

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ**

**FABIANE DE FATIMA COSTA GUADANHIM**

**IMPACTOS DA SEGREGAÇÃO SÓCIO-ESPACIAL NO MUNICÍPIO DE CURITIBA  
SOBRE O DESEMPENHO ESCOLAR DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL  
DA REDE ESTADUAL**

**CURITIBA**

**2011**

**FABIANE DE FATIMA COSTA GUADANHIM**

**IMPACTOS DA SEGREGAÇÃO SÓCIO-ESPACIAL NO MUNICÍPIO DE CURITIBA  
SOBRE O DESEMPENHO ESCOLAR DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL  
DA REDE ESTADUAL**

**Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação, linha de pesquisa “Política e Gestão da Educação”, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.**

**Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Tais Moura Tavares**

**CURITIBA**

**2011**

Catálogo na publicação  
Aline Brugnari Juvenâncio – CRB 9ª/1504  
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Guadanhim, Fabiane de Fátima Costa  
Impactos da segregação sócio-espacial no município de  
Curitiba sobre o desempenho escolar de alunos do ensino  
fundamental da rede estadual / Fabiane de Fátima Costa  
Guadanhim. – Curitiba, 2011.  
142 f.

Orientadora: Profª. Drª. Tais Moura Tavares  
Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação,  
Universidade Federal do Paraná.

1. Educação e Estado. 2. Rendimento escolar – Ensino  
fundamental. 3. Educação – Curitiba (PR). 4. Direito a educação.  
I. Título.

CDD 370.98162



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SETOR DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



## PARECER

Defesa de Dissertação de **FABIANE DE FÁTIMA COSTA GUADANHIM** para obtenção do Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO. Os abaixo-assinados, DR<sup>a</sup> TAIS MOURA TAVARES, DR<sup>a</sup> MARIANE CAMPELO KOSLINSKI e DR<sup>a</sup> VALÉRIA MILENA ROHRICH FERREIRA, arguíram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Dissertação: **“IMPACTOS DA SEGREGAÇÃO SÓCIO-ESPACIAL, NO MUNICÍPIO DE CURITIBA, SOBRE O DESEMPENHO ESCOLAR DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE ESTADUAL”**.

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está apta ao Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
DR <sup>a</sup> TAIS MOURA TAVARES		aprovada.
DR <sup>a</sup> MARIANE CAMPELO KOSLINSKI		aprovada.
DR <sup>a</sup> VALÉRIA MILENA ROHRICH FERREIRA		aprovada

Curitiba, 17 de agosto de 2010.

Prof. Dr. Paulo Vinicius Baptista da Silva  
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação

Prof. Dr. Paulo Vinicius Baptista da Silva  
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação  
Matr.: 135428

Aos meus pais João Miguel e Emilia, minha fortaleza.

Ao meu noivo Leonardo, indispensável neste trabalho e na minha vida.

As crianças, adolescentes e jovens do Colégio Nossa Senhora da Assunção, Colégio Estadual Professor Elysio Vianna e Escola Municipal Luiz Singer... alunos de diferentes espaços sociais que fizeram parte do meu percurso profissional, que me inspiraram a buscar cada vez mais o conhecimento e a investigar a desigualdade em seus processos de escolarização.

## AGRADECIMENTOS

É sempre muito bom chegar ao final de mais uma etapa e lembrar do caminho percorrido para alçar o vôo...

A realização desse trabalho representou uma conquista muito enriquecedora na minha trajetória acadêmica, mas essencialmente na minha vida. Foram muitos os momentos de incertezas, alegrias, conquistas, cansaço e até desespero em não conseguir atender plenamente os objetivos do meu estudo ou de não corresponder às expectativas de ocupar uma vaga da pós-graduação da tão sonhada Universidade Federal do Paraná.

Nestes instantes de insegurança e no decorrer da caminhada tenho muito a agradecer a todos que estiveram ao meu lado e me ajudaram de alguma forma a desenvolver esta pesquisa. O esforço é grande e o meu muito obrigado será meramente simbólico diante da amizade, apoio, incentivo e carinho recebidos.

A Deus, pelos instantes de silêncio, fervor, inspiração e força.

A minha mãe, pelo amor incondicional, apoio incansável, expressão de fé e coragem nesta trajetória.

Ao meu pai pelo incentivo, por me buscar inúmeras vezes na Reitoria, pelas “brincas” dizendo para eu dormir e continuar a escrever no dia seguinte, pela preocupação e carinho constante.

Ao meu noivo Leonardo pela insistência para que eu organizasse um cronograma de realização da dissertação. Pelo auxílio no trabalho com os dados, foi ele quem me ajudou na elaboração dos mapas, das tabelas e dos gráficos encontrados no decorrer dessas páginas. A cumplicidade e o amor que compartilhamos faz os meus dias serem muito especiais. É sempre melhor quando estamos juntos!

A todos os professores que passaram pela minha caminhada na aprendizagem escolar, em especial a professora Clara que me ensinou a ler e a escrever e a professora Josiane que me transmitiu muita serenidade, auxílio e confiança em muitos momentos da minha vida.

Aos professores da minha trajetória acadêmica, em especial ao professor Ângelo Ricardo de Souza por acreditar na minha capacidade. Foi através de seu incentivo que eu fiz a seleção para o Mestrado.

A professora Tais Moura Tavares pela confiança, pela orientação, pela motivação e por compartilhar comigo um pouco do seu imenso conhecimento que tanto contribuiu para chegar ao fim dessa etapa.

A professora Mariane Campelo Koslinski por me inspirar na mudança do meu objeto de estudo, participar da minha banca de qualificação e contribuir essencialmente no delineamento dessa dissertação.

A professora Rose Meri Trojan pelo incentivo, olhar minucioso do texto e contribuição fundamental na graduação, nas aulas do Mestrado e na banca de qualificação.

Aos meus professores de graduação e mestrado, pela sabedoria compartilhada que muito contribuiu para minha formação... Alguns em especial: Ligia Klein, Daniel, Clara, Elizabeth, Altair, Jussara T, Valéria Milena, Andréa G, Odilon, Regina M,... Vocês são exemplos de mestres.

Aos amigos pela incomparável e verdadeira amizade, em especial pelas amigas do CEP (Vânia, Lu, Pri, Karina, Meg e Ru), pelas colegas do Assunção (Maclau e Gi), pelos colegas do Elysio Vianna (Suli e Edio).

As minhas amigas da graduação (Claudinha e Cici) por acreditarem em mim e até mesmo me considerarem como orgulho delas. Vocês são muito especiais para mim!

Aos colegas de pós-graduação (2009) pela preciosa contribuição nas trocas de experiências, conhecimentos e angústias. Foi muito bom conhecer todos vocês!

Enfim, por todo sonho, amor, incentivo, por quem sou e por tudo que conquistei, muito obrigada!

Posso ter defeitos, viver ansioso e ficar irritado algumas vezes,  
Mas não esqueço de que minha vida  
É a maior empresa do mundo...  
E que posso evitar que ela vá à falência.  
Ser feliz é reconhecer que vale a pena viver  
Apesar de todos os desafios, incompreensões e períodos de crise.  
Ser feliz é deixar de ser vítima dos problemas e  
Se tornar um autor da própria história...  
É atravessar desertos fora de si, mas ser capaz de encontrar  
Um oásis no recôndito da sua alma...  
É agradecer a Deus a cada manhã pelo milagre da vida.  
Ser feliz é não ter medo dos próprios sentimentos.  
É saber falar de si mesmo.  
É ter coragem para ouvir um “Não”!!!  
É ter segurança para receber uma crítica,  
Mesmo que injusta...

Pedras no caminho?  
Guardo todas, um dia vou construir um castelo...

Fernando Pessoa

## RESUMO

O presente trabalho investiga os impactos da relação entre a política educacional e a segregação sócio-espacial do Município de Curitiba no desempenho escolar de alunos do ensino fundamental da rede estadual de ensino, entendendo tal desempenho como resultado final da política educacional. O objetivo é buscar entender a distribuição das oportunidades educacionais no território da cidade e de que forma essa organização afeta a escolarização e o desempenho dos alunos provenientes das classes populares em uma cidade considerada como modelo de planejamento urbano. O conceito de geografia de oportunidades foi fundamental nesse sentido, pois se relaciona aos equipamentos urbanos e a forma como eles são distribuídos pelo território. A hipótese geral do estudo é de que existem variações na qualidade educacional ofertada pelas escolas de regiões distintas e que a tendência é do desempenho escolar ser inferior em regiões mais afastadas do centro, onde os alunos se encontram espacialmente segregados. Foi tomado como unidade sócio-espacial o bairro. Sem desconsiderar que tanto a distribuição sócio-espacial quanto os resultados escolares são fruto de condicionantes históricos estruturais, buscou-se averiguar essa relação por meio do cruzamento entre o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica com os indicadores que contextualizam o bairro nesta pesquisa: índice de desenvolvimento humano municipal ajustado por bairro, qualidade de vida, rendimento, escolaridade da população e densidade demográfica.

**Palavras-chave:** Política. Educação. Curitiba. Geografia de Oportunidades. Desempenho Escolar.

## ABSTRACT

This study investigates the impacts of the relationship between educational policy and socio-spatial segregation in the city of Curitiba in the academic performance of elementary students from state schools. The object is to understand the distribution of educational opportunities within the city and how this organization affects the education and student performance from the popular classes in a city regarded as a model of urban planning. The concept of the geography of opportunity was fundamental in this sense it relates to urban equipment and how they are distributed across the territory. The general hypothesis of the study is that there are variations in the quality of education offered by schools of different regions and the trend is that school performance is lower in regions furthest from the center. Thus, in a historical perspective of the structural determinants of society, we sought to investigate this correlation by means of crossing between the Index of Basic Education Development with the indicators in context those neighborhood in this study: human development index municipal adjusted for neighborhood, quality of life, income, education and population density.

**Key words:** Politics. Education. Curitiba. Geography of Opportunity. School Performance.

## LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - Média do IDEB (2007) por capital brasileira .....	29
GRÁFICO 2 - Evolução das matrículas no Ensino Fundamental (1970-2004).....	31
GRÁFICO 3 – População residente, por situação do domicílio – Brasil – 1940/2000 .....	39
GRÁFICO 4 – Grau de Urbanização segundo as Grandes Regiões do Brasil – 1991/2000 .....	39
GRÁFICO 5 - Processo de favelização dos centros urbanos.....	42
GRÁFICO 6 - Admissões e desligamentos do município de Curitiba comparado com o Estado do Paraná (Janeiro de 2009 a Novembro de 2010) .....	75
GRÁFICO 7 - Motivos de desligamentos do município de Curitiba comparado com o Estado do Paraná (Janeiro de 2009 a Novembro de 2010) .....	76
GRÁFICO 8 – IDEB (valor médio) dos bairros. ....	105
GRÁFICO 9 - IDHM-B (valor médio) com relação aos bairros dos extremos do IDEB .....	106
GRÁFICO 10 - IQVC (valor médio) com relação aos bairros dos extremos do IDEB .....	107
GRÁFICO 11 - População de Curitiba.....	107
GRÁFICO 12 – Rendimento da população (valor médio) com relação aos bairros dos extremos do IDEB. ....	108
GRÁFICO 13 - Dados Educacionais (valor médio) com relação aos bairros dos extremos do IDEB. ....	109
GRÁFICO 14 - Dados Populacionais - IDEB-S x IDH-S.....	114
GRÁFICO 15 - Média do IDEB por Bairro - IDEB-S x IDH-S.....	114
GRÁFICO 16 - Dados Populacionais - IDEB-S x IDH-C .....	116
GRÁFICO 17 - Média do IDEB por bairro - IDEB-S x IDH-C.....	116
GRÁFICO 18 - Dados Populacionais - IDEB-I x IDH-C.....	118
GRÁFICO 19 - Média do IDEB por bairro - IDEB-I x IDH-C .....	119
GRÁFICO 20 - Dados Populacionais - IDEB-I x IDH-I .....	120
GRÁFICO 21 - Média do IDEB por bairro - IDEB-I x IDH-I.....	121
GRÁFICO 22 - Média IDEB x Média IQVC.....	122
GRÁFICO 23 - Média IDEB x Porcentagem da população .....	123

GRÁFICO 24 - Média IDEB x Média Analfabetismo.....	123
GRÁFICO 25 - Média IDEB x Média Rendimento (Acima de 3 salários mínimos) ..	124

### **LISTA DE MAPAS**

MAPA 1 - Espacialização das Ocupações Irregulares em Curitiba (2000).....	78
MAPA 2 - Curitiba com a divisão dos bairros por IDHM-B .....	95
MAPA 3 - Curitiba com a divisão dos bairros por IDEB.....	103
MAPA 4 – Curitiba: Cruzamento entre os bairros do quartil do IDEB e IDHM-B.....	112

### **LISTA DE QUADROS**

QUADRO 1 - SÍNTESE DA PESQUISA.....	20
QUADRO 2 - EVOLUÇÃO DAS OCUPAÇÕES IREGULARES .....	77

### **LISTA DE TABELAS**

TABELA 1 – Comparação do IDEB (2007) por rede de ensino no país, estado e município.....	86
TABELA 2 - Resultado do cálculo do quartil do IDHM-B.....	93
TABELA 3 – Valor médio do IDEB por bairro. ....	98
TABELA 4 – Resultado do cálculo do quartil do IDEB.....	100

## LISTA DE SIGLAS

ACP	- Associação Comercial do Paraná
ADEMI-PR	- Associação dos Dirigentes de Empresas do Mercado Imobiliário do Paraná
CIC	- Cidade Industrial de Curitiba
COHAB	- Companhia de Habitação Popular de Curitiba
CONAE	- Conferência Nacional de Educação
COPEL	- Companhia Paranaense de Energia
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDEB-C	- IDEC central
IDEB-I	- IDEB do extremo inferior
IDEB-S	- IDEB do extremo superior
IDH-C	- IDHM-B central
IDH-D	- Índice de Desenvolvimento Humano ajustado à Desigualdade
IDH-I	- IDHM-B do extremo inferior
IDH-S	- IDHM-B do extremo superior
IDHM-B	- Índice de Desenvolvimento Humano Municipal ajustado por bairro
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
IPEA	- Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IPPUC	- Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba
IQVC	- Índice de Qualidade de Vida de Curitiba
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	- Ministério da Educação
NSE	- Nível Sócio Econômico
OCDE	- Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PISA	- Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PNAD	- Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	- Plano Nacional de Educação
PNUD	- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPU	- Plano Preliminar de Urbanismo

SAEB	- Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SEED	- Secretaria de Estado da Educação
SERE	- Sistema Estadual de Registro Escolar
SETRANSP	- Sindicato das Empresas de Transporte de Passageiros de Curitiba
SINDUSCON-PR	- Sindicato da Indústria da Construção Civil no Paraná
TRE	- Tribunal Regional Eleitoral
UNICEF	- Fundo das Nações Unidas para a Infância
URBS	- Urbanização de Curitiba

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>16</b>
<b>1. A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA POLÍTICA E DO ESPAÇO SOCIAL URBANO.....</b>	<b>21</b>
1.1 DIREITO A EDUCAÇÃO NO BRASIL: A DECLARAÇÃO DA IGUALDADE E A CONCRETIZAÇÃO DO DIREITO.....	21
1.1.1 <i>Direito a Educação no Brasil: a realização socialmente desigual .....</i>	<i>26</i>
1.1.2 <i>Direito a Educação no Brasil: a realização territorialmente desigual.....</i>	<i>36</i>
1.2 INDUSTRIALIZAÇÃO E URBANIZAÇÃO NO BRASIL .....	43
1.3 O DIREITO À EDUCAÇÃO NO TERRITÓRIO DA CIDADE: ESTUDOS SOBRE EFEITO-BAIRRO.....	47
<b>2. CURITIBA: O MITO DA CIDADE MODELO .....</b>	<b>59</b>
2.1 O PROCESSO DE URBANIZAÇÃO DE CURITIBA.....	62
<b>3. CONTEXTUALIZAÇÃO DOS BAIRROS DE CURITIBA E DAS OPORTUNIDADES EDUCACIONAIS: METODOLOGIA E ANÁLISE .....</b>	<b>82</b>
3.1 METODOLOGIA.....	83
3.2 SEGREGAÇÃO SÓCIO-ESPACIAL E AS OPORTUNIDADES EDUCACIONAIS: O GEORREFERENCIAMENTO COMO MEIO .....	86
3.3 INDICADORES DO BAIRRO E IDEB DO ENSINO FUNDAMENTAL DAS ESCOLAS ESTADUAIS DO MUNICÍPIO DE CURITIBA.....	91
3.3.1 <i>Mapeamento da cidade de Curitiba por IDHM-B.....</i>	<i>93</i>
3.3.2 <i>Mapeamento da cidade de Curitiba por IDEB .....</i>	<i>98</i>
3.4 A RELAÇÃO ENTRE OS INDICADORES QUE CONTEXTUALIZAM OS BAIRROS DE CURITIBA E O DESEMPENHO ESTUDANTIL. ....	104
3.5 A GEOGRAFIA DAS OPORTUNIDADES EDUCACIONAIS EM CURITIBA.....	110
<b>4. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>125</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>128</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>136</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>142</b>

## INTRODUÇÃO

A ampliação e quase universalização do Ensino Fundamental a partir das reformas educacionais<sup>1</sup> da década de 1990 trouxe à tona o tema educação de melhor qualidade, que por sua vez vem ganhando cada vez mais espaço nas discussões de políticas educacionais e levantando fatores que contribuem com a equidade e com a própria qualidade do ensino.

A qualidade do ensino é enfatizada na universalização do acesso na etapa do ensino fundamental, mas, na realidade, permanece na desigualdade do serviço prestado. O foco deste trabalho, na desigualdade como fator condicionante da qualidade de ensino, considera que, como fator estrutural dessa desigualdade estão as condições materiais impostas à classe popular, no seio do capitalismo, tanto no plano local e nacional, quanto no plano internacional. A escola enquanto instituição é, ao mesmo tempo, condicionada e condicionante dessa forma de organização socioeconômica.

O termo classe popular<sup>2</sup> foi escolhido para permear este estudo, uma vez que representa a grande maioria da população brasileira que vivencia a desigualdade de direitos e as condições precárias de inclusão na escolarização. Esse movimento da desigualdade é visível na educação como segregação das oportunidades educacionais e pode ser encontrado no Relatório Nacional sobre o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA)<sup>3</sup>, do ano 2000, que ao analisar sobre o analfabetismo, afirma:

---

<sup>1</sup> As reformas educacionais com vistas à melhoria da qualidade na educação envolveram, entre outras ações, a consolidação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB 9394/96, descentralização da gestão da educação, o regime de colaboração entre União, Estados e Municípios e a criação de diversos mecanismos de avaliação em todos os níveis de ensino, como por exemplo, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) - 4ª e 8ª série) e o ENEM (Ensino Médio).

<sup>2</sup> Este termo também é utilizado pelo autor José de Souza Martins (1997) no livro: Exclusão Social e a Nova Desigualdade, no qual é discutido o tema da desigualdade social no Brasil e as questões de inclusão e exclusão.

<sup>3</sup> O PISA é um programa internacional de avaliação comparada, cuja principal finalidade é produzir indicadores sobre a efetividade dos sistemas educacionais, avaliando o desempenho de alunos na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. Esse programa é desenvolvido e coordenado internacionalmente pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Fonte: (INEP, 2001)

Apesar da redução da taxa, ainda é possível encontrar um contingente expressivo de analfabetos entre os brasileiros (15,1%). Países da América Latina considerados no mesmo grupo de nível econômico do Brasil apresentam taxas de analfabetismo bem mais baixas, como, por exemplo, México (8,9%), Chile (4,4%) e Argentina (3,3%). Dentre os países selecionados, o único que se assemelha ao Brasil (9%) em relação ao percentual de egressos do ensino superior é a Argentina (8%), as outras taxas são: Chile (17%), Coréia do Sul (27%), Espanha (30%), Estados Unidos (33%) e México (11%). Esses dados ajudam a situar o Brasil no conjunto de países de diferentes graus de desenvolvimento particularmente em relação às oportunidades de aprendizagem ao término do ensino fundamental. (INEP, 2001, p.28-29).

O relatório apresenta a situação desfavorável da educação brasileira em comparação com a educação dos outros países participantes da avaliação, situação esta que vêm sendo reproduzida através do tempo, em parte, devido ao acesso desigual à educação básica e também pelo reforço das disparidades econômicas.

Esta é uma tendência presente no conjunto da realidade do país que interfere no sucesso escolar da população brasileira. Outro indicador da desigualdade está no desempenho estudantil compilado e indicado no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)<sup>4</sup>, referente às séries finais do Ensino Fundamental do ano de 2007 que apresenta o resultado 3,8, considerado como um patamar abaixo do mínimo esperado que seria a média 6,0. O Relatório do Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF (2009) deixa transparecer este contexto, como segue:

Assegurar o acesso a todas e a cada uma das crianças e adolescentes à escola não é o único desafio a ser enfrentado. Ainda são altas as taxas de reprovação e abandono escolar no Brasil. Essas altas taxas de reprovação têm um grande impacto na adequação idade-série. Apesar de passar em média aproximadamente dez anos na escola, os estudantes brasileiros completam com sucesso pouco mais de sete séries, portanto menos do que a escolaridade obrigatória. Também é elevada a quantidade de crianças e jovens que abandonam a escola antes de concluir os estudos. De acordo com o Censo Escolar 2007, 4,8% dos alunos abandonaram a escola antes de completar o Ensino Fundamental e 13,2% antes de concluir o Ensino Médio. (UNICEF, 2009).

Essas taxas de insucesso incutidas na escolarização da população também são encontradas, se tomarmos a dimensão local, como na cidade de Curitiba que

---

<sup>4</sup> IDEB: indicador de qualidade educacional que combina informações de desempenho em exames padronizados do Saeb e da Prova Brasil – obtido pelos estudantes ao final das etapas de ensino (4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio) – com informações sobre aprovação/reprovação e evasão escolar. Fonte: INEP (2007)

apesar de ser considerada típica cidade modelo, apresenta, conforme as taxas do ano de 2009, 17,8% de distorção idade-série na 8ª série do Ensino Fundamental, 13,0% de taxa de reprovação e 3,7% de taxa de abandono<sup>5</sup>.

Para fins desse trabalho, a investigação é pautada nessa face local da desigualdade e os bairros da cidade são vistos a partir dos seus contextos de oportunidades para o desempenho estudantil. O objeto de estudo da pesquisa é, então, a relação entre a política, o bairro, as escolas e o desempenho escolar na conjuntura da cidade de Curitiba. No texto não há uma análise de políticas educacionais em um determinado período, mas sim os resultados da política educacional que atinge o conjunto da rede de forma desigual.

A ênfase é em bairros de Curitiba onde estão localizadas escolas estaduais que atendem as séries finais do ensino fundamental, predominantemente ofertada pelo governo estadual e onde se encontram os maiores índices de fracasso e evasão escolar. A pretensão desse trabalho é abordar, tendo claro o alcance e o limite do conhecimento que está sendo produzido, a questão do urbanismo no foco da geografia das oportunidades educacionais e, por meio dos dados, encontrar pistas para elucidar a lógica do planejamento da cidade e das condições do bairro em relação a oferta educacional. Neste sentido, busca-se responder: Como as oportunidades educacionais estão distribuídas na rede estadual de ensino fundamental no município de Curitiba?

Essa questão situa-se na expressão da desigualdade social que é capaz de gerar oportunidades diferenciadas na escolarização e segregação. Ao fazer uma breve trajetória em estudos que tratam da dinâmica segregação sócio-espacial/desempenho escolar, evidencia-se primeiramente como causa da desigualdade, o nível socioeconômico do alunado. Após essa constatação, despontam as pesquisas sobre efeito-escola que mediante o cruzamento de informações sobre as condições das escolas, as características socioeconômicas e o desempenho dos alunos começou a desmistificar as peculiaridades da escola eficaz e trouxe à tona novas discussões sobre as desigualdades educacionais como a variação expressiva existente entre os resultados de escolas de um mesmo sistema que atendem alunos similares em termos socioeconômicos, nesse sentido,

---

<sup>5</sup> Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-no-brasil/numeros-do-brasil/dados-por-municipio/municipio/pr/curitiba>

a escola pode fazer a diferença apesar das condições socioeconômicas desfavoráveis de sua demanda<sup>6</sup>.

Diante dessa variação dos resultados das escolas, está a preocupação de estudos recentes sobre a dimensão territorial, o denominado “efeito-vizinhança” ou “efeito do bairro” como influência na distribuição de oportunidades educacionais e conseqüentemente no desempenho dos alunos, pois conforme Soares, C. (2006, p.4):

Um dos fatores que podem estar diretamente relacionados com as diferenças de êxito das crianças (...) encontra-se na ‘geografia de oportunidades’ que afetam as chances de vida, implicam nas trajetórias e detém a possibilidade de mobilidade social.

Este trabalho se apóia nessa nova geração de estudos que discute os fatores relacionados à organização social do território e seus possíveis efeitos sobre as oportunidades educacionais, o efeito-bairro. Para particularizar, este estudo trata de uma face do efeito-bairro, a geografia objetiva de oportunidades que, por sua vez, se relaciona aos equipamentos urbanos e a forma como eles são distribuídos no território.

Os objetivos da pesquisa no âmbito das políticas educacionais envolvem a necessidade de: investigar o impacto da segregação sócio-espacial sobre o desempenho escolar na rede estadual de ensino fundamental (séries finais) no município de Curitiba; analisar a distribuição das oportunidades educacionais no território; conhecer a interferência ou até mesmo a ausência de política na relação com o espaço social de Curitiba, as escolas estaduais e o desempenho dos alunos; ressaltar a importância da discussão concomitante entre educação de qualidade e planejamento urbano na agenda da política educacional municipal, estadual e nacional e abrir caminhos para estudos posteriores sobre essa temática, pois é uma área nova, fértil para pesquisas e indispensável para pensar a qualidade educacional.

O trabalho está organizado em três capítulos principais que são os eixos do método desenvolvido. No primeiro capítulo - A educação no contexto da política e do espaço social urbano - é discutida a questão da qualidade educacional confrontada

---

<sup>6</sup> Essa discussão faz parte de pesquisas sobre eficácia escolar e foi organizada por Nigel Brooke e José Francisco Soares. Belo Horizonte: EdUFMG, 2008.

com o campo do direito, da desigualdade social e territorial e da urbanização. Neste capítulo também são apresentadas as pesquisas sobre efeito-bairro e suas contribuições para pensar o contexto estudado. O segundo capítulo - Curitiba: o mito da cidade modelo - traz à tona o contexto do objeto de estudo desta pesquisa e debate o processo de urbanização da cidade. Feita essa contextualização, o terceiro capítulo intitulado “A contextualização dos bairros de Curitiba e das oportunidades educacionais: metodologia e análise” apresenta a educação na cidade, a política estadual do georreferenciamento e a análise empírica da pesquisa que está pautada na metodologia quantitativa, na qual os indicadores elencados para a contextualização dos bairros são confrontados com o indicador educacional (IDEB). Esse confronto é analisado considerando os preceitos legais e as condições concretas para a efetivação do direito educacional de qualidade que passa pela organização do território.

Pode-se afirmar que o reconhecimento do direito à educação de qualidade requer que o Estado se responsabilize para fornecer a todos, sem distinção, condições igualitárias e equitativas de desenvolvimento.

#### QUADRO 1 - SÍNTESE DA PESQUISA

<b>Problema</b>	Como as oportunidades educacionais estão distribuídas na rede estadual de ensino fundamental (séries finais) no município de Curitiba?
<b>População estudada</b>	Bairros de Curitiba e Escolas estaduais que atendem as séries finais do Ensino Fundamental.
<b>Indicador de desempenho escolar</b>	IDEB (2007)
<b>Indicador de composição do bairro</b>	IDHM-B; rendimento da população; dados educacionais e populacionais, IQVC (Índice de qualidade de vida em Curitiba)
<b>Fontes de dados</b>	INEP; IPPUC; IBGE;
<b>Unidades Geográficas</b>	Bairros de Curitiba.
<b>Unidades de Análises</b>	Bairro e escola.

FONTE: A autora (2010)

## 1. A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA POLÍTICA E DO ESPAÇO SOCIAL URBANO

*"Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela, tampouco, a sociedade muda."  
(Paulo Freire)<sup>7</sup>*

O tema da desigualdade educacional e sua intrínseca relação com a desigualdade social é recorrente, quer na análise da realidade brasileira, quer na análise do cenário internacional. Se considerarmos os vários momentos das políticas educacionais, observamos que primeiramente esse tema é considerado tendo como foco o acesso às etapas consideradas obrigatórias em termos de escolarização e, posteriormente, foca a questão da qualidade do ensino ofertado.

A primeira parte deste capítulo discute, portanto, a qualidade educacional, considerada, no atual momento da educação brasileira, como premissa para discussão do tema da desigualdade nas oportunidades educacionais e seus impactos no desempenho escolar dos alunos.

Nessa discussão são considerados dois aspectos relevantes: a tensão entre a declaração e a realização do direito educacional no Brasil e em seguida, em uma perspectiva histórica, as raízes da desigualdade educacional na relação com os processos de industrialização, urbanização e conformação do território brasileiro.

### 1.1 Direito a Educação no Brasil: a declaração da igualdade e a concretização do direito

Para efeitos dessa análise e reflexão, é pertinente o seguinte questionamento: o que está entre a declaração e a realização do direito à educação no contexto da sociedade e do Estado Brasileiro?

A declaração se traduz em registros legais: a educação como direito legal é proclamação expressa no texto da Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 (LDB). Já a realização e fruição desse direito se traduzem nas condições concretas para a efetivação do direito

---

<sup>7</sup> FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

educacional, dentro da conjuntura do Estado Brasileiro e das oportunidades de escolarização.

A Constituição Federal, promulgada em cinco de outubro de 1988, tem a redação mais detalhada e democrática do que a legislação anterior, pois a Constituição de 1967 foi imposta com o objetivo de institucionalizar o regime de ditadura militar e a Constituição de 1988 (promulgada por uma Assembléia Constituinte) objetivava o restabelecimento do regime democrático. (SÁNCHEZ, M. R. *et al.*, 2006, p.128).

Na Constituição vigente foram sinalizados alguns avanços sociais e, no que diz respeito à educação, temos: a gestão democrática do ensino público; a vinculação de impostos à educação, pela qual cabe à União aplicar 18% e aos Estados, Municípios e Distrito Federal, 25%; a garantia do acesso ao ensino gratuito e obrigatório; o ensino fundamental consubstanciado como direito público subjetivo, portanto, sendo direito inerente ao sujeito, qualquer cidadão ou associação e também o Ministério Público pode acionar o Poder Público para exigí-lo.

No artigo 206 da Constituição são afirmados princípios com base nos quais o ensino deverá ser ministrado e cabe destacar, entre eles, aqueles que se referem a igualdade, o inciso I, “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, e o inciso VII, “garantia de padrão de qualidade”. É possível observar aqui que, legalmente, prevê-se um padrão de qualidade educacional igualmente acessível a todos. A igualdade é reiterada em vários momentos do texto constitucional, por exemplo, no artigo 5º, que trata dos direitos e garantias fundamentais - “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade” -, que reforça o estabelecido nos objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil, no art.3º, quando aparece explicitamente o tema do “**bem de todos**” e o das “**desigualdades regionais**”, ao qual faremos referência mais adiante:

Art 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: I - construir uma sociedade livre, justa e solidária; II - garantir o desenvolvimento nacional; III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. (BRASIL, 1988).

Até a década de 1990 o problema da educação no Brasil era o acesso universal à escola, então, a legislação estabelece, como garantia de democratização do acesso à educação escolar o reconhecimento do ensino fundamental como direito público subjetivo e a ampliação progressiva da obrigatoriedade escolar. Para tanto, o Ensino Fundamental, que é objeto do presente estudo, tinha sua obrigatoriedade prevista para oito anos no momento da aprovação da Constituição Federal e da LDB, que por sua vez, declarou e reafirmou o direito à educação, a partir dos princípios e garantias expressos na Constituição. Posteriormente, em 2006, a Lei nº 11.274 alterou a redação da Lei 9394/1996 e ampliou essa etapa da educação básica para nove anos<sup>8</sup>.

Alguns índices educacionais vêm apontando como o direito proclamado a educação está se concretizando. De acordo com a Síntese de Indicadores Sociais de 2009, que traz os resultados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), do IBGE, há alguns indicativos da concretização do direito educacional e de que o nosso sistema está melhorando em ritmo gradual, estes são os seguintes:

- Universalização do acesso ao Ensino Fundamental, no qual o atendimento aos alunos de sete aos quatorze anos atinge a marca de 97,9 %;
- Aumento da taxa de alfabetização, pois as taxas de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais decresceu ao longo dos anos: era de 33,6%, em 1970, passou para 11,8% em 2002, 10,1% em 2007 e 10% em 2008;
- Alteração do tempo de duração do ensino fundamental de oito para nove anos mostra que a mudança já está sendo implementada por um grande número de escolas. Em 2007, eram cerca de 9,2 milhões de estudantes frequentando o ensino fundamental com duração de nove anos, subindo este número para 13,2 milhões no conjunto do País, em 2008, correspondendo a 42,5% do total de estudantes do ensino fundamental;
- Aumento da proporção das pessoas de 18 a 24 anos de idade com 11 anos de estudo de 31,4% em 2004 para 36,8% em 2008;

---

<sup>8</sup> Desde a aprovação da Lei no 11.274, em dezembro de 2006 houve mudança na obrigatoriedade dos anos de estudo, a qual estabelece a duração do Ensino Fundamental de oito para nove anos, com matrícula obrigatória a partir dos 6 anos de idade, com implantação a partir de 2007 e período para implementação em toda a rede escolar até o final de 2010. Fonte: BRASIL (2006); Em 11 de novembro de 2009 foi aprovada a Emenda Constitucional nº 59 que dentre suas alterações, altera o inciso I do art. 208 da Constituição Federal, passando a vigorar com a seguinte redação: “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria”. BRASIL, 2009.

- Queda dos índices de evasão escolar, diminuição da repetência e aumento dos anos de estudo da população, pois a média de anos de estudo aumentou de 6,5 em 2002 para 7,4 anos em 2008.

Como podemos ver, os avanços apontados referem-se, principalmente, à questão do acesso e permanência na escola. A partir da década de 1990, estando acenada a universalização da matrícula no ensino fundamental, as políticas e as análises voltam-se para a questão da qualidade do ensino ofertado e que se expressa no rendimento escolar.

A própria LDB oferece indicadores para a definição dessa qualidade quando trata sobre a função da escola, as condições de atendimento, a definição do conhecimento básico para a formação do cidadão e para a realização de padrões mínimos de qualidade de ensino.

Nesse contexto, na essência da formação humana, uma escola produz qualidade, em seu sentido amplo, quando trabalha com a consciência e a criticidade de seus alunos frente à desigualdade, a exploração e a alienação que são distintivos do sistema em que a escola está inserida e, em contrapartida, ela deixa de produzir qualidade quando traduz o conhecimento em mera transmissão passiva sem instigar questionamentos.

Não obstante, as condições para uma educação desse nível envolvem: experiência, vínculo e valorização profissional, jornada de trabalho reduzida, formação inicial e continuada, financiamento equitativo, número limitado de alunos por turma, práticas de estudo, infra-estrutura adequada, envolvimento da família na vida escolar do aluno, organização, regras, liderança compartilhada, enfim condições fundamentais para o bom funcionamento da escola.

A preocupação com a qualidade da educação brasileira levou a elaboração de indicadores para monitorar e definir programas para a educação, como o IDEB, criado pelo Ministério da Educação (MEC) em 2007, como parte do Plano de Desenvolvimento da Educação Básica.

O alcance deste trabalho é na qualidade mínima representada pelo IDEB que combina informações de desempenho em exames padronizados obtido pelos alunos ao final das etapas de ensino (4<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries do ensino fundamental e 3<sup>a</sup> ano do ensino médio) com informações sobre rendimento escolar. Um sistema de ensino de qualidade nesse recorte seria aquele em que todos os alunos tivessem acesso à

escola com condições de permanência que levassem ao sucesso escolar, ou seja, sem reprovações e abandono e, ao final de tudo, houvesse aprendizagem efetiva dos alunos. O IDEB permite o monitoramento do sistema de ensino do país. Sua importância se firma em termos de diagnóstico e direcionamento de ações políticas que focalizem melhorias do sistema educacional em caráter nacional.

Entretanto, o IDEB representa a qualidade mínima da educação e na perspectiva de construir outras dimensões há um projeto que está se desenvolvendo no Brasil sobre Indicadores Qualitativos da Educação na Escola<sup>9</sup> que investiga como a comunidade escolar entende a qualidade na educação. O Projeto construiu coletivamente, sete diferentes dimensões entendidas como aspectos da qualidade da escola, são elas: ambiente educativo; prática pedagógica; avaliação; gestão escolar democrática; formação e condições de trabalho dos profissionais da escola; ambiente físico escolar; acesso, permanência e sucesso na escola. Os resultados, segundo as autoras Ribeiro, Vera Masagão; Ribeiro, Vanda Mendes; Gusmão (2005, p. 237) mostram que:

Apesar de existirem diferentes maneiras de compreender o conceito de qualidade, assim como diversos critérios de avaliação, predomina uma visão de qualidade humanista, que preza as relações humanas na escola. Uma grande importância foi dada à aprendizagem, ao trabalho e ao exercício da cidadania. Os entrevistados também destacaram as condições básicas de funcionamento da escola para a educação de qualidade.

Com base nesse resultado, é fato que a garantia do padrão de qualidade, transcende o acesso e a permanência dos alunos na escola. Deste modo, Duarte (2007, p.706) afirma que:

Existem alguns parâmetros objetivos que servem como orientação nesta matéria, tais como o grau de formação dos professores, a disponibilidade de material didático e de apoio, a adequação de currículos à realidade local, a implantação de sistemas de avaliação, sem falar na melhoria da remuneração e condições de trabalho dos professores, entre outros.

---

<sup>9</sup> O projeto é iniciativa de uma organização não governamental (Ação Educativa) e dois organismos internacionais (Fundo das Nações Unidas para a Infância – Unicef – e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD) e conta também com a participação de outras instituições governamentais e não governamentais de todo o país. (RIBEIRO, Vera Masagão; RIBEIRO, Vanda Mendes. GUSMÃO, 2005).

Em concordância com os autores, esses aspectos são considerados de extrema importância para contextualizar a escola e investigar suas condições de ofertar um ensino de qualidade, porém no limite deste trabalho não é contemplada a discussão qualitativa e sim dados que permitem analisar a distribuição das oportunidades educacionais na cidade.

### **1.1.1 Direito a Educação no Brasil: a realização socialmente desigual**

Apesar dos avanços apontados anteriormente, precisamos considerar que, se os direitos são proclamados em leis e discursos oficiais, sua plena efetivação é contradita com a realidade, como coloca Chauí (1989, p. 26):

Cada direito, uma vez proclamado, abre campo para a declaração de novos direitos e que essa ampliação das declarações de direitos entra em contradição com a ordem estabelecida. Podemos, então, dizer que as declarações de direitos “afirmam mais” do que a ordem estabelecida permite e “afirmam menos” do que os direitos exigem, e essa discrepância abre uma brecha para pensarmos a dimensão democrática dos direitos.

Dessa forma, na ordem constitucional, no plano das ideias, o sentido do direito à educação “afirma mais”, pois está entrelaçado ao reconhecimento da dignidade da pessoa humana como fundamento da República Federativa do Brasil e com os seus objetivos: construção de uma sociedade livre, justa e solidária, desenvolvimento nacional, erradicação da pobreza e da marginalização, redução das desigualdades sociais e regionais e a promoção do bem comum. Porém, o que a ordem estabelecida permite “afirma menos” do que os direitos exigem, pois apesar da universalização do acesso ao Ensino Fundamental, há ainda grupos da população que ingressam na escola, mas se encontram em situação vulnerável quando se trata do pleno exercício do direito de aprender.

A análise da vulnerabilidade nesse contexto revela pessoas que por condições sociais, culturais, étnicas, políticas, econômicas e, no que diz respeito ao singular deste trabalho, pela sua distribuição sócio-espacial, não têm acesso à igualdade de oportunidades educacionais.

Os dados apresentados explicitam a gradual concretização do direito educacional, mas também sua contradição, como afirmado por Oliveira, R. P. (1999, p.61):

A declaração do Direito à Educação é particularmente detalhada na Constituição Federal da República Federativa do Brasil, de 1988, representando um salto de qualidade com relação à legislação anterior, com maior precisão da redação e detalhamento, introduzindo-se, até mesmo, os instrumentos jurídicos para a sua garantia. Entretanto, o acesso, a permanência e o sucesso na escola fundamental continuam como promessa não efetivada.

A educação escolar vista da perspectiva da efetivação de políticas educacionais revela-se marcada por uma trajetória de discursos oficiais acompanhados de insuficientes esforços para a sua efetividade. Embora tenhamos praticamente universalizado a oferta no ensino fundamental, o percalço se refere à qualidade educacional, pois após a garantia do acesso à escola, a necessidade de melhoria da qualidade na educação adquire centralidade na discussão de política educacional, mas raramente tem sido pensada na conjuntura do espaço social e da questão urbana, proposição desse trabalho.

Embora recentes indicadores apontem resultados mais positivos, mostrem avanços no rendimento estudantil e progressos significativos para a sociedade, há ainda, como é visto, no presente estudo, muita contradição entre a proclamação legal e a realidade concreta do direito à educação devido à desigualdade social incrustada no contexto extra-escolar e na distribuição das oportunidades educacionais ao longo da organização do território. Essa situação de vulnerabilidade fica explícita nos próximos dados.

Apesar da queda do analfabetismo no país, há ainda um total de 14,2 milhões de pessoas analfabetas, além do mais, de acordo com o IBGE (2009), a redução na taxa de analfabetismo não foi à mesma em todas as regiões do país, sendo, por exemplo, no Nordeste (19,4%), quase o dobro do indicador nacional. É importante colocar também que o analfabetismo está bastante relacionado às áreas rurais do país, na qual a taxa rural é três vezes maior que a urbana (23,3% e 7,6%, respectivamente). Outra discrepância é a escolaridade média da população: em 2008, o brasileiro de 15 anos ou mais de idade tinha, em média geral, 7,4 anos de estudo, mas na Região Sudeste, essa média atingiu 8,1 anos, enquanto na Região Nordeste apenas 6,2 anos.

