



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS**  
**DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA**  
**CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA**

**ELEN KARINE FORTE PESSOA**

**REFLEXÕES INICIAIS SOBRE A DIMENSÃO ESPACIAL DO APRENDER:  
DESIGUALDADES SOCIOESPACIAIS E APRENDIZAGEM EM FORTALEZA (CE)**

**FORTALEZA**

**2026**

ELEN KARINE FORTE PESSOA

REFLEXÕES INICIAIS SOBRE A DIMENSÃO ESPACIAL DO APRENDER:  
DESIGUALDADES SOCIOESPACIAIS E APRENDIZAGEM EM FORTALEZA (CE)

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado  
ao Curso de Graduação em Geografia do Centro  
de Ciências da Universidade Federal do Ceará,  
como requisito parcial à obtenção do grau de  
Licenciada em Geografia.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Edivani Silva  
Barbosa.

FORTALEZA

2026

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

F841r Forte Pessoa, Elen Karine.  
Reflexões iniciais sobre a dimensão espacial do aprender : desigualdades socioespaciais e aprendizagem em Fortaleza (CE) / Elen Karine Forte Pessoa. – 2026.  
61 f. : il. color.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Ciências, Curso de Geografia, Fortaleza, 2026.  
Orientação: Profa. Dra. Maria Edivani Silva Barbosa.

1. Espacialidade. 2. Vida Cotidiana. 3. Aprender. I. Título.

CDD 910

---

ELEN KARINE FORTE PESSOA

REFLEXÕES INICIAIS SOBRE A DIMENSÃO ESPACIAL DO APRENDER:  
DESIGUALDADES SOCIOESPACIAIS E APRENDIZAGEM EM FORTALEZA (CE)

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado  
ao Curso de Graduação em Geografia do Centro  
de Ciências da Universidade Federal do Ceará,  
como requisito parcial à obtenção do grau de  
Licenciada em Geografia.

Aprovada em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/2026.

BANCA EXAMINADORA

---

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Maria Edivani Silva Barbosa (Orientadora)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof. Francisco Amistardam Silva Sousa  
Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME)

---

Prof<sup>ª</sup>. Natália Lídia Garcia de Carvalho  
Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC)

## **AGRADECIMENTOS**

A minha família.

A minha companheira, Lúcia.

A minha orientadora, Profa. Edivani.

Aos meus amigos e amigas.

Aos professores Amistardam e Natália por terem aceitado compor a banca.

“Torcer as palavras, curvá-las, dobrá-las até que delas saiam o óbvio.” (Forte, verão de 2026).

## RESUMO

A questão principal deste trabalho é pensar o papel do espaço na aprendizagem, considerando o sistema de ações e o sistema de objetos como agentes da formação do indivíduo. Diante da complexidade que emerge da relação entre os dois fenômenos, temos por objetivo traçar uma linha de pensamento preâmbular a partir da compreensão de como as variáveis espaciais (desigualdade socioeconômica e violência urbana) repercutem no desempenho escolar. Para isso, executamos uma metodologia que operacionalizou os conceitos de Espaço e Aprendizagem através de variáveis e indicadores. O referencial teórico do estudo parte do materialismo histórico-dialético como concepção e a dialética como método lógico de pesquisa, lançando mão, para discutir aprendizagem, da Psicologia Histórico-Cultural e Crítica de Vygotsky, Heller e Newton Duarte; e para discutir Espaço, confrontamos ideias de autores e autoras referências da Geografia, como Yi-Fu Tuan, Massey, Corrêa e Milton Santos. Conclui-se que o alto ou baixo desempenho escolar, que traduz a aprendizagem, não é, somente, competência individual ou pedagógica, pois a aprendizagem se dá, na sua essência, de forma coletiva. Apontamos que a expressão educacional observada é espelho de uma desigualdade socioespacial. O espaço com seus conjuntos de sistemas de ações e objetos torna-se, por isso, ferramenta psicológica que transforma as funções mentais humanas, inclusive as superiores. Portanto, não cabe a ele ser figurante, ou um cenário onde a aprendizagem acontece. Ele é produto e produtor, podendo amplificar ou atenuar os processos de desenvolvimento cognitivo humano.

**Palavras-chave:** Espacialidade; Vida Cotidiana; Aprender.

## ABSTRACT

The main issue addressed in this work is the role of space in learning, considering the system of actions and the system of objects as agents in the formation of the individual. Given the complexity that emerges from the relationship between these two phenomena, our objective is to outline a preliminary line of thought based on understanding how spatial variables (socioeconomic inequality and urban violence) impact school performance. To this end, we implemented a methodology that operationalized the concepts of Space and Learning through variables and indicators. The theoretical framework of this study is based on historical-dialectical materialism as a conception and dialectics as a logical research method, drawing on the Historical-Cultural and Critical Psychology of Vygotsky, Heller, and Newton Duarte. We also present Space as a fundamental category of study, confronting ideas from reference authors in Geography to discuss it, such as Yi-Fu Tuan, Massey, Corrêa, and Milton Santos. It is concluded that high or low school performance, which reflects learning, is not solely a matter of individual or pedagogical competence, since learning, in its essence, occurs collectively. We point out that the observed educational expression is a mirror of socio-spatial segregation. Space, with its sets of action systems and objects, therefore becomes a psychological tool that transforms human mental functions, including higher ones. Space, therefore, is not merely a background element, or a stage where learning takes place. It is both product and producer, capable of amplifying or attenuating the processes of human cognitive development.

