figura 4 – Pichação “ADA” no banheiro de uma das escolas	205
Figura 5 – Pichação “CV Porra!” no banheiro de uma das escolas	206
Figura 6 – Pichação “CVZÃO” no banheiro de uma das escolas	207
Figura 7 – Pichação “ADA” no banheiro de uma das escolas	208
Figura 8 – Interior de uma das salas de aula em uma das escolas pesquisadas	209
Figura 9 – Pichação “CV” no corredor de uma das escolas	210
Figura 10 – Mesa e cadeira pichadas numa sala de aula	211
Figura 11 – Pichação em uma mesa: “Vai morrer”	212
Figura 12 – Pichação “Trem bala do CV” na porta de um banheiro de uma das escolas	213

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 – Disposição geográfica das UPPs até 2012, inclusive na Grande Tijuca	63
Mapa 2 – Disposição histórico-geográfica das facções de narcotraficantes na Grande Tijuca	65
Mapa 3 – Bairros que formam a Grande Tijuca	82

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Quantidade de alunos nas escolas da rede municipal do Rio de Janeiro, nos anos de 2011 e 2012	27
Tabela 2 – Características das escolas selecionadas para a pesquisa	35
Tabela 3 – Listas das UPPs implantadas até maio de 2014	61-62
Tabela 4 – Complexos de favelas da Grande Tijuca e números estimados de habitantes	85
Tabela 5 – Lista de escolas pesquisadas, localização e segmentos	86
Tabela 6 – Origem residencial dos alunos participantes do questionário	88
Tabela 7 – Funcionários entrevistados por escola	89
Tabela 8 – Quantidade de matrículas (em percentuais) realizadas nas escolas, por origem residencial dos alunos, no ano de 2008	106
Tabela 9 – Quantidade de matrículas (em percentuais) realizadas nas escolas, por origem residencial dos alunos, no ano de 2009	106
Tabela 10 – Quantidade de matrículas (em percentuais) realizadas nas escolas, por origem residencial dos alunos, no ano de 2010	106
Tabela 11 – Quantidade de matrículas (em percentuais) realizadas nas escolas, por origem residencial dos alunos, no ano de 2011	107
Tabela 12 – Quantidade de matrículas (em percentuais) realizadas nas escolas, por origem residencial dos alunos, no ano de 2012	107
Tabela 13 – Opiniões dos alunos quanto aos possíveis efeitos das UPPs sobre a “cultura de evitação” entre alunos de diferentes favelas	123
Tabela 14 – Opinião dos alunos em relação ao <i>funk</i> “proibidão”	131
Tabela 15 – Opiniões dos alunos sobre a ronda policial na escola	143
Tabela 16 – Percepção dos entrevistados sobre o prestígio das escolas pesquisadas	150
Tabela 17 – Opinião dos alunos sobre as UPPs	152
Tabela 18 – Profissões escolhidas pelos alunos	154-155

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17-44
1. Considerações iniciais	17-23
2. Hipóteses da pesquisa	23-24
3. Objetivos da pesquisa.....	24-25
3.1. Objetivo geral	24
3.2. Objetivos específicos	24-25
4. Justificativas e relevância	25-29
5. Notas metodológicas	29-44
5.1. Notas gerais	29-31
5.2. Fontes dos dados	31-33
5.3. Seleção das escolas para a pesquisa	33-35
5.4. Seleção dos funcionários para a pesquisa	35
5.5. Seleção dos alunos para a pesquisa	36-37
5.6. Limitações da pesquisa	37-44
5.7. Estrutura do trabalho	44
CAPÍTULO 1. DESIGUALDADES DE OPORTUNIDADES EDUCACIONAIS: resgatando modelos explicativos sobre as desigualdades de oportunidades educacionais	45-59
CAPÍTULO 2. UNIDADES DE POLÍCIA PACIFICADORA (UPPs) E SEUS EFEITOS NA CIDADE DO RIO DE JANEIRO	60-81
2.1. O que são as Unidades de Polícia Pacificadora (UPPs)	60-66
2.2. Os efeitos das UPPs nas favelas: breve panorama socioeconômico	66-76
2.3. Os efeitos da UPPs nas escolas: o que alguns dados dizem	76-81
CAPÍTULO 3. UPPS E OPORTUNIDADE EDUCACIONAIS NA GRANDE TIJUCA	82-154
3.1. Grande Tijuca: dados geográficos e socioeconômicos	83-85
3.2. As seleção das escolas: um ponto de partida	85
3.3. As escolas pesquisadas: breve panorama	86-87
3.4. Os funcionários das escolas: perfil dos entrevistados	87-88
3.5. O que a pesquisa sugere e o que as teorias explicam: dialogando com os dados	88-154
3.5.1. Acessando as escolas da Grande Tijuca: as matrículas nas escolas municipais	91-108

3.5.2. A rotina das escolas: funcionamento das escolas e comportamento dos alunos .	108-112
3.5.3. Ameaças, brigas e segregações entre os alunos	112-123
3.5.4. Identificação ou empatia dos alunos com o narcotráfico: pichações e <i>funk</i> “proibidão”	123-132
3.5.5. Indisciplina nas escolas e agressão e/ou ameaça aos funcionários	132-144
3.5.6. Uma opinião geral dos entrevistados sobre as UPPs: o que disseram os funcionários	144-152
3.5.7. Uma opinião geral do respondentes sobre as UPPs: o que disseram os alunos ...	152-156
CONCLUSÕES	157-162
REFERÊNCIA	163-179
ANEXO	180
Roteiro de entrevista com diretores	181-183
Roteiro de entrevista com coordenadores pedagógicos	184-186
Roteiro de entrevista com professores	187-190
Roteiro de entrevista com pessoal de apoio	191-193
Roteiro de entrevista com policiais das UPPs	194-195
Questionário aplicado aos alunos	196-198
Tabela com os códigos dos funcionários entrevistados	199-200
Tabela com os códigos dos alunos que responderam o questionário	201-202
Imagens coletadas nas escolas pesquisadas	203-213

“Essa geração é filha da UPP e ela será pai da UPP. Eles terão uma visão sobre a Unidade de Polícia Pacificadora e passarão isso para os seus filhos”.
(Entrevistado. Professor em uma das escolas municipais pesquisadas)

INTRODUÇÃO

1. Considerações iniciais

O presente trabalho tem como objeto uma análise dos supostos efeitos da implementação das Unidades de Polícia Pacificadora (UPPs) na cidade do Rio de Janeiro sobre alguns aspectos relacionados às oportunidades educacionais de crianças e adolescentes moradores de “favelas”, ou “comunidades”¹, considerando o acesso e a permanência desses jovens nas escolas da rede pública municipal, localizadas na região conhecida como Grande Tijuca, que agrega os bairros do Alto da Boa Vista, Andaraí, Grajaú, Maracanã, Praça da Bandeira, Tijuca e Vila Isabel, bem como os possíveis efeitos dessas unidades policiais sobre a sociabilidade dos alunos acima mencionados².

A questão norteadora da pesquisa se refere a uma análise sobre como uma medida ligada à política governamental de segurança pública ou a um modelo de policiamento³ – no caso, a implementação das UPPs –, poderia gerar possíveis efeitos ou impactos na área da educação.

No caso da Grande Tijuca, cabe lembrar que a implantação das UPPs se deu ao longo do segundo semestre do ano de 2010.

Um dos aspectos analisados se refere ao acesso e ao sistema de matrículas nas escolas da rede municipal do Rio de Janeiro, especialmente na Grande Tijuca.

Na rede municipal de ensino, o acesso é realizado diretamente junto a uma escola selecionada, ou por intermédio de cadastramento prévio na própria rede municipal (BRUEL, 2014; MOREIRA, 2014). No caso do município do Rio de Janeiro, o acesso às escolas da rede – Pré-Escola, Ensino Fundamental (1º ao 9º ano) e Programa de Educação de Jovens e

¹ O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) considera “favela” ou “comunidade” como um “aglomerado subnormal” enquanto “um conjunto constituído de, no mínimo 51 unidades habitacionais (barracos casas etc.) carentes, em sua maioria, de serviços públicos essenciais, ocupando ou tendo ocupado, até período recente, terreno de propriedade alheia (pública ou particular) e estando dispostas, em geral, de forma desordenada e densa”. BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). *Censo Demográfico 2010: aglomerados subnormais*. Rio de Janeiro: IBGE, 2011, p. 19.

² Por tal razão, o título original da tese ter sido *Unidades de Polícia Pacificadora (UPPs) e Escolas: os efeitos das UPPs sobre aspectos educacionais na Grande Tijuca*. A mudança do nome da tese se deu em consequência de uma sugestão por parte da banca examinadora, durante a defesa ocorrida no dia 27/04/2015.

³ Conforme afirma Sento Sé: “[...] UPP nunca foi um projeto de segurança, mas um modelo de policiamento, que foi a melhor coisa inventada nos últimos 30 anos com base nas experiências de policiamento comunitário dos anos 70 e 80, mas que nunca tiveram chancela política, era apenas a ideia de três ou quatro coronéis malucos que o secretário de segurança dizia “faz. Vai lá e faz”. *Especialistas defendem a revisão das UPPs para garantir sucesso: estudiosos concordam que programa de segurança pública do Rio de pacificação corre risco*. O Dia, 15/09/2014. Disponível em <http://odia.ig.com.br/noticia/rio-de-janeiro/2014-09-15/especialistas-defendem-revisao-das-upps-para-garantir-sucesso.html>. Acesso em 15/03/2015.

Adultos (PEJA) – depende de uma pré-matrícula efetuada pelos candidatos ou por seus responsáveis legais, mediante a escolha de 5 (cinco) opções de escolas, em ordem preferencial, via página (*site*) na rede mundial de computadores (*internet*)⁴.

Entretanto, mesmo diante de uma suposta liberdade de escolha, por parte das famílias, há uma série de fatores que parecem dificultar o acesso de crianças e adolescentes sob suas responsabilidades, mesmo em algumas escolas ditas “comuns”. Um desses fatores diz respeito à grande demanda, por parte de algumas famílias, sobre algumas escolas, cujas reputações são prestigiosas, causando a escassez de vagas nestas mesmas instituições (COSTA, KOSLINSKI, 2008).

De forma geral, a estratégia de escolha, por parte das famílias, para a matrícula de crianças e adolescentes sob seus cuidados, nas escolas públicas da rede municipal, na cidade do Rio de Janeiro, tem se dado, majoritariamente, com base na proximidade dos lares das próprias famílias e mediante a operacionalização de uma rede social, que faz com que, por exemplo, uma determinada criança seja matriculada numa escola que já tenha recebido a(s) criança(s) de uma mesma família ou de uma vizinha ou cujo prestígio a coloque em evidência (COSTA, 2008; COSTA, KOSLINSKI, 2012; COSTA, PRADO, ROSISTOLATO, 2013; MOREIRA, 2014).

No tocante à permanência de crianças e adolescentes nas escolas, esforços familiares, dedicação dos profissionais das escolas e iniciativas governamentais, tais como o programa “Bolsa Escola” e o programa “Bolsa Família”, podem garanti-la. Mas, assim como o acesso, a permanência dos alunos nas escolas, especialmente públicas, também traz consigo uma complexidade de fatores, entre os quais os possíveis efeitos das UPPs sobre as oportunidades educacionais de crianças e adolescentes moradores de favelas⁵ na cidade do Rio de Janeiro, considerando, por exemplo, a continuidade dos estudos por parte desses sujeitos.

As UPPs foram criadas com o objetivo de viabilizar a retomada, por parte do Poder Público, de espaços historicamente negligenciados e sob o controle de grupos ou facções de narcotraficantes ou das chamadas “milícias”, grupos formados por (ex)agentes do Estado que, valendo-se da ausência das instituições oficiais, impõem a utilização de serviços públicos (transporte, sinal de TV a cabo, água, gás etc.) e segurança, em troca da submissão

⁴ Cf. Guia de matrícula 2014. Veja, passo a passo, como matricular seu filho em uma escola da rede municipal. Disponível em http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/4463799/4112236/GUIA_matriculageral_201414.11.pdf. Acesso em 10/11/2014.

⁵ Optei pela designação “favela”, seguindo o termo empregado por Burgos (2009, 2011), Machado da Silva (2008), Sento Sé, Cano e Marinho (2006), Souza e Silva (2006), Valladares (2005), Zaluar e Alvito (2006).

forçada das populações que habitam favelas e bairros periféricos da cidade (BURGOS, 2002⁶; CANO, LOOT, 2008; ZALUAR, 2007).

Com a primeira UPP tendo sido instalada na favela Santa Marta, em Botafogo, Zona Sul da cidade do Rio de Janeiro, em novembro de 2008, outras se seguiram em várias favelas e bairros da cidade.

Aliado ao projeto de ocupação militar das favelas e em alguns bairros da cidade, dentro do processo de “pacificação”⁷, a proposta governamental era que o Programa “UPP Social” também fosse implementado, com o intuito de levar serviços básicos e essenciais às populações das favelas, tais como água, esgoto, gás etc., promover cursos profissionalizantes, o empreendedorismo, atividades esportivas para crianças e adolescentes, e programas ligados à saúde. Daí, as UPPs terem como proposta a segurança, cidadania e inclusão social⁸.

Como em algumas outras áreas da cidade do Rio de Janeiro, os bairros que compõem a chamada Grande Tijuca também receberam UPPs, a partir de junho do ano de 2010, sendo que, para este trabalho, importam aquelas instaladas nos complexos⁹ de favelas como Borel, Formiga, Macaco, Salgueiro e Turano.

Em que pese as atividades dos narcotraficantes e a violência urbana não serem o foco específico deste trabalho, reconheceu-se a necessidade de tomá-las como tema tangencial, considerando a possibilidade de uma política de segurança pública gerar efeitos ou impactos sobre o sistema educacional, e ainda, de acordo com alguns estudos, a observação de como o narcotráfico tem gerado impactos sobre modelos de socialização entre crianças e adolescentes, os quais, incorporando a “sociabilidade violenta” (MACHADO DA SILVA, 2007, 2004, 1999) ou o “*ethos* guerreiro”¹⁰ das facções de narcotraficantes (DOWDNEY,

⁶ A pesquisa realizada por Burgos (2002) constatou a existência da chamada “polícia mineira” ou, simplesmente, “mineira”, cujo termo daria lugar por parte da mídia à palavra “milícia”.

⁷ A palavra “pacificação” é inicialmente apresentada entre aspas, considerando sua autoria, por parte das próprias autoridades públicas que implementaram as UPPs, em alusão à chamada “guerra ao tráfico de drogas”, e a relatividade que tal termo comporta à luz da ambiguidade nas percepções dos moradores de favelas, ou comunidades, situadas na cidade do Rio de Janeiro, conforme revelou um estudo coordenado por Cano, Borges e Ribeiro (2012).

⁸ Cf. UPP, Unidade de Polícia Pacificadora, Governo do Rio de Janeiro. Disponível em <http://www.upprj.com/>. Acesso em 08/07/2013.

⁹ A palavra “complexos” é aqui empregada no sentido de considerar a composição heterogênea dessas “comunidades”, conforme alerta de Valladares (2005). Dois exemplos acontecem no Borel e no Macaco. O complexo do Borel é constituído por uma área conhecida propriamente como Borel, outras como Bananal, Buraco Quente, Casa Branca, Catambri, Chácara do Céu, Indiana e Morro do Cruz. No caso do Macaco, este complexo é constituído por Morro do Macaco, Parque Vila Isabel, Pau da Bandeira e Recanto do Trovador.

¹⁰ Elias (1997) analisa como um modelo de comportamento da civilização alemã, caracterizado por um *ethos* guerreiro. As tensões e ameaças tanto intraestatais como exteriores à Alemanha, especialmente em relação à França e à Rússia (com quem a Alemanha experimentou vários conflitos armados), fizeram com que fosse construído um caráter guerreiro na sociedade alemã, baseado na “honra”, “disciplina” e “tradição”, bem como no repúdio a comportamentos associados à “fraqueza” e “mediocridade”. Elias parte das tribos germânicas e

2003; ZALUAR, 2007, 1996, 1985), rivalizariam no espaço intramuros da escola (ABRAMOVAY, RUA, 2002; GUIMARÃES, E., 2003; PENHA, FIGUEIREDO, 2009; ZALUAR, LEAL, 2001).

O futuro passou a ser objeto de temor para o adolescente T., de 14 anos. Por causa de um boné vermelho – a cor da facção rival – ele foi surrado em frente à Escola Municipal Jenny Gomes, na Avenida Paulo de Frontin, no Rio Comprido. Ele foi identificado como morador da Favela do Turano, na Tijuca, dominada pela facção criminosa Comando Vermelho, e agredido por ex-alunos que moram no Morro do São Carlos, controlado por traficantes da facção conhecida como Amigos dos Amigos (ADA). Um ano depois da surra, na tarde de quinta-feira, T., que cursa a 5ª série, exibia as marcas deixadas nos seus braços. Ele estava numa rodinha de amigos na porta da escola. Sem qualquer constrangimento, o grupo contava entusiasmado a rivalidade entre as facções na escola. Mesmo não sendo infratores, meninas e meninos até defenderam as facções (ALMEIDA, G., 2005, p. A25).

Fatores como esse ensejariam inclusive uma seleção criteriosa dos alunos às escolas da cidade, por parte de gestores educacionais, preocupados com os possíveis conflitos intramuros.

No campo educacional não é correto determinar áreas onde as crianças devem estudar, mas temos que agir de acordo com a realidade de nossa cidade (Miriam, conselheira tutelar de Bangu, *apud* ALMEIDA, G., BORGES, 2005, p. A 13).

Considerando a dualidade entre “escolas do asfalto” e “escolas da favela” (CHRISTOVÃO, SANTOS, 2010), poder-se-ia cogitar como, a partir da rotulação (RIST, 1977), por parte da população do asfalto em relação à população das favelas – incluindo-se aqui os próprios educadores –, tida como constituída por “bárbaros”, “violentos”, “incivilizados” etc. (CARVALHO, 2006; NEDER, 1994; VALLADARES, 2008; WACQUANT, 2007, 1996; WILSON, 1987) ou como *outsiders* (BECKER, 2008; ELIAS, N., 2000), reveladores de um isolamento social (WILSON, 1987), o que dificultaria o acesso dos alunos moradores das favelas a determinadas “escolas do asfalto”, reduzindo assim suas oportunidades educacionais.

Cabe, no entanto, considerar que a dualidade pode não se referir somente às “escolas do asfalto” e “escolas de favela”. Existem indicativos de que a dualidade também se verifica entre escolas das próprias favelas, tendo em vista a coação imposta por grupos de narcotraficantes, que limitaria a livre circulação dos moradores daqueles espaços pela cidade, inclusive, no que se refere ao acesso a outras favelas, controladas por grupos rivais, bem

bárbaras, até os Estados, para demonstrar como os atos de violência não devem ser pensados em si, mas considerando-se a função desses mesmos atos na exclusão e aniquilação de grupos e Estados tidos como inimigos e inferiores. Portanto, o *ethos* guerreiro seria formado, na visão de Elias, pela necessidade de se livrar das ameaças externas (de grupos e Estados), por um lado, e pela afirmação do poder, de outro. Tal *ethos* teria sido inicialmente formado nos círculos militares e, mais tarde, incorporado no âmbito do trabalho e até mesmo na consciência coletiva.

como a incorporação, em alguma medida, de um *ethos*, especialmente entre os jovens alunos de escolas da rede pública de ensino (ALMEIDA, G. BORGES, 2005; GUIMARÃES, E, 2003).

Numa pesquisa realizada pelo Observatório das Favelas, foram apontadas as seguintes motivações para que crianças e adolescentes trabalhassem no tráfico de drogas: ganhar muito dinheiro, ajudar a família, dificuldade em obter outro emprego, ligação com amigos, adrenalina, sensação de poder, prestígio, vontade de usar arma, violência familiar, dificuldade de estudar e dificuldade de conseguir outro emprego com a mesma renda. Um dos entrevistados chega inclusive afirmar que: “Logicamente eu tiro proveito disso. É claro que é gostoso, faz bem pro ego... tu chegar na rua e ser uma celebridade!” (SOUZA E SILVA, 2006, p. 17).

Ademais, ilustrando as possibilidades de “ascensão social”, a referida pesquisa elencou as seguintes funções no tráfico de drogas: vapor, soldado, olheiro, gerente, embalador, avião, cargueiro (abastecedor), contador, serviços gerais, entre outras.

Ainda que não haja envolvimento direto com o narcotráfico, pode-se cogitar os efeitos da imagem das pessoas a isso ligadas como referencial de comportamento entre os jovens, inclusive nas favelas, bairros periféricos ou guetos, a partir de estudos sobre *modelos epidêmicos de sociabilidade* efetuados por Jencks e Mayer (1990), Ellen e Turner (1997) e Wacquant (1996).

Outro fator associado à violência, mas cujos efeitos podem ser sentidos na escola, se refere à imposição de regras, por parte de narcotraficantes, aos moradores das favelas, tais como evitar frequentar espaços/territórios sob influência de facções rivais, sob pena de aplicação de punições, inclusive a morte de quem viola tais regras, o que, diante do medo de repressão (DOWDNEY, 2003; MACHADO DA SILVA, 2008), restringiria a escolha das famílias dos alunos e, conseqüentemente, uma limitação da *geografia de oportunidades* de acesso destes últimos à determinadas escolas.

[...] Em 2002, na época em que havia guerra entre quadrilhas de Vigário Geral, Parada de Lucas e Cidade Alta, os traficantes baixaram a proibição: alunos da Cidade Alta não podiam frequentar escolas de Brás de Pina nem da região de Vigário. O resultado disso? Transferências de alunos. As CREs (Coordenadorias Regionais de Educação) acabam tendo que fazer. Em bairros que tem oito a dez escolas, como Olaria, é comum que alunos de um morro evitem escolas próximas a favelas rivais (E., ex-professora de escolas na região da Cidade Alta, Parada de Luas e Vigário Geral, *apud* ALMEIDA, G., BORGES, 2005, p. A26)

Além desses fatores, importa mencionar os efeitos dos conflitos violentos envolvendo forças policiais e narcotraficantes, e entre estes últimos, no próprio funcionamento das escolas (GUIMARÃES, E., 2003; PENHA, FIGUEIREDO, 2009).

Quando há uma operação policial e a escola é prejudicada, precisa fechar as portas, os pais me procuram e dizem “vai lá no batalhão e fala para eles pararem com os tiros”, como se eu tivesse esse poder. Para eles, é difícil entender as limitações que eu tenho (Diretora de uma escola municipal) (BERTA, RAMALHO, 2010, p. 18).

Sob domínio do crime

9 de fevereiro de 2004

Tráfico ordena cancelamento das aulas na Escola Municipal Joracy Camargo, na Vila Cruzeiro, Penha. A quadrilha coloca um cartaz na frente da escola avisando que não haveria aulas (ALMEIDA, G., BORGES, 2005, p. A14).

1º de março de 2004

Escolas São Paulo, Goethe e Oliveira Viana, em Brás de Pina, paralisam as aulas no turno da tarde. Nesse dia a Escola Municipal São Paulo é visitada por três homens que ordenam que a direção na escola feche a unidade e ainda transmita a ordem por telefone às outras duas unidades (ALMEIDA, G., BORGES, 2005, p. A14).

Parte-se do pressuposto de que, com a instalação das UPPs, segundo dados da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ), teria ocorrido um aumento no número de matrículas em escolas da rede escolar e uma redução nos índices de abandono dos alunos nelas matriculados (ALMEIDA, K. H. S., 2014; MAROTTI, 2012), bem como, senão a redução da perda de dias letivos, devido ao arrefecimento dos confrontos violentos envolvendo as forças policiais e narcotraficantes, e narcotraficantes entre si (RIBEIRO, 2015).

Um outro aspecto dessa pesquisa se refere à mobilidade entre alunos residentes de favelas, considerando um possível aumento na heterogeneidade na composição das turmas nas escolas da rede municipal situadas na Grande Tijuca, tanto considerando uma redução do processo de segregação como a possibilidade da livre circulação de pessoas em áreas antes controladas pelo crime organizado (ALMEIDA, K. R. S., 2014).

Se por um lado, haveria a segregação a grupos residentes em favelas, periferias e guetos (WACQUANT, 2001; WILSON, 1987; SANTOS, 1977), por outro, existiriam formas autônomas de burlar tal limitação, a partir de escolhas e *ações racionais*, visando a determinados fins (WEBER, 1999). Um exemplo prático disso se refere às escolhas dos residentes na cidade do Rio de Janeiro que selecionam entre as escolas de “alto prestígio” aquelas em que pretendem matricular seus filhos (COSTA, KOSLINSKI, 2008).

No caso da cidade do Rio de Janeiro, existe uma peculiaridade socioespacial: a proximidade entre os imóveis localizados no asfalto e aqueles situados nas favelas. Tal disposição enseja uma convivência social entre seus habitantes, ora de aproximação, ora de

afastamento, o que já se tornou objeto de vários estudos inclusive, sobre oportunidades educacionais (MACHADO DA SILVA, LEITE, 2007; RIBEIRO, KOSLINSKI, 2010).

Para além das supostas limitações entre asfalto e favela, haveria a segregação entre os pobres, conforme apontam Moysés (2001) e Santos (1978). A origem residencial parece importar, mesmo entre as populações das favelas, haja vista as sugeridas “fronteiras invisíveis” (FRIDMAN, 2008) que, mesmo no campo da educação, exerceriam influência sobre a mobilidade de jovens moradores de favelas, seja no que diz respeito ao suposto controle das matrículas por parte do poder público (ALMEIDA, G., BORGES, 2005), seja no que se refere às estratégias de escolhas familiares das escolas da rede municipal na cidade do Rio de Janeiro.

Assumiu-se, dessa forma, a premissa de tentar compreender e avaliar um fenômeno – qual seja, os possíveis efeitos das UPPs sobre aspectos relacionados às oportunidades educacionais de crianças e adolescentes moradores de favelas, localizadas na Grande Tijuca –, a partir da percepção dos funcionários das escolas selecionadas para esta pesquisa – diretores, coordenadores pedagógicos, professores e pessoal de apoio (agentes escolares, pessoal responsável pela limpeza e cozinha etc.) – e de alguns alunos matriculados numa escola da rede pública municipal daquela região da cidade, pelo que importa a formulação de algumas hipóteses.

2. Hipóteses da pesquisa

A partir desses fatores e pressupostos acima abordados, faz-se possível formular algumas hipóteses a serem consideradas nesta pesquisa, a saber:

1. Com a pacificação promovida pelas chamadas UPPs, inclusive na Grande Tijuca, e uma possível redução do poder ostensivo dos narcotraficantes (que outrora limitava, mediante coação, a circulação de pessoas pelos espaços da cidade), haveria uma ampliação da geografia de oportunidades educacionais (ampliação da possibilidade de acesso às escolas) na região da Grande Tijuca, modificando, portanto, de alguma maneira, as estratégias de escolhas das famílias moradoras das favelas, para a matrícula seus filhos nas escolas daquela mesma região.

2. Diante da hipótese de perda de poder ostensivo dos narcotraficantes no entorno e/ou no interior das escolas, teria ocorrido uma alteração na capacidade deles interferirem na rotina destas instituições, considerando a possível recuperação da autonomia da direção das

escolas em tomar decisões em relação aos seus próprios funcionamentos, especialmente no que diz respeito a não mais haver a suspensão de dias letivos por conta dos embates violentos envolvendo facções rivais de narcotraficantes e desses mesmos grupos com as forças policiais.

4. Com a implantação das UPPs e a suposta erradicação ou redução das atividades ostensivas dos narcotraficantes, mediante, por exemplo, o fim da exibição de armamentos e do comércio público de drogas ilícitas (maconha, cocaína, *crack* etc.) – o que, outrora, coagiria os moradores das “favelas” –, haveria um efeito na alteração do *ethos* ou nos padrões de sociabilidade¹¹ dos alunos oriundos das favelas da Grande Tijuca, inclusive nos espaços intramuros escolares.

3. Objetivos da pesquisa

3.1. Objetivo geral

A partir da percepção dos profissionais que atuam nas escolas da Grande Tijuca, selecionadas para a pesquisa, este trabalho assumiu como objetivo geral investigar os efeitos das UPPs sobre as oportunidades educacionais de crianças e adolescentes moradores de favelas daquela região da cidade do Rio de Janeiro, considerando, especificamente, o acesso e a permanência desses jovens nas escolas da rede municipal, bem como a sociabilidade dos mesmos.

3.2. Objetivos específicos

Em decorrência desse objetivo geral, surgiram os seguintes objetivos específicos:

1. Investigar os possíveis efeitos das UPPs sobre as estratégias de escolha das escolas por parte das famílias moradoras de favelas na Grande Tijuca, a partir da percepção dos profissionais das escolas selecionadas para a pesquisa.

¹¹ Neste trabalho, a expressão “sociabilidade” é empregada por Willems (1967, *apud* RIBEIRO, 2015, p. 159) para definir “a forma como se configuram as interações e relações sociais entre indivíduos que fazem parte de um mesmo grupo, comunidade ou sociedade”.

2. Investigar os efeitos das UPPs sobre os padrões de comportamento (sociabilidade) de crianças e adolescentes moradores de favelas e matriculados nas escolas da rede municipal, selecionadas para a pesquisa.

3. Verificar em que medida as escolas passaram a ter mais autonomia de gestão, especialmente no que se refere ao funcionamento destes estabelecimentos, considerando a suposta perda de poder de narcotraficantes nas favelas, em decorrência da instalação das UPPs e, conseqüentemente, o arrefecimento dos conflitos armados ao redor das instituições de ensino, responsáveis pela perda de dias letivos.

4. Analisar como a implantação das UPPs pode ter gerado efeitos sobre as oportunidades educacionais de crianças e adolescentes moradores das favelas, antes ostensivamente controladas por grupos de narcotraficantes, os quais, mediante imposição de regras de limitação territorial, restringiam a circulação de pessoas pela cidade do Rio de Janeiro, influenciando, inclusive, as escolhas das famílias residentes em tais localidades em relação às escolas da rede municipal.

4. Justificativas e relevância da pesquisa

A presente pesquisa se alicerça na tradição sociológica sobre as oportunidades educacionais e também sobre as suas desigualdades, a partir do legado do estudos norte-americanos e europeus, bem como de pesquisas desenvolvidas por entidades brasileiras.

A conjugação de temas relacionados aos direitos humanos, à segurança pública, à violência urbana e à educação se dá com base na experiência universitária, por conta da graduação em Direito na Universidade Cândido Mendes (UCAM), onde cursei disciplinas como *Introdução à Sociologia, Teoria Sociológica, Segurança Pública e Crime Organizado*¹², e institucional, por ocasião de minha atuação na Ordem dos Advogados do Brasil, Seção do Estado do Rio de Janeiro (OAB/RJ), na Comissão de Direitos Humanos e Assistência Judiciária¹³ e na Comissão A OAB/RJ Vai à Escola¹⁴.

¹² Disciplinas respectivamente ministradas por Ricardo Nery Falbo, Maria Isabel Mendes de Almeida e Antonio Cesar Pimentel Caldeira, entre os agosto de 1994 e agosto de 1999, no curso de graduação em Direito da Universidade Cândido Mendes (UCAM).

¹³ Além da participação junto a instituições governamentais e à sociedade civil organizada, esta comissão era responsável pelo acompanhamento de casos ligados à efetividade das garantias fundamentais de pessoas e grupos diversos. No tempo em que estive presente nessa comissão (2003-2009), tive a oportunidade de visitar instituições prisionais e educacionais (DEGASE), na cidade do Rio de Janeiro.

¹⁴ Essa comissão da OAB/RJ desenvolvia, em parceria com escolas das redes municipal e estadual, assim como escolas particulares na cidade do Rio de Janeiro, um programa de visita e realização de palestras, cursos e *workshops* de temas relacionados aos direitos humanos, direitos e deveres previstos na Constituição Federal,

Ao ingressar no curso de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) pude encaixar uma parte de meus estudos do curso de mestrado em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), sobre a violência escolar¹⁵, ao projeto de pesquisa para a tese de doutorado em educação, considerando, especialmente, o que se refere à relação entre narcotráfico, juventude e escola, temas abordados pelo professor Marcio da Costa, aquele que havia escolhido para ser meu orientador.

A implantação das UPPs nas favelas da cidade do Rio de Janeiro, desde o ano de 2008, pode ser assumida como uma justificativa desta pesquisa sobre uma suposta perda da influência da violência de grupos de narcotraficantes, tomando como fundamento as expectativas daquelas unidades sobre o modo de vida nas favelas e nos espaços circundantes, enquanto modelo alternativo de “guerra às drogas” (CANO, BORGES, RIBEIRO, 2012; RIBEIRO, 2015), mesmo valendo para as escolas localizadas tanto nas proximidades das favelas como no interior destas.

Coube a realização de uma pesquisa que servisse para aquilatar, ainda que de maneira limitada quanto ao seu universo espacial e temporal, se as expectativas governamentais e sociais com relação às UPPs se verificaram inclusive no âmbito da educação, sobretudo a partir da percepção dos profissionais – diretores, coordenadores pedagógicos, professores e pessoal de apoio – que atuam nas escolas da rede municipal do Rio de Janeiro, localizadas na região conhecida como Grande Tijuca, sobre alteração no modelo de sociabilidade de crianças e adolescentes, moradores de favelas, outrora constrangidas por grupos de narcotraficantes, o que, presumivelmente, impactaria nas oportunidades educacionais desses mesmos jovens, mediante a dinâmica das matrículas, a permanência e o próprio comportamento desses jovens nas escolas da rede pública municipal em tela.

No concernente ao acesso às escolas da rede, existia a suposição de um aumento quantitativo das matrículas em escolas em áreas de UPPs (SERRA, 2012)¹⁶, entre os anos de 2011 e 2012, em decorrência da instalação das UPPs, na seguinte ordem:

direitos do trabalhador, direitos de família, ao Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990), ao meio ambiente, à violência escolar etc.

¹⁵ No curso de mestrado da UNIRIO, minha pesquisa sobre violência escolar foi orientada por Sueli Barbosa Thomaz.

¹⁶ SERRA, Paolla. *As letras mostram o caminho certo. Aumento de matrículas revela: jovens acham na escola meio de sair do crime*. In: Extra, Polícia, terça-feira, 08/05/2012, p. 3.

Tabela 1 - Quantidade de alunos nas escolas da rede municipal do Rio de Janeiro
(2011 e 2012)

CREs	Área de Abrangência	Alunos em 2011	Alunos em 2012
1ª CRE	Providência, Prazeres, Fogueteiro, São Carlos, Mangueira, Tuiuti, Telégrafos e Parque Proletário	13.279	13.424
2ª CRE	Pavão Pavãozinho-Cantagalo, Babilônia-Chapéu Mangueira, Cabritos, Santa Marta, Vidigal, Borel, Formiga, Andaraí, Macacos, Salgueiro, Turano e Rocinha	14.416	15.225
3ª CRE	São João, Matriz e Quieto	3.526	3.850
4ª CRE	Alemão, Penha e Penha Circular	29.252	30.574
7ª CRE	Cidade de Deus	13.306	13.863
8ª CRE	Batan	3.888	3.818

Fontes: SME/RJ; SERRA, 2012, p. 3¹⁷.

Outra justificativa para a pesquisa se deu pelo desejo de pesquisar um assunto diante da então escassez (à época da propositura do projeto de pesquisa) de estudos realizados sobre os impactos das UPPs, no âmbito acadêmico, cabendo menção ao estudo sob a coordenação de Cano, Borges e Ribeiro, no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais (PPCIS), e do Laboratório de Análise da Violência (LAV), ambos da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), em 2011, que culminou com a sua publicação em 2012, sob o título *O donos do morro: uma avaliação exploratória do impacto das Unidades de Polícia Pacificadora (UPP) no Rio de Janeiro*.

Cabe, inclusive, salientar que, até novembro de 2013, não havia citação a quaisquer outras pesquisas que articulassem as UPPs à área da sociologia da educação no banco de dissertações e teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)¹⁸. Até então, a exceção cabia a Butelli (2012), sobre *os efeitos das UPPs sobre a performance escolar no Rio de Janeiro*.

Contudo, após a apresentação de um projeto de tese ao corpo docente que compõe parte do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da faculdade de Educação (FE),

¹⁷ SERRA, 2012.

¹⁸ Até o dia 14/11/2013, somente constavam 15 (quinze) dissertações de mestrado sobre as Unidades de Polícia Pacificadora (UPPs) no referido banco de dados. Disponível em <http://capesdw.capes.gov.br/>. Acesso em 14/11/2013.

da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), ao final do ano de 2013¹⁹, e até a presente data, qual seja, março de 2015, cabe mencionar os estudos realizados por K. R. S. Almeida (2014) e Ribeiro (2015) sobre os efeitos ou impactos das UPPs nas escolas da rede municipal do Rio de Janeiro.

Vale ainda ressaltar a justificativa de estudar os efeitos ou impactos das UPPs, articulando-os às pesquisas realizadas pelo Laboratório de Pesquisas em Oportunidades Educacionais (LaPOPE)²⁰, da UFRJ, pelo Observatório das Metrôpoles e pelo Observatório Educação e Cidade²¹, sobre oportunidades e desigualdades educacionais.

Ainda que a implantação das UPPs nas favelas da cidade do Rio de Janeiro e a pacificação não estejam diretamente relacionadas às políticas públicas no campo da educação, pressupõe-se que tais medidas, relacionadas à política de segurança pública, poderiam (ou ainda podem) estar gerando efeitos sobre as oportunidades educacionais de crianças e adolescentes moradores daquelas localidades, o que justificaria ainda a realização de um estudo longitudinal acerca do tema, mesmo porque, conforme declaração do governador Luiz Fernando Pezão, ao tomar posse na Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro (ALERJ):

“O projeto das UPPs é um dos principais pilares do meu plano de governo”, disse Pezão à BBC Brasil. “Nosso compromisso é dar continuidade à implementação de novas UPPs e ao aperfeiçoamento das existentes” [...]. “Quando nós entramos, o orçamento do Estado era de R\$ 33 bilhões. Hoje temos R\$ 84 bilhões e receberemos nos próximos três anos mais de US\$ 130 bilhões em investimentos. Esse crescimento garantirá os recursos para contratarmos mais 12 mil policiais para repor o efetivo dos batalhões, principalmente em São Gonçalo e na Baixada, e ampliar a política de pacificação” (PUFF, 2014).

Haveria, portanto, uma série de assuntos a pesquisar, considerando essa hipótese, como, por exemplo, os efeitos ou impactos das UPPs sobre: o “clima” das escolas da rede municipal do Rio de Janeiro; as práticas docentes; o fluxo de professores entre as escolas da

¹⁹ A banca de qualificação do projeto de tese de doutorado foi formada pelos professores Marcio da Costa (orientador), Antônio Jorge Gonçalves Soares e Rodrigo Pereira da Rocha Rosistolato, todos da UFRJ.

²⁰ O LaPOPE é fruto do encontro entre sociólogos, antropólogos e pedagogos que têm a educação como tema de pesquisa, composto por Marcio da Costa, Mariane Koslinski, Ana Pires do Prado, Rosana Heringer, Gabriela Honorato, Silvínia Julia Fernández e por Rodrigo Rosistolato, todos professores e pesquisadores da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). As pesquisas desenvolvidas no LaPOPE agregam as metodologias quantitativa e qualitativa, e têm por objetivo ampliar a reflexão sobre os sistemas educacionais. A perspectiva comparativa orienta as análises e visa construir conceitos e modelos analíticos que incluam as especificidades de cada sistema educacional analisado e, simultaneamente, permitam pensar nos sistemas educacionais de maneira universal. Cf. <http://rosistolato.blogspot.com>. Acesso em 12/05/2012.

²¹ O Observatório das Metrôpoles consiste num grupo de pesquisa e formação que congrega pesquisadores dos campos universitário, governamental e não-governamental, sob a coordenação conjunta do Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional (IPPUR) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e da Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional (FASE), com trabalhos desenvolvidos nas seguintes regiões metropolitanas: Belém, Belo Horizonte, Brasília, Curitiba, Fortaleza, Goiânia, Maringá, Natal, Porto Alegre, Recife, Rio de Janeiro, Salvador, São Paulo e Vitória.

mesma rede municipal; o prestígio de tais escolas e uma possível reestruturação daquilo que se pode chamar de “quase-mercado”²², inclusive, na rede pública municipal de ensino; a hierarquia entre as escolas públicas e na composição de suas turmas; o desempenho dos alunos da rede pública, entre outras possibilidades etc. Isso, sem esquecer o concernente a possíveis alterações futuras no fluxo de alunos oriundos de favelas da cidade do Rio de Janeiro.

5. Notas metodológicas

5.1. Considerações gerais

Optou-se por uma pesquisa qualitativa, quanto à sua abordagem, ainda que se valesse do uso de dados quantitativos descritivos, documental, no concernente ao seu procedimento técnico, e exploratória, no que se refere a seus objetivos, mediante a revisão da literatura pertinente ao tema, observação do campo da pesquisa – o que ensejou a observação de campo e a feitura de notas sobre esse mesmo campo – e aplicação de entrevistas junto aos profissionais que atuavam (ou ainda atuam) nas escolas selecionadas, tais como diretores principais, diretores adjuntos, coordenadores pedagógicos, professores, agentes educadores, pessoal de cozinha e agentes de limpeza.

A meta da pesquisa consistia captar as percepções daqueles profissionais que atuam nas escolas da rede municipal sobre os efeitos das UPPs sobre alguns aspectos ligados às oportunidades educacionais de crianças e adolescentes moradores de favelas, ou comunidades, daquela região da cidade, bem como fazer a observação de campo que pudesse proporcionar a maior coleta possível de dados e informações, mediante registro de notas em um caderno próprio e coleta de imagens no interior das escolas pesquisadas.

A escolha da região da Grande Tijuca se deu, basicamente, pelas seguintes razões:

1. A primeira relaciona-se às características demográficas do bairro: alta densidade populacional, com fortes contrastes socioeconômicos, grande oferta de escolas e malha urbana bem consolidada, dada ocupação antiga. Além disso, trata-se de uma região da cidade composta por uma clara proximidade geográfica entre as favelas e o asfalto.

2. A segunda razão, relacionada à primeira, diz respeito ao fato de que, historicamente, as favelas ou comunidades situadas nos morros da Grande Tijuca vem sendo

²² Sobre “quase-mercado” entre escolas, ver capítulo 2, p. 60-81.

controladas por grupos de narcotraficantes, os quais, quando confrontando-se, entre si e com as forças policiais, têm gerado reflexos sobre as populações habitantes daquelas localidades e também sobre aquelas que vivem no “asfalto” (CANO, BORGES, RIBEIRO, 2012; MACHADO DA SILVA, 2008; MISSE, 1999; ZALUAR, ALVITO, 2006). No que tange às oportunidades educacionais, parte-se do pressuposto de que o controle das favelas por grupos ou facções de narcotraficantes, bem como a rivalidade entre os mesmos, tem imposto limites ao acesso de crianças (ALMEIDA, G., BORGES, 2005, A25, A26; BERTA, RAMALHO, 2010; CANO, 2005) e adolescentes às escolas da Grande Tijuca e também produzido efeitos sobre o comportamento dos jovens dentro das escolas (ABRAMOVAY, 2002, BUTELLI, 2012; PENHA, FIGUEIREDO, 2006; TEIXEIRA, 2004; ZALUAR, LEAL, 2001).

3. A terceira razão refere-se à conveniência de haver outras pesquisas acerca os efeitos das UPPs sobre alguns aspectos ligados à educação (BUTELLI, 2012; RIBEIRO, 2013), inclusive uma sendo desenvolvida pelo LaPOPE, mediante estudo de K. R. S. Almeida (2014), com foco nessa mesma área da cidade do Rio de Janeiro.

A pesquisa que deu origem a este trabalho adotou procedimentos baseados na aplicação de entrevistas semiestruturadas, aplicadas aos funcionários das escolas selecionadas, na tentativa de consulta a documentos escolares – registros de ocorrências de casos de indisciplinas e violência, registros de dias letivos etc. – e por intermédio de um processo de geocodificação da região da Grande Tijuca, que permitisse estimar um quantitativo de alunos matriculados nos dois segmentos do ensino fundamental (1º ao 5º ano, e 6º ao 9º ano), nas escolas da rede municipal, a partir de dados fornecidos pela SME/RJ, permitindo identificar aqueles residentes em favelas, em quais favelas, especificamente, e no asfalto.

O foco da pesquisa recaiu, portanto, sobre alguns aspectos ligados às oportunidades educacionais de crianças e adolescentes, de ambos os sexos, residentes em complexos de favelas da Grande Tijuca – Borel, Formiga, Macaco, Salgueiro e Turano –, e matriculados no ensino fundamental (1º ao 9º ano), nas escolas públicas municipais da região, considerando as percepções dos funcionários das escolas analisadas.

Vale assinalar que todas as favelas da região conhecida como Grande Tijuca tiveram UPPs implantadas ao longo do ano de 2010, entre os dias 7 de junho e 30 de novembro.

Com o intuito de testar as hipóteses consideradas nesta pesquisa, reitere-se, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, aplicadas individualmente e coletivamente, aos profissionais das escolas, com questões elaboradas em ordem de associação, com espaço para

que cada entrevistado narrasse suas próprias percepções em relação os possíveis efeitos das UPPs sobre aspectos ligados às oportunidades educacionais de crianças e adolescentes moradores de favelas.

De um modo geral, o objetivo era captar as percepções dos funcionários das escolas selecionadas para a pesquisa, tendo como escopo:

1. Investigar as percepções desses funcionários sobre o acesso de crianças e adolescentes, moradores de favelas da Grande Tijuca, às escolas da região, considerando tanto as estratégias familiares de escolha das escolas como o processo de matrícula engendrado pela direção destas instituições;

2. Analisar a percepção dos funcionários das escolas com relação à socialização entre os alunos e o comportamento deles em relação ao patrimônio escolar, a partir de uma comparação entre o período anterior (antes de 2010) e o período posterior (após o ano de 2010) à implantação das UPPs, na região da Grande Tijuca; e

3. Verificar se, com a implantação das UPPs, houve alguma mudança na rotina das escolas, notadamente, no que se refere ao funcionamento das mesmas, posto que, há registros sobre a interrupção de dias letivos, segundo dados oficiais, midiáticos e em pesquisas acadêmicas, em determinadas escolas da rede municipal.

5.2. Fontes dos dados

Importa salientar que a fonte dos dados deste pesquisa se deu graças a estudos acadêmicos prévios, matérias jornalísticas, dados divulgados por instituições oficiais, tais como o Governo do Estado do Rio de Janeiro, mediante o portal das UPPs na rede mundial de computadores (*internet*), a SME/RJ, à aplicação de entrevistas como os profissionais que atuavam nas escolas selecionadas e à aplicação de um questionário semiestruturado aos alunos do 9º ano do ensino fundamental de uma das escolas pesquisadas.

Sobre as matérias jornalísticas, cabe registrar que, por ocasião do exame de qualificação do projeto de pesquisa, foi sugerido que o seu autor organizasse um capítulo próprio destinado à menção e análise das mesmas.

Todavia, em que pese as suas limitações, optou-se por manter as matérias jornalísticas ao longo do corpo do trabalho devido ao fato de que, se por um lado, houve o recurso prévio às mesmas, que inclusive serviram de justificativa para a pesquisa, por outro,

também houve matérias desse tipo que eram publicadas concomitantemente ao andamento da própria pesquisa de campo.

Por vezes, ocorreu a publicação de uma reportagem de jornal logo após a aplicação de uma entrevista ou a realização de notas etnográficas.

Com relação às entrevistas, o objetivo era efetuar tantas quanto possíveis, a partir da seleção de uma amostra composta pelos funcionários das escolas da rede municipal da Grande Tijuca, preferencialmente, com aqueles que nelas vinham trabalhando desde data anterior à implantação das UPPs, portanto, antes do ano de 2010.

Entre os funcionários das escolas, foram ouvidos diretores principais, diretores adjuntos, coordenadores pedagógicos, professores, agentes educacionais, agentes de limpeza e pessoal responsável pela cozinha das escolas analisadas, gerando um total de 37 entrevistas.

As entrevistas foram elaboradas sob a forma semiestruturada, sendo organizadas por questões sobre eixos temáticos definidos – informações sobre os entrevistados, acesso de crianças e adolescentes às escolas da Grande Tijuca, sistema de matrículas na rede municipal do Rio de Janeiro, critérios das famílias para a matrícula de seus filhos nas escolas da rede, rotina escolar, comportamento dos alunos nas escolas, influência do narcotráfico nas escolas e na sociabilidade dos alunos, os possíveis efeitos das UPPs nas favelas, nas escolas e no comportamento dos alunos – e realizadas a partir de um diálogo em que, mesmo sob a direção do pesquisador, os entrevistados tivessem a chance de falar livremente sobre suas percepções em relação aos temas abordados.

Após uma dedicação inicial à leitura do referencial teórico necessário à consecução da própria pesquisa, nos primeiros anos do curso de doutorado, procedeu-se a coleta de dados também importantes para tanto, tais como matérias jornalísticas, dados divulgados pelos órgãos oficiais (governo do estado, SME/RJ, relatórios de instituições de pesquisa etc.).

As entrevistas foram aplicadas ao longo do ano de 2014, sendo que, em uma escola, considerando a “relação de confiança” do pesquisador com o corpo diretivo da mesma, a observação de campo se iniciou um pouco antes, já ao final de 2013.

No entanto, em que pese essa relação de confiança, as entrevistas somente puderam ser aplicadas após a apresentação à direção dessa escola de documento emitido pela SME/RJ e pela 2ª CRE, o que foi efetivamente feito.

No período final da realização da pesquisa de campo, foi aplicado um questionário aberto aos estudantes de duas turmas do 9º ano do ensino fundamental de uma das escolas pesquisadas, localizada no asfalto mas que atende alunos moradores de favelas da região, nos dois segmentos da educação fundamental.

A coleta dos dados quantitativos foi efetuada mediante uma geocodificação, com o uso do programa “AutoGeoCoder”, que se operacionaliza através da geração de planilhas no programa Excel 1997-2003 e 2007, que possibilitou a busca de coordenadas geográficas da população de alunos matriculados nas escolas da Grande Tijuca, entre outras regiões, com base em seus respectivos endereços (rua, bairro, CEP, cidade e estado)²³.

A análise dos dados foi realizada após a coleta dos mesmos e sua configuração no programa (*software*) “NVivo”, articulando-se as percepções gravadas nas entrevistas ao aporte teórico que sirva para explicá-los.

Assim, mediante o uso do referido programa (*software*), foi possível cruzar as informações relevantes, mediante o emprego de palavras-chave, contidas nos depoimentos dos entrevistados, num total de 38 pessoas ouvidas.

Com relação aos dados disponíveis pela SME/RJ foram coletados e codificados com o uso do programa “SPSS”, sendo que alguns desses dados encontram-se expostos no corpo desse trabalho.

Além dos recursos aqui apontados, esta mesma pesquisa teve como estratégia de coleta de dados a observação do pesquisador, em campo, cujas notas, de cunho etnográfico, foram realizadas a partir das contribuições metodológicas de autores como Becker (2008), Whyte (2005) e Velho (1987).

5.3. Seleção das escolas para a pesquisa

No que diz respeito às escolas, vale registrar que a Grande Tijuca possui 46 escolas da rede municipal, sob a gestão da 2ª Coordenadoria Regional de Educação (2ª CRE), que atendem alunos nos dois segmentos do ensino fundamental (1º ao 5º ano e 6º ao 9º ano)²⁴.

²³ Nesta fase da pesquisa, contou-se com a colaboração da mestre em educação Karina Riehl. S. Almeida, também integrante do LaPOPE, da UFRJ, e também orientanda do professor Marcio da Costa.

²⁴ Cf. Secretaria Municipal de Educação (SME/RJ), Lista de Escolas e Creches. Disponível em <http://webapp.sme.rio.rj.gov.br/jcartela/publico/pesquisa.jsp>. Acesso em 12/03/2012.

O critério para a seleção das escolas dessa região levou em consideração a localização destes estabelecimentos de ensino, com base no seguinte:

1. Entre as escolas da rede municipal que se dedicam aos níveis do ensino fundamental I (1º ao 5º ano) e do ensino fundamental II (6º ao 9º ano), foram escolhidas 6 escolas localizadas na região Grande Tijuca que recebem crianças e adolescentes residentes das favelas lá situadas;

2. A escolha das escolas teve em consideração a distribuição destes estabelecimentos em “escolas do asfalto” e “escolas de favela”. As primeiras encontram-se situadas a mais de 500 metros das favelas da Grande Tijuca, mas que, ainda assim recebem crianças e adolescentes provenientes daqueles territórios. Já as segundas estão localizadas no interior das próprias favelas.

3. Outro fator que serviu de critério para a escolha das escolas para a presente pesquisa diz respeito à localização de cada uma delas nas favelas da Grande Tijuca, considerando o histórico controle daqueles territórios por grupos rivais de narcotraficantes.

Duas escolas – uma que atende alunos no ensino fundamental I (1º ao 5º ano) e outra que recebe alunos no ensino fundamental II (6º ao 9º ano) – foram selecionadas em uma favela – “Favela 1” – tradicionalmente controlada pela “Facção A”, ao passo que outra escola que se dedica ao ensino fundamental I, e que está localizada em uma favela – “Favela 2” –, historicamente, dominada pela “Facção B” também foi escolhida para a pesquisa.

Além dessas escolas, foram selecionadas 2 escolas situadas no asfalto e que recebem crianças e adolescentes da favela controlada pela “Facção A” e outra escola também localizada no asfalto, que atende crianças e adolescentes moradores da favela dominada pela “facção B”.

Dessa maneira, a pesquisa se desenvolveria num total de 6 escolas, até o momento em que o acesso do pesquisador, autor desta tese, foi sutilmente impedido de prosseguir com sua pesquisa em uma delas, uma escola localizada no asfalto e que recebe crianças e adolescentes provenientes da favela que é tradicionalmente controlada pela “Facção B”.

Esta escola está designada neste trabalho como EM 2, considerando que foi a segunda escola visitada pelo pesquisador e cujas notas sobre a mesma encontram-se em capítulo próprio no corpo deste trabalho.

Num panorama geral, tem-se o seguinte:

Tabela 2 - Características das escolas selecionadas para a pesquisa

Escola	Código	Localização	Segmento (Ensino Fundamental)	Origem residencial dos alunos	Facção de Narcotraficantes
Escola 1	EM 1	Asfalto	I e II	Favela 1	Facção A
Escola 2	EM 2	Asfalto	I e II	Favela 1	Facção A
Escola 3	EM 3	Favela	I	Favela 2	Facção B
Escola 4	EM 4	Favela	I	Favela 1	Facção A
Escola 5	EM 5	Favela	II	Favela 1	Facção A
Escola 6	EM 6	Asfalto	I e II	Favelas 2, 3 e 4	Facção B

Durante as entrevistas foram mencionados os nomes de outras escolas da rede municipal, localizadas na Grande Tijuca ou não. Nesses casos, os nomes das escolas foram codificados para Escola Municipal A, Escola Municipal B, Escola Municipal C etc.

5.4. Seleção dos funcionários para a pesquisa

Para a realização das entrevistas, foram selecionados funcionários que trabalhassem nas escolas aqui mencionadas, preferencialmente, aqueles que nelas atuavam desde período anterior à instalação das UPPs na região da Grande Tijuca.

Foram escolhidos aqueles que exerciam os seguintes cargos nas seis escolas selecionadas para a pesquisa: diretores principais, diretores adjuntos, coordenadores pedagógicos, professores, agente educadores, agentes de limpeza e cozinheiros.

A intenção era realizar entrevistas com o maior número possível de pessoas que exerciam esses cargos nas escolas selecionadas, nos turnos da manhã e da tarde, nos dois segmentos da educação fundamental (1º ao 5º ano e 6 ao 9º ano).

Foram ouvidas 37 pessoas que trabalhavam (ou ainda trabalham) nas escolas selecionadas para a pesquisa, mais 1 (um) policial responsável pela UPP implementada numa das favelas. As entrevistas foram elaboradas de forma semiestruturada, com uma pergunta de abertura, ao estilo “quebra-gelo”, sem ir direto à questão norteadora – os efeitos das UPPs sobre alguns aspectos educacionais de crianças e adolescentes moradores de favela –, mas, com vistas a estabelecer um diálogo inicial entre o pesquisador e cada entrevistado. A partir de tal pergunta, dependendo da resposta do entrevistado, as demais perguntas foram realizadas considerando suas conexões temáticas: acesso e matrícula dos alunos nas escolas, permanência e fluxo dos alunos nas escolas, o comportamento dos alunos nas escolas etc.

5.5. Seleção dos alunos para a pesquisa

Aplicação de um questionário junto aos alunos das escolas municipais não estava previsto no início da pesquisa. Contudo, ao final do trabalho de campo, diante da necessidade e da oportunidade de conhecer as perspectivas dos alunos dessas escolas.

Um questionário aberto foi aplicado aos alunos para fins exploratórios, cujos resultados não são, de modo algum, generalizáveis. Mas, os resultados foram considerados relevantes para a própria pesquisa, razão pela qual encontram-se apresentados ao longo deste trabalho.

A meta era aplicar o questionário a um maior número possível de alunos matriculados no 9º ano do ensino fundamental das escolas da rede municipal da Grande Tijuca, selecionadas para a pesquisa. No entanto, por motivos que já foram aduzidos acerca das limitações da própria pesquisa o questionário somente pode ser aplicado em uma das escolas da rede municipal.

A justificativa por esta escolha devia-se à crença de que esses alunos, na faixa etária de 14 a 17, teriam experimentado diversos fatos em período anterior à implementação das UPPs. Desse modo, poderiam prestar informações acerca de fatos anteriores à data da implementação das UPPs na Grande Tijuca (antes de 2010) e após essas (pós-2010), contribuindo para que pudesse aquilatar os possíveis efeitos dessas unidades policiais.

Dentro de um universo amostral possível, foram selecionados alunos de 2 turmas do 9º ano do ensino fundamental da uma escola da rede municipal (Escola Municipal 6) localizada na Grande Tijuca e que atende alunos moradores de algumas favelas dessa região da cidade, residentes no entorno das mesmas e de favelas situadas em outras partes da cidade.

Aplicou-se, portanto, um questionário contendo perguntas sobre a vida dos alunos – ano/série na escola, idade, origem residencial (favela ou não favela/asfalto), gostos musicais etc. –, sobre suas percepções quanto a expressões ligadas às pichações e a *funk* (inclusive em relação ao *funk* “proibidão”), sobre as manifestações de segregação e violência na escola e sobre os possíveis efeitos das UPPs nos territórios em que aqueles residiriam e em suas próprias vidas.

No total, 45 alunos participaram do questionário, dentro da própria escola, com o aval da direção, ressalvado o compromisso de sigilo das identidades dos alunos e do estabelecimento educacional.

O número de alunos participantes foi obtido por conveniência, pois, o questionário foi aplicado com aqueles que se encontravam presentes à data de sua aplicação na referida escola (09/03/2015).

5.6. Limitações da pesquisa

Mas, esta pesquisa também trouxe suas próprias limitações.

1. A primeira delas se refere à uma questão temporal: como verificar os efeitos das UPPs, considerando que, no caso da Grande Tijuca, já se passaram mais de 4 anos da implantação da primeira unidade policial naquela região?

Houve, desde o início da pesquisa, a necessidade de se estabelecer um recorte temporal. Optou-se pelo estabelecimento de um termo inicial, anterior à implantação das Unidades de Polícia Pacificadora (UPPs), portanto, ao ano de 2010, o que se pode chamar aqui de “Tempo 1” (T1), e um termo posterior à implantação de tais unidades policiais, ou “Tempo 2” (T2)²⁵.

Sobre os dados divulgados pela SME/RJ, sobre matrículas dos alunos e transferências, o T1 foi estabelecido entre os anos de 2008 e junho de 2010, ao passo que o T2 foi formado considerando o fim do ano deste último ano e 2012. A obtenção de dados referentes aos anos de 2013 a 2015 ainda não foi possível – posto que os mesmos ainda não estavam disponibilizados pela mesma SME/RJ, até o momento da conclusão da pesquisa –, o que, aliás, poderia ser objeto de busca numa eventual continuidade desta mesma pesquisa ou numa pesquisa futura.

A solução a este limite pode se dar recorrendo a matérias jornalísticas, atas de reuniões de conselhos de classes e registros de ocorrência das escolas selecionadas.

Ademais, acredita-se que a aplicação de entrevistas junto às equipes profissionais das escolas pode ter ajudado, mediante, dentro do possível, ao recurso à memória de cada componente daquelas mesmas equipes, e as respectivas narrativas sobre suas percepções sobre o tema da pesquisa. Isso foi ainda possível graças ao fato de que, entre os 37 entrevistados, a maioria absoluta, representada por 33 dos entrevistados, residem na região da

²⁵ Vale assinalar que, durante as entrevistas, foi estabelecido um “Tempo 3” (T3), com base na percepção dos entrevistados sobre o que possivelmente possa acontecer, concernente, portanto, a um futuro próximo, ocasião em que outras pesquisas sobre os efeitos das UPPs poderiam ser realizadas, nas mesmas escolas da Grande Tijuca, enquanto proposta de um estudo longitudinal.

Grande Tijuca, e que somente 2 pessoas alegaram não trabalhar em período anterior à implantação das UPPs.

2. Entretanto, aqui também ocorreram limitações à consecução da pesquisa de campo, eis que, em alguns casos, houve recusa em fornecer declarações, por parte das pessoas selecionadas para as entrevistas.