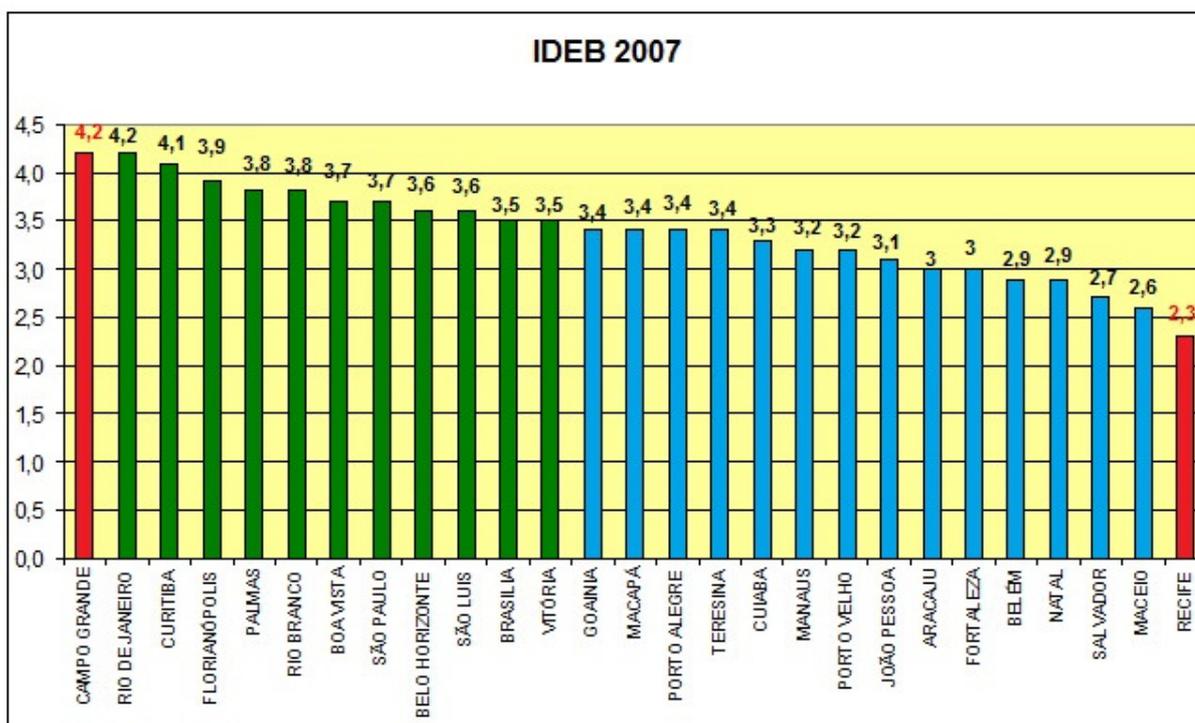
Há, também como reforço da desigualdade, o analfabeto funcional que é a pessoa que possui menos de quatro anos de estudos completos, que é capaz de ler minimamente, mas não interpreta o que lê. Segundo essa definição e com referência nos dados do IBGE (2009), o Brasil apresentava um total de 21,0%, o que

representa aproximadamente 30 milhões de analfabetos funcionais dentre as pessoas de 15 anos ou mais de idade.

Outro indicador da desigualdade é o número de matrículas comparado com o número de concluintes, pois ainda que a evasão e o abandono tenham diminuído, a média de anos de estudo da população de 10 a 17 anos não atingiu o nível de quatro anos de estudo completos para as crianças de 11 anos de idade e o mesmo ocorre com as crianças de 14 anos de idade, que apresentaram apenas 5,8 anos de estudo, quando deveriam ter, no mínimo, oito anos. Aos 17 anos de idade, os adolescentes brasileiros também ainda não atingiram a escolaridade adequada esperada, o fato é decorrente da defasagem escolar, na qual os alunos de quatorze anos de idade, que deveriam ter em média oito anos de estudo e terminado o ensino fundamental, alcançam oito anos de estudo somente na faixa dos vinte e cinco anos de idade ou mais.

Apesar das garantias estabelecidas legalmente, na concretização da legislação ainda persiste a desigualdade entre as regiões do país, entre pessoas de diferentes etnias/raça, extratos sócio-econômicos etc. As desigualdades educacionais entre as regiões são perceptíveis no gráfico a seguir GRÁFICO 1, que apresenta o IDEB 2007 das capitais brasileiras. A média entre capitais é um IDEB 3,4 e, como podemos ver, onze capitais estão aquém dessa média, havendo entre o mais baixo e o mais alto, uma diferença de 1,9.

GRÁFICO 1 - Média do IDEB (2007) por capital brasileira



FONTE: MEC/INEP. Dados trabalhados pela autora.

O que chama atenção é o fato da promessa não efetivada ser estabelecida como garantia há vinte e dois anos na Constituição e quatorze anos na LDB. O padrão de qualidade de ensino como princípio da Constituição se transforma na LDB em padrão **mínimo** de qualidade de ensino e oportunidades educacionais, já a igualdade de condições de acesso e permanência do aluno na escola não leva em conta a desigualdade social do ponto de partida desses alunos.

Segundo o “Relatório Regional sobre o Desenvolvimento Humano para a América Latina e Caribe 2010 - Atuar sobre o futuro: romper a transmissão intergeracional da desigualdade”, divulgado pelo PNUD, as condições de vida desiguais no Brasil prejudicam em quase 1/5 do padrão de desenvolvimento do país. O relatório apresenta o cálculo do Índice de Desenvolvimento Humano ajustado à Desigualdade (IDH-D) que identifica as diferenças de rendimentos, de escolaridade e de saúde. Quando considera essas disparidades, o IDH brasileiro cai 19%. A publicação constata também que a desigualdade brasileira é alta e persistente de uma geração a outra devido a um contexto de baixa mobilidade social.

No Brasil, de acordo com cálculos baseados em dados de 2008, o IDH tradicional (renda, educação e saúde) é de 0,777, e o IDH-D, 0,629. A desigualdade

de renda é a que mais pesa sobre o IDH brasileiro ajustado (queda de 22,3%), seguido de educação (-19,8%) e saúde (-12,5%). Na América Latina a tendência é a mesma, mas com intensidade menor (queda de 18,8% na dimensão renda, 16,6% em educação e 12% em saúde).<sup>10</sup>

As desigualdades sócio-econômicas aqui apontadas têm correspondência com as desigualdades existentes nas condições de funcionamento das escolas, tais como excesso de alunos por sala de aula (31,4 – média de alunos por turma), falta de infra-estrutura nas escolas, baixos salários dos professores, indicadores de desempenho dos alunos em avaliações nacionais, índices de aprovação (77%), reprovação (10,9%), evasão (14,1%), abandono (9,4%), distorção idade-série (36,4%) e o IDEB- 3,5<sup>11</sup> que representa um patamar baixo para o país.

A universalização do ensino fundamental, com crescimento vertiginoso de matrícula na segunda década do século XX, como podemos ver no GRÁFICO 2, trouxe para a escola pública camadas da população antes excluídas da possibilidade de escolarização, como diz Sacavino (2006, p.463):

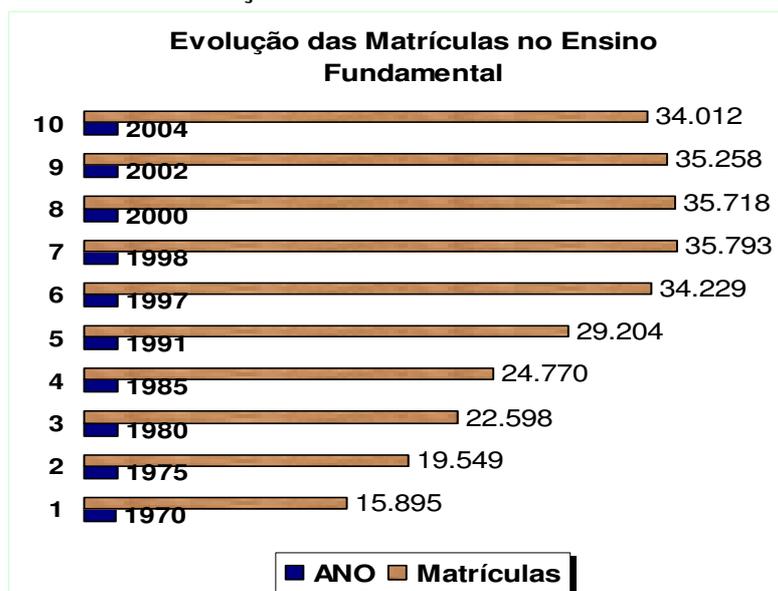
A escola pública, antes elitizada, ao se massificar, passou a receber uma outra população, pobre, com maiores dificuldades relacionadas à cultura escolar e com padrões culturais diferentes dos que a escola estava acostumada a lidar.

---

10 Dados compilados na reportagem: Com desigualdade, IDH-D do Brasil cai 19%, aponta nova metodologia do PNUD. Brasília, 23/07/2010. Disponível em <http://www.pnud.org.br> - documento gerado : 29/07/2010.

11 Fonte dos dados: MEC/INEP/DTDIE - Ano referência 2005. Taxas referentes a séries finais do Ensino Fundamental no Brasil. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/>

GRÁFICO 2 - Evolução das matrículas no Ensino Fundamental (1970-2004)



FONTE: INEP/MEC/DAES. Dados trabalhados pela autora.

Hoje a escola pública recebe majoritariamente a criança urbana, que no geral, vive em condições precárias, nas favelas ou nos bairros pobres da cidade, aquela diferenciada de antemão da criança afortunada que vive em regiões ricas da cidade. A criança pobre, com fala peculiar, com o desenvolvimento prejudicado pela fome e pelas situações de risco que enfrenta cotidianamente e sem referência para a importância do estudo, tende a destinar sua inteligência para a luta pela sobrevivência. Já a criança afortunada fala a língua da escola, se desenvolve bem fisicamente, é ágil na interpretação das atividades e chega à escola bem estimulada pelos pais, através de gratificações para aprender rapidamente.

Uma e outra têm capacidades específicas: o pobre, para sobreviver e o afortunado, para competir. Ocorre, porém, que todos vão à escola e ali competem. Nessas circunstâncias, o desempenho, o competitivo é valorizado e premiado pela escola, o outro é omitido ou até mesmo punido. (RIBEIRO, D, 1986; FREIRE *et al*, 1981; BRANDÃO, 1985; MEKSENAS,1990). Para completar, as duas crianças são iguais e tem os mesmos direitos perante a Lei, mas as faces da negação para a plena realização do direito à educação são perversas, essencialmente, para a classe popular, visto que há desigualdade na qualidade ofertada pelo sistema público e que a escola não foi pensada para os pobres, para a maioria e sim para uma criança ideal.

Os que estão excluídos do direito pleno à educação fazem parte de uma conjuntura de relações e circunstâncias que os afastam, negam ou conferem esse direito de forma restrita. Essa negação do direito é confirmada quando a única alternativa é a de permanecer em um sistema educacional que não garante e muito menos cria condições para o acesso real a uma educação de qualidade. Gentili (2009) toma este fato como "universalização sem direitos" e "expansão condicionada", no qual o acesso à escola é produzido em um contexto de deterioração das condições necessárias para um bom aproveitamento escolar (pobreza, miséria, desemprego, distribuição de renda injusta, enfim, péssimas condições de saúde e vida) e a permanência na escola não satisfaz efetivamente as dimensões atribuídas e reconhecidas como direito à educação de qualidade (ambiente físico e educativo; aprendizagem efetiva; gestão escolar democrática; formação e condições de trabalho dos profissionais da escola...). A "expansão condicionada" remete a um processo no qual os sistemas nacionais de educação tenderam a crescer intensamente, mas em uma dinâmica de segmentação, diferenciação institucional e de oportunidades altamente desiguais. Diante dessa consideração, Gentili (2009, p.1069) ainda salienta que:

A própria definição de "sistema educacional" choca-se com a realidade de aparelhos institucionais altamente heterogêneos em suas dinâmicas de funcionamento, em suas condições de acesso a recursos, no perfil dos docentes que neles atuam, no tipo de alunos e alunas que convocam, assim como no tipo e na qualidade dos conhecimentos que ministram.

Nesse sentido, embora a escola seja um aparelho institucional aberto a todos e que, em tese, deveria proporcionar as mesmas condições de aprendizagem, ela acolhe os sujeitos de forma desigual. Dessa forma, a combinação entre pobreza e desigualdade mina o direito à educação da grande maioria da população, tornando a educação de qualidade como privilégio da minoria, visto que:

A escola universalizou-se sem ampliar ou democratizar sua condição "pública", isto é, sem que se tenha ampliado seu status de bem comum, de direito social desmercantilizado e atravessado por uma radical aspiração a melhorar de forma permanente a socialização de seus benefícios. (GENTILI, 2009, p. 1069)

Os benefícios advindos da escolarização acabam se firmando em aparência formal de direito e em condição de mercadoria, onde há tratamento desigual aos sujeitos durante a “compra” em virtude de suas desproporcionais chances a certos bens simbólicos e econômicos. Pode-se dizer que não há um sistema educacional, mas sistemas educacionais para atender uma sociedade dividida que condiciona as oportunidades à escolarização.

Para o aprofundamento dessa questão se faz necessário entender as causas da desigualdade educacional considerando as condições históricas próprias da sociedade e da constituição do Estado Brasileiro observando mudanças e permanências de traços arcaicos na conjuntura atual como impeditivos da redução da desigualdade social.

Estudos indicam que a atuação do poder público na efetivação de políticas sociais tem sido fundamental na redução da desigualdade. A desigualdade educacional está relacionada não só à efetividade das políticas desse setor, mas a sua relação com o conjunto das políticas públicas como saúde, geração de trabalho e renda, saneamento básico, cultura, assistência social, planejamento urbano e seu contexto de oportunidades bem como o plano de ação para resolver os problemas vivenciados, principalmente pela classe popular, pois o desempenho dos alunos está associado às condições gerais da sociedade e ao papel do Estado frente as necessidades das diferentes classes e grupos sociais.

Nossa incapacidade de educar a população, como alimentá-la, se deve ao próprio caráter da sociedade nacional. Somos uma sociedade enferma de desigualdade, enferma de descaso por sua população. Assim é, porque aos olhos das nossas classes dominantes, antigas e modernas, o povo é o que há de mais reles. Seu destino e suas aspirações não lhes interessa, porque o povo, a gente comum, os trabalhadores, são tidos como uma mera força de trabalho, destinada a ser desgastada na produção. (RIBEIRO, D. 25/07/2010, p. 03)

A posição desfavorável da classe popular em termos econômicos é agravada pela frágil condição de cidadania que reduz participação ao consumo. “O cidadão é não raro empobrecido pelo usuário e pelo consumidor, afastando para muito depois a construção do homem público. Daí a busca de privilégios em vez de direitos”. (SANTOS, 2009, p. 121).

Em uma perspectiva histórica, conforme Fernandes (1987), no Brasil há falta de unidade e sentido de Estado-Nação, o que acabou adiando o conhecimento e a

luta por direitos essenciais, como o direito à educação, na construção de uma sociedade mais justa. Segundo, Souza, J. (2009, p.32):

A nação implica uma generalização de vínculos abstratos que se contrapõem efetivamente aos vínculos concretos estabelecidos por relações de sangue, vizinhança ou localidade. Um desses vínculos abstratos mais importantes é precisamente a noção de cidadania, que estabelece direitos e deveres iguais e intercambiáveis para todos os membros da nação.

A ausência desses vínculos impacta na construção da nação. Ao contrário do percurso ocorrido nos países centrais, em que o desenvolvimento capitalista levou a um declínio da desigualdade, conferindo, inclusive, dinamicidade ao sistema como um todo, no Brasil verifica-se um desenvolvimento sem um padrão de distribuição “menos desigualitário”, tanto na economia rural quanto na urbana. (OLIVEIRA, F, 2003).

Esse desenvolvimento se fez com base em um constante rebaixamento da força de trabalho que contou, como um dos elementos da sua produção, com a coerção estatal como entrave a organização dos trabalhadores, um dos elementos da equalização ocorrida em outros países. (OLIVEIRA, F, 2003). A burguesia nacional não cumpriu sua “tarefa histórica modernizadora”, com isso protelando a realização de direitos sociais, modelando um Estado que, segundo Fernandes (1987, p.349):

Aparece como um Estado nacional complexo e heterogêneo, que contém várias camadas históricas, como se refletisse os pontos extremos, de partida e de chegada, das transformações por que passou, originariamente, o Estado capitalista nas sociedades hegemônicas e centrais. Ele combina estruturas e dinamismos (funcionais e históricos) extremamente contraditórios, aliás de acordo com a própria situação histórica das burguesias dependentes e com a organização da sociedade de classes sob o capitalismo dependente, também extremamente contraditórias.

Dessa forma, as classes burguesas têm que “afirmar-se, proteger-se e privilegiar-se” (FERNANDES, 1987, p.349), ao mesmo tempo, no movimento da pressão concorrencial no sistema capitalista mundial e da pressão das classes populares nacionais. Nesse contexto, permanece ao longo do tempo uma marca oligárquica nas relações de poder que torna o Estado distante das necessidades da população em geral e, portanto, na concretização plena de direitos sociais já conquistados em países do capitalismo central.

As circunstâncias sociais, políticas, espaciais e econômicas enfrentadas pela população brasileira no transcorrer da história envolvem, essencialmente, a desigualdade no atendimento aos distintos grupos e classes sociais, no contexto de uma articulação orgânica entre traços arcaicos e a face moderna do capital (FERNANDES, 1987; OLIVEIRA, F, 2003; PRADO JUNIOR, 1994).

Houve uma “revolução burguesa” sem o cumprimento do papel revolucionário que a burguesia desempenhou no contexto europeu no qual foram contemplados interesses gerais. Em decorrência dessas raízes na nossa história social e política, a maior parte da população brasileira ficou marginalizada em relação aos benefícios advindos da modernização, entre eles o da escolarização. Em um depoimento escrito por Moacyr (1944), citado em Ribeiro, M. (2001, p.88) essa elitização, seleção e precariedade do ensino ficam explícitas, como segue:

Na escola primária, o filho do rico irmanado com o pobre, são bons e maus alunos, mas, como os pobres são infinitamente mais numerosos se tem numerosos alunos maus, tem também muitos bem dotados: digamos, se em 10 ricos há um aluno inteligente, em 90 pobres haverá 9 alunos igual a um rico(...). Vai começar o ensino secundário. Mas o pobre não pode frequentá-lo; o liceu, o ginásio, o colégio custam caro. Os 90 pobres vão para as fábricas, para a lavoura, para a mão-de-obra. Os 10 ricos, esses farão exames, depois serão bacharéis, médicos, engenheiros, jornalistas, burocratas, políticos, constituirão a elite nacional (...). Mas como nesses 10, apenas 1 é inteligente, essa “elite” tem apenas 0,1 de capacidade.

A manutenção do arcaico no moderno configura-se, como coloca Prado Jr. (1994) em amálgama de atraso e desenvolvimento do país, pois as situações mudam, mas isso não quer dizer que desaparecem e sim que tomam outro lugar na totalidade. Nesse sentido, temos como vestígios a concepção patrimonialista de administração do Estado (FAORO, 2001) que remete a indistinção pelos seus administradores entre o bem público e o privado, como também a prevalência do patrimônio em detrimento do ser humano, onde após vinte e dois anos da promulgação da Constituição de 1988 em que o objeto principal da tutela política e jurídica passa a ser à valorização da pessoa humana, o direito ainda não se materializou perfeitamente na perspectiva contemporânea e, apesar de tratar-se de uma modificação tão substancial, ela permanece arcaica. A historicidade nos mostra que a população pobre não tem o mesmo acesso a escolarização.

Outro vestígio é a importação distorcida do federalismo. O federalismo brasileiro, ao invés de uma organização mais ampla como um poder central que

controla e articula todos os estados, possui um poder central em cada estado, desarticulado nacionalmente, que resulta na ausência de um protagonismo forte para a definição de políticas.

Embora a Constituição de 1988 proponha o federalismo de cooperação que é o modelo adotado pelo país no contexto atual<sup>12</sup>, na dinâmica das relações federativas esse modelo tem sido de difícil efetivação, e, no que diz respeito, as políticas educacionais, Cury (2010, p.160) destaca:

Ora, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ao buscar traduzir esse regime de colaboração a fim de efetivar os grandes princípios e normas gerais da educação, atribui aos entes federativos políticas importantes. Contudo, sem um consórcio articulado e compromissado, sem um regime fiscal e financeiro que atenda de fato ao pacto federativo, o alcance das políticas torna-se minimizado.

### **1.1.2 Direito a Educação no Brasil: a realização territorialmente desigual**

O Brasil tem sido marcado, desde o início da sua história republicana, pela existência de desigualdades regionais. Souza, C. (1998) evidencia que o relatório elaborado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e pelo PNUD (1996) aprofundou essa discussão e descobriu a existência de três 'Brasis', composto de:

a) uma área constituída por sete estados mais ao sul do país, que, juntamente com o Distrito Federal, apresenta elevado nível de desenvolvimento humano; b) uma faixa que se estende na direção noroeste, a partir de Minas Gerais, e que apresenta índice de desenvolvimento humano médio; e c) uma área que reúne os estados do Nordeste, além do Pará e do Acre, e que apresenta níveis reduzidos de desenvolvimento humano. Esses resultados configuram uma nítida diferenciação regional, apontando para um novo desenho do mapa das regiões brasileiras diverso do mapa geográfico que divide o Brasil em cinco regiões.<sup>13</sup>

---

<sup>12</sup> O federalismo de cooperação busca um equilíbrio de poderes entre a União e os Estados-membros, estabelecendo laços de colaboração na distribuição das múltiplas competências por meio de atividades planejadas e articuladas entre si, objetivando fins comuns. Esse federalismo político e cooperativo foi posto em 1934, em 1946 e é o registro jurídico forte de nossa atual Constituição. (CURY, 2010, p.153).

<sup>13</sup> Estão situados na primeira faixa os estados do Rio Grande do Sul, São Paulo, Santa Catarina, Rio de Janeiro, Paraná, Mato Grosso do Sul, Espírito Santo, além do Distrito Federal. Na segunda faixa estão os estados de Minas Gerais, Goiás, Mato Grosso, Rondônia, Amazonas, Roraima e Amapá. No

As disparidades entre as regiões, juntamente com as circunstâncias históricas mencionadas, são alguns dos fatores recorrentes da constituição do país não como meras reproduções lineares e sim como traços que compõem historicamente e contemporaneamente a conjuntura da educação brasileira marcada pela intensa desigualdade do país.

Para além dessas desigualdades, constata-se outras vinculadas à distribuição sócio-espacial da população, particularmente aquelas relacionadas à intensificação do processo de urbanização. Nesse trabalho pretendemos tomar a questão da distribuição espacial para além da regionalização. As formas tomadas pelo espaço, como materialização e condicionante das relações sociais, marcam a concretização da democratização do direito à educação também quando consideramos outras formas de recorte desse espaço como, por exemplo, a cidade e, dentro delas, o bairro. Buscamos, aqui, considerar como o território é, ao mesmo tempo, expressão e instrumento da desigualdade educacional, na medida em que há uma relação entre essa desigualdade e a segregação sócio-espacial.

Como foi observado no início do capítulo, as políticas de Estado garantem o direito à educação e a qualidade desta educação está prevista no conjunto de leis nacionais, como a Constituição Federal de 1988 e a LDB. Há também iniciativas na discussão atual do Plano Nacional de Educação (PNE) como a Conferência Nacional de Educação (CONAE), realizada em 28 de março a 1º de abril de 2010.

Conforme já evidenciado, mesmo que o panorama da educação brasileira tenha avançado de maneira significativa, há ainda grupos da população que apesar de ingressarem na escola, se encontram em situação desigual quando se trata do pleno exercício do direito de aprender. A desigualdade está, por exemplo, no modo de vida da maioria dos moradores da periferia e das favelas que contam com acesso precário aos serviços de infra-estrutura (saneamento básico, pavimentação, iluminação, transporte, áreas de lazer, etc.), como também é marcada pela dificuldade no acesso a serviços de segurança e saúde dignos, e à educação de qualidade, visto que, principalmente, em regiões marginalizadas, a escola tende a

enfrentar cotidianamente os ditos desafios educacionais contemporâneos (violência, drogas, negligência, abuso sexual, entre outros).<sup>14</sup>

Há menos de um século, as cidades brasileiras abrigavam 10% da população nacional. Atualmente, são 82%. A aceleração do processo de urbanização nos últimos anos dinamizou a vida nas grandes cidades, produzindo novas arquiteturas, linguagens e manifestações culturais e artísticas.<sup>15</sup>

O processo de urbanização está associado à concentração de muitas pessoas em um espaço restrito (a cidade) e na substituição das atividades primárias (agropecuária) por atividades secundárias (indústrias) e terciárias (serviços). No Brasil, conforme Santos (2009), esse processo ganhou intensidade a partir da década de 1950, devido à industrialização e à modernização das atividades agrárias.

No caso brasileiro, segundo Brito e Souza (2005), semelhante a alguns outros países em desenvolvimento, a novidade foi a velocidade do processo de urbanização, muito superior a dos países capitalistas mais avançados. O Brasil chegou ao final do século XX com uma população eminentemente urbana, no ano 2000 a população urbana ultrapassou 2/3 da população total, e atingiu a marca dos 138 milhões de pessoas.<sup>16</sup>

Nos gráficos a seguir fica nítido o crescimento expressivo da população na área urbana, a queda da população na área rural (GRÁFICO 3) e a intensidade da urbanização por regiões do país (GRÁFICO 4).

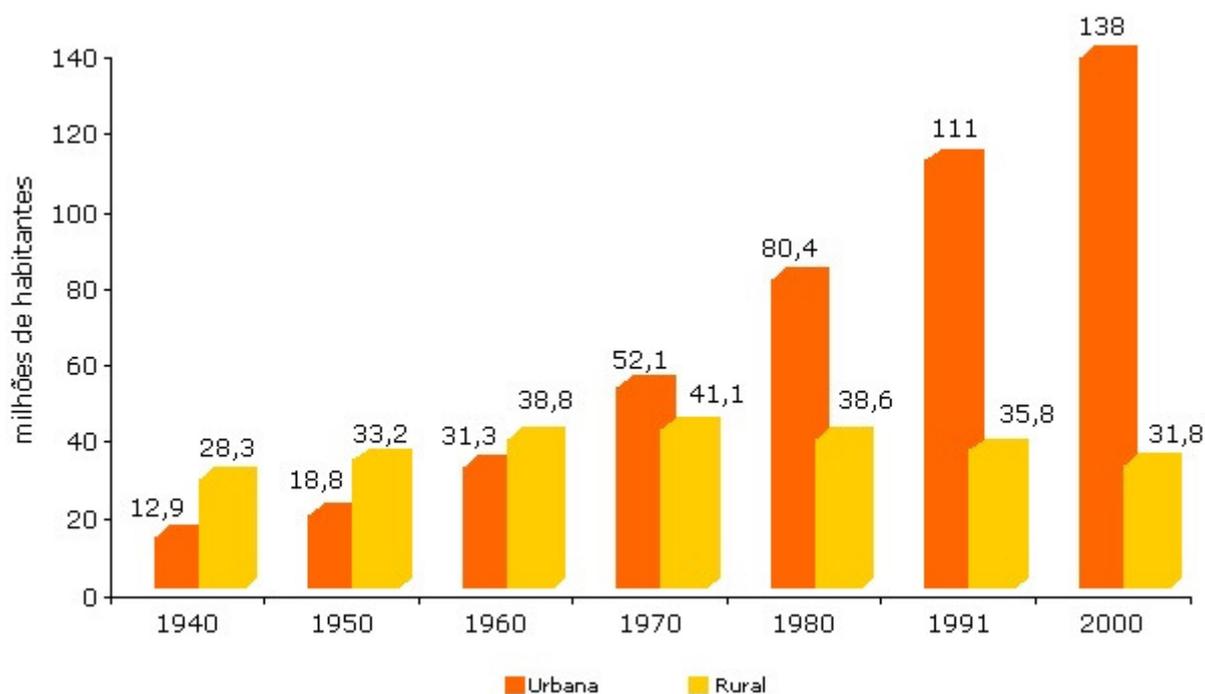
---

<sup>14</sup> Esta afirmação não é uma generalização, é uma tendência observável em regiões desfavoráveis, mas não quer dizer que a possibilidade de sucesso escolar nessas áreas é inexistente. Ao se referir as pesquisas sobre o efeito-escola, os autores Brooke e Soares (2008, p.9) salientam que “embora parte importante da explicação dos baixos níveis de desempenho dos alunos esteja em fatores extra-escolares, há uma enorme variação entre resultados de escolas de um mesmo sistema que atendem alunos muito similares em termos socioeconômicos. Ou seja, a unidade escolar freqüentada pelo aluno pode fazer diferença significativa na sua vida escolar.” Ainda que a escola possa fazer a diferença na trajetória escolar dos alunos, a ênfase desse estudo tem como unidade de pesquisa o espaço geográfico que a escola esta inserida, o bairro, e seu possível impacto sobre o desempenho estudantil.

<sup>15</sup> Fonte: O Direito à Cidade, Ministério das Cidades, disponível em [www.cidades.gov.br](http://www.cidades.gov.br).

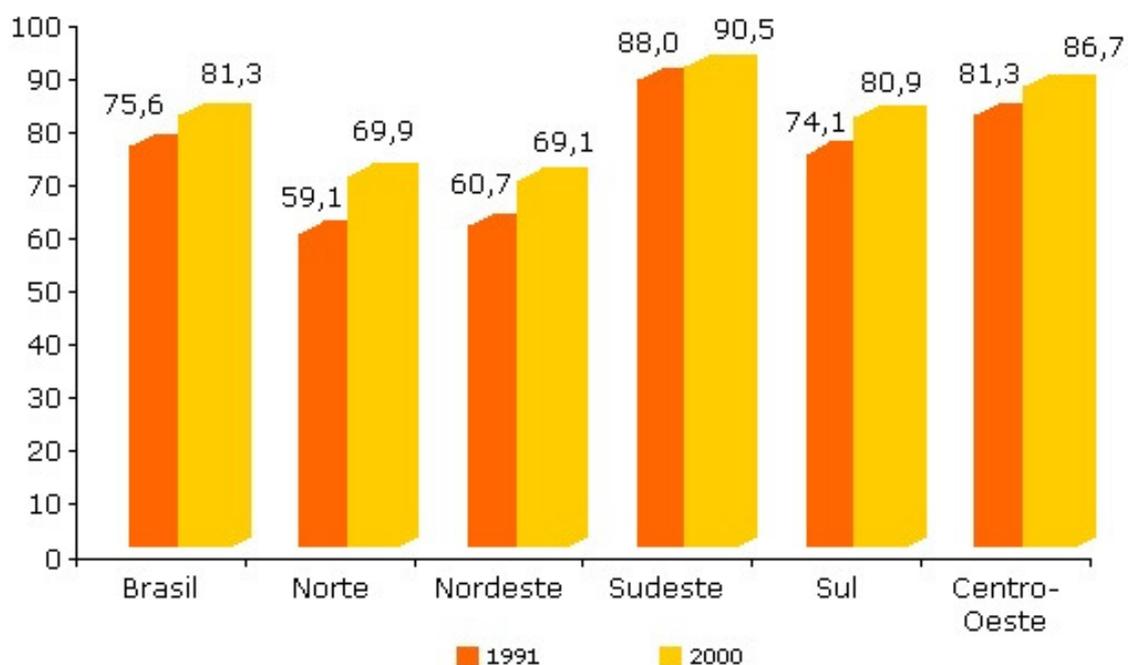
<sup>16</sup> A atualização desses dados está no Censo Demográfico 2010, porém no momento da pesquisa esses dados ainda não estavam disponíveis para consulta.

**GRÁFICO 3 – População residente, por situação do domicílio – Brasil – 1940/2000**



**FONTE:** Tendências Demográficas, 2000. IBGE, 2001.

**GRÁFICO 4 – Grau de Urbanização segundo as Grandes Regiões do Brasil – 1991/2000**



**FONTE:** Censo Demográfico, 2000, Características da População. IBGE, 2001.

Como pode ser observado no GRÁFICO 4, as regiões Sudeste (90,5%) e Centro-Oeste (86,7%) se destacam na superação da média da taxa de urbanização nacional (81,3%). A região Sul, na qual está a cidade de Curitiba, também apresenta crescimento e uma taxa considerável de urbanização (80,9%). A região Norte foi a que apresentou maior crescimento ao comparar as taxas do ano de 1991 e 2000 (crescimento de 10,8%).

O lado traiçoeiro deste avanço se constituiu em um acentuado desequilíbrio nas condições e na expectativa de vida entre a cidade e o campo, com conseqüências nocivas para a cidade como o desemprego, o subemprego, a debilidade dos serviços públicos, a falta de oportunidades, a pouca instrução da população, a disparidade de renda, a mendicância, a habitação em favelas, a criminalidade, a degradação do meio ambiente e a queda expressiva nos níveis de qualidade de vida. E tudo isso também, em decorrência de políticas estratégicas de planejamento urbano para salvaguardar ou reestruturar a imagem de cidades ao invés de intervir no desequilíbrio urbano. (SÁNCHEZ, 1997; SOUZA, N. R., 1999; SARTOR, 2000). É importante lembrar que a migração interna em geral e não só a rural-urbana se constituiu como um dos elos importantes entre as mudanças estruturais e a grande transformação urbana.

A base da explicação dessa forma pela qual a urbanização ocorreu especialmente no Brasil está, em um primeiro momento analítico, no modo de produção capitalista e na categoria de formação econômica e social (elaborada por Marx e Engels) que, associada ao concreto e ao movimento da totalidade, problematiza o espaço e constrói diferenças na evolução da sociedade no processo histórico. Conforme Santos (2008, p.28):

As diferenças entre lugares são o resultado do arranjo espacial dos modos de produção particulares. O “valor” de cada local depende de níveis qualitativos e quantitativos dos modos de produção e da maneira como eles se combinam.

A combinação dos lugares se constitui nas relações de produção e não representa o bem comum, mas é a expressão política da estrutura de classe inerente à produção. Portanto, de acordo com Santos (2008, p.69):

A organização do espaço, isto é, o papel atribuído às diferentes entidades espaciais, seria desse modo, um resultado do desenvolvimento das

primeiras forças produtivas (produção propriamente dita), das segundas forças produtivas (consumo) e das necessidades conseqüentes de circulação e distribuição.

A hierarquia da organização do espaço é resultado da tendência à racionalização das atividades e da produção de um sentido impresso à vida dos homens e à vida do espaço, como também é resultado da política que prima pelas normas da organização de um planejamento urbano elitizado que estabelece limites urbanos traduzidos em fronteiras ou distâncias entre grupos que ocupam posições distintas na estrutura social.

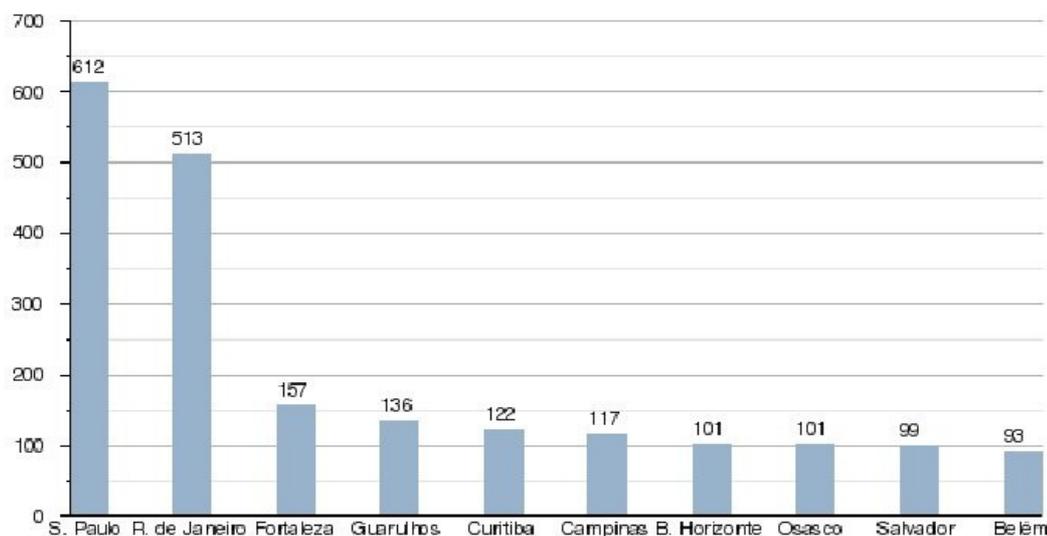
No extremo inferior dessa hierarquia sócio-espacial encontra-se, conforme Maricato (2003), a extensão das periferias urbanas e tem sua expressão mais concreta na segregação espacial configurando imensas regiões nas quais, a pobreza é disseminada. Portanto, o espaço social urbano é organizado, conformado e segregado pela divisão da cidade. A paisagem atual da divisão da cidade é representada por Santos (2008, p.48) como “um puzzle de formas de diferentes idades, uma forma residual de uma distribuição seletiva de variáveis”, onde algumas formas desaparecem, mas outras permanecem como relíquias do passado, como amálgamas de arcaísmo e modernidade característicos da formação histórica do país. (PRADO JR., 1994).

Essa dialética entre permanências e mudanças do “quebra-cabeça” do sistema espacial tem como peças chave a desigualdade social, suas representações no *status quo* e sua expressão no espaço urbano.

Os subúrbios ou as favelas em si acolhem, abrigam e desempenham o papel de mediadores entre o campo e a cidade<sup>17</sup>, entre o interior e o centro, entre a produção agrícola e a indústria. A favela, segundo Lefebvre (2001, p.81), “oferece um sucedâneo à vida urbana, miserável e, no entanto intensa, àqueles que ela abriga”. O enraizamento das favelas nos centros urbanos pode ser observado no GRÁFICO 5 como resposta a intensa urbanização no Brasil.

---

<sup>17</sup> Os subúrbios, sem dúvida, foram criados sob a pressão das circunstâncias a fim de responder ao impulso cego (ainda que motivado e orientado) da industrialização, responder à chegada maciça dos camponeses levados pelos centros urbanos pelo êxodo rural. (LEFEBVRE, 2001, p.24).

**GRÁFICO 5 - Processo de favelização dos centros urbanos**

**FONTE: IBGE - Censo ano 2000**

As cidades de São Paulo e Rio de Janeiro são recordistas dessa forma de habitação e Curitiba, que é o foco deste estudo, aparece em quinto lugar no gráfico, mas com um número considerável de favelas, pois são 122 favelas que abrigam cerca de 200 mil pessoas que, por sua vez, representam 12,6% da população de Curitiba, segundo dados do ano 2000.<sup>18</sup>

A favela é uma face da estruturação da desigualdade social que pode tornar-se o caso extremo da segregação, ou seja, o gueto que representa o limite do isolamento social tanto da pobreza como da riqueza. Os bairros vulneráveis, nesse sentido, podem ser considerados como guetos de pobreza, onde a população residente é isolada e cria suas próprias regras, desse modo também, bairros residenciais de áreas nobres podem ser considerados guetos de riqueza, no qual as pessoas de alta posição social, renda e poder tendem a se isolar da realidade urbana. De acordo com Lefebvre (2001, p.98):

O fenômeno da segregação deve ser analisado segundo índices e critérios diferentes: ecológicos (favelas, pardieiros, apodrecimento do coração da cidade), formais (deterioração dos signos e significações da cidade, degradação do 'urbano' por deslocação de seus elementos arquitetônicos), sociológico (níveis de vida e modos de vida, etnias, culturas e sub-culturas).

<sup>18</sup> A atualização desses dados está no Censo Demográfico 2010, porém no momento da pesquisa esses dados ainda não estavam disponíveis para consulta.

A segregação proveniente do desenfreado processo de urbanização estende a miséria para a habitação que atinge principalmente o proletariado submetido a uma condição de vida precária organizada pela institucionalização política e legitimada pela sociedade. Essa segregação sócio-espacial se estende também a educação, no qual a classe popular enfrenta os descaminhos e a desigualdade na fruição do direito.

Nessa conjuntura e na ótica da organização sócio-espacial se faz necessário situar o papel do processo de industrialização e urbanização brasileira bem como, no capítulo posterior, analisar a procedência da relação entre esses processos na cidade de Curitiba.

## **1.2 Industrialização e Urbanização no Brasil**

O espaço brasileiro é atualmente preenchido por regiões agrícolas e regiões urbanas, não se trata mais de regiões rurais e de cidades, uma vez que as regiões agrícolas contêm cidades e as regiões urbanas contêm atividades rurais. (SANTOS, 2009).

O Brasil como um todo foi um país essencialmente agrícola durante séculos, porém, é a partir do século XVIII que a urbanização se desenvolve e, como coloca Santos (p.21, 2009), “a casa da cidade torna-se a residência mais importante do fazendeiro ou do senhor de engenho”. Com a saída de pessoas do campo em direção as cidades, os índices de população urbana aumentaram sistematicamente em todo o país.

Porém, durante muito tempo, o Brasil foi um grande arquipélago, formado por subespaços que evoluíram segundo lógicas próprias, ditadas em grande parte por suas relações com o mundo exterior. Havia para cada um desses subespaços, pólos dinâmicos internos que tinham uma relação débil entre si de contato e comunicação entre as regiões. (SANTOS, 2009).

A industrialização brasileira adquire expressão significativa em 1929, com a crise econômica mundial decorrente da quebra da Bolsa de Nova Iorque, na qual os bancos funcionaram como agentes financiadores da instalação de novas indústrias no Brasil, repassando o dinheiro dos barões do café aos empreendedores industriais. Mas, foi apenas a partir da década de 1940, juntamente com a

industrialização e a instalação de rodovias, ferrovias e novos portos integrando o território e o mercado, que se estruturou uma rede urbana em escala nacional. (MENDONÇA, 1997).

O processo de expansão industrial no Brasil foi intensificando nas décadas de 1940 e 1950 e o setor industrial passou a ser o propulsor da economia no país. Segundo Santos (2009, p.30):

O termo industrialização não pode ser tomado, aqui, em seu sentido estrito, isto é, como criação de atividades industriais nos lugares, mas em sua mais ampla significação, como processo social complexo, que tanto inclui a formação de um mercado nacional, quanto os esforços de equipamento do território para torná-lo integrado, como a expansão do consumo em formas diversas, o que impulsiona a vida de relações e ativa o próprio processo de urbanização.