**Keywords:** Spatiality; Daily Life; Learning.

## SUMÁRIO

|              |                                                                                                                       |           |
|--------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>1</b>     | <b>INTRODUÇÃO.....</b>                                                                                                | <b>8</b>  |
| <b>2</b>     | <b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA-METODOLÓGICA.....</b>                                                                        | <b>12</b> |
| <b>2.1</b>   | <b>Espaço(s).....</b>                                                                                                 | <b>12</b> |
| <b>2.2</b>   | <b>Aprendizagem(ns).....</b>                                                                                          | <b>18</b> |
| <b>2.3</b>   | <b>Metodologia.....</b>                                                                                               | <b>26</b> |
| <i>2.3.1</i> | <i>Área e objetos de estudo.....</i>                                                                                  | <i>32</i> |
| <i>2.3.2</i> | <i>Procedimento metodológico.....</i>                                                                                 | <i>33</i> |
| <b>3</b>     | <b>SOMOS SERES HISTÓRICOS, MAS TAMBÉM GEOGRÁFICOS:<br/>ESPAÇO, COTIDIANO, APRENDIZAGEM E FORMAÇÃO<br/>HUMANA.....</b> | <b>35</b> |
| <b>4</b>     | <b>RESULTADOS.....</b>                                                                                                | <b>42</b> |
| <b>5</b>     | <b>CONCLUSÕES.....</b>                                                                                                | <b>58</b> |
|              | <b>REFERÊNCIAS.....</b>                                                                                               | <b>60</b> |

## 1 INTRODUÇÃO

Não dá para desconsiderar elementos espaciais na formação da identidade, na percepção e concepção de mundo, nas formas de relacionamentos estabelecidos entre indivíduos e grupos, portanto, na aprendizagem. Com essa afirmação começamos o processo de reflexão sobre a dimensão espacial na aprendizagem. Afinal, antes de produzirmos o espaço através das ações e dos objetos precisamos pensar em como fazê-los, assim como em qualquer outra atividade necessária a nossa reprodução enquanto indivíduos em uma sociedade.

Certamente muitas dessas ações são espontâneas e pragmáticas, respondendo à comandos externos. É o que caracteriza a sociedade contemporânea, marcada por dualidades decorrentes da estrutura própria do sistema capitalista que determina, em certa medida, as relações sociais, em que, de um lado, encontra-se aqueles que dominam e tomam decisões de repercussão multiescalar e, do outro lado, aqueles subordinados que, via de regra, agem no local conforme a lógica estabelecida para sobreviver.

Pensar o espaço na aprendizagem é considerar o sistema de ações e o sistema de objetos como constituidores da formação do indivíduo. O espaço é formado de objetos técnicos, ações e intenções. Ele é distância, é norma, é deslocamento, é circulação, é lugar, é extensão, é forma, é conteúdo. O espaço se mostra pela vida que o habita, que o anima através das condições que ele oferece para a produção, para a residência, para a comunicação, para o exercício da cidadania. Constitui-se, pois, como um sistema de meios sujeito a avaliações, percepções e concepções.

A aprendizagem é um processo interno, mas quem aprende, aprende em algum lugar. Entendendo o lugar como uma fração do espaço, este é importante na formação da consciência, pois cada objeto, cada ação, com suas funções e comportamentos renovam o sistema local de relações redefinindo os indivíduos, o meio que os acolhe. Os objetos e as ações mudam, a geografia muda e com isso os indivíduos e o seu meio. Assim se constrói uma linha que traça uma transversal entre o espaço e a aprendizagem.

Os signos e símbolos podem ser considerados um sistema: o sistema linguístico. Esse constitui o espaço, uma vez que exerce um papel na produção do imaginário que repercute sobre o conjunto da vida humana. Autores como Vygotsky e Milton Santos apesar de terem atuado em áreas distintas do conhecimento científico concordam que a linguagem tem um papel fundamental nas sociedades por ser a forma pela qual se identifica, reconhece, e nomeia, e a partir do nome é que se produz o pensamento, que precede a ação.

O sistema de objetos arranjados no espaço obedece a uma lógica de racionalização, mas também de oposição. Entendendo o espaço habitado como simbolização do espaço social reificado, as formas-conteúdo dispostas na superfície projetam a distância social expressa sob a forma de oposição espacial, que, por sua vez, interfere na estrutura mental dos sujeitos. Ao imaginar o bairro mais rico e o bairro mais pobre de Fortaleza operamos mentalmente com a oposição para diferenciá-los, e essa diferença se faz por meio da natureza dos objetos dispostos no espaço físico: condomínio de luxo, prédios de alto padrão, casas aglomeradas, becos, esgoto a céu aberto. Logo, a especificidade do lugar leva a distintas atribuições de valor aos elementos espaciais, bem como distintas formas de percepção do mundo, decorrendo daí diferentes espacialidades.