Em alguns casos, havia o medo dos funcionários entrevistados e alunos respondentes ao questionário de prestar qualquer declaração sobre as UPPs, pois, algumas pessoas consideravam (e, talvez, ainda considerem) este tema como tabu: falar de assuntos ligados à polícia e a traficantes de drogas, especialmente em favelas controladas por estes parece ainda causa incômodo entre os moradores, em decorrência da chamada “lei do silêncio”, a exemplo dos alertas de Burgos (2002), Cano (2008) e Machado e Leite (2007).

Uma amostra disso se deu na indagação por parte de um dos alunos de uma turma de 9º ano da Escola Municipal 6 – que atende a alunos do asfalto (minorias) e a alunos de três favelas situadas na Grande Tijuca –, em tom claro e em voz alta, se eu era um policial.

Esse aluno estava sentado sobre uma das mesas da sala de aula, da referida escola municipal, onde o questionário sobre as UPPs foi aplicado. Diante de minha resposta negativa – “Não. Eu não sou policial” – esse mesmo aluno desceu da mesa em que estava sentado e, acomodando-se numa cadeira, iniciou as respostas ao mencionado questionário, assim como seus colegas de turma, os quais já se encontravam em atividade.

Em outros casos, alguns funcionários manifestaram o temor de que suas declarações pudessem causar-lhe problemas junto à SME/RJ, o que acabou por inviabilizar a aplicação de algumas entrevistas também junto a eles, além de causar a recusa em exibir documentos (atas de reuniões de professores, livros de registro de fluxo de alunos e ocorrências etc.) guardados nas escolas em que atuam.

No caso de uma das escolas – a Escola Municipal 4 – coube ao diretor principal me informar que o agente educacional que nela atua ter se recusado a participar da pesquisa. Interessante, aliás, registrar que durante o período em que estivemos – o pesquisador bolsista do PIBIC e eu – naquela escola, pudemos sentir um comportamento de evitação por parte daquele agente educador, que parecia permanecer distante do lugar onde estivéssemos.

Mais tarde, comentando com um dos funcionários da mesma escola sobre a situação, este confirmou que o tal agente educador estava efetivamente incomodado com nossa presença.

Cumpra assinalar que ficamos sabendo que o agente educador era morador de uma favela próxima àquela escola, cujo domínio seria supostamente exercido pela mesma facção de narcotraficantes que atuavam na favela em que a tal escola se situava.

3. Além dessas limitações, houve aquela relacionada à ausência de determinados profissionais nas escolas da rede municipal, como ocorreu em relação aos coordenadores pedagógicos, já que em 2 das escolas onde a pesquisa efetivamente se desenvolveu, havia ausência desse tipo de profissional, e, de um modo geral, de porteiros, posto que, segundo informações dos próprios funcionários das escolas, os contratos de serviços concernentes àqueles profissionais (prestação de serviço por empresas privadas) ao poder público tiveram seus efeitos suspensos, deixando todas as escolas da rede municipal do Rio de Janeiro sem um responsável pela guarda de seus portões.

De acordo com as declarações, e pelo que foi observado pelo pesquisador²⁶, a guarda dos portões das escolas da rede municipal do Rio de Janeiro tem cabido aos funcionários que nela atuam, de modo revezado. Muito comum foi observar agentes educadores e mesmo pessoal de cozinha e limpeza tomando conta dos portões das escolas em que a pesquisa se desenrolou.

Um exemplo disso ocorreu durante a entrevista de um agente educador que atuava na Escola Municipal 1. Em meio à entrevista, houve a sua interrupção devido à necessidade do agente escolar ter que acompanhar alguns prestadores de serviço à rede municipal de ensino, responsáveis pela aclimatação da referida escola, mediante a instalação de aparelhos de ar-condicionado.

Tivemos que combinar a continuidade da entrevista, fato que aconteceu uma semana depois.

Surgiu, pois, outra limitação à consecução da presente pesquisa: conseguir ouvir os funcionários das escolas, dependendo, portanto, de suas disponibilidades, dado o grande número de atribuições às quais encontram-se submetidos. No caso dos agentes educadores, por exemplo, a estes tem sido atribuída a guarda do portão das escolas, a vigilância dos alunos, cuidado com o patrimônio escolar, recepção de pessoas estranhas às escolas, acompanhamento de profissionais que prestam seus serviços às escolas (eletricistas, encanadores, fornecedores de bens e serviços) etc.

Em relação aos professores, muitos atuam em dupla regência, na mesma escola ou em escolas diversas. Há professores que atuam em dois turnos na mesma escola, em um turno

²⁶ E pelo assistente Antonio Fernando Dias, aluno da UFRJ e bolsista do PIBIC (2014).

em uma escola e em outro em escola pública diversa, e existem ainda aqueles que trabalham um turno numa escola da rede e em outro turno em uma instituição particular de ensino.

Desse modo, há que se reconhecer que o tempo livre para se falar numa entrevista é escasso entre os profissionais que atuam nas escolas da rede municipal.

Um dos entrevistados concordou em falar, desde que isso fosse feito durante sua hora de almoço, num restaurante situado na Grande Tijuca (Entrevistado 4, professor da Escola Municipal 1), o que de fato aconteceu.

4. Houve casos em que somente foi possível a realização de entrevistas coletivas com os professores, em média, com a participação de 4 ou 5 docentes, de uma só vez (como aconteceu com os professores entrevistados nas Escolas Municipal 5 e 6). Em intervalos entre seus compromissos, alguns docentes aceitaram dar as entrevistas, contanto que fossem realizadas nessas oportunidades e nas salas dos professores, situadas no interior das escolas selecionadas para a pesquisa. Em outros casos, as entrevistas foram interrompidas, somente sendo retomadas em outro dia.

5. A meta da pesquisa era efetuar um estudo de campo em 6 escolas da rede municipal localizadas na Grande Tijuca. Contudo, após a realização de uma entrevista o diretor principal da Escola Municipal 2, por motivos alheios ao nosso conhecimento, o meu reingresso às suas dependências foi impedido.

A negativa se deu de maneira tácita. Fui orientado pelo diretor principal da Escola Municipal 2 a telefonar, antes de retornar àquela escola, logo após a entrevista como o mesmo. Segundo o diretor, haveria uma reunião com os professores da escola, ocasião em que eles seria comunicados sobre a realização de uma pesquisa. Curiosamente, após a tal reunião, efetuei diversas ligações telefônicas à escola, mas, todas as vezes foi-me dito que o diretor estaria ocupado: atendendo pais, em reunião com professores, conversando com alunos etc.

Diante do comportamento da direção da Escola Municipal 2, ficou a impressão que haveria um temor de abrir a “caixa preta” daquele estabelecimento de ensino e/ou do sistema educacional da rede municipal da cidade do Rio de Janeiro, o que, considerando a estrutura organizacional, poderia trazer inconvenientes àquela mesma direção.

Interessa registrar que a Escola Municipal 2 situa-se a alguns metros da Escola Municipal 1, mas que, pelo que pude observar nas três vezes em que estive na primeira escola, o perfil socioeconômico do público atendido – alunos do primeiro (1º ao 5º ano) e do segundo segmento (6º ao 9º ano) do ensino fundamental – seria distinto, em que pese este mesmo público ser, em sua grande maioria, oriundo de uma mesma favela, mas de partes diferentes.

Em conversa informal com o diretor adjunto da Escola Municipal 2²⁷ e, depois, durante entrevista aos diretores principal e adjunto da Escola Municipal 1, pude compreender que os alunos atendidos pelas escolas em tela possuiriam perfis socioeconômico distintos. Pelo que ouvi, os alunos da Escola Municipal 2 seriam, em sua maioria, provenientes de uma parte “mais pobre da Favela 1”, ao passo que os alunos atendidos pela Escola Municipal 1 seriam oriundos da “parte mais rica” daquela mesma favela.

As disparidades socioeconômicas dos alunos moradores da Favela 1, atendidos tanto pela Escola Municipal 1 como pela Escola Municipal 2, não tinham ligação direta com os objetos de minha pesquisa – os supostos efeitos das UPPs sobre a sociabilidade dos alunos moradores das favelas e a autogestão das escolas da rede municipal de ensino localizadas na Grande Tijuca –, no entanto, tais fatos já me alertavam para as advertências de Valladares (2005) e Santos (1978) acerca da homogeneização dos discursos sobre as favelas. Enquanto pesquisador da área das ciências humanas e sociais, haveria eu de tomar cuidado com a visão uniformizadora acerca das favelas cariocas.

6. Outra limitação se refere ao próprio universo de entrevistados. Além de ouvir os profissionais que atuam nas escolas, o objetivo era ouvir também alunos e seus responsáveis legais. Mas, aqui, surgiram duas dificuldades:

A primeira se refere ao fato de que, na maior parte do tempo, o autor deste trabalho permaneceu em campo sozinho, incumbido de visitar as escolas, entrar em contato com os profissionais que nelas atuam, convencê-los a conceder uma entrevista (a um desconhecido), realizar as entrevistas, tomar notas, observar o próprio campo (rotina das escolas, arquitetura e mobiliário, comportamento das pessoas etc.), transcrever as entrevistas e, obviamente, produzir um relatório dessa mesma pesquisa, sob a forma de uma tese de doutorado.

Somente no último semestre de 2014, o autor deste trabalho passou a ser auxiliado por um assistente, Antonio Fernando Dias, bolsista de Iniciação Científica (PIBIC), o qual também ficou responsável por aplicar as entrevistas juntos aos profissionais que atuam nas escolas, observar o campo e realizar algumas transcrições das entrevistas, assim como por

²⁷ Antes de entrevistar o diretor principal da Escola Municipal 2, já havia conversado com o diretor adjunto dessa mesma escola, uma vez que fui inquirido sobre as razões de minha pesquisa naquele espaço. Durante a entrevista com o diretor principal da Escola Municipal 2, o diretor adjunto permaneceu na sala da direção (fumando, o tempo todo), junto a nós, ouvindo a entrevista e as respostas que se seguiram por parte do diretor principal. Depois de ouvir o diretor principal daquela escola, perguntei ao diretor adjunto se teria alguma coisa a acrescentar. Frente à minha pergunta, o diretor adjunto acenou com uma resposta negativa, com um sorriso irônico e ainda fumando dentro da sala da direção daquela mesma escola, deixando o recinto.

Erika Mesquita, outra bolsista PIBIC, que também realizou a transcrição de algumas entrevistas.

A segunda limitação, quanto ao universo dos entrevistados pretendidos, diz respeito à burocracia para se conseguir as autorizações para que alunos, menores de 18 anos de idade, pudessem ser ouvidos. Haveria a necessidade de conseguir tais autorizações tanto da SME/RJ como dos responsáveis legais por estes jovens.

E, ainda que houvesse sucesso na primeira empreitada, quanto à segunda, dificilmente isso aconteceria, pois, considerando o incômodo que uma pessoa estranha possa causar numa dada comunidade, muito provavelmente, as pessoas ali residentes mostrar-se-iam resistentes em interagir com a mesma, no caso, eu, o que, de fato, se consumou, a exemplo de outros estudos.

A interação entre o pesquisador e as pessoas de uma dada comunidade somente torna-se viável à medida que relações de confiança são estabelecidas. E isso demanda um certo tempo, como já ficara demonstrado nos estudos de Becker (2008) e Whyte (2005).

A alternativa para burlar tal limitação foi recorrer a alguém que pudesse “abrir as portas”, garantir o acesso dos pesquisadores ao interior dos estabelecimentos educacionais e às pessoas que pudessem prestar seus depoimentos, em entrevistas ou em um questionário. A participação de um “informante-chave” (WHYTE, 2005) foi fundamental para isso pudesse ocorrer. Por vezes, coube a alguns diretores esse papel, em outras, isso ficou a cargo de agentes educadores e professores.

7. Somente ao final do mês de dezembro de 2014, consegui ter acesso a alguns pais de alunos e alguns alunos das escolas analisadas. Isso se deu pelo fato de que ia conhecendo cada vez mais as pessoas e também porque fui me tornando uma “pessoa conhecida” dos “nativos”, para utilizar expressão de VELHO (1997), nas escolas, à medida em que nelas permanecia, aplicava entrevistas, especialmente com pessoas do “chão da escola” (agentes educacionais, agentes de limpeza e cozinheiros), e as pessoas superavam a desconfiança inicial sobre quem eu efetivamente era²⁸.

8. Mas, de qualquer maneira, isso acabaria por causar um problema de cunho prático: as informações sobre o comportamento dos alunos seriam coletadas mediante as falas de terceiros, no caso, os funcionários das escolas, baseadas em suas respectivas percepções, sobre aqueles.

²⁸ Vide a pergunta em tom de desconfiança, de um dos alunos participantes do questionário aplicado na Escola Municipal 6: “O senhor é policial?”

Para se superar esse problema a alternativa foi valer-se de observação direta do campo, a fim de aproximá-lo dos alunos, o máximo possível, cujos dados haveriam ser registrado no caderno e notas.

9. Cabe ainda mencionar que se pretendia realizar uma imersão nas escolas selecionadas para a pesquisa, pelo maior tempo possível. Mas, com relação a isso, também, houve limitações

Em primeiro lugar, devido, como dito, à necessidade de se cobrir uma gama de 5 escolas, dando atenção à realização de quantas entrevistas se fizessem possíveis, com os funcionários das mesmas, da observação do campo e das notas etnográficas.

Em segundo lugar, ficar imerso numa determinada comunidade pressupõe a aceitação de seus “nativos”. Ocorreram situações, especialmente por parte dos diretores, que levaram-me a sentir como se os mesmos me dissessem: “Bom, conseguiu o que você queria? Agora, cai fora!”.

Acreditava que a minha permanência forçada em algumas escolas poderia acabar por inviabilizar a feitura do resto da pesquisa naqueles espaços. Prudência foi a dose para permanecer nas escolas e realizar o trabalho de campo, mediante observação, aplicação de entrevistas, aplicação de questionários e captação de imagens fotográficas.

Todas essas limitações, afinal, não de ser consideradas tomando o fato de que o tempo para a apresentação de um trabalho final, contendo os dados da pesquisa, em forma de uma tese, corria.

Entretanto, a pesquisa se seguiu, com vistas a cumprir os seus objetivos, ao máximo possível. E, nem mesmo a sensação de insegurança, muitas vezes enfrentadas por pesquisadores das ciências sociais – antropólogos e sociólogos – cessou a pesquisa, cobrando, todavia, uma atenção especial de quem estava em campo.

Sobre isso, inclusive, vale mencionar a sensação de insegurança (tanto minha quando do assistente da pesquisa) quando da realização de uma entrevista informal (já que não foi obtida autorização para gravá-la) com o policial militar responsável pelo comando de uma UPP, dentro da própria unidade.

Tal sentimento pode ser tido como coerente na medida em que a entrevista foi realizada em período em que àquela unidade policial vinha sendo atacada por grupos de narcotraficantes, durante o segundo semestre do ano de 2014.

Cerca de dois dias após a referida entrevista, aquela mesma UPP foi alvo de um ataque armado empreendido por narcotraficantes que ainda exerciam suas atividades na Favela 1.

5.7. Estrutura do trabalho

Uma vez coletados os dados, coube a organização deste trabalho em quatro capítulos, mais uma conclusão, além de seus elementos pré-textuais e pós-textuais.

O primeiro capítulo se refere às contribuições teóricas sobre as desigualdades de oportunidades educacionais, a partir de estudos realizados nos Estados Unidos e na Europa, bem como de outros estudos realizados no Brasil.

No segundo capítulo, encontram-se os dados referentes às Unidades de Polícia Pacificadora (UPPs), tendo como foco a exposição do que seriam essas unidades, de acordo com os discursos oficiais, a descrição de suas localizações e as datas em que as mesmas foram implementadas, e a menção de dados divulgados tanto pelo poder público como por pesquisas acadêmicas, sobre alguns de seus efeitos sobre as favelas e as escolas.

Quanto ao terceiro capítulo, este encontra-se dividido em cinco partes.

A primeira parte traz os dados geográficos e socioeconômicos da Grande Tijuca, enquanto marco espacial da pesquisa.

A segunda e terceira partes dizem respeito às escolas da rede municipal do Rio de Janeiro selecionadas para a realização da pesquisa.

A quarta parte do capítulo se refere à escolha dos funcionários dessas escolas.

E, por fim, é na última parte deste mesmo capítulo que se realiza uma análise científica, a partir de um diálogo entre os modelos explicativos das ciências sociais sobre as oportunidades educacionais de crianças e adolescentes moradores de favelas e os dados coletados nas escolas da Grande Tijuca.

Ao final desse trabalho, encontram-se a conclusão pertinente, a referência à literatura utilizada e o anexo, com a lista contendo os códigos dos funcionários entrevistados e dos alunos que responderam o questionário aplicado numa escola da rede municipal naquela região da cidade, os roteiros das entrevistas, o questionário referido e as imagens das pichações captadas nas dependências de algumas escolas da rede municipal.

CAPÍTULO 1

DESIGUALDADES DE OPORTUNIDADES EDUCACIONAIS

Resgatando modelos explicativos sobre as desigualdades de oportunidades educacionais

Após o período da Segunda Guerra Mundial (1939-1945) diversas pesquisas no campo da Sociologia da Educação passaram a ser realizadas, com vistas a tratar de temas relacionados à capacidade das escolas em promover maior mobilidade social e igualdade (KARABEL, HALSEY, 1977), fundadas em valores sociais igualitários, conforme preconizou a Declaração Universal dos Direitos Humanos, assinada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 10 de dezembro de 1948.

Nos Estados Unidos, isso se deu, em especial, em período de luta pelos direitos civis, a partir da segunda metade da década de 1950, quando a população negra reivindicava o fim da segregação racial naquele país e, conseqüentemente, a ampliação dos direitos sociais e políticos à população marginalizada.

Ganharia relevo o caso *Brown versus The Board of Education* de Topeka, por intermédio de uma ação civil pública (*class action*) proposta pela National Association for the Advancement of Colored People (NAACP) – com vistas a garantir o direito de cerca de vinte crianças – encabeçada por Oliver L. Brown, e tendo outros pais no polo ativo desta mesma ação, ajuizada, no ano de 1951, perante a Corte de Justiça Distrital do Estado do Kansas. A filha de Oliver L. Brown, Linda, estudante do terceiro ano da escola elementar (o equivalente ao ensino fundamental, no Brasil) tinha que caminhar por aproximadamente seis quarteirões até chegar ao ponto de ônibus, onde apanhava tal veículo rumo à sua escola – Monroe Elementary School –, a 1,6 km de distância. Enquanto isso, a seis quarteirões da residência da família Brown, havia uma escola que somente aceitava alunos de cor branca – Summer Elementary School (MUSE, 1966).

A referida ação judicial foi julgada improcedente pela Corte de Justiça local, pelo que, os autores da demanda recorreram à Suprema Corte de Justiça dos Estados Unidos, a qual declarou a inconstitucionalidade da existência de escolas públicas separadas para pessoas brancas e pessoas negras (leia-se, segregação racial) (SARAT, 1997).

Apesar da decisão da Suprema Corte dos Estados Unidos, ainda em 1955, nenhuma criança negra havia sido admitida por escolas destinadas a crianças brancas (MUSE, 1966).

Naquele momento, o caso mais notório seria o impedimento de acesso de nove crianças negras a uma escola do ensino médio – Central High School – na cidade de Little Rock, no estado de Arkansas, quando o governador apoiou a resistência dos moradores brancos da cidade ao processo de integração racial em espaços públicos, entre eles, as escolas públicas.

Pois, no ano de 1957, essas nove crianças negras foram impedidas de ingressar naquela escola pela Guarda Nacional baseada no Arkansas e, diante da tensão gerada, o presidente Dwight Eisenhower ordenou o envio de tropas federais, uma divisão de paraquedistas e um novo destacamento da Guarda Nacional, com vistas a garantir o acesso das crianças a mencionada escola pública, no diapasão ao que a Suprema Corte havia decidido no caso *Brown versus Board of Education of Topeka*, e com vistas a garantir-lhes a integridade física (MILLER, 2013).

No caso da Grã-Bretanha, a paisagem étnica começou a mudar com o fim da Segunda Guerra Mundial, pois o governo local começou a desenvolver uma política de incentivo de natureza econômica e social para nacionais de outros países, sobretudo das (ex)colônias, que contribuíssem para reconstrução das cidades destruídas durante o conflito bélico mundial que havia assolado a Europa por seis anos. Destaca-se, neste período a imigração de pessoas vindas, principalmente, da Índia, Paquistão e demais países da chamada *Commonwealth*.

Mesmo devido às restrições impostas à imigração em decorrência de trabalho, nas décadas de 1960 e 1970, assistiu-se a um processo de reunificação familiar, com a entrada, nestes dois países europeus, de mulheres e crianças que fixar-se-iam com seus familiares, residentes em territórios específicos (CARVALHO, 2012).

No caso da França, a onda migratória havia se iniciado ao final da Primeira Guerra Mundial (1914-1918), com africanos sendo alocados no exército ou na reconstrução do país.

Em comum, entre os Estados Unidos, Grã-Bretanha e França, viu-se a acomodação do contingente de negros, no primeiro país, de imigrantes africanos e asiáticos, nos dois outros países, em bairros ou guetos, o que reforçaria um processo de isolamento racial e cultural.

Conjuntamente, se assistia a vigência do Estado de Bem-Estar Social, ou Estado Providência, implementado na Europa, ao final do século XIX, e nos Estados Unidos, a partir da década de 1930, em decorrência da crise de 1929.

De uma maneira geral, tal arranjo teve como princípio a garantia aos indivíduos, desde seus nascimentos até a morte, um conjunto de direitos ligados a bens e serviços, como a educação em todos os níveis, a assistência médica, auxílios para os desempregados, subsídios governamentais para a criação de filhos, o estabelecimento de uma renda mínima etc.

Entretanto, em contextos de integração racial duvidosa e em que o Estado de bem-estar social não conseguia possibilitar mobilidade e igualdade esperada entre os indivíduos, notadamente nos Estados Unidos e em alguns países europeus, como, por exemplo, Grã-Bretanha e França, aqui mencionadas, os respectivos governos financiaram a realização de grandes levantamentos (*surveys*). Tais levantamentos tiveram como objetivo a reforma e a ampliação de seus sistemas educacionais, nascendo, assim, a primeira geração de estudos que teve no *Relatório Coleman* (1966), nos Estados Unidos, no *Relatório Plowden* (1967), na Grã-Bretanha, e nos estudos promovidos pelo Institut National d'Études Démographiques – I.N.E.D. (1962-1972) –, na França, trabalhos com grande influência na compreensão de fatores que incidiam sobre as oportunidades educacionais (FORQUIN, 1995).

No caso do *Relatório Coleman*, este se construiu em decorrência da Lei de Direitos Civis (Civil Rights Act)²⁹, assinada pelo então presidente Lyndon B. Johnson (1908-1973), em 2 de julho de 1964, cujo objetivo primordial foi a igualdade de direitos entre os sexos e pessoas brancas e não brancas e, conseqüentemente, o fim da segregação racial³⁰.

Sob a coordenação do sociólogo, pesquisador e professor da John Hopkins University, James Samuel Coleman (1926-1995), o relatório *Equality of Educational Opportunity*, ou *Relatório Coleman*, como ficou conhecido, trouxe dados que propunham analisar as oportunidades educacionais, considerando as diferenças de cor, religião, origem geográfica e social, a partir de uma amostra de 645 mil alunos, distribuídos por cinco níveis de estudos diferentes, e com base na coleta de dados referentes às características das escolas frequentadas por estes alunos, das famílias destes e do corpo docente. Foram aplicados cinco grupos de testes, que objetivaram medir competências verbais e não verbais dos alunos, a fim de investigar a variabilidade de desempenho dos mesmos.

²⁹ O Relatório Coleman foi elaborado em decorrência da disposição da previsão contida na Seção 402 da Lei dos Direitos Civis de 1964, que previa, *ipsis litteris*: “Sec. 402. The Commissioner shall conduct a survey and make a report to the President and the Congress, within of two years of the enactment of this title, concerning the lack of availability of equal educational opportunities for individual by reason of race, color, religion, or national origin in public educational institutions at all levels in the United States, its territories and possessions, and the District of Columbia”. COLEMAN, James S. *Equality of Education Opportunity*. U.S. Department of Health, Education and Welfare; Office of Education. U.S. Government Printing Office: Washington D.C., 1966. Disponível em <http://mailer.fsu.edu/~ldsmith/garnet-ldsmith/Coleman%20Report.pdf>. Acesso em 02/05/2013.

³⁰ A Lei dos Direitos Civis (Civil Rights Act) nasceu de um pronunciamento de John F. Kennedy (1917-1963), em 11 de junho de 1963, quando ainda era o presidente dos Estados Unidos.

Quase que simultaneamente, se deu a publicação, em 1967, do *Relatório Plowden*, realizado na Grã-Bretanha, com o nome oficial de *Children and Their Primary Schools*, sob condução de Bridget Horatia Plowden (1910-2000), que teve como objetivo investigar as condições da educação primária (o equivalente ao ensino fundamental, no Brasil) na Grã-Bretanha. Como resultado, ajudou a consolidar uma pedagogia centrada no aluno, com fundamentos calcados na teoria piagetiana, no referente às fases sequenciais de desenvolvimento da criança (BROOKE, SOARES, 2008, p. 19): “é no coração do processo educacional que a criança reside”.

A partir de dados semelhantes, ambos os relatórios chegaram praticamente à mesma conclusão: a incapacidade das escolas reverterem o quadro de desigualdade entre os alunos, considerando as suas origens socioeconômicas, o que, numa premissa, levou a crer que as escolas não fariam qualquer diferença.

No relatório Coleman se chegaria à conclusão de que haveria mais diferenças intraescolar do que interescolar, ou seja, entre as escolas. As diferenças dos resultados se deviam, portanto, mais à heterogeneidade da clientela do que às características das escolas, incluindo-se aí equipamentos escolares, recursos empregados, qualificação dos professores etc.

O que Coleman mostrou com mais clareza, confirmando alguns estudos anteriores, é que as diferenças socioeconômicas entre os alunos são as responsáveis pelas diferenças no seu desempenho e que, portanto, a esperança de combater a desigualdade racial mediante melhor distribuição dos investimentos em educação seria uma quimera. Mesmo expondo outros resultados significativos, que indicavam a importância do professor e o efeito da composição social do corpo discente, o relatório causou impacto por contradizer o pensamento liberal predominante e indicar as severas limitações na capacidade do sistema educacional do país em promover a igualdade.

Na época, muitos acreditavam que eram os *inputs* ou insumos escolares, em termos dos equipamentos e outras condições de funcionamento da escola, que determinavam seus *outputs* ou resultados, segundo um modelo de entrada-saída que tratava a escola como caixa-preta e igualava o conceito de qualidade da escola ao da qualidade ou quantidade dos seus insumos (BROOKE, SOARES, 2008, p. 15).

Os resultados deste mesmo relatório provocaram debates intensos e críticas no meio acadêmico e nos círculos políticos, tendo em vista tanto questões metodológicas como a própria índole pessimista do referido documento pertinente à incapacidade das escolas em reverter as desigualdades sociais, a partir dos efeitos da origem socioeconômica das famílias dos alunos (REYNOLDS, TEDDLIE, 2008, *apud* RIBEIRO, KOSLINSKI, 2010; SOARES, 2002).

De acordo com tais relatórios, pode-se deduzir que “as escolas não fariam qualquer a diferença” na vida dos estudantes, considerando a origem socioeconômica de suas

famílias, o que, levaria a crer na ineficiência de investimentos dos governos na educação (TYLLER, 1977, *apud* FORQUIN, 1995).

Além destes dois estudos significativos, vale menção às pesquisas realizadas na França, por conta de Peyre, em 1959, e do Institut National d'Études Démographiques – I.N.E.D., mediante um estudo longitudinal que durou dez anos (1962-1972).

Peyre (1959) apontou os limites bastante estreitos na “democratização” do ensino na França, desde 1936, mostrando que, entre os anos de 1946 e 1956, a porcentagens de filhos de operários admitidos nas escolas secundárias mantinha-se estável, no patamar de 12%. Os dados de 1956 revelavam que somente metade da população ativa, constituída por operários, camponeses e demais trabalhadores subalternos, tinham acesso aquele nível de ensino, ao passo que um décimo dos alunos matriculados nas escolas provinha de pessoas com profissões liberais, representantes de 0,6% da população. Dados estes que, de acordo com tal estudo, mostraram uma distorção mais aguda no ensino clássico (PEYRE, 1959, *apud* FORQUIN, 1995).

Vale trazer à baila, a pesquisa realizada por Girard e Bastide, publicada em 1973 (*apud* FORQUIN, 1995), que, a partir de uma análise do contexto educacional francês, trouxe os seguintes resultados, de um modo geral:

1º. O sucesso dos alunos, na avaliação dos professores, e a idade daqueles na 4ª série constituiriam dois determinantes essenciais para o prosseguimento nos estudos. Daí, a atribuição da relação idade-série ao sucesso escolar.

2º. O meio geográfico de onde os alunos eram oriundos exerceria um papel relevante no desempenho escolar destes. Crianças originárias de áreas urbanas parisienses tinham melhor desempenho escolar do que crianças provenientes do meio rural.

3º. Além do meio geográfico, o meio social também teria um papel relevante nos índices de acesso às escolas. Viu-se que, em 1962, os filhos de profissionais liberais tinham duas vezes mais oportunidades de ingressar na 5ª série do que os filhos de operários, e 4,6 vezes mais oportunidade de entrar na 5ª série de liceu. No decorrer dos anos da pesquisa, notou-se o aumento da desigualdade de acesso aos estudos e o agravamento desta mesma desigualdade à medida que os alunos avançavam em seus estudos.

4º. A desigualdade de acesso e de sucesso escolar dever-se-ia a aspectos culturais, além de aspectos socioeconômicos, conforme dados coletados por Clerc (1964, *apud* FORQUIN, 1995). O sucesso dos filhos estaria ligado ao nível de diploma dos pais, mesmo com remunerações iguais.

5°. A demanda pela escolarização por parte das famílias dos alunos exerceria, igualmente, um papel importante na desigualdade de acesso à 5ª série, em decorrência de padrões comportamentais. 94% dos executivos da “classe A” desejariam que seus filhos ingressassem na 5ª série, enquanto que somente 36% dos operários desejariam o mesmo para seus filhos.

6°. Os professores levariam em consideração, consciente ou inconscientemente, a identidade social de seus alunos em seus pareceres, independentemente do desempenho escolar que estes tivessem. Dados da pesquisa revelaram que 78% dos filhos de executivos tinham parecer favorável ao ingresso na 5ª série, ao passo que só 30% dos filhos de operários obtinham o mesmo parecer.

7°. Conforme assinala Forquin (1995), a pesquisa do I.N.E.D. trouxe os grandes problemas da sociologia atual acerca das desigualdades educacionais, tais como: explicação econômica e cultural para as desigualdades de oportunidades, desigualdades cognitivas ou disparidades nas motivações e atitudes, papel exercido pelos professores etc.

8°. Constatação, pelos estudos do I.N.E.D., nos anos 1970, de que as desigualdades se agravaram, à medida que os alunos avançavam em seus estudos, independentemente de modificações institucionais, demográficas e sociológicas.

Importa registrar que, junto aos dados empíricos trazidos à luz pelas pesquisas de larga escala, nos Estados Unidos e na Europa, houve publicações de obras cujos autores percebiam as tensões sociais reproduzidas pelas escolas, como, por exemplo, Bourdieu e Passeron que publicaram, em 1970, em *La reproduction (A reprodução)*, sua teoria sobre a reprodução por parte das escolas de valores culturais das classes dominantes, ainda de que maneira “mascarada”, e Establet e Baudelot que publicaram, em 1971, *L'École capitaliste em France (A escola capitalista na França)*, a partir de um estudo sobre fluxos escolares, sua teoria acerca de um sistema escolar dualista formado por instituições escolares destinadas às elites e outras aos pobres.

Establet e Baudelot (1971) a escola única seria impossível, uma vez que a sociedade seria dividida em classes. Mostram como haveria duas espécies de escolas, considerando os anos de escolaridade exigidos, o tipo de formação, os itinerários dos alunos e a finalidade atribuída à educação em cada uma dessas escolas. Enquanto os filhos das elites tinham acesso às escolas secundárias superiores, os filhos da classe proletária eram alocados nas escolas primárias profissionais. Desse modo, a escola reafirmaria a divisão entre as

classes, mediante a divisão de trabalho intelectual (escola secundária superior) e o trabalho manual (escola primária profissional).

Em comum, estes autores teciam críticas à escola fundada num modelo capitalista, adotando, portanto, como inspiração a teoria marxista, como também fez Althusser, ao discorrer sobre os *Les appareils idéologiques d'État* (*Aparelhos Ideológicos do Estado*), em 1970. Para este último autor, ao invés da repressão mediante o emprego de violência física, como faziam o exército, a polícia, os tribunais e as prisões, a escola valer-se-ia da inculcação de ideologias, adotando a violência de modo secundário, ainda que revestida de seu caráter simbólico.

Diante do quadro dito “pessimista” que se instalou, no que se refere às oportunidades educacionais, uma segunda geração de estudos surgiu em decorrência da crítica aos resultados de pesquisas como o Relatório Coleman (1966), na proposição de que as escolas efetivamente fariam a diferença sobre a vidas dos alunos, no que passou-se a entender como *escola eficaz* (*effective school*) e *efeito escola* (*school effect*).

Com base em fatores que produziam efeitos maiores ou menores no desempenho dos alunos, e conseqüentemente, nas suas oportunidades educacionais, esta geração de estudos propôs que a escola faria a diferença. Na prática, a segunda geração de estudos chamava a atenção para a responsabilização desta instituição no sucesso ou fracasso dos alunos, ao contrário da primeira geração, em cuja responsabilidade seria da família.

Em suma, enquanto a primeira geração de estudos privilegiava a família, a segunda geração concentrou seus esforços na escola, dando ensejo aquilo que se cunhou como “abrir a caixa preta”.

Como alternativa aos estudos que se propunham a abrir a “caixa preta” das famílias, num viés, e das escolas, em outro, uma terceira geração de estudos surgiu na Sociologia da Educação, agora levando em conta a vizinhança ou o bairro, enquanto elementos capazes de contribuir para a desigualdade de oportunidades dos alunos (RIBEIRO, KOSLINSKI, 2010).

Vale aqui tomar como referência os estudos de Wilson, enquanto um dos expoentes da “Escola de Chicago” de Sociologia Urbana, que, ao publicar a obra *The truly disadvantaged: the inner city, the under class and urban policy*, em 1987, tornou-se uma referência acerca dos efeitos das desvantagens sociais decorrentes da concentração territorial de antigos operários negros, transformados em excluídos do *mainstream* da economia norte-americana (RIBEIRO, KOSLINSKI, 2010).

Em linhas gerais, estabelecendo uma relação entre os indivíduos e o contexto no qual eles encontram-se inseridos, segundo a teoria de Wilson (1987), a pobreza da vizinhança afetaria as oportunidades dos mais pobres.

Ribeiro e Koslinski (2010, p. 125) assinalam que,

Duas questões principais norteiam a vasta literatura sobre o efeito da vizinhança que segue o estudo de Wilson (1987): a) que condições da vizinhança afetam resultados individuais, como, por exemplo, resultados escolares; b) que mecanismos explicam a relação entre as características do bairro e resultados individuais.

A partir das contribuições de Wilson (1987), Jencks e Mayer (1990), Small e Newman (2001), dentre outros, faz-se possível compreender o *efeito-vizinhança* sobre as oportunidades educacionais, seja pelo lado da demanda, seja pelo lado da oferta.

A literatura que trata do tema *efeito-vizinhança*, o considera com fundamento na relação entre determinados acontecimentos e contexto social em que os mesmos se produzem. Isso se dá com base na tentativa de explicar certos acontecimentos em função da relação de causalidade entre as ações individuais – motivações de cada indivíduo, suas escolhas, comportamentos e sua situação social – e os contextos em que os indivíduos encontram-se inseridos, considerando suas próprias residências (ALVES, FRANCO JUNIOR, RIBEIRO, 2008)³¹.

Com base nisso, para tanto, pode-se tomar a categorização dos mecanismos que gerariam impactos negativos nas oportunidades de pessoas moradoras de determinadas áreas urbanas, a partir dos seguintes modelos explicativos: a. modelo de eficácia coletiva; b. modelo de socialização coletiva; e c. modelo institucional.

O *modelo de eficácia coletiva* remete à tese acerca da desorganização social em decorrência da pobreza da vizinhança, fazendo com que em comunidades tidas como desorganizadas as taxas de criminalidade fossem mais elevadas (SMALL, NEWMAN, 2001).

A desorganização social produziria uma densidade menor de redes sociais na vizinhança, o que levaria a um menor envolvimento entre os moradores, gerando um estado de negligência na supervisão por parte dos adultos sobre as crianças e adolescentes (SMALL, 2004)³².

O *modelo de socialização coletiva* baseia-se no *modelo epidêmico* e no *modelo de papel social*. Pelo *modelo epidêmico*, entende-se que os adolescentes teriam pouco ou nenhum interesse pela escola, em comunidades onde muitos adolescentes já teriam

³¹ Tal hipótese já foi inicialmente abordada por Bourdieu (2011), ao discorrer sobre os *efeitos do lugar*.

³² Existem críticas à teoria da desorganização social. Há quem defenda, como Wacquant (1996), que não haveria tal desorganização, mas formas alternativas de organização das vizinhanças pobres urbanas.

abandonado os estudos ou se envolvessem em comportamentos de risco, inclusive mediante prática de delitos, adotando, portanto, tais comportamentos como aceitáveis e, dessa forma, como modelos a serem seguidos. Por outro lado, a convivência com pessoas que tiveram sucesso educacional, levaria a crianças e adolescentes a fazer o mesmo (ELLEN, TURNER, 1997; JENCKS, MAYER, 1990). Enquanto isso, o *modelo de papel social* explicaria a influência do comportamento dos adultos sobre as crianças e os adolescentes, que incorporariam padrões de vida tidos como aceitáveis. Assim, crianças e adolescentes que crescessem em comunidades pobres e segregadas estariam distantes dos modelos de vida da classe média, inclusive no concernente ao sucesso escolar (WILSON, 1987; NEWMAN, SMALL, 2001), caracterizando-se assim um estado de isolamento social (WILSON, 1987)³³.

Além desses dois modelos explicativos do efeito-vizinhança sobre os resultados escolares de crianças e adolescentes, há o *modelo institucional*, pelo qual se explicaria como os indivíduos seriam afetados pela qualidade, quantidade e diversidade dos serviços postos à disposição da comunidade ou vizinhança, tais como bibliotecas, escolas, instalações médicas etc.

Escolas situadas em comunidades mais abastadas teriam mais facilidade de recrutar professores mais qualificados e de mantê-los nas escolas, ao passo, que em escolas localizadas em comunidades pobres tal possibilidade seria mais difícil (AINSWORTH, 2002; JENCKS, MAYER, 1990).

Ainda segundo a teoria do *modelo institucional*, a comunidade ou vizinhança exerceria forte influência na expectativa dos professores em relação aos seus alunos (FLORES, 2008).

Compreender todos estes modelos sociais é importante, pois,

Dessa forma, a vasta bibliografia que discute os mecanismos relacionados aos efeitos da vizinhança nos leva a crer que contextos sociais geograficamente definidos, de um lado, geram efeitos sobre a “demanda de escolaridade” à medida que conformam espaços intermediários de socialização entre a família e a escola. De outro lado, também exercem impacto sobre a “oferta de escolaridade”. A divisão social do território urbano produz diferenciações importantes no sistema público de ensino através de um complexo jogo de efeitos de distanciamento físico e social que incidem sobre os atores e as instituições escolares, produzindo uma geografia social das oportunidades educacionais (RIBEIRO, KOSLINSKI, 2010, p. 128).

Os modelos explicativos sobre o efeito-vizinhança aqui mencionados podem contribuir para a compreensão das desigualdades sociais e os mecanismos promotores de

³³ Sobre a percepção dos funcionários das escolas pesquisadas em relação ao isolamento social dos alunos de tais estabelecimentos ver o capítulo 3, p. 144-152.

desigualdades educacionais, considerando-se os impactos sobre as escolas, os alunos e suas famílias.

Voltando aos estudos de Wilson (1987), no contexto norte-americano, poder-se-ia vislumbrar os efeitos da pobreza na vizinhança e o isolamento social das pessoas que lá vivem em relação à classe média, criando-se, desse modo, um ambiente de desvantagem. De acordo com este autor, criar-se-iam espaços socioeconomicamente homogêneos, isolados uns dos outros, o que corresponderia ao contexto norte-americano, configurado em bairros de classe média e guetos enquanto áreas ocupadas por grupos segregados.

No entanto, como alertam Ribeiro e Koslinski (2010), as análises que privilegiam somente a segregação residencial no nível macro, como os estudos de Wilson (1987), não seriam capazes de explicar contextos mais complexos que vão além do modelo territorial centro-periferia. Como exemplo, e que efetivamente interessa a esta pesquisa, ressalta-se a hipótese de modelo de segregação residencial experimentado na cidade do Rio de Janeiro, com uma forte concentração das favelas nas áreas mais abastadas desta cidade, sem que tal proximidade física implique, necessariamente, em interação social entre os segmentos sociais que ocupam estas áreas (LEITE, 2000; MACHADO DA SILVA, LEITE, 2007; RIBEIRO, KOSLINSKI, 2010; VENTURA, 1994).

Ainda que mereça crítica a concepção das favelas como espaços que, concentrando geograficamente determinados segmentos sociais, estariam submetidos somente aos efeitos negativos da segregação residencial, como, por exemplo, a reprodução da pobreza (WACQUANT, 1996), e o *locus* de violência (VALLADARES, 2005), cabe ressaltar os trabalhos de instituições de pesquisa como o Observatório das Metrópoles, como o fazem Ribeiro e Koslinski (2010), sobre os impactos negativos da segregação residencial sobre a renda (RIBEIRO, LAGO, 2000), sobre a cidadania, que, no âmbito das favelas, tem permitido a reprodução de práticas clientelistas, ao longo do tempo (BURGOS, 2006), e sobre a educação (ALVES, FRANCO, RIBEIRO, 2008), em que se assiste a existência de mecanismos de estratificação, como, alocação de alunos em escolas públicas e privadas, bem como a alocação desigual de alunos na mesma rede pública de ensino (ALVES, LANGE, BONAMINO, 2010).

Percebe-se, pois, que, desde a primeira geração de estudos internacionais sobre as desigualdades de oportunidades educacionais, houve um deslocamento do enfoque sobre o aluno, passando pela família e escola, até a vizinhança.

Como em contextos norte-americano e britânico, no caso brasileiro, as desigualdades de oportunidades educacionais também têm se referido, historicamente, à cor da pele, ao sexo e ao *status* socioeconômico, o que tem sido explorado por pesquisas educacionais (CUNHA, 2000; CURY, 2008; VASCONCELLOS, 2005).

Se por um lado, a educação se consolidou, mais recentemente, como um direito social previsto na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (arts. 6º e 205), por outro, se afirmou como um dever inerente à cidadania, obrigando o poder público a oferecer vagas em instituições públicas de ensino e às famílias em matricular seus filhos em tais estabelecimentos ou em escolas particulares, de suas respectivas escolhas, sob pena, mormente, de responsabilização civil e penal, como prevê a Lei nº 8.069/1990, que instituiu o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Aliado a isso, houve no país, sobretudo a partir da década de 1990, a implementação de uma política pública com uma série de programas voltados à oferta e qualidade da educação, assim como, focados na frequência de crianças e adolescentes, em especial, oriundos de famílias de baixa renda, nas escolas (VELOSO, 2009).

O primeiro deles se refere a criação do Fundo Nacional para o Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, com vistas a aumentar a destinação de recursos – 25% da receita de impostos arrecadados por estados e municípios – para a educação fundamental, e com o objetivo de reduzir as desigualdades do gasto por aluno e aumentar a eficiência na alocação de recursos nesta área.

Como observa Veloso (2009, p. 15),

Isso criou um incentivo para que os prefeitos incorporassem mais alunos à escola e, com isso, aumentassem os recursos municipais. Com isso, o FUNDEF induziu uma profunda municipalização da oferta de vagas no ensino fundamental. [...] Dessa forma, o FUNDEF reduziu as disparidades no gasto por aluno no ensino fundamental entre as regiões, o que beneficiou principalmente as regiões mais pobres.

Da mesma maneira, a emenda constitucional que criou o FUNDEF determinou ainda o repasse de 60% dos recursos desse fundo ao pagamento dos salários dos professores, o que, serviu como motivo para a atração de docentes com melhores níveis de qualificação.

Mais tarde, precisamente no ano de 2007, durante o primeiro governo de Luis Inácio Lula da Silva, o Fundo Nacional para o Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) deu lugar ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), com um mecanismo de financiamento

para a educação básica em cada estado, nos mesmos moldes do FUNDEF, mas, todavia, incluindo a educação infantil e o ensino médio.

Junto a estes fundos, no governo de Fernando Henrique Cardoso, houve a implementação do programa conhecido como “Bolsa Escola”, com o objetivo de estimular a frequência de crianças e adolescentes nas escolas. Cada família receberia uma importância em dinheiro, contanto que garantisse que seu(s) filho(s) tivesse(m) uma frequência escolar mínima.

No ano de 2004, foi criado o programa “Bolsa Família”, combinando o “Bolsa Escola” com programas de suplementação de renda, considerando a renda *per capita* de cada família, sob a condição de acompanhamento nutricional de crianças e adolescentes, e de frequência destes nas escolas³⁴.

Além da criação dos fundos para a educação e de programas sociais de complementação da renda das famílias, houve a introdução de mecanismos de avaliação do ensino, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), em 1988, que, posteriormente deu lugar à Prova Brasil, em 2005, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o Exame Nacional de Cursos, conhecido como “Provão”, criado em 1995, e que foi substituído pelo Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes (ENADE), em 2003.

Se, numa via, o FUNDEB e o programa “Bolsa Família” contribuíram para o aumento da abrangência de políticas públicas educacionais que visavam a demanda e oferta de educação no país, numa outra via, os programas de avaliação da educação básica acabaram por elaborar mecanismos de responsabilização (*accountability*) das escolas por seus resultados, fazendo com que essas buscassem “fazer a diferença” na vida de seus alunos.

Tanto que, no ano de 2007, foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), enquanto indicador para cada município e estado, combinando resultados da Prova Brasil com taxas de aprovação e evasão referentes aos alunos matriculados nas escolas.

Entretanto, em que pesem os avanços nas oportunidades educacionais, considerando o aspecto intergeracional, como aponta Ribeiro (2009), existem desigualdades persistentes de oportunidades, inclusive, no ensino fundamental, no tocante ao acesso e permanência às escolas públicas, assim como o desempenho dos alunos nessas escolas.

Tais desigualdades são atribuídas a múltiplos fatores, que vão desde a segregações engendradas pelas escolas públicas, fundadas na origem residencial dos alunos, na cor da

³⁴ Numa pesquisa realizada por Barbosa e Sant’Anna (2010), em cidades como Belo Horizonte, Recife e Rio de Janeiro, foi possível, mediante dados empíricos, comprovar os impactos positivos do “Bolsa Escola” e do “Bolsa Família” sobre a valorização da educação pela famílias.

pele, na situação socioeconômica das famílias etc., até as que impõem mecanismos “alternativos”, mediante contatos em redes pessoais, por parte das famílias na busca de escolas da rede pública de ensino, como a da cidade do Rio de Janeiro, burlando a burocracia do sistema tradicional de matrículas da SME/RJ (*online*), como indicam os dados coletados nas pesquisas realizadas por Alves (2010), Bartholo (2014), Costa, Prado e Rosistolato (2013) e Costa, Koslinski e Bruel (2014), e Zuccarelli e Cid (2010).

O mecanismo de *tracking* experimentado em outros países também é vivenciado, em alguma medida, no Brasil, por alunos pobres e, dentre os quais, aqueles mais pobres são compelidos a frequentar as piores escolas, geralmente em determinação da localização do domicílio das famílias e do estabelecimento de ensino ou por considerarem que as melhores escolas não estariam dentro de um “horizonte possível” (ALVES, LANGE, BONAMINO, 2010).

Isso faria com que, para essas pessoas, a *geografia de oportunidades educacionais* se restrinja, considerando-se a *geografia objetiva de oportunidades*, isto é, a estrutura, a qualidade e o acesso às oportunidades, ao qual se referem os sistemas sociais, mercados e às instituições, e a *geografia subjetiva de oportunidades*, no tocante aos valores, anseios, às preferências e percepções subjetivas sobre as oportunidades e dos potenciais resultados na tomada de decisões das famílias (FLORES, 2008).

Há casos em que a geografia objetiva de oportunidades educacionais se encontraria reduzida por causa da escassez de escolas numa determinada localidade. Por outro lado, a geografia objetiva de oportunidades poderia ser ampla, haja vista o grande número de escolas, mas, no entanto, a geografia subjetiva de oportunidades limitadas, devido à percepção de algumas famílias de que seus filhos não teriam chance de acesso a estas mesmas instituições, por motivos pessoais ou estranhos às suas vontades, como se verá adiante, por ocasião do estudo sobre as UPPs e sua possível relação com os modelos explicativos dos efeitos-vizinhança nas oportunidades educacionais de adolescentes moradores de favelas. Daí, inclusive, a razão de uma das hipóteses deste trabalho.

Uma vez que alunos provenientes de comunidades ditas “carentes” consigam ingressar em escolas de alto prestígio e bom clima escolar, mas, no entanto, não conseguiriam ter o mesmo desempenho de outros alunos, recebendo um tratamento diferenciado por parte de tais escolas, cujas famílias seriam aconselhadas a procurar (ou mesmo encaminhadas a), outras escolas e, em alguns casos, a turno diferente, como o noturno (BRITO, COSTA, 2010).

Neste sentido, há indícios de uma hierarquização entre as escolas públicas, inclusive da rede municipal do Rio de Janeiro (COSTA, KOSLINSKI, 2008).

Alunos provenientes de favelas, que, por algum motivo, permanecessem nas escolas de alto prestígio, geralmente localizadas no asfalto, seriam tratados de modo diferenciado pelos professores que, inclusive, dedicariam suas práticas pedagógicas de modo distinto entre “escolas do asfalto” e “escolas da favela” (BRITO, COSTA, 2010; CHRISTOVÃO, SANTOS, 2010).

Aqui merece a reflexão acerca do estigma de alunos oriundos de favelas, sobretudo, em “escolas do asfalto”, especialmente, as de alto prestígio, e como os professores engendram práticas segregacionistas.

Em sala de aula, observamos, por exemplo, que a professora tinha os alunos favoritos e que eles jamais foram alunos moradores de favela. Essa preferência se refletia na própria organização da sala de aula. A aluna predileta da professora da 4ª série, cujas aulas acompanhamos cotidianamente, era filha do porteiro de um prédio do bairro. Ela se sentava perto da professora, e era tida como a “melhor aluna”, a “mais disciplinada”, seu caderno era o “mais organizado”. As crianças que a professora considerava “mais problemáticas”, por sua vez, se sentavam no fundo da sala, eram majoritariamente moradoras da favela. A professora não costumava interferir nas atividades dessas crianças, e faziam apenas o que queriam (CHRISTOVÃO, SANTOS, 2010, p. 293).

No caso de uma “escola do asfalto”, localizada na Zona Sul da cidade do Rio de Janeiro, pesquisada por Christovão e Santos (2010), verificou-se que a matéria lecionada não condizia com a série. A justificativa dos professores para tal atitude sempre estava em torno da ideia que não adiantaria ensinar a matéria apropriada, pois as crianças não teriam a capacidade de aprender. O estigma de “favelado” era trazido à tona pelos professores, funcionários e demais alunos da referida escola.

Os dados da pesquisa realizada por Christovão e Santos (2010) seguem em consonância aos dados coletados no estudo de Brito e Costa (2010), no que se refere às percepções dos professores em “escolas do asfalto” e “escolas de favela”. Há casos em que, professores que lecionam nestes dois tipos de escolas, dão a entender que adotariam posturas diferentes, dependendo da escola em que estejam atuando. Costumariam se dedicar mais quando estão atuando nas “escolas do asfalto” do que quando estão lecionando em “escolas de favela”.

A atitude dos professores daquelas escolas poderia reforçar as teorias do “efeito pigmaleão” (*pygmalion effect*), da “profecia autorrealizável” (*self-fulfilling prophecy*) e da “rotulação” (*labelling theory*), desenvolvidas, respectivamente, por Rosenthal e Jacobson (1967), Merton (1968) e Rist (1977).

Aplicada à educação, as teorias acima descritas possibilitam compreender o sucesso ou fracasso escolar de estudantes a partir da prévia percepção dos professores e o desempenho destes para com os alunos. Professores que, previamente tem uma visão positiva dos alunos, tendem a se dedicar mais, ao passo que os profissionais com uma percepção negativa dos alunos pouco se dedicam a estes (FORQUIN, 1995).

As atitudes dos professores acabariam também por concretizar as “fronteiras invisíveis” (SMALL, 2004) existentes entre o asfalto e a favela.

Os estudos sobre as desigualdades de oportunidades educacionais, aqui mencionados, dão conta de explicar as desigualdades educacionais decorrentes de desigualdades sociais, considerando contextos sociais geograficamente definidos, modelos de sociabilidade e restrição das oportunidades educacionais. E fazem isso com fundamentos em dados sociais, econômicos e culturais.

Uma vez que se enfoque o acesso às escolas, pode-se compreender a geografia de oportunidades educacionais, considerando tanto a demanda de escolas, como a oferta das mesmas, caracterizando-se, portanto, um mecanismo de desigualdade territorial com impacto nas oportunidades educacionais e ainda reforçando a ideia de isolamento social proposta por Wilson (1987), ainda que não exista um limite territorial bem definido, como se observa, por exemplo, na cidade do Rio de Janeiro, onde as construções para a habitação da classe média e as moradias populares das favelas encontram-se muito próximas.

No tocante ao desempenho dos alunos, considerando as percepções e práticas docentes, dependendo do caso, estes podem reproduzir as desigualdades sociais (BOURDIEU, PASSERON, 2008), inclusive, em casos mais dramáticos, em que alunos “fracassados” se veem compelidos mudar de escolas, rumo às “piores”, ou até mesmo a abandonar os estudos.

Com aporte em teorias e estudos empíricos já concluídos, aqui trazidos à baila, passo seguinte deste estudo consiste em analisar os efeitos das Unidades de Polícia Pacificadora (UPPs) nas oportunidades educacionais de adolescentes moradores de favelas, como foco, como justificado na introdução deste mesmo estudo, naquelas localizadas na cidade do Rio de Janeiro, especificamente na chamada grande Tijuca.

CAPÍTULO 2

AS UNIDADES DE POLÍCIA PACIFICADORA (UPPs) E SEUS EFEITOS NAS FAVELAS E ESCOLAS DO RIO DE JANEIRO SEGUNDO DADOS OFICIAIS

2.1. O que são as Unidades de Polícia Pacificadora (UPPs)

As Unidades de Polícia Pacificadora (UPPs) foram implementadas no estado do Rio de Janeiro³⁵, com vistas a recuperar territórios historicamente negligenciados pelo Poder Público, sob domínio do narcotráfico e das milícias – “favelas” e bairros periféricos – e promover a “pacificação” desses mesmos territórios³⁶, mediante um modelo de policiamento que fosse alternativo à “guerra às drogas” baseado no confronto violento entre as forças policiais e os criminosos (CANO, BORGES, RIBEIRO, 2012; RIBEIRO, 2015).

Entretanto, não se trata de uma iniciativa inédita, por parte do Poder Público, tendo-se já visto a implantação nestes territórios de Posto de Policiamento Comunitário (PPC), Destacamento de Policiamento Ostensivo (DPO) e, por último, Grupamento de Policiamento em Áreas Especiais (GPAE).

Contudo, pelo que se tem observado, a instalação das UPPs em favelas e bairros de periferia representa uma intervenção em larga escala, considerado o espectro de 38 unidades implementadas, até a presente data, em diferentes pontos da cidade do Rio de Janeiro, a partir de novembro 2008, quando a primeira UPP foi instalada na favela Santa Marta, em Botafogo, Zona Sul da cidade.

³⁵ “DECRETO Nº 41.650 DE 21 DE JANEIRO DE 2009. DISPÕE SOBRE A CRIAÇÃO DA UNIDADE DE POLÍCIA PACIFICADORA - UPP E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS. O GOVERNADOR DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, no uso de suas atribuições legais, tendo em vista o que dispõe os incisos I e VI do art. 145 da Constituição do Estado do Rio de Janeiro, o art. 24, inciso VIII, do Decreto-Lei nº 220, de 13 de julho de 1975, e CONSIDERANDO que a Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro necessita de uma tropa especializada e tecnicamente preparada e adaptada para a execução de ações especiais concernentes à pacificação e manutenção da ordem pública nas comunidades carentes. DECRETA: Art. 1º - Fica criada, na estrutura da Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro - PMERJ, subordinada ao Comando do Estado Maior, a Unidade de Polícia Pacificadora - UPP, para a execução de ações especiais concernentes à pacificação e manutenção da ordem pública nas comunidades carentes. Art. 2º - O Secretário de Estado de Segurança editará ato disciplinando a execução das ações especiais de que trata o art. 1º deste Decreto e estabelecendo os requisitos necessários para a lotação de Policiais Militares na Unidade de Polícia Pacificadora - UPP. Art. 3º - Este Decreto entrará em vigor na data de sua publicação. Rio de Janeiro, 21 de janeiro de 2009. SÉRGIO CABRAL”. Disponível em http://www.imprensaoficial.rj.gov.br/portal/modules/conteudoonline/view_pdf.php?ie=NDMyOA==&ip=NA==&s=NDA0M2RhZGM4NmE5ZmQ3NmFmNTQ0MDY5OWM5MzZhOWM.A. Acesso 20/03/2014.

³⁶ Cf. UPP. Rio de Janeiro: Governo do Rio de Janeiro. Disponível em www.seguranca.rj.gov.br. Acesso em 25/03/2012.

A título informativo, cabe mencionar as UPPs implementadas até a data de encerramento desta pesquisa, localidades, bairros e datas:

Tabela 3 - Lista das UPPs implementadas até maio de 2014

UPP	Favelas ou Comunidades	Bairros	Datas de implementação
1ª UPP	Santa Marta	Botafogo	28/11/2008
2ª UPP	Cidade de Deus	Jacarepaguá	16/02/2009
3ª UPP	Jardim Batan	Realengo	18/02/2009
4ª UPP	Babilônia/Chapéu-Mangueira	Leme	10/06/2009
5ª UPP	Cantagalo/Pavão/Pavãozinho	Copacabana/Ipanema	23/12/2009
6ª UPP	Tabajaras/Cabritos	Copacabana/Botafogo	14/01/2010
7ª UPP	Providência	Santo Cristo/Gamboa	25/04/2010
8ª UPP	Borel/Casa Branca/Chácara do Céu	Tijuca	07/06/2010
9ª UPP	Formiga	Tijuca	01/07/2010
10ª UPP	Andaraí	Andaraí	28/06/2010
11ª UPP	Salgueiro	Tijuca	17/06/2010
12ª UPP	Turano	Tijuca/Rio Cumprido	30/09/2010
13ª UPP	Macaco	Vila Isabel	30/11/2010
14ª UPP	São João/Matriz/Quieto	Engenho Novo	28/01/2011
15ª UPP	Coroa/Fallet/Fogueteiro	Catumbi	25/02/2011
16ª UPP	Prazeres/Escondidinho	Santa Teresa	25/02/2011
17ª UPP	São Carlos	Estácio	17/05/2011
18ª UPP	Mangueira/Tuiuti	São Cristóvão	03/11/2011
19ª UPP	Vidigal	Leblon	18/01/2012
20ª UPP	Fazendinha	Complexo do Alemão	18/04/2012
21ª UPP	Nova Brasília	Complexo do Alemão	18/04/2012
22ª UPP	Adeus/Baiana	Bonsucesso/Ramos	11/05/2012
23ª UPP	Alemão/Pedra do Sapo	Complexo do Alemão	30/05/2012
24ª UPP	Sereno/Da Fé	Penha	27/06/2012
25ª UPP	Chatuba/Caixa d'Água	Penha	27/06/2012
26ª UPP	Parque Proletário	Penha	28/08/2012
27ª UPP	Vila Cruzeiro	Penha	28/08/2012
28ª UPP	Rocinha	São Conrado	20/09/2012
29ª UPP	Manguinhos	Manguinhos	16/01/2013
30ª UPP	Jacarezinho/Rato Molhado	Jacaré	16/01/2013

31ª UPP	Caju	Caju	12/04/2013
32ª UPP	Barreira do Vasco	São Cristóvão	12/04/2013
33ª UPP	Cerro-Corá/Guararapes	Cosme Velho	03/06/2013
34ª UPP	Parque Arará/Mandela	Benfica	06/09/2013
35ª UPP	Complexo do Lins	Lins de Vasconcelos	02/12/2013
36ª UPP	Camarista Méier/Morro do Céu	Engenho de Dentro	02/12/2013
37ª UPP	Mangueirinha	Duque de Caxias	07/02/2014
38ª UPP	Vila Kennedy	Bangu	15/05/2014
39ª UPP	Complexo da Maré ³⁷	Bonsucesso	

Fonte: UPP, Governo do Estado do Rio de Janeiro (site UPPRJ)

De acordo com o governo do estado do Rio de Janeiro, o objetivo seria a implementação de 40 UPPs, em 165 “comunidades” da Baixada, Zona Oeste, subúrbios da cidade, São Gonçalo e em outras cidades fluminenses com alta concentração urbana, até o final do ano de 2014³⁸.