Este intenso movimento de urbanização que se verifica a partir do fim da Segunda Guerra Mundial é contemporâneo, como vimos, de um forte crescimento demográfico e como alerta Santos (2009), resultado de uma elevação na natalidade e de decréscimo na mortalidade, cujas causas essenciais são os progressos sanitários, a melhoria relativa nos padrões de vida e a própria urbanização.

Nesse contexto, pode-se dizer que o marco da expansão industrial é considerado o golpe de Estado de 1964, pois, segundo Santos (2009) o golpe criou as condições de uma rápida integração do país a um movimento de internacionalização em escala mundial e para tanto, a economia se desenvolveu com o intuito de atender a um mercado consumidor em expansão e também para responder a uma demanda exterior. Essa impulsão industrial contou também com o crescimento da população, com a ampliação da classe média, com a atração pelo consumo diversificado e ajuda extensiva de crédito.

Neste período, Santos (2009), ressalta alguns fatos da industrialização: intenso desenvolvimento da configuração territorial formada pelo conjunto de sistemas de engenharia que o homem vai sobrepondo à natureza como o sistema de transporte, telecomunicações e energia; desenvolvimento da produção material que gera mudança na estrutura, na circulação, na distribuição e no consumo; desenvolvimento de novas formas econômicas, de formas de produção não-material de consumo: a saúde, a educação, o lazer, a informação, que se disseminam sobre o território.

A partir do ano de 1970, o processo de urbanização alcança novo patamar, tanto de forma quantitativa, com aglomerações com mais de cem mil habitantes, quanto qualitativa. Segundo Santos (2009, p.82):

A expansão e a diversificação do consumo, a elevação dos níveis de renda e a difusão dos transportes modernos, junto a uma divisão do trabalho mais acentuada, fazem com que as funções de centro regional passem a exigir maiores níveis de concentração demográfica e de atividades.

Essa concentração demográfica, com diferença de grau e de intensidade, concentra também a pobreza e problemáticas semelhantes em todas as cidades brasileiras como do emprego, da habitação, dos transportes, do lazer, da água, dos esgotos, da educação e da saúde. Estes problemas são resultantes da denominada urbanização corporativa, a qual, em consonância com Santos (2009, p.105) é:

(...) empreendida sob o comando dos interesses das grandes firmas, constitui um receptáculo das conseqüências de uma expansão capitalista devorante dos recursos públicos, uma vez que estes são orientados para os investimentos econômicos, em detrimento dos gastos sociais.

As carências em serviços e gastos sociais fortalecem a especulação, ou seja, a procura por vantagens próprias que valorizam diferencialmente as partes do território urbano.

A unificação, agora fortalecida, do território e do mercado responde pelo processo de concentração da economia, com a constituição de empresas oligopolistas que ampliam, cada vez mais, seu raio de ação e seu poder de mercado, integrando ainda mais esse mercado e o próprio território. (SANTOS, 2009, p.112).

Essa ampliação do poder e ação do mercado sobre o território é fruto da modernização que acarreta distorções e reorganizações variáveis conforme os lugares e não é apenas uma preocupação do próprio país, mas tarefa de interesse mundial, onde frequentemente há financiamento de recursos nacionais e de recursos externos, na forma de empréstimos multilaterais. No Brasil, vasto pelo território e recursos, com uma população numerosa, país subdesenvolvido, mas industrializado, as marcas materiais, sociais e culturais do novo período se constituem com mais força e rapidez, acarretando resultados mais notáveis que em

outras nações. Como contraponto, no campo social e político, uma evolução negativa, levando ao desenvolvimento simultâneo de uma classe média relativamente numerosa e de uma extensa pobreza. (SANTOS, 2009, p.116-117).

Entretanto, o orçamento urbano não cresce com o mesmo ritmo com que surgem as necessidades e demandas do coletivo e, ainda, no orçamento é colocado como primordial o investimento no crescimento da economia, ficando em segundo plano a produção de serviços sociais para o bem-estar da população. O processo de urbanização se impõe à vida urbana como um todo, mas como processo contraditório nas regiões da cidade, nas frações da população, nas formas concretas de produção, nos modos de vida, comportamentos e oportunidades.

O próprio poder público torna-se criador privilegiado de escassez; estimula assim a especulação e fomenta a produção de espaços vazios dentro das cidades, incapaz de resolver o problema da habitação, empurra a maioria da população para as periferias; e empobrece ainda mais os mais pobres, forçados a pagar caro pelos precários transportes coletivos e a comprar caros bens de um consumo indispensável e serviços essenciais que o poder público não é capaz de oferecer. (SANTOS, 2009, p.123).

O campo brasileiro moderno também repele os pobres e os trabalhadores da agricultura capitalizada, que passam a viver cada vez mais nos espaços urbanos.

O poder público, mesmo se comprometendo a atender as demandas da população, não interfere no círculo vicioso do “efeito dominó”, pois não resolve a distribuição da riqueza e os problemas sociais que acarretam na problemática da urbanização.

Nesse círculo também estão as indústrias que absorvem cada vez menos mão-de-obra devido ao avanço do meio técnico-científico; e o setor terciário que apresenta um lado moderno, que exige qualificação profissional, e outro marginal, que remunera mal e não garante estabilidade, aumentando a desigualdade econômica e social e alterando a sua distribuição espacial.

Deste modo, a urbanização brasileira fomenta o desenvolvimento do país, mas que vem caminhando constantemente ao lado da pobreza, do desemprego, do subemprego e da deterioração crescente das possibilidades de vida digna aos sujeitos urbanos.

### 1.3 O direito à educação no território da cidade: estudos sobre efeito-bairro

A cidade e a conjuntura urbana em si são pautas recentes no crivo dos estudos da política educacional brasileira, porém não menos importantes na discussão das relações entre desempenho estudantil, qualidade e política educacional. Para tal discussão, é importante definir o significado de cada lugar dentro do conjunto de lugares que formam o espaço total de um país para, então, perceber as contradições do nosso tempo que passam pelo uso do território.

De acordo com Santos (2008) os territórios são formas, mas o território usado é objeto e ação, sinônimo de espaço humano, espaço habitado. Hoje, na dialética do mundo concreto, o território é o “estatizado” (fundamento do Estado-Nação), mas também é o “transnacionalizado”, inerente ao processo de globalização.

O território considerado como espaço humano estatizado e transnacionalizado contempla a cidade que, de acordo com Lefebvre (2001), pode ser definida como uma projeção da sociedade sobre um local e deve ser entendida por meio de seu papel histórico.

A cidade sempre teve relações com a sociedade no seu conjunto, com sua composição e seu funcionamento, com seus elementos constituintes (campo e agricultura, poder ofensivo e defensivo, poderes políticos, Estados, etc.), com sua história. Portanto, ela muda quando muda a sociedade no seu conjunto. (LEFEBVRE, 2001, p.51).

A cidade e essa realidade urbana expressa na passagem anterior podem ser analisadas, conforme Lefebvre (2001, p.28), em três períodos distintos, mas complementares na formação da conjuntura atual. Esses momentos representam:

- Primeiro – O processo de industrialização que se apresenta como um indutor do poder negativo da realidade urbana, uma vez que o social urbano é negado pelo econômico industrial.
- Segundo – A urbanização é ampliada, a sociedade urbana é generalizada e a realidade é reconhecida como a socioeconômica. Houve a destituição do caráter central da cidade.

- Terceiro - Na tentativa de nascer ou renascer a reflexão urbanística ou ao menos restituir a centralidade, a cidade passa a ser vista como centro de decisão.

A cidade desempenhou um papel fundamental no desenvolvimento da indústria e as concentrações urbanas acabaram por acompanhar a concentração do capital, no qual, centros de decisão e de consumo se reúnem. Conforme Santos (2008), a estrutura espacial seria uma combinação de uma estrutura demográfica específica, de uma estrutura de classe específica, de uma estrutura de consumo específica. Essa interação de estruturas resulta na realidade social que tem as formas espaciais como elementos fundamentais no processo social e não como mero reflexo.<sup>19</sup>

No final do século XX, as economias latino-americanas foram inseridas no processo da globalização gerado pela necessidade da dinâmica do capitalismo em ultrapassar fronteiras e formar um espaço global que permitisse maiores mercados para os países desenvolvidos. Segundo, Ferreira (2000, p.12):

As grandes metrópoles subdesenvolvidas são hoje a expressão do antagonismo e da desigualdade (...) observa-se que são justamente as cidades os instrumentos de excelência do fenômeno de expansão da economia mundo capitalista que se convencionou a chamar de globalização. Sedes de grandes corporações transnacionais e de instituições financeiras, redes de informação, teleportos e sistemas de telefonia celular e de comunicação por cabo, bens de consumo sofisticados e atividades de serviços são elementos da modernidade associada à globalização.

Dentro dessa integração entre cidade e globalização, a tendência, especialmente nos países subdesenvolvidos, foi a precarização do trabalho, a reprodução das desigualdades e a concentração territorial da pobreza. Sendo assim, a justificativa para a desigualdade social está na singularidade histórica, mas também:

Se trata de um fenômeno de caráter universal, que tem como fundamento os impactos dos processos de reestruturação econômica e social sobre as grandes cidades, com particular vigência sobre os bairros que estão

---

<sup>19</sup> MARX;ENGELS (2002, p.64) já apontavam essa dinâmica no século XIX: A cidade é já a realidade da concentração da população, dos instrumentos de produção, do capital, dos prazeres, das necessidades, ao passo que o campo torna patente, precisamente a realidade oposta, o isolamento e a solidão.

concentrando os segmentos vulnerabilizados pelo novo modelo sócio-produtivo em emergência. (KAZTMAN & RIBEIRO, 2008, p.24).

No que diz respeito ao Brasil, a distribuição das classes sociais na organização do espaço urbano é visivelmente desigual e a tendência à concentração da população nas zonas urbanas e suburbanas é uma realidade devido à possibilidade maior de trabalho. Conforme dados do IBGE (2000), no ano de 1960, o Brasil ainda era um país agrícola, com uma taxa de urbanização de apenas 44,7%. Em 1980, 67,6% do total da população já vivia em cidades. Entre 1991 e 1996, houve um acréscimo de 12,1 milhões de habitantes urbanos, o que se reflete na elevada taxa de urbanização (78,4%). Porém, como salienta Santos (2008, p.95), “o mercado de trabalho está se deteriorando e uma alta porcentagem de pessoas não tem emprego nem renda permanentes”. Por fim:

A presença de uma massa populacional com salários muito baixos, dependendo de trabalho ocasional para viver, ao lado de uma minoria com altos salários, cria na sociedade urbana uma distinção entre os que têm permanente acesso aos bens e serviços oferecidos e os que, mesmo apresentando necessidades similares, não podem satisfazê-las. (SANTOS, 2008, p.95).

O fenômeno da urbanização é basicamente produto da necessidade de adaptação da sociedade brasileira aos interesses econômicos do país e a organização do espaço é resultante do movimento e desenvolvimento das forças produtivas, do consumo e das demandas inerentes ao território.

É condicionante fundamental, também, a atuação do poder público como um elemento conformador da organização espacial, como apontamos anteriormente e conforme Wilson, R. (2008, p.280-281) confirma:

A política pública e a ação do Estado afetam a organização espacial das cidades; por outro lado, a organização espacial das cidades, especialmente a distribuição da população por status socioeconômico, gera as demandas espaciais por serviços urbanos e, assim, configura os sistemas de serviços urbanos relativamente à localização dos serviços, bem como ao seu desempenho.

A organização sócio-espacial é então produto da ação pública e produtora de desigualdades, pois distribui, acolhe e atende os sujeitos conforme seus atributos socioeconômicos.

Esse movimento de influência, reciprocidade e também de atrito e sobreposição entre território e cidade tem a integração de formações locais dentro do espaço, os bairros, que por sua vez, participam dialeticamente como lugares funcionais da sociedade como um todo e representam neste trabalho, a unidade espacial estudada. Segundo Rossi<sup>20</sup>(1995, apud Barros, 2004):

O bairro torna-se, pois, um momento, um setor da forma da cidade, intimamente ligado à sua evolução e à sua natureza, constituído por partes e à sua imagem. Para a morfologia social, o bairro é uma unidade morfológica e estrutural; é caracterizado por uma certa paisagem urbana, por um certo conteúdo social e por uma função; portanto, uma mudança num desses elementos é suficiente para alterar o limite do bairro.

Nesse sentido, os bairros apresentam uma contundente importância social, cultural e econômica na prestação dos serviços para a população, pois são espaços diversificados com memórias e linhas de vida distintas que contribuem com o desenvolvimento da cidade dentro de sua estrutura urbana.

O bairro é um espaço urbano organizado para responder, em seu aspecto estrito, as demandas do capital que concomitantemente gera efeitos na sociedade, pois a desigualdade no território da cidade se reflete em termos de desigualdade educacional e segregação:

A segregação é a causa e consequência de diferenças de atributos, de recursos, de poder e de status que se constituem nas bases materiais da formação de categorias sociais, que tendem a buscar localizações específicas na cidade, criando a divisão social do território. (ALVES; LANGE; BONAMINO, 2010, p.70).

Os mecanismos capazes de gerar segregação e afetar a formação escolar de crianças e jovens são discutidos em estudos denominados de efeito-bairro ou efeito-vizinhança. Os estudos sobre a dimensão territorial e a segregação sócio-espacial como influências nas oportunidades educacionais e no desempenho dos alunos são recentes no Brasil, porém o fenômeno da segregação urbana nos países da América Latina não é novo.

Anteriormente, a concentração das investigações sobre fatores influentes no desempenho do aluno era somente na origem socioeconômica e o marco nesse tipo

---

<sup>20</sup> ROSSI, Aldo. **A arquitetura da cidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

de estudo foi a pesquisa encomendada pelo governo dos Estados Unidos sobre a “Igualdade de Oportunidades Educacionais”, o Relatório Coleman<sup>21</sup> (1966). O estudo concebe a educação como reprodutora das condições de desigualdade social existente na sociedade e por consequência do fracasso escolar de alunos em situação de vida desfavorável para a cultura letrada. Sendo assim, o relatório Coleman concluiu sobre a incapacidade da escola em fazer diferença nos resultados estudantis, ou seja, a diferença de demanda seria mais significativa do que as características escolares. Em uma passagem do relatório, citado por Mosteller & Moynihan (2008, p. 44) é apresentado que:

(...) as fontes de desigualdade de oportunidades educacionais parecem se encontrar, em primeiro lugar, no próprio lar e nas influências culturais que o cercam; depois, elas se encontram na ineficácia das escolas em remover o impacto do lar no desempenho e na homogeneidade cultural das escolas que perpetua as influências sociais do lar e de seus ambientes. (COLEMAN, 1966:73-74).

Em reação a essa conclusão, surgem estudos sobre o efeito-escola (1970-1980) que defendem a capacidade da escola fazer a diferença apesar da origem socioeconômica desfavorável de seus alunos. “Uma vez controladas as características anteriores dos alunos, a evidência mostra que há diferenças entre as escolas no que se refere ao progresso dos alunos”. (BROOKE, SOARES, 2008, p. 109).

Essas pesquisas identificam o clima organizacional da escola que pode fazer a diferença e os fatores escolares que poderiam levar a um maior desempenho escolar são: infra-estrutura adequada, recursos da escola, gestão organizada, autonomia da escola, trabalho em equipe, planejamento, participação da comunidade, formação docente, relação professor-aluno, altas expectativas em relação à capacidade do aluno, entre outros. Enfim, “o foco central das pesquisas em eficácia escolar se refere à idéia de que as escolas são importantes, as escolas têm efeitos significativos no desenvolvimento da criança e que, para simplificar, as

---

<sup>21</sup> COLEMAN, J.S. et al. **Equality of Educational Opportunity**. Washington: Office of Education/US Department of Health, Education, and Welfare, 1966.

escolas realmente fazem a diferença”. (Reynolds; Creemers<sup>22</sup>, citado por SAMMONS, 2008, p.344).

O estudo sobre a família (origem socioeconômica) e sobre a escola se estendeu para uma terceira geração de estudos, realizados principalmente nas duas últimas décadas, que, por sua vez, ampliou o foco e as preocupações educacionais para o impacto da vizinhança e do contexto urbano na escola e no desempenho dos alunos, principalmente, daqueles provenientes das classes populares. Visto que a composição do alunado tem ligação com a organização sócio-espacial, essa geração de estudos une abordagens da sociologia urbana e da educação para discutir os fatores relacionados à organização social do território e suas consequências sobre as oportunidades educacionais.

O que acontece na escola é também resultado do que acontece para além dos seus muros. Nesse sentido, é basilar entender a especificidade das escolas sem perder o sentido da totalidade em que ela está inserida, interpretando a realidade pelos determinantes estruturais da sociedade, e no caso do presente estudo, a conjuntura sócio-espacial.

Os estudos dessa área têm origem principalmente nos Estados Unidos e Reino Unido e o fenômeno que embasa o início das pesquisas de efeito-vizinhança são as relações raciais nos Estados Unidos e a constituição dos guetos americanos. Com o estudo de Wilson (1987), *The Truly Disadvantaged*, desloca-se o foco da explicação exclusivamente na questão racial e passa-se a olhar para o campo social. A interpretação do isolamento da população em guetos passa também a considerar a hipótese de que viver em uma vizinhança com alta concentração de pobreza prejudica as oportunidades de vida das pessoas, independentemente do nível de pobreza do sujeito.

Deste modo, um jovem teria, por exemplo, mais porcentagem de delinquência, sujeição à gravidez na adolescência e violência devido ao reforço negativo das redes locais em suas expectativas como também na anulação de certos valores e normas socialmente aceitáveis. Os impactos do isolamento territorial e da desorganização da vida social reproduzem sobre o sujeito e a comunidade a situação de pobreza e exclusão bem como favorece a criação de subculturas. Por fim, o autor utiliza sua análise para sugerir uma agenda política global que vai além

---

<sup>22</sup> REYNOLDS, D; CREEMERS, B. **School Effectiveness and School Improvement: A Mission Statement**, 1990.

de questões de raça para enfrentar os problemas mais fundamentais associados às mudanças na sociedade industrial avançada, mudanças estas que tiveram um impacto significativo sobre a vida e experiências da população no interior da cidade.

Outra pesquisa importante para a área é de Small (2004), *Villa Victoria: the transformation of social capital in a Boston barrio*. A obra é um estudo qualitativo que investiga a região de Villa Victoria com o intuito de discutir como a vivência em uma vizinhança pobre pode ser ou não relacionada a um baixo capital social<sup>23</sup> dos sujeitos e limitar a interação com as outras classes sociais. A análise do autor buscou compreender os mecanismos que fazem com que pessoas que moram em vizinhanças pobres vivenciem uma diminuição da participação local da comunidade, e mantenham laços fortes na vizinhança. A hipótese é de que a pobreza da vizinhança, independente da pobreza individual, gera uma desconexão com a “corrente principal”, que poderíamos considerar como sendo o centro ou a conjuntura da cidade em si.

A análise apresenta também que, em Villa Victoria, as características espaciais da região reforçam a diferença entre os que são e os que não são moradores da região. Outra análise é que, apesar de uma alta concentração de pobreza, a região possui uma boa oferta de recursos (escolas, igrejas, mercados, centros comunitários, hospital). Contudo, observando minuciosamente, há um efeito perverso, pois a oferta de recursos é positiva, mas contribui para o resultado negativo do isolamento social, no qual as pessoas não precisam se deslocar de seu território e interagir com classes sociais distintas.

Em linhas gerais, essas pesquisas são fundamentais para embasar as discussões sobre efeito-bairro/vizinhança e trazem muitas questões sobre condições extra-escolares pertinentes para o contexto estudado. Para ressaltar, a pesquisa de Wilson, W. (1987) é considerada referência no estudo sobre os efeitos dos contextos sociais, da vizinhança e da segregação territorial. Outros autores realizaram pesquisas a partir dessa linha de investigação sobre o efeito-vizinhança na escola: Estados Unidos (WILSON, R., 2008), Chile (FLORES, 2008), México (SARAVÍ & SÓLIS, 2008), Argentina (SUÁREZ & GROISMAN, 2008), Uruguai (KAZTMAN; RETAMOSO, 2008) e Brasil (TORRES; ALVES; RIBEIRO, L., 2008).

---

<sup>23</sup> Capital social é um conjunto de relações sociais de que dispõe um indivíduo ou o coletivo por meio das quais circulam várias formas de recursos. (BOURDIEU, 2001).

O interesse por pesquisas dessa natureza se fortaleceu na medida em que as políticas sociais foram concebidas como integrantes no funcionamento dos sistemas econômicos bem como o espaço urbano foi reorganizado e até mesmo segregado em função dessa lógica. Tais conjunturas induziram o direcionamento das políticas sociais no amortecimento dos impactos do sistema econômico na hierarquia social causados pela reorganização do sistema produtivo e, portanto, na medida em que a condição sócio-espacial da população foi se revelando foco de questões sociais.

Dessa forma, investigar a desigualdade social e educacional implica analisar a distribuição da população ao longo do território e como o espaço do bairro é organizado para atender essa demanda na lógica da conjuntura urbana constituída.

Na análise do contexto urbano e da organização do território, algumas pesquisas empíricas trazem interpretações com base em indicadores que retratam a composição social da vizinhança, por exemplo: renda per capita familiar e favelas no entorno de bairros abastados ou populares, no caso específico do Rio de Janeiro (ALVES; FRANCO JUNIOR; RIBEIRO, 2008); educação média e equipamentos das habitações da demanda estudantil em Belo Horizonte (SOARES, RIGOTTI, ANDRADE, 2008); níveis educativos médios da população adulta dos bairros em Montevidéu (KAZTMAN; RETAMOSO, 2008); taxa de desemprego nos bairros em Santiago (FLORES, 2008).

A maioria dos estudos sobre efeito-bairro é quantitativa, baseada na estatística através de modelos hierárquicos lineares<sup>24</sup> para investigar o efeito da composição social do bairro sobre o desempenho de alunos que nele residem.

Em Santiago, no Chile (FLORES, 2008), os bairros foram caracterizados pelas taxas de desemprego da população ativa. Essa pesquisa destacou que os efeitos do contexto sobre o desempenho estudantil são coerentes com as teorias sobre a desestrutura que o desemprego causa na capacidade do adulto em socializar as crianças.

O estudo também apresenta o sistema “voucher”. Tal sistema oferece a possibilidade da família escolher a escola para seu filho e a finalidade do sistema,

---

24 Os modelos lineares hierárquicos foram desenvolvidos para análise de dados que possuem uma estrutura de grupo, ou seja, uma estrutura de hierarquia, por levarem em consideração a dependência dos dados existente dentro de cada nível hierárquico e entre os níveis hierárquicos. As estimativas dos parâmetros dos modelos hierárquicos são apresentadas separando os efeitos fixos dos aleatórios. (PINHEIRO, 2010).

colocada na análise, é minimizar os possíveis efeitos negativos do bairro sobre o desempenho estudantil. Porém, salta aos olhos a contradição desse sistema, uma vez que atribui à sociedade civil a responsabilidade pela educação escolar, desresponsabilizando o Estado de garantir qualidade para todas as escolas bem como estimulando a competição entre as escolas para receber a maior quantidade de “voucher”. O “voucher” é como um cheque em troca de vaga na escola e a livre escolha no mercado das escolas é ilusória, pois as famílias das classes média e alta têm mais condições de flexibilidade de horários, transporte próprio ou possibilidade de contratar transporte particular para satisfazer a suas escolhas, e essa não é a realidade das classes populares.

No México, um dos estudos, de caráter qualitativo, abarca os sujeitos “socialmente posicionados no espaço urbano” (SARAVÍ, 2008, p.180) e as possíveis conexões entre segregação urbana e a escola, passando pela experiência e significado próprio que os jovens das regiões segregadas fazem da escola. A pesquisa também indica a existência simultânea de mundos isolados na Cidade do México que se ligam em torno do eixo da desigualdade social, econômica e simbólica bem como apresenta o paradoxo da “escola limitada”. A “escola limitada” é a denominação utilizada pelo autor para evidenciar uma instituição que ao mesmo tempo em que reforça a desigualdade e implica na exclusão dos alunos, é valorizada por eles, especificamente nesse caso, por ser um tipo de escola única e por fazer parte da ordem das coisas. Porém, esse paradoxo pode indicar também a falta de consciência coletiva e resistência à exclusão social.

Em Montevidéu, no Uruguai, o estudo relatou que as mudanças nas principais esferas da socialização (família, escola e vizinhança), no qual família e bairro renunciaram suas complementações frente à educação, deixaram de contribuir para o desempenho escolar dos alunos. Levanta-se também o aumento do isolamento social nas áreas periféricas e a homogeneidade na composição dos bairros. Outras ressalvas são: a proposição de pensar a integração que é necessária para a educação no sentido de mistura social, onde são reconhecidas as vantagens de interação entre os desiguais; a fragilidade da classe popular no mundo do trabalho e as políticas pontuais realizadas no país na tentativa de superar os problemas educacionais incrustados na pobreza. (KAZTMAN, 2008).

Na Argentina, os resultados da pesquisa mostram que morar em bairros pobres influencia negativamente nas conquistas educacionais e ressaltam a validade

da heterogeneidade social na composição das escolas. (SUÁREZ & GROISMAN, 2008).

Em Austin, nos Estados Unidos, a pesquisa verificou que é recíproca a determinação da intervenção do Estado e da configuração espacial. Foi examinada a segregação habitacional nas dimensões da pobreza, da origem étnico-racial e do nível educacional, sendo que essa segregação não é uniforme na cidade, pois há sempre uma dimensão que prevalece sobre as outras dependendo da região. Outra constatação é que em áreas segregadas há aumento da demanda por ação política e serviços públicos, mas a qualidade é reduzida. (WILSON, 2008).

Antes de passar para a apresentação de alguns estudos brasileiros sobre a temática, é necessário já evidenciar nessas pesquisas internacionais a problemática da relação entre segregação residencial e o desempenho escolar dos alunos. A segregação residencial, como já mencionado na passagem sobre a “Villa Victoria” (Small, 2004), é o processo pelo qual a população da cidade vai habitando espaços de composição social homogênea e que acaba resultando em isolamento social de pobres urbanos ou, no termo deste trabalho, das classes populares. Este isolamento social, por sua vez, influi em um contexto pouco dinamizador e propício para trajetórias escolares bem sucedidas. Nesse sentido, segue abaixo, alguns estudos de caráter nacional que exploram os seguintes estados do país: São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro.

Em São Paulo uma das principais pesquisas é sobre a diferença entre escolas públicas localizadas no centro da cidade e escolas localizadas na periferia.

O estudo evidencia a dificuldade do governo em efetivar escolas com condições concretas similares em todos os bairros da cidade e denuncia que as áreas mais pobres contam com profissionais não tão bem qualificados, com menor experiência e a rotatividade desses profissionais é expressiva. Há também falta de estímulo para que os professores trabalhem em lugares distantes e periféricos, bem como os alunos são subestimados de antemão pelos professores e condenados ao baixo desempenho escolar. (TORRES; BICHR; GOMES, 2008).

Em Minas Gerais, mais especificamente em Belo Horizonte, a pesquisa abarcou desigualdade sócio-espacial e o efeito das escolas públicas denunciando que apesar da universalização do acesso, “a extensão da escola para os mais pobres não foi suficiente para colocá-los em situação de igualdade com aqueles que

têm seu desempenho escolar favorecido por uma origem social e economicamente superior” (SOARES; RIGOTTI & ANDRADE, 2006, p.139).<sup>25</sup>

No Rio de Janeiro, principal foco de investigações sobre o tema no Brasil, as pesquisas enfatizam o papel da segregação urbana na segmentação da estrutura de oportunidades educacionais, realça as configurações espaciais específicas da cidade traduzidas no centro, periferia, favela, bairro, fronteiras e guetificação e também a relação entre lugar de moradia, distorção idade-série e evasão escolar. (ALVES; RIBEIRO, 2008).

A maioria dos trabalhos vem confirmando a hipótese da influência da conjuntura do bairro e vizinhança sobre o desempenho estudantil e chances de escolarização, portanto é considerável conhecer essa correlação entre política, território, escola e desempenho estudantil na cidade de Curitiba.

Em síntese, todas as pesquisas constataam a existência de alguma forma isolamento e desorganização social. A partir destes estudos é possível levantar hipóteses, possibilidades de investigação e caminhos para estudos posteriores na cidade de Curitiba, como a preponderância negativa da desestrutura social e segregação sócio-espacial no desempenho estudantil, a existência de mundos isolados em torno da desigualdade social, econômica e simbólica, a naturalização da exclusão social enrijecida pela escolha de escolas e seleção de alunos, a homogeneidade na composição dos bairros, a influência da segregação urbana na distribuição das oportunidades educacionais, a diferença da ação política e qualidade de escolas públicas do centro e da periferia e até mesmo diferenças de qualidade intra-bairros.

No entanto, o limite deste estudo será na investigação da geografia de oportunidades na cidade de Curitiba, que é a temática mais próxima do objeto da pesquisa, que tem como um dos objetivos analisar como as oportunidades

---

<sup>25</sup> Os autores Ribeiro, Rigotti e Andrade fazem parte do Observatório das Metrôpoles e são considerados dois dos principais pesquisadores do Observatório na região. O Observatório das Metrôpoles é grupo de pesquisa e formação funcionando na forma de um instituto virtual, reunindo mais de 200 pesquisadores de 51 instituições dos campos universitário (programas de pós-graduação), governamental (fundações estaduais e prefeitura) e não-governamental, sob a coordenação conjunta do IPPUR - Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional da Universidade Federal do Rio de Janeiro e da FASE - Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional. As Instituições reunidas hoje no Observatório das Metrôpoles vêm trabalhando de maneira sistemática sobre 15 metrôpoles e uma aglomeração urbana: Rio de Janeiro, São Paulo, Porto Alegre, Belo Horizonte, Curitiba, Goiânia, Recife, Salvador, Natal, Fortaleza, Belém, Florianópolis, Santos, Vitória, Brasília e a aglomeração urbana de Maringá. (RIBEIRO & KOSLINSKI (org), 2010, p.37).

educacionais estão distribuídas no território para, então, perceber a relação da política com os bairros, as escolas e o desempenho dos alunos.

O conceito de geografia de oportunidades foi desenvolvido por Galster e Killen<sup>26</sup>, (1995, citado por Zucarelli, 2009) e procura relacionar o processo de tomada de decisões com o contexto geográfico dos indivíduos. Esse processo é modificado por variações objetivas (estrutura, qualidade e acesso as oportunidades) e subjetivas (valores, anseios, percepções acerca das oportunidades e dos potenciais resultados da tomada de decisões). (ALVES; LANGE; BONAMINO, 2010).

No caso desta pesquisa, a análise recai sobre a geografia de oportunidades objetivas. Essa ideia se aproxima de um modelo institucional defendido pelas teorias do efeito vizinhança que buscam entender de que forma a pobreza afeta os resultados individuais. (MAYER & JENCKS<sup>27</sup>, 1989 citado por ZUCARELLI, 2009).

Ao tratar da geografia objetiva de oportunidades, Small (2004) divide os mecanismos urbanos em recursos essenciais e recursos não-essenciais. O primeiro se refere a serviços que todos necessitam: escolas, hospitais, postos de polícia. O segundo se refere a serviços não essenciais tais como recreação, shoppings, parques, entre outros. Nesse sentido, o autor salienta que as pessoas dificilmente irão percorrer grandes distâncias para obter serviços essenciais que eles possuem no bairro, o que reduz oportunidades e possibilidades de estabelecer redes sociais com classes sociais distintas.

Enfim, a geografia objetiva de oportunidades se relaciona aos equipamentos urbanos e a forma como eles são distribuídos no território e é esta a lógica na oferta institucional da educação que é evidenciada na cidade de Curitiba, após a explanação do próximo capítulo sobre a constituição da cidade, seu planejamento e suas implicações.

---

<sup>26</sup> GALSTER G, KILLEN S. **The geography of metropolitan opportunity**: reconnaissance and conceptual framework Housing Policy Debate v. 6 p. 7 - 44, 1995

<sup>27</sup> MAYER, S.E.; JENCKS,C. **Growing Up in Poor Neighborhoods**: How Much Does It Matter? Science. Vol. 243. no. 4897, pp. 1441 – 1445. 1989.

## 2. CURITIBA: O MITO DA CIDADE MODELO

*Curitiba alegre do povo feliz essa  
é a cidade irreal da propaganda  
ninguém viu não sabe onde fica  
falso produto de marketing político  
(...) cidade alegríssima de  
mentirinha povo felicíssimo sem  
rostro sem direito sem pão dessa  
Curitiba não me ufano não.  
Curitiba não é uma festa os dias  
da ira nas ruas vêm aí.  
(Dalton Trevisan)<sup>28</sup>*

Este capítulo apresenta a cidade de Curitiba, suas características concretas, seu processo de urbanização e suas quimeras<sup>29</sup>. Curitiba é a capital do Estado do Paraná, possui uma área de 432,17 Km<sup>2</sup> e de acordo com uma estimativa do IBGE (2007) conta com 1.797.408 habitantes.

A cidade está dividida em oito regiões administrativas denominadas regionais: Portão, Matriz, Cajuru, Boqueirão, Boa Vista, Pinheirinho, Santa Felicidade e Bairro Novo e possui setenta e cinco bairros. Algumas das imagens veiculadas de Curitiba são as de “cidade modelo”, “capital de primeiro mundo”, “capital ecológica”, “capital da qualidade de vida”, entre outras utilizadas pela propaganda política. A história de Curitiba sofre a tensão entre a pobreza e a prosperidade, assim os atores sociais que pensaram o projeto da cidade optaram por selecionar o passado que interessa. (FERREIRA, V., 2008).

No que se refere ao histórico oficial, o espaço urbano de Curitiba sofreu um processo marcante de planejamento urbano, portanto, de intervenção estatal e conformação da cidade.

Vale reforçar, que o urbanismo é considerado neste trabalho como produto histórico, como espaço de luta, de troca, mas também de controle estatal, na qual os

---

<sup>28</sup> TREVISAN, Dalton. Curitiba revisitada. In: Em busca da Curitiba perdida. Rio de Janeiro: Record, 2002.

<sup>29</sup> É importante salientar que “Curitiba e o mito da cidade modelo” é o título de um livro escrito pelo professor Denisson de Oliveira do Departamento de História da Universidade Federal do Paraná. Este livro oferece uma visão alternativa da história oficial da cidade que, por sua vez, é muito forte e persuasiva. O autor enfatiza o contexto institucional e político que permitiu aos urbanistas imporem à sociedade local o seu projeto de cidade e analisa a relação mantida entre os urbanistas e as elites da cidade, tida como a principal responsável pela estabilidade e permanência do mito de Curitiba como “cidade modelo”.

instrumentos do sistema capitalista como: as mercadorias, os espaços planejados e as instituições fazem as intermediações das relações entre os homens e participam da construção das práticas. Na visão de Carvalho (2001, p.133):

Sob o ângulo da dimensão política, o planejamento urbano é o objeto de uma proposta social que visa transformar a sociedade, garantir o bem-estar dos cidadãos ou, naquilo que interessa, garantir o acesso ao uso da cidade, qual seja o direito à cidade.

Essa visão expressa pela autora é a necessária e regulamentada pelo estatuto da cidade (Lei Federal no 10.257/01), contudo é contradita, pois, no que diz respeito ao Brasil e as transformações recentes ocorridas nas metrópoles que configuram a formação de um novo espaço marcado pelo confronto das desigualdades sociais e pelas contradições urbanas, Polli (2006, p.47) salienta que:

(...) o estudo do urbano deve levar em consideração que as cidades brasileiras expressam as conseqüências sociais do capitalismo periférico e dependente. Dessa forma, o planejamento urbano e o crescimento das cidades refletiram a ideologia dominante, os condicionantes econômicos e político-culturais da época.

Nesse contexto da constituição histórica brasileira, Santos (2008, p.46) explicita o papel do Estado que está longe de transformar a sociedade e garantir o bem estar dos cidadãos:

O Estado prepara o caminho para que os “modernizadores” possam instalar-se e operar. As estruturas dos gastos públicos transforma-se orientando-se de preferência para a construção de infra-estruturas, transportes e bens públicos, os quais servem mais, melhor e mais barato às empresas modernas que à população.

Essa tradição liberal do Estado brasileiro é a mesma presente na política urbana de Curitiba, a qual é marcada pela profunda afinidade entre a ação do setor público e os interesses particulares da elite política e econômica, sob a ausência de direitos sociais a grande parte da população.

Com esse direcionamento, o planejamento urbano se baseia no conservadorismo político, na homogeneização dos espaços e na sua regulamentação para escolher os seus usos e acessos. Há várias pesquisas que trabalham esse processo e mostram a orientação seletiva do planejamento urbano

de Curitiba. (SOUZA, 1999; PIERINI, 2003; POLLI, 2006; ALBUQUERQUE, 2007; FERREIRA, 2008; BORGES, 2009). Em geral, as pesquisas evidenciam que o processo de urbanização, principalmente das grandes capitais, como Curitiba, por si só já é excludente, pois tende a hierarquizar o uso e ocupação do solo, proclamar discursos ideológicos, conformar o cidadão à imagem da cidade, utilizando para isto vários campos, inclusive o educacional e empurrando para as áreas periféricas da cidade a população mais empobrecida, que por vezes não se sentem parte da sociedade e repetem a alienação na própria vida, o ciclo de pobreza e as dificuldades de problematizar as questões da desigualdade social e exigirem direitos.

Essa homogeneização resulta na classificação dos diferentes grupos pelo urbanismo, o que permite orientar os investimentos públicos na valorização de determinados espaços bem como elaborar diferentes políticas para os grupos.

E isto se faz não simplesmente pela exclusão dos diferentes, mas, sempre que possível, pela funcionalização da diferença, ou seja, por meio dela constituem-se procedimentos de classificação, de profilaxia, de normalização, de sujeição e de distribuição dos espaços. (SOUZA, N. 1999, p.96).

A produção do espaço urbano é realizada com o objetivo de viabilizar a reprodução do capital, caracterizado pelas contradições econômicas, política, social, cultural que geram a desigualdade. As relações de produção, consumo e distribuição ditam as regras não somente do mercado, mas também determinam a posição do espaço habitado pelas pessoas.

Na visão de Corrêa (2002, p.12), determinados grupos sociais fazem e refazem a cidade, esses grupos são: “(...) os proprietários dos meios de produção, sobretudo os grandes industriais, os proprietários fundiários, os promotores imobiliários, o Estado e os grupos sociais excluídos”.

Portanto, em consonância com Carlos (1999, p.23), “(...) o uso diferenciado da cidade demonstra que esse espaço se constrói e se reproduz de forma desigual e contraditória. A desigualdade espacial é produto da desigualdade social.”

Assim, a característica espacial de uma determinada cidade é estabelecida através da desigualdade social instaurada, fruto de uma sociedade hierárquica e dividida em classes. Há a concentração de pessoas, riqueza e de condições sociais

com a simultânea segregação de populações pobres, desprovidas de oportunidades e meios de participação das decisões políticas.

Nesse sentido, o planejamento urbano imposto à cidade deteriora o cidadão, pois como salienta Santos (2000, p.86), “(...) o homem-cidadão, isto é o indivíduo como titular de deveres e direitos não tem o mesmo peso e nem o mesmo usufruto em função do lugar em que se encontra no espaço total”.

Este peso de valor diferenciado ao cidadão tende a homogeneizar e segregar espaços. Portanto, analisar a distribuição da população em Curitiba e a segregação sócio-espacial no município exige recorrer a alguns momentos do planejamento urbano estabelecido no interior da cidade.

## 2.1 O Processo de Urbanização de Curitiba

A cidade de Curitiba surgiu a partir de uma estratégia dos portugueses para ocupar o Brasil Meridional. A ordenação portuguesa era para que o desenho urbano da cidade fosse uma quadra retangular ocupada por edificações próximas, mas que separasse o espaço público do privado através das ruas e da divisão de tarefas entre a cidade e o campo. As principais tarefas eram de âmbito comercial e artesanal. As delimitações da cidade foram reformuladas em 1919, pelo então prefeito João Antônio Xavier, para melhorar o tráfego de veículos, definindo a Zona Suburbana como a que estava situada até um quilômetro da Zona Urbana e um terreno largo que compreendia a área suburbana e os limites do município.

Posteriormente, mais precisamente na década de 1930:

As administrações públicas, recorrendo à tendência hierarquizadora dos planos urbanísticos europeus do início do século, organizam a cidade dividindo-a em três zonas: Zona I-Área Central com comércio e moradias de alto padrão; Zona II-Fábricas e moradas para operários mais qualificados, e Zona III-Moradas de operários menos qualificados e pequenos sítiantes. (IPPUC, PEYERL, 2008, p.29).

No início dos anos 1940, o Plano Agache<sup>30</sup> propunha a divisão da cidade em zonas especializadas com centros funcionais, como por exemplo: Militar (Bacacheri),

---

<sup>30</sup> Com o intuito de disciplinar a ocupação do solo, a Prefeitura de Curitiba contratou uma empresa para elaborar um plano urbanístico para a cidade. A escolha recaiu sobre a firma paulista Coimbra Bueno & Cia, que, por sua vez, encomendou o plano ao arquiteto francês Alfred Agache. O Plano

Educação (Centro Politécnico), Indústria (Rebouças), Administrativo (Centro Cívico). Somente em 1960 foram registradas as primeiras tentativas de regionalização da cidade com a divisão em Unidades de Vizinhança que tinha o intuito de atender às demandas e necessidades da população no entorno da sua moradia. Portanto, desde meados do século passado, o planejamento e a gestão da cidade tendem a encaminhar o desenvolvimento urbano por meio de leis, projetos, ações e prioridades políticas e econômicas. (IPPUC, PEYERL, 2008).

A distribuição dos espaços, nas condições do urbanismo modernista, é relacionada com o perfil da população que acompanha o terreno, o valor do terreno e a renda da população que o ocupa são correlatos à sua distância do centro. Segundo Souza, N. (2001, p.108), “o valor do solo, ao longo da modernidade capitalista, tem estado associado ao seu uso, não apenas à sua finalidade, mas, principalmente, a quem se destina”.

O planejamento e a regulação urbanística fizeram com que o preço do solo aumentasse impetuosamente, o que estimulou o crescimento horizontal da cidade em direção à periferia. Nas décadas de 1970 e 1980, houve aumento vertiginoso da população dos municípios do entorno. “Esse crescimento foi formado por uma população migrante de outras regiões estagnadas do Estado e do próprio município de Curitiba”. (POLLI, 2006, p.35). Isso faz com que, progressivamente, se tornem difusos os limites dos bairros periféricos da cidade e os dos municípios da Região Metropolitana de Curitiba.