O ser humano ao interagir com o meio assimila o que está disponível a sua consciência, e o que está disponível, em caráter material e imaterial, decorre de um processo histórico, porém depende das condições de espacialidade do sujeito. Dizer que um indivíduo que não tem mobilidade no espaço social e físico por causa de sua condição econômica tem as mesmas condições de obtenção de capital cultural de quem detém recursos para usufruir dos benefícios do espaço é desconsiderar que aqueles se encontram em um tipo de isolamento socioespacial que interfere na compreensão de mundo, que fica restrita ao lugar. Portanto, se aprendizagem decorre da interação do sujeito com os objetos e ações no espaço, pode-se falar em distintas aprendizagens, porque distintas espacialidades.

A partir do exposto pretende-se pensar o papel da espacialidade no entendimento de temas educacionais. Isso parte de uma inquietação que surge durante as práticas de estágio. Ao observar a dificuldade de aprendizagem dos conteúdos de geografia tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio e na Educação de Jovens e Adultos (EJA) alguns apontamentos foram levantados de forma a direcionar caminhos para pesquisa dessa problemática. De caráter gradual, a busca por resposta parte da sala de aula, passando pela escola até chegar ao contexto socioespacial.

Em sala, as turmas eram diversas, as práticas de ensino realizadas pelos professores mesclavam aspectos tradicionais com metodologias ativas, os professores dominavam os conteúdos e com segurança faziam a transposição didática. Obviamente, o domínio de sala no Fundamental mostrou-se mais difícil por razões diversas como a idade do alunado. As escolas, local do estágio, apresentaram boa estrutura física, atenta-se que isso não é a realidade de todas as escolas do município e do estado. Bibliotecas, quadras, salas de informática, refeições foram alguns elementos observados nas escolas durante os estágios.

Vale citar que as condições de trabalho dos professores é uma discussão que merece atenção, mas não é objeto deste trabalho. A precarização desses profissionais, principalmente dos temporários e substitutos, tem a ver com remuneração não condizente com a carga de trabalho, sobrecarga decorrente do acúmulo de funções na escola, dar conta de disciplinas que mobilizam conhecimentos fora da área de formação do profissional, e a frustração de não conseguir os resultados esperados no processo de ensino, pois os alunos apresentam dificuldade de aprendizagem dos conteúdos. Há outros aspectos que deteriora o trabalho docente, mas não iremos nos demorar nesse assunto.

Diante do que se observou, a dificuldade de internalização dos conteúdos de geografia mostrou-se comum fenômeno. Dessa forma, busca-se respostas para as seguintes questões: há uma dimensão espacial na aprendizagem? Distintas espacialidades produzem aprendizagens distintas? As variáveis espaciais interferem na aprendizagem? O caminho para respondê-las toma por direção o contexto espacial e para isso se lança mão dos instrumentais conceituais da ciência geográfica, buscando entender a relação entre espaço e aprendizagem, uma vez que o contexto socioespacial da escola diz algo sobre seus alunos.

Fugindo de um determinismo qualquer, admite-se que a escola pode produzir novas espacialidades em cada sujeito escolar. No entanto, a pesquisa parte de uma hipótese, que há uma dimensão espacial na aprendizagem e que há razões geográficas responsáveis pelas variações dos resultados educacionais e de rendimento dos alunos.

A pesquisa justifica-se pela contribuição a outros debates educacionais na Geografia, tendo em vista que muito se avança nas investigações sobre Ensino de Geografia e Geografia Escolar. Sendo assim, o conjunto de reflexões presentes neste trabalho situa-se na interface entre Geografia e Educação, pois se busca responder o papel do espaço na questão educacional, em específico na aprendizagem. A Geografia da Educação (GdE) é um campo que desenvolve análises geográficas sobre fenômenos educacionais e é a partir desse olhar que se pretende responder aos problemas da pesquisa.

Dessa forma, tem-se por objetivo entender a relação entre espaço e aprendizagem a partir da compreensão de como as variáveis espaciais repercutem no rendimento escolar. Os objetivos específicos são:

- a. Discutir o conceito de espaço e de aprendizagem, estabelecendo conexões de ideias entre autores da Geografia e da Educação;
- b. Confrontar variáveis espaciais com variáveis de rendimento escolar dos alunos;
- c. Debater a relação entre espaço e aprendizagem a partir dos resultados obtidos.

O trabalho está estruturado em cinco seções que concatenadas desenvolvem a ideia principal da pesquisa. A primeira seção traz a introdução, composta por contextualização, problemática, justificativa e objetivos. Na segunda seção, denominada “Fundamentação Teórica-Metodológica”, procuramos atender ao primeiro objetivo específico, vez que discutimos os conceitos de Espaço e Aprendizagem. Além disso, é nela que apresentamos a metodologia de trabalho. A terceira seção, “Somos seres históricos, mas também geográficos: espaço, cotidiano, aprendizagem e formação humana”, colocamos um possível caminho teórico para fundamentar o caminho à aprendizagem, deslocando o eixo da emergência do cotidiano para o não-cotidiano no aprender. Na quarta seção apresentamos os resultados da pesquisa. E por fim, rascunhamos uma breve conclusão aberta a futuras contribuições.