Em discurso proferido logo após sua reeleição, em 2010, o então governador Sérgio Cabral anunciava que,

A mãe de todas as prioridades continuará a ser a segurança. Sem ela, as outras políticas públicas sofrem. Creches, hospitais, escolas, sofrem sem segurança. Quero reafirmar que, em 2014, nenhuma comunidade do Rio estará mais sobre o controle territorial dos marginais. As UPPs trouxeram melhorias não apenas na vida daqueles que foram libertados do domínio do tráfico, mas também para o entorno destas comunidades (*apud* BRUNO, CABALLERO, 2010, p. 22)

De fato, vê-se que se trata de uma intervenção eminentemente ligada à questão da segurança pública, com o intuito inicial de reprimir a força coercitiva e violenta de grupos narcotraficantes e de milicianos em favelas e bairros periféricos, e, segundo o secretário de segurança pública, “levar a paz a estas comunidades”³⁹.

Entretanto, como assumido pelo Poder Público,

Com a instalação das Unidades de Polícia Pacificadoras (UPPs), pretende-se erradicar o tráfico de drogas nas comunidades ou favelas, ao mesmo tempo em que se promovem ações voltadas à promoção da cidadania de seus habitantes, como educação, manifestações culturais, projetos ambientais etc.⁴⁰

³⁷ *Maré será ocupada por tropas militares e também vai ganhar UPP*. UPP, Unidade de Polícia Pacificadora, Governo do Rio de Janeiro, Acontece, 24/03/2014. Disponível em <http://www.upprj.com/index.php/acontece/acontece-selecionado/mare-sera-ocupada-por-tropas-militares-e-tambem-vai-ganhar-upp/CPP>. Acesso em 06/02/2015.

³⁸ Cf. UPP. Governo do Rio de Janeiro. Disponível em www.seguranca.rj.gov.br. Acesso em 24/03/2014.

³⁹ Cf. Palavra do Secretário [de Segurança do Rio de Janeiro José Mariano Beltrame], em <http://upprj.com/wp/?p=175>. Disponível em 10/10/2009. Acesso em 10/10/2010.

⁴⁰ *Idem*.

O discurso proferido pelo secretário de segurança pública do estado do Rio de Janeiro, José Mariano Beltrame, dá conta da necessidade de outras intervenções em favelas e bairros periféricos, para além daquelas que visem reprimir as atividades de grupos de narcotraficantes.

Daí, a também implementação pela administração pública da cidade do Rio de Janeiro de um programa denominado UPP Social, com os objetivos de contribuir para a consolidação do processo de pacificação e a promoção da cidadania local nos territórios pacificados, promover o desenvolvimento urbano, social e econômico nos territórios, e efetivar a integração plena dessas áreas ao conjunto da cidade, mediante ações que visem garantir às populações o acesso a bens e serviços essenciais, como, por exemplo, limpeza, coleta de lixo, iluminação pública, assim como, com a participação de entes públicos e privados, a promoção de projetos relacionados a atividades esportivas, culturais e de lazer, geração de oportunidades educacionais, de emprego e negócio para os moradores daquelas áreas⁴¹.

Cabe registrar que, com exceção das 2ª e 3ª UPPs, respectivamente instaladas na Cidade de Deus, em Jacarepaguá, e no Jardim Batan, em Realengo, Zona Oeste da cidade do Rio de Janeiro, as primeiras UPPs foram instaladas em favelas da Zona Sul e no Centro desta mesma cidade e também na Tijuca, áreas onde o *status* socioeconômico das populações é mais alto.

Mapa 1 - Disposição geográfica das UPPs até 2010, inclusive na Grande Tijuca.



Fonte: ANDRADE, 2010.

⁴¹ Cf. <http://uppsocial.org/programa/>. Acesso em 20/09/2012.

Tal ilustração pode sugerir a preocupação do Poder Público na “pacificação” em tais favelas, ou comunidades, inicialmente, para as áreas nobres da cidade, o que supostamente reforçaria o caráter segregacionista historicamente enraizado nesta cidade, como abordado em alguns estudos sobre a relação centro-periferia e asfalto-favela (BURGOS, 2006; SILVA, 2004; VALLADARES, 2005)⁴².

Mas, se por um lado, a disposição espacial das primeiras UPPs sugeriria um privilégio de partes “nobres” da cidade, com vistas inclusive a garantir a viabilidade de megaeventos esportivos como a Copa do Mundo de 2014 e os Jogos Olímpicos de 2016, por outro, pode-se entender, a partir das UPPs que se seguiram, a efetiva busca por parte do poder público em recuperar áreas pobres, cujo controle de narcotraficantes e “milicianos” tem privado populações do livre acesso aos direitos fundamentais: direito de ir e vir (livre locomoção), à integridade física e psicológica, ao acesso aos bens e serviços de consumo etc. (BURGOS *et al.*, 2011; CANO, BORGES, RIBEIRO, 2012).

Historicamente, de um modo geral, as favelas e os bairros de periferia têm se encontrado sob o domínio desses dois grupos.

Com relação aos grupos de narcotraficantes, as favelas tornaram-se espaços por eles ocupados em decorrência tanto da segregação a que estes espaços têm sido submetidos como devido às relações que estabeleceram um vínculo de convivência ora forçado com as populações dessas comunidades (CANO, 2012; DOWDNEY, 2003; MISSE, 1999, 2003; VALLADARES, 2005; ZALUAR, 1985), ora uma relação de reciprocidade cuja garantia seria a proteção contra a violência policial (MACHADO DA SILVA, LEITE, 2007).

Em relação aos grupos ou facções de narcotraficantes, as favelas da Grande Tijuca têm se encontrado, basicamente, sob o jugo de 3 (três) grupos que rivalizam-se entre si: *Comando Vermelho* (CV), *Terceiro Comando* (TC), ou *Terceiro Comando Puro* (TCP), como posteriormente passou a ser designado⁴³, e os *Amigos dos Amigos* (ADA)⁴⁴.

Historicamente, de um modo geral, os complexos de favelas como Andaraí, Borel, Salgueiro e Turano têm sido ocupados por membros do *Comando Vermelho* (CV), ao passo que o Morro da Formiga, ora tem assistido o domínio deste grupo de narcotraficantes, ora se

⁴² Como se pode verificar na tabela 3, até novembro de 2010, com exceção de Jacarepaguá, Realengo e Gamboa, as UPPs haviam sido instaladas prioritariamente na Zona Sul e na Grande Tijuca.

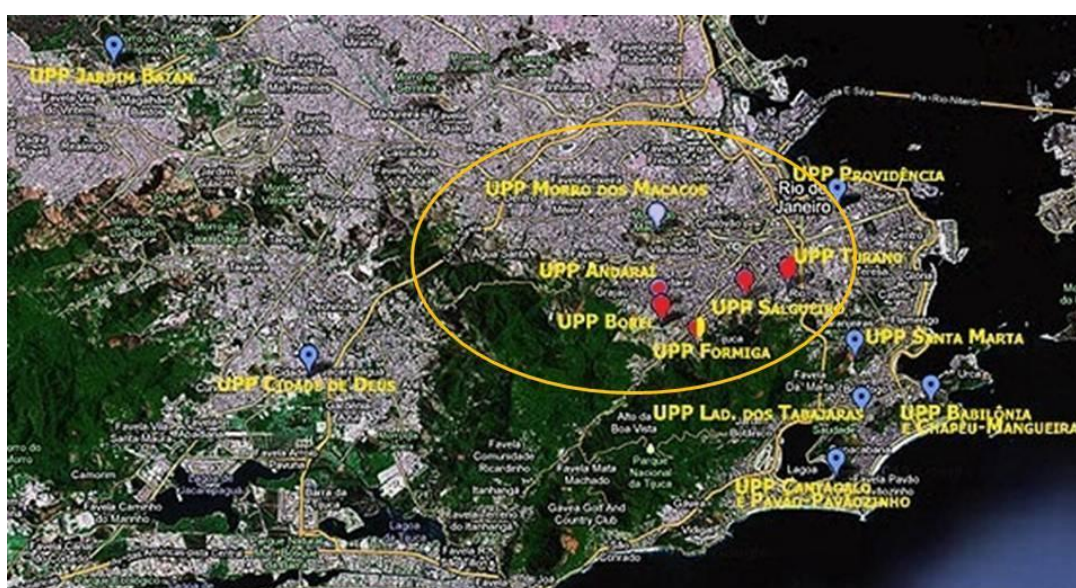
⁴³ O Terceiro Comando Puro (TCP) originou-se de uma dissidência do Terceiro Comando (TC), após uma revolta ocorrida no presídio Bangu 1, liderada pelo narcotraficante Luiz Fernando da Costa, o Fernandinho Beira Mar, o qual, além de matar seu rival, Ernaldo Pinto de Medeiros, o Uê, como era conhecido, rompeu com a facção dos Amigos dos Amigos (ADA). Naquela ocasião, os narcotraficantes remanescentes permaneceram junto à ADA ou migraram para o TC. Cf. BARCELLOS, 2003.

⁴⁴ Sobre a história da facções de narcotraficantes no Rio de Janeiro, ver Amorim (1993), Barcellos (2003) e Dowdney (2003).

vê sob o controle do *Terceiro Comando* (TC). No caso do Morro do Macaco, os *Amigos dos Amigos* (ADA) vêm exercendo sua influência sobre este território.

No tocante ao complexo do Borel, este é dividido entre 3 (três) “favelas”: o Borel, propriamente dito, a Casa Branca e a Chácara do Céu. Ao contrário da primeira “favela”, dominada historicamente pelo Comando Vermelho (CV), Casa Branca e Chácara do Céu, têm sido dominada pelo Terceiro Comando (TC), o que, inevitavelmente, tem gerado conflitos violentos (ESCÓSSIA, 1997; DECCACHE-MAIA, 1999; MONKEN, 2005).

Mapa 2 - Disposição geográfica das facções de narcotraficantes na Grande Tijuca



Legenda: ADA CV TC Área da pesquisa

Fonte: ANDRADE, 2010 (Imagem adaptada)

No concernente às milícias, a convivência entre estes grupos e os moradores das favelas tem sido forjada, basicamente, pela sensação de medo e, em alguma medida, numa relação assistencialista-clientelista (BURGOS, 2002; CANO, LOOT, 2008).

Por outro lado, o modelo “clássico” de intervenção policial nas favelas e bairros de periferia somente têm tido efeitos pontuais e, além disso, atraído a desconfiança e a aversão por parte dos moradores de favela (BURGOS *et al.*, 2011; MACHADO DA SILVA, LEITE, 2007).

Pelo que se vê, a proposta governamental para as favelas é, com o advento das UPPs, retomar tais territórios, até então sob o domínio de narcotraficantes e milicianos,

mediante a presença contínua da polícia militar, e garantir o acesso das populações residentes nestes mesmos territórios a bens e serviços públicos fundamentais.

Junto à tomada das favelas e bairros de periferia, pela Polícia Militar, incide na implementação do programa UPP Social, conforme reconhecido pelo próprio secretário de segurança pública, José Mariano Beltrame, cujo discurso já foi mencionado neste capítulo.

Uma vez que se suplante a chamada “guerra ao tráfico de drogas” nas favelas e bairros de periferia, em detrimento de uma política de retomada desses territórios, a imposição de políticas públicas sociais, voltadas às populações desses territórios, se apresenta como condição *sine qua non* para a viabilidade da chamada “pacificação”.

Mas, quais seriam os efeitos ou impactos das UPPs, e mesmo do programa UPP Social, nas favelas e bairros de periferia cariocas?

O que este capítulo traz é um breve resumo acerca de algumas consequências socioeconômicas advindas da implementação das UPPs nas favelas da cidade do Rio de Janeiro, considerando dados de pesquisas já concluídas e de matérias jornalísticas que trazem à tona supostas realidades experimentadas por moradores de favelas.

2.2. Os efeitos das UPPs nas favelas: breve panorama socioeconômico

Entretanto, pelo que se observa, por intermédio de dados quantitativos e qualitativos obtidos em diversas pesquisas, bem como em matérias veiculadas pela mídia, há o indicativo de alguns efeitos da implementação das UPPs nas favelas, sobre os quais cabe discorrer, e que são importantes para o presente trabalho, a saber:

- a. Efeitos sobre a criminalidade violenta, tanto nas favelas como em seu entorno;
- b. Efeitos sobre a sociabilidade dos moradores em relação às normas adotadas no asfalto;
- c. Efeitos sobre o comportamento dos jovens moradores das favelas, inclusive em relação à educação; e
- d. Efeitos sobre o custo de vida (aluguel, bens e serviços).

No que se refere aos *efeitos das Unidades de Polícia Pacificadoras (UPPs) sobre a criminalidade violenta do narcotráfico*, vale menção à pesquisa realizada pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública, em cooperação com o Laboratório de Análise da Violência (LAV), da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), sob a coordenação de Cano, Borges e Ribeiro (2012).

Esta pesquisa assumiu como objetivos: quanto à *criminalidade*, analisar quais crimes foram influenciados pela instalação das UPPs, com a expectativa da redução de homicídios e crimes armados; considerando a *relação da polícia com a comunidade*, verificar as mudanças na visão tanto dos moradores como dos policiais; e analisar a *percepção dos moradores* em relação a sensação de segurança, associativismo e participação social, atividade econômica e integração com a cidade e o estigma associado às favelas.

De um modo geral, essa mesma pesquisa revelou os seguintes dados:

Redução de mortes violentas num patamar de 75% (setenta e cinco por cento), com destaque para redução moderada para os homicídios dolosos e mais intensa para as intervenções policiais. No que se refere aos roubos, houve uma diminuição de aproximadamente 50% (cinquenta por cento). No entanto, se por um lado, existe uma redução de crimes armados, por outro, há um aumento marcante de registro de outros crimes, tais como lesões dolosas, ameaças, violência doméstica e familiar, e crimes relativos a drogas (CANO, BORGES, RIBEIRO, 2012).

No concernente à criminalidade no entorno de comunidades com UPPs, a referida pesquisa obteve um registro que aponta para a redução de mortes violentas tanto na Cidade de Deus como ao redor do Morro do Macaco, tomando-se como base um raio de 1.500 metros. Da mesma forma, aqui se verifica, em contrapartida, um aumento de ameaças e de violência doméstica e familiar no entorno das comunidades estudadas. Todavia, dados revelam que há redução de roubos e furtos ao redor das comunidades pós-UPPs. Tais delitos somente sofrem um incremento à medida que aumenta o raio em relação à comunidade (250m, 500m, 1000m e 1500m) (CANO, BORGES, RIBEIRO, 2012, p. 82-106).

No tocante aos *efeitos sobre a sociabilidade dos moradores em relação às normas adotadas no asfalto*, interessa observar a conclusão da pesquisa coordenada por Cano, Doriam e Ribeiro (2012, p.129):

De qualquer forma, a percepção que as comunidades têm dos policiais não é homogênea e varia consideravelmente em função do perfil e do histórico do morador. Como a entrada da UPP significa uma restrição inédita a determinadas formas de lazer, basicamente o som alto de noite e a realização de bailes, a posição de cada um em relação a esta proibição é uma das clivagens que determinam a avaliação da UPP. Aqueles que têm o seu lazer restrito, em geral os mais jovens, tendem a rejeitar a presença policial, enquanto os que almejam sossego, que costumam ser pessoas de mais idade, tendem a estar mais satisfeitas.

A rejeição por parte dos jovens às UPPs, ora apontada na pesquisa citada também pode ser constatada em matérias jornalísticas, as quais, inclusive, relatam conflitos envolvendo policiais e moradores de “favelas” acostumados com regras limitadoras do uso da

propriedade e/ou da posse, como por exemplo a observância da Lei nº 126, de 10/05/1977 – a chamada “Lei do Silêncio” – que estabelece níveis para a emissão de sons e ruídos entre 22h e 7h.

No caso da Cidade de Deus, uma das maiores comunidades já pacificadas pela Secretaria de Segurança (que conta com unidades em pontos distintos para manter a ordem), policiais ouvidos pelo Jornal do Brasil acreditam que os atentados contra as UPPs da região só vão melhorar quando o baile funk próximo for suspenso. Segundo praças, a confusão começou na madrugada do último domingo após o baile funk que acontece semanalmente no Clube Coroados, nas proximidades da Praça dos Apartamentos. Os ataques contra os militares naquela região são constantes. Desta vez, no entanto, os vidros da sede de uma das UPPs foram destruídos por pauladas e pedradas. Quatro ficaram feridos.

Comandante das Unidades de Polícia Pacificadora, o coronel Robson Rodrigues acredita que os últimos confrontos em favelas já pacificadas “são casos isolados”. Ele afirma que o spray de pimenta e as balas de borracha só são utilizados quando há “extrema necessidade”. Ainda segundo oficial, os conflitos tomam grandes proporções porque muitos moradores não gostam de respeitar os horários impostos para festas e bailes (MELO, 2011).

Os bailes funk de domingo não podem passar de 22h, porque os trabalhadores precisam levantar cedo na segunda-feira. Além disso, quem organiza festas sabe que a venda de bebidas alcoólicas para menores não é permitida. Só há rispidez no tratamento com moradores quando há necessidade. Os bailes funk podem acontecer desde que sejam feitos de maneira ordeira e as armas não letais são usadas quando as possibilidades de diálogo são esgotadas”, disse o coronel, negando que haja toque de recolher nas favelas pacificadas. “Com o advento da pacificação, festas com som alto passaram a ter horários para acontecer, não trata-se de toque de recolher”, concluiu (MELO, 2011).

As tensões envolvendo frequentadores de bailes *funk* e policiais das UPPs também foram observadas no Morro do Turano, localizado na Grande Tijuca.

Traficantes empunhando longos fuzis, drogas ao ar livre, adolescentes vestidas com ousadia, tiroteios espetaculares. A imagem remete aos bailes funk do Rio de Janeiro, conhecidos por cenas registradas em filmes como o famigerado *Tropa de Elite*, de José Padilha. Na noite deste domingo, 14, a ficção ganhou traços de realidade no morro do Turano, Zona Norte do Rio de Janeiro.

As balas, contudo, foram trocadas por pedras e pedaços de pau. Três policiais e uma moradora ficaram feridos depois de uma pancadaria generalizada na favela. O Batalhão de Choque teve de ser acionado. Treze pessoas foram presas.

A confusão começou quando, por volta das 23h30, os três PMs da Unidade de Polícia Pacificadora (UPP) — que existe no Turano desde setembro — caminharam até uma quadra para atender ao chamado de moradores que reclamavam do som extremamente alto. Os frequentadores do baile funk não gostaram da intervenção da polícia, que foi recebida a pauladas e pedradas.

Acuados, os policiais da UPP acionaram o Batalhão de Choque: 20 policiais chegaram para o reforço. Balas de borracha e spray de pimenta foram disparados. Com o fim da festa, informou a Secretaria de Segurança do Rio, alguns moradores indignados começaram a quebrar as lixeiras instaladas pelas vielas do Turano⁴⁵.

Uma adolescente de 17 anos foi atingida por um tiro de bala de borracha após confronto no fim da noite de domingo entre policiais e moradores do Morro do Turano, no Rio Comprido, zona norte do Rio. Os militares tentavam encerrar um

⁴⁵ *Baile funk termina em pancadaria no Rio de Janeiro: Três policiais e uma moradora ficaram feridos. Vinte policiais do Batalhão de Choque foram acionados. Treze pessoas acabaram presas.* Veja, Brasil, Polícia, 15/08/2011. Acesso em 10/06/2012.

baile funk na comunidade, que tem uma Unidade de Polícia Pacificadora (UPP). Inconformados, alguns moradores reagiram e atacaram os PMs com pauladas, pedradas, garrafas de cerveja e até coquetéis molotov. Três policiais ficaram feridos. De acordo com a Secretaria de Segurança, dez PMs da UPP foram até a quadra da Raia, no alto da comunidade, após “reclamações de moradores”. Como os policiais foram agredidos, solicitaram apoio do Batalhão de Choque. Os militares usaram munição não letal (balas de borracha) (ROGERO, 2011).

No pertinente aos efeitos sobre o comportamento dos jovens moradores das favelas, também cabe recorrer aos modelos de socialização, posto que, por décadas, grupos de narcotraficantes têm exercido um papel de centralidade no cotidiano daquelas comunidades, tendo, em alguns territórios, sido substituídos por milicianos (DOWDNEY, 2003; CANO, LOOT, 2008; ZALUAR, CONCEIÇÃO, 2007).

No caso das favelas, os narcotraficantes têm figurado como personalidades de referência, considerando o *status* e a facilitação de acesso a bens de consumo que a atividade ilícita lhes permite.

T – Ah... agora tá diferente. Agora não é como era, todo mundo fala na moral, muitos que já me bateu agora tem medo de mim, pensa que eu vô fazê alguma coisa. Fico revoltado...

E – Você acha que eles te respeitam agora?

T – Agora eles me respeita.

E – Mas é respeito ou medo?

T – Ah, agora eles conversa comigo, antigamente eles só esculachava, fazia vários negócio. Ah, aperta minha mão, fala comigo oi, oi. oi...

E – Agora você é homem de respeito?

T – É. Agora ninguém fica de gracinha, fica se metendo (Fiel do gerente-geral, 16 anos, *apud* DOWDNEY, 2003, p. 111)⁴⁶.

E – Quais as três melhores coisas no seu trabalho?

T – Mulher, dinheiro e dá tiro em cima dos alemão. (Fiel do gerente-geral, 17 anos, *apud* DOWDNEY, 2003, p. 112).

Quando os jovens tá querendo entrar no crime hoje, ... [eles] vê, né... vê você andando de fuzil prá lá e prá cá, vê você andando de moto, cordão de ouro, essas coisas influenciam muito. Então o jovem vai e fala: pô, eu quero ter também aquilo. Quero ter muitas mulheres, quero ter carro. Isso é que tá influenciando o menor cada dia mais a entrar no crime: roupa nova, tênis novo, chapéu novo. Tá fazendo os menor sair da escola. (Ex-gerente de boca, 18 anos, *apud* DOWDNEY, 2003, p. 112).

Conforme uma das hipóteses deste trabalho, há a sugestão de que, com a implementação das UPPs, em alguma medida, a figura do narcotraficante tenha perdido projeção entre os jovens das favelas, fazendo com que estes mesmos jovens adotem um novo modelo de comportamento.

⁴⁶ Cabe registrar que todas as transcrições efetuadas no corpo desse trabalho seguem em seus respectivos teores *ipsis litteris*, sem estabelecer algum juízo de valor quanto às expressões usadas. A opção foi dar foco aos conteúdos das entrevistas propriamente ditos.

Todavia, em que pese a implementação das UPPs e, como consequência, o fim do narcotráfico ostensivo nas favelas, mediante oferta desinibida de drogas, e a exibição pública de armas, existem relatos que servem de indício para uma espécie de “vácuo” nas perspectivas de vida de jovens moradores de favelas.

O que mais me intriga são os meninos que ficam na escada: eu passo de manhã e eles estão sentados na escada, passo de tarde, eles estão na escada, eu vou embora à noite e eles continuam na escada. Eles estão esperando o quê? Já está na hora de eles entenderem que vão ter que arranjar outra coisa pra fazer (Comandante de uma UPP da Zona Sul, *apud* RAMOS, 2011, p. 48).

Agora depois da UPP, esses meninos ficam vagando pela favela. Eles acordam e não têm para onde ir. Não existe mais a boca, eles não têm como conseguir a droga ali mesmo e nem como fazer pequenos trabalhos para conseguir algum dinheiro. Eles não estudam, não trabalham e ninguém gosta deles. Onde eles encostam, as pessoas dizem ‘sai daqui, vasa!’ E ainda são revistados pela polícia o tempo todo... eles ficam como zumbis pela favela (Coordenador de uma organização religiosa da favela do Borel, *apud* RAMOS, 2011, p. 48).

Esse jovens, chamados “amigos dos amigos dos traficantes”, geralmente, do sexo masculino com idade entre 15 e 24 anos, prestavam serviços aos narcotraficantes e que, com a implantação das UPPs se encontrariam num “limbo”, sem estudo, sem trabalho e sem perspectiva (VIEIRA, 2011).

Tal informação pode ser, em alguma medida, corroborada por uma pesquisa quantitativa realizada pela Federação das Indústrias do Rio de Janeiro (FIRJAN) em parceria com a Associação Cândido Mendes de Ensino e Pesquisa (ACAMEP) – *Somos os Jovens da UPPs* –, entre junho a novembro de 2013, com 1.652 jovens com idade entre 15 e 29 anos moradores de “favelas” que receberam Unidades de Polícia Pacificadoras (UPPs) – Coroa/Fallet/Fogueteiro, Jacarezinho, Mangueira, Manguinhos, Prazeres/Escondinho, São Carlos e Vidigal⁴⁷.

Entre os jovens entrevistados, 28% afirmaram não trabalhar, nem estudar. Essa situação tem início aos 12 anos, quando 12% dizem não estudar ou trabalhar. A partir dos 18 anos, esse índice sobe para 34%, se mantendo nesse patamar até os 29 anos de idade.

Chama a atenção o fato de que, de acordo com a mencionada pesquisa, entre aqueles que dizem não estudar nem trabalhar, jovens do sexo masculino compõe 16% dos que assim se definem, ao passo que entre as jovens do sexo feminino este patamar chega a 36%, especialmente, em decorrência de terem tido filho.

No campo da educação, a mesma pesquisa aponta para distorções entre idade e série. 46% dos jovens entre 15 e 17 anos ainda não chegaram ao ensino médio. Na faixa de 18

⁴⁷ Disponível em file:///C:/Users/Anita_2/Downloads/pesquisa%20somos%20os%20jovens%20das%20upps.pdf. Acesso em 18/06/2014.

anos, 32% dos jovens sequer chegaram ao primeiro ano do ensino médio, enquanto 57% não conseguiram completar o ensino médio.

Entre os motivos para a interrupção dos estudos, a pesquisa aponta para: decidiu trabalhar (33,9% dos jovens entrevistados), teve filho (31,1%), acha “chato” estudar (15,9%), não ia bem nos estudos (7,1%), ficava muito cansado (2,7%), acha que a escola pouco ajuda (2,7%), dificuldade financeira (1,8%), doença ou morte na família (1,6%), outro (18%).

Em outra pesquisa, também realizada no ano de 2013, desta vez realizada pelo Instituto Pereira Passos (IPP) em parceria com o Instituto TIM – *Agentes da Transformação: conhecer para transformar* –, fez-se um diagnóstico de jovens moradores de comunidades pacificadas. Foram entrevistados 5.400 jovens, com idade entre 14 e 24 anos, moradores de “favelas” que receberam UPPs. A pesquisa foi realizada em 10 comunidades da cidade do Rio de Janeiro, a saber: Cidade de Deus, Vidigal, Pavão-Pavãozinho, Tabajaras, Providência, Prazeres, Borel, São Carlos, Nova Divinea e Formiga⁴⁸.

Com relação à idade, 34,0% dos jovens entrevistados têm entre 14 e 17 anos; 17,8% possuem entre 18 e 19 anos; e 48,2% estão com idade entre 20 e 24 anos.

Quanto ao sexo, 50,3% são homens e 49,7% são mulheres.

No que se refere à paternidade/maternidade, 19,1% dizem possuir filhos, com as maiores concentrações de jovens com filhos nas comunidades do Borel, com 22,6%, e São Carlos, com o patamar de 21,6%.

No concernente aos que não estudam nem trabalham, entre os jovens entre 14 e 17 anos, 7,9% disseram estar nesta situação, enquanto isso, assim também estão 30,0% dos jovens com idade entre 18 e 24.

Importa observar que não estudam, não trabalham e nem procuram emprego, 24,6% residem no Borel, enquanto que 13,2% moram na comunidade da Formiga.

Em que pesem as disparidades entre os dados quantitativos, no que se refere à educação de jovens moradores de “favelas”, verifica-se a existência de um contingente de jovens com defasagem idade-série e que não estudam e não trabalham, o que os faz serem chamados como “nem-nem” (FIRJAN, 2013; IPP, 2014), o que serve para orientar a presente pesquisa.

⁴⁸ POLOPONSKY, Kátia *et al.* *Pesquisa sobre a juventude das favelas: projeto agentes da transformação*. Notas Técnicas. Maio de 2014, nº 28. Instituto Pereira Passos (IPP). Disponível em http://www.armazemdedados.rio.rj.gov.br/arquivos/3371_nt_28_agentes_transf.PDF. Acesso em 18/06/2014. Cabe registrar que foram entrevistados 573 jovens, no Morro do Borel, e 653 jovens, no Morro da Formiga, localidades consideradas na presente pesquisa sobre os efeitos das UPPs nas oportunidades educacionais de jovens moradores de favelas na grande Tijuca.

Mesmo assim, com a implementação das UPPs, há a expectativa de mudança desse histórico, inclusive, no tocante ao acesso, desempenho e permanência de alunos moradores de favelas nas escolas, especialmente, se considerados os dados publicados pela mídia e pelo Poder Público.

Outro fator que deve ser levado em consideração se refere aos *efeitos sobre o custo de vida (aluguel, bens e serviços)* após a implantação das Unidades de Polícia Pacificadora (UPPs), tendo em vista que, além da promessa de pacificação, a proposta governamental para tais unidades seria a entrada de serviços públicos e da participação da iniciativa privada nas comunidades ocupadas⁴⁹.

Aqui, cabe menção às pesquisas coordenadas por Neri (2011) e Cano (2012).

No caso da pesquisa coordenada por Neri (2011) e realizada pelo Centro de Políticas Sociais (CPS), da Fundação Getúlio Vargas (FGV), em comunidades como a Rocinha e o Complexo do Alemão, esta apontou variação no valor dos aluguéis de favelas com UPPs. De acordo com este estudo, o valor dos aluguéis dos imóveis localizados nessas comunidades era, em média, 25% mais baixo do que imóveis localizados no “asfalto”, mesmo que com as mesmas dimensões, materiais usados em suas construções e acesso aos serviços públicos. No entanto, após a instalação das UPPs nas favelas cariocas, o preço médio dos aluguéis teve aumento médio de 6,8% em relação ao aumento dos aluguéis de imóveis no “asfalto”, o que induz a constatação de um dos efeitos-UPP (NERI, 2011).

Estar-se-ia, portanto diante de uma situação em que, a partir da recuperação do direito de propriedade, sob o império da lei e da ordem, pode-se verificar um ganho econômico instantâneo e duradouro (SOTO *apud* NERI, 2011).

Contudo, se, numa via, a chegada das UPPs garante o acesso a serviços públicos essenciais às populações das favelas, rompendo, inclusive, a dependência dessas mesmas populações em relação aos narcotraficantes e às milícias, em outra via, a elevação do custo de vida, especialmente se considerado o aumento do valor dos aluguéis, por exemplo, acaba por compelir a famílias então residentes nesses espaços a migrar para bairros afastados.

A ação [instalação das UPPs], que já ocorreu em outros morros da zona sul, tem selado o processo de transformação das favelas cariocas, que traz, com a mudança da qualidade de vida, o aumento também do custo de vida. Com a urbanização, fruto de ações nas três esferas de governo, e a presença das UPPs, o que vem junto da infraestrutura e da segurança é uma tributação extra e inédita sobre os moradores. Contas de água, luz e tevê a cabo passam a ser cobradas. É o fim do gato, meio-termo entre conquista de serviços sem conquista de direitos. Como parte da população não tem condições de pagar por esses serviços, com a legalização trazida pela transformação da favela “em bairro”, eles acabam baixando o nível de vida. Ou

⁴⁹ UPPs. Governo do Rio de Janeiro. Disponível em www.seguranca.rj.gov.br. Acesso em 10/09/2014.

deixam a favela. Ocorre assim uma remoção camuflada, já que as pessoas migram para locais afastados dos grandes centros (MARTINS, VIEIRA, 2012).

Tal fato, pode ser entendido a partir da percepção de moradores das favelas (MARTINS, VIEIRA, 2012).

“A conta de luz foi um baque. Todo mundo tinha gato e agora tem de pagar 80, 100 reais por mês. Quem recebe Bolsa Família tem desconto, mas é baixo”, reclama Elisete Napoleão, 46 anos, coordenadora do projeto Corte Arte, que capacita costureiras no Morro do Cantagalo, cravado entre os abastados bairros de Copacabana e Ipanema. “Muita gente de fora vem morar aqui, além dos estrangeiros que fazem turismo. O custo das coisas disparou. No supermercado o preço é o mesmo, não importa se eu moro na favela ou se sou uma madame da Avenida Atlântica ou da Vieira Souto.” Elisete entrega-se a um desabafo que explica a ansiedade dos moradores das favelas com a melhora trazida pela urbanização. “Aos poucos, desaparecem as opções mais populares, como a Casas da Banha. Ninguém recebeu ainda o título de propriedade da terra, mas já se fala em cobrança de IPTU, como se aqui fosse um bairro comum.”

“Quando trabalho na máquina overloque fico pensando no ‘reloginho’ da luz girando. Ganho mil reais por mês, mas gasto mais de 100 reais só com a conta de luz”, lamenta a costureira Sônia Regina Sousa, de 50 anos, nascida e criada no Cantagalo, mas já assustada com o fantasma que ronda o local: a mudança forçada pelo bolso. “Tive de cobrar mais dos meus clientes, tudo ficou mais caro. Não sei se vou aguentar. Minha vizinha já se mudou para Caxias.”

“A dúvida que fica é se essas melhoras nos morros cariocas vão beneficiar a população local ou se, ao contrário, vão forçar as famílias mais pobres a saírem e favorecer quem está chegando agora”, avalia o ator Babu Fernandes, morador do Vidigal.

A migração em massa de moradores das favelas pacificadas para outras áreas da cidade, ou até mesmo para outros municípios, substituída, nesses espaços, por pessoas de melhor condição socioeconômica (renda mais elevada), induziria a percepção de uma “gentrificação”, ou “remoção branca” das populações de baixa renda, causada pelo aumento do custo de vida nessas comunidades (BRUM, 2013; OST, FLEURY, 2013).

Enquanto isso, há apontamentos de uma classe média, surgida entre as próprias populações das favelas do Rio de Janeiro, o que, de maneira correlata, sugeriria a mudança de perfil socioeconômico nestas comunidades, seja em decorrência de políticas públicas com programas sociais ligados à renda, como Bolsa Família, seja por causa da chegada de um contingente de pessoas com uma renda maior, atraídas pelas oportunidades de negócios, tais como albergues, hotéis, restaurantes etc. Pesquisas como o Data Favela (fruto de uma parceria entre o Data Popular e o ex-dirigente da Central Única das Favelas – CUFA – Celso Athayde) indicam que aproximadamente 65% dos moradores das favelas cariocas se enquadrariam no perfil da classe média, tendo em vista a relação de suas rendas com a aquisição de produtos

eletrônicos, tais como aparelhos de telefonia celular e computadores (MEIRELLES, ATHAYDE, 2014).

Entretanto, cabe aqui assinalar a crítica de Souza (2010) ao que chama de “falácia sociológica” acerca da chamada “nova classe média”, expondo que, além de variáveis como renda, há a necessidade de que, para se enquadrar na categoria “classe média”, o capital econômico deve ser convertido em capital cultural⁵⁰, argumento que segue em consonância às ideias de Sen (2010) sobre aspectos extraeconômicos, tais como liberdade de escolha individual, acesso aos serviços públicos, como saúde e educação de qualidade, moradia digna etc.

Estas mesmas ideias são importantes para uma compreensão de como a elevação de capital econômico (leia-se renda) não implicaria, necessariamente, em investimento em capital social (como a educação) por parte das famílias moradoras, por exemplo, de favelas e bairros periféricos.

Vale, pois, trazer à colação a análise de Salata (2012) sobre a nova classe média brasileira, a partir da *perspectiva econômica relacional* – em contraposição à *perspectiva gradacional* – pela qual as classes formariam um sistema de acordo com suas dependências mútuas.

Assim, ao invés de assumir a forma de uma escada (ex: pobre, classe média, classe alta e etc.), temos aqui uma estrutura de classes interdependentes (ex: trabalhadores manuais não qualificados, grandes empregadores, administradores e profissionais e etc.) cuja desigualdade resultante (em termos de renda, por exemplo) é fruto das relações estruturadas e, muitas vezes, institucionalizadas assumidas por essas classes, seja no processo produtivo (Marx, 1959), mercado (Weber, 1971) ou espaço social (Bourdieu, 2008) (SALATA, 2012, p. 13).

Isso ajuda a compreender um conceito de “classe média” para além de aspectos ligados simplesmente à renda, considerando a dimensão estrutural da estratificação social, e como esta mesma dimensão implica nas desigualdades de oportunidades educacionais, especialmente de crianças e adolescentes moradores de favelas.

Relacionando os aspectos socioeconômicos a modelos socialização, poder-se-ia, logo, cogitar em que medida a renda das famílias moradoras de favelas implicaria na modificação dos padrões comportamentais dos adultos, mormente, no tocante ao capital social, mediante a aquisição de livros, acesso a atividades culturais (cinema, teatro etc.), escolha de escolas, cujos reflexos seriam usufruídos por seus filhos, naquilo que já foi abordado pela teoria sociológica de Bernstein (1975) e Bourdieu (1999) – famílias abastadas

valorizariam mais a educação do que famílias pobres – e cuja testagem empírica no Brasil foi possível numa pesquisa realizada por Barbosa e Sant’Anna (2010) em três capitais brasileiras – Belo Horizonte, Recife e Rio de Janeiro.

De acordo com uma pesquisa dirigida pela London School of Economics and Political Science (LSE), em parceria com o AfroReggae, a CUFA, o Instituto Itaú Cultural, a Fundação Itaú Social, a representação da UNESCO no Brasil, a própria LSE, e com apoio da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), aponta que 55% dos entrevistados mencionaram as UPPs de forma positiva, enquanto 21% manifestaram uma percepção negativa, 13% sentem-se ambivalentes e 11% acham que nada mudou⁵¹.

Contudo, em que pesem as percepções positivas sobre as UPPs, há dados que mostram a existência de novos conflitos urbanos envolvendo moradores das favelas e policiais lotados nessas unidades, como analisam Cunha e Mello (2011), numa pesquisa realizada na favela Santa Marta, comunidade tida como laboratório para a implantação de outras UPPs – inclusive, UPPs Sociais – paralelamente, às intervenções urbanísticas com recursos do Plano de Aceleração do Crescimento (PAC).

Com a implementação do programa UPPs Social, na favela Santa Marta, a exemplo do que viria ocorrer em outras favelas, houve a regularização do fornecimento de água, luz e sinal de televisão a cabo, afetando os sistemas clandestinos de fornecimento desses serviços, conhecidos como “gato” e “gatonet”, geralmente, controlados por grupos de narcotraficantes ou por milicianos.

Junto à regularização do fornecimento daqueles serviços, ocorreu na favela Santa Marta uma série de intervenções urbanísticas como obras de arruamento e nomeação de ruas, por parte do Poder Público.

Mas, como analisam Mello e Cunha (2011, p. 392),

Tanto a regularização do fornecimento de energia elétrica quanto as ações de regulamentação e fiscalização de obras têm provocado conflitos entre os moradores e o poder público. Os embates decorrem da experiência de adaptação a uma nova realidade e de internalização de novas regras, já que o processo exige uma contrapartida por parte dos moradores traduzida em uma série de obrigações – econômicas, políticas, morais. Dessa perspectiva, a reordenação do espaço urbano e da vida cotidiana da favela deflagrada pela implementação da UPP e pelo início da regularização urbanística objetiva instituir uma nova visão de mundo, à qual correspondam as novas práticas sociais exigidas de seus moradores. Trata-se, portanto, de transformar normas em valores.

⁵¹ *Sociabilidades subterrâneas: identidade, cultura e resistência em favelas do Rio*. UNESCO, 2012. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002194/219463por.pdf>. Acesso em 10/03/2013.

De acordo com a Light Serviços de Eletricidade S.A., empresa responsável pelo fornecimento de energia elétrica na cidade do Rio de Janeiro, antes da implantação da UPP, cerca de 90% dos imóveis localizados na favela Santa Marta não possuíam energia elétrica regular. Após a instalação de uma UPP naquela comunidade, o número de moradores registrados como consumidores de energia elétrica saltou de 73 para 1.594⁵².

Instituição de tarifas pelo uso de energia elétrica, individualização dos marcadores de consumo de água, adequação de obras (inclusive, os “puxadinhos”, como são popularmente conhecidos) às normas urbanísticas e à fiscalização do Poder Público, aumento do preço dos materiais de construção (o que, aliado às normas urbanísticas, de acordo com os moradores, inviabilizaria o aproveitamento das lajes das suas moradias e a instalação de seus parentes, recém-chegados de outras localidades) e elevação do valor do aluguel de imóveis são alguns aspectos apontados pelos pesquisadores como impactantes nas identidades e representações dos moradores daquela favela, localizada na zona sul da cidade do Rio de Janeiro.

2.3. Os efeitos da UPPs sobre as escolas

Entre os dias 5 e 12 de junho de 2005, o *Jornal do Brasil* publicou uma série de reportagens de Gustavo de Almeida e Waleska Borges com o título *Escolas do Medo*. Nela, mostrou-se ao público uma investigação feita pelos dois repórteres acerca da influência da violência dos grupos de narcotraficantes sobre o cotidiano das escolas situadas na cidade do Rio de Janeiro.

Alunos que traziam as marcas da rivalidade dos grupos rivais de narcotraficantes para dentro da escola, proporcionando medo aos outros alunos e ao corpo técnico-docente, as estratégias de educadores (diretores e professores) para sobreviver às ameaças e regras impostas pelo narcotráfico, a limitação de acesso dos alunos a determinadas escolas, tendo em vista a proibição (por parte dos narcotraficantes) de frequentar outras áreas da cidade, e os conflitos violentos entre os alunos, nas escolas e nas suas proximidades, em reprodução à chamada “guerra do tráfico” foram os principais enfoques da referida série de reportagens⁵³.

⁵² Light já reduziu em 90% ‘gatos’ de energia em cinco comunidades com UPPs. G1, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <http://oglobo.globo.com/rio/light-ja-reduziu-em-90-gatos-de-energia-em-cinco-comunidades-com-upps-3555758>. Acesso em 10/03/2012.

⁵³ A título ilustrativo, cabe mencionar as manchetes da série de reportagens *Escolas do Medo*. ALMEIDA, Gustavo; BORGES, Waleska. *Lições do Medo: alunos de escolas do Rio, identificados com siglas do tráfico, aumentam situação de risco dos professores e colocam Educação em perigo*; e *Adaptar para sobreviver: escolas*

Cinco anos depois, precisamente, entre os dias 30 de maio e 05 de junho de 2010, jornal O Globo publicou uma série de reportagens intitulada *O x da questão: rascunhos do futuro*, sob as rubricas dos jornalistas Antônio Werneck, Ruben Berta e Sérgio Ramalho. Nesta série, os jornalistas realizaram uma série de entrevistas com diretores, professores e alunos de escolas públicas localizadas na cidade do Rio de Janeiro⁵⁴. Os relatos dos entrevistados mostraram a influência da necessidade do trabalho e o envolvimento de alunos com o tráfico de drogas, que provocaria a evasão de jovens das escolas⁵⁵; a escola como um lugar de refúgio em relação à violência extramuros e a intervenção dos educadores em situações de risco⁵⁶; a desesperança dos jovens em idade escolar com relação ao futuro profissional⁵⁷; da presença de pontos de venda e consumo de drogas, próximos às escolas, da violência dos confrontos entre grupos de narcotraficantes, e entre esses grupos e as forças policiais (que, além da suspensão de aulas, causa um estado permanente de mal estar vivido pelos alunos e educadores, considerando os tiroteios e as chamadas “balas perdidas”), além da influência do narcotráfico sobre o cotidiano das escolas, mediante o estabelecimento de regras e venda de drogas nas dependências da escola; conflitos envolvendo alunos oriundos de territórios dominados por facções rivais de narcotraficantes, o que, inclusive, segundo os entrevistados, seria motivo pelo baixo desempenho escolar e evasão de alguns alunos,

criam novas regras de convivência com comunidades carentes para evitar riscos. In: Jornal do Brasil, Cidade, 05/06/2005, p. A25-A26. Idem. *Cartilha da violência; Professores recebem ameaças e ordens do tráfico e Jovens reproduzem na sala o cotidiano violento do morro.* In: Jornal do Brasil, Cidade, 06/06/2005, p. A13. Idem. *Sem segurança nos corredores: déficit de inspetores nas escolas abre caminho para aliciamento e envolvimento de alunos com o tráfico de drogas;* e *Cores da violência.* In: Jornal do Brasil, Cidade, 07/06/2005, p. A14. Idem. *Filhos de policiais na linha de fogo: traficantes já invadiram direção de escolas duas vezes para tentar descobrir que alunos teriam parentes com agentes da lei.* In: Jornal do Brasil, Cidade, 08/06/2005, p. A17. Idem. *Violência nas escolas prejudica 120 mil: documento reservado de reunião revela que prefeitura já trabalha no problema.* In: Jornal do Brasil, Cidade, 09/06/2005, p. A17. Idem. *Professores vivem na fronteira do medo: sindicato já registrou agressões de pais e alunos e ameaças de adolescentes.* In: Jornal do Brasil, Cidade, 10/06/2005, p. A15. Idem. *Cidade divide até nos pátios: crise em conselhos tutelares deixa à mostra influência das facções sobre pais na escolha do colégio dos filhos.* In: Jornal do Brasil, Cidade, 11/06/2005, p. A13. Idem. *Um futuro sem grades: especialistas debatem tema de série do 'JB' e Ministério da Educação investe contra a violência nas escolas.* In: Jornal do Brasil, Cidade, 12/06/2005, p. A26.

⁵⁴ Em dois meses, os repórteres Ruben Berta e Sérgio Ramalho estiveram em dez escolas que atendem alunos provenientes de favelas, entre 150 unidades que faziam parte do projeto da prefeitura do Rio de Janeiro denominado “Escolas do Amanhã”. Entre as escolas selecionadas para as reportagens, oito estavam localizadas em áreas dominadas pelo tráfico de drogas, uma em região controlada por milícia (grupo formado por polícias, bombeiros e agentes penitenciários, em sua maioria, em atividade na função ou não) e uma em uma comunidade com uma Unidade de Polícia Pacificadora (UPP).

⁵⁵ BERTA, Ruben; RAMALHO, Sérgio. *O X da Questão: rascunhos do futuro – trabalho fora de hora.* In: O Globo, caderno Rio, 03/06/2010.

⁵⁶ Idem. *O X da Questão: rascunhos do futuro – escola, o último por seguro.* In: O Globo, caderno Rio, 04/06/2010.

⁵⁷ Idem. *O X da Questão: rascunhos do futuro – tudo junto, misturado.* In: O Globo, caderno Rio, 31/05/2010; e Idem. *O X da Questão: rascunhos do futuro – êxodo provocado pela violência.* In: O Globo, caderno Rio, 01/06/2010.

diretamente envolvidos com o narcotráfico ou parentes de narcotraficantes e depredação das escolas.

Ambas as séries de matérias jornalísticas trouxeram ao plano da mídia temas que vêm, sob vários enfoques, sendo estudados nas universidades e centros de pesquisa, no concernente, por exemplo, a oportunidades educacionais (RIBEIRO, COSTA, 2011; COSTA, KOSLINSKI, 2008; COSTA, 2008; RIBEIRO, KOSLINSKI, 2010), violência escolar (ABRAMOVAY, RUA, 2002; CHARLOT, 2002; DEBARBIEUX, 2002; GUIMARÃES, A., 1996; GUIMARÃES, E., 2003; TEIXEIRA, 2004; SPOSITO, 2001) e as influências criminosas, como o narcotráfico, no cotidiano das escolas públicas (ABRAMOVAY, RUA, 2002; GUIMARÃES, E., 2003; PENHA, FIGUEIREDO, 2009; SPOSITO, 2001; ZALUAR, LEAL, 2001).

Em comum às duas séries jornalísticas, pode-se destacar como os conflitos envolvendo forças policiais e narcotraficantes, além dos embates armados entre os próprios grupos de narcotraficantes, são apontados como responsáveis pela suspensão das aulas e comprometimentos de dias letivos nas escolas estaduais e municipais localizadas na cidade do Rio de Janeiro, não somente como noticiaram as séries de reportagens de *Jornal do Brasil* e *O Globo*, mas também conforme apontou a Relatoria Nacional para o Direito à Educação, no tocante especificamente à violação dos direitos educativos da comunidade do complexo do Alemão⁵⁸.

Os trabalhos da Relatoria foram motivados pela suspensão das aulas nas escolas situadas no Complexo do Alemão, decorrente da megaoperação policial realizada em maio de 2007, tendo efetuado o levantamento dos dados entre os dias 8 e 11 de outubro de 2007, e dando destaque à violência nas escolas públicas do Rio de Janeiro, a partir de um dossiê entregue pelo Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação (SEPE) ao Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro, ao final do ano de 2006. A relatoria também aponta para um levantamento efetuado pelo jornal *Extra*, e publicado em novembro de 2004, com base em dados da SME/RJ e da Guarda Municipal, dando conta que entre fevereiro e setembro de 2004, 58.009 alunos que estudavam nas 148 escolas municipais teriam sido impedidos de assistir as aulas por causa da violência dos confrontos envolvendo grupos rivais de narcotraficantes na cidade.

58

Disponível em http://www.observatoriodefavelas.org.br/observatoriodefavelas/noticias/arquivos/relatorio_alemao.pdf. Acesso em 11/05/2012.

No entanto, à implementação das UPPs nas favelas da cidade do Rio de Janeiro é atribuída o caráter positivo de reverter o quadro, mediante dados que sugerem o restabelecimento da normalidade no funcionamento das escolas da rede pública, um aumento no número de matrículas de crianças e adolescentes moradores de favelas, antes controladas por narcotraficantes, e uma elevação de frequência de crianças e adolescentes também moradores de favelas nas escolas da rede.

Na Escola Municipal Pedro Aleixo, na Cidade de Deus, as salas de aula começaram a ficar mais cheias apenas um ano após a implementação da UPP. O desinteresse dos alunos pela educação foi refletido nos números: a escola não avançou na avaliação do MEC, passou de 2,7 - em 2007 - para 2,8 - em 2009.

– Ano passado, tínhamos 700 alunos matriculados e 250 frequentando. Hoje, temos 900 matriculados e o mesmo número frequentando. Oferecemos atividades, e eles passaram a ficar o tempo todo na escola - afirmou o diretor José Edmilson da Silva (VIEIRA, L., 2010).

Dados da Secretaria Municipal de Educação mostram que o total de alunos das escolas da Prefeitura do Rio em áreas pacificadas cresceu: foram 80.754 matrículas em 2012, contra 77.667 em 2011. Para a diretora da Escola municipal Pedro Aleixo, Patricia Pacini, o crescimento fica mais nítido a cada dia.

É impossível não reparar na mudança. Tinha época que o número de alunos por turma chegava a, no máximo, 10. Hoje, temos entre 35 e 40 alunos nas classes. A evasão diminuiu, o número de matrículas aumentou e a frequência desses alunos é muito maior”, conta a diretora, que lembra as dificuldades de ser professora na época do tráfico armado. “Eles determinavam tudo, quem ia para a escola e quando. Tinha toque de recolher e, claro, os confrontos que impediam as pessoas de saírem de casa” (MAROTTI, 2012).

Se existem indicativos que dariam conta de um aumento no número de matrículas, também há informações acerca de um suposto aumento das notas dos alunos de escolas públicas municipais, localizadas em áreas “pacificadas”, impulsionando assim suas notas no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Levantamento feito pelo GLOBO mostra que as 24 escolas que oferecem do 1º ao 5º ano do ensino fundamental (primeiro segmento) nessas áreas tiveram um crescimento médio de 11,8% nas notas entre 2009 e 2011, passando de 4,48 para 5,01. As 90 em locais ainda sob o domínio do tráfico ou da milícia evoluíram 6,8% (de 4,72 para 5,04) no período. A melhoria nas notas das outras 592 escolas foi de 7,7% (5,2 para 5,6).

No segundo segmento (6º ao 9º ano), o crescimento é mais claro. Os oito colégios em áreas pacificadas registraram um aumento médio de 42,8% nas notas do Ideb, que subiram de 2,8 para 4. As 31 unidades em áreas conflagradas cresceram 28,2% (3,15 para 4,04). Uma evolução maior que a do restante da rede (332 escolas), de 25% (3,6 para 4,5). A nota do Ideb leva em conta provas de português e matemática e taxas de aprovação (BERTA, 2012).

Diante deste quadro, a secretária municipal de educação tece os seguintes comentários:

Fica evidente que a pacificação ajuda e muito as escolas. Os relatos de diretores, além das próprias notas, mostram isso. Mas também é motivo de comemoração o fato de termos tido, no segundo segmento, por exemplo, um aumento do Ideb superior ao do restante da rede, mesmo em áreas que ainda sofrem com a violência.

Tanto as unidades em locais pacificados quanto aquelas que ainda sofrem com a violência têm desde 2009 ações de reforço do projeto Escolas do Amanhã (BERTA, 2012).

Contudo, no caso da Grande Tijuca, estudo promovido por Ribeiro (2015) aponta para a ausência de impactos das UPPs sobre o número de matrículas nas turmas de 1º ao 5º ano do ensino fundamental, na escolas da rede municipal, e sobre o desempenho médio das escolas, mensurado pelo IDEB e pela Prova Brasil.

Além do número de matrículas nas escolas da rede pública municipal, em áreas pacificadas, outro aspecto associada às UPPs se refere à frequência de alunos em tais escolas e na queda dos índices de evasão (ou abandono).

Um outro fator que chama a atenção nos colégios em regiões pacificadas é a queda da evasão escolar. No primeiro segmento, de 24 unidades, 14 conseguiram reduzir os índices de abandono de alunos entre 2009 e 2011, e duas mantiveram as taxas estáveis. No segundo segmento, de oito, cinco diminuíram o percentual de alunos que deixam as salas de aula ao longo do ano letivo. O caso da Pedro Aleixo, na Cidade de Deus, é emblemático: no primeiro segmento, o abandono saiu de 18% em 2009 para 3,1% no ano passado.

— A violência dificultava muito a frequência. Sempre que havia conflitos os pais ficavam receosos. Hoje não vemos mais pessoas armadas no entorno — destaca a diretora da Pedro Aleixo, Patrícia Pacini.

O mesmo aconteceu no Ciep Presidente João Goulart, no Andaraí. A taxa de abandono entre 2009 e 2011 no primeiro segmento caiu para menos da metade: de 5,8% para 2,4%. A unidade também foi uma das que mais evoluíram no Ideb, saindo de uma nota de 3,1 para 4,5. Com estudantes do Morro dos Macacos e do Complexo do Andaraí, que eram comunidades rivais, a diretora da escola, Ana Maria dos Reis, conta que alguns atritos entre alunos desapareceram após a instalação de Unidades de Polícia Pacificadora (UPP) em 2010 nos dois morros (BERTA, 2012).

Há dados que apontam para uma moderada redução dos casos de abandono de alunos nas escolas municipais do Rio de Janeiro (BERTA, 2012; RIBEIRO, 2015), assim como existem dados que sugerem uma moderada redução nos casos de interrupção dos dias letivos nessas mesmas escolas (RIBEIRO, 2015).

No entanto, mesmo diante de um cenário positivo, especialmente, no que se refere à educação, vê-se a interferência de fatores externos às escolas que refletem em suas rotinas.

No dia 18/04/2013, o comércio fechado e as escolas vazias, apesar de abertas, poderiam sugerir a influência do narcotráfico no cotidiano da favela do Morro do Macaco, em Vila Isabel. A situação naquela comunidade se deu pela morte do então chefe do tráfico de drogas na comunidade.

Na Escola Municipal Assis Chateaubriand, que fica num dos acessos ao Morro dos Macacos, segundo um funcionário, todos os alunos do turno da manhã faltaram. A unidade permanece aberta. Segundo a Secretaria municipal de Educação, há outra

escola na região na mesma situação. E em outras duas, a frequência foi baixa (VIÊGAS, 2013)⁵⁹.

No dia 23/05/2013, após a morte de um narcotraficante, em confronto com a polícia militar, na noite do dia anterior, o comércio e as escolas nas adjacências do Complexo do Alemão amanheceram fechadas, por ordem de narcotraficantes que ainda atuam na região⁶⁰.

⁵⁹ Situação semelhante foi verificada, no curso da pesquisa, em uma escola situada também na Grande Tijuca (Escola Municipal 5). Sobre isso, ver capítulo 3, p. 82-154.

⁶⁰ *Após morte de criminoso, comércio e escolas do Alemão são fechados Três escolas estaduais ficaram sem aulas nesta quinta, diz Secretaria: morte de suspeito aconteceu após troca de tiros com PMs.* O Globo, G1, Rio de Janeiro, 23/05/2013. Disponível em <http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2013/05/apos-morte-de-criminoso-comercio-e-escolas-do-alemao-sao-fechados.html>. Acesso em 25/03/2013.

CAPÍTULO 3

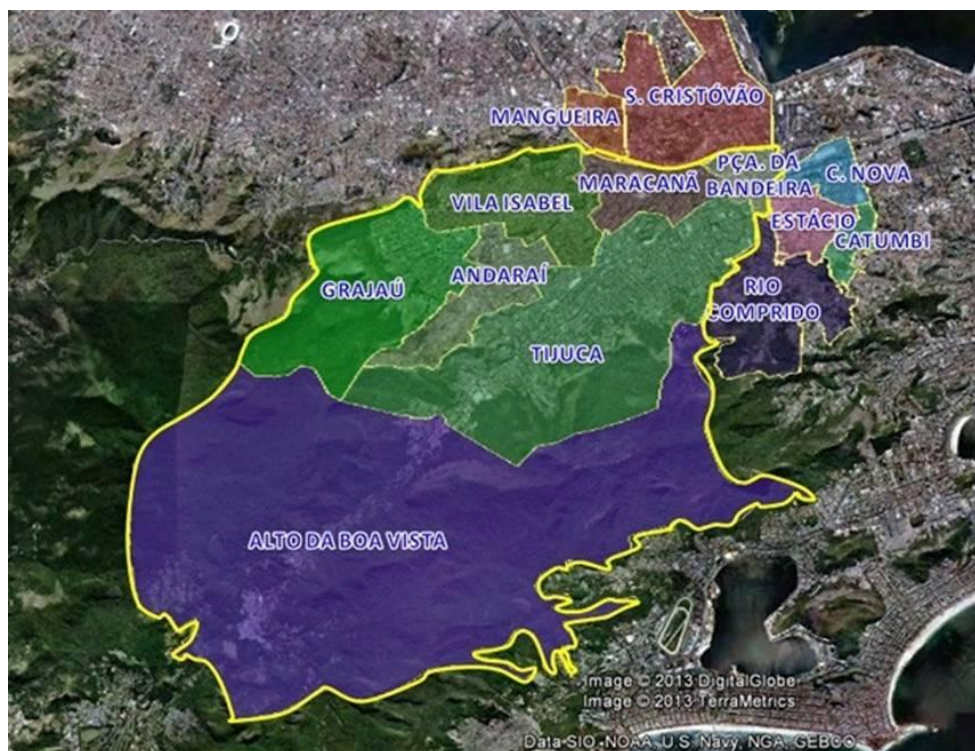
AS UPPS E AS OPORTUNIDADE EDUCACIONAIS NA GRANDE TIJUCA

A pesquisa e seus dados

3.1. Grande Tijuca: dados geográficos e socioeconômicos

A chamada Grande Tijuca está localizada entre a Zona Sul e a Zona Norte da cidade do Rio de Janeiro. É formada pelos bairros da Tijuca, Alto da Boa Vista, Andaraí, Grajaú, Maracanã, Praça da Bandeira e Vila Isabel.

Mapa 3 - Bairros que formam a Grande Tijuca.




Legenda:  Limite geográfico da Grande Tijuca

Foto: Prefeitura do Rio/Divulgação.

Politicamente, encontra-se sob a circunscrição das VIII (Tijuca) e IX (Vila Isabel) Regiões Administrativas, e da Subprefeitura da Grande Tijuca. Está em meio da Serra do Engenho Novo, a norte, a Floresta da Tijuca, a oeste, o Centro da cidade a leste, e a Zona Sul, ao sul.

Sob o aspecto socioeconômico, a Grande Tijuca possui a população de 367.005 pessoas, segundo dados estatísticos do Anuário da Fundação CEPERJ (2009), e é composta por moradores de classe média e classe média-alta.

Enquanto isso, o Censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no ano de 2010, aponta para os seguintes índices populacionais: Tijuca, 163.805 pessoas; Alto da Boa Vista, com 9.343 pessoas; Andaraí, com 39.365 pessoas; Grajaú com 38.671; Maracanã, com 25.256 pessoas; Praça da Bandeira, com 5.948 pessoas; e Vila Isabel, com 86.018 pessoas⁶¹.

Do total da população residente na chamada Grande Tijuca, aproximadamente 13% residem nas favelas da região, distribuídas nos complexos de favelas do Borel, Formiga, Macaco, Salgueiro e Turano, que englobam favelas ou comunidades menores.

No caso do Borel, trata-se de um complexo de 3 (três) favelas: Borel, propriamente dito, Casa Branca e Chácara do Céu⁶².