Valorizar sobremaneira o solo em certas porções do território em detrimento a outros, resultou numa progressiva e crescente seletividade espacial e separação das classes sociais. Polli (2006, p. 39) alerta esse propósito:

O lugar ocupado pelas diferentes classes sociais é nitidamente definido. A pouca visibilidade das ocupações irregulares, a história de planejamento, a ausência de políticas habitacionais, o número de terrenos vazios urbanos, o city marketing, a imagem-síntese da cidade e o consenso construído expressam a espacialização das classes sociais na metrópole de Curitiba.

---

Diretor de Urbanização de Curitiba, conhecido como Plano Agache, estabeleceu diretrizes e normas técnicas para ordenar o crescimento físico, urbano e espacial da cidade, disciplinando o tráfego, organizando as funções urbanas, além de coordenar e zonear as atividades. BARZ, Elton Luiz; BOSCHILIA, Roseli; HLADCZUK, Ana Maria; SUTIL, Marcelo Saldanha. **História de Curitiba**. Curitiba, 1997. Disponível em: [http://www.casadamemoria.org.br/index\\_historiadecuritiba.html](http://www.casadamemoria.org.br/index_historiadecuritiba.html)

O processo capitalista de produção imobiliária, aliado à oferta de serviços e equipamentos públicos, ocasiona valorizações diferenciadas de áreas urbanas, contribuindo para o agravamento dos processos de segregação sócio-espacial, no qual o valor do solo vincula-se ao valor do habitante. De acordo com Souza, N. R. (2001, p.109), “da perspectiva do urbanismo modernista, dar sentido aos espaços é tarefa fortemente articulada à classificação dos usuários segundo o perfil e a necessidade de cada grupo”.

Logo, na geografia urbana brasileira, que é reafirmada na dinâmica de Curitiba, há o predomínio de ocupação do centro pelos ricos e da periferia pelos pobres. “A expansão das periferias comprova as desigualdades, agregando, além da distância física, a distância social no que concerne à qualidade de vida.” (POLLI, 2006).

Essa distância social é também enrijecida pela organização dos transportes coletivos na cidade, a qual obedece a um círculo vicioso e reprodutor que segue a lógica de afastar as pessoas que devem viver longe do centro, valorizando dessa forma o espaço central em detrimento das periferias.

A política de transporte coletivo comporta uma imensa infra-estrutura de terminais, estações, tubos e veículos, representa grande parte do orçamento corrente público municipal, cerca de R\$ 2,5 Bilhões entre 2006 e 2009, além da contribuição da tarifa pública, constituindo-se em um fenômeno central para o entendimento da política urbana. Não só por sustentar interesses de políticos e empresários nos ciclos de sucessão eleitoral e de acumulação capitalista, mas por ajudar na medida da expansão urbana da capital, a determinar o lugar de cada classe de cidadão, especialmente pela articulação das condições de trabalho, transporte e moradia. (BORGES, 2009). Este movimento do transporte coletivo aumenta a segregação entre as classes sociais, pois separa os cidadãos em suas condições e possibilidades de vida.

Outro fato é que, como característica geral, o planejamento urbano organizado sob os mecanismos de mercado que influem nos preços dos terrenos e reforçam a dependência entre mercado e território, no qual um não se estende sem o outro. Dessa maneira, Souza, N. R. (1999, p.69) alerta para o fato de que:

Governar passa a ser, cada vez mais, não só administrar um território e seus habitantes como elementos separados, mas, antes de tudo, organizar os homens em suas relações com as coisas, que compreendem desde as

riquezas, o território, o clima, a fertilidade até os costumes, formas de agir e pensar, enfim, o comportamento.

A definição do espaço das classes sociais dentro da cidade é processada pela livre valorização do preço da terra e pela concentração de grandes investimentos públicos desprovidos de uma ação democrática de ocupação do território que incluísse as classes populares. De acordo com Souza, N. R. (2001, p.109):

Equipamentos urbanos planejados devem ser entendidos como equipamentos de poder, pois atuam dividindo certos espaços, integrando, combinando ou bloqueando outros, reforçando as hierarquias sociais e normalizando comportamentos.

Essas características se expressam de forma mais acentuada em Curitiba, na medida em que o planejamento urbano contou com um diferencial de outras cidades brasileiras por ser comandada, principalmente, por arquitetos urbanistas que enfatizavam a estética da cidade.

No saber e discurso técnico desses urbanistas, em Curitiba, emerge o conteúdo político das decisões tomadas que resultam na divisão desigual do espaço e orientação diferenciada das políticas urbanas.

Isso se manifesta desde o início do planejamento urbano. As primeiras intervenções, encomendadas e planejadas por técnicos de fora da cidade, que influenciaram na distribuição do espaço da sociedade curitibana foram a construção da estação ferroviária e o Passeio Público que contribuíram para a divisão da cidade em “frente e costas”, na tentativa de impedir o desenvolvimento desordenado da cidade e favorecer o dito desenvolvimento regular para a evolução da elite curitibana e para a distribuição racional da população.

Ao que tudo indica a elite não estava satisfeita em diferenciar sua residência, precisava de um espaço seu, que possibilitasse a convivência entre iguais, separadas dos riscos e malefícios que a vida urbana começava a apresentar, segundo a tematização dos primeiros urbanistas. (SOUZA, N.R., 1999, p.13).

A partir dessa preocupação da elite e da ideia de evolução da cidade, as decisões da administração passaram a hierarquizar os espaços e diferenciar a

população com aparente desprezo dos menos favorecidos revestido de recomendações para a correção, educação e assistência, enfim, recomendações para modelar a ordem urbana.

As transformações urbanas implementadas em Curitiba nos últimos 30 anos muito devem ao modernismo de Le Corbusier<sup>31</sup>. Foram mudanças que se pautaram por uma combinação técnico-estética que submeteu o segundo elemento ao primeiro. (SOUZA, N.R., 1999, p.115).

É neste sentido que as transformações urbanas ocorreram em Curitiba e, segundo Souza, N.R. (1999), esse processo passou por várias fases, conforme segue.

Entre 1912 e 1916 a solicitação dos poderes extraordinários era para reurbanizar a cidade, ou seja, desapropriar, expulsar, prender, limpar da cidade tudo aquilo e todos aqueles que a tornavam feia, doente, perigosa, preguiçosa e paralisada. Esse encaminhamento durou até os anos de 1930.

Em 1941 foi realizado o “Plano Agache” que transformou a rua em espaço de circulação e dividiu a cidade em zonas funcionais. Esta proposição urbana permaneceu até os anos de 1960.

A partir da década de 1950 o crescimento populacional avançou com aglomerações urbanas resultantes do êxodo rural e da imigração. O critério escolhido para os investimentos públicos foi à densidade populacional, o que reafirmou a divisão do espaço entre o que está dentro e fora da fronteira urbana, pois a área central e suas adjacências, onde residiam as elites, eram as regiões com maior densidade, portanto, foram beneficiadas pela política urbana, já a classe popular que estava dispersa nos bairros não fez parte dos planos.

O Plano também partia de um diagnóstico de necessidades dos cidadãos, que concebia uma população migrante do sul, de descendentes europeus e ricos. A base de dados para compor este perfil foi o cadastro do TRE (Tribunal Regional Eleitoral), que por sua vez, não contemplava analfabetos, não-eleitores e re-imigrados. Segundo, Souza, N.R. (2001, p.111), “a ideia de maioria aqui é

---

<sup>31</sup> Foi um arquiteto, urbanista e pintor francês de origem suíça. É considerado um dos mais importantes arquitetos do século XX que influenciou fortemente os arquitetos urbanistas modernos em diferentes lugares do mundo. Le Corbusier seguia três princípios: colocar ordem na cidade, devolver aos homens as condições de natureza e fornecer-lhes os meios para cultivarem seus lazeres. (SOUZA, N.R., 1999, p.108).

fundamental, pois permite classificar pobres, analfabetos, negros, nordestinos, enfim, “outros” como minoria não relevante para o planejamento dos investimentos urbanos.” Os governantes apresentaram como insignificativo, em termos estatísticos, a população pobre e rotularam o “imigrante de perfil inadequado”, responsabilizando-os pelos desequilíbrios sociais e tornando-os invisíveis para o planejamento.

Na década de 1960 os urbanistas da cidade assumem a execução de um plano, o Plano Preliminar de Urbanismo (PPU), com intenção de construir a cidade como uma máquina funcional.

Planejar, aos olhos dos técnicos do PPU, significava diagnosticar as necessidades e disfunções da cidade e de sua população a partir de uma razão orientada para construção de um espaço universal para um homem abstrato. (SOUZA, N.R., 2001, p. 110).

Foi adotado um tratamento estético ao mobiliário urbano com a remodelação da Rua XV de Novembro, primeira rua do país transformada em via exclusiva de pedestres<sup>32</sup>, a padronização de pontos de táxi, paradas de ônibus, quiosques de jornaleiros e piso das calçadas, entre outros.

Os objetivos elaborados no PPU envolviam o descongestionamento da área central e preservação do centro tradicional, mudança da conformação radial da expansão urbana para uma conformação linearizada, integrando transporte e uso do solo, contenção da população de Curitiba em seus limites territoriais.

Contudo, houve movimentos de insatisfação com o PPU devido aos problemas da população que eram ignorados e de acordo com a Comissão de Viação e Obras da época, o PPU era “belo na técnica e nos desenhos, mas não na aplicação prática”, pois criava privilégios e desfazia-se de responsabilidade para com as populações desfavorecidas.

---

<sup>32</sup> A Rua XV de Novembro foi uma das primeiras ruas definidas de Curitiba. Era a Rua da Imperatriz até a Proclamação da República, quando recebeu seu atual nome de Rua XV de Novembro. É conhecida também por Rua das Flores devido ao trecho inicial juntamente com a Avenida Luiz Xavier. A rua é caracterizada por edifícios e sobrados centenários, bares turísticos e canteiros de flores em toda a sua extensão. BARZ, Elton Luiz; BOSCHILIA, Roseli; HLADCZUK, Ana Maria; SUTIL, Marcelo Saldanha. História de Curitiba. Curitiba, 1997. Disponível em: [http://www.casadamemoria.org.br/index\\_historiadecuritiba.html](http://www.casadamemoria.org.br/index_historiadecuritiba.html).

O Plano foi aprovado no final de julho de 1966, atualizado e reproduzido nos anos de 1970 a 1980 com a denominação de Plano Diretor. Segundo, Carvalho (2001, p.134):

É preciso atentar para o significado do plano diretor como instrumento de intervenção pública. Num esforço para sua decodificação, pode-se entender por plano a definição de objetivos a serem alcançados e de prazos a serem cumpridos, a indicação de atividades, programas ou projetos correspondentes ou necessários à realização dos objetivos definidos, bem como a identificação dos recursos financeiros, técnicos, administrativos e políticos necessários; e por diretor, as diretrizes estabelecidas em conformidade com a proposta social que se pretende alcançar, que constituem uma referência para as ações do poder público municipal e dos agentes privados.

A imagem de Curitiba como cidade bela e moderna foi, principalmente, fixada nos anos de 1970 com a implantação do Plano Diretor que resultou em mais transformações espaciais. “Ordem no Progresso com o Plano Diretor” enfatizava a manchete de um jornal da época que remetia a essência do “novo” plano, ou seja, a ordem e a organização. A busca pela ordem é historicamente a marca das administrações municipais. Em busca dessa ordem, do planejamento e da qualidade de vida, o poder público desenvolve projetos de renovação e novos produtos imobiliários são vendidos pela iniciativa privada associados à construção da cidade bem planejada e da estetização da paisagem. “A ordem dominante impõe-se como nova espacialidade: difusa e, ao mesmo tempo, hiperconcentrada e hermeticamente fechada”. (RIBEIRO, A., 2005, p. 101).

Dessa forma, criam-se políticas de desfavelamento para desabitatar áreas “saudáveis” da cidade e levar os problemas socioeconômicos e fundiários da cidade para conjuntos e loteamentos em bairros periféricos e afastados do espaço programado. A vila Nossa senhora Luz foi o primeiro conjunto habitacional, construído na lógica de retirar a população pobre de territórios valorizados e colocá-la em áreas periféricas.

O ano chave das transformações urbanas em Curitiba ocorreu em 1972 no contexto nacional do Projeto desenvolvimentista. É nessa época também que grandes contingentes populacionais migram do campo para a cidade em busca de melhorias econômicas, mas a dinâmica da cidade não consegue oferecer oportunidades equitativas aos seus habitantes e as ocupações irregulares são expandidas.

O ano chave foi marcado pela criação de subcentros nos bairros, parques, ônibus alimentadores das regiões, pela valorização da rua como espaço de circulação e consumo, pela construção de vias estruturais de transporte e pela mudança na legislação do uso do solo e zoneamento que objetivava a separação dos iguais.

A impressão que se tem é que a nova estrutura urbana tenta produzir 'o curitibano' habitante de um espaço homogêneo, integrado à nova 'fluidez' urbana e identificado com o símbolo totalizante da metrópole emergente. O esforço é para fazer a cidade parecer, mediante a técnica e a estética, uma grande comunidade urbana, aparentemente livre das contradições e dos conflitos. (SOUZA, N.R., 1999, p.133-134).

Ainda, durante as décadas de 1970 e 1980, a prefeitura dificultou a liberação de novos loteamentos, obrigando os migrantes que vinham para cá a se fixarem na região metropolitana.

Essa política de contenção é em parte, responsável pelo cinturão de pobreza que se formou ao redor de Curitiba e responsável direta pelos loteamentos clandestinos criados sem autorização da prefeitura. (SAMEK, 1996). As necessidades da população foram moldadas para a modernização da cidade e não colocadas na pauta e ação as necessidades concretas.

A gestão do espaço urbano é pautada fundamentalmente na produção de imagens que se convertem na própria realidade. Grupos dominantes perpetuam seu exercício de poder a partir de um jogo de representações, expresso em políticas, projetos e práticas de controle, buscando garantir a estabilidade social a partir do "convencimento" – ou da representação do interesse dominante como interesse comum da sociedade–, que por sua vez dá legitimidade a esse grupo do poder. (MOURA & KORNIN, 2001, p.70).

As preocupações do urbanismo giravam em torno do embelezamento da cidade, da racionalidade, da padronização e da identidade visual. Para sintetizar, Souza, N.R., (1999, p.138) resgata que:

Nas décadas de 1960 e 1970 a 'igualdade' era a palavra mais presente e correspondia à ação de ordenar a partir de um 'padrão histórico' tido como capaz de gerar o desenvolvimento e absorver os diferentes. Nos anos de 1980 e 1990, seguindo as transformações no processo de acumulação capitalista (flexibilização, personificação do consumo), o discurso da diferença ganha maior evidência, sob os argumentos de preservação da história local, da tradição comunitária, dos subcentros, a Prefeitura

Municipal de Curitiba faz intervenções que valorizam espaços e sujeitos diferentes, desde que a diferença funcione estabilizando a ordem urbana. (SOUZA, N.R., 1999, p.138).

A divisão da cidade de maneira funcional que contribui para o aumento da exclusão social se estendeu pelos próximos anos. Conforme Pierini (2003, p.64):

O zoneamento estabelecido no ano 2000 apresenta devastação da área verde, quase extinção da área agrícola, ampliação das zonas residenciais, aumentos da zona industrial e estabelecimento de zonas residenciais no interior das zonas industriais criando os bolsões de pobreza na periferia.

Na tentativa de suprir essas defasagens ocupacionais, a Lei Ordinária nº 11266/2004 dispôs sobre a adequação do Plano Diretor de Curitiba ao Estatuto da Cidade. Em seu artigo 7º são apontadas as diretrizes da política urbana, na qual consta a necessidade de:

(...) elevar a qualidade de vida do cidadão, provendo a inclusão social e reduzindo as desigualdades que atingem diferentes camadas da população e áreas do Município, particularmente no que se refere à saúde, educação, cultura, condições habitacionais (...), otimizar a distribuição de infraestruturas (...), democratizar o acesso à terra e à habitação, e evitar o uso especulativo da terra como reserva de valor, de modo a assegurar o cumprimento da função social da propriedade.

Contudo, como vimos no primeiro capítulo deste trabalho, o direito afirma mais do que a ordem estabelecida permite, então, segundo Caldeira (2000, p.211):

As regras que organizam o espaço urbano são basicamente padrões de diferenciação social e separação. Essas regras variam cultural e historicamente, revelam os princípios que estruturam a vida pública e indicam como os grupos sociais se inter-relacionam no espaço da cidade.

Em linhas gerais, o planejamento urbano da cidade se organiza a partir de um projeto de ordenamento social que exclui intencionalmente, no qual a classe popular encontra uma política que não está voltada para recebê-la, mas para conformá-la no entorno da cidade como opção de moradia. A opção é um espaço a margem da sociedade que perpetua carências sociais, educacionais, econômicas e culturais, e concomitantemente mantém o processo de acumulação do capital. De acordo com Polli (2006, p.26), as fases do planejamento urbano da cidade de Curitiba foram transformando a sua ênfase e seus conteúdos e podem ser

sintetizadas da seguinte maneira: “(...) higienismo (cidade sadia), embelezamento (cidade bela), eficiência (equipar a cidade com infra-estrutura) e, atualmente, ênfase nas questões ambientais”.

Partindo dessa linha do tempo é possível dialogar com a história e investigar concretamente a função do planejamento urbano na partilha do espaço, na mobilidade social dos sujeitos e conseqüentemente na geografia de oportunidades, pois a política aliada ao planejamento urbano reforça essa condição de desigualdade e cria mecanismos para que as pessoas não precisem vir ao centro da cidade, inibindo a interação das classes e grupos sociais.

A partilha da cidade foi sendo feita de forma excludente e desigual. Ricos e classe média moram nas regiões centrais e adjacências. Classes trabalhadoras, por uma série de mecanismos (estratégias ligadas à economia, política, urbanismo, legislação...) são empurradas para as bordas da cidade ou para fora dela. (FERREIRA, V., p.127, 2008).

A explanação sobre o processo de urbanização pela qual a cidade passou para chegar até a configuração espacial atual apresenta fatos que respondem em que medida e de que modo a cidade de ontem determina a cidade de hoje.

Hoje, Curitiba é o centro econômico do estado do Paraná e o quinto maior PIB do país, sendo também a economia mais forte do sul que conta com o trabalho de exportação das fábricas instaladas no bairro Cidade Industrial de Curitiba (CIC) e das duas grandes indústrias automobilísticas, Renault e Volkswagen, localizadas no município limítrofe, São José dos Pinhais.

Com relação à ocupação do espaço, os limites territoriais do município foram ultrapassados rapidamente, configurando uma aglomeração crescente que incorpora a dinâmica metropolitana e os municípios de seu entorno, o aumento populacional da cidade entre 1960 e 1970 foi de 40% enquanto que, de 1970 a 1980, elevou-se a 74%. (IPPUC, PEYERL, 2008). A região metropolitana, habitada por muitas pessoas como cidades dormitórios, também vêm crescendo de forma vertiginosa (4,37% ao ano). (IBGE, 2000). A pobreza se “espalha” e se concentra entre a periferia de Curitiba e os limites metropolitanos.

São as cidades da região metropolitana que acolhem fábricas poluentes, servem de dormitório para os trabalhadores das classes populares, para que a capital, a metrópole, possa se sobressair como a cidade de melhor

qualidade de vida, como a capital ecológica, a cidade de classe média. (FERREIRA, V., 2008, p.128).

Os bairros de Curitiba vão estar marcados por essa visão de planejamento urbano, recebendo uma destinação de acordo com o que é definido como sendo sua “história”. Mais ao centro e ao norte da cidade, temos, por exemplo, o bairro Centro valorizado pelo comércio, pela cultura e historicidade, onde se encontra a maior densidade de edifícios comerciais da cidade.<sup>33</sup> O bairro Água Verde que é próximo ao centro com vias rápidas e áreas verdes, apresenta um alto índice de densidade demográfica devido à intensa verticalização da região. O bairro Santa Felicidade que preserva a cultura trazida pelos imigrantes italianos e que era também caminho de passagem de tropeiros nos séculos XVIII e XIX para repouso e alimentação o que acabou contribuindo para a tradição gastronômica do bairro que abriga atualmente cerca de trinta restaurantes.

Ao sul estão os bairros com maior expansão no período recente da história da cidade. Por exemplo, o bairro Boqueirão apresenta um terreno plano e com frequentes inundações na baixada, mas é um dos maiores e mais populosos da cidade, tendo a Avenida Marechal Floriano como eixo fundamental que leva a BR-116 (principal rodovia brasileira) e ao município de São José dos Pinhais (pólo automotivo do país e sede do Aeroporto Internacional Afonso Pena). O bairro Sítio Cercado com residências e construções baixas modestas, quase não tem verticalização, é habitada pela classe média baixa e os aluguéis são acessíveis. O bairro Tatuquara é um dos bairros que mais cresceu no período de 1996-2000, de acordo com o IPPUC (2000), localiza-se na periferia, possui um índice significativo de favelas, assim como criminalidade e violência.

A CIC que é o maior bairro de Curitiba e foi concebida como o motor do desenvolvimento industrial do município devido à quantidade de indústrias instaladas na região.

Essa divisão dos bairros na prestação de serviços para a população assenta-se na segregação projetada pela relação centro e periferia que reparte a cidade. De acordo com Souza, N.R. (2001, p.113), “as ocupações urbanas “desordenadas” em regiões de baixo custo imobiliário emergem no discurso técnico

---

<sup>33</sup> Guia Geográfico de Curitiba. Disponível em: <http://www.curitiba-parana.net/bairros.htm>

como causa e não como efeito dos desequilíbrios da cidade”. À margem do controle estabelecido pelo planejamento urbano, há uma gradual ocupação “irregular” do território. Essa ocupação se dá tanto pela ação de movimentos sociais (por exemplo, o Movimento de Moradia) quanto pelo comportamento de uma população difusa em busca de espaço para habitação.

Historicamente podemos considerar a existência de três grupos sociais relevantes participando desse processo desequilibrado da ocupação da cidade, conforme Borges (2009) são eles: a burocracia, os empresários e os movimentos sociais populares, distintos tanto pela maneira de produção como de disputa do espaço urbano de Curitiba.

A burocracia se aloja em instituições como o IPPUC, a Urbanização de Curitiba (URBS) e a Companhia de Habitação Popular de Curitiba (COHAB), os quais servem como veículo de expressão e disputa por articulação política, a fim de sancionar e legitimar o resultado do embate entre interesses políticos particulares e sociais, dos respectivos grupos, na realização da política urbana, pelo cumprimento ou não, das regras legais de planejamento, administração e investimento público. Os interesses empresariais, representados por diversas associações como a Associação Comercial do Paraná (ACP), Associação dos Dirigentes de Empresas do Mercado Imobiliário do Paraná (ADEMI-PR), Sindicato da Indústria da Construção Civil no Paraná (SINDUSCON-PR) e Sindicato das Empresas de Transporte de Passageiros de Curitiba (SETRANSP), têm tido bastante acesso e sucesso na defesa de seus interesses públicos perante o Estado.

O caso em Curitiba é de predominância dos interesses voltados às grandes obras e projetos privados, em prejuízo da consolidação de uma política habitacional de interesse social, que ao contrário anda a reboque da expansão da valorização imobiliária, com a destinação prioritária dos solos adequados disponíveis às populações mais abastadas. (BORGES, 2009, p. 110).

Aos movimentos sociais historicamente foram vedadas as possibilidades de participação na construção da política pública, mais do que isso, muitas vezes os seus integrantes foram desconsiderados e desprezados por esta, desta maneira havendo recorrentes momentos de revolta e resistência em ocupações.

Atualmente há um pronunciado inchaço populacional na cidade, favorecendo a explosão demográfica em bairros afastados, como Boqueirão, Xaxim, Pinheirinho

e Sítio Cercado e municípios vizinhos, como Fazenda Rio Grande. A maior densidade populacional verifica-se na região sul da cidade, sendo o bairro CIC o mais populoso, com 158.046 habitantes estimados em 2007. Albuquerque (2007, p.14) salienta essa discrepância entre o planejamento urbano que “deu certo” e o crescimento urbano desigual, como segue:

Enquanto o discurso difundia a idéia de que em Curitiba o planejamento urbano havia dado certo, a questão habitacional evidenciava, porém que Curitiba, como qualquer cidade brasileira, não havia fugido ao padrão de crescimento urbano desigual, à periferização da população de baixa renda e ao processo de favelização. Escamotear tal realidade era, portanto vital a difusão da imagem de uma “cidade- planejada”.

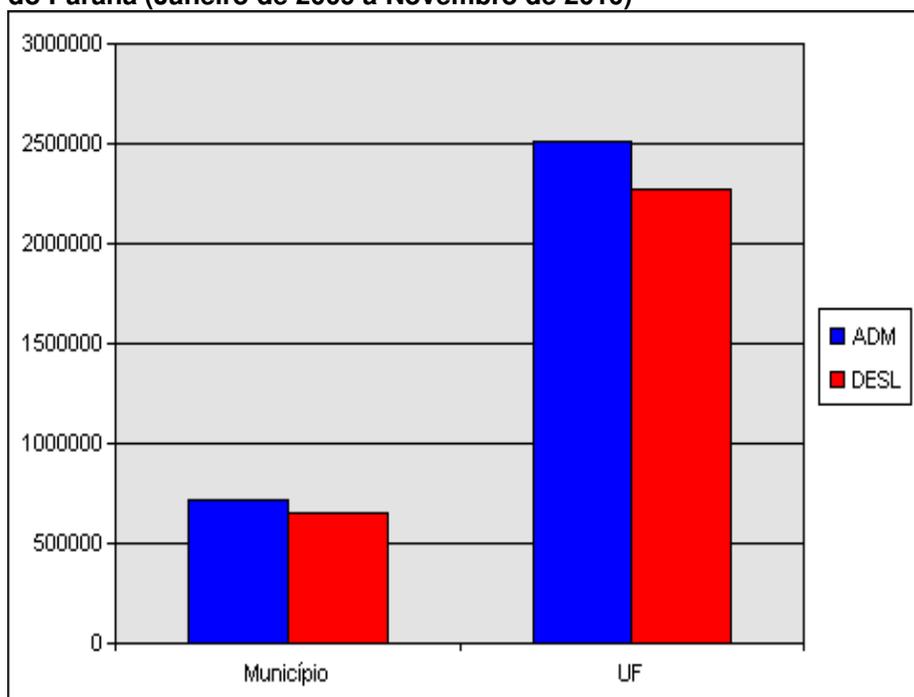
O crescimento populacional e urbanístico de Curitiba e a transformação da cidade em moderna metrópole acarretaram, como em outras cidades brasileiras, visíveis problemas sociais, entre eles: o desemprego, a existência de grandes favelas em alguns bairros e no entorno do município; o expressivo crescimento do contingente de moradores de rua; esgotamento do aterro municipal, localizado no bairro da Caximba e aumento crescente nos índices de criminalidade e de violência.<sup>34</sup> Não bastasse a pobreza, as áreas periféricas foram e cada vez mais são alvos de discriminação, pela imagem negativa do lugar, que associa miséria a violência. Essa imagem é legitimada pelas camadas superiores para justificar a manutenção de seus privilégios.

Em linhas gerais, esta é a face traiçoeira da urbanização e com relação a concretude dessa perversidade na cidade de Curitiba, segue alguns dados sobre o problema social do desemprego e habitação:

---

<sup>34</sup> O Jornal Gazeta do Povo (ABRIL/2010) realizou um levantamento nos relatórios do Instituto Médico-Legal de Curitiba e apontou um aumento de 24,4% no número de mortes violentas no primeiro trimestre do ano de 2010 em comparação com 2009. Os bairros evidenciados como os mais violentos foram: CIC, Tatuquara, Sítio Cercado, Boqueirão e Cajuru.

**GRÁFICO 6 - Admissões e desligamentos do município de Curitiba comparado com o Estado do Paraná (Janeiro de 2009 a Novembro de 2010)**

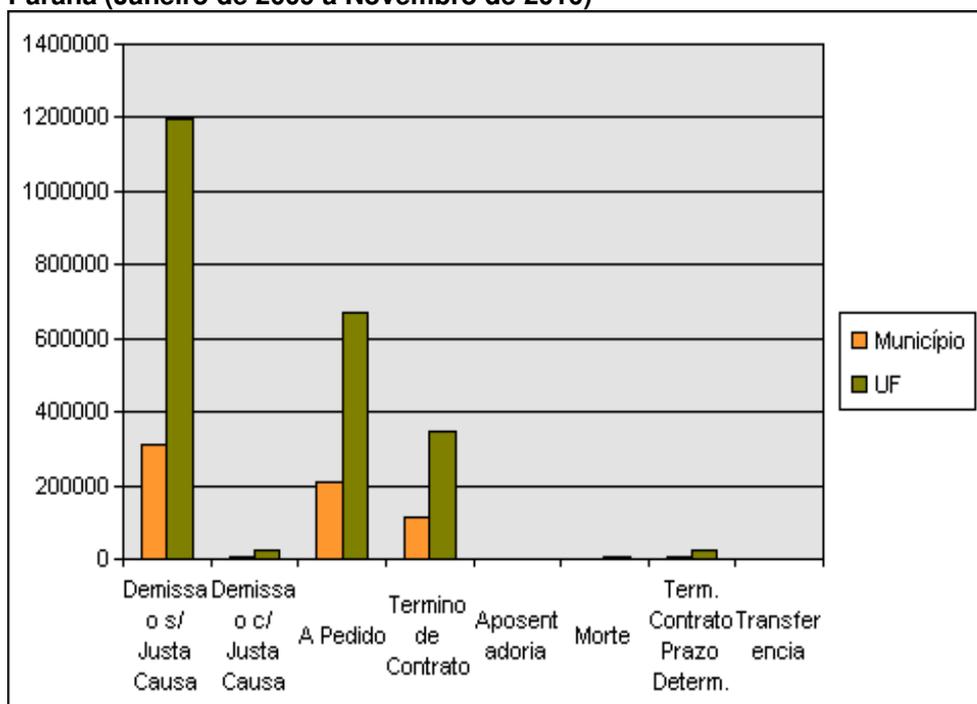


**FONTE: Ministério do Trabalho e Emprego – Perfil do Município (2009).**

O GRÁFICO 6 representa, conforme dados do Ministério do Trabalho e Emprego, o total de 716.474 admissões e 651.617 desligamentos no município de Curitiba e para o estado do Paraná apresenta 2.515.621 admissões e 2.272.184 desligamentos. Os dados representam o total dos seguintes setores empregatícios: extrativa mineral; indústria de transformação; construção civil; serviço industrial de utilidade pública; comércio; serviços; administração pública; agropecuária, extração vegetal, caça e pesca; outros/ignorado. A ocupação dos habitantes de Curitiba está concentrada no setor terciário mais relacionado à prestação de serviços.

Ao comparar os dados do município com os dados do estado, podemos observar que a proporção é praticamente a mesma, nos dois casos houve saldo positivo de admissões, porém a taxa de desligamentos é elevada e, como veremos no próximo gráfico, se firma, principalmente, em demissões sem justa causa. É importante salientar o impacto da cidade de Curitiba na média de desempregados do Estado (28,68%), pois quando o gráfico é gerado com outros municípios, considerados influentes, o número de desligamentos é consideravelmente menor, como: Ponta Grossa (2,57%), Maringá (5,82%), Guarapuava (1,24%), Londrina (6,76%), Cascavel (3,88%) e Foz do Iguaçu (1,65%).

**GRÁFICO 7 - Motivos de desligamentos do município de Curitiba comparado com o Estado do Paraná (Janeiro de 2009 a Novembro de 2010)**



**FONTE: Ministério do Trabalho e Emprego – Perfil do Município (2009)**

Como pode ser observada no GRÁFICO 7, a demissão sem justa causa prevalece como motivo principal do desligamento de pessoal tanto no município como no estado, em seguida temos as demissões a pedido que, como hipótese pode ser motivada pela busca de melhores oportunidades de trabalho e remuneração digna. O término de contratos é outro motivo significativo que indica a instabilidade de emprego para o trabalhador. Conforme os dados no Ministério do Trabalho e Emprego, dentre as vinte ocupações neste período (janeiro de 2009 a novembro de 2010) que mais admitiram, mas que em contrapartida mais desligaram está, em primeiro lugar, a função de vendedor de comércio varejista com média de salário de admissão de R\$ 663,27 e em último lugar, a função de operador de telemarketing receptivo com média de salário de admissão de R\$ 584,18.

A média de salário mais baixo encontrado dentre essas vinte profissões foi o de faxineiro que conta com R\$ 503,12 e o maior foi o de assistente administrativo que conta com R\$ 981,57. Ao lado dessas profissões, ou ainda pior, sem elas, está a pobreza e a desigualdade que com base nos dados do IBGE – cidades (2003) incide em 31,71% na cidade de Curitiba.

Outro fato que caminha junto com a desigualdade e desmistifica a cidade modelo são as favelas, que pelo IPPUC são denominadas de ocupação irregular e

abrangem também os loteamentos clandestinos (ilegalidade em relação ao cumprimento de normas e requisitos urbanísticos). Para o IBGE, as favelas são denominadas de aglomerados subnormais, mas para a grande maioria, a favela é a fórmula encontrada para a sobrevivência na cidade.

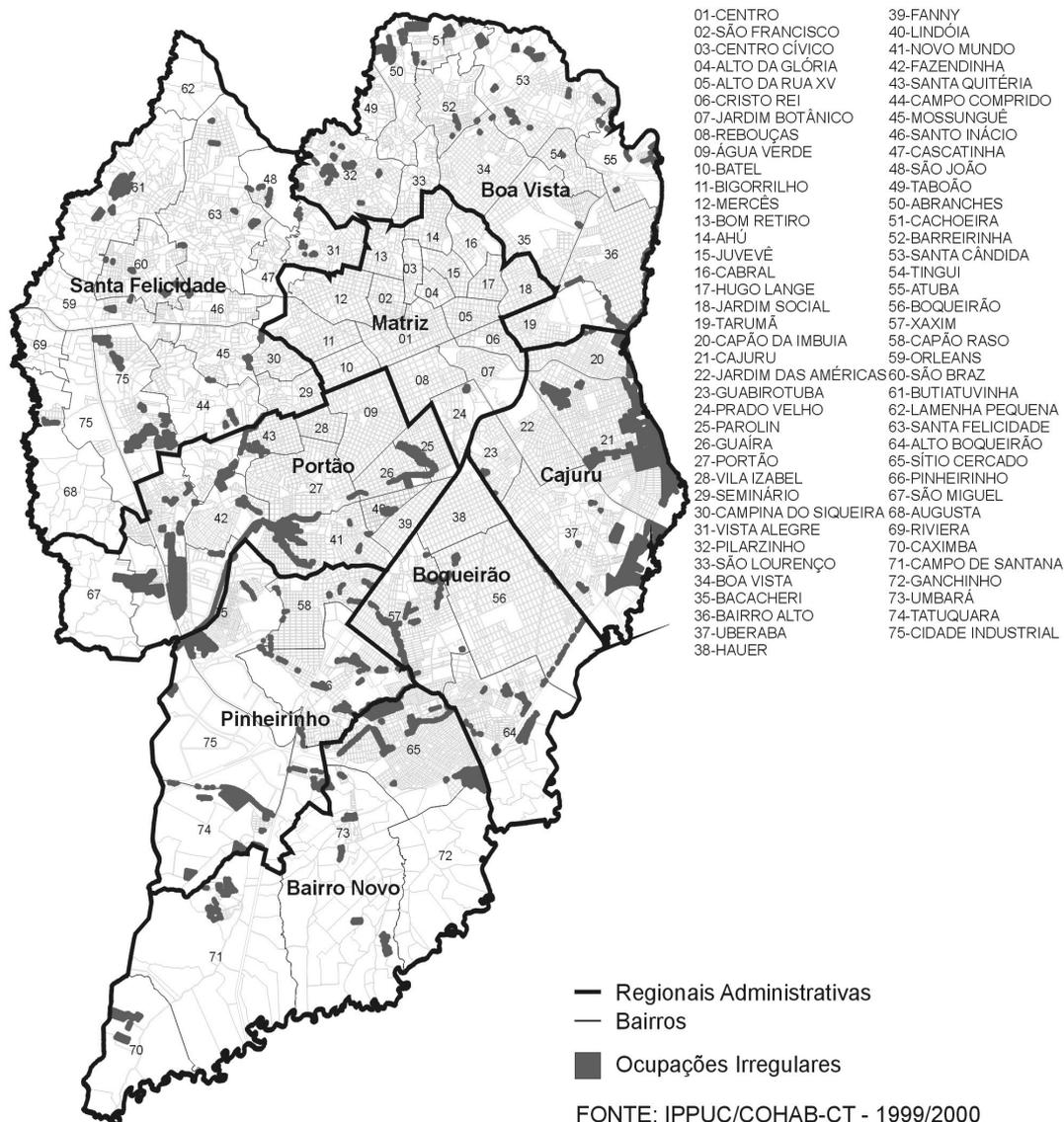
A evolução e distribuição dessas ocupações na cidade podem ser observadas no QUADRO 2 e no MAPA 1, respectivamente.

**QUADRO 2 - EVOLUÇÃO DAS OCUPAÇÕES IREGULARES**

<b>Ano</b>	<b>Nº de ocupações</b>	<b>Nº de domicílios</b>
1979	46	6.067
1987	87	11.929
1996	167	33.778
2000	301	57.333
2005	341	62.267

**FONTE: IPPUC/COHAB-CURITIBA**

**MAPA 1 - Especialização das Ocupações Irregulares em Curitiba (2000)**



**FONTE: IPPUC/COHAB-CT – 1999/2000**

O MAPA 1 deixa nítido que os bairros que compõem a regional Matriz e que são também os bairros que concentram as camadas de mais alta renda não foram afetados pelo crescimento das ocupações irregulares no município, em contrapartida, os outros bairros, principalmente da região Sul: Bairro Novo, Boqueirão, Pinheirinho, Cajuru (sudeste) e Portão (sudoeste) “acolheram” e consolidaram esse tipo de ocupação. Em relação à regional Matriz, Albuquerque (2007, p.58) salienta que foi “a única porção do espaço do Município que apresentou um processo de redução de áreas de ocupação irregular no período de 1976 e 2000.” A autora manifesta também que a partir da década de 1990 a capital começa

a exportar o problema da habitação para os municípios da região metropolitana. Nesse aspecto, é reforçada a diferença entre o discurso oficial/promocional e a vivência cotidiana real. Segundo, Borges (2009, p.120):

(...) a produção da periferia da cidade, na falta de uma política pública que dê conta da necessidade de moradia, como se viu pela reprodução do déficit habitacional, é realizada pelos próprios moradores por conta e risco, como uma política habitacional popular, com a ocupação irregular da terra, auto-construção, mutirão, contratação informal de trabalhadores e construção da casa em vários anos ou pela vida inteira.

Esses problemas sociais, muitas vezes, são maquiados no discurso político das administrações públicas para veicular uma imagem de cidade perfeita em que o guia turístico, ocultando fatos e conflitos sociais, estampa o desenvolvimento planejado, a educação ambiental e a preservação do patrimônio como pilares do crescimento da cidade.

A venda, pela mídia, da idéia de uma cidade próspera, obscurece problemas sociais e econômicos, assumidamente ignorados pelos meios de comunicação, pelos empreendedores, pelos gerentes urbanos, e até por grupos ditos de oposição, como forma de favorecer representantes desses segmentos – verdadeiros defensores do chamado “pensamento único”. Essa opção faz que a imagem triunfe sobre a matéria. (HARVEY, 1996).

A realidade é organizada de maneira seletiva e a construção de Curitiba como cidade modelo faz parte das estratégias fundamentais de seu processo de planejamento que “deu certo” sustentado também por um discurso que fez com que não apenas seu planejamento e gestão fossem tornados modelo, mas suas ações, por exemplo, em transportes coletivos e alternativas ambientais. O projeto Curitiba passou a ser aspirado e em partes reproduzido por outras cidades, no Brasil e no exterior.

Os gestores, que conferem a Curitiba o *status* de modelo, comprovam ter assumido com mestria esse papel: modelo em planejamento e gestão, em soluções urbanísticas, em transporte, em programas ambientais, em preservação de áreas verdes e reciclagem de resíduos. Esse modelo recebe sucessivas premiações internacionais e busca ser reproduzido por outras cidades. (MOURA & KORNIN, 2001, p.70).

Nesse sentido, a construção de uma cidade modelo é uma estratégia intencional de internacionalidade, na qual o mito é demasiadamente reforçado que

inculca além de uma organização espacial, um processo de ordenamento social na cidade de Curitiba. Essas imagens tendem a ser absorvidas como mais verossímeis do que o real imediato, até mesmo que o próprio cotidiano.

Os governos locais investem recursos em projetos de “revitalização” de áreas de arquitetura espetacular, instrumentais na construção da imagem de cidade que está se renovando. São as vitrines que revelam pontos luminosos da cidade, muitas vezes construídos especialmente para tal fim. (SÁNCHEZ, F.1999, p.267).

Essas vitrines que promovem a capital podem ser exploradas no site da cidade<sup>35</sup>, no qual percebemos o quanto são evidenciados os parques, os monumentos e as belas imagens da capital (Museu Oscar Niemeyer, Jardim Botânico, Ópera de Arame, Bosque Alemão, Parque Barigui, entre outros). No site há referência de atrações turísticas fora do miolo elitista, como o zoológico (localizado no bairro Boqueirão) e o Museu de História Natural (localizado no bairro Cajuru), porém, a linha de ônibus turística não passa por essas atrações do sul, sua rota (ANEXO 1) é somente pelo ponto alto da cidade no intuito de desviar os olhos do turista das ocupações irregulares da cidade modelo. O mito, que apresenta uma realidade incontestável é uma construção social e histórica e, como tal, organiza de maneira seletiva o real. (SÁNCHEZ, 1997). Essa seletividade é denunciada por Borges (2009, p.134):

A política urbana vista como a concentração de infra-estrutura e serviços públicos do centro até a periferia, define as condições sociais de produção e apropriação do espaço urbano, que segundo o que foi dito, reserva os serviços públicos e sociais, tais como moradia, transporte e vias, entre outros, de primeira linha, para a população da região central, e os piores lugares, casas, transporte, equipamentos públicos e a sua falta, ou seja, os serviços de segunda linha, à população da periferia.

O planejamento instituído pela capital valorizou sobremaneira o plano territorial no tripé uso do solo, transporte coletivo e sistema viário, em detrimento das questões habitacionais e dos direitos inerentes aos sujeitos.