## **2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA-METODOLÓGICA**

A principal contribuição deste trabalho é realizar uma discussão que sobrevoe dois campos distintos, mas que juntos fornecem instrumentos conceituais para compreender a aprendizagem. Falamos da Geografia e da Educação, desta, especificamente, trataremos das questões no alcance da Psicologia da Aprendizagem. No entanto, para nós, não basta compreender o processo de aprendizagem, o fundamental é entender por que e como o espaço influi nele, considerando este um produto que carrega as contradições que perpassa toda a sociedade capitalista contemporânea. Para isso, lançamos mão do pensamento vygotskiano que infundiu a teoria histórico-cultural com a dialética da socialidade e da historicidade para explorar o desenvolvimento psicológico e a consciência como ser-no-mundo.

Para discutir espaço debruçamo-nos sobre as obras de Milton Santos, que se mostrou um intelectual adepto ao método sistêmico. Isso ampliou as possibilidades de enxergar o problema em questão. Assim, a categoria espaço ora aparece via abordagem sistêmica, ora aparece dirigida pelo método dialético. Nos dois casos, assumimos uma posição uma derivada da mistura de ambos os métodos.

Consideramos espaço um meio constituído de objetos e animado por ações inter-relacionados e mutuamente influenciados em suas morfologias e funcionalidades, e produto do trabalho humano.

Por meio da análise crítica que aqui realizaremos para tratar de aprendizagem no campo da Psicologia da Aprendizagem, demonstramos que mesmo ante a força das concepções naturalizantes do ser humano e do indivíduo, nossos esforços seguem na direção contrária. Para isso, o referencial teórico do estudo parte do materialismo histórico-dialético como concepção e a dialética como método lógico de pesquisa, lançando mão da Psicologia Histórico-Cultural e Crítica de Vygotsky (1991, 2002, 2010) e trazendo algumas categorias fundamentais para o seu desenvolvimento, como espaço, aprendizagem, zona de desenvolvimento proximal, signos, instrumentos, vida cotidiana, cotidiano, objetivações, entre outras.

### **2.1 Espaço(s)**

Buscar respostas para o problema desta pesquisa na ciência geográfica leva-nos, inevitavelmente, à categoria Espaço. Propor uma ideia de aprendizagem pela espacialidade requer a construção de uma posição conceitual alicerçada em considerações de autores e autoras

que gravitam em torno desse macroconceito. Sendo assim, nesta subseção é moldado o que seja Espaço. Este como ferramenta-conceitual-guia de investigação.

O espaço aqui será mencionado em três dimensões: Espaço (categoria), espaço (meio), espaço (produto). Entender a totalidade dessas partes que o constituem é fundamental para apontar com segurança o onde ele cruza a aprendizagem. O levantamento bibliográfico e a minuciosa seleção das definições de Espaço constituem a primeira parte desse todo proposto. Não há uma ordem de abordagem dessas partes, elas aparecem conforme a necessidade de se fazer entender a ideia levantada. Atenta-se que fundamentada nas noções confrontadas sobre a categoria, o Espaço passa a ser discutido como meio produzido que imbuído de significados produz espacialidades. A partir daí podemos cruzar a fronteira e ir à aprendizagem.

A definição mais comumente aceita de Espaço é aquela que o considera como um conjunto indissociável de sistemas de objetos e sistemas de ações (Santos, 2006). Santos em seu livro “A Natureza do Espaço: técnica e tempo, razão e emoção” leva-nos a ontologia dessa categoria, ou, simplesmente, a sua natureza. Para isso considera algumas noções fundadoras, como técnica, ação, objeto, intencionalidade, entre outras. De fato, reconhece-se que para entender o Espaço como sistema é preciso indicar suas partes e discorrê-las.

Apontamos o conceito de técnica como central para entender a categoria. A técnica para Santos (2006) é um fenômeno, um conjunto de meios instrumentais e sociais com os quais os seres humanos realizam suas vidas e, assim, ao mesmo tempo criam o espaço. O espaço por meio da técnica é produzido para responder a uma ou mais necessidades. Quase que como uma premissa para a sua produção, alguns autores trazem em suas obras a necessidade como motor propulsor da ação que move a dinâmica espacial (Corrêa, 1987; Santos, 2006). É possível fazer um paralelo entre a Teoria da Atividade de Leontiev e as motivações de produção do espaço. Para Leontiev (2004) a busca por satisfazer uma necessidade é o que movimenta o ser humano, que atinge sua satisfação através de uma atividade composta por ações. Podemos falar, pois, que a atividade e ação são, respectivamente, o trabalho e a técnica. Portanto, a técnica compreende as relações sociais e os instrumentos materiais e imateriais fabricados à medida em que o espaço é criado, tornando-se esta condição para reprodução das relações que o criou.