Sua criação remonta ao ano de 1921 e seu nome remete à antiga Fábrica de Fumos e Rapés de Borel & Cia., que funcionava no sopé do morro, onde hoje existe a favela ou comunidade (IBASE, 2006).

A principal via de acesso é a Rua São Miguel, que liga a Tijuca ao Alto da Boa Vista. Com a expansão dessa mesma comunidade, houve o surgimento da Chácara do Céu, na década de 1970, tendo este nome, pois, segundo relato de moradores antigos, dali se teria uma bela vista da cidade (IBASE, 2006).

Inicialmente ocupado por imigrantes de Portugal e da Alemanha, em 1911, a ocupação do Morro da Formiga se intensificou com o loteamento que se estendeu por suas encostas, especialmente, entre as décadas de 1940 e 1960.

Conta-se que, com o loteamento, a área começou a ser urbanizada e os trabalhadores contratados para realizar seu calçamento acabaram ficando no lugar, onde construíram suas residências.

O nome dessa comunidade está ligado a um intervenção urbanística promovida pelo poder público municipal, mediante a abertura de duas ruas, na década de 1930. A referida obra assistiu a uma invasão de formigas, daí, seu nome: Morro da Formiga (IBASE, 2006).

⁶¹ Os bairros do Rio segundo o Censo de 2010. O Globo, Rio. Disponível em <http://oglobo.globo.com/infograficos/rio-censo-2010/>. Acesso em 08/08/2013.

⁶² Fonte: Site da UPP. Disponível em <http://www.upprj.com/index.php/informacao/informacao-interna/Borel>. Acesso em 15/12/2013.

Quanto ao Morro do Macaco (que muitas pessoas também chamam de Morro dos Macacos, no plural), sua ocupação teria se dado em 1921, por força da construção de vilas operárias, destinadas a abrigar os trabalhadores de uma fábrica têxtil da região: a Fábrica de Tecidos Confiança Ltda.

Quarenta anos depois, teria ocorrido também a ocupação da Serra do Engenho Novo, dando lugar ao que se conhece como Parque Vila Isabel (SANTOS, LEITE, FRANCA, 2003), sendo habitada por pessoas removidas definitivamente da antiga Favela do Esqueleto, em 1965, onde encontra-se a sede da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), na Maracanã, junto à Radial Oeste (CANO, BORGES, RIBEIRO, 2012).

Esse mesmo morro é dividido em: Pau da Bandeira, Alto Simão e Parque Vila Isabel⁶³.

Com relação ao Morro do Salgueiro, foi ocupado por volta de 1885, por escravos fugidos de propriedades situadas no Alto da Boa Vista, sendo originalmente chamado de Trapicheiros.

O nome Salgueiro é relacionado ao antigo proprietário de uma fábrica de conservas, no início do século XX, chamado Domingos Alves Salgueiro, na Rua dos Araújo em outras áreas daquele morro.

A partir da década de 1940, houve um aumento da população desse território, com pessoas vinda do interior do estado do Rio de Janeiro e da região Nordeste do país (IBASE, 2006).

Por fim, mencionando o Morro do Turano, vale registrar que sua ocupação se deu, em meados da década de 1930, pelo grileiro Emílio Turano, residente na Rua Barão de Itapagipe, que se dizia dono dessa área da cidade e alugava espaços a pessoas que ali vinham morar (SOUSA; RIBEIRO, s/d).

De acordo com o Instituto Pereira Passos, com base no Censo de 2010, realizado pelo IBGE, as populações das favelas aqui mencionadas seriam constituídas pelos seguintes números estimados de habitantes:

⁶³ Fonte: Site da UPP. Disponível em <http://www.upprj.com/index.php/informacao/informacao-selecionado/ficha-tecnica-upp-macacos/Macacos>. Acesso em 15/12/2013.

Tabela 4 - Complexo de favelas e números estimados de habitantes.

Complexo de Favela/Comunidade	Habitantes (total)
Borel	12.815
Formiga	4.312
Macaco	19.082
Salgueiro	3.345
Turano	12.218

Fonte: IBGE, Censo 2010.

De acordo com informações divulgadas pela SME/RJ, já referenciados na introdução deste trabalho, a Grande Tijuca conta com 57 (cinquenta e sete) escolas que atendem crianças e adolescentes, em seus dois segmentos do ensino fundamental: Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) e Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano).

E, segundo o referido órgão público, a grande maioria dos alunos matriculados nas escolas da rede municipal, na Grande Tijuca, seriam provenientes das “favelas”, especialmente, deste mesma região da cidade⁶⁴.

3.2. As escolas pesquisadas

Entre as escolas da Grande Tijuca, escolheu-se para esta pesquisa 6 (seis) escolas da rede municipal do Rio de Janeiro, entre as quais, 5 (cinco) que atendem ao primeiro segmento (1º ao 5º ano do ensino fundamental) e 4 (quatro) que atendem o segundo segmento (6º ao 9º ano do ensino fundamental).

Os critérios para a escolha das escolas foram: (1) serem escolas da rede municipal de educação; (2) estarem localizadas na Grande Tijuca; (3) serem, de modo alternado, escolas situadas no asfalto e nas favelas, ou comunidades; (4) receberem alunos de favelas; (5) receberem alunos oriundas, preferencialmente, de favelas controladas historicamente por grupos ou facções rivais de narcotraficantes.

Outro critério observado diz respeito ao fato de se optar por uma mescla de escolas situadas ora em uma favela, ora no asfalto. Desse modo, foram selecionadas para a pesquisa 3 (três) escolas localizadas em favelas da Grande Tijuca e 3 (três) outras escolas situadas no asfalto, na mesma região da cidade.

⁶⁴ Ver tabelas 8 a 12, entre as páginas 106-107.

Tabela 5 - Lista das escolas pesquisadas, códigos, localização e segmentos.

Escola	Código	Localização	Segmento (Ensino Fundamental)
Escola Municipal 1	EM 1	Asfalto	I e II
Escola Municipal 2	EM 2	Asfalto	I e II
Escola Municipal 3	EM 3	Favela	I
Escola Municipal 4	EM 4	Favela	I
Escola Municipal 5	EM 5	Favela	II
Escola Municipal 6	EM 6	Asfalto	I e II

As informações referentes a estas escolas foram obtidas a partir de dados divulgados pela SME/RJ, em sua própria página (*site*), na rede mundial de computadores (*internet*), e confirmadas por funcionários desse órgão público.

3.3. Os funcionários: diretores, orientadores, professores, agentes educacionais e cozinheiros

Em relação aos funcionários das escolas selecionadas, opta-se por aqueles que lá trabalham, preferencialmente, desde período anterior a 2010, ano em que as UPPs foram implantadas na Grande Tijuca.

Acredita-se que estes profissionais poderiam melhor colaborar com a pesquisa, considerando, conforme esclarecido nas notas metodológicas dessa pesquisa, a necessidade da instituição de um termo ou tempo inicial (T1), anterior à implantação das UPPs, na Grande Tijuca, portanto, antes de junho do ano de 2010, e um tempo atual (T2), condizente com a data posterior à implantação de tais unidades (a partir de janeiro de 2011), a fim de se aquilatar os efeitos experimentados com a implantação daquelas mesmas unidades policiais nas comunidades da região.

Inicialmente, havia a intenção de entrevistar somente diretores, coordenadores pedagógicos e professores. Todavia, a inclusão de agentes escolares (inspetores) e pessoal de limpeza e cozinha se justificava à medida que estas mesmas pessoas, normalmente, pelas suas próprias funções, possuiriam uma convivência constante com os alunos, além de conhecer o cotidiano das escolas em que atuam.

Todavia, com relação aos funcionários que provavelmente atuavam nas escolas selecionadas para a pesquisa, em data anterior ao ano de 2010, ano de implantação das UPPs,

houve um problema: alguns deles já haviam sido transferidos de estabelecimentos escolares ou se encontravam licenciados, especialmente, por problemas de saúde.

Quando não foi possível recorrer a tais profissionais, o depoimento de funcionários recentes, quando não descartados, foram articulados à associação a discursos de outrem ou a documentos impressos, tais como livros de registros, pesquisas acadêmicas ou matérias jornalísticas.

Entretanto, em que pesem as limitações aqui descritas, a pesquisa se seguiu, por intermédio da observação de campo, realização de notas etnográficas, captação de imagens fotográficas e aplicação de entrevistas aos funcionários das escolas selecionadas para tanto.

De um modo geral, foram entrevistados funcionários que trabalhavam (ou ainda trabalham)⁶⁵ nas escolas selecionadas para a pesquisa – diretores principais, diretores adjuntos, coordenadores pedagógico, professores, agentes de limpeza e pessoal de cozinha –, de ambos os sexos e com idade entre 30 e 50 anos.

Entre os entrevistados, 33 alegaram que residem na região da Grande Tijuca. As exceções couberam a 2 deles, os quais declararam morar, respectivamente, na Zona Norte e na Zona Sul da cidade do Rio de Janeiro.

Ainda entre os entrevistados, 8 declararam-se como moradores de favelas, ou comunidades, inclusive, situadas na região da Grande Tijuca, com exceção de 2 entrevistados que, mesmo trabalhando em 2 escolas, residem há mais de 5 anos em municípios da região metropolitana do Rio de Janeiro.

3.4. Os alunos

Buscou-se realizar entrevistas com a maior quantidade possível de alunos, especialmente aqueles matriculados no 5º e 9º ano do ensino fundamental das escolas da rede municipal da Grande Tijuca, então selecionadas para a pesquisa.

Ao final da fase de coleta dos dados, mais especificamente, no início do ano letivo de 2015, foi aplicado um questionário semiestruturado⁶⁶ aos alunos, de ambos os sexos, matriculados em duas turmas do 9º ano do ensino fundamental da Escola Municipal 6.

⁶⁵ Teve-se ciência de casos de funcionários transferidos para outras escolas da rede municipal do Rio de Janeiro, com vistas a assumir cargos diretivos, e de outros funcionários que deixariam as escolas para trabalhar na SME/RJ ou na 2ª CRE. Questionados sobre os motivos das transferências, tais funcionários não atribuíram qualquer relação com casos de violência.

⁶⁶ Vide questionário e indicação de origem residencial dos alunos participantes na parte anexa ao corpo desse trabalho (p. 196-198).

Tabela 6 - Origem residencial dos alunos

Origem residencial	Quantidade de alunos
Favela 1	Nenhum aluno
Favela 2 (Zona 1)	5 alunos
Favela 2 (Zona 2)	6 alunos
Favela 3	23 alunos
Favela 4	1 alunos
Favela 5	Nenhum aluno
Outras favelas	6 alunos
Asfalto	4 alunos
Total	45 alunos

Um total de 45 alunos responderam ao questionário, expondo suas percepções acerca de assuntos relacionados aos critérios de acesso e matrícula nas escolas da Grande Tijuca, inclusive no que se refere àquela própria escola, a casos de violência na escola e ao seu redor, às pichações dentro da escola, ao *funk* “proibidão”, porventura ouvido no interior da escola, às UPPs etc.

3.5. O que a pesquisa revela e o que as teorias explicam: dialogando com os dados

Conforme dito na introdução deste trabalho, a pesquisa foi realizada mediante a aplicação de entrevistas junto aos funcionários – diretores, coordenadores pedagógicos, professores, agentes escolares, pessoal de limpeza e pessoal de cozinha – que atuam nas escolas da rede municipal localizadas na Grande Tijuca – Alto da Boa Vista, Andaraí, Grajaú, Maracanã, Praça da Bandeira, Tijuca e Vila Isabel – e também por intermédio do acesso a documentação disponível nas escolas – registros de ocorrências indisciplinares e violentas, e registros de dias letivos, por exemplo, bem como de consulta a dados disponibilizados pela SME/RJ.

O propósito das entrevistas foi captar as percepções dos funcionários das escolas da rede municipal localizadas na Grande Tijuca, articuladas ao advento das UPPs, sobre:

1. O acesso de crianças e adolescentes às escolas da rede municipal localizadas na Grande Tijuca, considerando as estratégias familiares engendradas na escolhas das escolas e a matrícula efetuada por estas últimas;

2. A rotina das escolas, considerando seu funcionamento (interrupção ou não de dias letivos); e

3. O ambiente de cada uma das escolas selecionadas para a pesquisa, tomando como foco da pesquisa o comportamento dos alunos matriculados nessas mesmas escolas.

Assim, foram selecionadas 6 escolas localizadas na Grande Tijuca, dentre as quais, 3 localizadas no interior de favelas, ou comunidades, onde ocorreram a implantação de UPPs e 3 situadas no asfalto, nesta mesma região da cidade.

No entanto, por motivos alheios à vontade do autor deste trabalho, o prosseguimento da aplicação de entrevistas e da observação de campo foi inviabilizado pela direção de uma das escolas, restando, portanto, aos pesquisadores ingressar nas outras 5 escolas selecionadas para o estudo de campo.

Da mesma sorte, conforme explicado na introdução deste trabalho, houve recusas, por parte de alguns profissionais das escolas selecionadas, em fornecer entrevistas, pelos mais diversos motivos, tais como ausência de tempo disponível e medo de prestar suas próprias declarações, haja vista as possíveis repercussões negativas que acreditavam estar sujeitos.

De uma maneira geral, o quadro das entrevistas encontra-se disposto a seguir:

Tabela 7 - Funcionários entrevistados por escola⁶⁷.

Escolas	Diretor Principal	Diretor Adjunto	Coordenador Pedagógico	Professores	Agente Educador	Pessoal de Cozinha	Pessoal de Limpeza
EM 1	1	1	1	3	2	0	1
EM 2	1	X	X	X	X	X	X
EM 3	1	Recusou	1	2	Recusou	Recusou	1
EM 4	1	1	Não há	2	Recusou	2	2
EM 5	1	Não havia	1	5	Recusou	Recusou	Recusou
EM 6	1	Inviabilizada	Não há	6	Não há	Recusou	Recusou
Entrevistados	6	2	3	18	2	2	4
Total de entrevistados							37

Entre as 5 escolas municipais em que os funcionários atuavam nas mais variadas funções – diretores, diretores adjuntos, coordenadores pedagógicos, professores, agentes educadores, agentes de limpeza e cozinheiros – foram aplicadas um total de 37 entrevistas.

⁶⁷ A lista com os códigos dos entrevistados encontra-se no anexo do corpo deste trabalho (p. 199-200).

Das entrevistas possíveis com os diretores principais das escolas, todas foram efetuadas.

No caso da Escola Municipal 2, a única entrevista concedida foi justamente do diretor principal. Por motivos alheios ao conhecimento do autor deste trabalho, conforme já explicado, a continuação da pesquisa de campo não foi possível nesta escola, nem mediante a aplicação das entrevistas (Daí, a marcação na tabela 6 com a letra “X”).

Com relação aos diretores adjuntos, entre as 5 escolas em que a pesquisa se desenrolou, foi possível aplicar entrevista a 2 deles.

Na Escola Municipal 3, o diretor adjunto recusou-se a conceder entrevista, alegando falta de tempo para tanto.

Na Escola Municipal 5, não havia diretor adjunto.

Em que pese a boa vontade da concessão de entrevista, por parte de 1 diretor adjunto, da Escola Municipal 6, esta não foi tomada, pois, o mesmo profissional se encontrava na sala da direção, no exato momento em que a entrevista com o diretor principal era aplicada, o que poderia, em momento posterior, direcionar a sua fala.

No que se refere aos coordenadores pedagógicos, 3 entrevistas foram concedidas.

Em relação aos professores, entre aceitações e recusas, foram efetuadas um total de 18 entrevistas. Entre as recusas, um dos professores, que trabalha numa escola de favela (EM 5, FV 1) se disse temeroso em falar sobre o assunto – o efeito das UPPs nas escolas – enquanto outro professor, atuante numa escola do asfalto (EM 1), recusou-se a conceder entrevistas, sem, no entanto, dizer o motivo.

No concernente aos agentes educadores, foram realizadas 2 entrevistas, na Escola Municipal 1 (EM 1). Nas demais escolas – Escola Municipal 3 (EM 3), Escola Municipal 4 (EM 4) e Escola Municipal 5 (EM 5) –, localizadas no interior de favelas na Grande Tijuca, houve recusas em conceder entrevistas. Cabe assinalar que, pelo que nos foi informado, os agentes educadores residem em favelas ou comunidades, o que, ao nosso ver, sugere um temor de se proporem a falar sobre temas ligados à polícia, narcotraficantes e segurança pública – em decorrência da chamada “lei do silêncio” –, a exemplo do que ocorreu em outras pesquisas (CANO, LOOT, 2008; CANO, BORGES, RIBEIRO, 2012; MACHADO, LEITE, 2007).

O mesmo parece acontecer com os responsáveis pelas cozinhas e pela limpeza nas escolas selecionadas para a pesquisa. Com exceção da Escola Municipal 4 (EM 4), nas demais escolas também houve recusa na concessão de entrevistas, por parte do pessoal das cozinhas.

Por fim, no que se refere ao pessoal de limpeza, foram realizadas 4 entrevistas, sendo que, em 2 escolas – Escola Municipal 5 (EM 5) e Escola Municipal 6 (EM 6) – encontramos recusas na concessão de entrevistas.

Vale salientar que, com relação a esta função, em duas escolas – Escola Municipal 3 e Escola Municipal 5, 2 entrevistados a acumulam com o cargo de agente escolar, em apoio a dois outros funcionários, que se recusaram a falar.

Além dos profissionais que trabalham nas escolas pesquisadas, houve a realização de uma entrevista com um policial militar responsável pelo comando de uma UPP situada em uma das favelas da Grande Tijuca. Essa entrevista não pode ser gravada, por vontade do entrevistado, alegando ausência de autorização do Estado Maior da PMERJ e questões de segurança dos policiais que atuam em tal unidade. De qualquer forma, essa mesma entrevista foi transcrita, num caderno de notas do autor deste trabalho e de seu assistente de pesquisa.

Todos os funcionários ouvidos foram identificados pela palavra “Entrevistado”, dispostos em “Entrevistado 1”, “Entrevistado 2”, “Entrevistado” 3 e assim por diante, a fim de preservar, ao máximo, o sigilo de suas respectivas identidades, em que pese a menção aos cargos exercidos nas respectivas escolas municipais.

No que diz respeito aos alunos, estes foram designados de “Respondentes”, haja vista a participação de cada um deles no questionário aplicado na Escola Municipal 6. E, a exemplo dos funcionários entrevistados nas escolas selecionadas, os alunos encontram-se designados por “Respondente 1”, “Respondente 2”, “Respondente 3” etc., também com o intuito de que seja preservado o sigilo de suas identidades.

3.5.1. Acessando as escolas da Grande Tijuca: matrículas nas escolas da rede municipal

O primeiro efeito analisado nesta pesquisa se refere ao acesso de crianças e adolescentes às escolas da rede municipal localizadas na Grande Tijuca, considerando, por um lado, as estratégias das famílias residentes em favelas, ou comunidades, na escolha de escolas para matricularem seus respectivos filhos, e, por outro, a seleção dos alunos por parte das escolas.

No primeiro caso, segundo a percepção dos diretores principais e adjuntos das escolas pesquisadas, há a indicação, num primeiro momento, pelas declarações prestadas, que a estratégia de escolha por parte das famílias se dá, primordialmente, com base na proximidade entre seus lares e as escolas.

Pesquisador: Em nosso último encontro, o senhor me falou que essa escola aqui eminentemente, quase em sua totalidade ou totalidade, aceita alunos oriundos da Favela 1.

Entrevistado: São oriundos da Favela 1.

Pesquisador: Ao atribui isso?

Entrevistado: Tropeçou, caiu aqui”, entendeu? O morro tá ali. Se olhar aqui pela janela. Esse morro é muito grande, né? Então, é a proximidade. A proximidade, né?” (Entrevistado 1, diretor principal da Escola Municipal 1)

Pesquisador: Ao que atribui a escolha pelas famílias desta escola aqui? Qual o motivo?

Entrevistado: A proximidade com a comunidade, entendeu? Porque eles alegam que preferem, que as crianças não têm que atravessar a rua, né? Até uma questão de segurança. E... eles saem pra trabalhar muito cedo. Então, eles ficam na confiança de que as crianças vão sair e vir direto para a escola. E o fato de voltarem também, de ser próximo de casa. [...] Então, quer dizer, toda uma proximidade, né? (Entrevistado 17, diretor principal da Escola Municipal 4)

Pesquisador: Por que acredita que as famílias escolhem essa escola para matricular os seus filhos?

Entrevistada: É... Em primeiro lugar, é a proximidade da casa deles, tá? Que é bem dentro da comunidade. É porque aqui eles ficam mais próximos, porque aqui a criança não vai pra rua, a criança está próxima a algum parente, se acontecer alguma coisa, e, na maioria das vezes, o pai e a mãe trabalham. (Entrevistado 18, diretor adjunto da Escola Municipal 4)

Entrevistado: Olha, o que eu vejo de um modo geral, eu vou arriscar. A minha percepção. Talvez eu esteja errada. A família escolhe a escola por ser mais perto de casa. Não interessa se ensina ou senão ensina. Ou Fulano estuda lá e pode levar Beltrano pra mim. Elas são escolhidas pela facilidade de acesso. Não é por mais nada. Se tivesse vaga pra todo mundo que quer, na Favela 2, a escola estaria lotada e aqui vazio. Não tendo vaga lá, a escola mais próxima, descendo, é essa aqui. Então, a Favela 2 vem pra cá, Escola Municipal A, da Favela 3. Não tem todos os segmentos. Terminou [o primeiro segmento] lá, vem pra cá. (Entrevistado 31, professor da Escola Municipal 6)

Tal motivo também é atribuído por dois entrevistados que atuam nas escolas da rede municipal, acrescentando-se, segundo a mesma, haver uma “cultura” ou “tradição” própria que orientaria os pais da crianças em matriculá-las naquelas escolas.

Entrevistado: Acho que já e a cultura da Favela 1 vir pra cá. E aqui eu vejo, sabe o quê? Uma coisa interessante. O pai que casou... Aquela criança [referindo-se a uma aluna que era conduzida por uma professora ao portão da escola] que ela mesma alfabetizou casa... O pai, o filho, o neto, já vem tudo estudar aqui. Eu vejo gente assim, de idade: “eu estudei aí, meu filho, meu sobrinho”. Então, a família, entendeu? Já é uma coisa que vai passando, entendeu? (Entrevistado 8, agente educador da Escola Municipal 1)

Entrevistado: Alguns têm dois ou três filhos e as crianças vêm juntas. E aí, é aquela coisa hereditária mesmo. Os pais estudaram aqui... Ainda têm muitos pais de alunos daqui que estudam aqui no noturno. (Entrevistado 33, professor da Escola Municipal 6)

No que se refere à proximidade do lar como critério de escolha das escolas da rede municipal, a mesma razão foi atribuída pelos alunos de uma das escolas da rede municipal (Escola Municipal 6), localizada no asfalto e que recebe crianças e adolescentes moradores de favela (Favela 2, Favela 3 e Favela 4), em seus dois segmentos do ensino fundamental.

Dos 45 alunos que responderam a um questionário aplicado em 2 turmas do 9º ano do ensino fundamental dessa escola, 12 alunos afirmaram que a escolha da escola estaria relacionada à proximidade do lar.

Tais depoimentos reforçam os estudos já realizados por Alves (2008), Bell (2005), Zuccarelli (2009) e Zuccarelli e Cid (2010).

No entanto, como esses mesmos estudos apontam, existem outras razões no concernente às estratégias familiares para a escolha das escolas. Outros motivos apontados por alguns profissionais dizem respeito ao prestígio escolar de alguns estabelecimentos junto às famílias de crianças e adolescentes, inclusive de favelas (Entrevistado 1, diretor principal da Escola Municipal 1; Entrevistado 2, diretor adjunto da Escola Municipal 1; Entrevistado 12, diretor principal da Escola Municipal 3; Entrevistado 13, coordenador pedagógico da Escola Municipal 3; Entrevistado 32, professor da Escola Municipal 6)⁶⁸, o que segue ao encontro de dados de estudos anteriores promovidos por Costa (2008), Costa e Koslinski (2008, 2011, 2012), e Resende *et. al.* (2011), e às relações de vizinhança (Entrevistado 1, Entrevistado 12, Entrevistado 32) (ZUCCARELLI, 2009).

Entrevistado: Por causa de horário integral e da qualidade de nosso trabalho. (Entrevistado 12, diretor principal da Escola Municipal 3)

Pesquisador: Porque que acha que as famílias escolhem essa escola para matricular seus filhos?

Entrevistado: Bom, a família quer deixar a criança numa escola de qualidade, ela vem. Isso eu estou falando na da Favela 2, tá? Eu acho essa questão da escola de qualidade.

Pesquisador: Essa escola atende alunos praticamente da comunidade ou alunos de fora também?

Entrevistado: 90% da Favela 1 e os 10% da Favela 3, mais ou menos.

Pesquisador: Ao que atribui isso?

Entrevistado: Acho que à proximidade.

Pesquisador: Proximidade? (Entrevistado 13, coordenador pedagógico da Escola Municipal 3).

Neste sentido, a proximidade entre lar e escola, assim como a chance de ter os filhos numa escola “boa” o que ofereça uma educação em horário integral, constituem, na percepção dos funcionários acima entrevistados, os principais motivos para que as famílias escolham as escolas em que pretendem matricular seus filhos.

⁶⁸ Segundo os relatos dos diretores da Escola Municipal 5 e da Escola Municipal 6, o prestígio desses mesmos estabelecimentos de ensino era ruim, baixo, em decorrência de suas reputações como “escolas violentas”.

Entretanto, num segundo momento, à medida que as entrevistas avançavam, a relação entre o narcotráfico e a geografia subjetiva de oportunidades educacionais (FLORES, 2008) – leia-se leque de possibilidades de acesso às escolas e matrícula nas mesmas, considerando a percepção por parte dos funcionários das escolas acerca das famílias – começaram a vir à tona, enquanto limitadora dessas mesmas oportunidades, de acordo com as falas dos funcionários responsáveis pela gestão das escolas situadas em favelas da Grande Tijuca.

As pessoas se organizam, existe uma sociedade paralela, a sociedade convencional organizada, infelizmente querido, infelizmente. E o Estado pouco faz ou pouco fazia. (Entrevistado 12, diretor principal da Escola Municipal 3)

Entrevistado: Olha, aí eu não vou dizer que é uma questão da..., aí eu acho que é uma questão de histórico realmente, da..., da... da questão do tráfico dentro da escola. A Zona 2, da Favela 2, tinha uma rivalidade com a Zona 1, da mesma favela, e aí elas não colocavam crianças aqui, entendeu. Eu acho que é mais por conta desse histórico mesmo. Mas o nosso grosso mesmo é do meio da Zona 1, da Favela 1, digamos assim.

Pesquisador: Tem notícia pra onde esses adolescentes, essas crianças da Zona 2, da Favela 2, vão?

Entrevistado: Olha, eu sei. Algumas crianças vão para Escola Municipal 6, algumas crianças vão para a Escola Municipal B.

Pesquisador: Então basicamente a distinção dos alunos por escola, atribui ao quê?

Entrevistado: Olha só, no momento atual, acho que pela localização da comunidade sim.

Pesquisador: pela localização?

Entrevistado: No momento atual, sim. (Entrevistado 13, coordenador pedagógico da Escola Municipal 3)

Entrevistado: Praticamente. Vamos dizer assim, quase 90% são dessa comunidade.

Pesquisador: E os 10% de onde seriam?

Entrevistado: E... da comunidade ali, da Favela A, e uns poucos que é da Favela B, que é próxima à Escola Municipal C, que é da Favela D. Mas que é difícil.

Pesquisador: Por que?

Entrevistado: Devido a esses conflitos aí, conflitos... essas questões de conflitos armados entre facções das comunidades. Da Favela 1 é um, da Favela D é outro. Então, eles têm uma certa, assim... Não é que eles fiquem assim, fazendo, proibindo, entendeu? Mas, eles criam algumas situações que talvez coloque a criança constrangida. Então, são poucos. [...] É um mapeamento, né?

Pesquisador: Acha que isso influencia na dinâmica das matrículas das escolas da rede municipal?

Entrevistado: Ah, sim. Com certeza.

Pesquisador: Então, acredita que, além da proximidade da residência, eles também prestam a atenção à esta questão?

Entrevistado: Sim. Pelos anos que eu estou aqui eu sempre percebi isso. Que, no início, eu acho até que isso era bem forte. Com a entrada das UPPs dá uma sensação de uma tranquilidade maior, as pessoas ainda estão se arriscado a colocar em escolas de outras áreas. Mas, isso ainda é muito assim... um termo... assim, muito fraco, assim... Ah, vamos tentar colocar numa escola do outro bairro da Grande Tijuca... Isso ainda não é muito bem visto, entendeu? Ainda tem um certo receio de colocar uma criança daqui lá, de lá aqui. Não é... É difícil? Entendeu? Ainda tem essa coisa: “Ah!”, mas, as pessoas dizem: “isso não existe mais”. Existe isso sim. Porque os pais prezam pela integridade e segurança dos alunos. E que garante a integridade é que eles estejam em escolas que estão próximas das comunidades. Isso é uma garantia. (Entrevistado 17, diretor principal da Escola Municipal 4).

Pesquisador: Se nesta outra comunidade houver o controle, o domínio, de uma facção rival de narcotraficantes, como é que o senhor percebe isso?

Entrevistada: Geralmente, se for outra facção, eles não vêm pra cá. Os pais não matriculam.

Pesquisador: E o senhor atribui ao que isso?

Entrevistado: Medo. (Entrevistado 18, diretor adjunto da Escola Municipal 4)

Pesquisador: Tem algum aluno da Favela 2, por exemplo, aqui?

Entrevistado: De jeito nenhum.

Entrevistador: Por que?

Entrevistado: Porque é desfigurado.

Entrevistador: Você falou sobre esse bairrismo...

Entrevistado: Muito forte entre os alunos. Eles não aceitam alunos de outra comunidade aqui.

Pesquisador: Por que, na sua opinião?

Entrevistado: É por causa dessa territorialidade, eles aprenderam isso lá, é um costume, eles aprenderam o costume, né? [...] Eles aprendem isso dentro da comunidade deles.

Pesquisador: Teria uma ligação com a Facção A, essa rivalidade Facção A e Facção B? Percebe se eles incorporam isso ou não?

Entrevistado: Alguma coisa, incorpora alguma coisa, sim. É de outra facção, de outro lugar.. Porque também lá em cima, jovens não podem namorar jovens de outra facção, que é punido. Menina namorar menino de outro lugar, repercute. (Entrevistado 23, diretor principal da Escola Municipal 5)

As mesmas sensações parecem ser compartilhadas por diretores de algumas escolas municipais localizadas no asfalto, como se vê abaixo:

Aqui é não tenho problema do “alemão”, né? Se houver outra criança que venha de outra “comunidade”, até por uma questão de preservá-la, a gente pede pra ela não comentar nada. (Entrevistado 1, diretor principal da Escola Municipal 1)

Entrevistado: Essa escola atende alunos da Favela 3, Favela 2, alguns da Zona 2, da Favela 2, da Favela 4... São poucos da Favela 4...

Pesquisador: Esta escola recebe algum aluno da Favela 1?

Entrevistado: Não, da Favela 1 não tenho.

Pesquisador: Se a família de um aluno da Favela 1 quiser se matricular aqui, vê algum problema?

Entrevistado: Ele não vem.

Pesquisador: Por que acha isso?

Entrevistado: Porque acho que os daqui também não vão pra lá. Porque teve uma época que era tudo, como chama... “alemão”. Eram de facções diferentes. Então, não tem muito esse trânsito assim... não existe muito. (Entrevistado 30, diretor principal da Escola Municipal 6).

A questão da territorialidade associada à rivalidade entre grupos de narcotraficantes, enquanto limitadora no leque de acesso às escolas da rede municipal da Grande Tijuca – portanto, nas oportunidades geográficas subjetivas de alunos moradores de favelas – também é sentida entre os docentes da Escola Municipal 5 (na Favela 1).

Pesquisador: Os senhores acham que essa territorialidade influencia no acesso deles às escolas, nas matrículas?

Entrevistada: Sim, claro! (Entrevistado 24, professor da Escola Municipal 5)

Entrevistada: Sim, é a realidade deles. (Entrevistado 27, professor da Escola Municipal 5)

As falas dos funcionários das escolas podem ser reforçadas uma vez que se observe o que os alunos da Escola Municipal 6 disseram sobre os efeitos da territorialidade construída por grupos de narcotraficantes.

Por outro lado, num questionário, aplicado nessa mesma escola, foi perguntado aos alunos moradores das Favelas 2, 3 e 4, historicamente dominada pela Facção B, se estudariam em escolas próximas ou dentro da Favela 1, controlada pela Facção A.

A resposta de 41 alunos foi negativa, ao passo que somente 4 alunos afirmaram que “sim”.

Entre os motivos da negativa, para 12 alunos estaria a longa distância do lar como empecilho, bem como para 21 alunos se referiram à impossibilidade de se estudar em escolas próximas ou dentro de favelas controladas por facção rival de narcotraficante.

Entre as respostas dos alunos que se disseram temerosos em estudar em escolas próximas ou no interior de favelas controladas por facção rival de narcotraficantes, tem-se o seguinte:

Porque lá é comunidade da facção A. (Respondente 1, aluno, morador da Favela 2)

Porque lá é Facção A e lá na Favela 2 é Facção B [*sic*]. Aí acaba tendo conflito entre os alunos. (Respondente 2, aluno, morador da Favela 2)

Porque é uma facção diferente e ia ter covardia. (Respondente 13, aluno, morador da Favela 3)

Porque eles são da Facção A, e se a gente fosse pra lá, a gente ia morrer. (Respondente 15, aluno, morador da Favela 3)

Porque lá é outra facção. (Respondente 17, aluno, morador da Favela 3)

Porque lá é de “alemão” (Respondente 18, aluno, morador da Favela 3)

Porque eu não moro na Favela 1 e lá é outra facção. (Respondente 22, aluno, morador da Favela 3)

Porque onde eu moro é uma facção e lá é outra. (Respondente 23, aluno, morador da Favela 3)

Porque no morro em que moro é uma facção e lá é outra, e isso tem muito preconceito, que gera até caso de morte. (Respondente 24, aluno, morador da Favela 3)

Porque lá tem tráfico de drogas de uma facção rival da comunidade onde eu moro. (Respondente 28, aluno, morador da Favela 3)

Porque lá na Favela 1 é outra facção e vou ser linchado. (Respondente 40, aluno, morador do asfalto)

É curioso observar que entre as respostas dos alunos que disseram que estudariam numa escola perto ou dentro da Favela 1, dominada por uma facção de narcotraficante rival àquela que controla a Favela B, há aqueles que residem justamente na Zona 2 da Favela 2. Esta área é controlada pela mesma facção de narcotraficantes que exerce o domínio sobre a Favela 1 (Facção A).

Porque lá é a mesma facção que eu (Respondente 6, aluno, morador da Zona 2 da Favela 2)

Porque na Favela 1 tem a mesma facção de onde eu moro. (Respondente 26, aluno, morador da Favela 3)

O senso de territorialidade entre alguns alunos da Escola Municipal 6 parece ser tão significativo que, mesmo numa escola localizada no asfalto, há mais de 1.000 metros das favelas da Grande Tijuca, existem alunos que, em suas respostas, referiram-se ao estabelecimento escolar como se o mesmo estivesse no interior de uma favela:

Eu já estudo na Favela 3. (Respondente 28, aluno, morador da Favela 3)

Eu tô na Favela 3 (Respondente 37, aluno, morador de Favela fora da Grande Tijuca)

Quando perguntados, se estudariam numa escola próxima ou dentro da Favela 4, também situada na Grande Tijuca, algumas respostas dos alunos da Escola Municipal 6 se deram da seguinte maneira:

Não. Porque moro na Zona 2 da Favela 2 eu só Facção A e lá é Facção B [*sic*]. (Respondente 6, aluno, morador da Zona 2 da Favela 2)

Não pq lá é Facção B e onde eu moro é da Facção A [*sic*]. (Respondente 30, aluno, morador da Favela 3)

Não porque na Favela 4 manda a Facção B. (Respondente 44, aluno, morador do asfalto)

Interessa observar que a aversão em frequentar uma escola próxima ou dentro da Favela 4, tradicionalmente dominada pela Facção B, foi expressada por alunos residentes de localizadas diversas, como se pode ver logo acima, o que sugere uma interface no que se refere à segregação residencial e à reafirmação das “fronteiras invisíveis” (FRIEDMAN, 2008).

Contudo, devido às próprias limitações da pesquisa, não foi possível aquilatar se teria havido alguma alteração desse quadro, considerando o período anterior e posterior à implementação das UPPs. Todavia, as informações coletadas junto aos alunos dão conta de possíveis desafios que tanto o poder público estadual (por parte das UPPs) como o poder público municipal (tendo em vista as escolas da rede) terão pela frente.

Novamente, no que tange aos funcionários entrevistados, ao serem perguntados se a implantação das UPPs teria alterado as escolhas familiares das escolas e as vidas cotidianas dos jovens moradores de favelas, considerando as limitações territoriais supostamente impostas pelo narcotráfico na região da Grande Tijuca, as respostas dos diretores (6 entrevistados) e coordenadores pedagógicos (2 entrevistados) foi negativa. Na percepção deles, não teria havido qualquer mudança no que se poderia chamar de “cultura de evitação”, recorrendo-se à expressão utilizada por SILVA e MILITO (1995)⁶⁹, a determinados espaços da cidade, inclusive, escolas da rede municipal, por parte de famílias residentes em favelas.

Foi possível, assim, perceber como as “fronteiras invisíveis” entre os diversos espaços urbanos, inclusive entre as favelas, impõem experiências forçadas de “confinamento social” (MACHADO DA SILVA, 2008)⁷⁰.

Se os diretores e coordenadores pedagógicos sugeriram uma escolha por parte das famílias que supostamente evitariam determinadas escolas, o mesmo aconteceu quando do depoimento de um funcionário de uma escola situada no interior de uma favela (Escola Municipal 5, Favela 1).

⁶⁹ Expressão usada por Silva e Milito (1995) em seus estudos sobre meninos a rua e a evitação engendrada pelos diversos segmentos da sociedade carioca em face daqueles, inclusive mediante silêncio ou encorajamento de episódios como a *Chacina da Candelária* (ocorrida em 23/07/1993), cujo resultado foi a publicação da obra *Vozes do meio fio*. Neste trabalho, tal expressão é pega emprestada para designar um comportamento socialmente naturalizado pelos moradores das favelas localizadas na cidade do Rio de Janeiro, tendo em vista o temor dessas populações diante dos constrangimentos impostos por grupos de narcotraficantes e, no caso dos jovens, um processo de segregação aplicado entre os mesmos, como, por exemplo, ficou apontado nas entrevistas aplicadas aos profissionais das escolas pesquisadas, bem como num questionário efetuado junto aos alunos de duas turmas de uma dessas escolas, na Grande Tijuca.

⁷⁰ Contudo, foi possível ouvir de um dos entrevistados na pesquisa a sua percepção de como o poder público engendraria uma política que (re)forçaria o confinamento social das populações das favelas: Entrevistador: “Me diz uma coisa. Na última vez, a gente estava conversando, a senhora contou umas coisas muito interessante sobre essa relação asfalto-comunidade, comunidade-asfalto, convivência das pessoas que moram na comunidade e no asfalto, isolamento, a senhora estava contando que essa questão de, digamos assim, o governo desenvolve toda a sua política pública na comunidade, na favela pra manter a população, foi isso que eu entendi.” Entrevistada: “É, pra manter a população afastada.” Entrevistador: “Isolada?” Entrevistada: “É, isolada. Eu acho que é separação de classes porque assim, desde que bota um posto de saúde, se a lei, o cidadão tem direito de ir e vir, e o público é público, para todos, porquê que a pessoa, que tem um posto de saúde aqui, ela não pode se deslocar daqui e ir para a rua X se consultar? Se ela chega lá: ‘Da onde que você é?’ ‘Sou de lá da Favela 2’. ‘Ah, não pode, tem que ser lá’. O que acontece? A minha colega estava dizendo que ela mora na rua Y e sua irmã mora, parece que, no bairro Z. E se for também em outro lugar não pode. Mas, eu falei assim: ‘Tudo bem. Mas, só que você pode ir em outro lugar que você vai ser consultada’. Vamos supor, Defensoria Pública, lá onde que eu trabalho, lá onde que eu moro, tem, mas aí é outra coisa. Mas, da parte de saúde não tinha que haver isso, porque o povo já fica restringido aqui, enquanto eles [referindo-se ao poder público] não reconhecerem que eles restringem a pessoa; e que a pessoa fica só com aquela cultura dali, aquela cultura que, se for dali, é só aquela. Se ela não enxergar outra [cultura] ela só vai ter aquela. E vai piorar a situação de educação. Porque ele [o poder público] faz o quê? Ele bota um ‘projquinho’, um ‘projquinho’ que não vai à frente. Aí, meia dúzia ganha dinheiro e se forem pessoas instruídas, pessoas que querem crescer, pessoas que querem fazer, aquilo ali vai até a frente algum tempo. Se não for, com aquele dinheiro que entra, meia dúzia vai comer e não vai fazer nada. E aí ele não investe em o que tem que investir de verdade. Eu acho que eu é uma coisa assim, mais que maquiada”. (Entrevistado 16, agente de limpeza da Escola Municipal 3).

Pesquisador: Acha que os pais das crianças dessa ‘comunidade’ matriculam seus filhos numa escola perto da Favela 2?

Entrevistado: Daqui pra lá?

Pesquisador: Sim, dessa ‘comunidade’ numa escola situada dentro ou perto da Favela 2.

Entrevistado: Não. Acredito que não. (Entrevistado 22, agente de limpeza da Escola Municipal 4)

Vale, aliás, citar o fragmento de um diálogo travado com outro funcionário, que atua numa escola da rede localizada no interior de uma favela (Escola Municipal 4, na Favela 1), reside em outra e possui um de seus filhos matriculados numa escola da rede municipal – escola localizada no asfalto, próxima à sua residência – na região:

Pesquisador: [...] Ah, seus filhos estudam próximos à sua casa?

Entrevistado: Estudam. Um na Escola Municipal E e outro na Escola Municipal F.

Pesquisador: Qual foi o motivo de você escolher aquelas escolas?

Entrevistado: Primeiro, a Escola Municipal E é uma escola boa. A Escola Municipal F é uma escola só pra criança pequena. É um modelo de escola. É uma escola só pra criança pequenininha, entendeu? Não tem aluno da fase grande. As professoras são muito empenhadas, muito mesmo, entendeu? Sabem como trabalhar com crianças, entendeu? Sabem cuidar delas, entendeu? [...].

Pesquisador: E qual é o motivo pelo qual o senhor acredita que as famílias escolheram esta escola para seus filhos?

Entrevistado: Aqui? Mais a proximidade, entendeu?

Entrevistado: O senhor colocaria seu filho, que está no ensino fundamental, na Escola Municipal 5?

Entrevistado: Não.

Pesquisador: Por que?

Entrevistado: Não gosto daquela escola.

Pesquisador: Por que motivo? O que te leva a não gostar daquela escola?

Entrevistado: Primeiro lugar, eu moro lá no outro bairro [da Grande Tijuca]. Como é que eu vou botar meu filho numa escola que é de outro ninho? [...] Você pode pegar. Pega um gafanhoto e joga num formigueiro pra ver o que vai acontecer com ele. Ele vai ser trucidado. A mesma coisa d’eu pegar meu filho e botar na Escola Municipal 5. Ele vai ser trucidado, pois, mais cedo ou mais tarde, vão descobrir que ele mora lá.

Pesquisador: Então, o senhor não colocaria seu filho aqui, nesta escola?

Entrevistado: Não. Colocaria não.

Pesquisador: E, quanto aos outros pais que você conhece, colocariam?

Entrevistado: Também não colocariam, não.

Entrevistado: Ali mesmo, perto da Escola Municipal E, tem uma escola que eles põe junto. Aí, tem briga. (Entrevistado 20, cozinheiro da Escola Municipal 4)

Perguntado sobre os possíveis efeitos da pacificação sobre uma possível alteração, com a implantação das UPPs, no que se poderia denominar como “cultura da evitação”, sobre os moradores de favelas controladas por facções rivais de narcotraficantes, o mesmo funcionário (Entrevistado 20, cozinheiro da Escola Municipal 4) deu a seguinte resposta: “– Ih, amigo... esquece. Já te falei a respeito de UPP, já? O domínio [dos narcotraficantes] é presente”.

A resposta do citado funcionário se deu ao encontro de algumas declarações que outros funcionários que relatam pouca ou nenhuma mudança sobre a pouca ou nenhuma mudança no contexto das favelas, após a implantação das UPPs

Pesquisador: Pelo que você me diz, em relação ao fato de algumas famílias evitarem matricular seus filhos em escolas em outra “comunidade”, acha que as UPPs mudaram isso?

Entrevistado: Não. Assim, eu acredito... Se uma família mora numa comunidade em que o controle é da mesma facção, acho que não. Mas, se na comunidade há uma facção rival, aí, eu acredito que a família não coloca o filho aqui não. (Entrevistado 17, diretor principal da Escola Municipal 4)

Só maquiagem. (Entrevistado 20, cozinheiro da Escola Municipal 4)

Não vi nenhuma mudança. (Entrevistado 21, agente de limpeza da Escola Municipal 4)

Não. Não vi nenhuma mudança, não. Aqui, não. (Entrevistado 26, professor da Escola Municipal 5)

Tais respostas induzem a se levar em consideração o fato de que na Favela em que as Escolas Municipais 4 e 5 encontram-se localizada presenciou conflitos armados entre narcotraficantes e a polícia militar, o que pode sugerir, em alguma medida, que a percepção daqueles profissionais estivesse condicionada a episódios recentes de violência.

Por seu turno, um funcionário de uma das escolas pesquisadas, situada no asfalto (Escola Municipal 6) – que ainda não teria experimentado qualquer incidente violento entre narcotraficantes e as forças policiais, mesmo em sua proximidade –, deu o seguinte depoimento, em acréscimo ao que já havia dito, durante uma entrevista:

Pesquisador: Se o aluno da Favela 1 quiser se matricular aqui, vê algum problema?

Entrevistado: Ele não vem.

Pesquisador: Por que acha isso?

Entrevistado: Porque acho que os daqui também não vão pra lá. Porque teve uma época que era tudo, como chama... “alemão”. Eram da facções diferentes. Então, não tem muito esse trânsito assim... não existe muito.

Pesquisador: Mas e a pacificação, não mudou isso?

Entrevistado: É por isso que eu falo... Pra eles, continua sendo a mesma, é... Ainda não tem aquela coisa, aquela confiabilidade de circular, é... como se diz? Naturalmente, de um bairro pra outro. Eles ainda não tem essa... principalmente, os mais velhos, né? Os de 15, 16 anos. Já sabiam da história passada, de como é que era, é... vivenciaram os conflitos. Então, já sabem quem era quem, quem é inimigo, quem não é inimigo. Que na cabeça deles ainda tem muito isso. Entendeu? Isso ainda não apagou da cabeça deles. Eles ainda têm muito vivo isso: quem é quem, onde... (Entrevistado 30, diretor principal da Escola Municipal 6).

Tais percepções contrastam com a afirmação de um funcionário, nascido e morador de uma favela, que atua em uma escola situada em outra favela (Escola Municipal 3, na Zona 1, da Favela 2):

Entrevistado: Então, quase todos os alunos dali são da Favela 1, e ali pertence a essa Facção C, que fica essa relação que não se, que não se agrupa por causa de comandos, os comandos fazem essa separação. E comando também não aceita que ele se mistura, as pessoas também ficam com medo de achar que tá entregando, de que tá dando, de que tá vendido. Entende? Esse é o linguajar. e eles também assumem essa postura [...]

Pesquisador: E na sua visão a UPP teria mudado isso ou não?

Entrevistado: Mudou, mudou. Porque eles marcam futebol em outra comunidade. Por exemplo, os jovens da Favela 3, eles não estavam indo na Zona 2, da Favela 2, porque essa Zona é que estava lá, aquela situação que eu te falei, que vendeu e aí eles juntaram com esse daqui e entraram lá, então os jovens da Favela 3 estavam inimigos do povo da Zona 2, da Favela 2. Mas, agora, eu já ouvi dizer que marcam futebol lá na Favela 3. Lá Zona 2, da Favela 2, os jovens vão pra lá. Torneio... marca torneio de futebol na Favela 3. Vão várias comunidades para os torneios. E eu acho que esses torneios são as UPPs que marcam. Então, faz esse laço pra eles saberem que eles podem se relacionar, que eles não têm nada com isso, com o tráfico. Tráfico é que se mata sozinho, ou a polícia mata o tráfico, mas eles não têm que entrar nessa. (Entrevistado 16, agente de limpeza da Escola Municipal 3)

Enquanto isso, outro funcionário de uma escola da rede municipal (Escola Municipal 5, na Favela 1) atribui às UPPs a mudança neste quadro limitador:

[Entrando na sala, naquele momento, e ouvindo a entrevistas com seus colegas] Se você me permite, aqui é a Favela 1, lá é a Favela D. Até pouco tempo, eles não passavam pro lado de cá. Quando chegou a UPP, foi aí que eles começaram a participar de atividades aqui e os daqui lá. Tem uma escola lá que até aumentou o número de alunos, porque os daqui também começaram a ir pra lá, assim como os dos outros bairros da Zona Norte. (Entrevistado 27, professor da Escola Municipal 5)

Ainda para outro funcionário, as mudanças não teriam ocorrido propriamente pela implantação das UPPs, mas, segundo ela, devido à ampliação do número de escolas da rede e de uma provável alocação dos alunos pelo poder público municipal, considerando as suas origens residenciais.

Entrevistado: Quem mora aqui, estuda aqui, para evitar o confronto.

Pesquisador: O senhor acha que as UPPs tenha trazido alguma mudança nisso?

Entrevistado: Não. Eu acho mais que a prefeitura, colocando mais escolas, separa, né? Quem mora ali, estuda ali; quem mora aqui, estuda aqui. Pra evitar o confronto. (Entrevistado 22, agente de limpeza da Escola Municipal 4)

Interessa, no entanto, observar o depoimento de alguns professores ao relatarem os possíveis efeitos negativos da pluralidade da origem de alunos oriundos de favelas, na composição do corpo discente em determinadas escolas, sobre a rotina das escolas:

Pesquisador: Como é essa relação dos alunos com aqueles considerados “alemão”, dentro dessa escola? Já perceberam alunos de outras “comunidades” dentro dessa escola?

Entrevistado: Não. (Entrevistado 25, professor da Escola Municipal 5)

Entrevistado: Essas escolas que têm essas facções são as mais comprometidas com o comportamento dos alunos. (Entrevistado 24, professor da Escola Municipal 5)

Entrevistado: A Escola Municipal 6 é uma. Essa tem [alunos oriundos da] Favela 3, da Favela 4, da Favela 2, até gente daqui [Favela 1] tem. (Entrevistado 25, professor da Escola Municipal 5)

Pesquisador: E como é essa relação com a territorialidade lá e aqui?

Entrevistado: Aqui, eles respeitam mais os professores do que lá. Aqui eles enfrentam menos o professor. Lá, eles enfrentam mais. Respondem mal, falam palavrão, ‘não encosta em mim’, essas coisas que eles falam com qualquer um, que, aqui, acontece, mas, não com tanta frequência como lá. (Entrevistado 25, professor da Escola Municipal 5).

Visto isso, mediante a percepção dos profissionais aqui entrevistados, de um modo geral, há um indicativo de que as famílias moradoras das favelas, localizadas na Grande Tijuca, evitariam frequentar certos espaços da cidade, considerando as normas tácitas de restrição de circulação de pessoas, impostas por grupos de narcotraficantes, o que, da mesma forma, teria influenciado as estratégias de escolhas dessas familiares às escolas da rede pública municipal, na região da Grande Tijuca, limitando, portanto, a geografia de oportunidades educacionais de seus filhos.

Trata-se, pois, da obtenção de dados que sugerem haver não somente uma distinção entre cidade *versus* favela, mas também uma distinção entre as próprias favelas da cidade do Rio de Janeiro, especialmente no que se refere à região pesquisada. A “cidade partida” – para utilizar expressão que deu título homônimo a uma obra de Ventura (1994) – não diria respeito somente à relação cidade *versus* favela, mas em relação a favela *versus* favela, marcadas por “fronteiras invisíveis” (FRIDMAN, 2008).

Um exemplo disso diz respeito ao caso de uma das favelas. Na Favela 2, foi possível ouvir relatos que apontam para uma partição entre suas 3 (três) zonas. 2 (dois) funcionários de uma escola localizada no interior desta favela (Escola Municipal 3, na Zona 1, da Favela 2) afirmaram que as famílias residentes na Zona 1 e na Zona 3 evitam matricular seus filhos em escolas onde outras famílias habitantes da Zona 2 costumam matricular os seus filhos, e vice-versa.

Isso se daria pelo fato de que a quebra das regras tácitas de evitação a determinadas favelas cidade não seria “bem-visto” pelos narcotraficantes, podendo gerar represálias. De acordo com alguns relatos, haveria confrontos violentos entre facções rivais de narcotraficantes que ocupariam, de um lado (Facção B), as Zonas 1 e 3, e, de outro lado (Facção A), a Zona 2 (Entrevistado 12, diretor principal da Escola Municipal 3; Entrevistado 16, agente de limpeza da Escola Municipal 3; Entrevistado 31, professor da Escola Municipal 6).

Todavia, coube questionar se, de uma maneira geral em relação aos complexos de favelas da Grande Tijuca, o poder público (por intermédio da SME/RJ, da 2ª CRE ou através

das escolas sob sua gestão) tomaria como critério para seleção e matrícula dos alunos as suas respectivas origens residenciais.

Nas escolas selecionadas da pesquisa (no total, 6 escolas), foi perguntando se havia matrícula dos alunos com fundamento em suas respectivas origens residenciais, considerando a relação deste aspecto com as supostas limitações territoriais impostas por grupos de narcotraficantes, o que, aliás, poderia revelar um quadro de segregação residencial, engendrado pela direção das escolas pesquisadas, para além das razões analisadas nos estudos promovidos por Alves, Franco Junior e Ribeiro (2008), Christóvão e Santos (2010), Costa (2008), Costa e Koslinski (2008, 2011), Moreira (2014), Zuccarelli (2009) e Zuccarelli e Cid (2010). A resposta para todos os casos foi negativa.

Todavia, uma das respostas apontou para o seguinte:

Pesquisador: A Secretaria não tem ciência disso? Ela não faz essa filtragem?

Entrevistado: Tem ciência...

Pesquisador: Ela não faria esse encaminhamento: “Não vou indicar esse aluno...”? Ou acha que não tem filtragem, que a Secretaria é indiferente com relação a essa territorialidade?

Entrevistado: Aí eu não sei.. A territorialidade sim, é mantida a partir do momento que só vem, só remaneja daqui, alunos daqui. Por exemplo, quem atende à comunidade da Favela 1, recebe alunos da Escola Municipal C, da Escola Municipal 4 e da Escola Municipal G, os alunos do 5º ano. Aí distribuem e a maioria fica aqui. Tanto que eu aumentei uma turma, esse ano, do 6º ano. Eram 4 turmas de 6º ano. Viraram 5. Então, a escola aumentou de alunos e não aumentaram os funcionários. Entendeu? (Entrevistado 23, diretor principal da Escola Municipal 5)

No caso de 2 escolas municipais (Escola Municipal 2 e Escola Municipal 4), foi dito por seus funcionários que não haveria restrição quanto à matrícula de alunos oriundos de favelas controladas por grupos rivais de narcotraficantes. Entretanto, segundo esses mesmos funcionários, haveria a recomendação para que os alunos residentes naqueles espaços não revelassem seus respectivos endereços, com o intuito de “preservá-las”.

Aqui é não tenho problema do “alemão”, né? Se houver outra criança que venha de outra “comunidade”, até por uma questão de preservá-la, a gente pede pra ela não comentar nada. (Entrevistado 2, diretor adjunto da Escola Municipal 1)

Assim, a gente orienta para que eles não digam onde moram, pra que eles [os alunos] possam se preservar, né? (Entrevistado 18, diretor adjunto da Escola Municipal 4)

Enquanto isso, diante do mesmo questionamento, um funcionário de outra escola, situada no interior de uma favela (Escola Municipal 5, na Favela 1), disse o seguinte:

Pesquisador: E sobre eles saírem daqui para uma escola perto de outra comunidade?

Entrevistado: Também, eles choram, não querem ir. Eu não posso transferir aluno daqui para uma outra escola que não é da comunidade deles. Se por acaso só tiver vaga lá e o aluno tiver que ir mesmo, ele vai pra lá, mas ele fica quietinho, não diz da onde ele é, muda o comportamento.

Pesquisador: E já teve a situação inversa, de receber aluno de outra comunidade?

Entrevistado: Já.

Pesquisador: E como é que fez?

Entrevistado: A mãe mesma orienta, não é o diretor não. A mãe mesmo já sabe, na matrícula, já diz pra não dizer pra ninguém onde mora, de onde é.

Pesquisador: Esses alunos continuam na escola?"

Entrevistado: Às vezes, continuam. Às vezes, não. Às vezes, a gente tem que pedir transferência. (Entrevistado 23, diretor principal da Escola Municipal 5)

A preocupação com possíveis conflitos violentos entre alunos provenientes de diferentes favelas, dominadas por facções rivais de narcotraficantes, também foi observada em depoimento de um entrevistado, que se mostrara propenso a intervir, a fim de que um candidato a uma das vagas em uma escola fosse matriculado em outra.

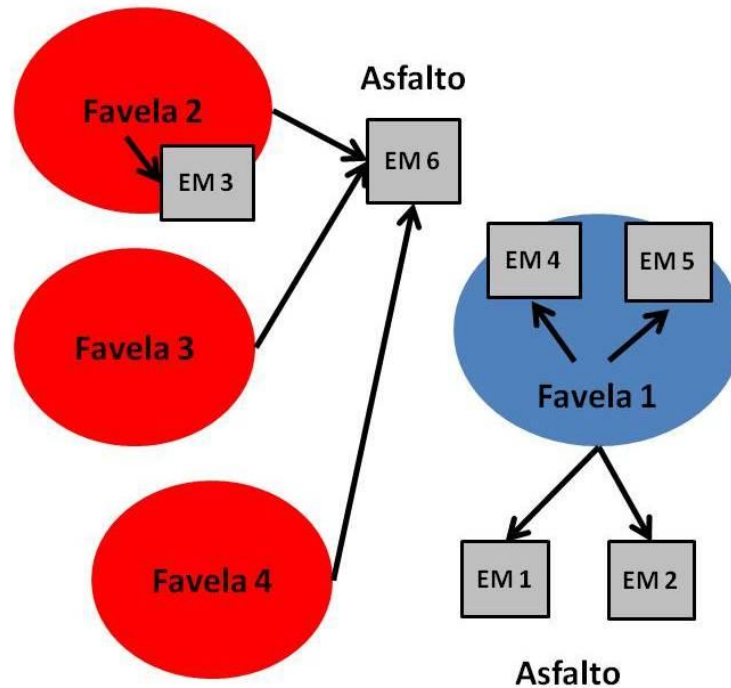
Entrevistado: Eu estava na Escola Municipal 5 conversando com a diretora [pois, substituiria a mesma], quando vi uns meninos pelo vidro da secretaria. Eu fiquei com pena de ignorar eles e fui ver o que eles queriam. Eles queriam saber as notas. Eu disse pra um deles: “você está de recuperação”... Eu fui dizendo para cada um deles. Aí, chegou um homem no portão e me disse: “Pois, não”. E eu disse: “Pois não?” E ele me falou: “Minha filha vai estudar aqui”. E eu disse “parabéns!”. E ele: “É por que eu moro no bairro da Zona Norte e sei que aqui só estuda que é da Favela 1. E morei nessa Favela e minha filha vai estudar aqui”. Eu fingi que não entendi, mas entendi sim. É porque eles da Favela 1 são cruéis com quem é de fora, da Favela D. Eles tomam as coisas. Aí, eu disse: “Por que, lá no bairro não tem vaga? Podemos ligar pra CRE e pedir que sua filha seja matriculada num lugar próximo à sua residência.... E ele disse: “Não! Minha filha vai estudar aqui! Chega de segregação!” (Entrevistado 32, professor da Escola Municipal 6)

Entrevistado: Como se fosse uma resistência, né? (Entrevistado 36, professor da Escola Municipal 6)

Entrevistado: Fiquei pensando: “Puxa, que pensamento legal”. Mas, depois eu pensei: “ele está arriscando a filha dele”. Mas, agora, ele mora na Favela D. E como é que eu vou manter a filha dele em segurança? Porque a menina... A minha responsabilidade é do portão pra dentro. E fora, como é que vai ser? Eu achei muito legal da parte dele querendo acabar com a segregação, mas ele tá colocando a filha dele pra jogo. Aqui, como a escola recebe gente de vários lugares, essa coisa não é tão forte. Mas, lá, na Favela 1, isso é bem forte. Eu sei porque eu também dou aula na Escola Municipal 1 e eles [os alunos] também são todos de lá. Nas escolas de favela isso é mais forte. Ficam muito aparente quando alguém vêm de fora. Todos os meus pequenos não têm essa cabeça. (Entrevistado 32, professor da Escola Municipal 6)

Tal depoimento pode colocar em xeque o próprio discurso sobre uma suposta recuperação da autogestão por parte das escolas pesquisadas, considerando os supostos efeitos pelas UPPs na região da cidade compreendida como Grande Tijuca, sugerindo, inclusive, que as escolas, em alguma medida, mesmo por forças externas, reproduziriam as segregações residenciais e, portanto, reduzindo as oportunidades educacionais da alunos moradores de favelas.