Ainda, seguindo a literatura corrente, podemos elencar outros fatores que contribuem na reprodução da desigualdade e na supressão de direitos, tais como: (i)

---

<sup>35</sup> Turista conheça Curitiba e suas atrações. Disponível em: <http://www.turismo.curitiba.pr.gov.br/>

moradia precária (ou sua falta); (ii) baixa renda e desemprego estrutural; (iii) a impossibilidade de acesso à educação de qualidade; (iv) carências nas relações de parentesco/vizinhança; (v) sentimentos de rejeição e de perda de identidade; (vi) falta de perspectiva de futuro; (vii) falência dos laços familiares, comunitários e sociais; (viii) relações de raça e gênero marcadas pelo preconceito; (ix) inexistência de redes de apoio; (x) falta de efetivação de direitos fundamentais; (xi) localização isolada e precária da habitação, (xii) dificuldades na construção do imaginário de outros mundos ou de possibilidades de sair da situação de carência, entre outros.

O círculo vicioso que reproduz a pobreza manifesta-se na estrutura familiar, no modo de vida, nas condições psicofísicas dos moradores. Deste modo, a “cidade modelo” não fugiu ao padrão de crescimento desigual das metrópoles brasileiras e sua ocupação se vinculou aos interesses de inserção da cidade nos circuitos do capitalismo internacional e na construção de um fosso que separa a sociedade civil das imagens e das memórias da política oficial da cidade.

Essa lógica do planejamento urbano realça a segregação sócio-espacial e implica na repercussão negativa dos problemas sociais no processo de escolarização, influenciando também na composição do alunado, nas condições de qualidade e equidade da escola e na distribuição das oportunidades educacionais. É essa distribuição das oportunidades educacionais na cidade de Curitiba, que no limite deste trabalho, serão evidenciadas no próximo capítulo.

### 3. CONTEXTUALIZAÇÃO DOS BAIRROS DE CURITIBA E DAS OPORTUNIDADES EDUCACIONAIS: METODOLOGIA E ANÁLISE

*Ninguém sabe melhor do que tu, sábio Kublai, que nunca se deve confundir a cidade com o discurso que a descreve. No entanto, há uma relação entre ambos.*  
(Ítalo Calvino)<sup>36</sup>

Este capítulo apresenta a análise empírica da pesquisa que tem como objetivo investigar a distribuição das oportunidades educacionais no espaço urbano e trazer indícios do impacto da segregação sócio-espacial sobre o desempenho escolar na rede estadual de ensino fundamental (séries finais) no município de Curitiba. As séries finais do ensino fundamental foram escolhidas como foco do estudo por apresentarem os maiores índices de fracasso e evasão escolar<sup>37</sup> e por consequência, as escolas estaduais foram escolhidas porque a oferta dessas séries ocorre prioritariamente na rede estadual.

O capítulo inicia com a descrição metodológica utilizada no tratamento dos dados. Na sequência, apresenta a educação na cidade de Curitiba e o sistema de georreferenciamento. Ao final, retoma a discussão empírica, sintetiza e problematiza as informações levantadas embasadas nos conceitos abordados ao longo do estudo.

Os indicadores escolhidos para a contextualização dos bairros são: IDHM-B, IQVC, rendimento, dados populacionais (demografia) e educacionais (analfabetismo). O indicador escolhido para contextualizar o desempenho escolar é o IDEB que é a variável dependente da análise e representante da qualidade mínima da educação. Esses dados são confrontados por meio de tabelas, gráficos e mapa da cidade e analisado na perspectiva da face institucional do efeito-vizinhança, a

---

<sup>36</sup> CALVINO, Ítalo; MAINARDI, Diogo. **As cidades invisíveis**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

<sup>37</sup> No município de Curitiba, conforme as taxas do ano de 2005, a distorção idade-série na 8ª série do Ensino Fundamental atingiu 17,4%, a taxa de reprovação 12,5% e a taxa de abandono 4,4%<sup>37</sup>. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-no-brasil/numeros-do-brasil/dados-por-municipio/municipio/pr/curitiba>.

geografia de oportunidades, expressa na organização da cidade e também no sistema de georreferenciamento utilizado pela administração estadual.

Os preceitos legais e as condições concretas para a efetivação do direito educacional de qualidade são revistos diante das oportunidades de escolarização ofertadas e que estão distribuídas no espaço social estudado.

### **3.1 Metodologia**

A metodologia para a construção da pesquisa é quantitativa, na qual os dados coletados são interpretados para o enriquecimento da compreensão do problema levantado. É necessário “crear un matrimonio entre los diseños de investigación cualitativos y cuantitativos y ponerlos al servicio de una evaluación de programas más útil y eficaz.” (LECOMPTE, 1995, p.7).

Os procedimentos metodológicos quantitativos buscam identificar a tendência na análise, com base em indícios busca-se estabelecer os possíveis impactos da segregação sócio-espacial sobre o desempenho escolar da rede estadual do município de Curitiba nas séries finais do ensino fundamental. Os dados são de anos diferentes porque eram os que estavam disponíveis no momento da pesquisa, porém, mesmo que os indicadores mudem, necessariamente não mudará a relação entre eles.

Os indicadores utilizados para responder ao problema de pesquisa levantado, dentro dos seus limites e virtudes, são:

- IDHM-B: é obtido pela média aritmética dos três sub-índices: longevidade, educação e renda. Neste trabalho é considerado como o principal indicador da conjuntura do bairro.<sup>38</sup>

---

<sup>38</sup> A metodologia para o cálculo do IDHM-B se baseou em dados do IBGE, IPPUC e PNUD. A fórmula utilizada para todos os cálculos, refere-se aos dados transformados para cada dimensão de longevidade, educação e renda comparadas a média do índice municipal de Curitiba. A periodicidade do cálculo do Índice de Desenvolvimento Humano Municipal é decenal e utiliza os dados dos censos realizados pelo IBGE. O índice municipal foi desenvolvido pelo PNUD, o IPEA em conjunto com a Fundação João Pinheiro, publicaram no primeiro Relatório de Desenvolvimento Humano no Brasil, a definição e metodologia de cálculo dos indicadores de desenvolvimento humano municipal e de condições de vida. (SILVA, 2004).

- IQVC: é um índice elaborado pelo IPPUC que tem por objetivo consolidar um processo de monitoramento das condições de vida da população. Esse índice é referente ao ano 2000 e é composto por cinco áreas de necessidades sociais: habitação, saúde, educação, segurança e transporte. Neste trabalho o índice, juntamente com os outros indicadores sociais, serve para contextualizar os bairros da cidade.<sup>39</sup>
- Taxas do ano 2000 referente à população, rendimento e alfabetização por bairro.<sup>40</sup>
- IDEB: indicador de qualidade educacional que combina informações sobre o desempenho em provas padronizados do SAEB e da Prova Brasil com informações sobre aprovação/reprovação e evasão escolar. Esse indicador é obtido pela escola ao final das etapas de ensino (4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio). Neste trabalho o indicador serve para representar o desempenho escolar e será trabalhado com os dados de 2007 da 8ª série do Ensino Fundamental.<sup>41</sup>

Os indicadores IDHM-B e IDEB foram organizados, primeiramente, em uma tabela por ordem decrescente dos valores para indicar de forma geral a relação entre desempenho estudantil, representado pelo IDEB, e a conjuntura do bairro representada, principalmente, pelo IDHM-B.

Após essa apresentação, são estabelecidos parâmetros do IDHM-B e do IDEB por meio do cálculo em quartil dos bairros. A divisão corresponde a três grupos: 1º quartil (25% dos resultados, situados no extremo inferior); 2º e 3º quartis (50% dos resultados centrais e abrange o valor mediano); 4º quartil (25% dos

---

<sup>39</sup> O Objetivo geral deste indicador é destacar as características sócio-espaciais dos bairros da cidade e seu papel na explicação no nível de qualidade de vida de Curitiba, utilizando com base de análise, indicadores intraurbanos. É um instrumento técnico que também visa subsidiar a elaboração e o monitoramento do planejamento e desenvolvimento urbano para eliminar os grandes contrastes sociais. (IPPUC, SLIWANY, 2008).

<sup>40</sup> Essas taxas fazem parte do conteúdo “Curitiba em dados” que estão disponíveis em: <http://www.ippuc.org.br/Bancodedados/Curitibaemdados>.

<sup>41</sup> O IDEB foi desenvolvido para ser um indicador que sintetiza informações de desempenho em exames padronizados com informações sobre rendimento escolar (taxa média de aprovação dos estudantes na etapa de ensino). Então, o indicador é resultado do produto entre o desempenho e do rendimento escolar e permite o monitoramento do sistema de ensino do país. Sua importância, em termos de diagnóstico e norteamiento de ações políticas focalizadas na melhoria do sistema. Para maiores detalhes sobre a definição e construção do Ideb, consultar a publicação Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), na Série Documental – Texto para Discussão nº 26, disponível em: [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br).

resultados, situados no extremo superior). Os resultados obtidos do IDHM-B e do IDEB (valor médio) dos bairros são ilustrados no mapa da cidade de Curitiba.

Em seguida, o IDEB médio das escolas dos bairros, localizado no extremo superior e inferior do cálculo em quartil, é confrontado com o IDHM-B e com os outros indicadores que contextualizam os bairros (IQVC, população, rendimento, analfabetismo) por meio de gráficos. Foram selecionados, nesta parte do capítulo, somente os bairros dos extremos superior e inferior, por representarem visivelmente o fosso entre as oportunidades educacionais encontradas na geografia da cidade.

Por fim, os dados encontrados no cálculo do quartil do IDEB e do IDHM-B são cruzados para visualizar as correlações existentes entre os indicadores que contextualizam os bairros. Os bairros da cidade foram agregados em seis grupos, sendo estes: IDEB do extremo superior (IDEB-S) *versus* IDHM-B do extremo superior (IDH-S); IDEB do extremo superior (IDEB-S) *versus* IDHM-B central (IDH-C); IDEB do extremo superior (IDEB-S) *versus* IDHM-B do extremo inferior (IDH-I); IDEB do extremo inferior (IDEB-I) *versus* IDHM-B do extremo superior (IDH-S); IDEB do extremo inferior (IDEB-I) *versus* IDHM-B central (IDH-C); IDEB do extremo inferior (IDEB-I) *versus* IDHM-B do extremo inferior (IDH-I).

Para sintetizar a tendência encontrada entre esses cruzamentos, são construídos gráficos com as médias da variável dependente IDEB e as médias dos indicadores que contextualizam os bairros.

A hipótese geral do estudo é de que os baixos índices do IDEB das escolas estão associados aos baixos índices de desenvolvimento humano, qualidade de vida, rendimento e escolaridade da população. Esses baixos índices são capazes de gerar condições sociais e materiais desfavoráveis para a educabilidade, ou seja, para a predisposição do aluno em aprender e em mudar o comportamento.

Outra relação é a alta porcentagem da população concentrada em uma determinada região. Este fato também pode estar associado a concentração de pobreza e ao baixo índice de desempenho escolar em decorrência da falta de qualidade na prestação dos serviços educacionais para atender toda a demanda, a baixa mobilidade social da população, a situação vulnerável à aprendizagem e a segregação sócio-espacial, na qual, o território é dividido em função das diferenças de recursos, poder e status. A próxima parte do capítulo evidencia essa lógica da segregação sócio-espacial e também o sistema de georreferenciamento como instrumento que é capaz de reforçar a segregação, pois, como vimos no capítulo

anterior, a concepção de planejamento urbano de Curitiba induz à segregação social por bairros.

### 3.2 Segregação sócio-espacial e as oportunidades educacionais: O Georreferenciamento como meio

No Estado do Paraná, a oferta do ensino fundamental pública é partilhada entre a rede municipal e estadual. A rede estadual de ensino se responsabiliza pela maioria do atendimento das séries finais do ensino fundamental (5<sup>a</sup> à 8<sup>a</sup> séries) e ensino médio, enquanto as redes municipais de ensino mantêm a maior parte das séries iniciais e educação infantil. A rede municipal atende prioritariamente as séries iniciais, mas mantém algumas escolas que atendem as séries finais do ensino fundamental, assim como a rede estadual mantém algumas escolas com as séries iniciais.

Ao compararmos os resultados gerais do IDEB (2007) do Ensino Fundamental, no município Curitiba, com os resultados correspondentes para o Brasil e Paraná, observa-se que tanto a rede estadual como a municipal obtiveram melhor desempenho em relação aos resultados nacionais. Em relação as séries iniciais, o município supera o resultado nacional, mas é inferior ao resultado do estado. Já para as séries finais, a situação é contrária, pois, a rede municipal supera o resultado da rede estadual. Contudo, esses resultados estão muito aquém do resultado do ensino fundamental da rede privada. O TABELA 1 ilustra as observações descritas.

**TABELA 1 – Comparação do IDEB (2007) por rede de ensino no país, estado e município.**

	IDEB- 2007					
	Séries Iniciais			Séries Finais		
	Rede Municipal	Rede Estadual	Rede Privada	Rede Municipal	Rede Estadual	Rede Privada
BRASIL	4,0	4,3	6,0	3,4	3,6	5,8
PARANÁ	-	5,2	6,5	-	4,0	6,5
CURITIBA	5,1	5,1	-	4,2	4,1	-

**FONTE: INEP, dados trabalhados pela autora.**

Embora, o município de Curitiba ainda não tenha alcançado o escore seis, considerado pelo MEC como o mínimo desejado para uma escola de qualidade, esses resultados colocaram Curitiba em 1<sup>o</sup> lugar entre as capitais do país, nas séries

iniciais e em 3º lugar nas séries finais do Ensino Fundamental. Porém, resta saber como as oportunidades educacionais estão distribuídas ao longo do território da cidade de Curitiba, mais especificamente, como a rede estadual de ensino faz essa distribuição por meio do sistema de Georreferenciamento.

O Sistema de Georreferenciamento no Paraná foi criado, segundo a política do sistema educacional, para melhorar a qualidade de vida e o rendimento escolar dos alunos atendidos pela rede. Esse sistema consiste basicamente em encaminhar os alunos da rede pública à escola estadual mais próxima de sua residência através de um mapeamento de escolas e residências realizado pelo código de identificação da Companhia Paranaense de Energia (Copel) que por sua vez, localiza os postes de luz dos bairros. Para efetivar esse processo, no ato da matrícula, o estabelecimento de ensino registra o código de identificação da Copel no cadastro do estudante e no sistema do SERE (Sistema Estadual de Registro Escolar).

Com o Georreferenciamento é possível identificar alunos e escolas, localizar residências e vagas escolares e relacionar moradias e critérios de proximidade para garantir as vagas; auxilia também na tomada de decisões de planejamento e aspectos diversos, quando se trata de utilizar os recursos públicos com maior eficácia, garantindo maior retorno ao cidadão. Acesso à escola pública e gratuita próxima a residência é um direito da criança e adolescente, previsto no Estatuto dos mesmos. (SEED/ Diretoria de Administração Escolar. Sistema de Georreferenciamento de Escolas, 05/05/2010).

A matrícula dos alunos da Rede Pública de Ensino do Estado está garantida na escola mais próxima de sua residência pautada LDB 9394/96 que estabelece:

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade. (BRASIL, 2008).

A oferta de vagas na rede municipal não é condicionada pelo sistema de Georreferenciamento como na rede estadual, mas no final do ano é realizado um cadastramento de crianças em idade escolar para organizar a oferta de turmas, evitar filas e tentar garantir a matrícula em uma escola próxima a residência da família. A orientação da secretaria municipal de educação é para que os responsáveis procurem uma escola próxima de casa, pois “facilita a vida dos adultos

e faz com que as crianças estudem em estabelecimentos que estejam dentro da própria realidade”. (Superintendente de Gestão Educacional, 2009).

Não obstante, essa garantia de vaga na escola pública mais próxima da residência do aluno não determina a obrigação do aluno em estudar nas proximidades, e sim na obrigação do Estado em disponibilizar tal acesso. Apesar do sistema de Georreferenciamento se pautar no direito do aluno em frequentar uma escola próxima a sua residência, na melhoria da qualidade de vida e no bom rendimento escolar bem como a “dica” da secretaria municipal para que os alunos estudem em escolas dentro da própria realidade, são lógicas que influem concomitantemente na mobilidade social, “aluno de periferia vai estudar na periferia”.

Dessa forma, o georreferenciamento pode ser considerado como uma política estadual que cruza com o modelo de segregação urbana de Curitiba e que potencializa desigualdades, limitando as chances de acesso a uma escolarização de qualidade, visto que as condições de qualidade não são uniformes para todas as escolas e para todos os bairros da cidade.

Em um esforço de comparação concisa, entre o sistema e segregação inculcados em Curitiba com os modelos de segregação do Chile e Rio de Janeiro podemos encontrar semelhanças e diferenças úteis para a organização da análise desta pesquisa.

No Chile, como vimos na discussão das pesquisas sobre efeito-bairro, existe o sistema “*voucher*” que é o oposto do sistema de georreferenciamento, pois oferece a possibilidade da família escolher a escola para seu filho, mas em um contexto que acaba transformando a escola pública em um “quase-mercado”, onde nem todos conseguem assumir o custo da escolha e ficam limitados à oferta local. Dessa maneira, a total liberdade para escolher escolas não é igual para todos, como a informação do que é uma escola de qualidade também não está distribuída igualmente entre a população. Em decorrência, as pessoas até podem sair da periferia, mas não tem condições para assumir tal liberdade.

No Rio de Janeiro não há o sistema de georreferenciamento e não há restrição para a escolha da escola, porém também não tem demandas heterogêneas nas instituições de ensino, o que mostra o quanto um sistema excludente reflete no isolamento social e em barreiras “ocultas” que acabam criando e reproduzindo desigualdades na formação do ser humano. O modelo de segregação do Rio de Janeiro tem uma marca típica que o diferencia da cidade de Curitiba, lá a

organização do espaço social é caracterizada pela proximidade territorial de sujeitos que ocupam diferentes e distantes classes sociais. Essa organização específica é resultante da existência das favelas espalhadas pelo território, mas que estão principalmente em áreas mais abastadas da cidade. (RIBEIRO; KOSLINSKI, 2010)

Em Curitiba, as famílias ficam restritas à oferta local disponível, pois há a obrigação de matricular o filho na escola do bairro, mesmo que a instituição não tenha condições para prestar um serviço de qualidade. Assim, a relação centro-periferia se firma como modelo de segregação sócio-espacial instaurado na cidade que potencializa as desigualdades. Independente da existência de liberdade formal de escolha, como é no Rio de Janeiro e no Chile ou de uma predefinição pelo poder público sobre o local da vaga escolar, a população pobre encontra barreiras para a mobilidade sócio-espacial que a segrega ao local de moradia.

Os sistemas são diferentes, mas todos são conformados à segregação que limita as oportunidades de escolarização, o que por sua vez, reafirma a contradição nacional entre a proclamação legal e a realidade concreta da educação pública.

Como sustenta Moura (2009, p.51):

A inserção social de indivíduos e famílias depende, num primeiro momento, da capacidade do Estado em prover estruturas de oportunidades para esses indivíduos e famílias; num segundo momento, depende da capacidade que cada indivíduo ou família possui de acesso a essas estruturas de oportunidades. A maior ou menor capacidade de dispor dessas estruturas vai depender de determinadas condições socioeconômicas da população bem como de determinadas características demográficas.

E ainda que os menos favorecidos encontrem nas cidades um pouco mais de condições de acesso aos insumos essenciais para sobreviver, a qualidade do serviço público oferecido varia e essa variação é expressiva na educação das classes populares que, por sua vez, se encontram em situação vulnerável quando se trata do pleno exercício do direito de aprender.

A estratégia utilizada pela classe alta foi a de sair da escola pública, sendo indiferente a um direito e indo para a escola privada em busca de bons resultados escolares que contribuem tanto para a reprodução do poder de classe como para a organização capitalista e segregação do território.

As escolas particulares estão concentradas em áreas mais abastadas da cidade, por exemplo, no Centro de Curitiba há cinco escolas públicas estaduais e

quinze escolas particulares que atendem o ensino fundamental. A divisão do espaço urbano produz atendimento diferenciado a população como também distanciamento físico e social entre as classes sociais. Como afirmam Alves; Costa; Koslinski e Ribeiro (2010, p.7):

A divisão social do território urbano produz diferenciações importantes no sistema público de ensino através de um complexo jogo de efeitos de distanciamentos físico e social que incidem sobre os atores e as instituições escolares, produzindo uma geografia social das oportunidades educacionais.

Agregado a esse fato é recorrente a formação de subculturas locais pelos grupos vulneráveis como prática de resistência à coação, como por exemplo, adolescentes que sem motivação para o estudo, abandonam a escola e frequentemente se envolvem em comportamentos de risco (roubos, tráfico de drogas, crimes...) e estarão mais propensos a ver como aceitável esse tipo de comportamento. Conjuntamente com essa formação promíscua, ocorre na dimensão política o acesso inferior aos direitos públicos subjetivos como a educação. As redes locais podem interferir tanto positivamente como negativamente na formação do sujeito. “Nas cidades em que a distância social combina-se com a distância territorial entre classes e grupos sociais, a vida social se empobrece e deixa de propiciar interações e trocas sociais próprias ao fenômeno urbano”. (KAZTMAN; RIBEIRO, 2008, p.17).

Com essa ausência de interação, a tendência é o isolamento social dos sujeitos, na qual podem ser combinadas as três formas de isolamento (espacial, cultural e político) institucionalizando o “encerramento sócio-territorial dos grupos vulneráveis”. E por consequência, “(...) para educar, as escolas em bairros segregados devem oferecer uma função assistencial e reabilitadora, de acordo com as pobres condições de educação com que as crianças desses bairros chegam à escola”. (López, 2005; Ossandón, 2006<sup>42</sup>, citado por FLORES, 2008, p.152).

Deste modo, por meio desse sistema que distribui e remaneja os alunos conforme a disponibilidade de vagas e endereço há segregação sócio-espacial das

---

<sup>42</sup>LÓPEZ, N. Equidad educativa y desigualdad social. Desafios de la educación en el nuevo escenario latinoamericano. Buenos Aires: IIPE UNESCO, 2005.

OSSANDÓN, J. Objeto pedagógico perdido. Exclusion en la inclusion educativa. Observando sistemas: nuevas apropiaciones y usos de la teoría de Niklas Luhman. Santiago: RIL, 2006.

oportunidades educacionais, o que pode deteriorar e limitar os serviços prestados visto que:

(...) Quando as melhores escolas não tiverem mais vagas, ainda haverá muitos estudantes para serem matriculados, e um número de escolas, atraentes ou não, que deve atendê-los. Se não houver outros mecanismos de políticas públicas que propiciem melhorias nas escolas, as escolhas somente servirão para ajustes marginais na distribuição dos estudantes em algumas escolas, e não produzirão uma melhoria generalizada na qualidade de ensino. (HAMMOND & ASCHER, 2006, p.17).

Apesar da autora se referir à dinâmica dos Estados Unidos, esse mecanismo pode ser observado na territorialização de Curitiba, pois o modelo de segregação inculcado na cidade está mais próximo de onde a teoria iniciou que foi nas grandes cidades americanas. A diferença é que lá o centro é pobre e os bairros periféricos são ricos, em Curitiba é o inverso. Esse mecanismo pode ser observado também nas composições, condições e relações dos bairros no desempenho estudantil bem como no georreferenciamento como um componente institucionalizado da distribuição educacional no Estado. O sistema de georreferenciamento modela a oferta educacional e restringe as possibilidades de escolha associado também aos mecanismos de seleção e meritocracia bem como a práticas desvinculadas no sistema educativo que diferenciam as instituições.

Enfim, a distribuição dos estudantes nas escolas da rede pública estadual do Paraná é guiada por um padrão truncado que sobrepõem hierarquias residenciais, socioeconômicas e desempenho escolar. A próxima parte do capítulo traz à tona a discussão empírica desse sistema truncado bem como analisa a distribuição das oportunidades educacionais na cidade de Curitiba.

### **3.3 Indicadores do bairro e IDEB do Ensino Fundamental das escolas estaduais do município de Curitiba**

Para iniciar a análise da distribuição das oportunidades educacionais a partir da composição do bairro e do IDEB das escolas locais, foi elaborada uma tabela com os dados dos bairros de Curitiba e seus respectivos IDHM-B em ordem decrescente bem como as escolas estaduais do bairro com seus resultados do IDEB

referente à 8ª série do Ensino Fundamental. Esses dados estão detalhados no APÊNDICE 1.

Os dados são consideráveis para a análise da possível relação entre IDEB e IDHM-B. Podemos observar que a oscilação dos dados é maior nos resultados do IDEB que é considerada a variável dependente do estudo do que no IDHM-B. É possível verificar em um primeiro momento que das trinta escolas localizadas nos bairros que apresentam maior IDHM-B (0,998), há vinte e seis escolas estaduais que tem o resultado do IDEB (2007) acima da média do município de Curitiba que é, de acordo com o INEP, 4,1 e somente quatro escolas desses bairros estão com os resultados inferiores à média das escolas estaduais da cidade.

Em contrapartida, nos bairros com baixo IDHM-B ( $\leq 0,580$ ), das vinte e quatro escolas observadas nesse primeiro momento predomina em vinte e uma escolas o resultado inferior à média do resultado do IDEB da cidade. O que, de forma geral, já indica na relação entre IDEB e IDHM-B e, como vimos no primeiro capítulo, essa relação se constitui nas formas díspares historicamente tomadas pelo território no processo de urbanização e nas políticas estratégicas de planejamento urbano elitizado que acabam desequilibrando as condições de vida da população e condicionando a democratização da educação de qualidade.

Nesse grupo, escapa a tendência apenas uma escola do bairro Boqueirão e uma escola do bairro Santa Cândida, o que por sua vez, abre caminhos para investigar o “efeito-escola” no desempenho dos alunos, em trabalhos posteriores.

Outro destaque é para o fato de que os maiores resultados do IDEB ( $\geq 5,0$ ) concentram-se em bairros do miolo central da cidade (Batel, Jardim Social, Ahú, Alto da Glória, Água Verde, Centro, São Lourenço, Vila Izabel, Cristo Rei, Portão e Campo Comprido). Como vimos anteriormente, a tendência, desde as primeiras ordenações urbanísticas, foi hierarquizar os espaços e resguardar este miolo para a ocupação da elite curitibana.

Nesta primeira observação, podemos destacar que as oportunidades de escolarização estão condicionadas a organização do território e institucionalizadas pelo sistema de georreferenciamento bem como a educação de qualidade faz parte dessa conjuntura que afasta, nega ou oferta de forma restrita o direito para classe popular que se encontra a margem do centro da cidade.

### 3.3.1 Mapeamento da cidade de Curitiba por IDHM-B

Para atender aos fins desta pesquisa e ter uma análise mais detalhada dos dados são estabelecidos parâmetros de acordo com o cálculo em quartil. Dessa forma, os bairros do município de Curitiba foram agregados utilizando o cálculo em quartil do IDHM-B. A divisão corresponde a três grupos, bairros com o IDH-I, IDH-C e IDH-S:

IDH-I = 1º quartil (25% dos resultados, situados no extremo inferior);

IDH-C = 2º e 3º quartis (50% dos resultados centrais e abrange o valor mediano);

IDH-S = 4º quartil (25% dos resultados, situados no extremo superior).

Ao realizar os cálculos do quartil, os seguintes resultados foram obtidos:

**TABELA 2 - Resultado do cálculo do quartil do IDHM-B**

IDHM-B	Quartil
0,469	VALOR MÍNIMO
0,469 - 0,706	1º QUARTIL
0,707 - 0,858	2º QUARTIL
0,858	VALOR MEDIANO
0,858 - 0,997	3º QUARTIL
0,998	4º QUARTIL
0,998	VALOR MÁXIMO

**FONTE: IDHM-B: SILVA (p. 36, 2004) – IPPUC. Dados trabalhados pela autora**

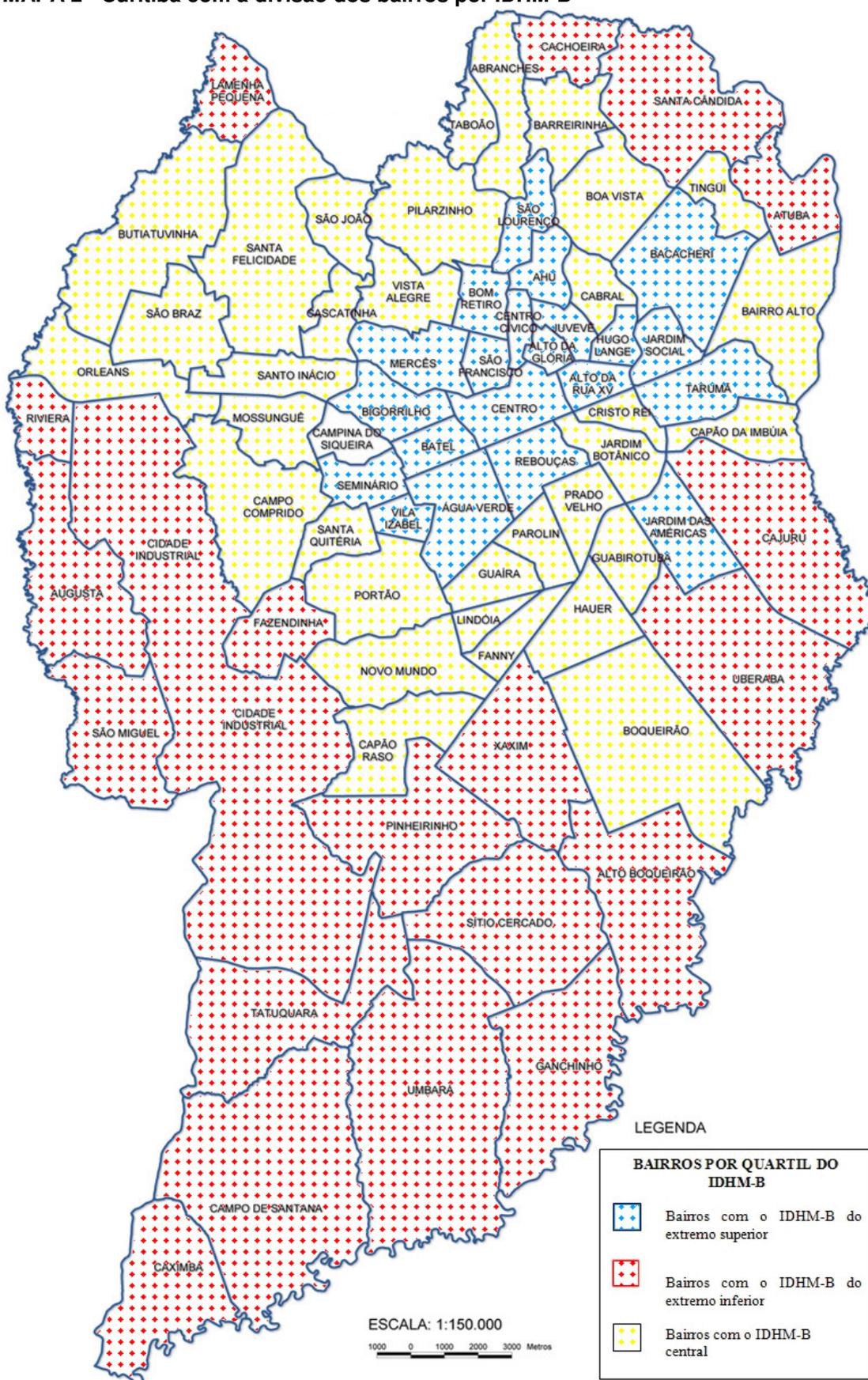
A TABELA 2 apresenta que os bairros com o IDHM-B de 0,469 até 0,706, considerados do extremo inferior, são: Xaxim, Santa Cândida, Atuba, Uberaba, Cajuru, Fazendinha, Cachoeira, Riviera, Alto Boqueirão, Pinheirinho, Lamenha Pequena, Augusta, Umbará, Cidade Industrial, Sítio Cercado, Campo de Santana, Caximba, Ganchinho, São Miguel e Tatuquara, totalizando 20 bairros que representam 26,7% da população estudada.

Os bairros com o IDHM-B de 0,707 até 0,997 são considerados na divisão por quartil como centrais: Campina do Siqueira, Guabirota, Cristo Rei, Vista Alegre, Jardim Botânico, Portão, Cabral, Santa Quitéria, Cascatinha, Boa Vista, Hauer, Tingui, Fanny, Guairá, Santo Inácio, Parolin, Capão da Imbuia, Mossunguê, Barreirinha, Santa Felicidade, Pilarzinho, Novo Mundo, São João, São Braz, Órleans, Butiatuvinha, Capão Raso, Boqueirão, Lindóia, Prado Velho, Abranches,

Bairro Alto, Campo Comprido e Taboão totalizando 34 bairros que representam 45,3% da população estudada.

E por fim, os bairros com IDHM-B de 0,998, considerados do extremo superior, são: Batel, Jardim Social, Ahu, Alto da Glória, Alto da Rua XV, Bacacheri, Bigorriho, Bom Retiro, Água Verde, Centro, Centro Cívico, Hugo Lange, Jardim das Américas, Juvevê, Mercês, Rebouças, São Francisco, São Lourenço, Seminário, Vila Izabel e Tarumã, totalizando 21 bairros que representam 28% da população estudada. Para melhor visualização desta divisão foi elaborado um mapa que distingue os bairros do extremo inferior, central e superior.

**MAPA 2 - Curitiba com a divisão dos bairros por IDHM-B**



**FONTE: IDHM-B: SILVA (p. 36, 2004) – IPPUC. Dados trabalhados pela autora**

O MAPA 2 desenha nitidamente a territorialização da pobreza e os anéis de sociabilidade da cidade de Curitiba, pois o miolo central foi bem planejado esteticamente e seletivo com seus residentes, com bairros ricos, ruas estratégicas e privilegiadas por equipamentos e serviços. Por exemplo, com relação aos equipamentos culturais públicos municipais como, casas da leitura e teatros, temos o seguinte: Casa da leitura nos bairros São Lourenço, Centro, São Francisco, Bigorrião, Jardim das Américas (extremo superior), Santo Inácio, Santa Felicidade, Guabirota, Capão Raso (central) e somente em quatro bairros do extremo inferior, sendo estes: Fazendinha, CIC, Sítio Cercado e Boqueirão. O teatro tem nos bairros: São Francisco (quatro instituições teatrais), São Lourenço (ambos do extremo superior), Santo Inácio, Abranches e Prado Velho (central) e não há nenhum teatro nos bairros do extremo inferior.<sup>43</sup> Esses equipamentos urbanos podem ser traduzidos em equipamentos de poder (SOUZA, N.R., 2001) e atuam na divisão dos espaços e na convivência entre os iguais.

De outro lado, mais precisamente na região sul da cidade e em bairros limítrofes com a região metropolitana estão as regiões compostas pela concentração maior da população<sup>44</sup>, pela periferia pobre, pelos subúrbios, pelas favelas, pela ocupação desordenada e sem planejamento como também sem infra-estrutura adequada<sup>45</sup> e serviços de qualidade.

As formas tomadas pelo espaço urbano expressam e condicionam as relações sociais. No mapa podemos notar três anéis que apresentam a ocupação do espaço em rede cíclica de sociabilidade e oportunidades. A correlação entre diferenças sociais e ocupação diferenciada do espaço reafirma a condição dos bairros como lugares funcionais da sociedade bem como o processo de urbanização que reservou e selecionou historicamente a área central para a ocupação da elite.

---

<sup>43</sup>Equipamentos urbanos. Tema: Cultura.

Disponível em: [http://www.ippuc.org.br/ippucweb/sasi/home/listaequipamentos.php?cd\\_tema=8](http://www.ippuc.org.br/ippucweb/sasi/home/listaequipamentos.php?cd_tema=8).

<sup>44</sup> Os dez bairros mais populosos da cidade de Curitiba, em ordem crescente, são: Cidade Industrial, Sítio Cercado, Cajuru, Boqueirão, Uberaba, Xaxim, Alto Boqueirão, Água Verde, Pinheirinho e Novo Mundo. (IPPUC, 2000). O único bairro do extremo superior é o Água Verde e o bairro Novo Mundo é central na divisão dos bairros por quartil.

<sup>45</sup>Ver capítulo 2- Mapa 1 - Espacialização das Ocupações Irregulares em Curitiba (2000)

Como vimos, no capítulo 2, essa seleção foi construída historicamente e em meados de 1950, quando a população começou a aumentar e se concentrar nas áreas centrais, o critério densidade populacional foi escolhido para nortear os investimentos públicos, reafirmar a divisão da cidade e distanciar grupos que ocupam posições distintas na estrutura social.

Dessa maneira, a cidade “oculta” acolhe a maior parte da população bem como os problemas urbanos, como indicam as estatísticas dos desempregados, dos subempregados, da miséria, da violência e do insucesso escolar. Conforme informações do IPPUC (2004), a Regional Pinheirinho que abrange os bairros Tatuquara, Pinheirinho, Capão Raso, Caximba e Campo de Santana, possui grande concentração de problemas em todos os seus bairros. A renda é relativamente homogênea, variando em sua maioria entre abaixo de três e cinco salários mínimos. Entre os maiores problemas estão: fundos de vale contaminados; falta de iluminação pública; falta de manutenção do sistema viário; falta de identificação de ruas; falta de fiscalizações ambientais; ocupações irregulares de fundo de vale; desemprego; drogadição- uso e tráfico; violência.

O miolo elitizado, preocupado com a violência, cerca-se de muros e equipamentos de segurança, acentuando ainda mais a segregação sócio-espacial e formando “ilhas de riqueza”.

Outra lógica que confirma a segregação sócio-espacial da cidade é a rede de transportes que faz a integração da população dentro de uma ordem para controlar a mobilidade das classes populares e conter a população em seus limites territoriais.

Partindo do centro em direção à periferia, enquanto a cidade mantém-se ‘saudável’ e ordenada, predomina a rede de transporte linear; ultrapassando certo limite a rede é ramificada por ônibus alimentadores para acompanhar a localização dispersiva e longínqua das classes populares na periferia. O advento do interbairros, por sua vez, possibilita redução ao máximo da ‘necessidade’ de as classes populares se deslocarem para o centro. (SOUZA, N,R, 1999, p.281).

O esquema da rede integrada de transporte está referenciado no ANEXO 2 e mostra claramente a rede cíclica de sociabilidade que não permite a integração de classes e grupos sociais distintos. A dinâmica da cidade não consegue oferecer oportunidades equitativas aos seus habitantes, pois, como bem declarou Souza

(1999, p.300), Curitiba é “uma cidade que vive a tensão de se querer diferente e temer as diferenças” o que acarreta em desigualdade, privação de conhecimento e prejuízos para a população como no direito de vivenciar o cotidiano, os estímulos, a cultura e as experiências de socialização da cidade.

### 3.3.2 Mapeamento da cidade de Curitiba por IDEB

Para agrupar as escolas estaduais pelo IDEB foi utilizado o mesmo cálculo da divisão dos bairros por IDHM-B, mas inicialmente foi calculado um valor médio do IDEB das escolas por bairro devido ao fato de que há bairros que possuem mais de uma escola estadual com resultado publicado. A tabela mostra o número de escolas estaduais com o IDEB publicado e o cálculo do valor médio dos resultados por bairro.<sup>46</sup>

**TABELA 3 – Valor médio do IDEB por bairro.**

<b>BAIRROS</b>	<b>NÚMERO DE ESCOLAS ESTADUAIS</b>	<b>IDEB 2007</b>	<b>IDEB MÉDIO DO BAIRRO</b>
Batel	1	5,1	5,1
Jardim Social	2	4,2 e 5,2	4,7
Ahú	2	6,2 e 4,3	5,3
Alto da Glória	2	5,2 e 4,6	4,9
Bacacheri	1	4,4	4,4
Bom Retiro	1	3,6	3,6
Água Verde	2	4,6 e 4,6	4,6
Centro	5	5,0; 4,8; 5,6; 4,5 e 4,3	4,8
Jardim das Américas	1	4,2	4,2
Mercês	3	4,6; 3,5 e 4,5	4,2
Rebouças	2	4,7 e 4,6	4,6
São Francisco	1	4,1	4,1
São Lourenço	1	5,0	5,0
Seminário	2	3,9 e 5,2	4,5
Vila Izabel	1	3,8	3,8
Tarumã	3	4,1; 4,4 e 4,5	4,3
Campina do Siqueira	1	4,8	4,8
Guabirota	2	2,8 e 4,6	3,7
Cristo Rei	1	5,2	5,2
Jardim Botânico	1	3,5	3,5
Portão	3	3,8; 4,7 e 5,9	4,8
Santa Quitéria	2	4,9 e 3,7	4,3
Boa Vista	3	4,6; 4,5 e 4,2	4,4

<sup>46</sup> Há bairros da cidade que não tem escolas estaduais e há algumas escolas estaduais sem o resultado do IDEB (2007) publicado.

BAIRROS	NÚMERO DE ESCOLAS ESTADUAIS	IDEB 2007	IDEB MÉDIO DO BAIRRO
Hauer	2	4,6 e 4,3	4,4
Tingui	2	4,5 e 4,0	4,3
Fanny	2	4,5 e 4,1	4,3
Guaíra	1	2,8	2,8
Parolin	1	3,4	3,4
Capão da Imbuia	1	2,9	2,9
Mossunguê	1	3,4	3,4
Barreirinha	2	5,1 e 4,6	4,9
Santa Felicidade	4	4,2; 4,1; 4,2 e 4,9	4,4
Pilarzinho	4	4,1; 2,6; 4,1 e 3,4	3,6
Novo Mundo	3	3,6; 3,0 e 4,6	3,7
São Braz	3	3,9; 4,7 e 3,5	4,0
Butiatuvinha	1	3,9	3,9
Capão Raso	3	4,7; 3,8 e 4,0	4,2
Boqueirão	7	3,9; 3,1; 4,6; 5,1; 4,3; 4,2 e 3,9	4,2
Lindóia	2	4,6 e 4,1	4,4
Abranches	1	4,2	4,2
Bairro Alto	2	4,1 e 3,7	3,9
Campo Comprido	2	4,7 e 5,0	4,9
Taboão	1	4,3	4,3
Xaxim	5	4,5; 4,3; 3,5; 3,8 e 3,8	4,0
Santa Cândida	3	3,8; 4,1 e 5,2	4,4
Uberaba	6	3,6; 3,5; 3,9; 4,1; 4,4 e 4,7	4,0
Cajuru	6	3,3; 4,0; 3,6; 4,6; 2,9 e 3,2	3,6
Fazendinha	1	3,3	3,3
Alto Boqueirão	2	3,4 e 3,0	3,2
Pinheirinho	4	3,4; 4,0; 3,6 e 3,8	3,7
Augusta	1	3,2	3,2
Umbará	3	4,9; 3,2 e 4,3	4,1
Cidade Industrial	12	3,6; 3,2; 3,8; 2,9; 3,9; 4,1; 4,0; 3,5; 3,5; 3,8; 2,8 e 3,5	3,6
Sítio Cercado	6	3,5; 3,6; 3,3; 3,3; 4,2 e 3,7	3,6
Campo de Santana	2	3,6 e 4,2	3,9
Caximba	1	4,0	4,0
Tatuquara	3	3,2; 3,3 e 3,5	3,3

**FONTE: INEP; SEED. Dados trabalhados pela autora**

Com base na TABELA 3 podemos observar que a média pode camuflar alguns problemas internos dos bairros e/ou das escolas, como, por exemplo, a queda expressiva do resultado do bairro devido ao baixo IDEB de uma das escolas. Essa irregularidade pode ser vista notadamente nos bairros: Guabirota, Pilarzinho e Cajuru. Contudo, a hipótese dessa irregularidade está na diferença de qualidade intra-bairro e na necessidade de conhecer a demanda atendida pela escola.