Sendo assim, o espaço é permeado de intencionalidades, suscetível a uma dada lógica e determinante pelo contexto. Na passagem de Santos (2006) sobre objetos técnicos, o autor deixa claro que estes se instalam na superfície da Terra para responder necessidades fundamentais dos seres humanos. Contudo, a hipertelia se torna condicionada pelo meio, de tal modo que cada novo objeto é apropriado de uma forma específica pelo espaço preexistente. Ao mesmo

tempo em que o objeto produz e transforma o meio geográfico, é o meio, visto como um conjunto de objetos organizados e utilizados segundo uma lógica, que o redefine.

É a lógica do lugar, pois “a partir do reconhecimento dos objetos na paisagem, somos alertados para as relações que existem entre os lugares. Essas relações são respostas ao processo produtivo” (Santos, 2006, p. 45), de forma que o lugar é essa especificidade, ou fração do espaço, dada pela combinação de técnicas qualitativamente distintas. Os objetos, nos lugares, são fixos ou formas dispostas espacialmente distribuídos e organizados sobre a superfície da Terra de acordo com alguma lógica, e como trata Corrêa (1991) o conjunto de todas essas formas configura a organização espacial da sociedade. Mas a organização espacial não é o espaço, já que o espaço reúne a materialidade e a vida que o anima (Santos, 2006).

Esses objetos não têm por si mesmos uma história, nem uma geografia. Tomados isoladamente em sua realidade corpórea, aparecem como portadores de diversas histórias individuais, a começar pela história de sua produção intelectual, fruto da imaginação científica do laboratório ou da imaginação intuitiva da experiência. Mas sua existência histórica depende de sua inserção numa série de eventos - uma ordem vertical - e sua existência geográfica é dada pelas relações sociais a que o objeto se subordina, e que determinam as relações técnicas ou de vizinhança mantidas com outros objetos - uma ordem horizontal. Sua significação é sempre relativa (Santos, 2006, p. 66).

Cada fração do espaço é singular, pois os objetos e ações interferem no meio e vice-versa de forma contínua. A especificidade do lugar, portanto, constitui um dado que leva à diferenciação de resultados. Tomemos por exemplo uma situação fictícia como a instalação de uma escola pública modelo em um bairro pobre. No processo de gestão do território há uma intenção por trás dessa decisão materializada no objeto que, por sua vez, tem uma função *a priori*. A escola fará parte de um contexto que a influenciará de tal forma que seu valor real é encontrado no funcionamento do conjunto – lugar e escola –, *a posteriori*, sem desconsiderar que sua presença também modifica os valores preexistentes. “[...] ações intencionadas podem conduzir a resultados não-intencionados, característica, aliás, muito comum no processo de mudança social ou de mudança espacial” (Hägerstraner *apud* Santos, 2006, p. 66).

Nesta pesquisa o Espaço é considerado um meio constituído de objetos e animado por ações inter-relacionados e mutuamente influenciados em suas morfologias e funcionalidades; produto do trabalho humano, portanto, condicionado pela sociedade ao mesmo tempo que é condição para sua reprodução. Por isso, “como materialidade, a organização espacial é uma dimensão da totalidade social construída pelo ser humano ao fazer sua história” (Corrêa, 1991, p. 53). A organização espacial, considerada parte do espaço, por assim dizer, é a própria sociedade espacializada. É o seu reflexo e condição de repetição. As formas, por conseguinte,

são necessárias às operações que suprem as necessidades sociais e tornam a produção/reprodução contínua. Se somos uma sociedade de classe com clara divisão socioeconômica, produzimos e mantemos uma nítida divisão socioespacial identificada a partir de complexo e instável mosaico de áreas sociais e dos elementos espaciais, visualizados através da combinação de atributos indicadores de status socioeconômico, infraestrutura, características familiares, entre outras (Corrêa, 2007).

Para Bourdieu (1997) a estrutura do espaço social se manifesta sob a forma de oposições espaciais, o espaço habitado, por exemplo, funciona como espécie de simbolização espontânea do espaço social.

Não há espaço, em uma sociedade hierarquizada, que não seja hierarquizado e que não exprima as hierarquias e as distâncias sociais, sob uma forma (mais ou menos) deformada e, sobretudo, dissimulada pelo efeito de naturalização que a inscrição durável das realidades sociais no mundo natural acarreta: diferenças produzidas pela lógica histórica podem, assim, parecer surgidas da natureza das coisas. (Bourdieu, 1997, p. 160)

As oposições espaciais são objetivadas no espaço físico – entendido como organização espacial – e a inércia dessas estruturas sociais existentes, em parte, tem a ver com a inércia da morfologia dos objetos técnicos que não podem ser modificados senão ao preço de um trabalho árduo, de uma mudança das coisas e da lógica dominante, desenraizando e deportando pessoas, as quais suportam transformações sociais e, conseqüentemente, espaciais extremamente difíceis e custosas (Bourdieu, 1997).