Figura 1: Fluxo de matrículas realizadas nas escolas pesquisadas



Legenda:

Favela controlada pela Facção A

Favelas controladas pela Facção B

EM Escolas Municipais

Acesso/Matrícula dos alunos residentes nas favelas

As respostas de tais funcionários ensejaram uma busca junto à SME/RJ, com vistas a, mediante uma pesquisa quantitativa, meramente descritiva, verificar a incidência das residências dos alunos matriculados nas escolas selecionadas para o trabalho, situadas na Grande Tijuca, e tomar as afirmações dos entrevistados à luz de dados obtidos junto ao mencionado órgão público.

Tendo uma suspeita sobre a segregação escolar fundada na origem residencial dos alunos, interessava saber se isso ocorreria por parte dos gestores das escolas ou pelo poder público, mediante a SME/RJ ou a 2ª CRE (ALMEIDA, BORGES, 2005, p. A13).

Com base nos dados coletados junto a própria SME/RJ, a quantidade de matrículas, em percentuais (considerando o índice máximo de 100%), realizadas nas escolas pesquisadas, considerando a origem residencial dos alunos, encontra-se nas tabelas a seguir:

Tabela 8 - Quantidade de matrículas realizadas nas escolas, no ano de 2008

Favelas/Escolas	Escola 1	Escola 2	Escola 3	Escola 4	Escola 5	Escola 6
Favela 1	59,6%	62,0%	0	93,1%	89,3%	2,0%
Favela 2	0	0	70,8%	0	0	32,1%
Favela 3	3,0%	0	4,3%	3,0%	0	15,7%
Favela 4	0	0	5,0%	0	0	1,5%
Favela 5	0	0	0	0	0	0
Outras	19,9%	12,0%	11,3%	1,2%	5,6%	25,5%
Alunos que não moram em favela	17,5%	26,0%	8,6%	4,1%	5,1%	23,2%

Fonte: Secretaria Municipal de Educação (SME/RJ)

Tabela 9 - Quantidade de matrículas realizadas nas escolas, no ano de 2009

Favelas/Escolas	Escola 1	Escola 2	Escola 3	Escola 4	Escola 5	Escola 6
Favela 1	78,7%	64,5%	0	89,0%	91,6%	0
Favela 2	0	4,0%	74,1%	0	3,0%	41,4%
Favela 3	0	0	6,2%	0	0	30,1%
Favela 4	0	0	0	0	0	2,4%
Favela 5	0	0	0	0	0	0
Outras	1,7%	8,9%	10,9%	1,1%	1,5%	5,2%
Alunos que não moram em favela	19,6%	22,6%	8,8%	9,9%	3,9%	20,9%

Fonte: Secretaria Municipal de Educação (SME/RJ)

Tabela 10 - Quantidade de matrículas realizadas nas escolas, no ano de 2010

Favelas/Escolas	Escola 1	Escola 2	Escola 3	Escola 4	Escola 5	Escola 6
Favela 1	67,0%	52,8%	0	87,8%	88,6%	7,0%
Favela 2	1,0%	3,1%	74,2%	0	8%	31,2%
Favela 3	0	0	2,6%	0	0	34,8%
Favela 4	0	0	1,7%	0	0	2,0%
Favela 5	0	0	0	0	0	0
Outras	1,4%	11,2%	18,9%	3,5%	4,9%	14,3%
Alunos que não moram em favela	30,6%	32,9%	2,6%	8,7%	6,5%	18,4%

Fonte: Secretaria Municipal de Educação (SME/RJ)

Tabela 11 - Quantidade de matrículas realizadas nas escolas, no ano de 2011

Favelas/Escolas	Escola 1	Escola 2	Escola 3	Escola 4	Escola 5	Escola 6
Favela 1	71,0%	54,4%	0	90,3%	90,6%	0
Favela 2	0	0	84,7%	0	0	41,3%
Favela 3	0	0	4,1%	0	0	30,4%
Favela 4	0	0	2,0%	0	0	1%
Favela 5	0	0	0	0	0	0
Outras	1,4%	11,5%	3,8%	5,4%	3,3%	7,2%
Alunos que não moram em favela	27,6%	34,1%	5,4%	4,3%	6,1%	20,1%

Fonte: Secretaria Municipal de Educação (SME/RJ)

Tabela 12 - Quantidade de matrículas realizadas nas escolas, no ano de 2012

Favelas/Escolas	Escola 1	Escola 2	Escola 3	Escola 4	Escola 5	Escola 6
Favela 1	69,4%	58,7%	0	89,7%	87,3%	0
Favela 2	0	0	81,3%	0	0	28,6%
Favela 3	0	0	0	0	0	33,1%
Favela 4	0	0	0	0	0	1,7%
Favela 5	0	0	0	0	0	0
Outras	7,9%	9,6%	10,6%	3,1%	6,3%	36,6%
Alunos que não moram em favela	27,2%	31,7%	8,1%	7,2%	6,4%	20,2%

Fonte: Secretaria Municipal de Educação (SME/RJ)

As respostas não são conclusivas no tocante às estratégias de escolha das famílias, com o intuito de acessar as escolas da rede municipal da Grande Tijuca.

No entanto, observa-se que as percepções dos funcionários das escolas, consolidadas nas entrevistas realizadas, seguem ao encontro dos dados fornecidos pela SME/RJ, com relação à origem residencial de crianças e adolescentes moradores das favelas localizadas na Grande Tijuca, o que, pode sugerir que o acesso e a matrícula desses jovens naquelas escolas têm se dado com base onde os candidatos às vagas residem.

Pode-se ainda inferir, de acordo com tais dados, que não teria havido alteração no quadro de composição do alunado⁷¹, especialmente nas escolas situadas no interior de favelas (Escola Municipal 3, na Favela 2, e nas Escolas Municipais 4 e 5, na Favela 1). Pode-se

⁷¹ Sobre isso, cabe menção à pesquisa realizada por Ribeiro (2015) sobre os impactos educacionais das UPPs, ao apontar para o fato de que não teria ocorrido modificação na composição dos alunos nas escolas do primeiro segmento (1º ao 5º ano) do ensino fundamental, em escolas da rede municipal do Rio de Janeiro, mesmo após a implementação das UPPs.

deduzir, segundo tais dados, que alunos moradores da Favela 1 não acessam as escolas localizadas na Favela 2, e vice-versa.

E, pelo que se sugere, comparando-se as tabelas 7 e 8 (antes das UPPs) e as tabelas 9, 10 e 11 (pós-UPPs), ainda não teria havido mudança significativa nessa dinâmica.

A média geral das matrículas nas escolas da rede municipal na região de Grande Tijuca, de alunos oriundos das favelas, nas escolas localizadas no interior de favelas, encontrar-se-ia praticamente inalterada, entre o período anterior (T1) e posterior às UPPs (T2).

Contudo, pelo que se vê, nas tabelas 8 a 12, existe um indicativo de uma possível alteração no quantitativo de matrículas, nas escolas localizadas no asfalto (Escola Municipal 1 e Escola Municipal 2), quanto aos alunos que não residem nas favelas.

Seria precoce e pouco rigoroso, no entanto, afirmar a existência de alguma relação com a implantação das UPPs. Afinal, muitos motivos podem estar associados a essa possível tendência, ela também ainda carecendo de maior tempo de observação.

3.5.2. A rotina das escolas: funcionamento das escolas e comportamento dos alunos.

O objeto de análise em que mais se verificou os efeitos da implantação das UPPs, considerando as entrevistas dos profissionais lotados nas escolas onde as mesmas foram aplicadas, se refere à rotina das escolas, especialmente, no que diz respeito aos seus respectivos funcionamentos e ao comportamento dos alunos.

Em relação ao funcionamento da escola, mormente no que concerne à suspensão de dias letivos em decorrência de confrontos armados entre narcotraficantes as forças policiais, bem como entre as próprias facções rivais de narcotraficantes, nas Escolas Municipais 1, 2 e 6, situadas no asfalto, a implantação das UPPs foram pouco ou nada sentidas. Isso porque, de uma maneira geral, os relatos dos entrevistados apontam para uma normalidade no funcionamento dessas escolas, seja em período anterior (T1) e posterior à implantação de tais unidades policiais (T2).

Por outro lado, nas escolas localizadas nas favelas, ou seja, nas Escolas Municipais 3, 4 e 5, os entrevistados afirmaram, às suas respectivas maneiras, que teria havido uma mudança com a implantação das UPPs, a começar pelo próprio funcionamento dos estabelecimentos de ensino:

Pesquisador: Esses confrontos interferiam na rotina da escola?

Entrevistado: Só interferiam, querido era um inferno. (Entrevistado 12, diretor principal da Escola Municipal 3)

Pesquisador: Antes da UPP essa escola já chegou a parar de funcionar?

Entrevistado: Várias vezes.

Pesquisador: E quais eram os motivos?

Entrevistado: O tráfico que impedia de funcionar, o tiroteio que impedia de funcionar... Basicamente isso, o tráfico que impedia e o tiroteio.

Pesquisador: Como o tráfico impedia?

Entrevistado: É, às vezes, assim, tinha notícia, olha, acintosamente, as vezes acintosamente, armados, dizendo: “você não vão abrir a escola”. E outras vezes por tudo estar fechado e a gente não achar seguro para as crianças.

Pesquisador: E após as UPPs? No caso, essa UPP?

Entrevistado: Eu não parei nunca. Nunca mais. Por questão de tráfico ou violência, não.

Pesquisador: Nota então que os dias letivos já não tem mais interrupção?

Entrevistada: Não. Por questão de violência não, nenhuma. (Entrevistado 13, coordenador pedagógico da Escola Municipal 3)

Pesquisador: Antes da UPP havia suspensão de dia letivo?

Entrevistado: Sim, com ordem da Secretária de Educação. Porque ele criou um decreto onde ela dizia o seguinte... Eu até tinha esse decreto aqui. Porque, antes da secretária Cláudia Costin, que foi a Sônia Mograbi, ela não tinha isso formalizado, tá? As escolas tinham que se reportar à Coordenadoria e, assim, assim, depois de diversas conversações com a CRE, a gente chegava a uma decisão do que fazer, entendeu? Até porque a Assessoria de Comunicação Social da Prefeitura, ela tem que ter ciência, até porque eles são perguntados se a escola fechou. Então, eles têm que estar com a informação em cima do que está acontecendo, atualizada. Então, várias vezes que a gente ligou para a Coordenadoria, a gente notificava, tá... E elas escutavam. Que era notificado, assim, saía no rádio, tal. Então, às vezes até elas ligavam, porque não dava nem tempo de a gente ligar pra perguntar. Então, elas falavam: “Olha, vocês têm que avaliar a situação”. Porque é aquela coisa: O gestor, né? O gestor, ele está aqui. Ele tem que ter autonomia pra avaliar a situação. Eu sempre fiz isso. Então, elas falavam: “Se você...” Quando a gente tava com crianças, tinha que ficar. E a gente só liberava as crianças quando os pais vinham pegar. Então, é aquela coisa: O pai desce, leva. A responsabilidade agora está com o pai. Só que a gente só liberava as crianças depois que acabava o conflito todo, né? Mas, então, com a entrada da Cláudia Costin, ela criou um, não me lembro se foi decretou ou resolução, onde ela diz: Que ela dá, naquele momento, devido ao mapeamento que foi feito, das escolas, nas partes territoriais, onde foram consideradas áreas de risco, né? Que ela estaria dando, no caso, autonomia para os diretores, gestores, avaliarem a questão do risco eminente, entendeu? E, se fosse necessário, é... suspender as atividades das escolas, logicamente, comunicando a Coordenadoria. Enfim.

Pesquisador E, após a UPP?

Entrevistado: Olha, acho que foram três situações. Mas, acho que foi só no período da manhã. E, à tarde, voltou ao normal, entendeu? (Entrevistado 17, diretor principal da Escola Municipal 4)

Se, por um lado, as UPPs teriam gerado um efeito sobre o funcionamento das escolas da Grande Tijuca, as quais, teriam a chance de funcionar normalmente, sem a ingerência de narcotraficantes, por outro, mesmo após a implantação dessas unidades policiais, há notícias de interrupção de dias letivos em algumas escolas da região.

Criminosos atacaram a tiros a base da Unidade de Polícia Pacificadora (UPP) do Morro dos Macacos, em Vila Isabel, na Zona Norte do Rio. De acordo com informações da PM, o ataque foi por volta das 5h desta quinta-feira (4). Um policial militar foi ferido. As informações são do Bom Dia Rio.

Ainda de acordo com a PM, o ataque foi na base da Rua Armando de Albuquerque, que fica atrás do antigo Jardim Zoológico.

O policial ferido, que estava de serviço, foi atingido na perna e nas costas e levado para o Hospital Federal do Andaraí, na Zona Norte. Ele não corre risco de morrer.

Homens do 6º BPM (Tijuca) davam apoio aos policiais da UPP por volta das 7h na busca pelos criminosos na comunidade. O caso vai ser registrado na 20ª DP (Vila Isabel).

De acordo com a corporação, às 7h30, o soldado estava lúcido e passava por exames no Hospital Federal do Andaraí para checar se a bala atingiu algum órgão.

Quatro escolas, uma creche e um Espaço de Desenvolvimento Infantil (EDI), pertencentes a rede municipal de educação, não funcionaram na manhã desta quinta. Segundo a Secretaria Municipal de Educação, no total, 1173 alunos ficaram sem aulas (O Globo, 04/12/2014)⁷².

Mais de 1.100 alunos ficaram sem aulas na região do morro dos Macacos, em Vila Isabel, depois que bandidos atacaram a UPP local no começo da manhã desta quinta-feira, 04/12. Quatro escolas, um espaço de desenvolvimento infantil e uma creche tiveram as atividades suspensas. No ataque à UPP, ficou ferido o soldado Francisco Costa, de 31 anos. Ele foi baleado no peito e em uma das pernas, mas segundo a polícia, não corre risco de morrer (JBFM, 04/12/2014)⁷³.

A exceção cabe a uma escola localizada numa favela (Escola Municipal 5, na Favela 1), a qual, mesmo tendo ocorrido um confronto entre narcotraficantes e policiais lotados em uma UPP, não teve seu dia letivo suspenso.

Pesquisador: E com relação a dia letivo, já teve suspensão de dia letivo por causa de tiroteio, confronto de traficante de drogas, traficante e polícia, recentemente?

Entrevistado: Não, suspensão não, mas aluno não veio. A gente não suspende... (Entrevistado 23, diretor principal da Escola Municipal 5)

Em que pese não haver relatos sobre a suspensão de dias letivos nas “escolas do asfalto”, por conta de confrontos armados nas favelas da Grande Tijuca, importar registrar que, segundo relatos de alguns funcionários atuantes nestas escolas, teria havido efeitos negativos sobre a frequência dos alunos, nos dias seguintes aos conflitos armados entre policiais e narcotraficantes, ao longo do ano de 2014 (Entrevistado 2, diretor adjunto da Escola Municipal 1; Entrevistado 7, agente educador da Escola Municipal 1; Entrevistado 8, agente educador da Escola Municipal 1; Entrevistado 9, agente de limpeza da Escola Municipal 1; Entrevistado 10, diretor principal da Escola Municipal 2; Entrevistado 30, diretor principal da Escola Municipal 6; e Entrevistado 3, professor da Escola Municipal 6).

⁷² Base da UPP do Morro dos Macacos no Rio é atacada Criminosos atiraram contra contêiner por volta das 5h desta quinta-feira. Um PM foi atingido na perna e nas costas, mas não corre risco de vida. O Globo, G1, Rio de Janeiro, 04/12/2014. Disponível em <http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2014/12/base-da-upp-do-morro-dos-macacos-no-rio-e-atacada.html>. Acesso em 05/01/2015.

⁷³ Ataque a UPP no Morro dos Macacos deixa mais de 1.100 alunos sem aulas. JBFM, 04/12/2014. Disponível em <http://jbfm.ig.com.br/Noticias/Listar/35032/04-12-2014/ataque-a-upp-no-morro-dos-macacos-deixa-mais-de-1-100-alunos-sem-aulas>. Acesso em 05/01/2015.

Interessante é verificar que a baixa frequência teria ocorrido em “escolas do asfalto”, haja vista os depoimentos dos entrevistados acima referenciados.

Fato que merece ser registrado diz respeito ao ingresso de pessoas estranhas às escolas, convivendo com os alunos, sem a autorização da direção desses estabelecimentos educacionais, o que, de acordo com os entrevistados, com o funcionamento das UPPs, isso teria cessado.

Entrevistado: Estranhos à escola. Numa atitude afrontosa, entendeu? Eu já fui ameaçado, inclusive, não só uma vez, mas duas ou três vezes, entendeu?

Pesquisador: Por que?

Entrevistado: Porque eu fazia com que o sujeito se retirasse. “Olha só, agora é horário de aula. Você veio buscar alguém? Veio buscar a sua namorada? Você veio buscar o seu irmão? Mas, não está na hora e você não pode ficar aqui dentro, né?”

Pesquisador: Geralmente, eles ficavam onde?

Entrevistado: Ficavam ali, naquele corredor. Entendeu? E, sabe-se lá passando o quê? Pros alunos, entendeu? Aí, você tinha que botar o menino pra sala de aula, a garota pra sala de aula, porque ela não queria ir. Porque o cara que ela queria dar o..., “chavecar”, tava ali, entendeu? Então, era uma coisa muito difícil, entendeu? Os caras entravam pra beber água, entendeu? E se você, dizia que não, entendeu? E, ele faziam ameaça e todo tipo de terror psicológico, digamos assim. Com a entrada da UPP, isso praticamente zerou. Essa vinda, desses caras. (Entrevistado 1, diretor principal da Escola Municipal 1)

Entrevistado: [...] Eu tinha na época do domínio do tráfico, é, os traficantes muitas vezes escondiam os carros roubados no meu estacionamento. E todas as vezes que eu chegava na escola e encontrava um carro que não era pertencente à comunidade escolar, eu imediatamente comunicava aos meus superiores. Fazendo a comunicação que existia um carro não pertencente a comunidade escola. Não ia dizer que o carro era roubado, mas pra aqui então, eu chamava na mesma hora uma pessoa da associação de moradores, e comunicava os pais que, eu chamava de “paradinha estranha”, se a “paradinha estranha” continuasse na escola até o dia seguinte, no dia seguinte não haveria aula. Eu nunca cheguei a não ter aula em função de que alguma coisa estivesse aqui dentro da escola, que não pertencente à comunidade escolar.

Pesquisador: E depois da UPP, essas “paradinhas” estranhas continuaram?

Entrevistado: Nunca mais, louvado seja Deus. Depois da UPP eu comecei a ter domínio novamente sobre o estacionamento da escola. Quantas grades, quantos cadeados eu colocasse, eram destruídos por que eles abriam a noite pra botar os carros da comunidade lá, e depois o BOPE no dia que tomou me perguntou: “Quem guarda os carros aqui dentro?” Eu falei: “Os carros aqui dentro são apenas para as pessoas da escola, só que infelizmente têm muitas pessoas que apropriam-se do espaço indevidamente”. Então ele disse: “Então a partir de hoje ninguém entra sem a sua autorização”. E eu falei pra ele: “Nem a minha mãe se quisesse botar o carro dela aqui botaria, porque já que eu vou ter a gerência novamente desse espaço, então ninguém de outro lugar bota o carro aqui dentro”. (Entrevistado 12, diretor principal da Escola Municipal 3)

Passo seguinte da pesquisa consistiu em investigar os possíveis efeitos da implantação das UPPs sobre o comportamento dos alunos, partindo-se do pressuposto que os constantes conflitos violentos, entre narcotraficantes e forças policiais, bem como entre as próprias facções rivais de narcotraficantes, teriam impacto sobre crianças e adolescentes moradores de favelas (CANO, 2005; MACHADO DA SILVA, 2004).

Outrossim, havia o pressuposto de que tais jovens seriam suscetíveis ao modelo de comportamento de pessoas adultas (ELLEN, TURNER, 1997; JENCKS, MAYER, 1990; WILSON, 1987), inclusive aquelas ligadas a atividades criminosas (ABRAMOVAY, 2002; DOWDNEY, 2003; GUIMARÃES, E., 2003; MACHADO DA SILVA, 2004; PENHA, FIGUEIREDO, 2006, SOUZA E SILVA, 2006; ZALUAR, 1985, 1996, 2007; ZALUAR, LEAL, 2001).

De um modo geral, os aspectos referentes ao comportamento dos alunos foram agrupados em blocos de perguntas: um bloco referente às ameaças, discriminações e brigas entre os alunos; um bloco relacionado à percepção dos profissionais das escolas sobre a suposta identificação ou empatia dos alunos com o tráfico de drogas; outro bloco concernente aos casos de pichações e depredações do patrimônio escolar; um bloco de perguntas sobre os casos de indisciplina nas escolas; e um bloco de questões acerca da realização da ronda policial nas escolas pesquisadas.

3.5.3. Ameaças, brigas e segregações entre os alunos

No decorrer das entrevistas, vários funcionários comentaram sobre a sociabilidade de crianças e adolescentes matriculados nas escolas pesquisadas. Segundo esses funcionários (Entrevistado 1, diretor principal da Escola Municipal 1; Entrevistado 2, diretor adjunto da Escola Municipal 1; Entrevistado 7, agente educador da Escola Municipal 1; Entrevistado 8, agente educador da Escola Municipal 1; Entrevistado 12, diretor principal da Escola Municipal 3; Entrevistado 16, agente de limpeza da Escola Municipal 3; Entrevistado 17, diretor principal da Escola Municipal 4; Entrevistado 18, diretor adjunto da Escola Municipal 4; Entrevistado 19, professor da Escola Municipal 4; Entrevistado 23, diretor principal da Escola Municipal 5; Entrevistado 24, professor da Escola Municipal 5; Entrevistado 25, professor da Escola Municipal 5; Entrevistado 30, diretor principal da Escola Municipal 6; Entrevistado 32, professor da Escola Municipal 6; Entrevistado 33, professor da Escola Municipal 6; e Entrevistado 36, professor da Escola Municipal 6), essa “agitação” e “agressividade” dos alunos teria sua causa nos constantes confrontos violentos entre policiais e narcotraficantes, bem como entre grupos rivais de narcotraficantes, mormente, nas noites ou manhãs que antecediam dias letivos.

Tal fato pode ser corroborado mediante a leitura de outros relatos, de moradores de favelas, em relação aos confrontos violentos nessas localidades, como, no caso, na Tijuca e Vila Isabel, em duas pesquisas sobre as UPPs: uma dirigida por Burgos (2011) e outra sob a coordenação de Cano, Borges e Ribeiro (2012).

O pior dia de todos era domingo. Para a gente parecia que eles marcavam encontro dia de domingo. Antes, domingo, dava seis horas da noite e a gente começava a sentir uma preocupação imensa, eles subiam no campo, os daqui atiravam para lá, os de lá atiravam para cá, e a gente rezando para que amanhecesse o dia, porque a polícia só vinha quando amanhecia, não vinha de noite. Hoje eles estão aí, mas antes só vinham pela manhã. (Mulher, 36 anos, comerciante, *apud* BURGOS *et al.*, 2011, p. 62).

[Contando sobre o período em que havia ameaça de invasão da favela por uma quadrilha de traficantes rivais] Não, não saía (...) ficava dentro de casa, trancava tudo. Eu não queria nenhum barulho, nem luz ligada! (...) Então eu tinha pavor de alguém passar e ver a luz acesa e querer bater na porta, esmurrar, sei lá, querer entrar. Eu fiquei desesperada, eu fiquei um bom tempo, até a minha mãe conversar comigo e explicar que não era bem assim. Mas isso durou uns seis meses de pânico total, às vezes, nem xixi eu fazia de madrugada, com medo de levantar. (...) De tão desesperada que eu fiquei por causa da invasão (E., 24 anos, estudante, trabalha em uma ONG local, moradora do Morro dos Macacos, *apud* CANO, BORGES, RIBEIRO, 2012, p. 115).

Pois, no tocante aos casos de ameaça, briga e segregação entre os alunos, foi perguntado aos funcionários das escolas se tinham conhecimento sobre isso e também se, na visão deles, a implantação das UPPs teria promovido algum efeito positivo sobre tais casos, obtendo-se as seguintes respostas.

Entrevistado: A agressividade é imensa.

Pesquisador: Sempre foi assim?

Entrevistado: [...] A agressividade entre eles é tanto verbal quando física com os próprios colegas [...].

Pesquisador: E os motivos dessas brigas?

Entrevistado: Do nada. Eu acho que eles refletem o que acontece na sociedade, né? A escola é o reflexo do que acontece lá fora. Infelizmente, a gente não pode levar a escola, e refletir na sociedade. É o contrário, né? Porque aqui a gente tenta trabalhar valores, limites, regras, né? Lá fora a influência é bem maior. Quem dera que a escola tivera essa influência. Assim, se você for analisar, por bobeira. Eu estou no refeitório e, de repente, eu resolvo jogar uma maça em seu rosto. De repente, eu to na quadra e resolvo te dar um empurrão. São coisas assim, que... não há um motivo [...] Eu acredito... Eu falo até isso aqui, todos os dias: a infância deles foi roubada, né? Nessa “comunidade”, né? Eu não tenho ideia, embora eu tenha trabalho num CIEP. Eu brinquei de “amarelinho”, “esconde-esconde”, de corda, de bicicleta... Eles vivem numa “comunidade” que a “boca-de-fumo” tá ali, né? Você tá passando, têm pessoas mortas, né? Você vê matar, né? Você vê estuprar, você bebida... É uma violência muito grande. Talvez, eu até esteja sonhando, imaginando, né? Sei lá, é uma idade totalmente diferente da minha, né? Então, eles não têm aquela infância que eu tive e várias pessoas tiveram. Então, assim, eu querer que eles tenham um comportamento... (Entrevistado 2, diretor adjunto da Escola Municipal 1)

Pesquisador: Já notou algum caso de briga, violência entre os alunos?

Entrevistado: Entre os alunos? Várias vezes. Já separei várias brigas. Os motivos os mais banais possíveis. Os alunos não se respeitam. Qualquer negativa do outro é razão para você faltar com o respeito. Você responde até uma pergunta simples com

uma falta de respeito. Sempre tem um “palavrão” no meio da resposta, sempre “atravessada”. Daí, pra “crescer”, não falta nada. Pode ser simplesmente porque você encostou na minha mochila, que não era pra encostar, porque pegou um estojo, porque você esbarrou, porque a bola bateu na sua cabeça, as mais banais possíveis. (Entrevistado 6, professor da Escola Municipal 1)

Entrevistado: Ocorrem coisas normais, desavenças normais, mas antigamente eu tinha problemas muito sérios, meus alunos até, porque eu também já tive no passado projetos onde as crianças tinham defasagem de idade e série então eu tive criança de quatorze, quinze anos na escola, e essa criança tem uma auto estima muito baixa. Auto estima baixa, exposição à violência, uma geração de uma bomba atômica que pode estourar a qualquer momento. Então eu já tive problema de brigas, de ter que apartar briga, muito sérios, mas que agora não ocorrem mais, agora têm coisas, administro uma escola com questões normais, que dentro da nossa própria casa os nossos filhos se estranham, brigas de irmãos, quanto mais brigas de colegas. Mas tudo sem violência, assim: “Ah, tia, ele botou o pé na frente e eu caí”, “tia, ele me deu um peteleco”. Mas eu já tive em épocas passadas gente de pegar a cadeira pra tacar no outro.

Pesquisador: E qual era o motivo?

Entrevistado: “Olhou pra mim de cara feia”. Não tinha um motivo, especificamente não tinha. A violência era tão latente, era tão na pele, que se esbarrou já era motivo pra brigar. (Entrevistado 12, diretor principal da Escola Municipal 3)

Tais depoimentos apontam a possibilidade de uma explicação sobre o comportamento dos jovens moradores de favelas, matriculados nas escolas pesquisadas com fundamento na ideia de efeito-vizinhança (ALVES, FRANCO JUNIOR, RIBEIRO, 2008), considerando suas atitudes e o contexto em que residem. No caso, o comportamento desses mesmos jovens pode ser compreendido a partir do conceito de *sociabilidade violenta*, baseado, entre outros fatores, na “ampliação do recurso à violência como meio de obtenção de interesses” (MACHADO DA SILVA, 2004, p. 69), ainda que isso não se dê de maneira racional, intencional, objetivada (MACHADO DA SILVA, 2004).

As ideias de “homem como fruto do meio”, orientado pela sociedade em que os indivíduos vivem (DURKHEIM, 2007) ou “marcado pela produção de sua existência em sociedade” (MARX, ENGELS, 2012), por um lado, e “orientado pela ação dos outros indivíduos” (WEBER, 1999), por outro lado, podem ser notadas conforme as percepções de alguns entrevistados (Entrevistado 3, coordenador pedagógico da Escola Municipal 1; Entrevistado 16, agente de limpeza da Escola Municipal 3; e Entrevistado 23, diretor principal da Escola Municipal 5).

Entrevistado: [...] Na cara, que eles batem na cara, por isso que essa garotada começa com essa violência, que tinha que bater na cara e dar “socão”, e fazer isso e fazer aquilo.

Pesquisador: A senhora notava na escola, eles tinham esse hábito de dar tapa na cara dos outros?

Entrevistado: Ah, eles tinham, eles sempre tiveram, dar bico, aquela coisa ruim.

Pesquisador: Ou seja, eles traziam um comportamento que era esse comportamento para dentro da escola.

Entrevistado: É esse o comportamento, é esse o comportamento que eles tinham, porquê? Era o comportamento, o referencial do respeitado, era o referencial do

traficante. E o traficante não é bom, o quê que o traficante é? Ele rouba, ele assalta, ele mata, ele agride, ele bate, ele não respeita, ele não tem regras, é regra dele [...]. (Entrevistado 16, agente de limpeza da Escola Municipal 3)

Um elemento marcante na sociabilidade entre os jovens moradores de favelas, matriculados nas escolas pesquisadas, diz respeito ao que Elias (1997) cunhou como “*ethos* guerreiro”, conceito este explorado por Zaluar e Leal (2001) no âmbito de uma pesquisa escolar sobre os impactos da violência de narcotraficantes sobre a rotina intramuros.

Pelas entrevistas colhidas, pode-se compreender, de acordo com a percepção dos profissionais que trabalham nas escolas da rede municipal situadas na Grande Tijuca, como esse *ethos* se processaria, mediante ameaças e/ou agressões entre os alunos. Crianças e adolescentes residentes em uma dada favela veriam em outros jovens, moradores de outras favelas, controladas por um grupo rival de narcotraficantes, a figura do “alemão”, que, no jargão desses mesmos grupos, significa “inimigo” (DOWDNEY, 2003).

É, tinha unzinho, de tarde, que a coisa melhorou. Que morava... Eu esqueci o nome que eles falam... Acho que “alemão”, quando mora noutra lugar. Ele morava no outro bairro da grande Tijuca. Eu sei que tinha um grupinho [...] Ele dizia que os meninos queriam pegar ele lá fora. Aí, ele explicou que não morava lá dentro [da favela]. Mas, morava perto, no asfalto. Não é dentro do local, entendeu? Você mora lá, aí, todo pensa que é da Favela B. (Entrevistado 7, agente educador da Escola Municipal 1)

[...] Então o quê que aconteceu, as crianças que estavam estudando aqui na época, tinham uns garotos muito levados, e já tinham essa visão de Facção B, de Facção C. “Eu sou da Facção B, não posso me misturar com quem é da Facção C”. [...] mas sempre têm alguém que faz você ouvir, aí veio o aluno: “[...] ele está te chamando de alemã [...]”]. (Entrevistado 16, agente de limpeza da Escola Municipal 3)

[...] Eu já tive aqui um aluno da Favela D, há dois anos atrás ..., no ano passado, tinha um menino... Pô, o menino era dez! Aí, ele tava na turma do projeto... Ele ela da Favela D, da Escola Municipal C. Aí, o projeto daquela escola acabou e os meninos dela vieram pra cá. E o menino era assim, super, ela era ótimo, e aí o que é que aconteceu: Teve uma situação... Eles são grandes. Esses alunos do projeto são de 15, 16. O menino nem era, tinha uns 12 anos. Aí, ficaram sabendo que ele morava em outra “comunidade”, então, eu não sei como, teve uns meninos que... E o pai falava: “Não passe por dentro do parque. Vem pela rua”. E eu não sei porque, acho que, neste dia, o menino se atrasou. Então, ele veio por dentro do parque, senão... ele chegava mais rápido. Ele entrou lá, pelo portão, e veio por dentro. Aí, ele cortou caminho. Que é que aconteceu: Tinha uns meninos ali dentro do parque que, assim, não sei qual era o objetivo deles, né? E ameaçaram ele. Aí, ele chegou aqui nervoso e eu perguntei. Fui tentar também resolver a situação lá fora, depois, né? Mandeí o bilhete pro pai, vir aqui. (Entrevistado 17, diretor principal da Escola Municipal 4)

Entrevistado: Eles se defendem de que é da outra facção. E eles sabem exatamente quem é, de onde, onde manda tal facção. (Entrevistado 24, professor da Escola Municipal 5)

Entrevistado: Hoje mesmo, um aluno me contou que ele foi, uma vez, não sei o que, que os “alemão” correram atrás dele... Que ele foi, numa época de São Cosme e Damião, pegar doce, e se deparou com os caras do outro morro. E perguntaram: “Como é que sacaram que você não é de lá, é de outro morro, daqui?” “Ah, alguém falou. Correram atrás de mim e, quando foram chegando perto, foi aí que eles

voltaram, porque eles sabem que aqui é perigoso pra eles entrarem”. Mas, se eles pegam o menino lá... (Entrevistado 25, professor da Escola Municipal 5)

O depoimento de um dos funcionários segue ao encontro das declarações de outros funcionários, de outras escolas, acima referidos, afirmando que, com a implantação das UPPs as segregações e perseguições a alunos oriundos de outras favelas (tido como “alemão”) teriam reduzido.

Entrevistado: Eu vou te dizer a realidade da minha sala de aula: Há alguns anos atrás isso muito forte. Com a UPP diminuiu bastante. Eu vou te falar da minha realidade com alunos de doze, treze anos. Eles perguntavam a outro colega onde ele morava. “Você mora onde, hein?” Que era pra saber se era “alemão” ou não, inimigo ou amigo. E eu cortava antes da resposta, porque eu perguntava: “Tá querendo tomar café na casa dele?” Porque eu sabia o porquê da pergunta. Então, isso se reflete dentro da sala de aula.

Pesquisador: E se ele fosse “alemão”?

Entrevistado: Era o primeiro a apanhar, com ele não precisava ter consideração, se quisessem roubar as coisas dele, podiam roubar. Por aí... Ameaçava ele: “Aí, meu tio é Fulano. Ele vai te...” E por aí... (Entrevistado 31, professor da Escola Municipal 6)

Tais afirmações dariam conta de uma *territorialidade* que seria introjetada por jovens escolares, conforme já foi, inclusive, analisado por Guimarães (2003), em sua pesquisa sobre a violência em escolas na Tijuca e na Cidade de Deus, e aqui percebida pelos funcionários de escolas localizadas na região da Grande Tijuca.

No questionário aplicado aos alunos de 2 turmas do 9º ano do ensino fundamental da Escola Municipal 6, majoritariamente oriundos das Favelas 2, 3 e 4 da Grande Tijuca, as respostas descreveram de maneira sintética o que poderia acontecer se um jovem morador da Favela 1 fosse estudar naquela escola:

Porque ele ia entrar na porrada. Aqui ninguém gosta de “alemão”. (Respondente 1, aluno, morador da Favela 2)

Todos os Facção B iam bater nele para ele ser Facção A [*sic*]. (Respondente 21, aluno, morador da Favela 3)

Mas, as implicações negativas parecem não se referir tão somente à possibilidade de estudar em uma escola situada perto ou dentro de uma favela controlada por uma facção rival de narcotraficantes. Há indícios de que namorar alguém que resida em outra favela poderia colocar as pessoas em risco de sofrer represália.

Pesquisador: Você falou sobre esse bairrismo, vou usar um outro termo, territorialidade. Nota que há uma territorialidade nos alunos?

Entrevistado: Muito forte entre os alunos. Eles não aceitam alunos de outra comunidade aqui.

Pesquisador: Por que, na sua opinião?

Entrevistado: É por causa dessa territorialidade, eles aprenderam isso lá, é um costume, eles aprenderam o costumem, né? Gera uma lei, direito consuetudinário. Que é voltado para as questões do dia a dia local, então pra eles é lei isso. Eles aprendem isso dentro da comunidade deles.

Pesquisador: Teria uma ligação a rivalidade entre narcotraficantes?

Entrevistado: Alguma coisa, incorpora alguma coisa, sim. É da outra facção, de outro lugar. Porque também lá em cima, jovens não podem namorar jovens de outra facção, que é punido. Menina namorar menino de outro lugar, repercute. (Entrevistado 23, diretor principal da Escola Municipal 5)

O fato de uma “menina namorar um menino de outro lugar repercute”, como disse o funcionário acima, tornando possível a compreensão desse fenômeno à luz da ideia sobre a “força do coletivo” (*we-group*), descrita por Elias e Scotson (2000).

Aproximar-se de um dos membros do outro grupo (*outsiders*) constitui uma violação às normas do grupo a que se faz parte (*estabelecidos*), ensejando uma punição. A punição pelo desvio do grupo ou, às vezes, até pela suspeita de desvio, é perda de poder, acompanhada de rebaixamento do status. Entretanto, o impacto da opinião interna do grupo em cada um de seus membros vai além disso. A opinião grupal tem, sob certos aspectos, a função e o caráter de consciência da própria pessoa. Esta, na verdade, sendo formada num processo grupal, permanece ligada àquela por um cordão elástico, ainda que invisível [...] (ELIAS, SCOTSON, 2000, p. 40).

Isso foi verificado em uma das respostas ao questionário aplicado na Escola Municipal 6. Ao ser indagado se estudaria numa escola localizada perto ou dentro da Favela 1, um dos alunos assim respondeu: “Porque onde eu moro as pessoas de lá se ficarem sabendo vão querer arrumar briga, me ajunta” [*sic*]. (Respondente 11, aluno, morador da Zona 2 da Favela 2)⁷⁴.

Comportamentos ligados à segregação e violência acabariam, portanto, por orientar uma “cultura de evitação” que tanto os jovens como suas famílias teriam em relação a outros espaços da cidade, inclusive no que tange às outras favelas ou áreas próximas às mesmas. Neste ponto, o comportamento discriminatório e/ou violento por parte de alguns alunos reverberaria na percepção dos funcionários das escolas quanto aos seus prestígios, impactando assim numa visão restritiva de acesso – e, portanto, limitadora de oportunidades educacionais – aos estabelecimentos de ensino da rede municipal, localizados na Grande Tijuca.

[...] porventura eu já tive alguns casos de crianças da Zona 2, da Favela 2, vierem ser matriculadas aqui na escola, sempre recebidos com muito carinho, mas existia aquele comentário, “Ah, ele é alemão”, que é o termo usado para os inimigos, e eu dizia: “Olha aqui só têm brasileiro, não têm alemão, não têm francês”, me fazia assim de bem desentendida da situação. Quando eu sentia que a coisa ia pegar um pouco mais, eu chamava na responsabilidade e acabava com a estorinha. Eu nunca tive um confronto, eu nunca tive um embate, mas também nunca tive muita procura de vagas aqui sendo de uma comunidade que não é..., que eles próprios sentem muito medo, eles sentem medo da represália que aconteceria na casa com a família, e a criança fica o tempo inteiro escutando essa piadinha “Ah, é ‘alemão’, é ‘alemão’, é ‘alemão’.” (Entrevistado 12, diretor principal da Escola Municipal 3)

⁷⁴ Este aluno se identificou como morador da Zona 2, da Favela 2, cuja facção de narcotraficantes que lá historicamente tem operado é rival da que controlaria a Favela 1.

Muita gente não queria vir pra cá, porque aqui não era considerada uma boa escola. Muita agressão, muita violência. (Entrevistado 23, diretor principal da Escola Municipal 5)

Aqui, a relação conflituosa entre jovens moradores da Zona 1 e da Zona 2, ambas na Favela 1, pode reforçar as críticas de Santos (1977) e Valladares (2005) aos dogmas de *unidade das favelas*⁷⁵, e eis que, além das distinções de ordem socioeconômicas, no caso em tela, haveria habitantes de um mesmo complexo de favelas que ver-se-iam em situações de exclusão recíproca.

Durante a aplicação de uma entrevista foi possível captar a percepção de um funcionário quanto a esta divisão entre as Zonas 1 e 2, da Favela 1, cujo reflexo se daria nas escolhas familiares para a matrícula de crianças e adolescentes nas escolas da Grande Tijuca, o que não teria se modificado nem com a implantação das UPPs.

Entrevistado: [...] eu acho que é uma questão de histórico realmente, da..., da... da questão do tráfico dentro da escola. A Zona 2, da Favela 2, tinha uma rivalidade com a Zona 1, da Favela 2, e aí elas não colocavam crianças aqui, entendeu. Eu acho que é mais por conta desse histórico mesmo [...].

Pesquisador: Têm notícia pra onde esses adolescentes, essas crianças da Zona 2, da Favela 2, vão?

Entrevistado: Olha, eu sei. Algumas crianças vão para a Escola Municipal 6, algumas crianças vão para a Escola Municipal H. Escolas pro lado do Andaraí, na verdade.

Pesquisador: Então basicamente a distinção dos alunos por escola, atribui ao quê? À localização que eles moram na comunidade?

Entrevistado: [...] no momento atual, acho que pela localização da comunidade sim.

Pesquisador: Pela localização?

Entrevistado: No momento atual sim. (Entrevistado 13, coordenador pedagógico da Escola Municipal 3)

Ainda questionados se a implantação das UPPs teria gerado algum efeito positivo sobre comportamento dos alunos, erradicando ou reduzindo atitudes ameaçadoras, discriminatórias ou violentas, os entrevistados da Escola Municipal 3, localizada na Favela 2, afirmaram o seguinte:

Entrevistador: E com relação a violência dos alunos? Briga entre eles, discussão entre eles, ameaça?

Entrevistado: É [referindo-se à UPP] diminuiu bastante, diminuiu bastante. Diminuiu. (Entrevistado 13, coordenador pedagógico da Escola Municipal 3)

⁷⁵ Valladares (2005) pontua o que, para ela, constituem dogmas incorporados, inclusive, nas ciências sociais. O primeiro dogma se refere à percepção, para ela equivocada, de que as favelas seriam espaços cuja identidade remeteria à ilegalidade de ocupação do solo. O segundo dogma diz respeito à ideia da favela como o *locus* da pobreza. O terceiro dogma, que interessa a este trabalho, toca justamente aquilo que a autora chama a atenção para o pensamento sobre a favela como espaço único, unificado. “[...] Ainda que todos reconheçam tratar-se de uma realidade múltipla, todos se deixam levar pelo hábito de reduzir um universo plural a uma categoria única. A representação social dominante só reconhece ou trata a favela com um tipo no singular e não na sua diversidade. [...] Falar da favela no singular tem implicações importantes, por exemplo a adoção da homogeneidade como pressuposto, e o desinteresse pela diversidade, de tal maneira que as diferenças internas ao mundo das favelas se tornam automaticamente secundárias. Ocultam-se a diversidade, a pluralidade das formas, das relações e das situações sociais” (VALLADARES, 2005, p. 151-152).

Entrevistador: E a senhora acha que isso acabou?

Entrevistado: Olha, aqui na escola eu não vejo. Aqui na escola, aquela época antes da UPP, tinha um menino chamado Antonio, que também era horrível, que também tinha a mesma postura, sabe? Essa coisa da marra mesmo, era isso que eu queria falar, essa coisa da marra. Um dia eles estavam no recreio, daqui a pouco a criança veio me chamar, tinha uma senhora lá na rua que tinha tacado um sapato para cá, acho que era pra pegar na cara dele porque ele tinha jogado o sapato lá na rua, porque ele tinha falado que a moça era alemã, alemã não, né? Alemã sou eu que falo. Eles falam alemão. Aí eu falei pra eles que a moça tinha direito de passar aonde que ela quisesse, que a gente tem direito de ir e vir, que não importa onde que a pessoa mora e que aquela calçada era pública, que ela passa aonde que ela quer, que o indivíduo, o cidadão têm direito de ir e vir, passa aonde quiser, não importa. Aí a moça foi embora.

Pesquisador: E senhora acha que a UPP mudou esse quadro?

Entrevistado: Mudou, mudou tudo, porque o quê que acontece, têm pessoas daqui que já tá levando que têm crianças na creche da Zona 2, da Favela 2, que lá têm uma creche, e a demanda daqui mais necessária é essa creche. (Entrevistado 16, agente de limpeza da Escola Municipal 3)

Posição semelhante assumiu o diretor principal da Escola Municipal 6, situada no asfalto, também na Grande Tijuca:

Pesquisador: E como é o comportamento deles [alunos] dentro da escola?

Entrevistado: Tranquilo. Mas, teve tempos, antes de eu assumir esta escola [antes da UPP], que era complicado. Era complicado. Vários conflitos. Eles traziam isso pra dentro da escola. A Favela 2 e a Favela 3 era contrárias à Zona 2, da Favela 2. Então, tinha uma rivalidade grande. Nas escola não. Aqui eles convivem bem.

Pesquisador: Acha que a UPP teve um efeito nisso ou é indiferente?

Entrevistado: Acho que a UPP ajudou nisso.

Pesquisador: Em que sentido? O que te leva a crer que ajudou?

Entrevistado: [...] Quando eu vim pra cá, eu realmente percebi que tinha essa coisa de, é... Não era escondida, não, era bem clara, da questão das facções. Tinham... Aqui na porta, ficavam grupos... Por exemplo, um dia, era grupo da Zona 1, da Favela 2, esperando sair algum aluno da Zona 2, da Favela 2, pra briga, pra brigar na rua, né? Outro dia, eram da Zona 2, da Favela 2, que esperavam da Favela 3 ou da Zona 1, da Favela 2, pra rolar briga. Então, era uma coisa tensa. A gente percebia nas aulas, na quadra, que tinha uma coisa tensa, nesse nível de animosidade entre as facções, entendeu? Mas, a coisa foi diluindo. (Entrevistado 30, diretor principal da Escola Municipal 6).

Para esses funcionários, mesmo com as contribuições positivas das UPPs sobre o ambiente escolar e o comportamento dos alunos, haveria uma série de fatores que teriam ajudado na mudança de um quadro de violência nos estabelecimentos em que trabalham. Entre estes fatores, os efeitos positivos teriam sido observados devido às ações pedagógicas engendradas pela direção e pelo corpo docente das escolas e por projetos educacionais, desenvolvidos por instituições não-governamentais, no interior destes locais (Entrevistado 1, diretor principal da Escola Municipal 1; Entrevistado 2, diretor adjunto da Escola Municipal 1; Entrevistado 3, coordenador pedagógico da Escola Municipal 1; Entrevistado 10, diretor principal da Escola Municipal 2; Entrevistado 13, coordenador pedagógico da Escola

Municipal 3; Entrevistado 30, diretor principal da Escola Municipal 6; e Entrevistado 31, professor da Escola Municipal 6).

Por seu turno, um funcionário da Escola Municipal 5 (na Favela 1) trouxe sua visão sobre um possível *efeito nulo* da implantação das UPPs, a partir da crença de que haveriam outros fatores que poderiam influenciar uma mudança de comportamento violento dos alunos, que, a exemplo dos narcotraficantes, rivalizam-se no interior das escolas.

Pesquisador: A UPP conseguiu mudar isso [rivalidade entre os alunos], na sua opinião?

Entrevistado: Isso ninguém consegue mudar, uma coisa dessa. Só se a sociedade mudar. A verdade é que a gente tá criando uma sociedade paralela, né? Nós estamos deixando que se prolifere uma sociedade paralela que está já nos atingindo violentamente. Eu vejo isso. Eu vejo que a Educação seria o grande caminho para acabar com a violência, mas como não está tendo nenhuma estrutura educacional para isso e nem um profissional preparado e bem pago para isso, está gerando essa desorganização social, educacional. A educação gera desordem social, porque a própria educação está desorganizada, está sem base, sem estrutura nenhuma para atender essa clientela. Falta material humano, material de informática tem muito, livro tem muito, uniforme tem muito, merenda tem muito. Chegou a ter um padrão bom nessa área, as vezes o livro didático que falta, eu tenho falta de livro didático, mas apostila não. Apostila é gerada pela própria Secretaria. Nós temos apostilas geradas e compostas, são feitos os exercícios todos da apostila, para os professores da rede, lá na Secretaria de Educação. Equipe de professores. E as provas vem da rede também (Entrevistado 23, diretor principal da Escola Municipal 5).

Coube pensar se a tal “cultura da evitação” e a “territorialidade” estariam somente relacionada às limitações impostas pelas relações conflituosas entre os grupos de narcotraficantes que dispõem-se territorialmente pela cidade, causando um certo isolamento social dos moradores de favelas, especialmente em se tratando dos jovens em idade escolar.

Um funcionário da Escola Municipal 3 (na Favela 2) deu o seguinte depoimento:

Eu acho que é separação de classes porque assim, desde que bota um posto de saúde, se a lei, o cidadão tem direito de ir e vir e o público é público para todos porquê que a pessoa que têm um posto de saúde aqui ela não pode se deslocar daqui e ir para a Desembargador Isidoro se consultar? Se ela chega lá: “Da onde que você é? Sou de lá, da Favela 2. Ah, não pode. Tem que ser lá” O quê que acontece, a minha colega estava dizendo, que ela mora num bairro e a irmã dela mora parece que noutra bairro, e se for também em outro lugar não pode [...] da parte de saúde não tinha que haver isso, porque o povo já fica restringido aqui, enquanto eles não reconhecerem que eles restringe a pessoa e a pessoa fica só com aquela cultura dali, aquela cultura se for dali só aquela, se ele não enxergar outra ele só vai ter aquela, e vai piorar a situação de educação no país. Porque ele faz o quê, ele bota um projetinho, um projetinho que não vai à frente, aí meia dúzia ganha dinheiro e se for pessoas instruídas, pessoa que quer crescer, pessoa que quer fazer, aquilo ali vai até a frente algum tempo. Se não for, aquele dinheiro que entra meia dúzia vai comer e não vai fazer nada, e aí ele não investe em que ele têm que investir de verdade. Eu acho que eu é uma coisa assim, mais que maquiada (Entrevistado 16, agente de limpeza da Escola Municipal 3).

Interessam as palavras do referido funcionário, à medida que se supõe que o isolamento social dos moradores da favela se daria em consequência da burocracia do poder

público e em decorrência de projetos sociais que visariam a manter a populações daquele território a ele preso, sem ter a oportunidade de circular pelos demais espaços da cidade.

Da mesma maneira, importa ver que tal “restrição à cultura dali” (“da favela”) é compartilhada, por um funcionário da Escola Municipal 6 (no asfalto), mas que recebe alunos das Favelas 2, 3 e 4, todas localizadas na Grande Tijuca.

Pesquisador: E como percebe a relação desses alunos, moradores de favela, com os outros espaços da cidade?

Entrevistado: Eu tenho uma experiência com essa coisa de escola pública sim. Mas, acho que essa questão de ser de gueto, de morar em comunidade... Eu já saí com meus alunos naquela trilha que tem ali... Claudio Coutinho e, num passeio cansativo, eles ainda com roupa de escola molhada, que eles caíram no mar, mas, dava. Aí, eu falei pra eles: “Vamos lá pro Rio Sul. Eu pago uma casquinha pra vocês”. Aí, um deles disse: “Não, não, professor, tenho que ir embora”; [Entrevistado] “Vamos lá, aqui do lado”. Aí, eu senti o pavor deles em entrar em um local que não é apropriado, não porque eles são da favela, mas, porque eles estavam com a roupa da escola. Não era porque eles estava molhados. É por causa do uniforme da escola. Uma vez, meus filhos que estudavam em escola pública e eu fomos a uma loja. E o segurança da loja ficou em pânico. Ficou em pânico porque meus filhos estavam mexendo, tocando. E ele: “Não, não, gente, por favor, não toque e nada”. Porque eles estavam com a roupa da escola pública. Porque se eles estivessem com a roupa de um colégio particular famoso, o cara da loja não ficaria tão apavorado. O problema não é só você ser do gueto. É você representar o gueto. A escola pública representa o gueto. Ainda mais pra quem é comerciante, eles têm pavor de escola pública. Então, o aluno sabe que ele, lá no Rio Sul, vai ser perseguido, lá, pelos seguranças (Entrevistado 36, professor da Escola Municipal 6).

Essas palavras sugerem que, além do isolamento provocado pela burocracia do poder público e pela promoção de projetos sociais nas favelas, com vistas a manter sua população a ela circunscrita, o isolamento social seria causado pela própria segregação efetuada em estabelecimentos localizados no asfalto.

No caso, o uso do uniforme de uma escola pública significaria, na percepção desse funcionário um elemento estigmatizante: “O problema não é só você ser do gueto. É você representar o gueto. A escola pública representa o gueto” (Entrevistado 36, professor da Escola Municipal 6).

Tal depoimento, traz à tona a ideia de estigma territorial (WACQUANT, 2001) experimentado por alunos matriculados em escolas públicas municipais, enquanto “moradores do gueto” ou, no caso, da “favela”, conforme a fala do mencionado entrevistado. O estigma seria uma construção das pessoas ditas “normais”, as quais estabeleceriam atributos e estereótipos, transformados em “expectativas normativas”, pelas quais “a sociedade estabelece os meios de categorizar as pessoas e o total de atributos considerados como comuns e naturais para os membros de cada uma dessas categorias” (GOFFMAN, 1975, p. 12).

Pelo lado dos alunos da Escola Municipal 6, se há aqueles que se disseram “normais”, ao fato de viverem em favelas, existem aqueles que se afirmaram sentir-se incomodados com o suposto tratamento discriminatório que receberiam da “população do asfalto”.

Eu, apesar de tudo, ainda tenho um pouco de vergonha. (Respondente 10, aluno, morador da Zona 2 da Favela 2)

Me sinto FAVELADO. É isso que os ricos acham quando veem pessoa como essas lá na rua. (Respondente 22, aluno, morador da Favela 3)

É uma coisa que as vezes é constrangedor, as pessoas te olhando estanho, tipo que fosse um bandido. (Respondente 32, aluno, morador da Favela 3)

Bom, algumas pessoas pensam que eu vou roubar. (Respondente 40, aluno, morador do asfalto, na Grande Tijuca)

Interessante foi observar como, se por um lado, uma parcela dos alunos se disse discriminada pela população do asfalto, por outro, há quem optou por um discurso de distância.

Me sinto melhor que eles [os moradores do asfalto]. (Respondente 8, aluno, morador da Zona 1 da Favela 2)

Playboys. (Respondente 9, aluno, morador da Zona 2 da Favela 2)

F...-se eles [os moradores do asfalto]. Sou mais favela, tá ligado? (Respondente 37, aluno, morador de Favela fora da Grande Tijuca)

Da mesma forma, importa registrar como, em que pesem os respectivos discursos de distanciamento, em relação à “população do asfalto”, por parte desses alunos, os mesmos manifestaram seguir carreiras típicas da classe média, tais como médico (Respondente 8, aluno, morador da Zona 2 da Favela 2), advogado (Respondente 9, aluno, também morador da Zona 2 da Favela 2) e médico cardiologista (Respondente 37, aluno, morador de outra Favela, fora da Grande Tijuca).

Num dos casos, o aluno disse: “fazer direito e sair do morro”. (Respondente 11, aluno, morador da Zona 2 da Favela 2)

Ainda quanto aos alunos da Escola Municipal 6, foi-lhes perguntado se as UPPs teriam mudado algo em relação ao fato de alunos moradores da Favela 1 possivelmente evitarem estudar naquela escola e também ao fato de alunos residentes nas Favelas 2, 3 e 4 evitarem estudar em uma escola dentro ou próxima à Favela 1.

Tabela 13 - Opiniões dos alunos quanto aos possíveis efeitos das UPPs sobre a “cultura de evitação”

Origem residencial dos alunos respondentes	As UPPs mudaram isso?		
	Sim	Não	Não sei
Zona 1, da Favela 2	2 alunos	3 alunos	Nenhum aluno
Zona 2, da Favela 2	2 alunos	5 alunos	Nenhum aluno
Favela 3	3 alunos	19 alunos	1 aluno
Favela 4	Nenhum aluno	1 alunos	Nenhum aluno
Outras	2 alunos	7 alunos	Nenhum aluno
Total das opiniões	9 alunos	35 alunos	1 aluno
Total da alunos respondentes	45 alunos		

Fica sugerido, portanto, que para a maioria dos alunos da Escola Municipal 6 (no asfalto), que atende alunos de 3 favelas localizadas na Grande Tijuca (Favela 2, 3 e 4), além de outras favelas da cidade do Rio de Janeiro, as UPPs não tiveram efeito sobre a “cultura de evitação” de jovens às escolas situadas dentro ou próximas a favelas controladas por facções rivais de narcotraficantes àquelas de seus territórios de origem.

3.5.4. Identificação ou empatia dos alunos com o narcotráfico: pichações e *funk* “proibidão”.

Mediante a aplicação das entrevistas, foi possível coletar os seguintes depoimentos acerca da identificação dos alunos matriculados em algumas escolas da rede municipal, na região da Grande Tijuca, tomando como questionamento o fato dos entrevistados já terem ou não visto alguma pichação ligada a grupos de narcotraficantes que atuam na cidade do Rio de Janeiro:

Entrevistado: Facção A é muito comum.

Pesquisador: Ainda é comum?

Entrevistado: Comum. Muito comum. Antes, houve época em que ali [referindo-se à entrada da própria escola] estava tudo rabiscado. Botavam os nomes de alguns [narcotraficantes], entendeu? Agora, não se põe mais, graças a Deus. Há, alguma vez ou outra que alguém escreve Facção A. Mas, agora, eu acredito que é mais brincadeira mesmo, não é mais de pertencer, de se sentir unido àquilo [ao narcotráfico], tá? É mais uma forma de eles nos afrontar. Aí, a gente faz eles apagarem e tá resolvido o problema (Entrevistado 7, agente educador da Escola Municipal 1)

Pesquisador: E, geralmente, eles picham o quê?

Entrevistado: Facção [de narcotraficante]. Facção A. Ultimamente, eles têm pichado muito Facção A. Aí, botam nomes, Pichações que você mesmo não entende.

Pesquisador: E onde você observa mais essas pichações?

Entrevistado: Sala de aula, banheiro, corredores...

Pesquisador: Onde, nas salas de aula?

Entrevistado: Nas paredes. Na parte alta das paredes. É uma espécie de revolta. Sobem nas mesas e picham num lugar bem alto, como se fosse para ficar marcado, mesmo. (Entrevistado 9, agente de limpeza da Escola Municipal 1)

Entrevistado: Todos os tipos que você possa imaginar. Alguns, também do movimento, Facção A, né? E, às vezes, é um tal de boné, aí vem aquele momento dos bonés.

Pesquisador: Não pode boné na escola?

Entrevistado: É proibido por lei. Porque te descaracteriza, esconde a sua face. Então às vezes você vai ver o aluno fazendo uma ação, você não sabe qual é o aluno mais. E eles emprestam o boné um pro outro, então não sabe se é o do boné vermelho, do boné azul. Isso atrapalha.

Pesquisador: E essa repreensão é frequente?

Entrevistado: Ah é. Mas eles não ficam de pé não, eles ficam rodando pra lá e pra cá. Olha como é que já tá tudo aqui ó... Vai destruindo tudo. Eles não têm esse cuidado, a gente tá começando a implementar isso com eles, falando da parede que foi super bem pintada, com tinta de primeira qualidade, para eles. Que não é qualquer escola que tem uma parede toda lisinha, foi “massada”, foi concertada, estava toda esburacada.

Pesquisador: Sempre foi assim?

Entrevistado: Sempre. Sempre teve pichação na escola. Eu tenho até uma foto aqui como a escola era. Como também o muro era, era todo pichado. Comunidade tem muito disso. Facção, pichação... (Entrevistado 23, diretor principal da Escola Municipal 5)

Entrevistado: Ah, você vê essas pichações, sim...

Pesquisador: Onde?

Entrevistado: No pátio. Às vezes, eles botam nas salas. Às vezes, botam Facção B. Eles apresentam ainda muito essa... Os alunos do segundo segmento, né?

Pesquisador: E sobre depredação do patrimônio escolar, eles quebram as coisas?

Entrevistado: Quebram. Quebram mesa, quebram carteiras, quebram janelas, ventilador... (Entrevistado 30, diretor principal da Escola Municipal 6)

Ainda em relação às pichações associadas a narcotraficantes ou grupos de narcotraficantes, supostamente efetuadas por parte dos alunos matriculados nas escolas visitadas, foi perguntado aos funcionários que nelas atuam se a implantação das UPPs teria surtido algum efeito sobre tais condutas no interior desses mesmos estabelecimentos.

Pesquisador: Me diz uma coisa, e sobre as pichações, se a senhora notava algum tipo de pichação? O que é que eles pichavam?

Entrevistado: O nome. A tal da Facção A.

Pesquisador: Amigos dos Amigos, facção de narcotraficantes que controlam algumas “comunidades” do Rio de Janeiro.