Um determinante que pode ser considerado nessa hipótese é o nível socioeconômico (NSE)<sup>47</sup> dos alunos. No bairro Guabirota, a escola com baixo IDEB (Elysio Vianna) atende uma demanda com NSE de 0,004, enquanto que a outra escola do bairro (Paulina Borsari) atende alunos com NSE de 0,417. A escola do Pilarzinho (Emiliano Pernet) atende alunos com NSE de -0,213 e das outras escolas do bairro não há informação disponível. No bairro Cajuru há somente a informação do nível socioeconômico da escola com maior IDEB do bairro (República Oriental do Uruguai) que atende alunos com NSE de 0,330. Outra possibilidade dessa discrepância é a escola não atender necessariamente a maioria dos moradores do bairro em que ela está situada. O que também pode ocorrer aqui é a estratégia de burlar o sistema por meio de comprovantes de residências próximo a localização da escola que pretende a vaga.

Com base ainda nesta tabela, podemos observar que o maior número de escolas estaduais de Curitiba está localizado em bairros com IDH-I, o que por sua vez, também concentra a maior parte da população da cidade, são eles: Xaxim, Uberaba, Cajuru, Cidade Industrial e Sítio Cercado, o único bairro que novamente escapa a tendência é o Boqueirão que tem seu IDHM-B considerado central. O desempenho estudantil pode estar condicionado a essas duas situações: instituições de pior qualidade em regiões periféricas e nível socioeconômico inferior da demanda.

A partir da média do IDEB dos bairros foi calculado o quartil, no qual se obteve os resultados descritos na TABELA 4.

**TABELA 4 – Resultado do cálculo do quartil do IDEB**

<b>IDEB</b>	<b>Quartil</b>
2,8	MINIMO
2,8 - 3,7	1º QUARTIL
3,8 - 4,2	2º QUARTIL
4,2	VALOR MEDIANO
4,2 - 4,3	3º QUARTIL
4,4 - 5,3	4º QUARTIL
5,3	MÁXIMO

**FONTE: INEP. Dados trabalhados pela autora**

<sup>47</sup> Dados elaborados pelo Professor Dr. José Francisco Soares. Professor titular do Departamento de Ciências Aplicadas à Educação da FAE – UFMG e coordenador do GAME - Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais.

Os bairros foram agregados, conforme o IDEB, em três grupos: bairros com IDEB do extremo inferior (IDEB-I), bairros com o IDEB central (IDEB-C) e bairros com o IDEB do extremo superior (IDEB-S).

Os bairros com o IDEB de 2,8 até 3,7, considerados do extremo inferior, são: Bom Retiro, Guabirota, Jardim Botânico, Guáira, Parolin, Capão da Imbuia, Mossunguê, Pilarzinho, Novo Mundo, Cajuru, Fazendinha, Alto Boqueirão, Pinheirinho, Augusta, Cidade Industrial, Sítio Cercado e Tatuquara, totalizando dezessete bairros que representam 29,8% da população estudada.

Os bairros com o IDEB de 3,8 até 4,3, considerados centrais, são: Jardim das Américas, Mercês, Tarumã, Santa Quitéria, Tingui, Fanny, Capão Raso, Abranches, Taboão, São Francisco, Vila Izabel, São Braz, Butiatuvinha, Boqueirão, Bairro Alto, Xaxim, Uberaba, Umbará, Campo de Santana e Caximba, totalizando vinte bairros que representam 35,1% da população estudada.

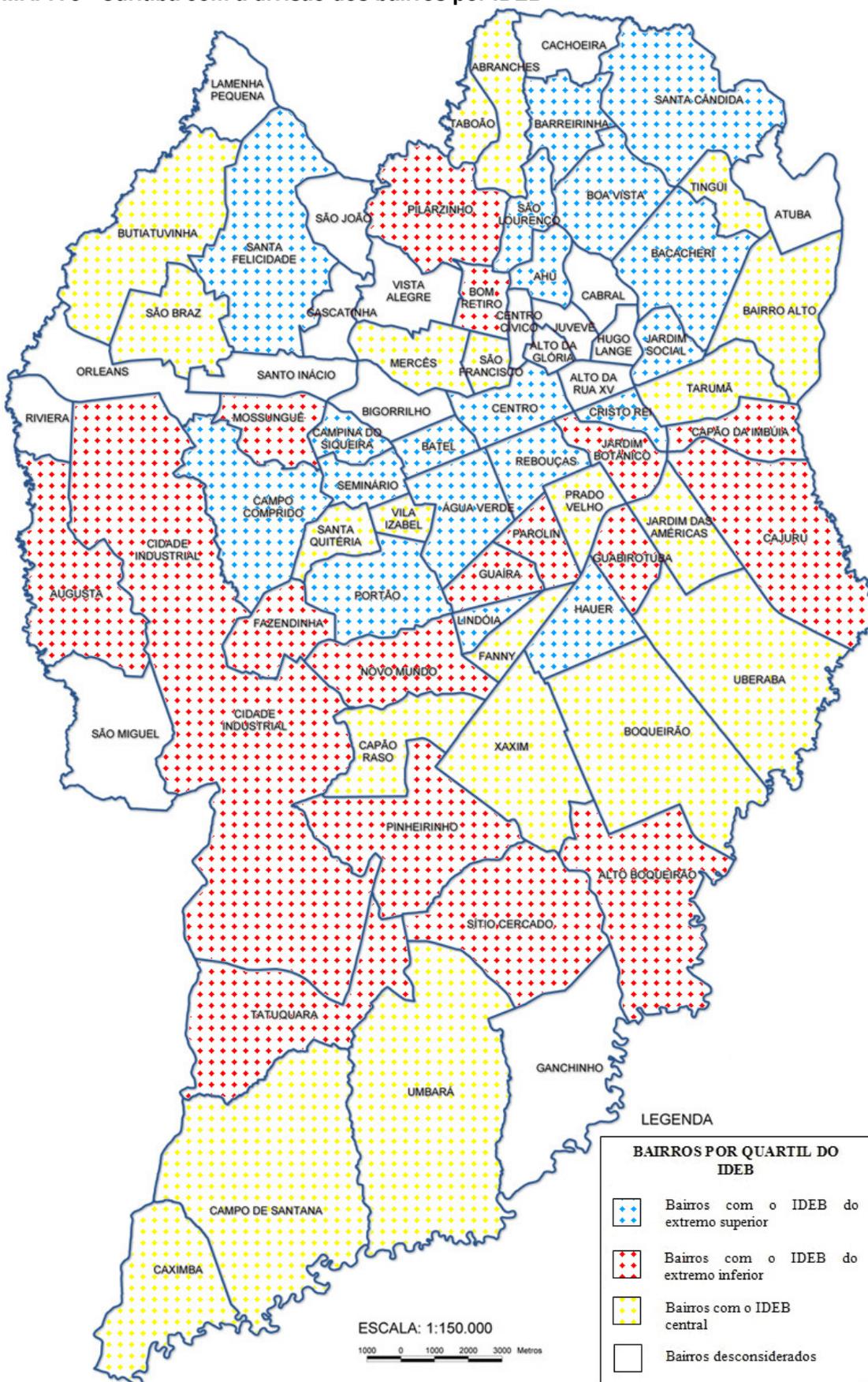
Os bairros com o IDEB de 4,4 até 5,3, considerados do extremo superior, são: Batel, Jardim Social, Ahú, Alto da Glória, Água Verde, Centro, Rebouças, São Lourenço, Seminário, Campina do Siqueira, Cristo Rei, Portão, Barreirinha, Campo Comprido, Bacacheri, Boa Vista, Hauer, Santa Felicidade, Lindóia e Santa Cândida, totalizando vinte bairros que representam 35,1% da população estudada.

Há dezessete bairros que não têm escolas estaduais e no limite deste trabalho e análise serão desconsiderados, são eles: Alto da Rua XV, Bigorriho, Centro Cívico, Hugo Lange, Juvevê, Vista Alegre, Cabral, Cascatinha, Santo Inácio, São João, Órleans, Atuba, Cachoeira, Riveira, Lamenha Pequena, Ganchinho e São Miguel.

Há também escolas de alguns bairros em que os resultados do IDEB para a 8ª série não foram encontrados. A ausência do registro do resultado destas escolas pode ser explicada pelo fato de não ofertar no momento da avaliação a 8ª série, ou não ter sido realizada a prova, ou ainda estar em processo para questionar o resultado obtido. São elas: Colégio Estadual do Paraná (Centro); Escola Estadual São Francisco de Assis (Mercês); Escola Estadual Arthur R. de Macedo (Seminário); Colégio Estadual Alcindo Fanaya (Vila Izabel); Escola Estadual Professora Maria Nicolas (Vila Izabel); Escola Estadual Santa Cruz (Boa Vista); Escola Estadual Ângelo Trevisan (Santa Felicidade); Colégio Estadual Manoel Ribas (Prado Velho) e Colégio Estadual Guido Arzua (Sítio Cercado).

A análise incidiu sobre a população acessível, ou seja, 57 bairros e 143 escolas e para melhor visualização desta divisão foi elaborado um mapa que distingue pelo IDEB os bairros do extremo inferior, central, superior e os bairros desconsiderados da análise.

MAPA 3 - Curitiba com a divisão dos bairros por IDEB



FONTE: INEP. Dados trabalhados pela autora

O MAPA 3 apresenta a oscilação mais expressiva dos resultados do IDEB nos bairros da cidade e a tendência é o desempenho escolar mais baixo em regiões mais afastadas do centro, como se fossem regiões desconectadas da corrente principal, o centro da cidade.

Esta reciprocidade ou ausência de relação direta será investigada a partir de dados que caracterizam os bairros da cidade no próximo item, mas até aqui já podemos ressaltar que os sujeitos não tem o mesmo usufruto da cidade em função do lugar em que se encontram no espaço urbano como também há sim impactos da organização e da segregação sócio-espacial no desempenho estudantil dos alunos e estes impactos são maiores nos bairros dos extremos periféricos da cidade, o que por sua vez confirma a proposição de que não há garantia de padrão de qualidade nas escolas previsto legalmente e sim qualidade diferenciada entre as escolas da mesma rede de ensino.

### **3.4 A Relação entre os indicadores que contextualizam os bairros de Curitiba e o desempenho estudantil.**

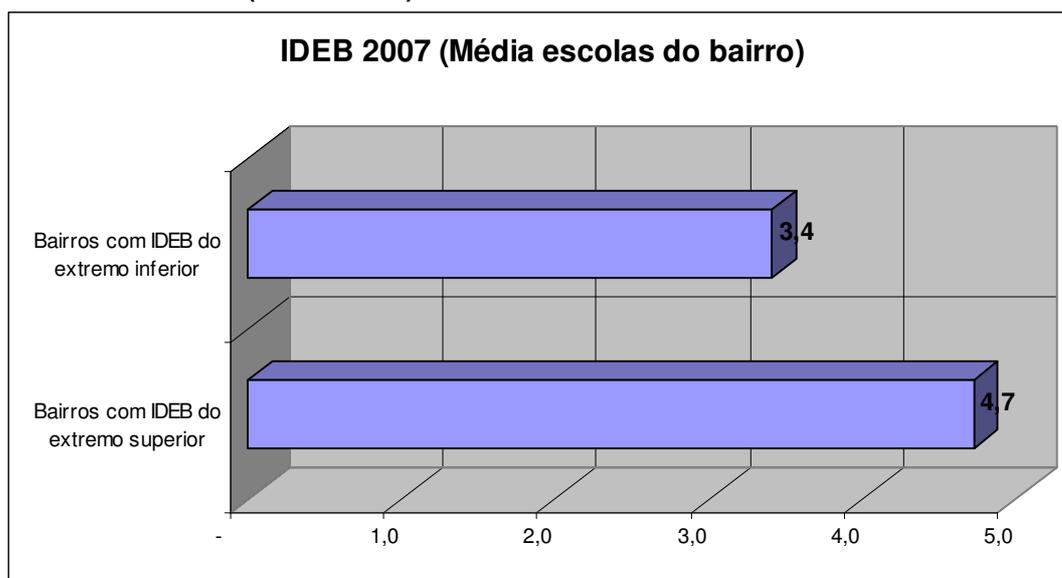
Com base nos mapas e na população acessível para o estudo foi elaborada uma planilha, APÊNDICE 2, que apresenta os indicadores considerados relevantes para a caracterização dos bairros e para a posterior confrontação desses dados encontrados nos bairros com o desempenho estudantil representado pelo IDEB, encontrado no extremo inferior e superior da cidade. Os indicadores que caracterizam os bairros são: IDHM-B, IQVC, dados populacionais, educacionais e rendimento da população.

A próxima tabela, APÊNDICE 3, apresenta o cálculo da média dos indicadores utilizados nos bairros com IDEB do extremo superior, que corresponde a vinte bairros, e do extremo inferior, que corresponde a dezessete bairros. Para melhor demonstração, as médias foram agregadas em gráficos. Abaixo estão relacionados os gráficos que delineiam as médias dos indicadores sociais e facilitam a compreensão da tendência encontrada.

O GRÁFICO 8 mostra a média 3,4 que é dos bairros com IDEB-I e a média 4,7 que é dos bairros com IDEB-S, lembrando que a média da cidade é 4,1. A discrepância é considerável entre os extremos, o que potencializa desigualdades no

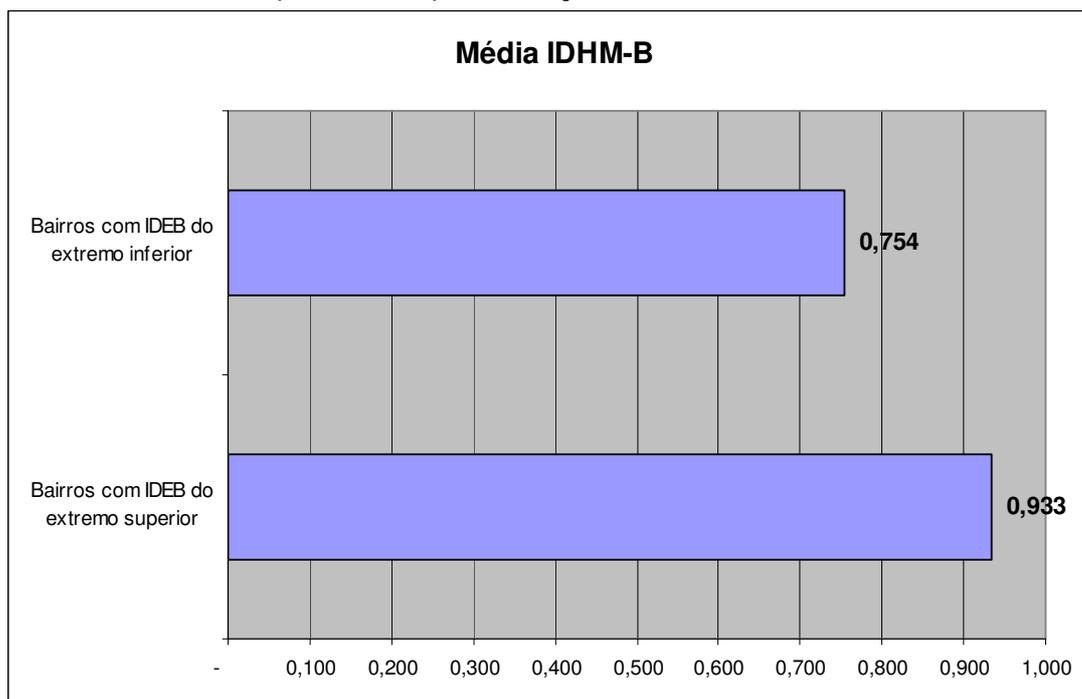
processo de escolarização, mostra que a qualidade na oferta educacional não é uniforme para todas as escolas e concretiza o que foi discutido no capítulo 1 sobre a proclamação do direito educacional que é contradito com a realidade, com a conjuntura da sociedade e com a organização do território, pois a ordem estabelecida afirma menos do que os direitos exigem.

**GRÁFICO 8 – IDEB (valor médio) dos bairros.**



**FONTE: INEP (2007). Dados trabalhados pela autora.**

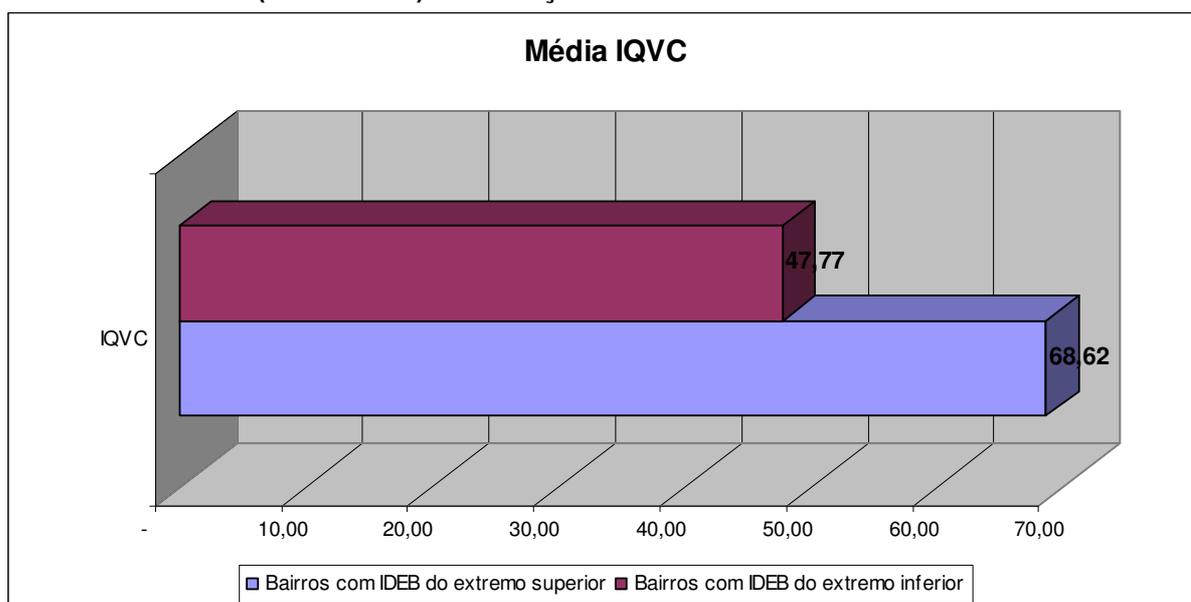
O GRÁFICO 9 mostra a média do IDHM-B dos bairros que formam o grupo do extremo superior e inferior do IDEB. A tendência também é a média do IDEB ser inferior nas escolas localizadas em bairros com IDHM-B inferior. Essa relação reforça o desequilíbrio nas condições de vida da população e a tendência da divisão social do território na homogeneização dos espaços, na qual o perfil da população acompanha o valor do terreno bem como sua distância do centro.

**GRÁFICO 9 - IDHM-B (valor médio) com relação aos bairros dos extremos do IDEB**

**FONTE: IPPUC (2000). Dados trabalhados pela autora.**

O GRÁFICO 10 mostra a média do IQVC dos bairros do extremo superior e inferior do IDEB. O IQVC é composto por cinco áreas de necessidades sociais básicas para a qualidade de vida da sociedade: habitação, saúde, educação, segurança e transporte. Essas necessidades básicas e não correspondidas igualmente na cidade mostram, como vimos no capítulo 2, que na pauta do orçamento urbano é colocado como primordial o investimento no crescimento da economia, ficando em segundo plano a produção de serviços sociais para o bem-estar da população e especificamente em Curitiba, o planejamento urbano e a marca patrimonialista nas relações de poder e administração do Estado enfatizam a aparência da cidade em detrimento do compromisso com as necessidades reais de sua população, do mesmo modo os investimentos públicos valorizam determinados espaços e adia a concretização dos direitos sociais, postura esta, firmada historicamente na conjuntura do país.

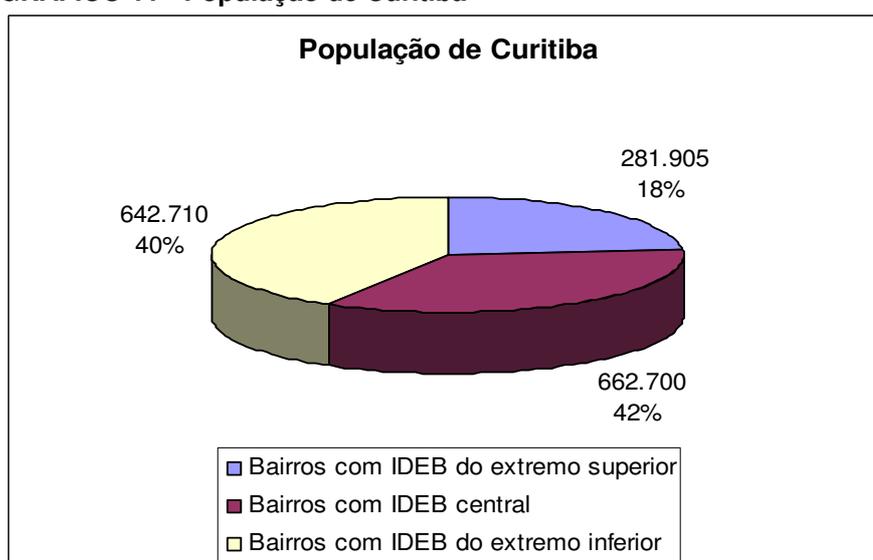
**GRÁFICO 10 - IQVC (valor médio) com relação aos bairros dos extremos do IDEB**



**FONTE: IPPUC (2008). Dados trabalhados pela autora.**

O GRÁFICO 11 mostra a divisão dos bairros de acordo com a população total de Curitiba que é de 1.587.315 habitantes. Essa concentração demográfica, com diferença de grau e de intensidade, concentra também a pobreza e distanciamento físico e social que incidem sobre os sujeitos e as escolas.

**GRÁFICO 11 - População de Curitiba**



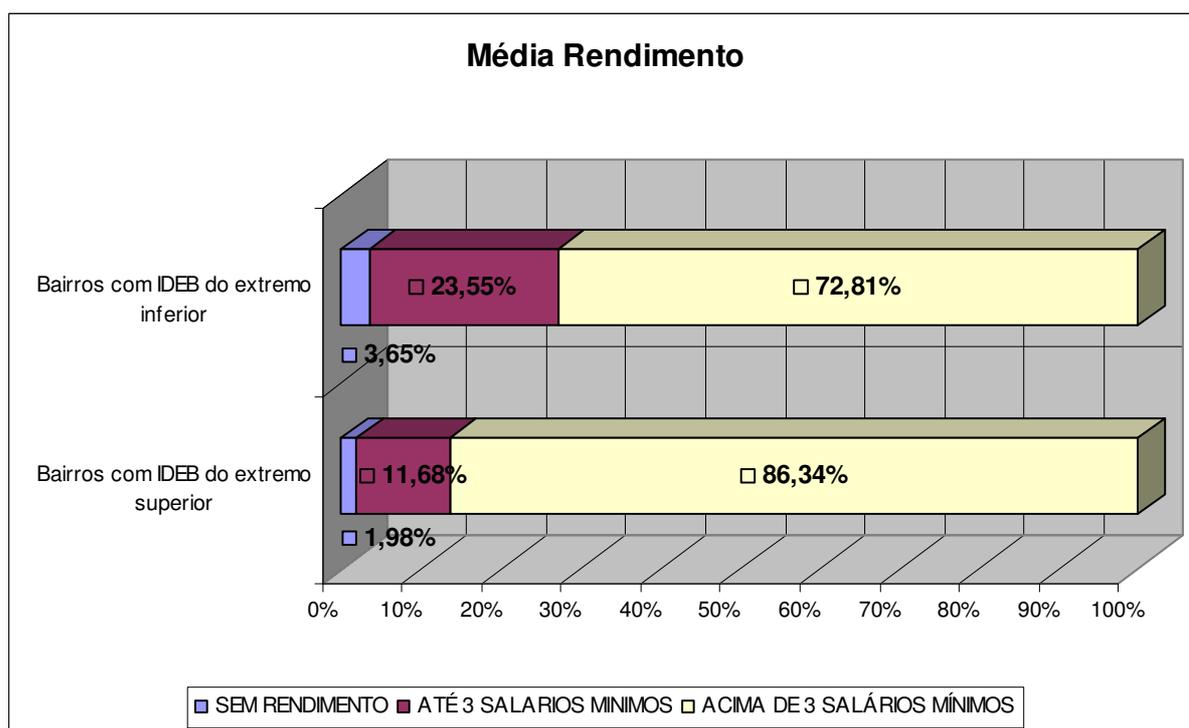
**FONTE: IPPUC (2000). Dados trabalhados pela autora.**

Observamos que os bairros com IDEB-S possuem a menor densidade demográfica de Curitiba, tendo 18% da população. Já os bairros com IDEB-C e IDEB-I concentram a maioria da população da cidade sendo 82% o total. Esta

concentração da população tem relação direta com a segregação sócio-espacial podendo ser um dos fatores que influi no resultado do IDEB das escolas dos bairros. O bairro mais populoso de Curitiba é a CIC com 158.046 habitantes estimados em 2007. O miolo central da cidade é reservado nitidamente para a ocupação da elite selecionada historicamente no processo de urbanização da cidade e são os bairros que possuem o desempenho estudantil, traduzido no IDEB, mais elevado.

O GRÁFICO 12 apresenta a média do rendimento da população dos bairros do extremo superior e inferior do IDEB. Como vimos no capítulo teórico sobre o processo de urbanização da cidade, a distribuição dos espaços, nas condições do urbanismo modernista instaurado em Curitiba é relacionada com o perfil da população que acompanha o terreno. O valor de cada lugar é expressão da estrutura de classe e renda da população.

**GRÁFICO 12 – Rendimento da população (valor médio) com relação aos bairros dos extremos do IDEB.**



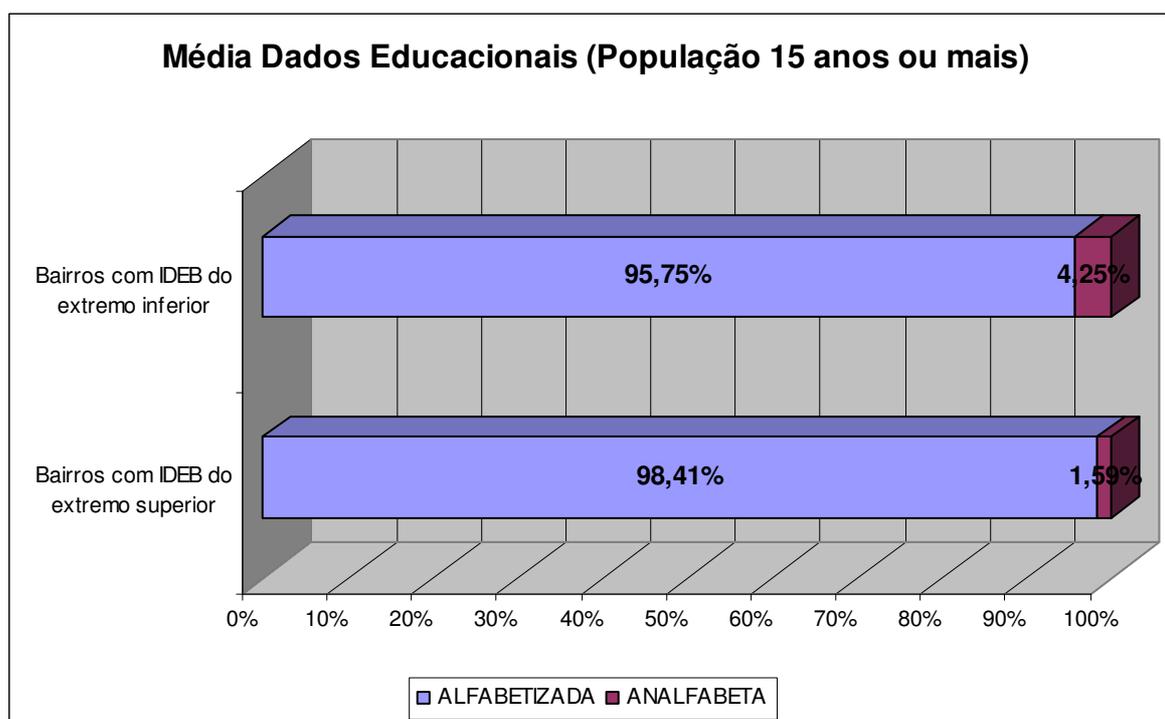
**FONTE: IPPUC (2000). Dados trabalhados pela autora.**

É perceptível a discrepância do rendimento da população, pois apesar da maioria da população dos bairros do extremo inferior ter rendimento acima de três salários mínimos, estes bairros concentram a maior parte da população curitibana e também tem índices expressivos de pessoas com renda de até três salários mínimos

e de pessoas sem rendimento. O rendimento é ainda, muitas vezes, incerto em decorrência da precarização e instabilidade do trabalho. Quando comparamos o gráfico do rendimento com o gráfico da população a desigualdade é ainda mais evidente, pois mostra que a riqueza está concentrada nas mãos de 18% da população da cidade.

O GRÁFICO 13 apresenta a média dos dados educacionais relacionado ao analfabetismo da população de quinze anos ou mais de idade dos bairros do extremo superior e inferior do IDEB. A tendência também é a maior taxa de analfabetismo em bairros do extremo inferior da cidade assim como a defasagem e o abandono escolar são mais expressivos nessas regiões.

**GRÁFICO 13 - Dados Educacionais (valor médio) com relação aos bairros dos extremos do IDEB.**



**FONTE: IPPUC (2000). Dados trabalhados pela autora.**

Os dados educacionais da cidade reafirmam avanços na alfabetização da população com mais de 90% dos sujeitos alfabetizados nos dois extremos dos bairros da cidade. Paralelamente, o analfabetismo que já passou do tempo de ser erradicado, contabiliza nos bairros do extremo inferior uma média de 4,25% de pessoas analfabetas, o que representa aproximadamente 27.315 pessoas de 15 anos ou mais nessa situação. E ainda, no âmbito dessa discussão há os analfabetos funcionais que nos indicadores podem ser considerados como população

alfabetizada, pois são capazes de decodificar minimamente as letras, mas na realidade não são pessoas letradas, pois apesar de lerem minimamente não conseguem compreender e interpretar a leitura.

Por fim, é possível verificar que nos bairros com IDEB-S as médias do IDHM-B, IQVC, população alfabetizada e rendimento acima de três salários mínimos são maiores que nos bairros com IDEB-I, no qual a média do IDEB (3,4) está abaixo da média da cidade (4,1), além de concentrar mais pessoas analfabetas, sem rendimento ou com rendimento de até três salários mínimos. A tendência, como viemos detalhando, é que o IDEB tem relação direta com os indicadores que contextualizam os bairros.

### **3.5 A geografia das oportunidades educacionais em Curitiba**

Os dados do estudo mostram a geografia de oportunidades objetivas no que diz respeito à configuração específica da cidade e a oferta de estabelecimentos de ensino. As instituições não estão distribuídas de forma igual, há ausência de instituições ou instituições que podem ser consideradas de qualidade inferior. Como reforço da desigualdade, as instituições em regiões periféricas, como vimos em pesquisas sobre a temática, funcionam em desvantagem, por exemplo, nos quesitos infra-estrutura, experiência dos professores, falta de expectativas com relação à aprendizagem do alunado. A composição do alunado e as notas diferentes também têm estreita relação com a organização sócio-espacial, entendida como estratificação e desigualdade no sistema escolar.<sup>48</sup>

Na dinâmica da cidade de Curitiba, os problemas muitas vezes são ofuscados no discurso político das administrações públicas para salvaguardar e veicular uma imagem estética de cidade perfeita e sem conflitos sociais, mas ao interpretar a realidade pelos determinantes estruturais da sociedade e pela totalidade em que a cidade está inserida, o isolamento e a desorganização social são visíveis e reproduzem sobre os sujeitos e sobre as comunidades a situação de pobreza e exclusão bem como favorece a criação de sub-culturas nos bairros periféricos, pois são nessas regiões em que há alta concentração de pobreza e da

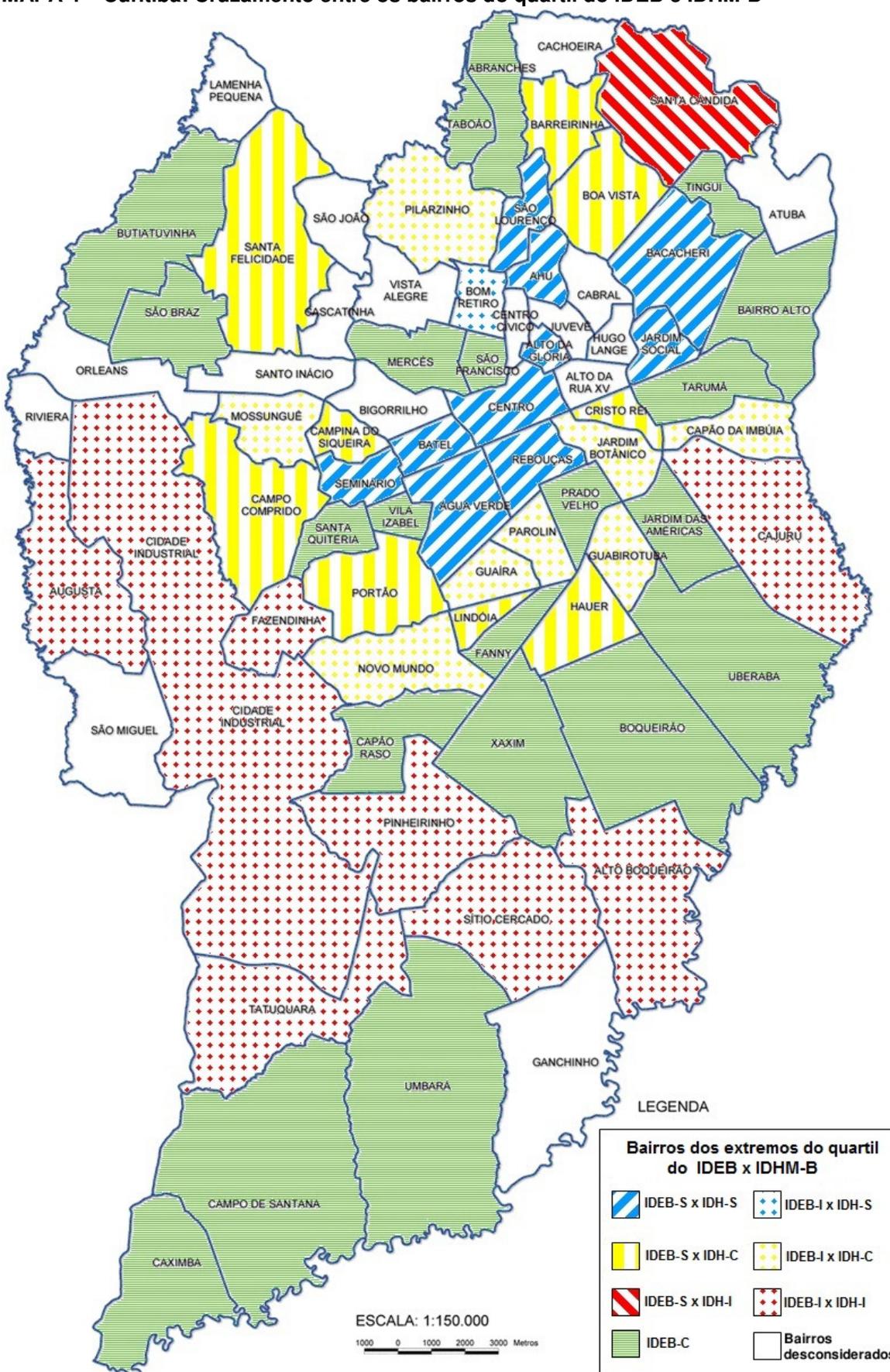
---

<sup>48</sup> O livro: Pesquisa em eficácia escolar: origens e trajetórias oferece maior aprofundamento na literatura do efeito-escola. Os autores José Francisco Soares e Maria Teresa Gonzaga Alves (Belo Horizonte) são boas referências para pensar a estratificação e as trajetórias escolares.

vida em favelas que contam com acesso precário aos serviços de saúde, infraestrutura, segurança, educação, entre outros, além do desequilíbrio nas condições e expectativa de vida.

Nessa conjuntura sócio-espacial, o próximo mapa apresenta um cruzamento dos dados encontrados no quartil do IDEB com os dados do quartil do IDHM-B para visualizar melhor as correlações existentes entre os indicadores.

MAPA 4 – Curitiba: Cruzamento entre os bairros do quartil do IDEB e IDHM-B



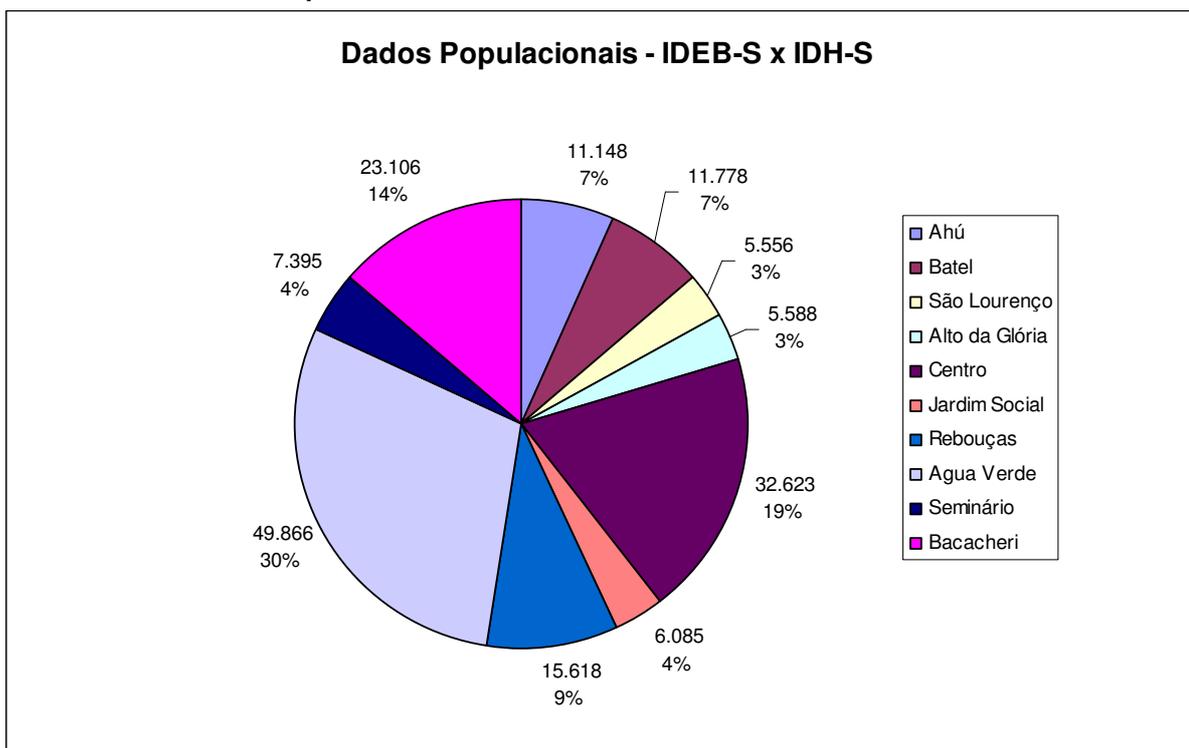
FONTE: IDHM-B: SILVA (p. 36, 2004) – IPPUC. INEP. Dados trabalhados pela autora

O MAPA 4 apresenta que há correspondência direta entre o IDEB-I e o IDH-I em oito bairros e há correspondência também entre o IDEB-S e IDH-S em dez bairros da cidade. Há ainda, dezessete bairros que não tem escolas estaduais e vinte bairros com IDEB considerado central. No limite dessa análise as duas últimas referências sobre os bairros serão desconsideradas para pormenorizar a relação entre os indicadores dos extremos superior e inferior da cidade e concomitantemente buscar explicações para o problema de pesquisa levantado.

Na relação cruzada entre IDEB e IDHM-B é possível confirmar a reciprocidade direta entre os extremos dos indicadores. Os resultados maiores do IDEB estão nos bairros com IDHM-B superior e central e os resultados do IDEB abaixo da média das escolas estaduais da cidade estão concentrados em bairros do IDHM-B inferior e central. Esta reciprocidade pode indicar ausência de qualidade nos serviços educacionais prestados e até mesmo falta de vontade e ação política para sanar os problemas sociais e estruturais existentes que prejudicam distintamente o desempenho estudantil das classes populares. Os bairros da cidade foram agregados em seis grupos, sendo estes: IDEB-S x IDH-S; IDEB-S x IDH-C; IDEB-S x IDH-I; IDEB-I x IDH-S; IDEB-I x IDH-C e IDEB-I x IDH-I.

No cruzamento entre IDEB-S X IDH-S, os bairros resultantes são: Batel, Jardim Social, Ahú, Alto da Glória, Água Verde, Centro, Rebouças, São Lourenço, Seminário, Bacacheri, totalizando 10 bairros. O GRÁFICO 14 mostra que os bairros deste cruzamento representam 10,63% da população de Curitiba, totalizando 168.763 habitantes. Os bairros mais populosos são Água Verde (30%), Centro (19%) e Bacacheri (14%). Essa densidade demográfica pode ser em decorrência da extensão dos bairros e no caso do Centro devido à alta concentração de moradias verticais e facilidade de recursos na região. Os bairros com menor densidade demográfica são Alto da Glória e São Lourenço, ambos com 3% da população deste cruzamento.