Dessa forma, a posição de um agente social se exprime no lugar do espaço físico no qual está situado. Esta correlação é tal que manifesta no espaço físico a relação entre estrutura espacial da distribuição dos agentes e a estrutura espacial da distribuição dos bens ou dos serviços, privados ou públicos. Pode-se dizer então, concordando com Bourdieu (1996), que os sujeitos estão fisicamente localizados e dotados de oportunidade de apropriação de bens e serviços, o que pode favorecer ou desfavorecer, dependendo da posição do indivíduo ou do grupo, a acumulação de capital cultural.

Ultrapassando a discussão sobre a relação entre capital, cultura e espaço – em que quanto maior a posse de capital, maior o consumo dos benefícios do espaço, por conseguinte, maior acumulação cultural –, a localização do sujeito dita sua espacialidade, isto é, o modo como interage com o espaço e como o percebe. Afirma Bourdieu (1997, p. 162) que:

As grandes oposições sociais objetivadas no espaço físico tendem a se reproduzir nos espíritos e na linguagem sob a forma de oposições constitutivas de um princípio de

visão e de divisão, isto é, enquanto categorias de percepção e de apreciação ou de estruturas mentais.

A organização do espaço e a vida que o anima não só reflete a sociedade de classes, como se converte em estruturas mentais que influenciam a forma de ver, interagir e compreender o mundo, portanto, interfere na aprendizagem. Ao perguntar uma criança que mora em uma cidade litorânea próxima à linha do equador, como a cidade de Fortaleza, onde o sol se põe, ela irá dizer que no mar, resposta que difere de uma criança que mora em qualquer ponto do centro-oeste brasileiro. O espaço com seus objetos e ações, que muitas vezes são instalados segundo lógicas externas ao lugar, moldam nossa percepção.

Mesmo sem ter essa pretensão, Santos (2007) faz uma aproximação entre aprendizagem e produção do espaço na passagem que discute a mudança do regime orgânico de troca com a natureza para o regime organizacional, para ele “deixamos, então, uma situação em que a consciência se criava a partir das trocas orgânicas diretas entre o homem e a natureza para enfrentar uma nova situação.” (Santos, 1987, p. 82). Observa-se que as entrelinhas dão a entender que se toma consciência do espaço pela experiência. Em outra passagem, o autor cita que o ser humano, dotado de sensibilidade, busca aprender o entorno ao vivê-lo, o que quer dizer, ao produzi-lo.

Entender a influência do espaço na constituição do “Eu no espaço” foi objeto de discussão de alguns geógrafos, mesmo que a formulação do problema conduzisse a questões epistemológicas da Geografia, como é o caso de Massey (2000) ao buscar responder o que influencia o senso que temos de espaço, bem como Yi-Fu Tuan (1983) para quem o desenvolvimento de habilidades espaciais e a tomada de consciência espacial tem a ver com a experiência. Tuan (1983) se questiona quais elementos da cultura, da sociedade e do ambiente físico afetam as habilidades e o conhecimento das pessoas.

O Espaço para Tuan (1983) difere do Espaço para Santos (2006), que difere daquele considerado nesta pesquisa, porém suas considerações sobre conhecimento, espaço e lugar dão embasamento para o raciocínio aqui construído. Para aquele autor, aprender é conhecer o espaço até ele se tornar íntimo, passando a ser lugar, do conhecido ao desconhecido, onde as referências vão dando ao espaço um ar de familiar. Isso ocorre através do movimento do corpo e da experiência, definida pelos sentidos e pela percepção. O espaço é um constructo do corpo, estruturado pelos sentidos, logo, as espacialidades são diversas, “as pessoas podem trabalhar no mesmo prédio e experienciar mundos diversos, porque as diferenças de status as colocam em rotas de circulação e áreas de trabalho diferentes” (Tuan. 1983, p. 47). Porque experimentam o espaço de maneira não semelhante, as percepções são distintas, assim como a consciência de

espaço. “A habilidade espacial varia conforme nossa relação com o meio que nos cerca” (Tuan, 1983, p. 86), pensando dessa forma, ao mesmo tempo em que se aprende o espaço ao criá-lo, o processo de aprendizagem é transpassado pela espacialidade do sujeito.

Mas se há uma dimensão espacial na aprendizagem como podemos verificá-la? Peguemos as considerações de Tuan quando associa mobilidade ao conhecimento do espaço. Quem tem mobilidade no espaço em uma sociedade marcada pela inércia daqueles que não detêm capital? Afinal, a posse do capital proporciona o poder sobre o espaço que, por sua vez, proporciona mobilidade e acesso aos diferentes tipos de conhecimento. Massey (2000) sustenta que não é somente o capitalismo e seu desenvolvimento que determinam nossa compreensão e nossa experiência de espaço, embora a compressão tempo-espaço leve a uma espécie de aprisionamento espacial.