Entrevistado: Usavam, às vezes, os nomes dos chefes, entendeu? Mas, ainda tem. Mas, bem menos. (Entrevistado 1, diretor principal da Escola Municipal 1)

Entrevistado: Eu acho que as crianças de hoje estão preparadas para um mundo melhor, tá? Eu vi época em que bandido morria e eles escreviam nas mesas: “Saudade de Fulano”. Teve muita gente que se referiu a ele desta forma, tá? “Saudade, Fulano”. Esses achavam que o “movimento” não implicava em nada. Pelo contrário, era um bem. [...] Mas, eu acho que o fato das UPPs terem afastado muita gente do convívio com essas crianças, melhorou muito. Porque as crianças eram instrumentos para eles [os narcotraficantes], tá?

Pesquisador: instrumento? Você se refere ao quê?

Entrevistado: Fazer “ponte” entre o bandido com o ... informar que a polícia tá chegando. Hoje em dia, tem muito menos isso. (Entrevistado 8, agente educador da Escola Municipal 1)

Pesquisador: Já soube, já percebeu alguma pichação ligada, associada ao tráfico de drogas, ao narcotráfico?

Entrevistado: No passado eu até tinha, mas agora não.

Pesquisador: Antes da UPP?

Entrevistado: Antes da UPP tinha.

Pesquisador: Geralmente colocavam o quê, pichavam o quê?

Entrevistado: Facção B, que era daqui.

Pesquisador: Quem fazia essas pichações, os de fora ou alunos? Sabe me dizer?

Entrevistado: As vezes até aluno. As vezes até aluno, porque os irmãos eram traficantes, entendeu, mas eu não tenho pichação na escola. Às vezes acontecia com o próprio giz, de palhaçada botavam, mas prontamente eu sempre apaguei tudo, a gente sempre foi muito zeloso neste sentido, sabe?

Pesquisador: Então parecia ter uma certa identidade de alguns alunos com o narcotráfico.

Entrevistado: Ah, querido, é óbvio porque infelizmente viviam, era a realidade deles, mas hoje você sente um distanciamento muito grande.

Pesquisador: Depois da UPP a senhora percebeu um distanciamento?

Entrevistado: Distanciamento, muito grande. Até pelo discurso: “O que você vai ser quando crescer?” “Jogador de futebol”, “pagodeiro”... “Ah, vou ser bandido que nem meu pai”. Você ouvia o relato. Hoje em dia você pergunta: “O que você vai ser quando crescer?” “Médico”, “bombeiro”, “policial”, “soldado”. Você tem relatos agora que são bem diferentes do que antigamente. Relembro a você, você vai pesquisar em várias comunidades, eu quero dizer que a minha realidade, a pacificação da Favela 2 é uma pacificação que deu certo. (Entrevistado 12, diretor principal da Escola Municipal 3)

Pelos depoimentos dos entrevistados, pode-se inferir que a implantação da UPPs teria, de alguma maneira, inibido a prática de pichações associadas ao narcotráfico, em decorrência da mudança no comportamento dos próprios alunos.

Todavia, houve depoimentos no sentido contrário, ou seja, que as UPPs pouco ou nada teriam alterado esse quadro, tanto em escolas que recebem alunos da Favela 1 como a que receba alunos da Favela 2.

De uns dois meses pra cá, estes eventos têm acontecido, novamente, junto com as pichações na escola. Essas siglas Facção A, Facção B, e sei lá mais o quê, têm aparecido na escola. Porque tinha parado [...]. Mas, esse bairro tem piorado. A educação vem piorando linearmente. Não tem essa de “melhorou um pouquinho”, não, só piora. (Entrevistado 31, professor da Escola Municipal 6)

Não, eles ainda picham Facção A, Facção B... (Entrevistado 32, professor da Escola Municipal 6)

Não mudou nada, não. Eles continuam com isso, pichação, Facção A, Facção B... (Entrevistado 35, professor da Escola Municipal 6).

Estes depoimentos seguem em consonância às falas de outros entrevistados, cujas palavras encontram-se expressas anteriormente (Entrevistado 23, diretor principal da Escola Municipal 5; Entrevistado 24, professor da Escola Municipal 5; Entrevistado 30, diretor

principal da Escola Municipal 6), no sentido de que a implantação das UPPs não teria inibido as pichações dentro das escolas.

Além das entrevistas, foi possível constatar, pessoalmente, durante a observação de campo, a inscrição de siglas associadas a grupos de narcotraficantes que historicamente vêm exercendo seus domínios sobre as favelas e no entorno destas, inclusive, na região da Grande Tijuca.

Em todas as escolas pesquisadas, observou-se alguma pichação relacionada a grupos de narcotraficantes⁷⁶.

Na Escola Municipal 1 (no asfalto), a mais de 500 metros da Favela 1, viu-se pichação associada à Facção A. O mesmo aconteceu em relação às Escolas Municipais 4 e 5 (ambas na Favela 1).

Verificou-se também pichação associada ao narcotráfico na Escola Municipal 3 (na Favela 2), e na Escola Municipal 6 (no asfalto), que também atende alunos oriundos da Favela 2, entre outras dominadas pela Facção B (Favelas 3 e 4).

Em comum, na Escola Municipal 3 (na Favela 2) e na Escola Municipal 4 (na Favela 1), somente foi visto pichação associada a grupos de narcotraficante no banheiro masculino (paredes e/ou portas dos sanitários).

Enquanto isso, na Escola Municipal 1 (no asfalto), Escola Municipal 5 (na Favela 1) e Escola Municipal 6 (no asfalto), foi possível observar pichações ligadas ao narcotráfico nas paredes dos corredores, nas paredes das salas de aula e no mobiliário das próprias escolas (armários, cadeiras e mesas)

Não foi possível verificar se as pichações nas Escolas Municipais foram feitas em período anterior ou posterior à implementação das UPPs. A exceção coube à Escola Municipal 5 (na Favela 1). Ao final de 2014, em visita a essa escola, foram observados dois adolescentes carregando materiais de limpeza em suas mãos⁷⁷. Tal fato tornou possível a constatação de que, mesmo com uma UPP próxima àquela escola, as pichações ligadas aos grupos de narcotraficante continuavam.

Daí, o questionamento por parte do pesquisador a um dos funcionários da Escola Municipal 5 sobre a natureza e frequência das pichações:

Pesquisador: Só por curiosidade... Esses alunos que passaram com *spray* e uma esponja, estavam limpando o quê?

Entrevistado: É...pichação da sala de aula.

Pesquisador: Eles fizeram?

⁷⁶ As imagens das pichações encontram-se na parte anexa ao corpo deste trabalho (203-213).

⁷⁷ Um dos alunos carregava uma esponja e outro aluno leva consigo um frasco de detergente.

Entrevistado: Não, um era amigo do outro.. Um ajudou o outro, um pichou e o outro ajudou a limpar.

Pesquisador: Sobre o que era a pichação?

Entrevistado: Nada. Só.... sigla. Mas não era sigla daqui não. R.. Nome dele, sei lá.. Uma coisa assim.

Pesquisador: A senhora percebeu pichação ligada a facção de narcotraficante?

Entrevistado: Sim, da Facção A.

Pesquisador: É frequente na escola?

Entrevistado: É. É frequente. (Entrevistado 23, diretor principal da Escola Municipal 5)

A fim de verificar a validade das falas dos entrevistados, foi perguntados aos alunos da Escola Municipal 6 se os mesmos já haviam visto alguma pichação no interior da escola e, em caso afirmativo, sobre o que seria(m) essa(s) pichação(ões).

Entre as respostas dos alunos vale citar as seguintes:

Sobre fauição criminosa [sic]. (Respondente 5, aluno, morador da Favela 2)

Facção A e Facção B. (Respondente 6, aluno, morador da Zona 2 da Favela 2)

Sinais de facções de comunidades... (Respondente 10, aluno, morador da Zona 2 da Favela 2)

Sempre com nome de facção. (Respondente 11, aluno, morador da Zona 2 da Favela 2)

A maioria de facção. (Respondente 13, aluno, morador da Favela 3)

Facção A, Facção B (Respondente 14, aluno, morador da Favela 3)

Facção B. (Respondente 16, aluno, morador da Favela 3)

Tráfico de drogas e facções rivais. (Respondente 17, aluno, morador da Favela 3)

Facção B mandando Facção A toma no c... [sic] (Respondente 21, aluno, morador da Favela 3)

Sobre facção. (Respondente 23, aluno, morador da Favela 3)

Facção B. (Respondente 27, aluno, morador da Favela 3)

Sobre fauisão [sic]. (Respondente 28, aluno, morador da Favela 3)

Nomes, chigas... [sic]. É o que mais tem na escola. (Respondente 30, aluno, morador da Favela 3)

Pichação sobre fauição criminosa e nomes [sic]. (Respondente 31, aluno, morador da Favela 3)

Facção B. (Respondente 33, aluno, morador da Favela 3)

Facções. (Respondente 37, aluno, outra Favela fora da Grande Tijuca)

Nomes de pessoas e facções. (Respondente 43, aluno, morador do asfalto)

Diante das respostas dos 17 alunos (entre 45 alunos respondentes), houve o interesse em saber a opinião deles sobre as pichações, inclusive as relacionadas às facções de narcotraficantes. Houve respostas em tom de reprovação – “ruim”, “sem noção”, “desrespeito”, “bagulho sem graça”, “falta de educação”, “vandalismo” etc. –, noutras, indefinição – “mais ou menos”, “sei lá”, “não sei” –, enquanto 3 respostas chamaram a atenção pela empatia às pichações associadas às facções de narcotraficantes.

Escola Municipal 6 é o bicho! Facção B! (Respondente 6, aluno, morador da Zona 2 da Favela 2)

Facção B. Adoro. (Respondente 33, aluno, morador da Favela 3)

[Sigla referente à Favela 2] Facção A vai morrer! Aviso. Faz quem quer. Acho bom! (Respondente 35, aluno, morador da Favela 4)

Pelas falas dos funcionários das escolas pesquisadas, pela observação de campo, mediante a constatação pessoal de pichações de siglas e expressões associadas às facções de narcotraficantes e pelos depoimentos dos alunos da Escola Municipal 6, pode-se supor que as UPPs não tiveram efeito significativo sobre tal conduta.

Ademais, cabe lembrar que a Escola Municipal 6 está situada no “asfalto”, numa distância superior a 500 metros de favelas (Favelas 2, 3 e 4) cujos alunos são oriundos, em sua maioria. Essas favelas são historicamente dominadas pela Facção B, rival da Facção A. No caso, importa notar como a *territorialidade* incorporada por alguns alunos – pela “cultura da evitação”, pela segregação ou pela empatia a alguma facção de narcotraficantes, mediante pichações e o canto dos chamados *funk* “proibições” – parece extrapolar os limites geográficos das próprias favelas. O *ethos* dos alunos parece acompanhá-los independentemente do território que efetivamente ocupam – escola na favela ou escola no asfalto – o que, em alguma medida, torna possível recordar o estudo promovido por Guimarães (2003).

Interessa registrar que foi observada a ocorrência de pichações na Escola Municipal 4 (na Favela 1), somente no banheiro masculino, referentes a 2 facções rivais de narcotraficantes (Facção A e Facção B). Tal constatação traz à tona a possibilidade de uma reflexão sobre este lugar como um espaço de disputa de identidades, o que, pelo que se pode observar em todas as escolas pesquisadas, não ocorreria publicamente, provavelmente, pelo temor de consequências punitivas (ELIAS, SCOTSON, 2000).

Além das pichações, buscou-se conhecer sobre uma possível identificação ou empatia dos alunos das escolas pesquisadas em relação aos grupos de narcotraficantes, mediante cantorias de músicas conhecidas popularmente como *funks* “proibições”, que fazem

apologia a tais grupos ou pessoas a eles vinculados (ESSINGER, 2005; HERSCHMANN, 2000)⁷⁸.

Entrevistado: Eles gostam de *funk*, entendeu? Tanto é que nas festas, eu até digo pra eles: Eu até deixo tocar, contanto que não sejam aqueles “proibições”... Sejam aquelas coisas mais leves

Pesquisador: Ah, eles ainda ouvem *funk* “proibidão”?

Entrevistado: Fora daqui sim. Aqui, a gente breca. A gente breca. Quando eles começam a ouvir música alta no celular, a gente manda desligar...”.

Pesquisador: O “proibidão” com que tipo de teor?

Entrevistado: Ah, de cunho sexual, de apologia ao crime, entendeu?

Pesquisador: Já percebeu alguma ligação ou empatia dos alunos com relação ao narcotráfico?

Entrevistado: Esse é um dos meus conflitos, como pessoa e como educadora, né? É, quando eu era estudante, eu visava o que? Diploma de nível superior, né? Hoje em dia, você percebe que eles não caminham por esse lado. Você percebe que os ídolos deles são diferentes, né? Principalmente na “comunidade” que a gente trabalha. É complicado.

Pesquisador: Como é que o senhor percebe isso no cotidiano da escola?

Entrevistado: Pela própria violência que acontece lá fora, né? Pelo comentários, né? Sicrininho que morreu, Fulaninho que morreu... São músicas que eles cantam, né? São os *funk*, né? Você ouve... Sabe? Não uma coisa direta, como eu estou, agora, pra você e falando. Um que morre, você vê que vem com a camiseta com o nome da própria “comunidade”, “saudade do Fulano”... Aí, você vê. Nem tudo precisa ser dito, né? Há coisas que são observadas. (Entrevistado 2, diretor adjunto da Escola Municipal 1)

Para um dos funcionários de uma escola situada numa favela (Escola Municipal 3, na Favela 2), em alguma medida, teria havido uma transição do *funk* “proibidão”, em apologia ao narcotráfico para o de cunho sexual, haja vista que, com o arrefecimento da violência naquela comunidade, as crianças “teriam uma outra visão de mundo”.

Pesquisador: E diz uma coisa, professor, e o *funk* “proibidão”, houve mudança?

Entrevistado: É, do “proibidão” pro “sexão”, não houve muita mudança não.

Pesquisador: O estilo musical parece o mesmo, no entanto... Sai do tema do narcotráfico e muda para o sexo, é isso?

Entrevistado: É... Assim, você tá a grosso modo, né?

Pesquisador: É, a grosso modo.

Entrevistado: Não é bem assim, você saiu da água e foi pro vinho, assim... É que o “proibidão” passou a ser “proibidão” mesmo. Então, essa cultura do tráfico, do armamento, do traficante mandando, matando, executando, né? As crianças têm isso como espelho, né? Então, não tendo mais isso na “comunidade”, a criança tem outro tipo de espelho. (Entrevistado 15, professor da Escola Municipal 3)

⁷⁸ O *funk* “proibidão” é uma variação do *funk* carioca, estilo musical cuja ascensão se deu a partir do final da década de 1980 e início da década de 1990, graças a nacionalização desse estilo pelo DJ Marlboro, com o disco *Funk Brasil 1* (HERSCHMANN, 2005). Por sua vez, esse mesmo “*funk* carioca” ganhou projeção nacional com a promoção de bailes no final da década de 1970 – conhecidos como “bailes da pesada” –, em casas de *show* na Zona Sul e em clubes na Zona Norte da cidade do Rio de Janeiro (VIANNA, 1988). No caso, o *funk* “proibidão” traz em suas letras frases e refrãos com teor de sexo explícito ou de apologia a pessoas ou grupos de narcotraficantes, com exaltação de seu poderio armado ou ações por eles perpetradas, tais como execuções, troca de tiros com facções rivais ou com a polícia (HERSCHMANN, 2005).

No curso da pesquisa, foi perguntado aos diretores das escolas a atitude que tomariam caso tivessem conhecimento sobre algum aluno ouvindo *funk* “proibidão” nas dependências desses estabelecimentos.

Entre os entrevistados, todos os diretores disseram que tomariam alguma atitude para coibir tal prática, inclusive, o diretor da Escola Municipal 6. Entretanto, uma vez questionando os alunos se eles ouviam *funk* “proibidão”, por conta própria ou por terceiros, no ambiente escolar, e caso afirmativo, quando isso teria ocorrido, entre os 45 alunos das 2 turmas de 9º ano do ensino fundamental da referida escola, 27 afirmaram ter ouvido *funk* “proibidão”, expressando que teria feito isso “hoje”, “hoje no recreio”⁷⁹, “sempre” ou “quase todo dia”.

Compreender o papel do *funk*, inclusive o chamado “proibidão” na vida de jovens moradores de favelas, historicamente controladas por grupos de narcotraficantes, importa em entender a importância da música na construção das identidades e estilos de vida desses mesmos jovens (DAYRELL, 2005, VIANNA, 1997).

No caso, em se tratando de jovens moradores de favelas, há que levar em consideração o fato de que os mesmos vêm se apropriando de crenças, valores e visões de mundo, a partir de uma rede de significados, tendo o meio social como mais próximo deles, construindo uma realidade própria e um modo de viver distinto (VELHO, 1994).

Pessoalmente, houve a chance de observar um aluno cantar um trecho de um *funk* “proibidão”, num dos dias de visita à Escola Municipal 5.

Aguardava ser recebido pelo diretor principal daquela escola, a fim de apresentar os documentos de praxe para a realização da pesquisa de campo (autorização para a pesquisa por parte da SME/RJ e o encaminhamento à escola pela 2ª CRE), quando um aluno passou pelo andar térreo, cantando o refrão “ola, olha o cheiro da marola”⁸⁰, enquanto caminhava num estilo gingado, balançando seu corpo para ambos os lados.

⁷⁹ “Hoje” e “Hoje no recreio” referem-se ao dia 09/03/2015, data em que os questionário foi aplicado aos alunos da Escola Municipal 6.

⁸⁰ Numa uma pesquisa no Youtube sobre a referência àquela música e encontrou-se o seguinte: “Beira Mar é Beira Mar, e o Parque é o Parque/Traz o cheirinho da loló/Eu quero é crack e a maconha, no bondinho/E o pó da branca fina/Eu sou da Cidade Alta, onde tem bica em cada esquina/Esse bonde é bolado, e a vida uma escola/É por isso que eu falo, sente o cheiro da marola/Ooooooaaaa, olha o cheiro da maroooooaaaa/Então, ooooooaaaa, olha o cheiro da maroooooaaaa/Mas, tá virando epidemia, se você não tá sabendo/A maconha do bondinho, todo mundo tá querendo/E, no clima da favela, é a maior animação/Geral torrando um baseado e ouvindo ‘proibidão’/Diguidin, diguidin, diguidin, diguidin, só do bondin/Diguidin, diguidin, diguidin, diguidin, aperta pra mim (2x)/Ooooooaaaa, olha o cheiro da maroooooaaaa (2x)/Mas, tá virando epidemia, se você não tá sabendo/A maconha do bondinho, todo mundo tá querendo/E, no clima da favela, é a maior animação/Geral torrando um baseado e ouvindo ‘proibidão’/Diguidin, diguidin, diguidin, diguidin, só do bondin/Diguidin, diguidin, diguidin, diguidin, aperta pra mim (2x)/Ooooooaaaa, olha o cheiro da maroooooaaaa (2x)”. MC G3. *Olha o cheiro da marola*. Disponível em <https://youtu.be/FP97Lqmx0jY>. Acesso em 10/11/2014.

Cabe a advertência, no entanto, quanto a possíveis generalizações sobre este fato, posto que:

1. Somente em 2 ocasiões – na Escola Municipal 6 (no asfalto) e na Escola Municipal 5 (na Favela 1) – foi possível observar algum aluno ouvido ou cantando *funk* “proibidão”;

2. Entre 45 alunos questionados na Escola Municipal 6 (no asfalto), 27 alegaram ter ouvido esse tipo de *funk* dentro daquele lugar, inclusive no dia da aplicação do questionário;

3. Quando perguntados sobre suas respectivas opiniões quanto ao chamado *funk* “proibidão”, os alunos responderam de maneiras diversificadas.

Tabela 14 - Opinião dos alunos em relação ao *funk* “proibidão”

Tipos de opinião	Opinião dos alunos
Muito bom	6 alunos
Bom	8 alunos
Mais ou menos	1 alunos
Depende	1 alunos
Ruim	10 alunos
Horrível	10 alunos
Ridículo	1 aluno
Indiferente	2 alunos
Não sei	2 alunos
Não opinou	4 alunos
Total	45 alunos

Portanto, generalizações podem trazer o risco de se perceber os jovens moradores de favelas como cúmplices, coniventes ou potenciais criminosos (MACHADO LEITE, 2004; VALLADARES, 2005; ZALUAR, 1985) somente pelo fato de se saber que os mesmos têm apreço pelo chamado *funk* “proibidão”. Isso porque viu-se na pesquisa de campo que nem todos os adolescentes gostam de *funk*. Nas festas, no interior das escolas, este não é o único estilo de música tocado. Associar esse estilo musical à própria vida de todos os jovens moradores de favelas implicaria em lançar mão de estigmas (GOFFMAN, 1975) ou rotulações (RIST, 1977).

Outro fato que serve para colocar em dúvida possíveis generalizações diz respeito à observação, na Escola Municipal 6, de um considerável número de alunos (aproximadamente 6 a 8 alunos) com cortes de cabelo que lembram jogadores de futebol famosos, como, por exemplo, Neymar, ex-jogador do Santos Futebol Clube, que ficou mais famoso devido às suas atuações no Futbol Club Barcelona e na seleção brasileira de futebol.

Quando cheguei à Escola Municipal 6, em período logo após a Copa do Mundo de 2014, pude ver alguns alunos jogando bola no pátio daquela escola, com o corte de cabelo no estilo de Neymar, com suas camisas numeradas e seus nomes marcados nas costas de suas respectivas camisas.

Se, por um lado, poderia haver a indicação da influência da imagem dos narcotraficantes entre os jovens em idade escolar, por outro, conforme observado na Escola Municipal 6, há dados que sugerem também a existência de um *ethos* fundado em personalidades como cantores de *funk*, músicas *pop* e jogadores de futebol.

3.5.5. Indisciplina nas escolas e agressão e/ou ameaça aos funcionários

Passo seguinte na pesquisa foi investigar os casos de indisciplina e agressão e/ou ameaça aos funcionários das escolas escolhidas.

No que tange à indisciplina, um dos relatos aponta no seguinte sentido:

Ah, indisciplina ainda tem. Aluno que entra na sala de aula com musiquinha, fone de ouvido. Aí, o professor pede pra tirar, não tira. Aí, eu tenho que interferir. Essas indisciplinas ainda acontecem. Aí, professor tira, e eles querem ‘peitar’ o professor. Mas, a indisciplina diminuiu bastante [em relação a tempos anteriores à UPP]. (Entrevistado 30, diretor principal da Escola Municipal 6)

No que diz respeito às ameaças efetuadas em face dos funcionários das escolas, tem-se os seguintes relatos:

Entrevistado: Eu tinha que ter todo um jogo se cintura pra pedir que o cara [estranho à escola] saísse dali, entendeu? Eu tirava ele dali e fazia ele me mostrar se ele estava armado ou não. Mas, eu ia fazer o quê se ele estivesse armado? Eu ia fazer o quê? Pra depois, o cara me matar lá fora? Porque a polícia não vai me proteger. Nenhuma das vezes que eu fui ameaçada aqui dentro, ninguém me protegeu. Ninguém! Entendeu? Só Deus. Que um falou pra mim: “Você aqui dentro é a diretora, mas, lá fora, você não é nada, e eu vou te encontrar lá fora”. Entendeu? É óbvio que eu fiquei muito assustada, mas eu não demonstrei isso pra ele. E eu falei pra ele: “Tudo bem, a gente se encontra, lá fora. Quer ir agora?”. Entendeu? Então, ele viu que eu também não fiquei com medo. Mas, só eu sei o que passei por dentro, entendeu? Já tive que chamar a “patrulha” [carro da Polícia Militar] várias vezes aqui dentro, entendeu? Porque era pessoas querendo vir brigar. Pessoas da comunidade querendo vir brigar com meninas, aqui dentro, por causa de homem. Já tive que fazer mil coisas, neste sentido, entendeu? E, nem sempre, eu fui benquista. Porque eu dizia: “Não, aqui dentro você não vai fazer”, entendeu? Só Deus sabe de onde eu tirava

força pra dizer: “Não, você não vai, que quem manda, aqui dentro, sou eu”.
(Entrevistado 1, diretor principal da Escola Municipal 1)

Pesquisador: Já foi agredido, ameaçado nessa escola?

Entrevistada: Não, agredido, não. Ameaçado, sim. Dentro da escola, não.

Pesquisador: Por quem?

Entrevistado: Ameaçado no sentido dessa questão, de por exemplo, é... não abrir a escola: “Olha você não vai abrir a escola não, não sabe o que é que pode acontecer, não abri não”. Agredido fisicamente ou verbalmente não. Mas ameaçado nesse sentido de abrir a escola, sim.

Pesquisador: E quando foi isso? Pode lembrar?

Entrevistada: Ah, sei lá, tem alguns anos aí, não posso precisar... antes da UPP, assim.

Pesquisador: Antes da UPP. E depois?

Entrevistada: Não, não. (Entrevistado 13, coordenador pedagógico da Escola Municipal 3)

Se, por um lado, há relatos de que as ameaças teriam cessado com a implantação das UPPs, por outro, existem afirmações no sentido contrário, para aquilo que poderia ser interpretado como efeito nulo.

Pesquisador: Já teve caso de professor ou outro funcionário agredido por algum aluno?

Entrevistado: Não, isso não”.

Pesquisador: E ameaça?”

Entrevistado: Ah, isso, de 2009 pra cá, sim. Já tive aluno que disse para professor: “meu irmão é bandido”. Aí, o professor fica com medo, pede pra sair.

Pesquisador: Tem aluno aqui identificado com o tráfico?

Entrevistado: Ih, sim. Tem sim, direto.

Pesquisador: Hoje?

Entrevistado: Eles ainda falam isso.

Pesquisador: Engraçado, pois, em algumas escolas, os relatos apontam para a discriminação de alunos que possuem parentes no narcotráfico...

Entrevistado: Aqui não. Aqui, eles falam mesmo: “meu tio é bandido”, “meu irmão é traficante”. Isso tem. Não acabou isso aqui, não. (Entrevistado 30, diretor da Escola Municipal 6)

No curso da pesquisa de campo, que incluiu a realização de entrevistas aos funcionários das escolas selecionadas e nota de observações, referentes ao que se passava no próprio campo de pesquisa, surgiu um fato tido como relevante ao estudo sobre os efeitos das UPPs: a ronda policial efetuada nas escolas da rede municipal situadas na Grande Tijuca.

Foi observada a presença de policiais militares dentro da Escola Municipal 3 (na Favela 2), o que provocou a inclusão, no roteiro de entrevistas aos funcionários da escolas, de uma questão sobre tal fato e sua natureza.

Pesquisador: E ronda policial? Ela acontece na escola?

Entrevistada: Acontece, acontece.

Pesquisador: Ela começou a acontecer depois da UPP já acontecia antes polícia pacificadora?

Entrevistada: Não. Antes da UPP não tinha ronda na escola.

Pesquisador: E como é feita a ronda na escola? A senhora pode me dizer?

Entrevistado: Eles vêm de manhã na escola, eles ficam na escola algum tempo, eles vêm na hora da saída, eles vem nos finais de semana, entendeu? Quando a gente solicita eles vêm também. Por exemplo, hoje eles já fizeram uma ronda, eles

assinam ponto aqui com a gente, que eles fizeram a ronda todos os dias, de manhã e de tarde.

Pesquisador: De manhã e de tarde?

Entrevistada: Isso. (Entrevistado 13, coordenador pedagógico da Escola Municipal 3)

Tomou-se conhecimento de que a ronda policial era realizada somente naquela escola, graças ao advento das UPPs. O foco das entrevistas recaiu então sobre as respectivas opiniões dos funcionários das escolas pesquisadas em relação à ronda policial e como percebiam a reação dos alunos quanto a isso.

Pesquisador: Eu tomei conhecimento que essa escola inclusive recebe ronda policial.

Entrevistado: Tem, tem.

Pesquisador: Os policiais vem aqui, os policiais assinam presença de manhã e de tarde, eu tive inclusive acesso à pauta de presença deles. O que o senhor teria a dizer sobre isso? Qual a sua opinião sobre isso?

Entrevistado: Não, eu acho legal. Ninguém se sente assim ofendido com a presença deles, sabe. Porque podia falar “Ih, estão achando que o pessoal aqui é bandido!”. Eu acho que é mais uma segurança que o grupo tem aqui, né, que a escola tem, que comunidade tem.

Pesquisador: O senhor como professor da escola se sente mais seguro com a presença policial, com a ronda policial?

Entrevistado: É indiferente, pra mim é indiferente, mas porque eu nunca vejo, eu estou mais na quarta, quinta e sexta, e eu não fico o dia todo, eu fico metade do dia, então eu não vejo, de vez em quando eu vejo um policial assim, mas...

Pesquisador: E os alunos, o quê que o senhor acha, como é que eles se relacionam com a presença da polícia na escola?

Entrevistado: Eles até gostam, querem falar com o policial, é muito engraçado!

Pesquisador: Como é que isso acontece, narra um pouco pra mim, o quê que o senhor já presenciou?

Entrevistado: Não, eles gostam das policiais, sabem o nome, aí quer abraçar, quer falar, é engraçado. (Entrevistado 14, professor da Escola Municipal 3)

Pesquisador: O pessoal da UPP vem aqui?

Entrevistado: Vem, faz uma ronda, o que a gente precisa...

Pesquisador: Ah, têm a ronda?

Entrevistado: É, assina ali a ronda [referindo-se a um livro de presença], o quê a gente precisa a gente fala, dá assistência mas não fica. Já ficaram um tempo mais assim por dentro, mas não fica mais.

Pesquisador: E o que a senhora acha da ronda policial na escola?

Entrevistada: Eu acho importante, eu acho muito importante, eu acho que a escola deveria ter o dia inteiro. Você está entendendo? Há pouco tempo tinha um rapaz sentado aqui nesse muro, as crianças ainda estavam de férias.

Pesquisador: Há pouco tempo?

Entrevistado: Eu não sei se foi depois. Não teve um jogo do Brasil, não teve Copa do Mundo?

Pesquisador: Teve.

Entrevistado: Eu não sei se foi depois, que aí crianças não voltaram e nós voltamos, ou eu não sei se foi na época mesmo das férias que a gente fica e as crianças ficam de férias em janeiro e a gente fica aqui. Eu conheço esse rapaz, ele nunca estudou aqui, daí que cresceu, entrava aqui, na época que não tinha UPP, que não tinha nada, não tinha inspetor, não tinha nada, eu pedia pra ele sair. Desde criança que, assim, eu não quero julgar nem gosto de julgar, mas eu sou ser humano, não sei se isso acontece com você, você sabe quando você olha pra pessoa e a pessoa não te transmite um passar bom, você olha assim, você fica meio assim, né? Você faz uma leitura de olhar, claro que a gente não pode ter preconceito, mas desde pequeno que eu vejo isso nele, ele é largado aí, não sei se ele estudou não sei nada, aí ele some

daqui de vez em quando, aí e ele começou, entrava lá, passava por aqui, um dia me zanguei com ele.

Pesquisador: Entrava por onde?

Entrevistado: Lá pelo outro muro que dá pra favela, porque ali atrás é uma favela. Aqui é o morro, alto, e ali é uma favela baixa [...]. Aí ele passava por ali, eu acho que ele vivia ali. Sempre foi assim. Se eu falar com ele...Um sorriso assim...

Pesquisador: O quê que o senhor achava que ele fazia aqui na escola, sinceramente?

Entrevistado: Não, eu não deixava ele ficar aqui.

Pesquisador: Mas na sua percepção, o quê que ele estava fazendo?

Entrevistado: Alguma coisa de bom que não queria, ou queria andar à toa, fazer passagem, não pode. [...] “Você não pode comigo, você não é mais forte que eu”. Entende? Aí eu falei: “Fulano, por favor, vou te falar uma coisa, desce do muro, porque aí não pode sentar”, ele virou, eu falei: “Fulano”, mesmo ele de costas, “desce do muro, porque senão a gente fica sem moral, porque você sobe aí, você que é um homem e senta, a gente fala você não desce, assim você tira a nossa moral, a criança vai subir no muro, e a criança não pode subir no muro”. Aí ele pegou, desceu, e ele só usa umas calças assim arriando aqui, sabe? Sem blusa, mas aí o quê que acontece, quando falou com a UPP, depois, eu falei aqui com a direção, que se não sou eu que falo, passo pra direção, aí conversou e eu dei a características dele, aí a UPP falou com ele e ele nunca mais entrou (Entrevistado 16, agente de limpeza da Escola Municipal 3)

O mesmo foi possível ouvir de um funcionário de outra escola, situada no asfalto (Escola Municipal 1), sobre a realização da ronda policial.

Pesquisador: A polícia se faz presente nesta escola?

Entrevistado: De vez em quando, há a ronda da PM, pra perguntar se tá tudo bem. (Entrevistado 2, diretor adjunto da Escola Municipal 2)

Ao analisar os depoimentos dos funcionários até aqui citados, no que se refere ao fim das ameaças perpetradas por pessoas estranhas às escolas, assim como no tocante à ronda policial, em decorrência da implantação das UPPs, pode-se compreender os efeitos da intervenção do Poder Público nos estabelecimentos educacionais, o que, de alguma maneira, acabaria por contribuir na recuperação capacidade de autogestão por parte dessas mesmas instituições.

Contudo, ao contrário das alegações que dariam conta da presença de policiais nas escolas acima mencionadas – uma na Favela 2 (Escola Municipal 3) e outra no asfalto (Escola Municipal 1) – em outras duas escolas – uma localizada na Favela 1 (Escola Municipal 5) e outra no asfalto (Escola Municipal 6) – os depoimentos dos entrevistados foram no sentido de não haver este tipo de expediente.

No primeiro caso, a ausência dos policiais na Escola Municipal 5 é relatada pelos seus professores:

Entrevistado: Inclusive, a UPP não interfere na escola. Os policiais não entram aqui. (Entrevistado 25)

Pesquisador: Não entram aqui? Não fazem a ronda escolar?

Entrevistado: Não. A ronda deveria ser feita pela Guarda Municipal que, aqui, eu não vejo, não tem. Se tem, não vem, entendeu? (Entrevistado 25, professor da Escola Municipal 5)

Entrevistada : Não vem mesmo. (Entrevistado 24, professor da Escola Municipal 5)

Quando perguntado sobre a realização da ronda policial, o diretor da mesma escola disse o seguinte:

Tem ronda. Mas eles não chegam a fazer ronda mesmo não, né? Mas é raro... Não, entrar não. É basicamente na secretaria. Aí, só perguntam se tá tudo calmo e vai embora. Pergunta se tá calmo, se teve alguma ocorrência alguma coisa e vai embora. Se tá tudo em paz e tal. (Entrevistado 23, diretor principal da Escola Municipal 5)

Fato que não pode passar ao largo se refere à hostilidade que os policiais lotados na UPP da Favela 1 sofreriam por parte dos alunos (adolescentes) da Escola Municipal 5.

Não na porta, mas ali naquela calçada em frente às salas. Avisando às salas. E nisso eles começam a xingar, a jogar pedra as vezes. Falar que vai morrer né? O pessoal do, dos guardas. Os guardas vem aqui, os policiais vem aqui reclamar. Eu aviso antes: “Olha, se vocês ficarem aí... meus alunos, vai prejudicar a aula dos meus alunos... Porque eles se sentem ameaçados, acha que vocês estão aí por... é, afrontando eles.” Entendeu? Porque lá quando você... quando eles sobem, é pra afrontar mesmo, partir pra cima, partir pra cima... E as vezes até machucam pessoas da comunidade, as vezes até bala perdida... alguns sofrem com bala perdida, morrem, né? Então pra eles... Para os alunos, a UPP, quando tá aqui na porta do colégio, é uma ameaça pra eles. Eles não gostam, eles agridem. Até ronda de polícia aqui é rápido, vem aqui, eu assino, e vai embora. (Entrevistado 23, diretor principal da Escola Municipal 5)

Seguindo a investigação do caso desta escola, em particular, foi possível captar, entre os professores, um suposto motivo para essa hostilidade.

Pesquisador: Vocês seriam a favor da ronda policial na escola?

Entrevistado: Olha, eu acho complicado. (Entrevistado 26, professor da Escola Municipal 5)

Entrevistado: É complicado. (Entrevistado 25, professor da Escola Municipal 5)

Entrevistado: Eu não sou a favor, não. Porque a gente não pode esquecer que é uma escola dentro de uma “comunidade”. A gente tem que saber lidar com a situação. Porque é assim: A gente sabe que os alunos não gostam da polícia. Isso é um fato. Porque é que eles não gostam? Eu, às vezes, fico pensando sobre isso. É... foi o meio em que eles [os alunos] foram criados. Eles foram criados com a noção de que a polícia é ruim pra eles. Então, assim, eu até entendo. Se eu estivesse no lugar deles, se eu tivesse a criação que talvez eles tiveram, eu talvez também estaria achando a polícia ruim. A gente houve relatos dos alunos, dizendo que os policiais fizeram [remetendo aos abusos cometidos pelos PMs]. (Entrevistado 26, professor da Escola Municipal 5)

Entrevistado: Abordagem, lá em cima, com agressividade... Até com uniforme escolar. (Entrevistado 24, professor da Escola Municipal 5)

Entrevistado: Então, eu acredito que traria uma agitação maior para os alunos. (Entrevistado 26, professor da Escola Municipal 5)

Uma possibilidade de resposta a esta questão encontra-se na teoria de durkheimiana sobre o que chama de *efervescência*. Tal elemento, no pensamento de Durkheim (2000), em sua análise do papel da religião no corpo coletivo, remete à excitação coletiva provocada por algum estímulo de qualquer natureza, que deixaria cada indivíduo imerso num “frenesi verdadeiramente selvagem” (DURKHEIM, 2000, p. 224). Daí, conceber que, “chegado a esse estado de excitação, o homem não mais se reconhece. Sentindo-se dominado, arrebatado por uma espécie de poder exterior que o faz pensar e agir de modo diferente do que o normal [...] (DURKHEIM, 2000, p. 225).

É neste sentido que cabe trazer à citação a fala de um dos entrevistados sobre o comportamento agressivos de seus alunos em face dos policiais de uma UPP localizada na favela (Favela 1) onde também se situa a escola (Escola Municipal 5) em que aquele mesmo atua:

Entrevistado: Minha opinião aqui é que não há uma relação boa entre os alunos dessa escola e a UPP. A maioria tem, assim, um certo ódio, uma certa raiva [...]. Assim, eu sei que eles incorporam mais a identidade do tráfico, né? Eles vêm: “Os canas tão aí”. É como se eles fossem do tráfico também. Aqui eu vejo que eles têm uma relação muito ruim entre os alunos dessa escola e a UPP. Eles xingam os policiais. Os bons alunos acabam que se influenciam também. Quando você vê, tem 10, 15 alunos na janela.

Pesquisador: E o que o senhor faz?

Entrevistado: Vai fazer o quê? Tirar os 10 ou 15 na marra? Não! Eu espero se acalmarem, sentarem, pra continuar [a aula]. Porque não adiante. Tão todos ali, olhando os policiais pela janela, xingando, agredido, fazendo não sei o quê. Não tão nem mais te olhando [referindo ao próprio professor]. [...] Eles ficam ameaçando. Um pegou o ferro da cadeira e fez como se fosse uma arma. Aí, eles [os alunos] se fazem de bandidos, né? Seus heróis. E os policiais são os inimigos, né? (Entrevistado 28, professor da Escola Municipal 5)

Essa mesma percepção sobre a agressividade dos alunos em face dos policiais de uma UPP é compartilhada por outros entrevistados, considerando suas respectivas percepções acerca de uma suposta “relação ruim” entre os dois grupos.

Pesquisador: Me diz uma coisa, como é que é essa relação dos alunos com o narcotráfico? Como é que a senhora percebe isso?

Entrevistado: Eu vejo as brincadeiras, né? E nas canções... nas falas.

Pesquisador: O que te vem a mente?”

Entrevistado: Não. Assim.. Não sei se eles são... Assim, é, é... “vai morrer , vai morrer”. Isso aí é uma música que eles cantam lá em cima, o pessoal do tráfico. Dentro da música tem esse negócio “vai morrer, vai morrer, vai morrer”. Falam pra polícia isso: “vai morrer, vai morrer”.

Pesquisador: Falam pra polícia?

Entrevistado: Direto! Lá em cima e aqui em baixo.

Pesquisador: Como é a relação dos alunos com a UPP?

Entrevistado: Nada boa... nada boa. Eles se sentem ameaçados por lá. (Entrevistado 23, diretor da Escola Municipal 5)

Pesquisador: E como é que vocês observam a relação dos alunos com a UPP, na escola?

Entrevistado: Eles não gostam, nem um pouco. Xingam, jogam coisas neles, dizem: “Vai morrer, vai morrer!” (Entrevistado 25, professor da Escola Municipal 5)

Pesquisador: E como é que os policiais responde a essa provocação?

Entrevistado: Não respondem. (Entrevistado 24, professor da Escola Municipal 5)

Entrevistado: Não respondem. (Entrevistado 25, professor da Escola Municipal 5)

Pesquisador: Se tivéssemos uma escala, de zero a dez, quantos alunos se comportam dessa maneira?

Entrevistado: Uns nove... (Entrevistado 24, professor da Escola Municipal 5)

Entrevistado: Eu acho uns dez! (Entrevistado 25, professor da Escola Municipal 5)

A imagem dos PMs é, para eles, a mais repugnante possível [...]. Sabem o que eles fazem na Escola Municipal 5? Eles pegam laranjas e, existe um carro da PM em frente à escola. Eles pegam um bocado de coisas pra tacar no carro da UPP. (Entrevistado 32, professor da Escola Municipal 6)

Percebe-se, pois, pela fala dos entrevistados, que a presença ostensiva dos policiais na Favela 1 encadearia uma excitação entre os jovens matriculados numa das escolas situadas numa favela da Grande Tijuca (Escola Municipal 5), sobretudo, os adolescentes que frequentam o segundo segmento do ensino fundamental.

Ao avistarem os policiais da UPP naquela localidade, de acordo com os depoimentos dos funcionários das escolas (Entrevistado 23, diretor principal da Escola Municipal 5; Entrevistado 25, professor da Escola Municipal 5; Entrevistado 28, professor da Escola Municipal 5; e Entrevistado 32, professor da Escola Municipal 6) e do comandante da própria unidade policial (Entrevistado 38), os alunos arremessariam latas, garrafas e demais objetos contra os policiais, bem como profeririam xingamentos e diriam “vai morrer, vai morrer!”

Tal comportamento remete à ideia durkheimiana de que os indivíduos seria tomados por uma espécie de “ser novo”:

[...] como todos os seu companheiros, no mesmo momento, sentem-se transfigurados da mesma maneira e traduzem seu sentimento por gritos, gestos, atitudes, tudo se passa como se ele realmente fosse transportado a um mundo especial, muito diferente daquele que costuma viver, a um meio povoado de forças excepcionalmente intensas que o invadem e o metamorfoseiam (DURKHEIM, 2000, p. 225).

E ainda como questiona o próprio Durkheim (2000, p. 225), “de que forma experiências como esta, sobretudo quando se repetem todo dia durante semanas, não lhe dariam certeza de que há dois mundos heterogêneos e incomparáveis entre si?”

Se por um lado, “um é aquele onde ele arrasta sem interesse sua vida cotidiana” (DURKHEIM, 2000, p. 225) – o mundo dos “alunos desinteressados” (Entrevistado 1, diretor principal da Escola Municipal 1; Entrevistado 4, professor da Escola Municipal 1; Entrevistado 28, professor da Escola Municipal 5; e Entrevistado 31, professor da Escola Municipal 6) –, por outro lado, “ao contrário, ele não pode penetrar no outro sem logo entrar em contato com potências extraordinárias que o galvanizam até o delírio” (DURKHEIM, 2000, p. 225) – quando, se deparando com os policiais militares da UPP, os adolescentes gritam “vai morrer, vai morrer!” e simulam disparos com arma de fogo, mediante o uso de materiais diversos, em face daqueles (Entrevistado 12, diretor principal da Escola Municipal 3; Entrevistado 25, professor da Escola Municipal 5; e Entrevistado 28, professor da Escola Municipal 5).

Importa, aliás, nesta mesma oportunidade registrar que os alunos a que se faz referência logo acima, além de constantemente brigarem entre si, conforme afirmaram alguns entrevistados (Entrevistado 23, diretor principal da Escola Municipal 5; Entrevistado 24, professor da Escola Municipal 5; e Entrevistado 25, professor da Escola Municipal 5), são oriundos de duas localidades dentro da mesma favela (Favela 1, Zona 1 e Zona 2). Ante as falas dos funcionários, foi possível perceber que, os alunos, normalmente em conflitos internos, quando avistam os policiais lotados na UPP cessam suas manifestações violentas, inclusive entre si e, unindo-se, ainda que momentaneamente, passam a desferir ofensas a estes.

Trata-se, aliás, de uma dinâmica observada por Evans-Pritchard (1978), ao relatar as constantes discórdias entre os *Nuer* (integrantes de uma tribo sudanesa, dedicada a criação de gado) e como as manifestações de violência, entre os membros dessa mesma tribo, cessavam quando havia um conflito com os integrantes da tribo *Dinka*. Cessado o conflito com os *Dinka*, havia o retono ao cotidiano entre os *Nuer*, inclusive, mediante a volta das suas próprias discórdias.

A exemplo dos *Nuer*, do Sudão, os alunos da Escola Municipal 5, na Favela 1, apaziguariam a violência entre si – uma *violência intestina*, para usar expressão de Girard (2008) – canalizando suas manifestações violentas em face dos policiais da UPP.

De um modo geral, a justificativa para o sentimento de hostilidade entre os alunos, em relação às UPPs se deve aos supostos casos de abusos cometidos pelos policiais, nas favelas.

Entrevistado: Meus alunos, no início, ficaram mais animados, sabem? Depois, eles disseram que não muda nada, que o tráfico continua lá. Eles odeiam a UPP. (Entrevistado 33, professor da Escola Municipal 6)

Entrevistado: Eu tenho uns alunos que picharam em todos os livros: “UPP é o c...”. Sabe o que é aquilo, né? Revolta. Odeiam. (Entrevistado 34, professor da Escola Municipal 6)

Entrevistado: O que a gente ouve é que os PMs batem na cara dos garotos, invadem os domicílios. (Entrevistado 33, professor da Escola Municipal 6)

Importa, assim, compreender a visão de alguns funcionários das escolas pesquisadas com fundamento no que eles afirmam ouvir dos alunos. Essa tarefa implica, da mesma forma, em tomar tais percepções dentro de um cenário de desconfiança de alguns moradores das favelas em relação aos policiais que atuam em UPPs.

Antigamente o traficante pegava e cobrava as coisas, agora não, agora quem faz isso são os próprios policiais. Batem nos moradores, entram nas casas dos outros para desligar o som e para roubar as coisas. (Participante 7 de um grupo focal, morador de uma favela na Tijuca, *apud* BURGOS *et al.*, 2011, p. 71).

Porque eles chegam pra revistar as pessoas, já chegam batendo. Já presenciei isso perto da minha casa, já chegam batendo. Já falam, fala direto... “Encosta aí, acabou!” E, ficam aí, catucando, eles pegam a identidade ficam...Olham e reolham até achar. Eles querem é achar alguma coisa e não conseguem... (I., 11 anos, desempregada, moradora do Morro dos Macacos, *apud* CANO, BORGES, RIBEIRO, 2012, p.125).

Estes são apenas alguns relatos de entrevistados em uma pesquisa realizada por Burgos *et al.* (2011) sobre a percepção dos moradores de favelas em relação às UPPs (uma situada na Tijuca, outra em Copacabana, outra no Leme e mais uma no subúrbio da cidade do Rio de Janeiro) e aos policiais que nela atuam, assim como numa outra, coordenada por Cano, Borges e Ribeiro (2012), ao considerar a visão dos moradores de favelas ou comunidades como Cidade de Deus, Macaco, Manguinhos e Caju.

Cano, Borges e Ribeiro (2012, p. 125) fazem, inclusive, o alerta de que,

Na realidade, após décadas de uma relação extremamente conflituosa e de mútua hostilidade entre a polícia e as comunidades populares, talvez fosse ingenuidade esperar uma mudança drástica e uma harmonia perfeita em curto prazo.

Com intuito de se aquilatar mais profundamente as hostilidades entre os alunos da Escola Municipal 5, houve a visita à UPP situada naquela mesma comunidade, onde também se pode ouvir o policial responsável pelo comando dessa unidade.

A entrevista não foi gravada, haja vista a ausência de concordância por parte do referido policial (Entrevistado 38). Todavia, segue abaixo uma síntese de seu depoimento, a partir de extrato de nota de campo:

Entrevistado: A gente fica aqui e eles [referindo-se aos jovens moradores] ficam ali, o dia inteiro, olhando pra aqui dentro. Até revezam. Só falta eles darem tiro aqui pra dentro.

Pesquisador: E como é que o senhor percebe a relação deles com a UPP?

Entrevistado: Ah, a gente sabe que eles não querem a gente aqui. Já tacaram lata, pedra e outras coisas mais.

Pesquisador: E o que é que vocês fazem?

Entrevistado: Nada. A gente não faz nada.

Pesquisador: E por que?

Entrevistado: Porque eu acredito que quanto mais a UPP estiver próxima da comunidade melhor.

Pesquisador: Já houve caso de tiro disparado contra essa UPP?

Entrevistado: Ainda não, mas, se eles [os jovens que ficavam observando a UPP] quiserem, pode dar tiro aqui pra dentro. Como disse, eles passam o dia ali. (Entrevistado 38, professor da Escola Municipal 6)

Durante a mesma entrevista, pode-se captar, de um modo geral, os principais pontos abordados pelo policial que comandava a UPP, naquele momento, a seguir expostos:

1. Acreditava que as UPPs facilitariam a segurança da comunidade (ou favela).
2. Acreditava que os moradores da comunidade sentiriam um aumento na sensação de segurança com instalação da UPP.

3. Acreditava que a criminalidade teria diminuído com a instalação da UPP.

Tal afirmação se deu com base em sua experiência pessoal, à frente da UPP na Favela 1, e em dados oficiais, divulgados pela PMERJ.

4. Tinha a ciência de que o armamento anda estaria em posse dos narcotraficantes presentes naquela localidade, mas teria deixado de ser tão ostentado, como em período à implementação das UPP, o que teria reduzido a opressão sobre a comunidade, acreditando que a UPP teria sido responsável por isso.

5. Acreditava que de, uma maneira geral, a relação dos jovens com o narcotráfico, em relação ao recrutamento para funções não armadas – como “olheiro” (responsável pela observação da rotina na favela e por informar aos superiores hierárquicos entre os narcotraficantes) e “vapor” (atribuição de quem vende entorpecentes, no varejo) – teriam sido amenizada devido ao trabalho investigativo da polícia.

Neste ponto, pode-se perceber que a declaração do policial responsável pelo comando da UPP na Favela 1 se dá ao encontro do depoimento de outros policiais, em outras UPPs, conforme registraram Cano, Borges e Ribeiro (2012).

Todavia, o mesmo policial responsável pelo comando da referida UPP disse ter conhecimento de que haveria jovens observando seu funcionamento, rotineiramente, dia após dia, e que sabia que os narcotraficantes teriam conhecimento da vulnerabilidade daquela mesma unidade.

Importa mencionar que, 2 dias após a aplicação da entrevista pelo policial responsável pelo comando da UPP localizada na Favela 1, esta unidade foi atacada por um grupo de narcotraficantes.

6. Sabe que a relação UPP-comunidade ainda seria hostil. A comunidade em geral (da Favela 1) não confiaria nas UPPs, embora a situação tenha melhorado.

Aqui, as palavras do policial se deram em diapasão a outras falas de outros policiais de outras UPPs da cidade do Rio de Janeiro, a exemplo do que já foi analisado por Burgos *et al.* (2011), assim como por Cano, Borges e Ribeiro (2012).

7. Os idosos teria maior confiança nas UPPs do que os jovens.

A crença do policial responsável pelo comando da UPP na Favela 1 talvez tenha se dado por causa do papel assumido pela própria unidade na regulamentação de atividades culturais, como os bailes *funk*, e empresariais, como o funcionamento de bares e do chamado “mototáxi”. As pessoas idosas passariam a ter a chance de viver sossegadamente, sem o

barulho dos bailes *funk*, como em períodos anteriores às UPPs (CANO, BORGES, RIBEIRO, 2012).

8. Acreditava que o referencial dos jovens sobre os narcotraficantes teria mudado, acreditando que, desde então, a figura dos policiais seriam a nova referência.

Aqui, também há uma convergência entre o discurso do policial responsável pela UPP da Favela 1 e outros policiais, lotados em outras UPPs da cidade (CANO, BORGES, RIBEIRO, 2012). No entanto, como se verá adiante, os alunos participantes do questionário muito pouco se identificariam com a imagem do policial militar, com exceção de um único aluno⁸¹.

9. Acredita que é mais fácil atuar na vida das crianças do que na dos jovens, visto que estes já tem opiniões formadas.

Sobre isso, aliás, cabe assinalar que, de acordo com o próprio policial responsável pela UPP na Favela 1, seria a razão de ser do Programa Educacional de Resistência às Drogas (PROERD) ser desenvolvido junto aos alunos do 5º ano (último ano do 1º segmento) do ensino fundamental das escolas ditas “parceiras”.

10. Os policiais teriam a recomendação de atuar militarmente em escolas próximas às próprias UPPs.

O entrevistado informou ainda que o PROERD nas escolas dentro da favela em que a própria UPP encontra-se inserida teria sido suspenso, devido a experiências ruins, em decorrência da hostilidade dos jovens para com a própria unidade policial.

No caso das escolas situadas no asfalto, uma vez perguntados sobre a presença da polícia, mediante rondas periódicas, alguns de seus funcionários afirmaram que as mesmas não se dariam por parte da própria polícia, mas sim, semanalmente, por intermédio da Guarda Municipal (Entrevistado 2, diretor adjunto da Escola Municipal 1; Entrevistado 8, agente educador da Escola Municipal 1; Entrevistado 10, diretor principal da Escola Municipal 2; e Entrevistado 30, diretor principal da Escola Municipal 6).

Em uma dessas escolas (Escola Municipal 6), onde não existe ronda policial, foi aplicado um questionário.

Entre as perguntas havia uma relacionada à opinião dos alunos sobre a ronda policial na escola.

⁸¹ Ver tabela 18, na página 154-155.

Tabela 15 - Opiniões dos alunos sobre a ronda policial na escola

Tipos de opinião	Alunos
A favor	9 alunos
Contra	6 alunos
Indiferente	5 alunos
Não tenho opinião	20 alunos
Não respondeu	5 alunos
Total	45 alunos

Interessa mencionar que, entre as respostas favoráveis à presença policial naquela escola, há referências à uma suposta sensação de insegurança, valendo registrar o que mais chamou a atenção na pesquisa.

Não se sabe quando um estudante vai roubar. (Respondente 3, aluno, morador da Favela 2)

Pra diminuir a violência. (Respondente 8, aluno, morador da Zona 2 da Favela 2)

Encontrar drogas, talvez. (Respondente 9, aluno, morador da Zona 2 da Favela 2)

Diminuir os roubos. (Respondente 11, aluno, morador da Zona 2 da Favela 2)

Para acabar com crime na escola. (Respondente 21, aluno, morador da Favela 3)

Pra ter mais proteção. (Respondente 28, aluno, morador da Favela 3)

Na busca de possíveis explicações para as respostas favoráveis à ronda policial, tem-se uma hipótese relacionada à uma possível redução dos casos de violência entre os alunos naquela escola e outra hipótese associada a casos de narcotráfico e violência extramuros, como se pode inferir pelas palavras de 2 alunos participantes do questionário.

Sou a favor porque isso ia acabar com o tráfico [de drogas] perto da escola. (Respondente 9, aluno, morador da Zona 2 da Favela 2)

Está tendo muito assalto na pracinha [em frente à escola]. Socorro! (Respondente 29, aluno, morador da Favela 3)

Nos casos de opiniões contrárias à ronda policial na escola, tem-se o seguinte:

Porque eu sou contra policiais. (Respondente 23, aluno, morador da Favela 3)

Não. Porque eu não gosto de polícia. (Respondente 24, aluno, morador da Favela 3)

Porque eles fala pra nos sair como fosse mendigos [*sic*]. (Respondente 40, aluno, morador do asfalto, na Grande Tijuca)

Na tentativa de se obter hipóteses à aversão de alguns alunos à ronda policial na escola, pode-se considerar tais respostas à luz de uma possível relação destas com as opiniões

dos mesmos alunos quanto às UPPs. Questionados sobre o que achavam das UPPs, 2 respondentes contrários à ronda policial na escola assim se posicionaram:

Ruins. Porque eu não gosto deles, eles são uns covardes. Eles tinha que sair do morro [sic]. (Respondente 23, aluno, morador da Favela 3)

Ruim. Porque são corruptos até com moradores. (Respondente 24, aluno, morador da Favela 3)

Uma interpretação possível às falas acima se daria articulando-as aos depoimentos dos funcionários da escola em que esses alunos estudam (Entrevistado 32 e Entrevistado 33, ambos professores da Escola Municipal 6) que remetem a casos de abusos cometidos por policiais lotados nas UPPs, o que inclusive já foi explorado por Burgos (2011) e Cano, Borges e Ribeiro (2012)⁸².

3.5.6. Uma opinião geral dos entrevistados sobre as UPPs: o que disseram os funcionários

Ao final das entrevistas, uma vez provocados pelo pesquisador, coube aos entrevistados descrever suas respectivas visões sobre as UPPs, em especial, no que se refere à rotina das escolas e o comportamento dos alunos.

A fala a seguir, por uma funcionária de uma escola, dá a entender que, em que pese a presença das UPPs nas favelas cariocas, os narcotraficantes continuam, de alguma maneira, a exercer suas atividades, ao encontro do que já disseram alguns funcionários, tanto dessa como de outras escolas da rede municipal (Entrevistado 6, professor da Escola Municipal 1; Entrevistado 8, agente educador da Escola Municipal 1; Entrevistado 17, diretor principal da Escola Municipal 4; Entrevistado 20, cozinheiro da Escola Municipal 4; Entrevistado 21, agente de limpeza da Escola Municipal 4; Entrevistado 22, agente de limpeza da Escola Municipal 4; Entrevistado 23, diretor principal da Escola Municipal 5; Entrevistado 24, professor da Escola Municipal 5; Entrevistado 25, professor da Escola Municipal 5; e Entrevistado 26, professor da Escola Municipal 5).

Eu acho, assim, que, embora, alguns relatos de mães digam que as coisas não mudaram, que só está velada. A coisa está velada, só. A bandidagem existe, o tráfico existe, mas é uma coisa velada, né? Só que acho que o cara teve que se conter mais. O cara foi obrigado a se conter, né? (Entrevistado 1, diretor principal da Escola Municipal 1)

⁸² Cabe mencionar que os 2 alunos respondentes não aparentaram, em suas respectivas respostas ao questionário proposto, qualquer ligação ou empatia ao narcotráfico. Se o Respondente 23 afirmou serem “ridículas” as pichações em alusão aos grupos de narcotraficantes, o Respondente 24 atribuiu ao *funk* “proibidão” em apologia ao narcotráfico como “muito ridículo”.

Entretanto, há um efeito sentido pela presença das UPPs, nas favelas, cujos reflexos teriam sido também sentidos nas escolas. Um desses efeitos se refere ao desaparecimento de pessoas estranhas em uma das escolas de asfalto (como já dito pelo Entrevistado 1, diretor principal da Escola Municipal 1).

Entrevistado: Então, já... com a UPP melhorou muito. Essa escola, quando eu cheguei aqui, o alunado era pesado. Agora, a gente está com grupinho muito bom...

Pesquisador: Mais pesado, como?

Entrevistado: [...] o pessoal do “movimento”⁸³ vinha e se agregava aqui, isso não tem mais, graças a Deus. E isso graças à UPP. As pessoas que eram “vaporzinho”⁸⁴ deixaram de estudar na escola porque foram pra outros lugares, a clientela melhorou muito, que, antes, a gente tinha crianças que eram protótipos de bandido. (Entrevistado 7, agente educador da Escola Municipal 1)

Outro aspecto positivo das UPPs salientado por alguns diretores de algumas escolas diz respeito ao fim dos tiroteios entre narcotraficantes e a polícia.