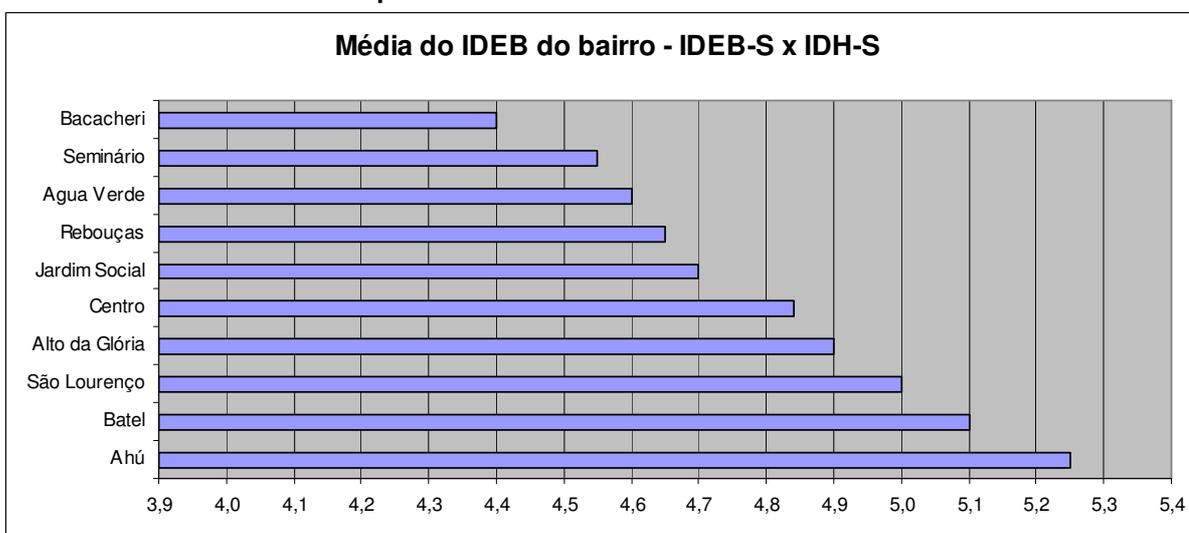
GRÁFICO 14 - Dados Populacionais - IDEB-S x IDH-S



**FONTE: IPPUC (2000), INEP(2007). Dados trabalhados pela autora.**

O GRÁFICO 15 mostra que neste cruzamento a menor média do IDEB está no bairro Bacacheri (4,4) e a maior no bairro Ahú (5,3). As médias desses bairros bem como a média deste cruzamento (4,8) são superiores ao resultado do IDEB da cidade que é de 4,1.

GRÁFICO 15 - Média do IDEB por Bairro - IDEB-S x IDH-S

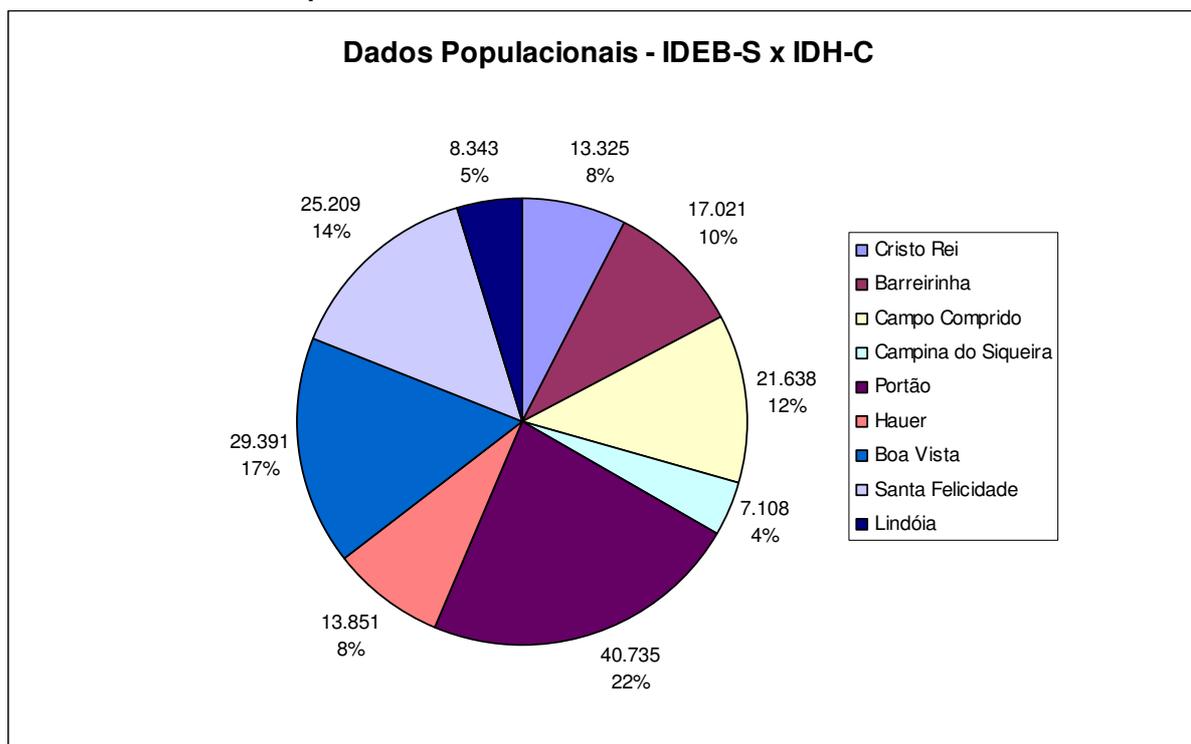


**FONTE: IPPUC (2000), INEP(2007). Dados trabalhados pela autora.**

As características detalhadas no APÊNDICE 2 que se destacam nestes bairros e influem diretamente no desempenho estudantil compilado no IDEB, são: o IDHM-B de todos esses bairros é de 0,998, o IQVC de todos os bairros está acima da média de Curitiba que é de 58,36 e a média do IQVC neste cruzamento é de 75,93, a maioria dos bairros tem população abaixo de 1,5 % do total de Curitiba, ou seja, aproximadamente 25.000 habitantes nos bairros. A exceção neste aspecto reside apenas nos bairros Água Verde e Centro que possuem porcentagem de 3,14% e 2,06%, respectivamente, da população total de Curitiba. A taxa de analfabetismo em todos os bairros é abaixo de 2% sendo as menores taxas encontradas nos grupos estudados. Todos os bairros deste grupo também possuem mais de 80% da população com rendimento acima de três salários mínimos.

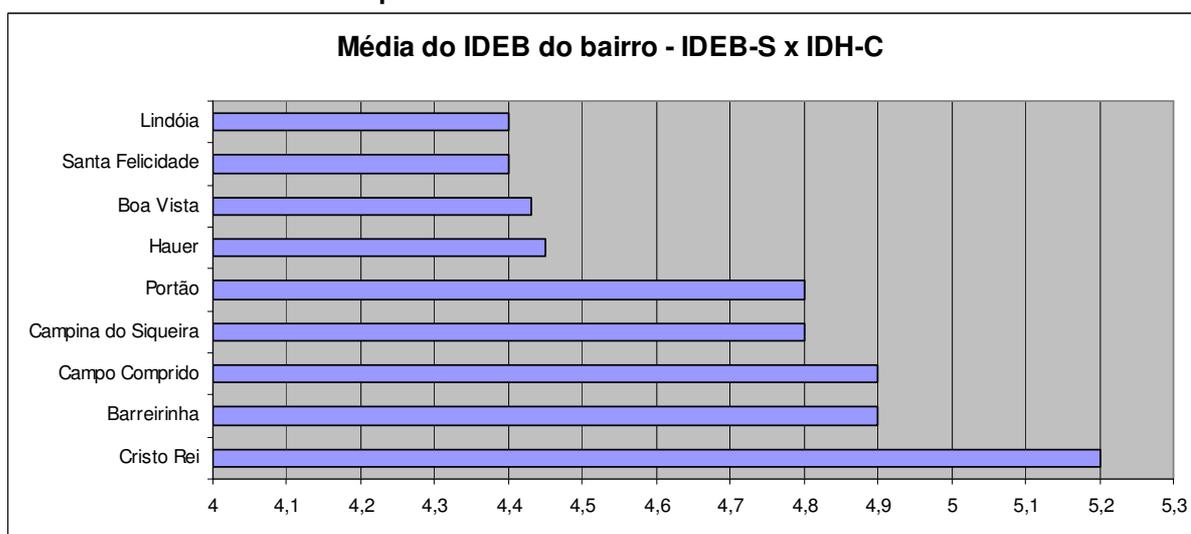
Essa caracterização explicita a organização do espaço como influência positiva no desempenho estudantil, contudo, a homogeneidade na composição dos bairros fortalece a segregação sócio-espacial e inibe as vantagens da mistura e da interação social para a educação.

No cruzamento entre IDEB-S X IDH-C os bairros resultantes são: Campina do Siqueira, Cristo Rei, Portão, Barreirinha, Campo Comprido, Boa Vista, Hauer, Santa Felicidade, Lindóia, totalizando nove bairros. O GRÁFICO 16 mostra que os bairros deste cruzamento representam 11,13% da população de Curitiba, totalizando 176.621 habitantes. Os bairros mais populosos são: Portão (22%), Boa Vista (17%) e Santa Felicidade (14%). Os bairros com menor densidade demográfica são: Campina do Siqueira e Lindóia, que representam respectivamente, 4% e 5% da população deste cruzamento.

**GRÁFICO 16 - Dados Populacionais - IDEB-S x IDH-C**

**FONTE: IPPUC (2000), INEP(2007). Dados trabalhados pela autora.**

O GRÁFICO 17 mostra que neste cruzamento as menores médias do IDEB estão nos bairros Lindóia e Santa Felicidade (4,4) e a maior no bairro Cristo Rei (5,2). As médias desses bairros bem como a média deste cruzamento (4,7) também são superiores ao resultado da cidade que é de 4,1.

**GRÁFICO 17 - Média do IDEB por bairro - IDEB-S x IDH-C**

**FONTE: IPPUC (2000), INEP(2007). Dados trabalhados pela autora.**

As características destes bairros, detalhadas no APÊNDICE 2, consistem em: a média do IDHM-B desses bairros é de 0,887, a média do IQVC neste cruzamento (62,10) está acima da média de Curitiba. A média acima do IQVC é observada em cinco bairros e em quatro bairros esse dado é abaixo da média da cidade (Campo Comprido, Hauer, Santa Felicidade e Lindóia). Outra característica destes bairros é que a maioria tem o total da população abaixo de 1,5 % da população de Curitiba, com exceção dos bairros: Santa Felicidade, Boa Vista e Portão que possuem porcentagem da população em relação a cidade como um todo de 1,59%, 1,85% e 2,57%, respectivamente. A taxa de analfabetismo em parte dos bairros é abaixo de 2%, sendo quatro bairros abaixo e cinco bairros acima da média (Barreirinha, Campo Comprido, Hauer, Santa Felicidade e Lindóia). Os bairros com rendimento da população acima de 3 salários mínimos (acima de 80% da população) equivalem a 5 bairros acima e 4 abaixo da média (Barreirinha, Campo Comprido, Hauer e Lindóia). Com base nessa descrição, observa-se a reciprocidade de alguns bairros no quesito do analfabetismo com o baixo rendimento da população como também com o IQVC abaixo da média da cidade. Essa reciprocidade direta pode ser observada no bairro Campo Comprido.

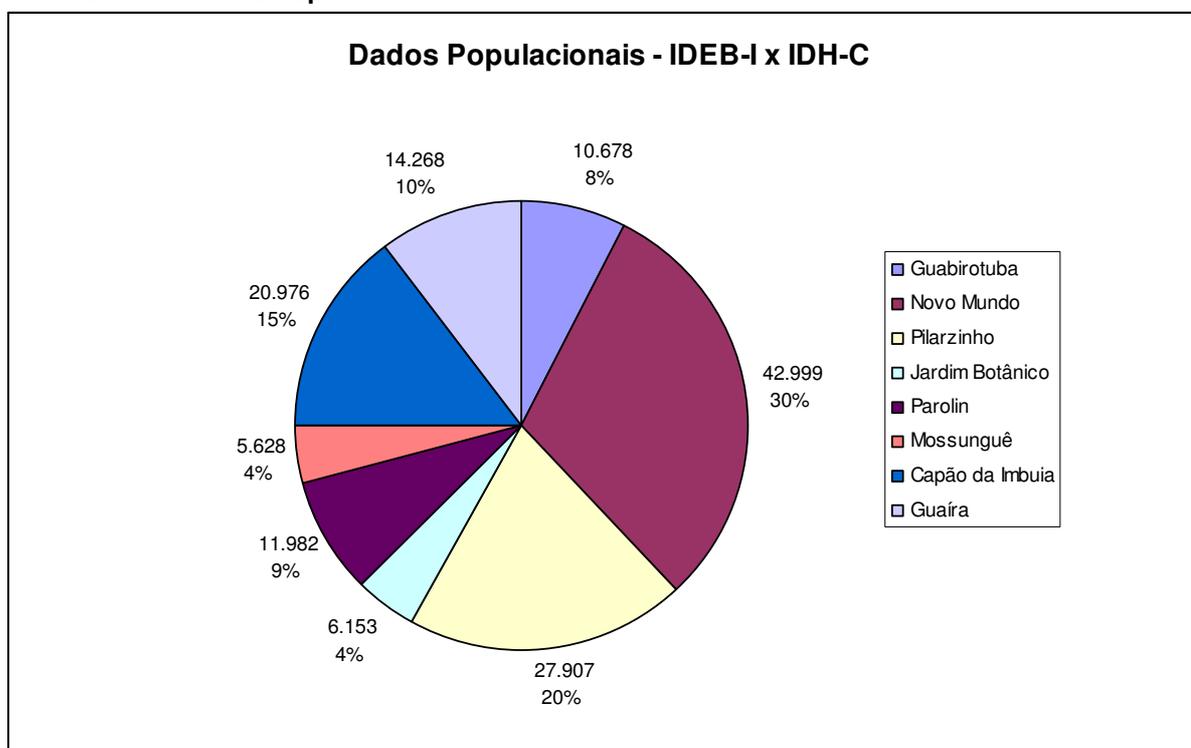
No cruzamento entre IDEB-S X IDH-I, o único bairro resultante é o Santa Cândida. Este bairro, com base nas características detalhadas no APÊNDICE 2 contraria a tendência, pois o IDHM-B é do extremo inferior (0,705), o IQVC está abaixo da média (54,31), a população representa 1,76% da população da cidade, totalizando 27.870 habitantes, há considerável porcentagem da população analfabeta (3,74%) e o rendimento da população acima de 3 salários mínimos é abaixo de 80%, sendo 74,71%. Apesar de todos os indicadores estarem abaixo da média esperada, o resultado do IDEB é alto. A possibilidade nesta circunstância é o efeito escola, pois há três escolas no bairro: uma com média abaixo das escolas estaduais da cidade e duas com resultados acima da média, sendo a Escola Estadual Santa Cândida com o IDEB de 5,2 que é um resultado expressivo mediante as médias mais altas da cidade. O cálculo da média do IDEB das escolas do bairro resulta em 4,4, valor este identificado no grupo dos bairros do extremo superior da cidade.

No cruzamento entre IDEB-I X IDH-S, o único bairro resultante é o Bom Retiro. Este bairro, com base nas características detalhadas no APÊNDICE 2, também contraria a tendência, pois o IDHM-B é 0,998, tem o IQVC acima da média

(71,12), a população representa 0,35% da população da cidade, totalizando 5.633 habitantes, analfabetismo menor que 2% e rendimento da população acima de 3 salários mínimos (90,06%), porém só tem uma escola estadual com média do IDEB de 3,6, que é considerada abaixo do esperado para a região. É outro caso com provável influência do efeito escola, resta por isto em outro momento investigar a procedência da demanda deste estabelecimento, que por sua vez pode não residir no bairro. Neste caso também, provavelmente a escola receba os alunos residentes no bairro Vista Alegre, que não tem escola estadual.

No cruzamento entre IDEB-I X IDH-C, os bairros resultantes são: Guabirota, Jardim Botânico, Guaíra, Parolin, Capão da Imbuia, Mossunguê, Pilarzinho, Novo Mundo, totalizando oito bairros. O GRÁFICO 18 mostra que os bairros deste cruzamento representam 8,85% da população de Curitiba, totalizando 140.591 habitantes. Os bairros mais populosos são: Novo Mundo (30%), Pilarzinho (20%) e Capão da Imbuia (15%). Os bairros com menor densidade demográfica são: Mossunguê e Jardim Botânico, ambos representam respectivamente, 4% da população deste cruzamento.

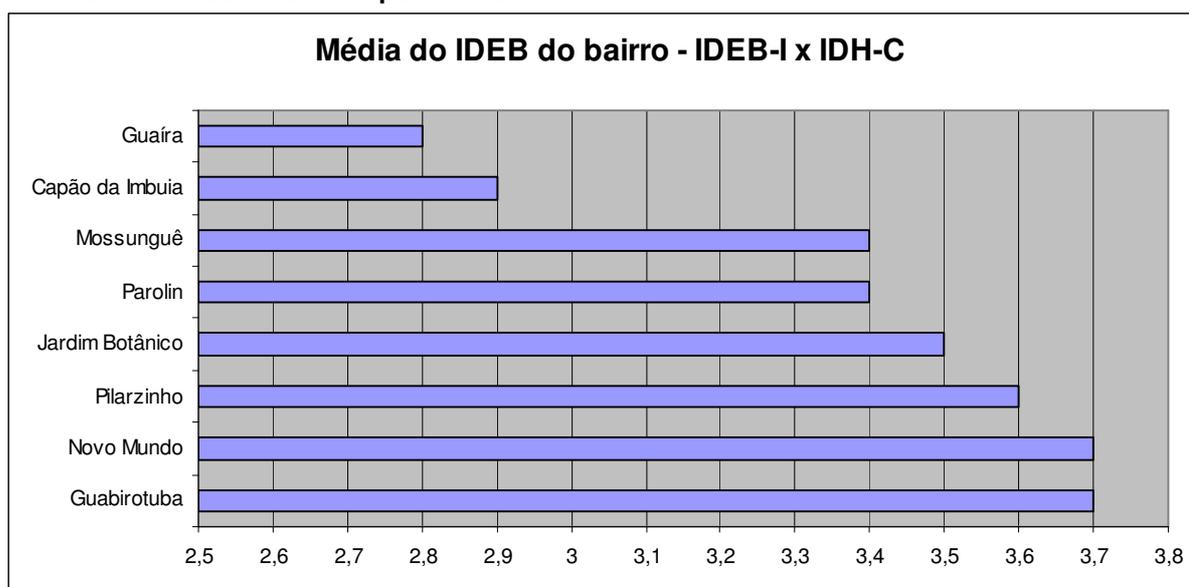
**GRÁFICO 18 - Dados Populacionais - IDEB-I x IDH-C**



**FONTE: IPPUC (2000), INEP(2007). Dados trabalhados pela autora.**

O GRÁFICO 19 mostra que neste cruzamento a menor média do IDEB está no bairro Guaíra (2,8) e as maiores nos bairros Guabirota e Novo Mundo (3,7). As médias desses bairros bem como a média deste cruzamento (3,4) são inferiores ao resultado da cidade que é de 4,1.

**GRÁFICO 19 - Média do IDEB por bairro - IDEB-I x IDH-C**

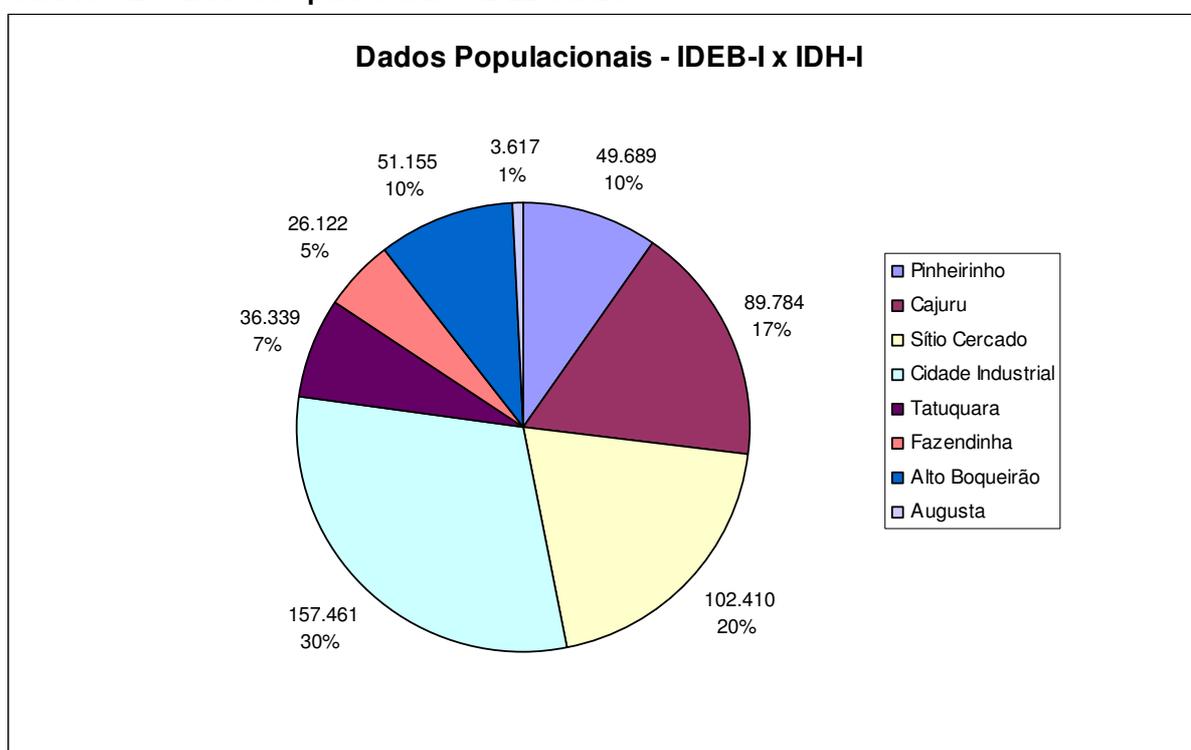


**FONTE: IPPUC (2000), INEP(2007). Dados trabalhados pela autora.**

As características destes bairros, detalhadas no APÊNDICE 2, consistem em: a média do IDHM-B dos bairros é 0,878, a média do IQVC neste cruzamento (49,04) está abaixo da média de Curitiba. A média abaixo do IQVC é observada em cinco bairros e em três bairros esse dado é acima da média (Capão da Imbuia, Novo Mundo e Guabirota). Outra característica destes bairros é que maioria deles tem a população abaixo de 1,5% do total de Curitiba, com exceção dos bairros: Pilarzinho (1,76%) e Novo Mundo (2,71%). A taxa de analfabetismo na maioria destes bairros é acima de 2% com exceção do bairro Guabirota (1,87%). O bairro com maior taxa de analfabetismo deste e de todos os grupos estudados é o Parolin que concentra 7,22% da população analfabeta. Este indicador pode ser reforçado pelo fato do bairro abrigar uma das maiores e mais antigas favelas da cidade de Curitiba (BOLETIM INFORMATIVO CASA ROMÁRIO MARTINS, 1997, *apud* KASHIWAG, H.M *et al.*, 2005). Por fim, todos os bairros possuem população abaixo de 80% com rendimento acima de 3 salários mínimos, a exceção fica somente no bairro Capão da Imbuia (84,04%).

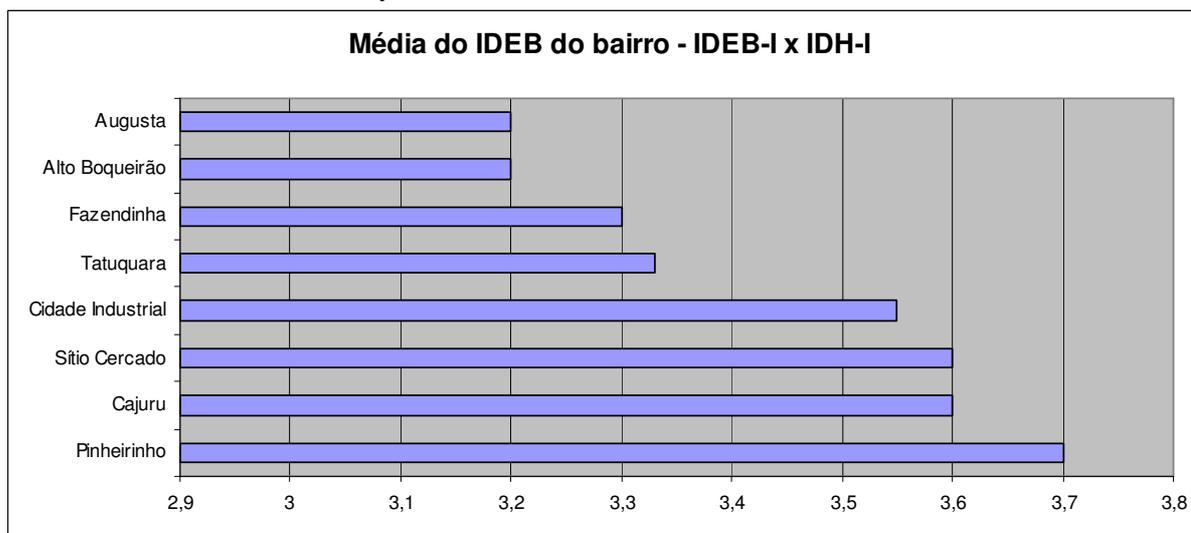
No cruzamento entre IDEB-I X IDH-I os bairros resultantes são: Cajuru, Fazendinha, Alto Boqueirão, Pinheirinho, Augusta, Cidade Industrial, Sítio Cercado e Tatuquara, totalizando oito bairros. O GRÁFICO 20 mostra que os bairros deste cruzamento representam 32,55% da população de Curitiba, totalizando 516.577 habitantes. Os bairros mais populosos são: Cidade Industrial (30%), Sítio Cercado (20%) e Cajuru (17%). A concentração de pessoas em um espaço restrito é uma das características do processo de urbanização e industrialização. Os bairros com menor densidade demográfica são: Augusta e Fazendinha que representam respectivamente, 1% e 5% da população deste cruzamento.

**GRÁFICO 20 - Dados Populacionais - IDEB-I x IDH-I**



**FONTE: IPPUC (2000), INEP(2007). Dados trabalhados pela autora.**

O GRÁFICO 21 mostra que neste cruzamento as menores médias do IDEB estão nos bairros Augusta e Alto Boqueirão (3,2) e a maior no bairro Pinheirinho (3,7). As médias desses bairros bem como a média deste cruzamento (3,4) também são inferiores ao resultado da cidade que é de 4,1.

**GRÁFICO 21 - Média do IDEB por bairro - IDEB-I x IDH-I**

**FONTE: IPPUC (2000), INEP(2007). Dados trabalhados pela autora.**

As características marcantes destes bairros, detalhadas no APÊNDICE 2, consistem no fato de que a maioria deles tem o IQVC abaixo da média, sendo que somente o bairro Alto Boqueirão ultrapassa um pouco a média da cidade (59,25). Este grupo concentra a maioria dos habitantes de Curitiba, pois os bairros tem a população acima de 1,5% do total de Curitiba, com exceção do bairro Augusta que concentra apenas 0,23% da população total da cidade. A taxa de analfabetismo em todos os bairros é acima de 2% sendo as maiores dos grupos estudados. E todos os bairros possuem população abaixo de 80% com rendimento acima de 3 salários mínimos. O bairro Tatuquara tem a maioria da população sem nenhum rendimento (7,06%) e é o segundo bairro de Curitiba com expressiva porcentagem da população analfabeta (6,87%).

Essa caracterização explicita a preponderância negativa da desestrutura social e da organização do espaço no desempenho estudantil como também a homogeneidade na composição dos bairros e a distância física e simbólica destes bairros até o miolo central e elitizado da cidade, o que acaba por reforçar a construção de mundos isolados em torno da desigualdade social.

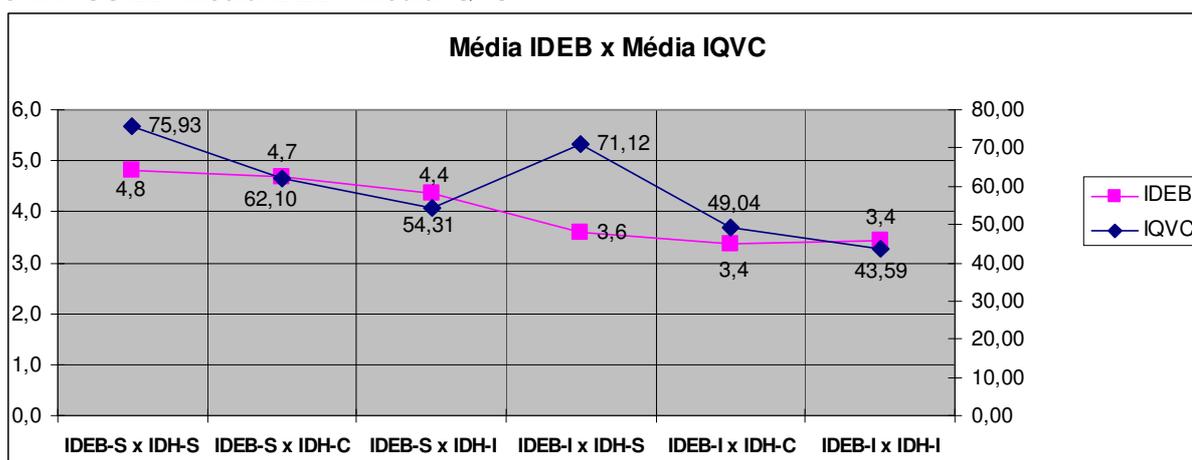
O sistema educacional expandiu o acesso, trouxe para a escola pública camadas da população antes excluídas da possibilidade de escolarização, mas não foi pensada para essa maioria e sim para um aluno ideal, portanto, a expansão ocorre em uma dinâmica antidemocrática de segmentação, diferenciação

institucional, de oportunidades altamente desiguais e da qualidade como privilégio de minorias.

Os próximos gráficos exprimem de forma sintética o cruzamento entre as médias da variável dependente IDEB e os indicadores que contextualizam os bairros (IQVC, população, analfabetismo e renda) e reforçam a tendência encontrada nas análises anteriores sobre a segregação sócio-espacial influenciando nas oportunidades de escolarização.

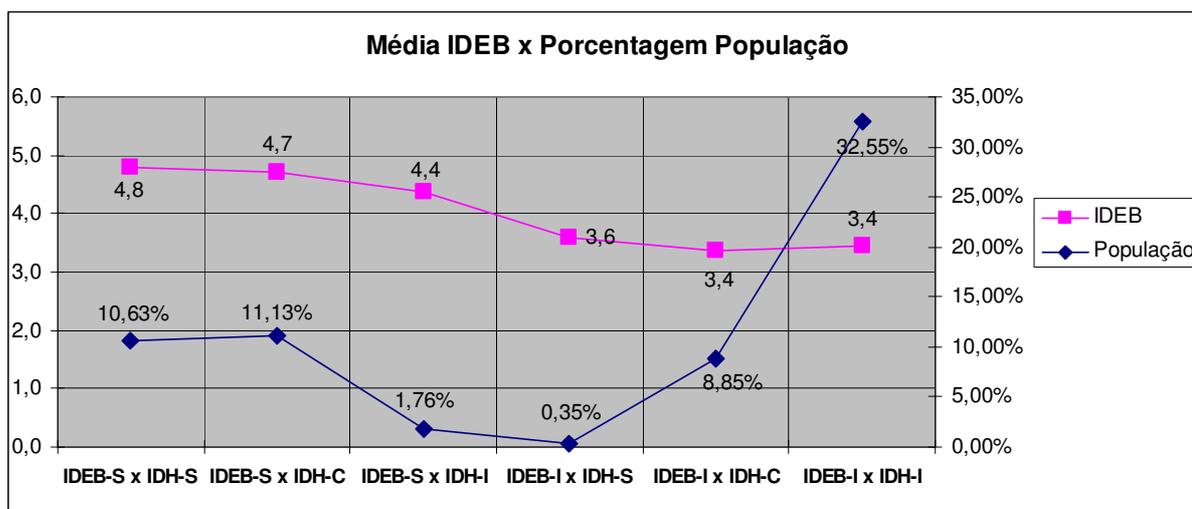
O GRÁFICO 22 mostra que os cruzamentos entre o IDEB com o IQVC tendem a decair concomitantemente, assim quanto menor o IDEB do bairro, menor será o IQVC. O único cruzamento que foge a regra é entre IDEB-I x IDH-S representado pelo bairro Bom Retiro, o qual já foram mencionadas hipóteses da sua especificidade.

**GRÁFICO 22 - Média IDEB x Média IQVC**



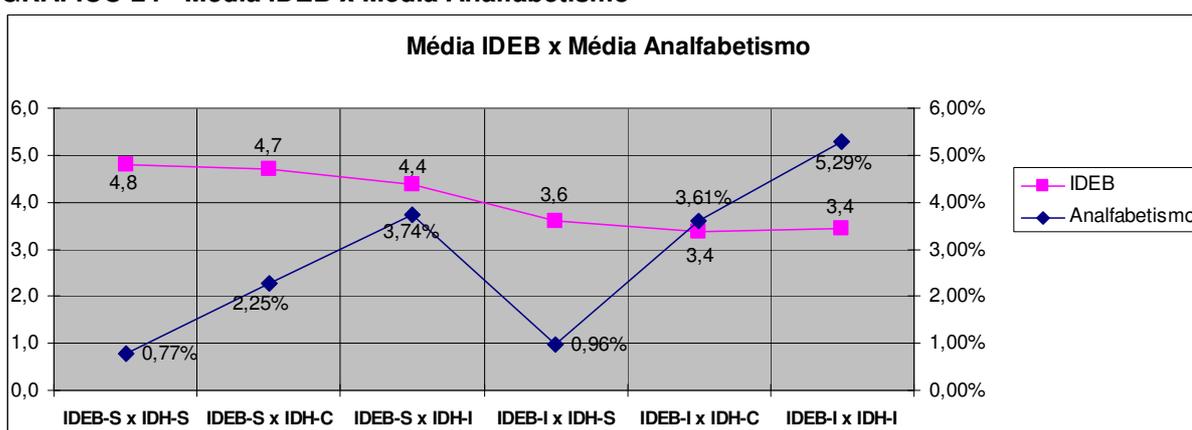
**FONTE: IPPUC (2000), INEP(2007). Dados trabalhados pela autora.**

O GRÁFICO 23 apresenta os cruzamentos entre o IDEB com a porcentagem da população. A maior densidade populacional congrega o menor IDEB (3,4), assim como no cruzamento IDEB-I x IDH-C também está a menor média do IDEB (3,4). Os cruzamentos entre IDEB-S x IDH-I e IDEB-I x IDH-S fogem a regra, pois são representados pelos bairros Santa Cândida e Bom Retiro, respectivamente. Contudo, o que mais chama atenção nessa relação é que a maioria da população concentra-se em áreas de desvantagem nas oportunidades de escolarização e o *status quo* é capaz de manter bem como reproduzir a baixa mobilidade social de uma geração a outra.

**GRÁFICO 23 - Média IDEB x Porcentagem da população**

**FONTE:** IPPUC (2000), INEP(2007). Dados trabalhados pela autora.

O GRÁFICO 24 mostra os cruzamentos entre o IDEB com o analfabetismo. A tendência é o analfabetismo ser maior em áreas menos abastadas no quesito IDHM-B e o IDEB menor. Em linhas gerais, esses valores podem ser considerados grandezas inversamente proporcionais, dessa forma, quanto maior o analfabetismo, menor será o IDEB. O único cruzamento que novamente foge a regra é o IDEB-I x IDH-S representado pelo bairro Bom Retiro.

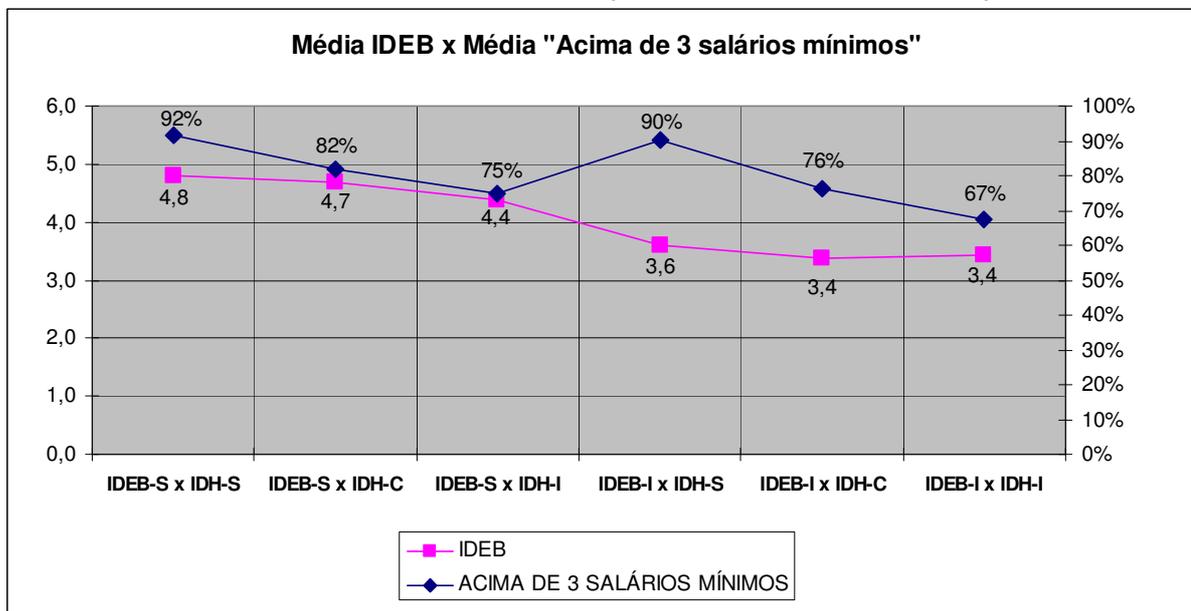
**GRÁFICO 24 - Média IDEB x Média Analfabetismo**

**FONTE:** IPPUC (2000), INEP(2007). Dados trabalhados pela autora.

O GRÁFICO 25 apresenta os cruzamentos entre o IDEB com o rendimento da população. A tendência geral do IDEB é decair em função do baixo rendimento, os confrontos que fogem a regra são: IDEB-I x IDH-S representado pelo Bairro Bom

Retiro e IDEB-I x IDH-C que é 1% mais elevado do que a relação entre IDEB-S x IDH-I.

**GRÁFICO 25 - Média IDEB x Média Rendimento (Acima de 3 salários mínimos)**



**FONTE: IPPUC (2000), INEP(2007). Dados trabalhados pela autora.**

Em linhas gerais, a variável dependente IDEB foi influenciada nos cruzamentos por todos os indicadores sociais que contextualizaram o bairro.

Dessa forma, o baixo IDEB está associado aos baixos índices de desenvolvimento humano, qualidade de vida, rendimento e escolaridade da população. Quando a fronteira do bairro está mais em direção ao centro o IDEB é mais elevado, quando a fronteira é com a região metropolitana, o IDEB é mais baixo. Outra relação recíproca é entre o baixo índice de desempenho escolar e a alta porcentagem da população concentrada em uma determinada região. Por mais similares que sejam as necessidades da população, a satisfação delas não ocorre igualmente para todos.

Enfim, todos têm o mesmo direito à educação, mas nem todos têm a oportunidade de exercer da mesma forma este direito, motivo pelo qual os resultados do processo de escolarização são tão desiguais como são desiguais as chances de vida das classes populares na conjuntura sócio-espacial. O padrão de qualidade da educação transcende acesso e permanência na escola e precisa ser pensado na conjuntura do espaço social e da questão urbana.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo analisar a distribuição das oportunidades educacionais da rede estadual na cidade de Curitiba e investigar o impacto da segregação sócio-espacial sobre o desempenho escolar das séries finais do ensino fundamental.

O que se percebeu e se tentou demonstrar na análise dos dados empíricos deste estudo foi que a política de planejamento urbano aliado a geografia de oportunidades educacionais, expressa no mecanismo do georreferenciamento, segrega e impacta sobre o desempenho escolar na rede estadual de ensino fundamental no município de Curitiba. A distribuição dos alunos pela rede não é uniforme bem como a qualidade das instituições é diferenciada.

O estudo é quantitativo e a análise dos dados contou com a construção de uma metodologia específica para incidir no nível macro da cidade, o que por sua vez, acabou encontrando como modelo de segregação sócio-espacial da cidade o tipo centro-periferia. O centro é o miolo elitizado e a periferia é constituída pela região sul da cidade e pelas áreas limítrofes dos bairros com as regiões metropolitanas.

Com base nos indicadores que contextualizaram os bairros (IDHM-B, IQVC, dados populacionais, educacionais e rendimento) percebemos que há reciprocidade entre o processo de urbanização, a dinâmica de organização do território, a desigualdade social, a oferta e acesso às instituições escolares de qualidade com o insucesso no desempenho estudantil.

A distribuição dos espaços em Curitiba é hierárquica e seletiva, na qual, o valor do terreno e a condição sócio-econômica da população que o ocupa são correlatos à sua distância do centro. Logo, na geografia urbana brasileira, que é reafirmada no planejamento urbano dessa cidade, há o predomínio da ocupação do centro pelos ricos e das áreas periféricas pelos pobres.

A cidade de Curitiba se caracteriza pela distribuição racional das classes sociais, pela modelagem da ordem urbana que diferencia e despreza a população desfavorecida socialmente bem como homogeneiza a composição dos bairros. Esta modelagem é embalada pela superficialidade do estético e da identidade visual que

objetiva mascarar os conflitos e as contradições existentes e engendradas no interior da cidade como também conter a população em seus limites territoriais, preservando o centro da cidade e separando os iguais por meio da criação de vias estruturais de transporte coletivo e subcentros nos bairros.