Na mesma linha, Bourdieu (1997) afirma que o enclausuramento de uma parcela da população no espaço físico tem uma finalidade: manter à distância aqueles que estão distantes no espaço social. Isso acarreta uma experiência limitada das possibilidades do espaço, traduzindo: a falta de capital intensifica a experiência da finitude. Se nossa espacialidade determina nossa aprendizagem, sendo a espacialidade condicionada pelo potencial de mobilidade e acesso às técnicas materiais e simbólicas, de forma a expandir nossas experiências de espaço, a finitude pelo aprisionamento interfere no processo de aprendizagem. Não é possível dizer que o consumo simbólico do espaço por quem detém capital é o mesmo de quem não detém, por conseguinte, não se pode falar que a aprendizagem será a mesma. Um estudante que tem por mundo algumas quadras da cidade dificilmente terá a mesma percepção de cidade de um estudante que tem mobilidade e acesso aos equipamentos urbanos, inclusive de outras cidades. Há, portanto, uma relação entre aprendizagem e espacialidade que está inscrita no espaço físico. Este, por sua vez, produz espacialidades que influem na aprendizagem. Bourdieu (1997, p.166) afirma que:

Nos bairros estigmatizados os moradores não têm em comum senão sua comum excomunhão. A reunião num mesmo lugar de uma população homogênea na despossessão tem também como efeito redobrar a despossessão, principalmente em matéria de cultura e de prática cultural: as pressões exercidas, em escala da classe ou do estabelecimento escolar ou em escala do conjunto habitacional pelos mais carentes ou os mais afastados das exigências constitutivas da existência normal produzem um efeito de atração para baixo, portanto de nivelamento, e não deixam outra saída que a fuga para outros lugares.

É o efeito do lugar descrito acima por Bourdieu. Efeito que incide sobre a aprendizagem. O espaço como objeto, ação, produto e meio envolve toda a pessoa, inclusive sua constituição enquanto sujeito, ou seja, constituição do “Eu”. Então como não considerar que existe uma

dimensão espacial na aprendizagem? Dessa forma, se o espaço físico é fragmentado, onde cada fragmento remete a um grupo social com suas características e modo de vida, a aprendizagem também é fragmentada, não sendo determinista nesta afirmação, mas o espaço reflete, condiciona e é condicionado pela aprendizagem.

## **2.2 Aprendizagem(ns)**

Empregar o conceito de espaço para explorar os contornos espaciais da aprendizagem requer um diálogo com autores e autoras que reconheçam nesse processo o insubstituível papel da vida social. Não cabe nesta abordagem discorrer sobre o aprender, considerando, estritamente, caminhos biológicos explicativos. Por isso, aproximamo-nos do viés histórico e sociológico encontrados nos trabalhos escritos por Vygotsky (1991, 2002, 2010). Suas categorias ontológicas, socialidade e historicidade, explicativas da natureza social da mente e da heterocronia da aprendizagem e do desenvolvimento, contribuem para o surgimento de perspectivas que assumem a espacialidade sociocultural e histórica da cognição. Portanto, se todo fenômeno humano psicológico deriva da prática socialmente organizada, ratifica-se que o espaço (material e ideológico) opera na dimensão cognitiva, porquanto condiciona como as pessoas percebem e experimentam sua situacionalidade.

A Escola de Vygotsky tratou o desenvolvimento da mente humana à luz do processo histórico. Sendo assim, defendemos uma leitura marxista da obra desse autor para que o leitor não situe nossas colocações no ideário pós-moderno, vez que é comum em trabalhos de entusiastas da psicologia vygotskyana desconsiderarem a teoria marxista como seu fundamento.

De acordo com Duarte (2004) houve uma apropriação das ideias de Vygotsky pelo universo ideológico neoliberal e pós-moderno, o que produziu leituras unilaterais de suas contribuições, nas quais são destacados alguns conceitos e omitidos outros. É o caso do protagonismo assumido pelo papel do símbolo e da palavra no desenvolvimento das funções mentais superiores e da ação humana. Para Duarte (2004), na verdade, a teoria sócio-histórica-cultural trata esses conceitos como secundários, pois vê a mediação semiótica, os processos simbólicos e os processos cognitivos como derivados das interações que indivíduos estabelecem na concreta atividade socialmente organizada. Os conceitos primários, portanto, são: sistemas sociais, ideologias, formas institucionais de trabalho, formas institucionais de educação, materialismo dialético, alienação, relações sociais de produção, meios psicológicos de produção, modos psicológicos de produção de conceitos sociais e relações psicológicas de produção.

Esse distanciamento de Marx só foi possível graças à tradução para o português de versões resumidas publicadas em inglês que cortaram cerca de 60% da obra original (Duarte, 2004). Essa explicação é fundamental para que possamos ler Vygotsky à luz do marxismo, de forma a opor-se a interpretações de sua teoria tomadas por relativismos culturalistas ou centradas em interações linguísticas intersubjetivas e, assim, trazer para o debate uma discussão sobre aprendizagem que a considera um processo não-individual, interno - já que é um fenômeno psicológico -, histórico, e determinado pela realidade concreta dos sujeitos. O que queremos dizer é isto: as condições de vida do aluno (sua classe social, sua localização geográfica, as condições de moradia, o acesso a equipamentos culturais ou de educação não-formal, entre outros) influem de modo a determinar sua aprendizagem.