Eu tenho uma frase que eu repito sempre: “Mudamos do inferno para o céu”. Sintetiza pra você? Eu vivia no inferno, eu não tinha rotina, eu vivia fugindo, eu vivia sem condições de receber uma visita como a sua, eu não garantia uma chegada tranquila à escola, eu não recebia visitas nem da minha chefia, que às vezes me ligava: “Precisamos ir aí, posso?” “Não, não pode está tendo um tiroteio”. Então, eu digo que eu vivia no inferno e estou vivendo no céu. Por isso que eu sou uma entusiasta da UPP, eu defendo a UPP, sabe? E condeno veementemente algum candidato que abra a boca para falar mal de UPP, porque eu digo quem fala mal da UPP é pessoa que perdeu alguma vantagem que tinha na época do domínio do tráfico. Isso eu falo e assino em baixo, sem medo de errar. (Entrevistado 12, diretor principal da Escola Municipal 3)

Eu acho assim, que as UPPs mudaram um pouco sim, porque as crianças ficam menos estressadas. Antes, eles não sabia se, uma vez por semana, ia ter tiroteio. É que os tiroteios começavam já às cinco horas da manhã. Então, eles tinha uma rotina e uma prática toda em função dessa situação da escola. Porque eles sabiam: “Está tendo tiroteio, não vai ter aula de manhã”. Então, vamos aguardar pra, de tarde, quando os policiais saírem, voltar à normalidade. Porque a questão era, enquanto havia polícia dentro da escola, dentro da “comunidade”, a “coisa” ficava tensa. A partir do momento que os policiais saíam, a “comunidade” voltava ao normal. Era assim que funcionava. Então, tinha até uma rotina, né? Então, os alunos ficavam, como, às vezes, acontecia, quando estavam aqui dentro. Às dez horas da manhã. Geralmente, era sempre no turno da manhã, com todas as crianças aqui dentro. Então, isso causava todo um estresse, nervosismo, e tiro, e tiro [...]. (Entrevistado 17, diretor principal da Escola Municipal 4)

Minha opinião, eu acho que a escola ficou mais calma com a UPP. Eu nunca tive problema de tiroteio aqui, disseram que era um horror, que tinha muito tiroteio. Tem pessoas aqui que tiveram síndrome do pânico, depressão, por conta dessa época, os profissionais daqui sofreram dessas doenças de pânico. E agora não, agora todos mais calmos. Mas mesmo assim as sequelas ficaram, tem muitos que estão de licença saúde por depressão, por pânico ainda. Bom, assim, acabou o tiroteio aqui em volta da escola. Porque antes o tiroteio, que eu soube, que eles faziam do muro da escola muro de proteção pra eles. Olha que absurdo.... (Entrevistado 23, diretor principal da Escola Municipal 5)

⁸³ Palavra usada popularmente como sinônimo para um grupo de traficantes (Cf. DOWDNEY, 2003).

⁸⁴ Responsável pelo comércio de drogas no varejo (Cf. DOWDNEY, 2003).

Além das afirmações sobre o fim dos tiroteios, que repercutiriam no funcionamento das escolas, com interrupções parciais ou totais de períodos letivos, atribuído às UPPs, alguns entrevistados – funcionários de uma escola situada no interior de uma favela – disseram que, com tais unidades policiais, teriam ocorrido uma alteração comportamental nos alunos das escolas pesquisadas, sobretudo, nos alunos do primeiro segmento do ensino fundamental (1º ao 5º ano).

Você via crianças de 4 ou 5 anos brincando de execução, se estrebuchando no chão, brincando de morrer. É porque eles viam isso na “comunidade”: bandido matar, executar, maltratar. Aí, você via a criança brincando disso. Hoje em dia, você já não vê mais. Criança já brinca com outro tipo de coisa. É o “passinho”. Mesmo que tenha essa sexualidade aflorada, a dança do passinho é importante. Você via que o impacto era, era não, é, muito grande, pois fica marcado pra sempre na vida de uma pessoa, né? Você já não vê mais este tipo de brincadeira, você vê que existe um respeito maior também para quem trabalha na escola, um ordenamento melhor no que se refere ao horário das crianças entrarem e saírem, horário de comida, toda disciplina necessária ao funcionamento necessário da escola acontece. Antes, essa coisa acontecia, mas, muitas vezes, interrompida abruptamente por uma invasão da polícia, invasão do tráfico, entendeu? Então, essas coisas – suspende aula, não tem aula, criança chorando, uma gritaria danada –, o que é que faz, né? Muito complicado... Realmente, muito complicado. Tem uma diferença muito grande no antes e no depois da UPP para a escola muito grande. (Entrevistado 15, professor da Escola Municipal 3)

Posso falar uma coisa, olha só, as crianças estão mais interessadas no estudo, elas já estão conseguindo aprender com mais facilidade. Por quê? Uma criança que não dorme, que está deitada e que de noite, porque isso já aconteceu comigo, você tá deitada numa cama, dormindo, daqui a pouco ela faz som de metralhadora. Você sai, você vai pra um lugar; você fica desesperado, durante o dia você não vai ter condições de aprendizado com facilidade, de focar no aprendizado de ficar manso pra aprender. Hoje em dia, graças a Deus, isso já conseguiu logo que entrou a UPP, não é agora que eu tô dizendo. Tô dizendo, logo que entrou, já teve essa mudança, mudança no ensino, eles já conseguem aprender, eles já têm uma visão de um objetivo pro futuro: “Eu vou ser médico, eu vou ser policial, eu vou ser bombeiro”, sabe essa coisa que não tinha, que a pessoa que vive sem objetivo é doloroso, sem planejamento pro futuro, isso é doloroso, até que o cara não consiga que ele vai ser outra coisa, mas ele têm que ter isso dentro dele, é isso que nos move pra vida, nos vai impulsionando, eles já têm. Não são mais agressivos, a gente pode ter uma coisa ou outra, mas com conversa já passa, já chama os pais, os pais já vem desarmados, até os pais mudaram, graças a Deus, a postura, foi uma mudança de postura assim, ó (ele estala os dedos), rápido, até os pais já ouvem [...] Foi uma mudança, foi muito útil, muito maravilhoso, muito..., tudo assim de muito bom, que eu posso te dizer a UPP, eu espero que continue. (Entrevistado 16, agente de limpeza da Escola Municipal 3)

No relato a seguir, fica expressa uma possível distinção entre os efeitos das UPPs nos alunos do primeiro segmento do ensino fundamental e nos alunos do segundo segmento.

Entrevistado: Aí, veio a questão da UPP, aí, deu uma melhorada grande. Uma melhorada grande, mesmo. No início, no início, era aquela confusão, dos próprios alunos colocarem “sai UPP, sai UPP”... Eles têm uma relação amigável, entre aspas. Eles ainda têm um pé atrás, né? [referindo-se aos alunos do 2º segmento]. Eles ainda não vêm [a UPP] como parceria, não. Ainda vêm como uma coisa pesada pra eles. Pesquisador: E o primeiro segmento? Como eles veem a UPP?

Entrevistado: Ah, é mais tranquilo... Eles têm outro tipo de visão sobre isso.

Pesquisador: Ao quê o senhor atribui essa diferença de visão, entre o primeiro e o segundo segmento?

Pesquisador: Ah, é a questão da experiência. Os alunos mais velhos, do segundo segmento, vivenciaram toda a questão do conflito, entendeu? Vivenciaram mais isso? Os pequenos não. Muitos já vieram com a UPP dentro. (Entrevistado 30, diretor principal da Escola Municipal 6)

Tal assertiva sugere que, devido ao arrefecimento das ações ostensivas por parte dos narcotraficantes – porte e disparos de armas de fogo publicamente, venda acintosa de drogas ilícitas, execuções sumárias de pessoas nas favelas etc. –, em decorrência da implantação das UPPs, os efeitos positivos de tais unidades já estejam sendo percebidos pelos profissionais que atuam nas escolas da Grande Tijuca, no tocante às crianças, alunos do primeiro segmento do ensino fundamental (1º ao 5º ano), geralmente, na faixa etária de 6 a 11 anos.

Não se trata de um relato cuja interpretação possa se dar de maneira desconexa ao segmento do ensino fundamental percebido. Isso porque a visão do funcionário acima é semelhante a de outros funcionários que atuam em escolas que prestam educação neste mesmo segmento (Escola Municipal 3 e Escola 4), vale dizer, dois estabelecimentos de ensino onde supostamente, de acordo com as entrevistas coletadas, vislumbram-se os efeitos mais significativos da implantação das UPPs no comportamento dos alunos (percepção esta que também é notada nos funcionários da Escola Municipal 1).

As fotografias tiradas no interior das escolas pode corroborar tais percepções. Notou-se que, na Escola Municipal 4, que atende somente alunos do primeiro segmento do ensino fundamental (1º ao 5º ano), as pichações foram realizadas nos banheiros masculinos, contrastando com o restante daquela escola, cujas dependências eram limpas, livres de pichações. Ao questionar alguns funcionários sobre a suposta autoria dos grafites, as respostas atribuíram aos alunos mais velhos, na faixa dos 10-11 anos de idade, matriculados no 5º ano, último ano do ensino fundamental I (Entrevistado 20, cozinheiro da Escola Municipal 4; e Entrevistado 22, agente de limpeza da Escola Municipal 4).

Enquanto isso, nas escolas onde há atendimento tanto de alunos do primeiro segmento do ensino fundamental (1º ao 5º ano) como do segundo segmento – Escola Municipal 1 e Escola Municipal 6 –, as pichações são mais acintosas. Elas apareceram em lugares de fácil visibilidade, tais como corredores, armários, mesas e cadeiras.

Mas, enquanto alguns funcionários de escolas localizadas nesta região da cidade veem os efeitos positivos, em decorrência da implantação das UPPs, para outros, não teria ocorrido melhora significativa.

Eu não vejo que a UPP tenha elaborado muito pra vida deles, eu não vejo que eles sejam uma geração que vai falar bem dessa UPP, ou vai estar melhor porque a UPP veio. Eu acho que alguma coisa vai mudar para eles, em algum aspecto para melhor, mas não que isso resolva a vida deles, que eles se tornem um ser humano, um cidadão comum. Ainda falta muita coisa. (Entrevistado 23, diretor principal da Escola Municipal 5)

Esse depoimento é acompanhado, em alguma medida, por seus companheiros de escola.

Entrevistado: Eu acho que a UPP é uma maquiagem que borrou. Porque, assim, pra mim, tá claro que essa melhora foi um acordo entre bandidos, policiais, enfim. Pra época da Copa do Mundo, enfim. Que, agora, tá começando a voltar o que era antes. Então, eu vejo isso: a UPP como uma maquiagem que borrou. (Entrevistado 26, professor da Escola Municipal 5)

Entrevistado: Tá, tem invasão do morro, tiroteio em uma porção de morro que tem UPP. Então, não parou. Isso já aconteceu aqui, aconteceu lá naquele morro do AfroReggae... Todo momento, você tá vendo isso: “Morreu polícia”, “confronto”. Então, eu não sei. Tem policial ou não tem policial? Tá tomando conta do morro ou não tá tomando conta do morro? Mas, hoje, os meninos [alunos] disseram que lá em cima tá perigoso. E até já dizem: “Então, já sabem, ninguém vai lá pra cima, hoje, hein?” Eles dizem que lá tá cheio de ‘alemão’, que são da Fação B. (Entrevistado 25, professor da Escola Municipal 5)

Consoante já mencionado, a favela em que a referida escola está situada assistiu, durante o ano de 2014 (período em que a pesquisa de campo foi realizada), a eclosão de confronto armados, entre narcotraficantes e os policiais da UPP, após um período de “tranquilidade”. Provavelmente, isso tenha influenciado a percepção negativa dos funcionários desse estabelecimento educacional.

No entanto, se, numa via, havia quem percebesse nas UPPs efeitos positivos sobre as oportunidades educacionais dos alunos moradores de favelas, enquanto, em outra, existiam aqueles com posições contrárias, fato é que surgiu, num dado momento da pesquisa, uma via alternativa, para aqueles que, apesar de reconhecerem os méritos de tais unidades policiais, manifestaram-se céticos quanto ao futuro das mesmas.

Tal percepção foi sentida inclusive numa escola municipal localizada no asfalto, a mais de 500 metro de uma favela da Grande Tijuca.

Bom, sozinhas. Eu acho que o Estado tem que entrar com outras... Área de educação, assistência social, saúde, infraestrutura. Só as UPPs, num trailerzinho, né? Com meia dúzia..., com alguns policiais..., é o nosso país, né? Eu acho que quando você... É o mal de nossos políticos, né? É tudo fachada, né? Eu acho assim. Eu não acho que tá tendo uma grande influência sobre a violência, não. Acho que os meios de comunicação estão mais do que..., né? O que falar? Eu não vejo muita influência. Por que? O Estado só entrou com o quê? Com as armas? Com o poder, né? Segurança. Que segurança? (Entrevistado 2, diretor adjunto da Escola Municipal 1)

Os impactos foram maiores no começo, na época da implantação. Mas, agora, a frequência [dos alunos] vai depender dos acontecimentos. Em termo de exemplo para os alunos de que “a UPP modificou os valores”, né? Infelizmente, não posso dizer que tenha feito a diferença. O que vai fazer a diferença é levar projetos à

“comunidade”, aos alunos, que lhes deem outras perspectivas de vida. A UPP é o “big brother”. Volto a afirmar: representa uma proteção, mas também uma ameaça. Eu vejo como a presença do Estado de Direito, da ordem, nas “comunidades”; um símbolo. Mas, se, infelizmente, essas UPPs, esses policiais, não derem o exemplo, não forem eles o exemplo, se eles se envolverem [em maus atos] ou se eles abordarem sem sabedoria, né? Sem educação. Saber que a casa do pobre não precisa ser invadida com um chute, porque ninguém vai à casa do rico, dá um chute na porta e entra. (Entrevistado 5, professor da Escola Municipal 1)

Eu sou plenamente a favor, desde que eles estejam lá com o intuito de proteger e servir, como a gente imagina que seja o papel de um policial. Mas, quando a gente vê nos noticiários casos como o do Amarildo, a gente perde um pouco a credibilidade. A gente sempre tem esperança que via funcionar e, ao mesmo tempo, de que vá acabar, porque os boatos estão aí pra gente ver se são verdades ou não. Por exemplo, vai ser assim até Olimpíada de 2016. Quando acabar a Olimpíada, volta tudo ao normal, porque vai acabar o dinheiro. Tem que esperar pra ver. (Entrevistado 6, professor da Escola Municipal 1)

Pelos dados que foram coletados durante a pesquisa, especialmente, mediante a aplicação de entrevistas aos profissionais que atuam em algumas escolas da Grande Tijuca, ora em escolas do asfalto, ora em escolas de favelas, verifica-se que as perspectivas dos mesmos sobre os efeitos engendrados por conta da implantação das UPPs na referida região da cidade do Rio de Janeiro estão longe de um consenso.

Curiosamente, a ambiguidade entre as afirmações dos entrevistados pode estar associada a alguns fatores.

O primeiro deles se refere à percepção dos funcionários das escolas pesquisadas sobre o prestígio que as mesmas gozariam⁸⁵.

No desenrolar da pesquisa de campo, percebeu-se que nas escolas em que os funcionários atribuíam alto prestígio às mesmas – Escola Municipal 1, Equador Municipal 3 e Escola Municipal 4 –, de um modo geral, as respectivas entrevistas sugerem que as UPPs teriam mais aspectos positivos do que negativos ou nulos, especialmente, considerando a suposta mudança no comportamento dos alunos, nos espaços intramuros, ao passo que, nas escolas entendidas como de baixo prestígio – Escola Municipal 5 e Escola Municipal 6, a visão dos funcionários aponta no sentido de que as UPPs praticamente nada (efeito nulo) teriam alterado o comportamento dos alunos nelas matriculados.

Isso abre a possibilidade de se inferir algo que não estava previsto entre as hipóteses iniciais da pesquisa, no caso, como a autopercepção sobre o prestígio escolar estaria relacionada, de alguma maneira, com a construção subjetiva da realidade, por parte dos

⁸⁵ Toma-se a concepção de prestígio associada ao clima escolar, à demanda das famílias dos alunos por determinadas escolas pública, à atuação dos professores e à gestão educacional (COSTA, 2008; COSTA; KOSLINSKI, 2012).

funcionários das escolas, sobre os alunos que as frequentam, independentemente, no entanto, de os estabelecimentos educacionais encontrarem-se nas favelas ou no asfalto.

Poder-se-ia, pois, de alguma forma, considerar os depoimentos dos funcionários entrevistados nas escolas pesquisadas à luz de uma relação entre o clima escolar, a violência dos alunos e os modelos de eficácia coletiva, a exemplo que já fora objeto de pesquisa por parte de Cunha (2014) sobre a percepção de alunos com 9º ano do ensino fundamental de escolas municipal e alunos do 2º ano do ensino médio de escolas estaduais, todas localizadas na cidade do Rio de Janeiro.

Tabela 16 - Percepção dos entrevistados sobre prestígio das escolas pesquisadas

Escolas Pesquisadas	Percepção dos entrevistados sobre o prestígio da escola		Percepção dos entrevistados sobre os efeitos das UPPs	
	Alto	Baixo	Positivos	Efeito nulo
Escola 1	X		X	
Escola 2		X		X
Escola 3	X		X	
Escola 4	X		X	
Escola 5		X		X
Escola 6		X		X

Outra possibilidade de interpretação para a ambiguidade nas percepções dos entrevistados pode estar relacionada às suas experiências pessoais onde os mesmos possuem suas respectivas residências e exercem suas funções nas escolas.

Não é demais lembrar que, segundo dados apresentados por Cano, Borges e Ribeiro (2012), houve um aumento de crimes nos bairros da Grande Tijuca (onde, justamente, 33 dos entrevistados possuíam suas residências), inclusive no asfalto, tais como furto, ameaças, lesões corporais dolosas e crimes relacionados ao comércio de drogas.

Vale recordar que a suposta (volta da) insegurança na Grande Tijuca foi relatada tanto por profissionais que atuam numa escola situada no interior de uma favela (Escola Municipal 5) como em outra escola localizada no asfalto (Escola Municipal 6), e que atendem alunos de favelas distintas da mesma região da cidade.

No caso da Escola Municipal 5, cabe lembrar que esta teve 2 dias letivos suspensos por conta de confrontos violentos envolvendo forças policiais e narcotraficantes, no ano de 2014.

Entretanto, grife-se que os efeitos mais significativos observados na pesquisa se referem às percepções, quase que unânime (considerado as falas de 35 entrevistados, entre 37 entrevistados, no total), desses profissionais sobre as contribuições positivas das UPPs no que se refere:

a. Ao aumento de dias letivos. Se outrora a interrupção das aulas seria uma constante, em decorrência dos confrontos violentos entre policiais e narcotraficantes, e mesmo entre grupos rivais de narcotraficantes, com a implementação das UPPs isso teria drasticamente reduzido.

b. Na recuperação da autogestão das escolas. Se, antes das UPPs, a direção das escolas estaria sob a influência dos “donos do morro” – os narcotraficantes, como foram referidos –, com o advento dessas unidades policiais, os responsáveis pela gestão escolar não mais estariam suscetíveis às ordens de tais pessoas, como, por exemplo, no concernente ao fechamento da escola, ou sujeitas a ter que suportar o ingresso de pessoas estranhas ao estabelecimento escolar.

c. Na redução dos casos de abandono por parte dos alunos, e

d. Na mudança comportamento dos alunos, o que, diante dos depoimentos coletados, pode indicar a perda da figura dos narcotraficantes como referencial a ser reproduzido, sobretudo, entre as crianças, matriculadas no primeiro segmento do ensino fundamental (1º ao 5º ano), que, em condições normais de desenvolvimento e desempenho escolar, estariam na faixa de 8 a 11 anos de idade, em contraste com relatos sobre a persistência da sociabilidade violenta entre os adolescentes.

Como as crianças não teriam, na visão dos entrevistados, mais contato direto com confrontos violentos, execuções sumárias e exposição de cadáveres nas áreas das favelas, haveria um distanciamento do modelo comportamental baseado na sociabilidade violenta, o que teria feito com que essas crianças ficassem mais calmas, mais concentradas durante as aulas e menos adeptas de brincadeiras violentas.

Tais informações tornam possível compreender como um dos entrevistados percebe efeitos das UPPs, ao afirmar: “Essa geração é filha da UPP e ela será pai da UPP. Eles terão uma visão sobre a Unidade de Polícia Pacificadora e passarão isso para os seus filhos” (Entrevistado 26, professor da Escola Municipal 5)

Se as percepções dos entrevistados e os efeitos se prolongarão no tempo e no espaço, isso somente poderá ser observado mais adiante, considerando o caráter recente e

experimental das UPPs, quiçá no prosseguimento desta pesquisa ou por intermédio da realização de outra.

3.5.7. Uma opinião geral do respondentes sobre as UPPs: o que disseram os alunos

Ao serem questionados sobre as UPPs, os alunos da Escola Municipal 6 se posicionaram das seguintes maneiras, conforme a tabela abaixo:

Tabela 17 - Opiniões dos alunos sobre as UPPs

Origem residencial dos alunos respondentes	Qual a sua opinião sobre as UPPs?			
	Boas	Ruins	Indiferente	Não tenho opinião
Zona 1, da Favela 2	1 aluno	2 aluno	Nenhum aluno	3 alunos
Zona 2, da Favela 2	1 aluno	2 aluno	2 alunos	1 aluno
Favela 3	1 aluno	13 alunos	3 alunos	4 alunos
Favela 4	Nenhum aluno	1 aluno	Nenhum aluno	Nenhum aluno
Outras	Nenhum aluno	1 aluno	Nenhum aluno	3 alunos
Asfalto	Nenhum aluno	3 alunos	Nenhum aluno	4 alunos
Total de respostas	3 alunos	22 alunos	5 alunos	15 alunos
Total de respondentes	45 alunos			

De um modo geral, verifica-se que somente 3 alunos tiveram uma opinião positiva quanto às UPPs, ao passo que 22 alunos descreveram as UPPs como “ruins”.

Este número só encontra proximidade em relação aos 15 alunos que disseram não ter opinião.

Com relação às respostas positivas, vale a menção de um dos alunos para o fato de que teria ocorrido a “diminuição do tráfico no morro” (Respondente 5, aluno, morador da Favela 2), o fim do tráfico (Respondente 9, aluno, morador da Zona2 da Favela 2) ou a possibilidade de livre locomoção pela cidade e de ida à escola sem a ameaça de ser baleado por um tiroteio (Respondente 38, aluno, morador da outra favela, situada em outra parte da cidade) com a instalação das UPPs.

Já no que se refere às opiniões negativas sobre as UPPs, houve quem dissesse que as “UPPs só ficam de enfeite” (Respondente 1, aluno, morador da Favela 2), “ficam só de enfeite, não fazem nada” (Respondente 4, aluno, morador da Favela 2), “porque só ficam na entrada da comunidade de fachada” (Respondente 11, aluno, morador da Zona 2 da Favela 2),

“porque continua o tráfico de droga” (Respondente 12, aluno, morador da Favela 3), “porque o tráfico rola solto na favela” (Respondente 13, aluno, morador da Favela 3), “porque ainda continua os tiroteios e as drogas, pra mim a UPP é uma m... [sic]” (Respondente 15, aluno, morador da Favela 3), “porque continua tendo tiroteio e porque tratam morador com indiferença” (Respondente 17, aluno, morador da Favela 3), “eles não falam direito e querem logo bater” (Respondente 21, aluno, morador da Favela 3), “Porque tem morador morrendo na guerra de polícia e traficante” (Respondente 22, aluno, morador da Favela 3), “agora tem mais confronto entre bandido no morro” (Respondente 25, aluno, morador da Favela 3), “eles não fazem p... nenhuma e só batem em morador” (Respondente 26, aluno, morador da Favela 3), “porque continua tendo bandido e tráfico de drogas” (Respondente 27, aluno, morador da Favela 3), “continuam tendo tráfico de drogas” (Respondente 28, aluno, morador da Favela 3), “Porque os policiais não fazem nada e os bandidos fazem o que querem” (Respondente 30, aluno, morador da Favela 3), “UPP não faz nada” (Respondente 33), “Porque eles param até criança” (Respondente 34, aluno, morador da Favela 3)

Se, por um lado, há aqueles que atribuíram uma opinião negativa às UPPs devido à inércia dessas em resolver problemas como as atividades ligadas ao narcotráfico e aos relatos de abuso por parte dos policiais, de outro, existem depoimentos que, ora manifestam empatia com os narcotraficantes, ora definem os policiais das UPPs como “bandidos”.

Porque desde quanto eles [os policiais] entraram não mudou em nada, até que com o tráfico [de drogas] ficaria melhor, porque pelo menos eles [os narcotraficantes] iriam fazer uma área de lazer, um campo de futebol na Favela 3. (Respondente 24, aluno, morador da Favela 3)

Vale mencionar que se trata da resposta ao questionário por parte de um aluno residente na Favela 3 da Grande Tijuca, justamente onde as UPPs tiveram o maior índice de reprovação (13 alunos atribuíram às UPPs um conceito ruim).

Para outro aluno, residente numa favela fora da região da Grande Tijuca, mas que estuda na Escola Municipal 6,

Na minha opinião, só deveriam ter bandidos nos morros pois de qualquer forma a polícia é um bandido de farda [sic]. Bandido só mata quem merece morrer, polícia mata inocente. (Respondente 37, aluno).

Trata-se de um aluno que, segundo suas próprias palavras, ouviria *funk* “proibidão” todos os dias, inclusive na escola, manifesta um *ethos* “guerreiro”, a se referir “Facção A vai morrer!, ao mesmo tempo em que se mostra indignado com os supostos abusos cometidos pelos policiais das UPPs (Respondente 37, aluno, morador de outra favela em outra parte da cidade).

Já disse. Antes da UPP a vida da gente era bem melhor. O tráfico ajudava as família tá ligado. Dava dinheiro, dava comida, dava gás e nem matava inocente. Agora a polícia meu irmão, faz estrago não só nas favelas mais no mundo todo. UPP então nem se fala. Sobe toda sexta [-feira] lá no morro pra pegar dinheiro com o tráfico, isso é honrar a paiz? Matar inocentes, tirar as coisas das casas dos cria, da tapa na cara de mulher. Pra mim polícia é uma m... [sic] (Respondente 37, aluno, morador de outra favela em outra parte da cidade)

Além das respostas positivas e negativas sobre as UPPs, houve quem se mostrasse indiferente quanto às UPPs – em parte, pelo fato de que as unidades policiais em nada teriam alterado a rotinas de algumas favelas – ou isento de opinião quanto às mesmas.

Neste último caso, surge a hipótese de que, de alguma maneira, abordagens de temas associados ao narcotráfico e à polícia continuam a representar uma espécie de tabu, especialmente entre moradores de favelas.

Em alguns questionários, pode-se ver alunos justificarem suas respostas “não tenho opinião” (num total de 15 alunos) com expressões como “não é da minha conta”, “não é de meu interesse” ou “não tenho nada com isso”.

Por fim, cabe mencionar que no questionário aplicado aos alunos das 2 turmas de 9º ano da Escola Municipal 6 foi perguntado aos mesmos se gostaria de terminar os estudos e, em caso afirmativo, qual carreira gostaria seguir.

De um modo geral, quanto à primeira pergunta, as respostas foram sim, com exceção de 4 alunos que não responderam.

E, num quadro expositivo, as opções pelas carreiras a serem seguidas, por parte dos alunos, são as seguintes:

Tabela 18 - Profissões escolhidas pelos alunos

Profissão	Quantidade
Advogado	6 alunos
Ator de filme pornô	1 aluno
Bailarina profissional	1 aluno
Biólogo	3 alunos
Bombeiro	1 aluno
Comissário de bordo	1 aluno
Enfermeiro	2 alunos
Engenheiro ⁸⁶	3 alunos
Engenheiro civil	3 alunos
Engenheiro mecânico	3 alunos

⁸⁶ Sem especificação de área de formação e atuação.

Estilista (moda)	2 alunos
Jogador de futebol	4 alunos
Jornalista	1 aluno
Médico	1 aluno
Militar (do exército)	2 alunos
Policia Militar ⁸⁷	3 alunos
Museólogo	1 aluno
Professor	1 aluno
Psicólogo	1 aluno
Técnico de informática	2 alunos
Veterinário	3 alunos
<i>Web designer</i>	1 aluno
“Não sei”	7 alunos
Não responderam	4 alunos

A quantidade de profissões mencionadas não condiz com o universo de alunos respondentes (45 alunos), pois, houve casos em que os mesmos escolheram mais de uma profissão, usando a conjunção “ou” em suas respostas.

Importa registrar que somente 1 dos alunos disse que gostaria de ser policial militar, atuando no Batalhão de Operação Especiais (BOPE). Se, por um lado, a figura dos narcotraficantes exerceria influência na escolha do modo de vida de alguns jovens moradores de favelas (DOWDNEY, 2003), por outro, o mesmo parece não ocorrer em relação à imagem dos policiais militares, considerando as respostas dos alunos da Escola Municipal 6.

Considerando o universo heterogêneo das respostas e guardadas as ressalvas quanto a possíveis generalizações, existem as seguintes sugestões:

Haveria uma gama de profissões idealizadas pelos jovens moradores de favelas, o que induz a desconstrução de uma possível associação entre juventude moradora de favelas e criminalidade (VALLADARES, 2005), em que pese alguns dos alunos respondentes se identificarem com as pichações em alusão ao narcotráfico;

As experiências violentas parecem não ter influenciado as escolhas das profissões por parte dos alunos. Isso porque não se viu qualquer opção manifesta sobre “ser bandido” ou “ser traficante”, ou ainda que fizesse menção a alguma forma de vingança aos supostos casos de abusos praticados por policiais nas favelas da Grande Tijuca (em que pese as menções a tais casos de abuso de autoridade). Nem houve um número significativo de alunos

⁸⁷ Um dos alunos afirmou que gostaria de ser do BOPE e “matar muitos bandidos” (Respondente 27).

respondentes que optassem por seguir a carreira policial, à exceção de um único aluno: “Vou ser do BOPE e matar muitos bandidos” (Respondente 27, aluno, morador da Favela 3).

Considerando a cronologia dos fatos ligados às UPPs, relativas aos períodos anterior e posterior às suas implementações (2010-2015), parece que a possibilidade de se tornar um policial não faz parte do rol de escolhas dos alunos moradores de favelas (41 alunos) e também daqueles que se seriam moradores do asfalto (4 alunos). Provavelmente, a imagem negativa dos policiais militares, relacionada a casos de abusos de autoridade, conforme relatos de alguns dos funcionários das escolas entrevistados e dos alunos respondentes ao questionário, assim como os registrados em algumas pesquisas (BURGOS, 2011; CANO, BORGES, RIBEIRO, 2012; MACHADO DA SILVA, LEITE, 2007), não tenha sido superada, nem mesmo com o advento das UPPs.

CONCLUSÕES

Este trabalho é produto de uma pesquisa exploratória acerca os possíveis efeitos das UPPs sobre alguns aspectos relacionados às oportunidades educacionais de alunos moradores de favelas na cidade do Rio de Janeiro, tendo como marco espacial a região conhecida como Grande Tijuca.

Entre os aspectos educacionais, a pesquisa se concentrou em coletar e analisar dados concernentes ao acesso e matrícula desses alunos às escolas da rede municipal, bem como dados referentes à sociabilidade entre os alunos matriculados nas escolas dessa mesma rede de educação.

Conforme dito na introdução desse mesmo trabalho, houve limitações que se referem à dependência do acesso aos determinados dados mediante as percepções dos funcionários entrevistados e dos alunos que responderam um questionário aplicado numa das escolas da rede municipal na Grande Tijuca, da relação de confiança entre o pesquisador e os entrevistados, e do acesso aos registros das informações nas próprias escolas pesquisadas.

No que se refere às percepções dos funcionários, deve-se considerar as prováveis dificuldades dos mesmos em se lembrarem de eventos ocorridos há mais de quatro anos, portanto, em período anterior à implementação das UPPs.

Da mesma forma, há que se tomar tais percepções com base nas experiências de cada um dos profissionais entrevistados, especialmente no que se refere às suas respectivas visões sobre o clima das escolas em que atuavam à época da pesquisa.

Quanto à relação de confiança, esta foi sendo estabelecida paulatinamente entre o pesquisador, os funcionários entrevistados e os responsáveis legais pelos alunos matriculados nas escolas selecionadas para a realização da pesquisa. No tocante aos pais dos alunos, somente ao final da pesquisa foi possível encontrar uma certa disponibilidade dos mesmos em participar da pesquisa, haja vista a frequência do pesquisador nas dependências das escolas, sua relação com o corpo de funcionários desses estabelecimentos e com alguns alunos.

Se, por um lado, ainda não foi possível entrevistar os pais dos alunos nas escolas pesquisadas, há esperança de que, num estudo futuro, isso seja viável.

A participação de “informantes-chave” (WHYTE, 2005) nas escolas foi, para a consecução da pesquisa, fundamental, mediante apresentação de pessoas que poderiam ser entrevistadas, ingresso em locais supostamente restritos e fornecimento de informações

relevantes ao desenvolvimento deste trabalho. Mesmo terminada a pesquisa, tais contatos ainda persistem.

No concernente às informações, as dificuldades se referem tanto as reservas de alguns diretores em disponibilizá-las, com o temor de que isso tivesse implicações negativas para os mesmos, como a implantação de um sistema integrado entre as escolas e a SME/RJ.

De acordo com relatos dos diretores entrevistados, os registros das ocorrências nas escolas em seu entorno seriam enviados diretamente, por intermédio de um sistema de informações *online*, àquela instituição gestora municipal, retirando das escolas da rede a guarda física de livros de registros.

Guardadas as devidas proporções e cuidados em relação a possíveis generalizações, a pesquisa também manteve seu foco sobre a sociabilidade entre os alunos das escolas da rede municipal do Rio de Janeiro, a partir de pressupostos e hipóteses de que o comportamento dos mesmos poderia inclusive gerar algum efeito sobre a dinâmica de matrícula de crianças e adolescentes nos referidos estabelecimentos educacionais.

Com base em dados de pesquisas prévias, acreditava-se que, em alguma medida, as limitações impostas por grupos de narcotraficantes que dominavam as favelas da cidade supostamente teriam efeitos sobre a mobilidade dos moradores desses territórios, inclusive, sobre as estratégias familiares de escolha das escolas da rede municipal e o sistema de matrículas consolidado pelo próprio poder público municipal, seja no nível gerencial da SME/RJ e/ou das coordenadorias, seja no nível das direções das escolas em tela.

Considerando a implementação das UPPs na região da Grande Tijuca, em 2010, buscou-se saber se tal fenômeno teria proporcionado algum efeito tanto sobre a dinâmica de matrículas nas escolas da rede municipal como em relação à sociabilidade entre jovens moradores de favelas, tradicionalmente controladas por grupos rivais de narcotraficantes.

Após a aplicação de entrevistas juntos aos funcionários das escolas da rede municipal – diretores principais, diretores adjuntos, coordenadores pedagógicos, professores, agentes educadores e agentes de limpeza –, de um questionário a alunos do 9º ano do ensino fundamental de uma das escolas pesquisadas, observação de campo e verificação de dados coletas juntos à SME/RJ, foi possível reafirmar algumas hipóteses do estudo, ao passo que outras não.

Entre as hipóteses que se fortaleceram, a principal se refere aos efeitos positivos da implementação das UPPs sobre a sociabilidade entre alunos do primeiro segmento (1º ao 5º ano) do ensino fundamental nas escolas da rede municipal do Rio de Janeiro,

independentemente dessas estarem localizadas no asfalto ou no interior de favelas da Grande Tijuca. Mediante as entrevistas e observação de campo sobre o cotidiano escolar, foi possível verificar, com base em tais dados, uma suposta alteração no *ethos* de alunos desse segmento da educação fundamental, mormente aqueles que da faixa etária mais jovem (entre 8 e 11 anos de idade).

Há, pois, a suposição de que a implementação das UPPs e o conseqüente arrefecimento de práticas coativas por parte dos narcotraficantes que controlavam as favelas – demonstração de armas de fogo, venda ostensiva de drogas ilícitas, confrontos armados, execuções sumárias, disposição de cadáveres em vias públicas etc. – tenham gerado efeitos sobre a construção identitária de crianças moradores de favelas e, portanto, sobre a sua sociabilidade, inclusive dentro das escolas que atendem alunos, na faixa etária dos 8 aos 11 anos, no primeiro segmento (1º ao 5º ano) do ensino fundamental.

Tal suposição pode ser reforçada pela observação de campo, nas escolas pesquisadas, onde se verificou a menor incidência de agressões, de pichações, de cantorias em apologia a determinados grupos de narcotraficantes, especialmente, no que se refere ao comportamento dos alunos do primeiro segmento do ensino fundamental, indo ao encontro dos relatos dos funcionários entrevistados.

As informações sugerem que os alunos do primeiro segmento do ensino fundamental ter-se-iam distanciado do referencial dos narcotraficantes como modelo comportamental baseado nas figuras dos “heróis” ou “donos dos morros”, além estarem menos submetidos as conseqüências do estresse traumático advindo dos confrontos violentos entre forças policiais e narcotraficantes, bem como entre grupos rivais de narcotraficantes em disputa territorial nas favelas da cidade, constantes em épocas anteriores à implementação das UPPs.

Estas mesmas informações podem assim reforçar as teorias de sociabilidade coletiva sobre o comportamento de jovens, especialmente em idade escolar.

O mesmo não foi possível verificar entre os alunos do segundo segmento (6º ao 9º ano) do ensino fundamental nas escolas analisadas, geralmente na faixa etária dos 12 aos 17 anos, mediante observação de campo, por intermédio dos relatos dos entrevistados e considerando as respostas de um questionário aplicado aos alunos de duas turmas do 9º ano do ensino médio de uma das escolas.

Tais dados servem aliás de justificativa para a realização de futuras pesquisas de cunho longitudinal, com o objetivo de se saber se os efeitos das UPPs sobre os alunos do

primeiro segmento do ensino fundamental das escolas pesquisadas se prolongarão ou não no decorrer do tempo. Isso porque consoante relato da maioria dos funcionários entrevistados, existe a crença de que as UPPs continuem tendo efeitos positivos sobre aqueles alunos.

Outra hipótese que se confirmou se refere a uma suposta recuperação da autonomia da gestão das escolas da rede municipal da Grande Tijuca, especialmente nas escolas localizadas no interior das favelas dessa região. A erradicação ou redução do poder de coação dos grupos de narcotraficantes, atribuída supostamente à implementação das UPPs, pode ter sido a causa da redução da perda de dias letivos, se comparada aos períodos anteriores à implementação das UPPs (antes de 2010), na região da Grande Tijuca, conforme os dados coletados na pesquisa.

Paralelamente ao foco dessa pesquisa, há informação de que, com a instalação das UPPs, teria acontecido a redução de pedidos de licença médica de funcionários das escolas, acometidos por estresse traumático decorrente da violência dos constantes confrontos entre policiais narcotraficantes e grupos rivais de narcotraficantes. A presença de professores nas escolas da rede municipal pode significar, inclusive naquela situadas no interior de favelas, maior oportunidade educação para os alunos residentes nesses espaços da cidade. Tal informação também pode servir de justificativa para um estudo futuro.

Além dessas verificações, cabe observar que outro efeito positivo pela implementação das UPPs, segundo os entrevistados, teria sido o fim do ingresso de pessoas estranhas aos estabelecimentos educacionais, sem o consentimento de seus funcionários, inclusive ameaçando-os e aos alunos.

Todavia, existem hipóteses que não se sustentaram, pelos mais diversos motivos.

Conforme dito anteriormente, a suposta alteração nos *ethos* dos alunos matriculados nas escolas da rede municipal não teria se dado de maneira geral, mas particularmente em relação aos alunos do primeiro segmento (1º ao 5º ano) do ensino fundamental. No que diz respeito aos alunos do segundo segmento (6º ao 9º ano) do ensino fundamental, os dados obtidos sugerem que as UPPs teriam efeito nulo sobre os referenciais identitários e comportamentais dos mesmos. Foi possível observar, em campo, casos de agressões, pichações e cantorias relacionadas ao “*ethos* guerreiro” (ELIAS, 1997) dos narcotraficantes que tradicionalmente tem controlado as favelas da cidade do Rio de Janeiro.

Da mesma forma, foi possível coletar depoimentos junto aos alunos de uma das escolas municipais que indicam uma suposta rivalidade entre os muros das escolas. Parte dos alunos que se propuseram a responder a um questionário, afirmaram que evitariam estudar

numa escola próxima ou no interior de uma favela controlada por um grupo de narcotraficantes rival àquele que vem dominando a favela onde os respondentes dizem residir.

Associando-se as informações da SME/RJ sobre matrícula de alunos moradores de favelas em escolas da Grande Tijuca a esses últimos dados, pode-se inferir que haveria uma segregação entre os próprios alunos moradores de favelas desta região da cidade, com fundamento, por um lado, no medo da aplicação de punições pela transgressão de regras concernentes à limitação de mobilidade, impostas por grupos de narcotraficantes, e por outro, na identificação de parte desses mesmos jovens com os tais grupos.

Com relação a isso, cabe aliás menção a outro fato relevante que se refere a suposição de um efeito nulo da implementação das UPPs sobre a matrícula de crianças e adolescentes moradores de favelas da Grande Tijuca nas escolas da rede municipal. Os dados sugerem que, em que pese a instalação das UPPs, nessa parte da cidade, além da dinâmica das matrículas desses jovens continua a ser efetuada com base em suas respectivas residências, considerando tanto a proximidade de seus lares, ainda existiriam limitações em relação à mobilidade dos moradores das favelas, tendo em vista o temor engendrado por grupos de narcotraficantes, que tradicionalmente vem controlando esses territórios.

As percepções dos funcionários entrevistados e as respostas dos alunos participantes de um questionário sugerem que jovens habitantes de determinadas favelas, controladas por um determinado grupo de narcotraficantes, evitariam estudar em escolas próximas ou no interior de favelas dominadas por um grupo rival de narcotraficantes, evitando assim o risco de abalo às suas próprias integridades.

Existem, portanto, dados que sugerem que as UPPs nada ou muito pouco teriam alterado esse quadro, nesses poucos anos.

Se por um lado a geografia de oportunidades educacionais objetivas pode ser tomada como vasta, tendo em vista a existência de um grande número de escolas da rede municipal na Grande Tijuca, em relação a outros espaços da cidade do Rio de Janeiro, por outro lado, os dados dessa pesquisa fazem referência a uma geografia restrita de oportunidades educacionais subjetivas, considerando às percepções dos alunos e de seus responsáveis legais sobre um reduzido horizonte possível de matrículas.

Fica, desse modo, a sugestão de que, para além de uma partilha entre asfalto e favelas, existiria também uma tensão entre favelas e favelas, o que faria inclusive com que determinadas escolas pesquisadas reproduzissem as desigualdades de oportunidades educacionais em decorrência das segregações residenciais engendradas em seu entorno.

Importa assinalar a ambiguidade entre os relatos dos entrevistados, possivelmente, em decorrência da particularidade da experiência de cada um deles, especialmente, entre aqueles que atuam em escolas localizadas no interior de uma favela (Escola Municipal 4 e Escola Municipal 5, na Favela 1). O acontecimento de recentes confrontos entre forças policiais e grupos de narcotraficantes implicou na dubiedade entre um otimismo inicial pela implementação das UPPs e um sentimento de incógnita em relação à segurança das comunidades escolares.

De um modo geral, conforme abordado num capítulo próprio no corpo desse trabalho, a maioria dos profissionais das escolas pesquisadas disseram notar mudanças positivas nas escolas, em consequência das UPPs, especialmente no que diz respeito ao comportamento dos alunos e à normalidade da rotina desses estabelecimentos.

Entre os alunos, há quem tenha se posicionado favorável às UPPs, justificando que as mesmas teriam proporcionado tranquilidade sobretudo no interior das escolas, frente a casos de violência, roubos e o comércio de drogas ilícitas ao redor das escolas, e aqueles que se disseram indiferentes quanto a supostas alterações nesses espaços.

A recente implementação das UPPs na região da cidade do Rio de Janeiro conhecida como Grande Tijuca parece, per si, colocar limitações às pesquisas sobre os possíveis efeitos ou impactos dessas unidades sobre os aspectos educacionais. Desde o ano de 2012, estudos vêm sendo realizados com o intuito de se aquilatar os referidos efeitos ou impactos. E este trabalho é um entre eles.

Se, por um lado, existiram limitações de várias ordens, por outro, vale sugerir a proposta de eventuais pesquisas que possam explorar tais limitações e os dados aqui expostos, com o intuito de proporcionar à sociedade mais subsídios capazes de avaliar quais os reais efeitos das UPPs sobre aspectos relacionados às oportunidades educacionais de jovens moradores de favelas, ao longo do tempo e espaço.

REFERÊNCIA

ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças. *Violência nas escolas*. Brasília: UNESCO, Coordenação DST/AIDS do Ministério da Saúde, Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça, CNPq, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2002.

AINSWORTH., James. W. *Why does it take a village?: the mediation of neighborhood effects on educational achievement*. Social Forces, 81 (1), p. 117-152, 2002.

ALMEIDA, Gustavo de; BORGES, Waleska. *Um futuro sem grades: especialistas debatem tema de série do 'JB' e Ministério da Educação investe contra violência nas escolas*. Jornal do Brasil, 12/06/2005, p. A26.

_____. *Cidade dividida até nos pátios: crise em conselhos tutelares deixa à mostra influência das facções sobre pais na escolha do colégio dos filhos*. Jornal do Brasil, 11/06/2005, p. A13.

_____. *Professores vivem na fronteira do medo: sindicato já registrou agressões de pais de alunos e ameaças de adolescentes*. Jornal do Brasil, 10/06/2005, p. A15.

_____. *Violência nas escolas prejudica 120 mil: documento reservado de reunião revela que prefeitura já trabalhava no problema*. Jornal do Brasil, 09/06/2005, p. A17.

_____. *Filhos de policiais na linha de fogo: traficantes já invadiram direção de escolas duas vezes para tentar descobrir que alunos teriam parentesco com agentes da lei*. Jornal do Brasil, 08/06/2005, p. A17.

_____. *Sem segurança nos corredores: déficit e inspetores nas escolas abre caminho para aliciamento e envolvimento de alunos com o tráfico de drogas*. Jornal do Brasil, 07/06/2005, p. A14.

_____. *A cartilha da violência; professores recebem ameaças e ordens do tráfico do tráfico; e Jovens reproduzem em sala de aula o cotidiano violento do morro*. Jornal do Brasil, 06/06/2005, p. A13.

_____. *Adaptar para sobreviver: escolas criam novas regras de convivência com comunidades carentes para evitar riscos; e autoridades minimizam*. Jornal do Brasil, 05/06/2005, p. A26.

_____. *Lições do medo: alunos de escolas do Rio, identificados com siglas do tráfico, aumentam situação de risco dos professores e colocam Educação em risco*. Jornal do Brasil, 05/06/2005, p. A25.

ALMEIDA, Karina Riehl de Souza. *UPPs e Educação: possíveis impactos da implantação das Unidades de Polícia Pacificadora na segregação escolar*. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, 2014 [Dissertação de Mestrado].

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos Ideológicos do Estado: notas sobre aparelhos ideológicos de Estado*. [Trad.] Valter José Evangelista e Maria Laura Viveiros. 7. Ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

ALVES, Fátima. *Escolhas Familiares, Estratificação Educacional e Desempenho Escolar: Quais as Relações?* Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, vol. 53, nº 2, 2010, p. 447-168. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/dados/v53n2/06.pdf>. Acesso em 12/02/2014.

_____. *Qualidade na educação fundamental pública nas capitais brasileiras: tendências contextos e desafios*. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2007 [Tese de doutorado]

ALVES, Fátima; LANGE, Wolfram; BONAMINO, Alicia. *A geografia objetiva de oportunidades educacionais na cidade do Rio de Janeiro*. In: RIBEIRO, Luiz Cesar de Queiroz et al. (Org.). *Desigualdades urbanas, desigualdades escolares*. Rio de Janeiro: Letra Capital; Observatório das Metrópoles; IPPUR/UFRJ, 2010, p. 33-66.

ALVES, Fátima; FRANCO JUNIOR, Francisco Creso Junqueira; RIBEIRO, Luiz César de Queiroz. *Segregação residencial e desigualdade escolar no Rio de Janeiro*. In: RIBEIRO, Luiz César de Queiroz; KAZTAMN, Ruben (Org.). *A cidade contra a escola?: segregação urbana e desigualdades educacionais em grande cidades da América Latina*. Rio de Janeiro: Letra Capital, FAPERJ; Montevideu, Uruguai, IPPES, 2008, p. 91-118.

ALVES, Maria Teresa Gonzaga; SOARES, José Francisco. *Efeito-escola e estratificação escolar: o impacto da composição de turmas por nível de habilidade dos alunos*. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 45, jun. 2007, p. 25-58.

AMORIM, Carlos. *Comando Vermelho: a história secreta do crime organizado*. Rio de Janeiro: Record 1993.

ANDRADE, Hanriksson de. *Entenda a cronologia da instalação das UPPs no Rio*. Uol notícias, Cotidiano, 17/12/2010. Disponível em <http://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2010/12/17/entenda-a-cronologia-de-instalacao-das-upps-no-rio.htm>

<http://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2010/12/17/entenda-a-cronologia-de-instalacao-das-upps-no-rio.htm>. Acesso em 20/10/2014.

BARCELLOS, Caco. *Abusado: o dono do morro Dona Marta*. Rio de Janeiro: Record, 2003.

BARREIRA, Gabriel; Káthia; MACHADO, Mariucha. *Para especialistas, projeto de UPPs não corre risco, mas precisa de apoio. Entre os desafios: avançar em políticas de*

infraestrutura social e urbana. Ofensiva de traficantes de drogas contra a polícia preocupa moradores. G1, Globo.com, Rio de Janeiro, notícia, 22/03/2014. Disponível em <http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2014/03/para-especialistas-projeto-de-upps-nao-corre-risco-mas-precisa-de-apoio.html>. Acesso em 20/12/2014.

BARTHOLO, Tiago; Costa, Marcio da. *Turnos e segregação escolar: discutindo as desigualdades intraescolares.* Cadernos de pesquisa, v. 44, n. 153, p. 670-692, São Paulo, jul./set. 2014. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/v44n153/a10v44n153.pdf>. Acesso em 14/01/2015.

BECKER, Howard S. *Outsiders: estudos de sociologia do desvio.* [Trad.] Maria Luiza X. de Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2008.

_____. *Segredos e truques da pesquisa.* [Trad.] Maria Luiza X. de Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

BELL, Courtney. A. *All choices created equal? How good parents select “failing” schools.* New York: Columbia University, National Center for the Study of Privatization in Education, 2005. Disponível em http://ncspe.org/publications_files/OP106.pdf. Acesso 11/01/2015.

BENDIX, Reinhard. *Construção nacional e cidadania: estudos de nossa ordem social em mudança.* [Trad.] Mary Amazonas Leite de Barros. São Paulo: EDUSP, 1996.

BERTA, Ruben. *Ideb: notas de escolas em áreas pacificadas foram as que mais cresceram.* O Globo, Educação, 07/09/2012. Disponível em <http://oglobo.globo.com/educacao/ideb-notas-de-escolas-em-areas-pacificadas-foram-as-que-mais-cresceram-6024654>. Acesso em 08/02/2013.

BERTA, Rube; RAMALHO, Sérgio. *O x da Questão: Rascunhos do Futuro – Os sem sonho.* O Globo, caderno Rio, de 05/06/2010.

_____. *O x da Questão: Rascunhos do Futuro – Escola, o último porto seguro.* O Globo, caderno Rio, de 04/06/2010.

_____. *O x da Questão: Rascunhos do Futuro – Trabalho fora de hora.* O Globo, caderno Rio, de 03/06/2010.

_____. *O x da Questão: Rascunhos do Futuro – A beira do precipício.* O Globo, caderno Rio, de 02/06/2010.

_____. *O x da Questão: Rascunhos do Futuro – Êxodo forçado pela violência.* O Globo, caderno Rio, de 1º/06/2010.

_____. *O x da Questão: Rascunhos do Futuro – Tudo junto, misturado.* O Globo, caderno Rio, de 31/03/2010.

BOLI, John; RAMIREZ, Francisco O. *Compulsory Schooling in the Western Context: essence and variation*. In: ARNOVE, Robert F.; ALTBACH, Philip G.; KELLY, Gail P. (Eds.). *Emergent Issues in Education: comparative perspectives*. New York: State University of New York Press, 1992, p. 25-38.

BOURDIEU, Pierre. *Efeitos de lugar*. In: BOURDIEU, Pierre. (Coord.). *A miséria do mundo*. [Trad.] Mateus S. Soares Azevedo et al. 7. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 159-204.

_____. *O poder simbólico* [Trad.] Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

_____. *Escritos sobre educação*. [trad.] Maria Alice Nogueira; Afrânio Catani. Petrópolis: Vozes, 1998.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: para uma teoria do sistema de ensino*. Petrópolis: Vozes, 2008.

BOWLES, Samuel; GINTIS, Herbert. *Promessa quebradas: reforma da escola em retrospectiva*. In: BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco (Org.). *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias*. [Trad.] Cleusa Aguiar Brooke; Rômulo Monte-Alto. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008, p. 90-104.

_____. *Capitalismo e educação nos Estados Unidos*. In: GRÁCIO, Sérgio; MIRANDA, Sacuntala de; STOER, Stephen (Org.). *Sociologia da Educação I: funções da escola e reprodução social*. Lisboa: Livros Horizonte, 1982, p.159-192.

BRASIL. Constituição da República Federativa do. Brasília. Congresso Nacional. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 15/11/2013.

_____. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. Promulgada em 16 de julho de 1934. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao34.htm. Acesso em 15/11/2013.

_____. Constituição Política do Império do Brasil. Outorgada em 25 de março de 1824. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao24.htm. Acesso em 15/11/1970.

DECRETO Nº 41.650 DE 21 DE JANEIRO DE 2009. DISPÕE SOBRE A CRIAÇÃO DA UNIDADE DE POLÍCIA PACIFICADORA - UPP E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS. O GOVERNADOR DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Disponível em http://www.imprensaoficial.rj.gov.br/portal/modules/conteudoonline/view_pdf.php?ie=NDM

yOA==&ip=NA==&s=NDA0M2RhZGM4NmE5ZmQ3NmFmNTQ0MDY5OWM5MzZhO
WM.A. Acesso 20/03/2014.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF. V. 134, n. 248, p. 27. 833-41, 23 dez. 1996. Seção 1. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 15/11/2013.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF. 16 jul. 1990.

_____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União - Seção 1 - 27/12/1961, Página 11429.

_____. Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de Abril de 1942. Lei orgânica do ensino secundário. Diário Oficial da União - Seção 1 - 10/4/1942, Página 5798.

BRITO, Márcia de Souza Terra; COSTA, Marcio da. *Práticas e percepções docentes e suas relações com o prestígio e clima escolar das escolas públicas do município do Rio de Janeiro*. Revista Brasileira de Educação, v. 15, n. 45, set./dez. 2010, p. 500-510.

BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco (Org.). *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias*. [Trad.] Cleusa Aguiar Brooke; Rômulo Monte-Alto. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

BRUM, Mário. *Favelas e remocionismo ontem e hoje: da Ditadura de 1964 aos Grandes Eventos*. Revista O Social em Questão, PUC-Rio, ano XVI, nº 29, 2013, p. 179-208. Disponível em <http://osocialemquestao.ser.puc-rio.br/media/8artigo29.pdf>. Acesso em 11/05/2014.

BRUNO, Cássio; CABALLERO, Miguel. *Reeleito, Cabral anuncia mais UPPs*. O Globo, Caderno O País, segunda-feira, 04/10/2010, p. 22.

BURGOS, Marcelo Baumann. *Dos parques proletários ao favela-bairro: as políticas públicas nas favelas do Rio de Janeiro*. In: ZALUAR, Alba; ALVITO, Marcos (Org.). Um século de favela. 5. Ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006, p. 25-60.

_____. (Org.). *A utopia da comunidade: Rio das Pedras, uma favela carioca*. 2. Ed. Rio de Janeiro: PUC-Rio; Loyola, 2002.

BURGOS, Marcelo Baumann et al. *O efeito UPP na percepção dos moradores das favelas*. Desigualdade & Diversidade, Revista de Ciências Sociais da PUC-Rio, nº 11, ago./dez. 2011, p. 49-98. Disponível em <http://desigualdadediversidade.soc.puc-rio.br/media/4artigo11.pdf>. Acesso em 12/12/2013.

BURGOS, Marcelo Baumann; PAIVA, Angela Randolpho (Org.). *A escola e a favela*. Rio de Janeiro: PUC-Rio, Pallas, 2009.

BUTELLI, Pedro Henrique. *O impacto das UPPs sobre a performance escolar no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas (FGV), Escola de Pós-Graduação em Economia (EPGE), 2012 [Dissertação de Mestrado]. Disponível em <http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/10685/Pedro%20H.%20Butelli%20-%20Disserta%C3%A7%C3%A3o.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 25/10/2013.

CANO, Ignacio; BORGES, Doriam; RIBEIRO, Eduardo. *Os donos do morro: uma avaliação exploratória dos impactos das Unidades de Polícia Pacificadoras (UPP) no Rio de Janeiro*. São Paulo: Fórum de Segurança Pública; LAV/UERJ, 2012.

CANO, Ignacio; LOOT, Carolina. *Seis por meia dúzia?: um estudo exploratório do fenômeno das chamadas 'milícias' no Rio de Janeiro*. In: JUSTIÇA GLOBAL (Org.). *Segurança, tráfico e milícia no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Böll, 2008, p. 48-103. Disponível em http://br.boell.org/downloads/Relatorio_Milicias_completo.pdf. Acesso em 13/05/2013.

CANO, Ignacio. *Violência nas escolas: uma forma de exclusão social*. In: *Debate: violência, mediação e convivência na escola*. Boletim 23, Nov., 2005, p. 11-15. Disponível em <http://salto.acerp.org.br/fotos/salto/series/215810Debateviolencia.pdf>. Acesso em 20/11/2013.

CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. 11. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

CARVALHO, Tarcisio Amorim. *Religião e acomodação étnica na França e na Grã-Bretanha: a laicidade republicana contra o confessionalismo multicultural*. *Revista Mosaico*, v. 5, n. 2, p. 121-136, jul./dez. 2012. Disponível em <http://seer.ucg.br/index.php/mosaico/article/viewFile/2499/1554>. Acesso em 03/05/2013.

CHARLOT, Bernard. *A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão*. [Trad.] Sonia Taborda. In: *Revista Sociológica*, ano 4, n° 8, jul/dez, Porto Alegre, 2002, p. 432-443.

CHRISTOVÃO, Ana Carolina; SANTOS, Mariana Milão dos. *A escola na favela ou a favela na escola?* In: RIBEIRO, Luiz Cesar de Queiroz et al. (Org.). *Desigualdades urbanas, desigualdades escolares*. Rio de Janeiro: Letra Capital; Observatório das Metrópoles; IPPUR/UFRJ, 2010, p. 277-297.

COLEMAN, James S. *Desempenho nas escolas públicas*. In: BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco (Org.). *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias*. [Trad.] Cleusa Aguiar Brooke; Rômulo Monte-Alto. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008, p. 26-32.

_____. *Equality of education opportunity*. U.S. Department of Health, Education and Welfare; Office of Education. U.S. Government Printing Office: Washington D.C., 1966. Disponível em <http://mailer.fsu.edu/~ldsmith/garnet-ldsmith/Coleman%20Report.pdf>. Acesso em 02/05/2013.

CONSELHO CONSULTIVO CENTRAL PARA EDUCAÇÃO (Inglaterra). *O lar, as a escola e a vizinhança*. In: BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco (Org.). *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias*. [Trad.] Cleusa Aguiar Brooke; Rômulo Monte-Alto. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008, p. 67-73.

COSTA, Marcio. *Prestígio e hierarquia escolar: estudo de caso sobre diferenças entre escolas em uma rede municipal*. In: *Revista Brasileira de Educação*. Vol.13, nº 39, Rio de Janeiro, set./dez. 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n39/04.pdf>. Acesso em 11/11/2012.

_____. *Prestígio escolar e composição de turmas – explorando a hierarquia em redes escolares*. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 19, n. 40, maio/ago., 2008, p. 305-330. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/pdf/eae/v19n40/v19n40a07.pdf>. Acesso em 24/07/2012.

COSTA Marcio da; KOSLINSKI, Mariane C. *Escolha, estratégia e competição por escolas públicas*. *Pro-Posições*, Campinas, v. 23, n. 2 (68), p. 195-213, maio/ago. 2012, p. 197. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/pp/v23n2/a13v23n2.pdf>. Acesso em 06/03/2013.

_____. *Quase-mercado oculto: disputa por escolas “comuns” no Rio de Janeiro*. In: *Cadernos de Pesquisa*, v. 41, n. 42, p. 247-266, jan./abr. 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n142/v41n142a13.pdf>. Acesso em 10/11/2012.

COSTA, Marcio; KOSLINSKI, Mariane Campelo; BRUEL, Ana Lorena; BARTHOLO, Tiago de Souza. *Movimentação de estudantes em um sistema educacional – padrões de “tracking”, rotulagem e reprodução da estratificação social*. *Revista Universidade Federal de Juiz de Fora*, 2014. [No prelo].

COSTA, Marcio; PRADO, Ana Pires; ROSISTOLATO, R. *Talvez se eu tivesse algum conhecimento...: caminhos possíveis em um sistema educacional público e estratificado*. *Interseções*, Rio de Janeiro, v. 14, p. 165-193, 2013. Disponível em <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/intersecoes/article/viewFile/5773/4193>. Acesso em 02/02/2014.

CUNHA, Luiz Antônio. *Educação, estado e democracia no Brasil*. 3. Ed. São Paulo: Cortez; Niterói: Editora UFF; Brasília, FLACSO, 2005.

_____. *O ensino profissional na irradiação do industrialismo*. São Paulo: Editora UNESP; Brasília: FLACSO, 2000.

CUNHA, Marcela Brandão. *Possíveis relações entre violência dos alunos, clima escolar e eficácia coletiva*. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 1077-1092, out./dez. 2014. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ep/v40n4/aop1252.pdf>. Acesso em 18/06/2015.