Outro mecanismo que pode reforçar essa segmentação social e educacional é a política estadual do georreferenciamento. Embora vise garantir o direito à frequência escolar no local mais próximo à residência do aluno e ser um critério igualitário na distribuição das vagas, este sistema adquire uma marca perversa na medida em que, contraditoriamente, é capaz de estratificar e restringir as oportunidades de escolarização da população e administrar a pobreza com a manutenção da desigualdade e limitação da mobilidade social. Tal face apenas se revela ao associarmos os indicadores educacionais com a análise da distribuição sócio-espacial da população.

Ainda há poucos estudos que relacionam política urbana e educação tanto na área do planejamento urbano como na educação, mas outra conclusão de suma importância deste estudo é de que se faz necessário discutir as duas áreas juntas, visto que há influência concomitante entre elas e o direito a educação de qualidade precisa ser pensado nessa conjuntura. Assim, este trabalho oferece indícios para uma agenda de outras pesquisas quantitativas e estudos de casos, como:

- Ampliar as semelhanças, diferenças e especificidades entre e intrabairros em relação às condições educacionais por dentro da mesma rede de ensino;
- Explicar por meio de estudos de caso as irregularidades dos bairros e/ou escolas que saem da tendência encontrada no movimento da análise, como por exemplo, nos bairros: Santa Cândida e Bom Retiro;
- Investigar a organização interna das escolas e as dinâmicas institucionais em contextos locais podendo relacionar território, processo de escolarização, rendimento escolar, perfil do corpo docente e discente, clima escolar e relação escola/pais/comunidade;
- Realizar estudo comparado entre bairros que possuem escolas com muita discrepância nos resultados estudantis utilizando os índices de 2005, 2007 e 2009;
- Explicitar a distribuição de equipamentos culturais na cidade e conseqüentemente o acesso da população a esses equipamentos;

- Investigar os preços dos terrenos que podem ser considerados como mecanismos de mercado e políticos para organizar socialmente o território;
- Pesquisar o financiamento e os recursos investidos em escolas que estão em áreas periféricas, pois se subentende que essas áreas necessitem de mais recursos de que uma instituição em que os alunos aprendem para a além da escola.

Por fim, os caminhos para novas pesquisas são férteis e profícuos. A realidade dos indicadores sociais revelados neste estudo mostra a privação social que se abate sobre a educação escolar. Então, qual seria a melhor política educacional para resolver esse problema? O Estado como provedor de direitos e não de privilégios precisa garantir a igualdade de oportunidades e intervir nas desigualdades escolares e para tal pretensão, será necessário pensar em um outro tipo de sistema e cidade, onde a política urbana misture as pessoas nos bairros, fomenta a interação social e olhe com os mesmos olhos para todos os bairros. Ao fim e ao cabo, a desigualdade social e econômica permanece como condicionante contundente das possibilidades de democratização escolar.

É essencial otimizar a administração pública, elaborar uma agenda estratégica com planos de estado e não meramente de governo para resolver os problemas de demanda social, realizar esforços para o alcance de resultados, concretizar o reconhecimento do cidadão como usuário de direito e não somente como destinatário de políticas. É necessário também pensar que o direito à educação não configura apenas a garantia de vaga na escola, mas igualmente direito à escolarização qualificada em qualquer etapa. A qualidade do ensino envolve aprendizagem efetiva, aquisição de conhecimentos, formação humana em sua plenitude, organização escolar, infra-estrutura, comprometimento dos sujeitos políticos e escolares para que se produzam mudanças concretas na realidade educacional da cidade e do país.

As discussões aqui levantadas e inacabadas idealizam ocupar de alguma forma um espaço no debate que se trava em torno das responsabilidades governamentais perante o direito à educação, a garantia de qualidade no serviço prestado e as desigualdades sociais intensificada pela segregação sócio-espacial. Fica também o desejo e incentivo para que novos estudos sejam feitos nesse caminho.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, A. F.; FERREIRA, J.S.W. (Orient). **A questão habitacional em Curitiba: o enigma da cidade modelo.** 2007, 157p. Dissertação (mestrado)- Universidade de São Paulo.

ALVES, F; COSTA, M; KOSLINSKI, Mariane C. e RIBEIRO, L. C. Q. **Quase-mercado escolar em contexto de proximidade espacial e distância social: o caso do Rio de Janeiro.** Trabalho apresentado no II Colóquio Luso-Brasileiro de Sociologia da Educação “Habitar a Escola e as Suas Margens: Geografias Plurais em Confronto”, de 8 a 10 de Setembro de 2010. Portalegre, Portugal.

ALVES, F; FRANCO JUNIOR, F.C.J; RIBEIRO, L.C.Q. **Segregação residencial e desigualdade escolar no Rio de Janeiro.** In: KAZTMAN, R. & RIBEIRO, L.C.Q. (org). A cidade contra a escola?: segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2008.

ALVES, F; LANGE, W; BONAMINO, A. **A geografia objetiva de oportunidades educacionais na cidade do Rio de Janeiro.** In: RIBEIRO, L.C.Q.; KOSLINSKI, M.C.; ALVES, F.; LASMAR, C.(org). Desigualdades Urbanas, Desigualdades Escolares. Rio de Janeiro: Letra Capital: Observatório das Metrôpoles: IPPUR/UFRJ,2010.

BARROS, Sandra A, L. **Que Recorte Territorial Podemos Chamar de Bairro?: O caso de Apipucos e Poço da Panela no Recife.** In: Revista de Urbanismo, nº9, Santiago de Chile, janeiro de 2004. Disponível em: [http://www.revistaurbanismo.uchile.cl/CDA/urb\\_completa/0,1313,ISID%253D315%2526IDG%253D2%2526ACT%253D0%2526PRT%253D6651,00.html](http://www.revistaurbanismo.uchile.cl/CDA/urb_completa/0,1313,ISID%253D315%2526IDG%253D2%2526ACT%253D0%2526PRT%253D6651,00.html) Acesso em 01/04/2011.

BORGES, L.M.M., MOTA, C.Z.M. (Orient). **Uma reflexão sobre a política urbana recente de Curitiba, entre 2001 e 2008, à luz do Estatuto da Cidade,** 2009, 154p. Dissertação (mestrado)- Universidade Estadual de Campinas

BOURDIEU, P. **A miséria do mundo.** 4. ed. Petropolis, RJ: Vozes, 2001.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação como cultura.** São Paulo: Brasiliense,1985.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal, 1988

BRASIL. **Constituição (1988). Emenda constitucional n.59, de 11 de novembro de 2009.** Diário Oficial da União, Brasília, 11 de novembro de 2009.

BRASIL, **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006.** Diário Oficial da União, Brasília, 06 de fevereiro de 2006.

BRASIL. **Lei nº 11.700, de 13 de junho de 2008.** Diário Oficial da União, Brasília, 13 de junho de 2008.

BRITO, F; SOUZA, J. **Expansão urbana nas grandes metrópoles:** o significado das migrações intra-metropolitanas e da mobilidade pendular na reprodução da pobreza. *Perspectiva*: São Paulo, v. 19, n. 4, dez. 2005. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-88392005000400003&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392005000400003&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 21/08/2010.

BROOKE, N.; SOARES, J.F. **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias.** Belo Horizonte: EdUFMG, 2008.

CALDEIRA, T. P. R. **Cidade de muros, crime, segregação e cidadania em São Paulo.** São Paulo: Editora 34; Edusp, 2000.

CARLOS, Ana Fani A. **A cidade: o homem e a cidade, a cidade e o cidadão, de quem é o solo urbano.** 4 ed. São Paulo: Contexto, 1999.

CARVALHO, SONIA NAHAS DE. **Estatuto da cidade: aspectos políticos e técnicos do plano diretor.** São Paulo, *Perspectiva*. 2001, vol.15, n.4, pp. 130-135. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/spp/v15n4/10379.pdf> Acesso em 24/03/2011.

CHAUÍ, M. **Direitos humanos e medo.** In: FESTER, A.C.R. *Direitos humanos.* São Paulo: Brasiliense/ Comissão de Justiça e Paz de São Paulo, 1989.

CORREA, Roberto Lobato. **O espaço urbano.** São Paulo: Ática, 2002.

CURY, C.R.J. **A questão federativa e a educação escolar.** In: OLIVEIRA, R.P & SANTANA, W. (org). *Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade.* Brasília: UNESCO, 2010. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001873/187336por.pdf>. Acesso em 11/11/2011.

DUARTE, C.S. **A educação como um direito fundamento de natureza social.** *Educação & Sociedade*, vol. 28, n.º 100. Campinas. Out. 2007.

FAORO, Raymundo. **Os Donos do poder:** formação do patronato político brasileiro. 3. ed., rev. São Paulo: Globo, 2001.

FERNANDES, F. **A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica.** Rio de Janeiro: Zahar, 1987.

FERREIRA, J. S. W. **Globalização e urbanização subdesenvolvida.** São Paulo *Perspec.* [online]. 2000, vol.14, n.4. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010288392000000400003&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010288392000000400003&lng=pt&nrm=iso)

FERREIRA, V. M. R; SAMPAIO, M.M.F; VICENTINI, P.P (Orient). **Tecendo uma cidade modelar. Relações entre currículo, educação escolar e projeto da**

**cidade de Curitiba na década de 1990.** 2008. 271f. Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

FLORES, C. **Segregação residencial e resultados educacionais na cidade de Santiago no Chile.** In: KAZTMAN, R. & RIBEIRO, L.C.Q. (org). *A cidade contra a escola?: segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina.* Rio de Janeiro: Letra Capital, 2008.

FREIRE, Paulo *et al.* **Vivendo e aprendendo: experiência do IDAC em educação popular.** 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.

GENTILI, P. **O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina.** *Educ. Soc.* 2009, vol.30, n.109, pp. 1059-1079. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302009000400007&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302009000400007&script=sci_arttext). Acesso em 21/12/2010.

HAMMOND, L. D. & ASCHER, C. **Construindo sistemas de controle em escolas urbanas.** *Estudos em Avaliação Educacional.* Set/dez 2006, v. 17, n. 35, pp. 7-48.

HARVEY, D. **Do gerenciamento ao empresariamento: a transformação da administração urbana no capitalismo tardio.** *Espaço e debates,* São Paulo, NERU, v. 16, n. 39, p. 48-6, 1996

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.. **Indicadores Demográficos.** 2000. Disponível em: [http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia\\_visualiza.php?id\\_noticia=1445&id\\_pagina=1](http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=1445&id_pagina=1). Acesso em: 20/12/2010.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.. **IBGE cidades: Curitiba.** 2003. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm>. Acesso em 19/12/2010.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.. **Perfil do Município de Curitiba.** 2007. Disponível em: [http://www.ipardes.gov.br/perfil\\_municipal/MontaPerfil.php?Municipio=80000&btOk](http://www.ipardes.gov.br/perfil_municipal/MontaPerfil.php?Municipio=80000&btOk). Acesso em: 20/12/2010

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese de Indicadores Sociais: Uma Análise das Condições de Vida da População Brasileira.** 2009. Disponível em: [http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaoodevida/indicadoresminimos/sinteseindicais2009/indic\\_sociais2009.pdf](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaoodevida/indicadoresminimos/sinteseindicais2009/indic_sociais2009.pdf). Acesso em 23/08/2010

INEP. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.** Brasília, 2007

INEP. **Pisa 2000 – Relatório Nacional.** Brasília, 2001

IPPUC, PEYERL, L. (Coord.) **Curitiba em números, 2009.** Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba. Curitiba: IPPUC, 2008.

IPPUC, SLIWANY, R. M. (Coord). **Análise espacial intraurbana da qualidade de vida em Curitiba.** Curitiba: IPPUC, 2008.

IPPUC. **A regional desejada, etapa planejamento**. Curitiba: IPPUC, 2004

KASHIWAG, H. M. e KOZEL, S. **O processo de percepção dos espaços marginalizados no urbano**: o caso da favela do Parolin em Curitiba- PR. Curitiba: Editora UFPR, n. 9, p. 69-82, 2005.

KAZTMAN, R. & RETAMOSO, A. **Aprendendo juntos. Desafios na educação a partir dos processos de segregação urbana**. In: KAZTMAN, R. & RIBEIRO, L.C.Q. (org). *A cidade contra a escola?: segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina*. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2008.

KAZTMAN, R. & RIBEIRO, L.C.Q. (org). **A cidade contra a escola?: segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina**. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2008.

LECOMPTE, M. D. **Un matrimonio conveniente: diseño de investigación cualitativa y estándares para la evaluación de programas**. *RELIEVE*, vol. 1, n. 1. 1995. Disponível em: <http://www.uv.es/RELIEVE/v1/RELIEVEv1n1.htm>. Acesso em: 23/10/2009.

LEFEBVRE, H. **O direito a cidade**. São Paulo: Centauro, 2001.

MARICATO, E. **Metrópole, legislação e desigualdade**., São Paulo, v. 17, n. 48, ago. 2003. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40142003000200013&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142003000200013&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 22/08/2010.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã, 1º capítulo: seguido das Teses sobre Feuerbach**. Tradução Silvio Donizete Chagas. São Paulo: Centauro, 2002.

MENDONÇA, S. R. **A industrialização brasileira**. 6.ed. São Paulo: Moderna, 1997.

MEKSENAS, Paulo. **Sociologia da educação: uma introdução ao estudo da escola no processo de transformação social**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1990

MOSTELLER, F; MOYNIHAN, D.P. **Um relatório inovador**. In: BROOKE, N.; SOARES, J.F. *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias*. Belo Horizonte: EdUFMG, 2008.

MOURA, R.; FIRKOWSKI, O.L.C.F. (Orient). **Arranjos Urbanos-Regionais no Brasil: uma análise com foco em Curitiba**. 2009, 243p. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Paraná.

MOURA, R.; KORNIN, T. **(Des)Construindo o discurso eleitoral: o primeiro turno das eleições municipais majoritárias em Curitiba no ano 2000**. *Revista de Sociologia e Política*. 2001, n.16, pp. 67-95. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rsocp/n16/a05n16.pdf> Acesso em 26/03/20011.

OLIVEIRA, F. **A economia brasileira: critica a razão dualista/ o ornitorrinco**. São Paulo: Boitempo editorial, 2003.

OLIVEIRA, R. P. **O Direito à Educação na Constituição Federal de 1988 e seu restabelecimento pelo sistema de Justiça.** Revista Brasileira de Educação, Mai/Jun/Jul/Ago 1999 Nº 11. p. 61-74.

PIERINI, A. J.; MATIAS, L. F. (Orient.). **Grupos de pressão na câmara dos vereadores da cidade de Curitiba (1996-2000):** estudo de caso do Projeto de Lei referente ao uso e ocupação do solo urbano. 2003. 140f. Dissertação (mestrado)- Universidade Estadual de Ponta Grossa.

PINHEIRO, S. M. Conceição. **Modelo linear hierárquico: um método alternativo para análise de desempenho escolar.** Jun/2010. Disponível em: <http://biblioteca.universia.net/autor/Sandra%20Maria%20Concei%C3%A7%C3%A3o%20Pinheiro.html> Acesso em: 15/08/2010.

PNUD. **Relatório Regional sobre o Desenvolvimento Humano para a América Latina e Caribe 2010.** Disponível em: [http://www.pnud.org.br/pobreza\\_desigualdade/reportagens/index.php?id01=3524&la y=pde](http://www.pnud.org.br/pobreza_desigualdade/reportagens/index.php?id01=3524&la y=pde). Acesso em: 02/09/2010.

POLLI, S.A.; RIBEIRO, A.C.T (Orient). **Curitiba, Metrópole corporativa. Fronteiras da Desigualdade.** 2006, 178p. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro.

PRADO JUNIOR, C. **Formação do Brasil contemporâneo:** colônia. 23. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

RIBEIRO, A.C.T. **Território usado e humanismo concreto:** o mercado socialmente necessário. In: Formas em Crise: Utopias Necessárias. RJ: Arquimedes Edições, 2005.

RIBEIRO, D. **Educação no Brasil.** Disponível em: <http://www.jspdt.org/> Acesso em: 11/08/2010.

RIBEIRO, L.C.Q.; KOSLINSKI, M.C. **Fronteiras urbanas da democratização das oportunidades educacionais:** O caso do Rio de Janeiro. In: RIBEIRO, L.C.Q.; KOSLINSKI, M.C.; ALVES, F.; LASMAR, C.(org). Desigualdades Urbanas, Desigualdades Escolares. Rio de Janeiro: Letra Capital: Observatório das Metrôpoles: IPPUR/UFRJ,2010.

RIBEIRO, L.C.Q.; KOSLINSKI, M.C.; ALVES, F.; LASMAR, C.(org). **Desigualdades Urbanas, Desigualdades Escolares.** Rio de Janeiro: Letra Capital: Observatório das Metrôpoles: IPPUR/UFRJ,2010.

RIBEIRO, M. L. S. **Historia da educação brasileira:** a organização escolar. 18.ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

RIBEIRO, Vera Masagão; RIBEIRO, Vanda Mendes; GUSMAO, Joana Buarque. **Indicadores de qualidade para a mobilização da escola.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 35, n. 124, abr. 2005 . Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em 12/12/2010.

SACAVINO, S. **Direito humano à educação no Brasil: uma conquista para todos/as?** In: Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos. 2006. Disponível em: [http://www.dhnet.org.br/dados/livros/edh/br/fundamentos/27\\_cap\\_3\\_artigo\\_05.pdf](http://www.dhnet.org.br/dados/livros/edh/br/fundamentos/27_cap_3_artigo_05.pdf). Acesso em 09/07/2010.

SAMEK, Jorge. **A Curitiba do terceiro milênio**. Curitiba: Palavra, 1996

SAMMONS, P. **As características-chave das escolas eficazes**. In: BROOKE, N.; SOARES, J.F. Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias. Belo Horizonte: EdUFMG, 2008.

SANCHEZ, M.R et al. **Política externa como política pública: uma análise pela regulamentação constitucional brasileira (1967-1988)**. Revista Sociologia e Política, 2006, n.27, pp. 125-143. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rsocp/n27/09.pdf> Acesso em 01/04/2011.

SÁNCHEZ, F. E. G. **Cidade espetáculo; política, planejamento e city marketing**. Curitiba: Palavra, 1997.

\_\_\_\_\_. **Imagem da cidade: a vitrine que revela e oculta**. Seminário Repensando as políticas públicas e a ação na cidade, 1999, Rio de Janeiro. Anais. Rio de Janeiro: Comissão de Assuntos Urbanos Cidade-mercadoria, comunicação e consumo da Câmara Municipal do Rio de Janeiro, 1999. Disponível em: <http://www.eliomar.com.br/wp-content/uploads/docs/repensandoaspp.pdf> Acesso em: 30/04/2011.

SANTOS, M. **O espaço do cidadão**. 5. ed. São Paulo: Nobel, 2000.

\_\_\_\_\_. **Da Totalidade ao Lugar**. 1ª ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

\_\_\_\_\_. **A urbanização brasileira**. 5.ed. São Paulo: EDUSP, 2009.

SARAVÌ, G. **Segregação urbana, sociabilidade e escola na Cidade do México: a coexistência de mundos isolados**. In: KAZTMAN, R. & RIBEIRO, L.C.Q. (org). A cidade contra a escola?: Segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2008.

SARTOR, C. A. (2000). **Imagem da cidade – cidade da imagem: o modelo de intervenção urbana do Rio Cidade**. Cadernos Metrópole, nº 4, pp. 65 – 92.

SEED/Diretoria de Administração Escolar. **Sistema de Georreferenciamento das escolas**. Disponível em: <http://www.diaadia.pr.gov.br/dae/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=21> Acesso em 05/05/2010.

SILVA, I. B.; SCATOLIN, F. D. **Índice de desenvolvimento humano municipal: uma simulação para os bairros de Curitiba no ano 2000**. Monografia (conclusão do curso), Universidade Federal do Paraná, 2004.

SMALL, M. L. **Villa Victoria: the transformation of social capital in a Boston barrio**. University of Chicago Press, 2004.

SOARES, J.F.; RIGOTTI, J.I.R.; ANDRADE, L.T. **As desigualdades socioespaciais e o efeito das escolas públicas de Belo Horizonte**. In: KAZTMAN, R. & RIBEIRO, L.C.Q. (org). A cidade contra a escola?: segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2008.

SÓLIS, P. **Efeitos do nível socioeconômico da vizinhança na continuidade escolar entre o Ensino Médio e o Pré-universitário no México, Distrito Federal**. In: KAZTMAN, R. & RIBEIRO, L.C.Q. (org). A cidade contra a escola?: segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2008.

SOUZA, C. **Federalismo, Descentralização e Desigualdades Regionais no Brasil**. XXII Encontro Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (ANPOCS) Caxambu, MG. 27-31 de outubro de 1998.

SOUZA, J. **A ralé brasileira: quem é e como vive**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

SOUZA, Nelson Rosário de. **Planejamento urbano em Curitiba: saber técnico, classificação dos cidadãos e partilha da cidade**. Revista Sociologia e Política, 2001, n.16, pp. 107-122. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rsocp/n16/a07n16.pdf> Acesso em 22/03/2011.

SOUZA, N. R.; PIERUCCI, A. F. O. (Orient.). **Planejamento urbano, saber e poder: o governo do espaço e da população em Curitiba**. 1999. 316f. Tese (doutorado) - Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas.

SUÁREZ, A.L. & GROISMAN, F. **Segregação residencial e conquistas educacionais na Argentina**. In: KAZTMAN, R. & RIBEIRO, L.C.Q. (org). A cidade contra a escola?: segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2008.

TORRES, H.G.; BICHIR, R.M.; GOMES, S.; Carpim, T.R.P. **Educação na periferia de São Paulo: ou como pensar as desigualdades educacionais?** In: KAZTMAN, R. & RIBEIRO, L.C.Q. (org). A cidade contra a escola?: segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2008.

UNICEF. **O Direito de Aprender: Potencializar avanços e reduzir desigualdades/ "Situação da Infância e da Adolescência Brasileira 2009"**. Vários colaboradores. [coordenação geral Maria de Saete Silva e Pedro Ivo Alcântara]. Brasília, DF: UNICEF, 2009.

WILSON, R.H. **A interação da forma urbana e a política pública: o caso da educação pública**. In: KAZTMAN, R. & RIBEIRO, L.C.Q. (org). A cidade contra a escola?: segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2008.

WILSON, W. **The Truly Disadvantaged: The Inner City, The Underclass and Urban Policy**. Chicago: University of Chicago Press, 1987.

ZUCARELLI, C.; RIBEIRO, L.C.Q (Orient). **Segregação Urbana, Geografia de Oportunidades e Desigualdades Educacionais no Rio de Janeiro**, 2009, 105p. Dissertação (Mestrado em Planejamento Urbano e Regional), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

\_\_\_\_\_, **O efeito do lugar e a escolarização de crianças em estabelecimentos públicos**. Observatório das Metrôpoles. Rio de Janeiro, dezembro. 2006. Disponível em: [www.observatoriodasmetrosoles.ufrj.br/especializacao\\_carolina\\_zuccareli.pdf](http://www.observatoriodasmetrosoles.ufrj.br/especializacao_carolina_zuccareli.pdf). Acesso em 15/12/2009.

## APÊNDICES

APÊNDICE 1 - Bairros de Curitiba com IDHM-B (2000), Escolas estaduais e IDEB (2007)

BAIRROS		IDHM-B AJUSTADO (Educação, Renda e Longevidade)	ESCOLAS	IDEB 2007
1	Batel	0,998	C.E. Julia Wanderley	5,1
2	Jardim Social	0,998	C.E. Amâncio Moro	4,2
			E.E.N. Senhora da Salete	5,2
3	Ahu	0,998	E.E. Aline Picheth	6,2
			C.E. Loureiro Fernades	4,3
4	Alto da Glória	0,998	C.E. Prof. Brandão	5,2
			C.E. Cons. Zacarias	4,6
5	Alto da Rua XV	0,998	-	-
6	Bacacheri	0,998	C.E. Leoncio Correia	4,4
7	Bigorriho	0,998	-	-
8	Bom Retiro	0,998	C.E. Prieto Martinez	3,6
9	Água Verde	0,998	C.E. João Turin	4,6
			C.E. Lysimaco F.Costa	4,6
10	Centro	0,998	C.E. Prof. Cleto	5,0
			C.E. Dezenove Dezembro	4,8
			Inst.Edu. Erasmo Pilotto	5,6
			C.E. do Paraná	-
			C.E. Barão do Rio Branco	4,5
			C.E. Tiradentes	4,3
11	Centro Cívico	0,998	-	-
12	Hugo Lange	0,998	-	-
13	Jardim das Américas	0,998	C.E.Prof. Julio Mesquita	4,2
14	Juvevê	0,998	-	-
15	Mercês	0,998	C.E. Bom Pastor	4,6
			C.E. Guido Straube	3,5
			C.E.Manoel A Guimarães	4,5
			E.E. São Francisco de Assis	-
16	Rebouças	0,998	C.E. Guaira	4,7
			C.E.Dr. Xavier da Silva	4,6
17	São Francisco	0,998	E.E. Dona Carola	4,1
18	São Lourenço	0,998	E.E. Ernani Vidal	5,0
19	Seminário	0,998	E.E.Arthur R. de Macedo	
			C.E. Nilson Baptista Ribas (Jd. Los Angeles)	3,9
			E.E. Dom Pedro II	5,2
20	Vila Izabel	0,998	C.E. Alcindo Fanaya	-
			C.E. Gabriela Mistral	3,8
			E.E. Profª Maria Nicolas	-
21	Tarumã	0,998	C.E. Cecilia Meireles	4,1
			C.E. Profª Maria Balbina	4,4

BAIRROS		IDHM-B AJUSTADO (Educação, Renda e Longevidade)	ESCOLAS	IDEB 2007
			E.E. Nossa Senhora de Fátima	4,5
22	Campina do Siqueira	0,997	C.E. Prof. Olimpio de Souza	4,8
23	Guabirota	0,996	C.E. Elysio Vianna C.E. Paulina P. Borsari	2,8 4,6
24	Cristo Rei	0,993	C.E. Elias Abrahao	5,2
25	Vista Alegre	0,990	-	-
26	Jardim Botânico	0,990	C.E. Hildebrando de Araújo	3,5
27	Portão	0,979	C.E. Candido Rondon C.E. Pedro Macedo C.E. Pol. Militar	3,8 4,7 5,9
28	Cabral	0,969	-	-
29	Santa Quitéria	0,950	E.E. Dom Orione C.E. Paula Gomes	4,9 3,7
30	Cascatinha	0,944	-	-
31	Boa Vista	0,943	C.E. Angelo Gusso E.E. Ermelino de Leão C.E. Papa João Paulo I E.E. Santa Cruz	4,6 4,5 4,2 -
32	Hauer	0,917	E.E. Isolda Schmid C.E. Segismundo Falarz	4,6 4,3
33	Tingui	0,894	C.E. Branca do N. Miranda C.E. Maria Montessori	4,5 4,0
34	Fanny	0,879	C.E. João de O. Franco C.E. José Busnardo	4,5 4,1
35	Guairá	0,873	C.E. Santos Dumont	2,8
36	Santo Inácio	0,869	-	-
37	Parolin	0,865	E.E. Doracy Cezarino	3,4
38	Capão da Imbuia	0,858	C.E. Maria A Teixeira	2,9
39	Mossunguê	0,852	E.E. Helena Dionysio	3,4
40	Barreirinha	0,842	C.E. Gelvira C. Pacheco E.E. Maria P Martins	5,1 4,6
41	Santa Felicidade	0,827	E.E. Angelo Trevisan C.E. Angelo Volpato C.E. Francisco Zardo C.E. Pinheiro do Paraná C.E. Santa Felicidade	- 4,2 4,1 4,2 4,9
42	Pilarzinho	0,796	C.E. Bento M. Da R. Neto E.E. Emiliano Perneta C.E. Getulio Vargas (Vila Leonice) E.E. Maria Heloisa Casselli	4,1 2,6 4,1 3,4
43	Novo Mundo	0,792	C.E. Francisco A Macedo C.E. João Bettega C.E. Yvone Pimentel	3,6 3,0 4,6
44	São João	0,790	-	-
45	São Braz	0,788	C.E. Prof. Olavo D. Claro C.E. São Braz C.E. Pe Silvestre Kandora	3,9 4,7 3,5
46	Órleans	0,784	-	-
47	Butiatuvinha	0,772	E.E. Pe. Colbacchini	3,9
48	Capão Raso	0,768	C.E. Emilio de Menezes	4,7

BAIRROS		IDHM-B AJUSTADO (Educação, Renda e Longevidade)	ESCOLAS	IDEB 2007
			C.E. Homero B.de Barros	3,8
			C.E. João Mazzarotto	4,0
49	Boqueirão	0,766	C.E. Euzebio da Mota	3,9
			C.E. Gottlieb Mueller	3,1
			C.E. Luiza Ross	4,6
			C.E. Polivalente	5,1
			C.E. Roberto Langer Jr	4,3
			C.E. Santo Agostinho	4,2
			C.E. Victor do Amaral	3,9
50	Lindóia	0,752	C.E. Attico E. da Rocha	4,6
			C.E. Newton F. da Costa	4,1
51	Prado Velho	0,744	C.E. Manoel Ribas	-
52	Abranches	0,733	C.E. Santa G. Galgani	4,2
53	Bairro Alto	0,730	C.E. Algacyr M. Maeder	4,1
			C.E. Pilar Maturana	3,7
54	Campo Comprido	0,729	E.E. Monsenhor Ivo Zanlorenzi	4,7
			E.E. Santo Antonio	5,0
55	Taboão	0,715	C.E. Sebastião Saporiski	4,3
56	Xaxim	0,706	C.E. Jayme Canet	4,5
			C.E. Papa João Paulo II	4,3
			C.E. Prof. Narciso Mendes	3,5
			C.E. Nossa Senhora Aparecida	3,8
			C.E. São Pedro Apóstolo	3,8
57	Santa Cândida	0,705	C.E. Cruzeiro do Sul	3,8
			E.E. Pe. João Wislinski	4,1
			E.E. Santa Cândida	5,2
58	Atuba	0,694	-	-
59	Uberaba	0,686	C.E. Alfredo Parodi	3,6
			C.E. Anibal Khury Neto	3,5
			C.E. Cons. Carrão	3,9
			C.E. Máximo Atílio Asinelli	4,1
			C.E. Pio Lanteri	4,4
			C.E. São Paulo Apóstolo	4,7
60	Cajuru	0,681	C.E. Natalia Reginato (Vilas Oficinas)	3,3
			C.E. Prof. Nilo Brandão	4,0
			C.E. Dep. Olivio Belich (Vila Camargo)	3,6
			E.E. Rep. Oriental do Uruguai	4,6
			C.E. Santa Rosa	2,9
			C.E. Senhorinha M. Sarmiento	3,2
61	Fazendinha	0,677	C.E. Avelino A. Vieira	3,3
62	Cachoeira	0,676	-	-
63	Riviera	0,662	-	-
64	Alto Boqueirão	0,632	C.E. Lucia Bastos	3,4
			C.E. Milton Carneiro	3,0
65	Pinheirinho	0,615	C.E. Profª Etelvina C. Ribas	3,4
			C.E. Isabel L.S. Souza	4,0
			C.E. João Loyola	3,6
			C.E. La Salle	3,8
66	Lamenha Pequena	0,615	-	-

BAIRROS		IDHM-B AJUSTADO (Educação, Renda e Longevidade)	ESCOLAS	IDEB 2007
67	Augusta	0,595	C.E. José Fressato	3,2
68	Umbará	0,587	C.E. Pe.Claudio Morelli C.E. Luiz Carlos de P.E Souza E.E. São Sebastião	4,9 3,2 4,3
69	Cidade Industrial	0,580	C.E. Alcyone M.C.Velozo C.E. Arlindo C. Amorim C.E. Brasílio V de Castro C.E. ProfªDirce C.do Amaral C.E.Domingos Zanlorenzi (Jd. Gabinete) C.E. Eurides Brandão C.E. ProfªHildegard Sondahi C.E.Ivo Leão E.E. Marli Q. Azevedo C.E. Protasio de Carvalho C.E. Rodolpho Zaninelli C.E. Teotônio Vilela	3,6 3,2 3,8 2,9 3,9 4,1 4,0 3,5 3,5 3,8 2,8 3,5
70	Sítio Cercado	0,548	C.E. Benedicto J.Cordeiro C.E.Flavio F.da Luz C.E. Guido Arzua C.E. Hasdrubal Bellegard C.E. Iara Bergmann (Vila Osternack) C.E. Inez Vicente Borocz C.E. Prof Teobaldo L. Kletemberg	3,5 3,6 - 3,3 3,3 4,2 3,7
71	Campo de Santana	0,534	E.E. Guilherme Pereira C.E. Nirlei Medeiros	3,6 4,2
72	Caximba	0,507	C.E.Maria Gai Grendel	4,0
73	Ganchinho	0,504	-	-
74	São Miguel	0,473	-	-
75	Tatuquara	0,469	C.E. Beatriz Faria Ansay C.E.Guilherme A Maranhão C. E. Moradias Monteiro Lobato	3,2 3,3 3,5

**FONTE: SILVA (p. 36, 2004) – IPPUC; INEP; SEED. Dados trabalhados pela autora.**

## APÊNDICE 2 - Indicadores para a caracterização dos bairros

BAIRRO	IDEB 2007 (Média escolas do bairro)	IDHM-B	IQVC	POPULAÇÃO		DADOS EDUCACIONAIS (POPULAÇÃO 15 ANOS OU MAIS)			RENDIMENTO		
				TOTAL	% EM RELAÇÃO À CURITIBA	TOTAL	ALFABETIZADA	ANALFABETA	SEM RENDIMENTO	ATÉ 3 SALÁRIOS MÍNIMOS	ACIMA DE 3 SALÁRIOS MÍNIMOS
Ahú	5,3	0,998	88,78	11.148	0,70%	9.157	99,37%	0,63%	0,99%	4,64%	94,37%
Cristo Rei	5,2	0,993	78,61	13.325	0,84%	11.084	99,42%	0,58%	1,39%	4,69%	93,92%
Batel	5,1	0,998	75,21	11.778	0,74%	10.203	99,22%	0,78%	1,43%	5,91%	92,66%
São Lourenço	5,0	0,998	82,83	5.556	0,35%	4.496	98,58%	1,42%	0,56%	6,99%	92,45%
Alto da Glória	4,9	0,998	66,95	5.588	0,35%	4.798	99,54%	0,46%	0,00%	4,40%	95,60%
Barreirinha	4,9	0,842	62,91	17.021	1,07%	13.073	97,51%	2,49%	2,07%	21,67%	76,26%
Campo Comprido	4,9	0,729	49,95	21.638	1,36%	15.822	96,59%	3,41%	3,20%	19,63%	77,17%
Centro	4,8	0,998	64,16	32.623	2,06%	29.291	99,34%	0,66%	2,42%	8,76%	88,82%
Campina do Siqueira	4,8	0,997	71,11	7.108	0,45%	5.697	98,35%	1,65%	1,92%	12,99%	85,09%
Portão	4,8	0,979	76,50	40.735	2,57%	32.732	98,72%	1,28%	2,84%	10,60%	86,56%
Jardim Social	4,7	0,998	70,83	6.085	0,38%	5.155	99,55%	0,45%	2,40%	2,46%	95,14%
Rebouças	4,7	0,998	72,42	15.618	0,98%	13.311	98,93%	1,07%	1,45%	8,83%	89,72%
Água Verde	4,6	0,998	87,03	49.866	3,14%	41.330	99,52%	0,48%	1,20%	4,79%	94,01%
Seminário	4,6	0,998	66,85	7.395	0,47%	6.250	99,12%	0,88%	2,64%	6,44%	90,92%
Hauer	4,5	0,917	55,34	13.851	0,87%	10.932	97,99%	2,01%	4,14%	16,38%	79,48%
Boa Vista	4,4	0,943	69,60	29.391	1,85%	23.053	98,35%	1,65%	1,74%	13,55%	84,71%
Bacacheri	4,4	0,998	84,23	23.106	1,46%	18.755	99,11%	0,89%	1,15%	16,51%	82,34%
Santa Felicidade	4,4	0,827	49,92	25.209	1,59%	19.158	96,85%	3,15%	2,03%	14,66%	83,31%
Lindóia	4,4	0,752	44,94	8.343	0,53%	6.187	95,93%	4,07%	3,07%	27,31%	69,62%
Santa Cândida	4,4	0,705	54,31	27.870	1,76%	20.421	96,26%	3,74%	2,89%	22,40%	74,71%
Guabirota	3,7	0,996	67,49	10.678	0,67%	8.520	98,13%	1,87%	3,15%	18,23%	78,62%
Novo Mundo	3,7	0,792	61,62	42.999	2,71%	32.675	96,84%	3,16%	3,77%	19,51%	76,72%
Pinheirinho	3,7	0,615	45,85	49.689	3,13%	35.360	95,07%	4,93%	5,28%	28,05%	66,67%
Bom Retiro	3,6	0,998	71,12	5.633	0,35%	4.684	99,04%	0,96%	1,51%	8,43%	90,06%
Pilarzinho	3,6	0,796	43,37	27.907	1,76%	20.694	96,22%	3,78%	4,02%	21,37%	74,61%
Cajuru	3,6	0,681	34,90	89.784	5,66%	64.750	94,78%	5,22%	4,36%	25,51%	70,13%
Sítio Cercado	3,6	0,548	45,18	102.410	6,45%	71.074	94,66%	5,34%	4,05%	28,75%	67,20%
Cidade Industrial	3,6	0,580	44,08	157.461	9,92%	110.668	94,87%	5,13%	4,69%	25,26%	70,05%
Jardim Botânico	3,5	0,990	42,68	6.153	0,39%	5.041	96,43%	3,57%	2,72%	19,66%	77,62%
Parolin	3,4	0,865	18,57	11.982	0,75%	8.585	92,78%	7,22%	2,66%	32,38%	64,96%
Mossunguê	3,4	0,852	54,51	5.628	0,35%	5.164	96,95%	3,05%	4,64%	17,41%	77,95%
Tatuquara	3,3	0,469	36,52	36.339	2,29%	23.187	93,13%	6,87%	7,06%	40,55%	52,39%
Fazendinha	3,3	0,677	38,69	26.122	1,65%	19.169	95,76%	4,24%	2,45%	18,14%	79,41%
Alto Boqueirão	3,2	0,632	59,25	51.155	3,22%	36.956	96,20%	3,80%	3,78%	23,87%	72,35%
Augusta	3,2	0,595	44,25	3.617	0,23%	2.492	93,18%	6,82%	1,96%	37,85%	60,19%
Capão da Imbuia	2,9	0,858	60,96	20.976	1,32%	16.239	97,58%	2,42%	2,79%	13,17%	84,04%
Guaira	2,8	0,873	43,11	14.268	0,90%	10.795	96,16%	3,84%	3,12%	22,16%	74,72%

FONTE: IPPUC (2000), INEP(2007). Dados trabalhados pela autora.

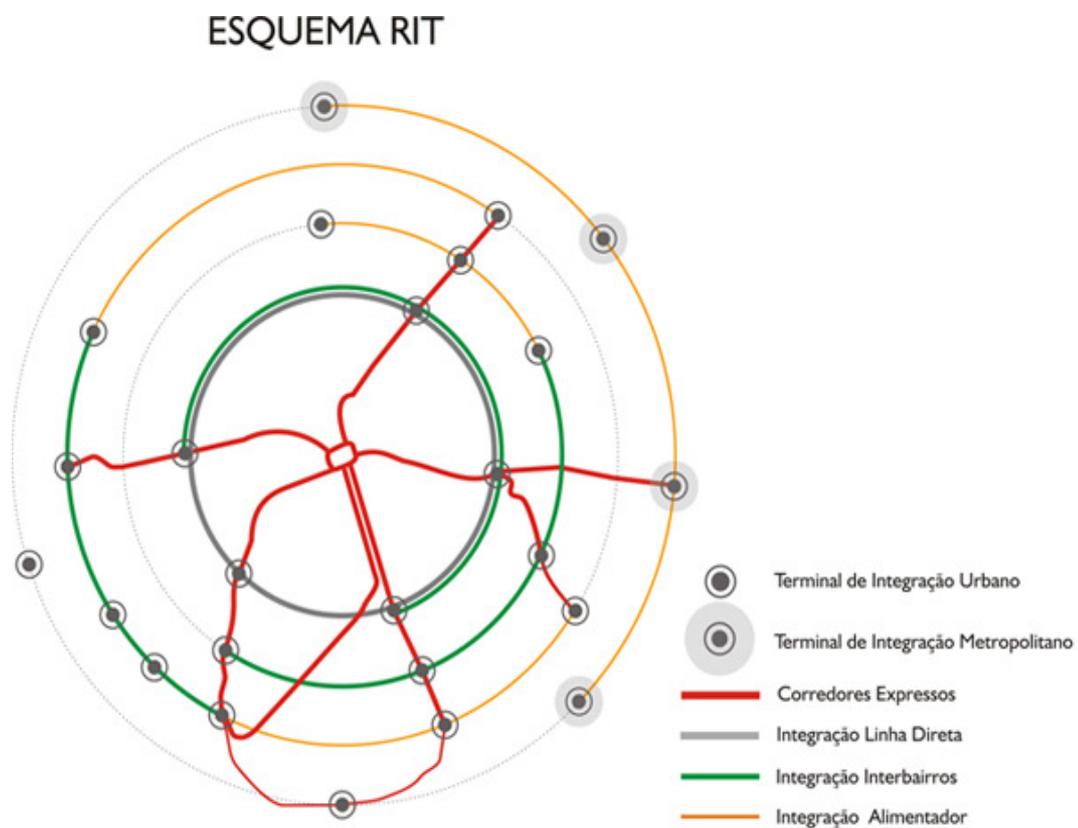
**APÊNDICE 3 - Média dos indicadores**

BAIRRO	IDEB 2007	IDHM-B	IQVC	DADOS EDUCACIONAIS (POPULAÇÃO 15 ANOS OU MAIS)		RENDIMENTO		
				ALFABETIZADA	ANALFABETA	SEM RENDIMENTO	ATÉ <sup>3</sup> SALÁRIOS MÍNIMOS	ACIMA DE <sup>3</sup> SALÁRIOS MÍNIMOS
Bairros com IDEB do extremo superior	4,7	0,993	68,62	98,41%	1,59%	1,98%	11,98%	86,34%
Bairros com IDEB do extremo inferior	3,4	0,754	47,77	95,75%	4,25%	3,65%	23,55%	72,81%

**FONTE: IPPUC (2000), INEP(2007). Dados trabalhados pela a autora.**



## ANEXO 2 – Esquema da rede de integrada de transporte em Curitiba



FONTE: URBS.