CUNHA, Neiva Vieira da; MELLO, Marco Antonio da Silva. *Novos conflitos na cidade: a UPP e o processo de urbanização na favela*. In: *Dilemas: Revista de Estudo de Conflito e Controle Social*, vol. 4, n. 3, jul./ago./set. 2011, p. 371-401. Disponível em http://www.ifcs.ufrj.br/~lemetro/mello_e_cunha_novos_conflitos_na_cidade.pdf. Acesso em 23/05/2013.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *A educação básica como direito*. In: *Cadernos de Pesquisa*, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago. 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/v38n134/a0238134.pdf>. Acesso em 04/08/2012.

DAYRELL, Juarez. *A música entre em cena: o rap e o funk na socialização da juventude*. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

DECCACHE-MAIA, Eline. *Esporte e juventude no Borel*. *Estudos históricos*, 1999, 23, p. 192-206. Disponível em bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/download/2082/1221. Acesso em 10/01/2015.

DEBARDIEUX, Eric; BLAYA, Catherine (Org.). *Violência nas escolas e políticas públicas*. [Trad.] Patrícia Zimbres. Brasília: UNESCO, 2002.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. [Trad.] Sandra Regina Netz. 2. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DOWDNEY, Luke. *Crianças do tráfico: um estudo de caso de crianças em violência armada organizada no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003.

DURKHEIM, Émile. *Da divisão do trabalho social*. [Trad.] Eduardo Brandão. 8. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

_____. *As regras do método sociológico*. [Trad.] Paulo Neves. 3. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. *As formas elementares da vida religiosa: o sistema totêmico nas Austrália*. [Trad.] Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ELIAS, Norbert. *Os alemães: a luta pelo poder e a evolução do habitus nos séculos XIX e XX*. [Trad.] Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John. L. *Os estabelecidos e os outsiders*. [Trad.] Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

ELLEN, Ingrid Gould; TURNER, Margery Austin. *Does neighborhood matter?: assessing recent evidence*. Housing Policy Debate, vol. 8, iss. 4, 1997, p. 833-866. Disponível em http://content.knowledgeplex.org/kp2/kp/text_document_summary/scholarly_article/refiles/hpd_0804_ellen.pdf. Acesso em 04/08/2012.

ESCÓSSIA, Fernanda da. *Grupos disputavam pontos-de-venda no morro: polícia diz que não interveio porque podia ser só 'treinamento'; Briga de tráfico deixa 5 mortos no Rio*. Folha de São Paulo, Cotidiano, 02/08/1997. Disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff020801.htm>. Acesso em 12/11/2013.

ESSINGER, Sílvio. *Batidão: uma história do funk*. Rio de Janeiro: Record, 2005.

EVANS-PRITCHARD, Edward Evan. *Os nuer*. [Trad.] Ana M. Golberg Coelho. São Paulo: Perspectiva, 1978.

FLORES, Carolina. *Segregação residencial e resultados educacionais na cidade de Santiago do Chile*. In: RIBEIRO, Luiz César de Queiroz; KAZTAMN, Ruben (Org.). *A cidade contra a escola?: segregação urbana e desigualdades educacionais em grande cidades da América Latina*. Rio de Janeiro: Letra Capital, FAPERJ; Montevidéu, Uruguai, IPPES, 2008, p. 145-179.

FORQUIN, Jean-Claude (Org.). *Sociologia da educação: dez anos de pesquisa*. [Trad.] Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis: Vozes, 1995.

FRIDMAN, Luís Carlos. *Morte e vida favelada*. In: MACHADO DA SILVA, Luiz Antonio (Org.). *Vida sob cerco: violência e rotina nas favelas do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008, p. 77-98.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 2007.

GOFFMAN, Erwin. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. [Trad.] Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. Rio de Janeiro: LTC, 1975.

GUIMARÃES, Eloisa. *Escola, galera e narcotráfico*. 2. Ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2003.

HERSCHMANN, Michael. *O funk e o hip hop invadem a cena*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2000.

IBASE. *Histórias de favelas da Grande Tijuca contadas por quem faz parte dela*. Projeto Condutores(as) de Memória. Rio de Janeiro: IBASE, 2006. Disponível em

<http://www.ibase.br/pt/wp-content/uploads/2011/06/cter-hist%C3%B3ria-de-favelas-da-grande-tijuca.pdf>. Acesso em 13/01/2014.

JENCKS, Christopher; MAYER, Susan E. *Residential segregation, job proximity and black job opportunities: the empirical status of the spatial mismatch hypothesis*. In: LYNN, Lawrence; McGEARY, Michael (Ed.). *Inner-city poverty in the United States*. Washington, DC: National Academy of Science Press, 1990, p. 187-288. Disponível em http://www.nap.edu/openbook.php?record_id=1539&page=187. Acesso em 28/09/2012.

KARABEL, Jerome; HALSEY, A. H. (ed.). *Power and ideology in education*. New York: Oxford University Press, 1977.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Maria de Andrade. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEITE, Márcia da Silva Pereira. *Entre o individualismo e a solidariedade: dilemas da política e da cidadania no Rio de Janeiro*. Revista Brasileira de Ciências Sociais, vol. 15, n. 44, 2000.

MACHADO DA SILVA, Luiz Antonio (Org.). *Vida sob cerco: violência e rotina nas favelas do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira; FAPERJ, 2008.

_____. *Sociabilidade violenta: por uma interpretação da criminalidade contemporânea no Brasil urbano*. Sociedade e Estado, v. 19, n. 1, p. 53-84, jan./jun. 2004. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/se/v19n1/v19n1a04.pdf>. Acesso em 10/11/2012.

_____. *Criminalidade violenta: por uma nova perspectiva de análise*. Revista de Sociologia e Política, n. 13, p. 115-124, nov. 1999. Disponível em <http://www.redalyc.org/pdf/238/23801309.pdf>. Acesso em 12/11/2012.

MACHADO DA SILVA, Luiz Antonio; LEITE, Márcia Pereira. *Violência, crime e polícia: o que os favelados dizem quando falam desses temas?* Sociedade e Estado, Brasília, v.22, n. 3, p. 545-591, set./dez. 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/se/v22n3/04.pdf>. Acesso em 10/11/2012.

MAROTTI, Priscila. *Notas e frequência aumentam nas escolas de áreas pacificadas: UPP contribui para uma nova realidade na educação no Rio de Janeiro*. Governo do Estado do Rio de Janeiro, UPP, Acontece, 18/12/2012. Disponível em <http://www.upprj.com/index.php/acontece/acontece-selecionado/notas-e-frequencia-aumentam-nas-escolas-de-areas-pacificadas/Turano>. Acesso em 20/07/2013.

MARSHALL, Thomas Humprey. *Cidadania, classes sociais e status*. Rio de Janeiro: Zahar Editor, 1967.

MARTINS, Rodrigo; VIEIRA, Willian. *Os retirantes das favelas: o encarecimento do custo de vida obriga famílias pobres a migrar para bairros cada vez mais distantes*. Carta Capital, Sociedade, Urbanização, 09/01/2012. Disponível em <http://www.cartacapital.com.br/sociedade/os-retirantes-das-favelas-2/>. Acesso em 14/05/2013.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Manifesto do partido comunista*. [Trad.] Sergio Tellalori. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

MEIRELLES, Renato; ATHAYDE, Celso. *Um país chamado favela*. Rio de Janeiro: Gente, 2014.

MELO, Maria Luiza de. *Conflitos em comunidades pacificadas: cúpula da PM vê “casos isolados”; população reclama de abuso*. Jornal do Brasil, Rio, 06/09/2011. Acesso em 20/06/2012.

MERTON, Robert K. *Sociologia: teoria e estrutura*. [Trad.] Miguel Maillat. São Paulo: Mestre Jou, 1970.

SILVA, Hélio R.; MILITO, Cláudia. *Vozes do meio fio*. Rio de Janeiro, Relume-Dumará, 1995.

MILLER, Francis. *Brave hearts: remembering the Little Rock nine, 1957*. Life & Time. Disponível em <http://life.time.com/history/little-rock-nine-1957-photos/#1>. Acesso em 30/07/2013.

MISSE, Michel. *Malandros, marginais e vagabundos & a acumulação social da violência no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: IUPERJ, 1999 [tese de doutorado]. Disponível em <http://www.necvu.ifcs.ufrj.br/images/tese%20michel.pdf>. Acesso em 10/04/2013.

MONKEN, Mario Hugo. *Em 2005, tráfico invade mais e mata 21 no Rio*. Folha de São Paulo, Cotidiano, 07/03/2005. Disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/folha/cotidiano/ult95u106481.shtml>. Acesso em 12/12/2013.

MOREIRA, Amanda Morganna. *Escolha e acesso às escolas municipais do Rio de Janeiro: um exercício de navegação social*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2014 [Dissertação de Mestrado].

MOURA, Flavia de Sousa. *Políticas de segurança e saúde: a unidade de polícia pacificadora na favela Santa Marta*. Rio de Janeiro: UFRJ/EICOS, 2013 [Dissertação de mestrado]. Disponível em http://pos.eicos.psicologia.ufrj.br/pos_eicos/arqanexos/arqteses/flaviadesousa.pdf. Acesso em 26/02/2015.

MOYSÉS, Aristides. *A produção de territórios segregados na Região Noroeste de Goiânia: uma leitura sócio-política*. II Encontro Democracia, Igualdade e Qualidade de Vida: desafios

para as cidades no século XXI, Belém, 7 a 9/10/2001. Disponível em http://www.observatoriodasmetrolopes.ufrj.br/download/arimoyses_tersegreg.pdf. Acesso em 16/03/2014.

MUSE, Benjamin. *A luta do negro americano: dez anos de integração racial, desde a decisão de 1954 da corte suprema dos Estados Unidos da América do Norte*. Rio de Janeiro: GRD, 1966. In: MOEHLECKE, Sabrina. Democratização e integração racial: a experiência de ação afirmativa nos Estados Unidos. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt03/t0314.pdf>. Acesso em, 02/05/2013.

NEDER, Gizlene. *Violência e cidadania*. Porto Alegre: Sergio Fabris Editor, 1994.

NERI, Marcelo Côrtes. *UPP² e a economia da Rocinha e do Alemão: do choque de ordem ao de progresso (UPP* upgrades produtivos populares = UPP²)*. Rio de Janeiro: FGV, CPS, 2011. Disponível em http://www.cps.fgv.br/cps/bd/favela2/TEXTO_COMPLETO_FAVELA2_SITE.pdf. Acesso 08/04/2012.

OST, Sabrina; FLEURY, Sonia. *O mercado sobe o morro. A cidade desce?: efeitos socioeconômicos da pacificação no Santa Marta*. Dados, Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, vol. 56, nº 3, 2013, p. 835-671. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/dados/v56n3/06.pdf>. Acesso em 26/03/2014.

PAIVA, Angela Randolpho. *Cidadania e formas de solidariedade social na favela*. In: PAIVA, Angela Randolpho; BURGOS, M. Baumann (Orgs.). *A escola e a favela*. Rio de Janeiro: Editora da PUC-Rio; Pallas, 2009.

PAIVA, Angela Randolpho; BURGOS, M. Baumann (Orgs.). *A escola e a favela*. Rio de Janeiro: Editora da PUC-Rio; Pallas, 2009.

PENHA, Ana Claudia de Souza; FIGUEIREDO, Maria das Dores. *O impacto do tráfico de drogas na rotina escolar*. In: ZALUAR, Alba; ALVITO, Marcos (Org.). *Um século de favela*. 5. Ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006, p. 265-280.

PUFF, Jefferson. *Qual o futuro das UPPs no novo governo Pezão?*. BBC Brasil, Notícias, 29/10/2014. Disponível em http://www.bbc.co.uk/portuguese/noticias/2014/10/141026_eleicoes2014_governo_rio_upp_j_p_rm. Acesso em 02/01/2015.

RETAMOSO, Alejandro; KAZTMAN, Ruben. *Aprendendo juntos: desafios na educação a partir dos processos de segregação urbana*. In: RIBEIRO, Luiz César de Queiroz; KAZTAMN, Ruben (Org.). *A cidade contra a escola?: segregação urbana e desigualdades*

educacionais em grande cidades da América Latina. Rio de Janeiro: Letra Capital, FAPERJ; Montevidéo, Uruguai, IPPES, 2008, p. 245-279.

RESENDE, T. F.; NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. *Escolha do estabelecimento de ensino e perfis familiares: uma faceta a mais das desigualdades escolares*. Educação e Sociedade, Campinas, v. 32, n. 117, Dez./2011, p. 953-970. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n117/v32n117a04.pdf>. Acesso em 10/01/2015.

REYNOLDS, David; TEDDLIE, Charles. *Os processos da eficácia escolar*. In: BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco (Org.). Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias . [Trad.] Cleusa Aguiar Brooke; Rômulo Monte-Alto. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008, p. 297-328.

RIBEIRO, Eduardo. *Violência armada e educação no Rio de Janeiro: impactos educacionais das Unidades de Polícia Pacificadora*. Rio de Janeiro: UERJ, 2015 [Tese de doutorado].

RIBEIRO, Luiz César de Queiroz; KOSLINSKI, Mariane C. *Fronteiras urbanas da democratização das oportunidades educacionais: o caso do Rio de Janeiro*. In: RIBEIRO, Luiz César de Queiroz et al. (Org.). Desigualdades urbanas, desigualdades escolares. Rio de Janeiro: Letra Capital; Observatório das Metrôpoles; IPPUR/UFRJ, 2010, p. 121-153.

RIBEIRO, Luiz César de Queiroz; KAZTAMN, Ruben (Org.). *A cidade contra a escola?: segregação urbana e desigualdades educacionais em grande cidades da América Latina*. Rio de Janeiro: Letra Capital, FAPERJ; Montevidéo, Uruguai, IPPES, 2008.

RIBEIRO, Luiz César de Queiroz; LAGO, Luciana. *A oposição favela bairro no Rio de Janeiro*. São Paulo em Perspectiva, 14, v. 1. 2001, p. 144-154.

RIST, Ray C. *On understanding the process of the schooling: the contributions of labeling theory*. In: KARABEL, Jerome; HALSEY, A. H. (Ed.). Power and ideology in education. New York: Oxford University Press, 1977, p. 292-305.

ROGERO, Tiago. *Confronto em baile funk deixa jovem ferida*. Estadão, Notícias, São Paulo, 16/08/2011. Disponível em <http://www.estadao.com.br/noticias/impreso,confronto-em-baile-funk-deixa-jovem-ferida,758937,0.htm>. Acesso em 11/06/2012.

ROSENTHAU, Robert; JACOBSON, Lenore. *Pygmalion in the classroom: teacher expectation and pupils' intellectual development*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1968.

SALATA, André. *Notas sobre a tese da nova classe média brasileira*. Rio de Janeiro: Observatório das Metrôpoles, 2012. Disponível em

http://web.observatoriodasmetropoles.net/download/texto_andre_salata_classe_media.pdf.

Acesso 25/07/2013.

SANTOS, Alexandre Mello; LEITE, Márcia Pereira; FRANCA, Nahyda (Org.). *Quando memória e história se entrelaçam: a trama dos espaços na Grande Tijuca*. Rio de Janeiro: IBASE, 2003. Disponível em http://www.ibase.br/userimages/_miolo_final_low.pdf. Acesso em 12/01/2014.

SANTOS, Boaventura de Souza. *The law of oppressed: the construction and reproduction of legality in Pasargada*. *Law & Society Review*, volume 12, number 1, Fall 1977. The Law & Society Association, 1978. Disponível em http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/The%20law%20of%20the%20oppressed_1978.pdf. Acesso em 28/12/2013.

SARAT, Austin (Ed.). *Race, law & culture*. New York: Oxford University Press, 1997.

SEGAL, Robert. *Violência escolar: perspectivas contemporâneas*. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2014.

SEN, Amartya. *Desenvolvimento como liberdade*. [Trad.] Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia de Bolso, 2010.

SENTO SÉ, João Trajano; CANO, Ignacio; MARINHO, Andreia. *Efeitos humanitários dos conflitos entre facções do tráfico de drogas numa comunidade do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: UERJ/LAV, 2006. Disponível em http://www.lav.uerj.br/docs/rel/2006/fac_rocinha_rio_2006.pdf. Acesso em 24/01/2015.

SERRA, Paolla. *As letras mostram o caminho certo: aumento de matrículas revela: jovens acham na escola meio de sair do crime*. Extra, Polícia, terça-feira, 08/05/2012, p. 3.

SILVA, Jaílson de Souza. *Favelas: além dos estereótipos*. Democracia viva, n. 22, p. 10-16.

SMALL, Mario Luis. *Villa Victoria: the transformation of social capital in a Boston barrio*. Chicago: University of Chicago Press, 2004.

SMALL, Mario Luis; NEWMAN, Katherine. *Urban poverty after the truly disadvantaged: the rediscovery of the family, the neighborhood and culture*. In: *Annual Review of Sociology*, 27, 2001, pp. 23-45. Disponível em <http://www.annualreviews.org/doi/pdf/10.1146/annurev.soc.27.1.23>. Acesso em 20/03/2013.

SOUSA, Angelica; RIBEIRO, Monique. *Turano, territórios, informações*. Rio de Janeiro: Instituto Pereira Passos, Rio + Social, s/d. Disponível em <http://www.riomaisocial.org/territorios/turano/>. Acesso em 15/01/2015.

SOUZA E SILVA, Jailson. *Caminhada de crianças, adolescentes e jovens na rede do tráfico de drogas no varejo do Rio de Janeiro, 2004-2006*. Rio de Janeiro: Observatório das Favelas, 2006. Disponível em <http://www.observatoriodefavelas.org.br/observatoriodefavelas/includes/publicacoes/9772881438084dc1deeb1ecf6b105392.pdf>. Acesso em 12/05/2012.

SPOSITO, Marília Pontes. *A instituição escolar e a violência*. In: CARVALHO, José Sérgio (Org.). *Educação, Cidadania e Direitos Humanos*. Petrópolis: Vozes, 2004, p. 161-189.

SWAAN, Abram de. *In care of the State: health care, education and welfare in Europe and the USA in the modern era*. Oxford: Oxford University Press, 1988.

TEIXEIRA, Maria Cecília. *Entre grades e cadeados: a violência na escola*. In: TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez; PORTO, Maria do Rosário Silveira (Org.). *Imaginário do medo e cultura da violência na escola*. Niterói: Intertexto, 2004, p. 9-18.

TERRA BRITO, Márcia de Sousa; COSTA, Márcio da. *Práticas e percepções docentes e suas relações com o prestígio e clima escolar das escolas públicas do município do Rio de Janeiro*. *Revista Brasileira de Educação*, v. 15, n. 45, set./dez. 2010, p. 500-594. Disponível em 08/04/2012.

VALLADARES, Licia do Prado. *Do mito de origem à favela.com*. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

VASCONCELOS, Maria Celi Chaves. *A casa e seus mestres: a educação no Brasil de oitocentos*. Rio de Janeiro: Gryphus, 2005.

VELHO, Gilberto. *Violência, reciprocidade e desigualdade*. In: VELHO, Gilberto; ALVITO, Marcos (Org.). *Cidadania e Violência*. Rio de Janeiro: UFRJ/FGV, 1996, p. 10-24.

VELHO, _____. *Projeto e metamorfose: antropologia das sociedades complexas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994.

_____. *Individualismo e cultura*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1987.

VELOSO, Fernando et al (Org.). *15 anos de avanços na educação no Brasil: onde estamos*. In: _____. *Educação básica no Brasil: construindo o país do futuro*. Rio de Janeiro: Campus; Elsevier, 2009, p. 3-25.

VENTURA, Zuenir. *Cidade partida*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

VIANNA, Hermano. *O mundo funk carioca*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

VIÊGAS, Giulliane. *Pacificado, Morro dos Macacos tem dia de favela dominada pelo tráfico, com comércio fechado e escolas vazias*. *Extra, Casos de Polícia*, 18/04/2013. Disponível em <http://extra.globo.com/casos-de-policia/pacificado-morro-dos-macacos-tem>

dia-de-favela-dominada-pelo-trafisco-com-comercio-fechado-escolas-vazias-8149111.html.

Acesso em 25/03/2013.

VIEIRA, Letícia. *Nas escolas em áreas com UPPs, adolescentes têm baixo desempenho*. Extra, Notícias, Rio, 25/07/2010. Disponível em <http://extra.globo.com/noticias/rio/nas-escolas-em-areas-com-upps-adolescentes-tem-baixo-desempenho-368216.html>. Acesso em 20/04/2012.

VIEIRA, Márcia. *Geração do limbo: ex-jovens do tráfico buscam lugar na “era UPP”*. Estadão, São Paulo, Notícias, 19/06/2011. Disponível em <http://sao-paulo.estadao.com.br/noticias/geral,geracao-do-limbo-ex-jovens-do-trafisco-buscam-lugar-na-era-upp-imp-,734350>. Acesso em 18/06/2014.

WACQUANT, Loïc, *Os condenados da cidade: estudo sobre a marginalidade avançada*. [Trad.] João Roberto Martins. Rio de Janeiro: Revan; Fase, 2001.

_____. *Três premissas perniciosas no estudo do gueto norte-americano*. Mana, 2, v. 2, 1996, p. 145-161.

WEBER, Max. *Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva*. Vol. I. [Trad.] Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa. Brasília: UnB, 1999.

WILSON, William Julius. *The truly disadvantaged: the inner city, the underclass and urban policy*. Chigado: University of Chicago Press, 1987.

WHYTE, William Foote. *Sociedade de esquina: a estrutura social de uma área urbana pobre e degradada*. [Trad.] Maria Lúcia de Oliveira. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

ZALUAR, Alba. *Integração perversa: pobreza e tráfico de drogas*. Rio de Janeiro: FGV, 2007.

_____. *Condomínio do diabo*. Rio de Janeiro: UFRJ, Revan, 1996.

_____. *Cidadão não vão ao paraíso*. Campinas, SP: UNICAMP, 1994.

_____. *A máquina e a revolta*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

ZALUAR, Alva; ALVITO, Marcos (Org.) *Um século de favela*. 5. Ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

ZALUAR, Alba; LEAL, Maria Cristina. *Violência extra e intramuros*. Revista Brasileira de Ciências Sociais, v. 16, n. 45, Fev./2001, p. 145-164.

ZUCCARELLI, Carolina. *Segregação urbana, geografia de oportunidades e desigualdades educacionais no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: IPPUR/UFRJ, 2009 [Dissertação de mestrado]

ZUCCARELLI, Carolina; CID, Gabriel. *Oportunidades educacionais e escolhas familiares no Rio de Janeiro*. In: RIBEIRO, Luiz Cesar de Queiroz *et al.* (Org.). *Desigualdades urbanas, desigualdades escolares*. Rio de Janeiro: Letra Capital; Observatório das Metrôpoles; IPPUR/UFRJ, 2010, p. 249-276.

ANEXO

Roteiro das entrevistas com diretores (diretor principal e diretor adjunto)

1. Qual é a sua formação?
2. Qual é o seu cargo nessa escola?
3. Desde quando trabalha aqui, nessa escola?
4. Desde quando exerce esse cargo?
5. E, antes, trabalha em alguma escola da rede?
 - 5.1. Qual escola?
 - 5.2. Ela está situada na grande Tijuca?
 - 5.3. Qual o motivo da transferência pra essa escola?
6. Onde reside? Bairro?
7. Como é feita a matrícula nessa escola?
8. Pode dizer algo sobre a origem residencial dos alunos dessa escola?
 - 8.1. Descreva o perfil socioeconômico dos alunos dessa escola?
 - 8.2. Percebeu alguma modificação no perfil socioeconômico dos alunos dessa escola, de quatro anos pra cá?
 - 8.2.1. (Caso afirmativo) ao que atribui isso?
 - 8.2.2. (Caso negativo) ao que atribui isso?
 - 8.3. Por que, na sua opinião, as famílias escolhem essa escola?
9. Se uma família residente em outra favela ou comunidade decidir matricular seu filho nessa escola, vê algum problema nisso?
 - 9.1. Por que acredita nisso?
 - 9.2. E se na outra favela ou comunidade houver o domínio de uma facção de narcotraficante rival a que controla a favela ou comunidade onde a maioria dos alunos dessa escola estão matriculados?
10. Já percebeu alguma relação entre o comportamento dos alunos dessas escolas e alguma facção de narcotraficantes?
 - 10.1. (Caso afirmativo) como percebeu isso? E o que fez em relação a isso?
 - 10.2. (Caso negativo) porque acha isso?
11. Já percebeu ou ficou sabendo algum sobre alunos envolvidos com o tráfico de drogas dentro ou ao redor da escola?
 - 11.1. Como ficou sabendo disso?
 - 11.2. Quanto tempo isso faz?
 - 11.3. Como procedeu?

- 11.4. O que aconteceu com esse aluno? Sabe dizer?
12. Como percebe a relação dos alunos com relação ao patrimônio escolar? O que te leva a pensar assim?
- 12.1. Já viu ou soube de algum caso de pichação na escola?
- 12.2. Caso afirmativo, sobre o que era(m) essa(s) pichação(ões)?
- 12.3 Quanto tempo isso faz?
- 12.4. Como procedeu, nesse caso?
13. E sobre estilo musical, percebe qual o estilo que os alunos gostam?
- 13.1. No caso de *funk*, qual o teor das letras das músicas?
- 13.2. (Caso seja o *funk* “proibidão”) o que acha disso?
- 13.3. Já tomou alguma medida quanto a isso ou deixa os alunos ouvirem nas escola?
14. Já houve dia em que a escola deixou de funcionar?
- 14.1. Por que motivo da interrupção?
- 14.2. Como procedeu?
- 14.3. Quanto tempo isso faz?
- 14.4. Como os alunos ficaram diante disso?
15. Com relação à violência entre os alunos, já presenciou ou soube de algum caso sobre isso?
- 15.1. Poderia me dizer o motivo?
- 15.2. Como procedeu?
16. Já soube de alguma caso de ameaça em face de alguma aluno da escola?
- 16.1. (Caso afirmativo) poderia dizer o motivo?
- 16.2. O que a vítima fez?
- 16.3. E a família, o que fez diante disso?
- 16.4. Como procedeu?
17. Já viu ou soube do ingresso de pessoas estranhas à escola?
- 17.1. (Caso afirmativo) na sua opinião, o que ela veio fazer na escola?
- 17.2. Você se sentiu ameaçado(a) por isso?
- 17.3. O que fez? Como procedeu?
18. O que acha das Unidades de Polícia Pacificadoras (UPPs)?
- 18.1. Como moradora da Grande Tijuca, o que sente-se mais segura, menos segura ou indiferente em relação ao período anterior à implantação das mesmas?
- 18.2. (Caso a UPP seja próxima à escola) o que acha da proximidade da UPP em relação ao prédio da escola?

19. Percebeu algum efeito da UPP sobre essa escola?
- 19.1. (Caso afirmativo) quais os efeitos?
- 19.1.1. Sobre o funcionamento da escola? E quanto aos dias letivos, alguma interrupção após a instalação da UPP?
- 19.1.2. Sobre o comportamento dos alunos, algum efeito da UPP?
- 19.2. (Caso negativo) por que acha isso?
20. Essa escola recebe ronda policial, atualmente?
- 20.1. (Caso afirmativo) sempre foi assim?
- 20.2. Como é feita essa ronda policial?
- 20.3. O que acha disso?
- 20.4. Como percebe a aceitação dos funcionários dessa escola à ronda policial? Boa ou ruim?
- 20.5. Como percebe a aceitação dos alunos quanto à ronda policial? Boa ou ruim?
- 20.6. (Caso negativo) por que acha que a ronda policial não é realizada nessa escola?
21. Sobre o abandono dos alunos dessa escola, há casos?
- 21.1. Poderia quantificar isso?
- 21.2. Ao que atribui esses casos de abandono, por parte dos alunos?
- 21.2.1. Alguma relação com o narcotráfico?
- 21.2.2. (Caso haja redução dos casos de abandono), ao que atribui isso?
- 21.2.3. Acha que a UPP teve influência nisso?
22. Sobre os casos de transferência dos alunos, como percebe isso? Muitos casos, poucos casos ou nenhuma alteração se comparados períodos passados?
- 22.1. Ao que atribui os casos de transferência?
- 22.2. Poderia dizer para onde vão esses alunos? Qual o destino deles?
- 22.3. Acha que a UPP teve alguma influência nisso?
- 22.3.1. Dizem que as UPPs elevaram o custo de vida nas favelas ou comunidades. Acredita nisso?
- 22.3.2. Acha que isso teve algum efeito na escola, especialmente, no que se refere à composição do alunado dessa escola?
23. O que teria a dizer sobre as UPPs?
- 23.1. Sobre a vida dos alunos, teria algo a dizer?
- 23.2. E sobre o futuro das UPPs na vida desses alunos, que teria a dizer?
24. Gostaria de dizer algo mais?

Roteiro das entrevistas com coordenadores pedagógicos

1. Qual é a sua formação?
2. Qual é o seu cargo nessa escola?
3. Desde quando trabalha aqui, nessa escola?
4. Desde quando exerce esse cargo?
5. E, antes, trabalha em alguma escola da rede?
 - 5.1. Qual escola?
 - 5.2. Ela está situada na grande Tijuca?
 - 5.3. Qual o motivo da transferência pra essa escola?
6. Onde reside? Bairro?
7. Como é feita a matrícula nessa escola?
8. Pode dizer algo sobre a origem residencial dos alunos dessa escola?
 - 8.1. Descreva o perfil socioeconômico dos alunos dessa escola?
 - 8.2. Percebeu alguma modificação no perfil socioeconômico dos alunos dessa escola, de quatro anos pra cá?
 - 8.2.1. (Caso afirmativo) ao que atribui isso?
 - 8.2.2. (Caso negativo) ao que atribui isso?
 - 8.3. Por que, na sua opinião, as famílias escolhem essa escola?
9. Como percebe a participação das famílias dos alunos na vida escolar desses últimos? Ao que atribui isso?
10. Se uma família residente em outra favela ou comunidade decidir matricular seu filhos nessa escola, vê algum problema nisso?
 - 10.1. Por que acredita nisso?
 - 10.2. E se na outra favela ou comunidade houver o domínio de uma facção de narcotraficante rival a que controla a favela ou comunidade onde a maioria dos alunos dessa escola estão matriculados?
11. Já percebeu alguma relação entre o comportamento dos alunos dessas escolas e alguma facções de narcotraficantes?
 - 11.1. (Caso afirmativo) como percebeu isso? E o que fez em relação a isso?
 - 11.2. (Caso negativo) porque acha isso?
12. Como percebe a relação dos alunos com relação ao patrimônio escolar? O que te leva a pensar assim?
 - 12.1. Já viu ou soube de algum caso de pichação na escola?

- 12.2. Caso afirmativo, sobre o que era(m) essa(s) pichação(ões)?
- 12.3 Quanto tempo isso faz?
- 12.4. Como procedeu, nesse caso?
13. E sobre estilo musical, percebe qual o estilo que os alunos gostam?
- 13.1. No caso de *funk*, qual o teor das letras das músicas?
- 13.2. (Caso seja o *funk* “proibidão”) o que acha disso?
- 12.3. Já tomou alguma medida quanto a isso ou deixa os alunos ouvirem nas escola?
14. Já houve dia em que a escola deixou de funcionar?
- 14.1. Por que motivo da interrupção?
- 14.2. Como procedeu?
- 14.3. Quanto tempo isso faz?
- 14.4. Como os alunos ficaram diante disso?
15. Com relação à violência entre os alunos, já presenciou ou soube de algum caso sobre isso?
- 15.1. Poderia me dizer o motivo?
- 15.2. Como procedeu?
16. Já soube de alguma caso de ameaça em face de alguma aluno da escola?
- 16.1. (Caso afirmativo) poderia dizer o motivo?
- 16.2. O que a vítima fez?
- 16.3. E a família, o que fez diante disso?
- 16.4. Como procedeu?
17. O que acha das Unidades de Polícia Pacificadoras (UPPs)?
- 17.1. Como moradora da Grande Tijuca, o que sente-se mais segura, menos segura ou indiferente em relação ao período anterior à implantação das mesmas?
- 18.2. (Caso a UPP seja próxima à escola) o que acha da proximidade da UPP em relação ao prédio da escola?
18. Percebeu algum efeito da UPP sobre essa escola?
- 18.1. (Caso afirmativo) quais os efeitos?
- 18.1.1. Sobre o funcionamento da escola? E quanto aos dias letivos, alguma interrupção após a instalação da UPP?
- 18.1.2. Sobre o comportamento dos alunos, algum efeito da UPP?
- 18.2. (Caso negativo) por que acha isso?
19. Essa escola recebe ronda policial, atualmente?
- 19.1. (Caso afirmativo) sempre foi assim?

- 19.2. Como é feita essa ronda policial?
- 19.3. O que acha disso?
- 19.4. Como percebe a aceitação dos funcionários dessa escola à ronda policial? Boa ou ruim?
- 19.5. Como percebe a aceitação dos alunos quanto à ronda policial? Boa ou ruim?
- 19.6. (Caso negativo) por que acha que a ronda policial não é realizada nessa escola?
20. Sobre o abandono dos alunos dessa escola, há casos?
- 20.1. Poderia quantificar isso?
- 20.2. Ao que atribui esses casos de abandono, por parte dos alunos?
- 20.2.1. Alguma relação com o narcotráfico?
- 20.2.2. (Caso haja redução dos casos de abandono), ao que atribui isso?
- 20.2.3. Acha que a UPP teve influência nisso?
21. Sobre os casos de transferência dos alunos, como percebe isso? Muitos casos, poucos casos ou nenhuma alteração se comparados períodos passados?
- 21.1. Ao que atribui os casos de transferência?
- 21.2. Poderia dizer para onde vão esses alunos? Qual o destino deles?
- 21.3. Acha que a UPP teve alguma influência nisso?
- 21.3.1. Dizem que as UPPs elevaram o custo de vida nas favelas ou comunidades. Acredita nisso?
- 21.3.2. Acha que isso teve algum efeito na escola, especialmente, no que se refere à composição do alunado dessa escola?
22. O que teria a dizer sobre as UPPs?
- 22.1. Sobre a vida dos alunos, teria algo a dizer?
- 22.2. E sobre o futuro das UPPs na vida desse alunos, que teria a dizer?
23. Gostaria de dizer alguma coisa a mais?

Roteiro das entrevistas com professores

1. Qual é a sua formação?
2. Qual é o seu cargo nessa escola?
3. Desde quando trabalha aqui, nessa escola?
4. Desde quando exerce esse cargo?
5. E, antes, trabalha em alguma escola da rede?
 - 5.1. Qual escola?
 - 5.2. Ela está situada na grande Tijuca?
 - 5.3. Qual o motivo da transferência pra essa escola?
6. Onde reside? Bairro?
7. Como é feita a matrícula nessa escola?
8. Pode dizer algo sobre a origem residencial dos alunos dessa escola?
 - 8.1. Descreva o perfil socioeconômico dos alunos dessa escola?
 - 8.2. Percebeu alguma modificação no perfil socioeconômico dos alunos dessa escola, de quatro anos pra cá?
 - 8.2.1. (Caso afirmativo) ao que atribui isso?
 - 8.2.2. (Caso negativo) ao que atribui isso?
 - 8.3. Por que, na sua opinião, as famílias escolhem essa escola?
9. Como percebe a participação das famílias dos alunos nessa escola? Por que acha isso?
10. Se uma família residente em outra favela ou comunidade decidir matricular seu filho nessa escola, vê algum problema nisso?
 - 10.1. Por que acredita nisso?
 - 10.2. E se na outra favela ou comunidade houver o domínio de uma facção de narcotraficante rival a que controla a favela ou comunidade onde a maioria dos alunos dessa escola estão matriculados?
11. Já percebeu alguma relação entre o comportamento dos alunos dessas escolas e alguma facção de narcotraficantes?
 - 11.1. (Caso afirmativo) como percebeu isso? E o que fez em relação a isso?
 - 11.2. (Caso negativo) porque acha isso?
12. Como percebe a relação dos alunos com relação ao patrimônio escolar? O que te leva a pensar assim?
 - 12.1. Já viu ou soube de algum caso de pichação na escola?
 - 12.2. Caso afirmativo, sobre o que era(m) essa(s) pichação(ões)?

- 12.3 Quanto tempo isso faz?
- 12.4. Como procedeu, nesse caso?
13. E sobre estilo musical, percebe qual o estilo que os alunos gostam?
- 13.1. No caso de *funk*, qual o teor das letras das músicas?
- 13.2. (Caso seja o *funk* “proibidão”) o que acha disso?
- 13.3. Já tomou alguma medida quanto a isso ou deixa os alunos ouvirem nas escola?
14. Como percebe o comportamento dos alunos? Disciplinados ou indisciplinados?
- 14.1. Ao que atribui isso?
15. Já houve dia em que a escola deixou de funcionar?
- 15.1. Por que motivo da interrupção?
- 15.2. Como procedeu?
- 15.3. Quanto tempo isso faz?
- 15.4. Como os alunos ficaram diante disso?
16. Com relação à violência entre os alunos, já presenciou ou soube de algum caso sobre isso?
- 16.1. Poderia me dizer o motivo?
- 16.2. Como procedeu?
17. Já soube de alguma caso de ameaça em face de alguma aluno da escola?
- 17.1. (Caso afirmativo) poderia dizer o motivo?
- 17.2. O que a vítima fez?
- 17.3. E a família, o que fez diante disso?
- 17.4. Como procedeu?
18. Já foi ameaçado ou agredido por algum aluno?
- 18.1. (Caso afirmativo) como isso aconteceu?
- 18.3. Quanto tempo faz isso?
- 18.4. Poderia dizer o motivo?
- 18.5. Como procedeu?
- 18.6. Como a direção da escola procedeu?
19. Já soube de caso de ameaça ou agressão a algum colega?
- 19.1. (Caso afirmativo) o que aconteceu?
- 19.2. Quanto tempo isso faz?
- 19.3. Poderia dizer o motivo?
- 19.4. Como a direção procedeu?
20. O que acha das Unidades de Polícia Pacificadoras (UPPs)?

- 20.1. Como moradora da Grande Tijuca, o que sente-se mais segura, menos segura ou indiferente em relação ao período anterior à implantação das mesmas?
- 20.2. (Caso a UPP seja próxima à escola) o que acha da proximidade da UPP em relação ao prédio da escola?
21. Percebeu algum efeito da UPP sobre essa escola?
- 21.1. (Caso afirmativo) quais os efeitos?
- 21.1.1. Sobre o funcionamento da escola? E quanto aos dias letivos, alguma interrupção após a instalação da UPP?
- 21.1.2. Sobre o comportamento dos alunos, algum efeito da UPP?
- 21.2. (Caso negativo) por que acha isso?
22. Essa escola recebe ronda policial, atualmente?
- 22.1. (Caso afirmativo) sempre foi assim?
- 22.2. Como é feita essa ronda policial?
- 22.3. O que acha disso?
- 22.4. Como percebe a aceitação dos funcionários dessa escola à ronda policial? Boa ou ruim?
- 22.5. Como percebe a aceitação dos alunos quanto à ronda policial? Boa ou ruim?
- 22.6. (Caso negativo) por que acha que a ronda policial não é realizada nessa escola?
23. Sobre o abandono dos alunos dessa escola, há casos?
- 23.1. Poderia quantificar isso?
- 23.2. Ao que atribui esses casos de abandono, por parte dos alunos?
- 23.2.1. Alguma relação com o narcotráfico?
- 23.2.2. (Caso haja redução dos casos de abandono), ao que atribui isso?
- 23.2.3. Acha que a UPP teve influência nisso?
24. Sobre os casos de transferência dos alunos, como percebe isso? Muitos casos, poucos casos ou nenhuma alteração se comparados períodos passados?
- 24.1. Ao que atribui os casos de transferência?
- 24.2. Poderia dizer para onde vão esses alunos? Qual o destino deles?
- 24.3. Acha que a UPP teve alguma influência nisso?
- 24.3.1. Dizem que as UPPs elevaram o custo de vida nas favelas ou comunidades. Acredita nisso?
- 24.3.2. Acha que isso teve algum efeito na escola, especialmente, no que se refere à composição do alunado dessa escola?
25. O que teria a dizer sobre as UPPs?

25.1. Sobre a vida dos alunos, teria algo a dizer?

25.2. E sobre o futuro das UPPs na vida desse alunos, que teria a dizer?

26. Gostaria de dizer algo mais?

**Roteiro das entrevista com pessoal de apoio:
agentes educacionais, agentes de limpeza e cozinheiros**

1. Qual é a sua formação?
2. Há quanto tempo trabalha nessa escola?
3. Trabalhava em outra escola da rede municipal?
 - 3.1. (Caso afirmativo) qual?
 - 3.2. Qual motivo de ter saído de lá e vindo para essa escola?
4. Qual é a sua função nessa escola?
5. Onde reside? Em qual bairro?
6. (Caso seja morador da Grande Tijuca) como se sente, morando nesse bairro?
7. Poderia me descrever a sua rotina nessa escola?
8. Como observa o comportamento dos alunos nessa escola? Poderia descrever isso?
 - 8.1. Por que acredita que os alunos se comportam assim?
9. Sabe dizer de onde os alunos dessa escola vêm? A origem residencial deles?
10. Na sua opinião, o que leva as famílias a matricularem seus filhos nessa escola?
 - 10.1. Acha que há algum problema se uma família, moradora de outra favela ou comunidade, matricular seu filho nessa escola?
 - 10.2. Por que acha isso?
11. Já viu alunos de outras favelas ou comunidades frequentando essa escola?
 - 11.1. Viu algum problema quanto a isso?
12. Já presenciou alguma caso de ameaça ou briga dentro ou ao redor da escola?
 - 12.1. (Caso afirmativo) saberia dizer o motivo?
 - 12.2. Saberia dizer quanto tempo faz isso?
 - 12.3. Sabe dizer como a direção da escola resolveu isso?
13. Como percebe a relação dos alunos com o patrimônio da escola?
 - 13.1. Por que acha isso?
14. Já viu ou soube de algum caso de pichação na escola?
 - 14.1. Quanto tempo isso faz?
 - 14.2. Onde viu essa pichação?
 - 14.3. Sobre o que era essa pichação?
 - 14.4. Por que acha que o aluno fez isso?
 - 14.5. Como a direção da escola procedeu?
 - 14.6. (Caso tenha visto, pessoalmente) O que você fez nesse caso?

15. Já percebeu algum comportamento dos alunos em relação ao tráfico de drogas?
 - 15.1. O que te levou a perceber isso?
 - 15.2. O que eles faziam (ou fazem)?
 - 15.3. Vê isso mais nos alunos do Ensino fundamental I ou do Ensino Fundamental II?
 - 15.4. Por que acha isso?
16. Quanto às músicas que eles ouvem, pode dizer alguma sobre o que eles gostam?
 - 16.1. (No caso de *funk*) Sabe dizer sobre as letras do *funk* que eles ouvem?
 - 16.2. (No caso de *funk* “proibidão”) eles ouvem isso dentro da escola?
 - 16.2.1. (Caso afirmativo) por que acha que eles ouvem isso livremente dentro dessa escola?
 - 16.2.2. (Caso negativo) por que? Que os proíbe de ouvir *funk* “proibidão” dentro da escola?
17. Já se sentiu ameaçado ou agredido por algum aluno?
 - 17.1. (Caso afirmativo) por que motivo?
 - 17.2. O que ele o alunos fez? Como te ameaçou?
 - 17.3. O que a direção da escola fez?
18. Já soube de algum colega de trabalho, nessa escola, que tenha sido ameaçado ou agredido por algum aluno?
 - 18.1. (Caso afirmativo) por que motivo?
 - 18.2. O que ele o alunos fez? Como te ameaçou?
 - 18.3. O que a direção da escola fez?
19. Já presenciou ou soube de algum dia em que esta escola tenha suspenso aula?
 - 19.1. (Caso afirmativo) sabe dizer o motivo?
 - 19.2. Quanto tempo isso faz?
 - 19.3. Pode me descrever o comportamento dos alunos, quando isso acontece (em atenção, quando isso é provocado por tiroteio)?
20. O que acha das UPPs?
 - 20.1. (Caso seja morador da Grande Tijuca) como se sente, sendo morador dessa região da cidade?
 - 20.2. Acha que a UPP teve algum efeito na escola?
 - 20.2.1. Sobre o funcionamento da escola?
 - 20.2.2. Sobre o comportamento dos alunos?
21. Como percebe a relação dos alunos com a UPP? E os policiais?
 - 21.1. O que te leva a achar isso?
 - 21.2. (Caso seja negativa) o que os policiais da UPP fazem quanto a isso?

22. Essa escola recebe ronda policial?
 - 22.1. (Caso afirmativo) como isso se dá?
 - 22.2. O que você pensa disso? Acha bom, ruim ou indiferente?
 - 22.3. Como percebe a visão dos alunos dessa escola quanto à ronda policial?
23. O que acha da UPP na vida dos alunos? Percebeu algum efeito disso na vida deles?
 - 23.1. E sobre o comportamento deles dentro da escola, algum efeito ligado à UPP?
 - 23.2. Por que acha isso?
24. (No caso dos agentes educadores) já viu alguma pessoa estranha à escola, aqui dentro?
 - 24.1. Quanto tempo isso faz?
 - 24.2. Na sua opinião, o que ela estaria fazendo?
 - 24.3. O que você fez quanto a isso?
 - 24.4. Como a direção procedeu, nesse caso?
 - 24.5. (Caso tenham cessado os casos de ingresso de pessoas estranhas à escola) ao que atribui isso?
 - 24.6. Acredita que a UPP teve alguma participação nisso?
 - 24.7. E a ronda policial na escola, acredita que ela inibe o ingresso desse tipo de pessoa na escola?
25. Gostaria de dizer algo mais?

Roteiro da entrevista com policial responsável pelo comando da UPP

1. Qual é a sua patente?
2. Há quanto tempo está na Polícia Militar (PM)?
3. Desde quando está atuando nesta UPP?
 - 3.1. Já trabalhou em outra? Qual(is)?
4. Qual é a sua função nesta UPP?
5. Acredita que as UPPs atingiram a sua meta originária ou falta algo por fazer? O que?
6. Como esta UPP se relaciona, se enquadra, dentro do projeto UPP Social?
7. Como o(a) senhor(a) vê a relação desta UPP com esta comunidade e vice-versa?
8. Esta UPP já teve que atuar no que diz respeito aos bailes *funk*? Como?
9. Tem conhecimento do narcotráfico nesta mesma comunidade?
10. Qual o papel da UPP nisso?
11. Qual é a sua percepção sobre a aceitação ou rejeição da UPP pela população desta comunidade?
12. Vê se há alguma distinção dessa aceitação ou rejeição entre jovens, adultos e idosos?
13. Esta UPP se faz presente nas escolas desta região, inclusive nas escolas municipais?
 - 13.1. (Caso afirmativo) como?
 - 13.2. Na sua avaliação, o resultado junto às escolas tem sido positivo?
 - 13.3. Como é a relação desta UPP com os alunos das escolas municipais em que se faz presente?
 - 13.4. Como sente a aceitação dos alunos das escola com relação à UPP? Aceitam a presença policial ou a recusam?
 - 13.4.1. Como percebe isso?
14. E com relação aos profissionais (diretores, professores etc.) que nestas escolas trabalham, como percebe a relação com a UPP?
15. E com os pais dos alunos, como se dá essa relação, na sua opinião?
16. (Em caso de proximidade da UPP com alguma escola) Próximo a esta UPP existe uma escola da rede municipal. O que acha dessa proximidade entre esses dois estabelecimentos?
27. (Uma vez tendo ciência do PROED) em que consiste o PROERD?
 - 27.1. Como ele é desenvolvido nas escola?
 - 27.2. Acha que os alunos gostam ou não desse programa nas escola?
 - 27.3. O que te leva a perceber isso?
 - 27.4. E quanto aos funcionários das escola, acha o mesmo?

- 27.5 O que te a crer nisso?
28. Esse programa também é desenvolvido nas escolas estaduais ou só nas escolas da rede municipal?
29. E nas escolas particulares?
30. Já tiveram que intervir em algum caso de violência (brigas, por exemplo) entre alunos, dentro de alguma escola?
- 30.1. (Caso afirmativo) como?
31. Já teve conhecimento do comércio de drogas ilícitas nas escolas desta região?
- 31.1. (Caso afirmativo) como procederam?
32. Na hipótese da retirada das UPPs das favela ou comunidades, pensa sobre isso?
33. O que teria a dizer sobre a presença da UPP no cotidiano dessa comunidades?
34. O sobre o futuro, o que poderia nos dizer sobre a presença da UPP nessa comunidade?
35. Gostaria de acrescentar algo mais?

Questionário aplicado aos alunos do 9º ano do ensino fundamental

Caro(a) aluno(a),

Isto é um questionário de uma pesquisa realizada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) sobre a vida escolar de jovens em áreas de UPP.

Trata-se de uma pesquisa em que os nomes dos(as) alunos(as) e das escolas são SIGILOSOS. Portanto, NÃO serão divulgados.

Assim, por favor, NÃO escreva seu nome e NÃO escreva o nome da escola nessas folhas. Apenas responda as perguntas em ordem (1, 2, 3...).

Estamos interessados na sua opinião sobre cada uma das questões abaixo e NÃO na sua identidade.

Muito obrigado pela colaboração.

Questionário

1. Ano (série) na escola?

2. Idade?

3. Qual o bairro que você mora?

4. Reside em alguma “comunidade” (ou “favela”)?

Sim Não

5. Caso “sim”, em qual “comunidade” você mora?

6. Por qual motivo você acredita que foi matriculado nesta escola ?

7. Você estudaria numa escola perto ou dentro do Morro do Macaco?

Sim Não Não tenho opinião sobre isso

7.1. Por que?

8. Você acha que jovem morador do Morro do Macaco estudaria nessa escola?

Sim Não Não tenho opinião sobre isso

8.1. Por que?

9. Você estudaria numa escola perto ou dentro do Morro da Formiga?

Sim Não Não tenho opinião sobre isso

9.1. Você estudaria numa escola próxima ou dentro do Morro do Salgueiro?

Sim Não Não tenho opinião

9.1. Por que?

10. No caso das respostas acima terem sido “sim”, acha que as Unidades de Polícia Pacificadora (UPPs) têm algum efeito nisso?

Sim Não Não tenho opinião

10.1. Na sua opinião, por que?

11. O que você acha das Unidades de Polícia Pacificadoras (UPPs)?

Boas Ruins Para mim, são indiferentes Não tenho opinião sobre isso

11.1. Por que?

12. Já viu ou ouvi alguma coisa sobre violência (briga) nessa escola?

Sim Não

12.1. Caso a resposta seja “sim”, quando foi a última vez que você viu ou ouvi algo sobre isso? (Diga um dia, um mês e um ano, se possível)
(dia)____/(mês)____/(ano)_____.

12.2. Pode dizer o motivo da violência (briga)?

13. E perto ou ao redor da escola, já viu ou soube de alguma violência (briga)?

Sim Não

13.1. Caso “sim”, lembra quando foi isso?

13.2. Sabe o motivo da briga?

14. Que tipo de música você gosta? (samba, pagode, sertanejo, funk, rock etc.)

15. O que acha do *funk*?

16. O que acha do *funk* “proibidão”?

17. Já ouvi funk proibidão nessa escola?

Sim Não

17.1. Caso a resposta seja “sim”, quando você ouvi um *funk* “proibidão” na escola, pela última vez?

18. Já viu pichação na escola?

Sim Não

18.1. Caso a resposta seja “sim”, sobre o que era(m) a(s) pichação(ões)?

18.2. O que acha disso (das pichações)?

19. Como você se sente, sendo morador de uma “comunidade” (Caso você seja morador de “comunidade”)?

19. E como você se sente, sendo morador de “comunidade”, em relação ao resto da cidade (“lá embaixo”, “na pista”, “no asfalto”)?

20. Deseja completar os estudos?

Sim Não Não sei

20.1. Caso “sim”, o que você gostaria de ser, após completar os estudos?

21. Se sente seguro na escola?

Sim Não Não sei

21.1. Por que?

22. Sabe se a polícia faz ronda nessa escola?

Sim Não Não sei

22.1. O que acha da ronda policial nas escolas?

A favor Contra Indiferente Não tenho opinião sobre isso

22.2. Por que?

23. Teria alguma coisa mais a dizer?

Tabela com os códigos dos funcionários entrevistados

Código do Entrevistado	Função do Entrevistado	Escola Municipal
E 1	Diretor principal	EM 1
E 2	Diretor adjunto	EM 1
E 3	Coordenador pedagógico	EM 1
E 4	Professor	EM 1
E 5	Professor	EM 1
E 6	Professor	EM 1
E 7	Agente educador	EM 1
E 8	Agente educador	EM 1
E 9	Agente de limpeza	EM 1
E 10	Diretor principal	EM 2
E 11	Diretor adjunto	EM 2
E 12	Diretor principal	EM 3
E 13	Coordenador pedagógico	EM 3
E 14	Professor	EM 3
E 15	Professor	EM 3
E 16	Agente de limpeza	EM 3
E 17	Diretor principal	EM 4
E 18	Diretor adjunto	EM 4
E 19	Professor	EM 4
E 20	Cozinheiro	EM 4
E 21	Agente de limpeza	EM 4
E 22	Agente de limpeza	EM 4
E 23	Diretor principal	EM 5
E 24	Professor	EM 5
E 25	Professor	EM 5
E 26	Professor	EM 5
E 27	Professor	EM 5
E 28	Professor	EM 5
E 29	Professor	EM 5
E 30	Diretor principal	EM 6
E 31	Professor	EM 6
E 32	Professor	EM 6
E 33	Professor	EM 6
E 34	Professor	EM 6
E 35	Professor	EM 6
E 36	Professor	EM 6

E 37	Professor	EM 6
------	-----------	------

Tabela com os códigos dos alunos que responderam o questionário

Código do Respondente	Status do Respondente	Escola Municipal	Turma do 9º ano	Origem Residencial
R1	Aluno	EM 6	902	Favela 2
R2	Aluno	EM 6	901	Favela 2
R3	Aluno	EM 6	901	Favela 2
R4	Aluno	EM 6	902	Favela 2
R5	Aluno	EM 6	902	Favela 2
R6	Aluno	EM 6	901	Zona 2 da Favela 2
R7	Aluno	EM 6	901	Zona 2 da Favela 2
R8	Aluno	EM 6	901	Zona 2 da Favela 2
R9	Aluno	EM 6	901	Zona 2 da Favela 2
R 10	Aluno	EM 6	902	Zona 2 da Favela 2
R 11	Aluno	EM 6	902	Zona 2 da Favela 2
R 12	Aluno	EM 6	902	Favela 3
R 13	Aluno	EM 6	902	Favela 3
R 14	Aluno	EM 6	902	Favela 3
R 15	Aluno	EM 6	901	Favela 3
R 16	Aluno	EM 6	901	Favela 3
R 17	Aluno	EM 6	902	Favela 3
R 18	Aluno	EM 6	902	Favela 3
R 19	Aluno	EM 6	902	Favela 3
R 20	Aluno	EM 6	902	Favela 3
R 21	Aluno	EM 6	902	Favela 3
R 22	Aluno	EM 6	901	Favela 3
R 23	Aluno	EM 6	902	Favela 3
R 24	Aluno	EM 6	902	Favela 3
R 25	Aluno	EM 6	902	Favela 3
R 26	Aluno	EM 6	901	Favela 3
R 27	Aluno	EM 6	901	Favela 3
R 28	Aluno	EM 6	902	Favela 3
R 29	Aluno	EM 6	902	Favela 3
R 30	Aluno	EM 6	901	Favela 3
R 31	Aluno	EM 6	901	Favela 3
R 32	Aluno	EM 6	901	Favela 3
R 33	Aluno	EM 6	901	Favela 3
R 34	Aluno	EM 6	902	Favela 3
R 35	Aluno	EM 6	902	Favela 4

R 36	Aluno	EM 6	901	Outra
R 37	Aluno	EM 6	902	Outra
R 38	Aluno	EM 6	902	Outra
R 39	Aluno	EM 6	901	Outra
R 40	Aluno	EM 6	902	Asfalto
R 41	Aluno	EM 6	901	Asfalto
R 43	Aluno	EM 6	902	Asfalto
R 44	Aluno	EM 6	901	Asfalto
R 45	Aluno	EM 6	902	Asfalto

Imagens de pichações no interior das escolas pesquisadas.



Figura 2: Imagem de uma pichação efetuada numa das paredes de uma das escolas pesquisadas 1, associada a um dos grupos de narcotraficantes que historicamente vem dominando algumas favelas da cidade do Rio de Janeiro: “ADA”, juntamente com as prováveis iniciais do nome de alguém (autor da pichação ou algum integrante da referida facção de narcotraficantes).



Figura 3: Imagem de uma pichação realizada na parede da mesma escola, em referência a uma das facções de narcotraficantes que tradicionalmente tem controlado algumas favelas da cidade do Rio de Janeiro “Bonde do PH, JJ, GB, WL, 2B, ADA”.



Figura 4: Imagem de uma pichação da sigla de uma das facções de narcotraficantes que tradicionalmente vem controlado algumas favelas da cidade do Rio de Janeiro, efetuada no interior do banheiro masculino de uma das escolas pesquisadas: “ADA.



Figura 5: Imagem tirada no interior do banheiro masculino da mesma escola, referente à sigla de uma facção de narcotraficante que historicamente vem controlado algumas favelas da cidade do Rio de Janeiro. Cabe notar que a facção em tela é rival daquela, cuja sigla encontra-se na pichação nesse mesmo espaço daquela escola. Tal fato sugere que, em que pese não terem sido verificadas pichações nos demais recintos da referida escola, o banheiro haveria se tornado um espaço de disputa entre alunos identificados com grupos rivais de narcotraficantes: “CV Porra!”. No entanto, tal imagem pode também suscitar a hipótese de que a pichação em alusão ao CV (grupo rival da ADA) tenha sido efetuada para reavivar a sacralidade deste símbolo.



Figura 6: Imagem de uma pichação numa das paredes do banheiro masculino de uma das escolas pesquisadas, cujo trocadilho teria a suposta intenção de provocar os simpatizantes ou identificados com a facção do Comando Vermelho (CV): “CVZÃO” [*sic*].

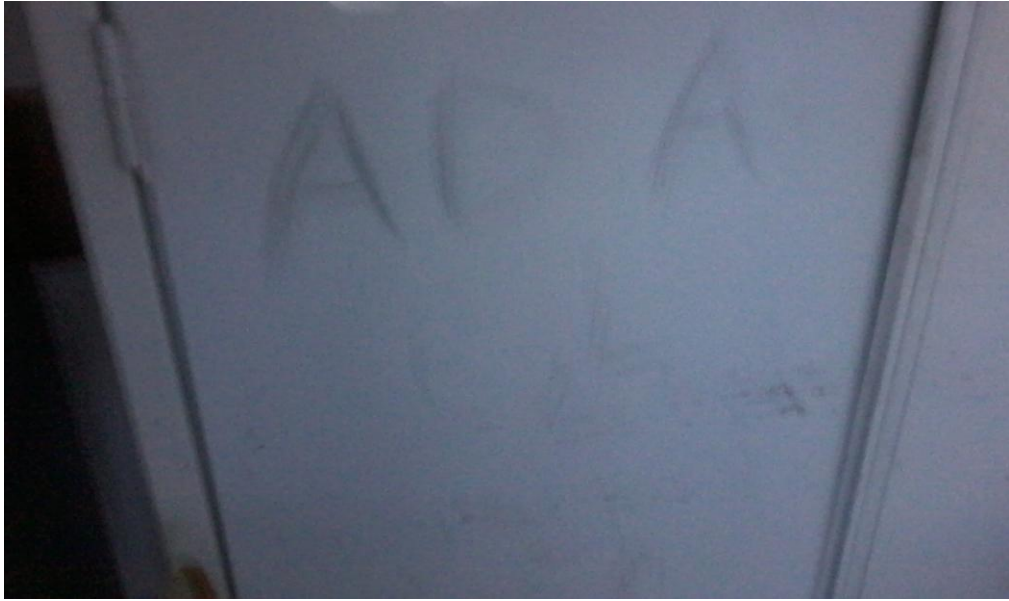


Figura 7: Imagem de uma pichação de uma das facções de narcotraficantes em uma das escolas da rede municipal do Rio de Janeiro, realizada no armário de uma das salas de aula: ADA”.



Figura 8: Imagem do interior de uma das salas de aula de uma das escolas pesquisadas. Trata-se da imagem do mobiliário da sala de aula completamente desarrumado após o período letivo matinal daquela escola. A fotografia foi destorcida com o intuito de preservar a identidade da escola em questão.



Figura 9: Imagem da sigla CV (referente ao Comando Vermelho) na parede do corredor de uma das escolas pesquisadas.



Figura 10: Imagem de uma mesa e uma cadeira, destinada a um aluno, no interior de uma das salas de aula em uma das escolas pesquisadas. Pode-se perceber o jogo de iniciais na cadeira, como, por exemplo, entre “R.G.A”, supostamente referente a alguém (autor da pichação ou ligado ao grupo de narcotraficantes), e “A.D.A”, concernente á facção “Amigos dos Amigos”.



Figura 11: Imagem de pichação em das mesas de uma das salas de aula em uma das escolas pesquisadas. A pichação faz alusão ao jargão ouvido pelo pesquisador, enquanto aplicava entrevista em uma das escolas da rede municipal do Rio de Janeiro: “Vai morrer”.



Figura 12: Imagem de um a pichação efetuada na porta de um dos boxes do banheiro masculino de uma das escolas pesquisadas: “Trem bala.. CV”