Antes de apresentar o pensamento do autor soviético sobre aprendizagem, abriremos alguns parágrafos para tratar da descaracterização da Psicologia Histórica a partir de sua aproximação da concepção interacionista e construtivista de Piaget. O desenvolvimento mental individual não pode ser analisado fora da vida social, seguindo de maneira unilateral uma via naturalizante, embora seja o que nos apresenta a concepção piagetiana de conhecimento. Para esse autor, o conhecimento resulta de processos adaptativos. Assim, a adaptação é realizada por meio da interação de ações com os objetos e da construção das estruturas mentais como interiorização dessas ações. Aqui, a aprendizagem segue o desenvolvimento do intelecto sem influir nesse processo.

O modelo interacionista-construtivista que biologiza as relações entre indivíduo e meio, isto é, entre indivíduo e sociedade, é construído a partir de conceitos como o de interação, assimilação, acomodação, equilíbrio e adaptação. Semelhante a um procedimento padrão, o conhecimento seria construído da mesma forma em todos os indivíduos. No trecho abaixo alguns conceitos-chaves para a teoria piagetiana são apresentados:

A equilíbrio me parece o fator fundamental desse desenvolvimento. Compreendemos então ao mesmo tempo a possibilidade de aceleração, e a impossibilidade de um aceleração que ultrapasse certos limites. [ ... ] Não creio que haja vantagens em acelerar o desenvolvimento da criança além de certos limites. Muita aceleração corre o risco de romper o equilíbrio. O ideal da educação não é aprender ao máximo, mas é antes de tudo aprender a aprender; e aprender a se desenvolver e aprender a continuar a se desenvolver depois da escola (Piaget, 1983, p. 225).

O que nos chama atenção, no entanto, é o relativismo ou esvaziamento moral desse processo. A questão de se um conhecimento é mais verdadeiro do que outro não é decisiva, mas, sim, a de que um indivíduo é mais desenvolvido do que outro, expresso pela capacidade de aprender sozinho, independente da natureza do conhecimento “construído”. Não que essa

seja uma discussão levantada na epistemologia genética de Piaget, porém revela o forte cientificismo positivista que tende a universalizar fenômenos - psicológicos e sociais, especificamente -, e negar a historicidade inerente a eles. As implicações educacionais do ideário construtivista piagetiano é o fortalecimento do lema “aprender a aprender”, que para Duarte (2004, p.9)

[...] passa a ser revigorado nos meios educacionais, pois preconiza que a escola não caberia a tarefa de transmitir o saber objetivo, mas sim de preparar os indivíduos para aprenderem aquilo que deles for exigido pelo processo de sua adaptação as alienadas e alienantes relações sociais que presidem o capitalismo contemporâneo. A essência do lema "aprender a aprender" é exatamente o esvaziamento do trabalho educativo escolar, transformando-o num processo sem conteúdo. Em última instância o lema "aprender a aprender" é a expressão, no terreno educacional, da crise cultural da sociedade atual.

No trecho da citação acima “esvaziamento do trabalho educativo escolar, transformando-o num processo sem conteúdo”, constatamos que as políticas educacionais brasileiras seguiram à risca o sentido exato das palavras entoadas pelos construtivistas, basta ler a Lei N° 9394/96, Art. 26 ou a Lei N° 14.945/24. Nelas observamos que houve uma aglutinação das disciplinas em áreas do conhecimento, exceto matemática, que reduziu a importância de cada uma individualmente. A palavra Geografia na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional só aparece uma vez, por exemplo. Os conteúdos científicos estão vinculados às disciplinas, portanto, quanto menor for a quantidade de horas destinadas à oferta de determinada matéria, menor será o rol de conteúdos científicos disponibilizados para a formação do aluno. Um exemplo é o Ensino Médio nas escolas públicas. Há um primeiro corte de conteúdos quando se cria áreas do conhecimento, e há um segundo corte quando se divide o currículo em formação geral básica e formação diversificada. Como é possível aprender Geografia na escola pública se lá é ofertada uma aula por semana?

Retomemos a discussão sobre a descaracterização do pensamento de Vygotsky ao aproximá-lo do construtivismo. O ideário construtivista defende princípios muito próximos do movimento escolanovista, o que daí já não se pode chamar a escola soviética de construtivista. Outro movimento de deslocamento ideológico das ideias de Vygotsky é entenderem que a contribuição de sua teoria se restringe a trazer a questão do social para o construtivismo. Indo mais a fundo nessa concepção, a contribuição da Psicologia Histórica e Cultural fica limitada à interação intersubjetiva linguística.

As concepções psicológicas e pedagógicas de cunho interacionista e construtivista têm por finalidade última desenvolver no aluno a capacidade de realizar aprendizagens

significativas por si mesmo em distintas situações práticas. Piaget, por exemplo, defende que seja oferecida condições para que o aluno possa construir suas próprias verdades:

O problema da educação interacional é, portanto, essencialmente o de direcionar o adolescente não para soluções prontas, mas para um método que lhe permita construí-las por conta própria. A esse respeito, existem dois princípios fundamentais e correlacionados dos quais toda educação inspirada pela psicologia não poderia se afastar: 1) que as únicas verdades reais são aquelas construídas livremente e não aquelas recebidas de fora; 2) que o bem moral é essencialmente autônomo. Sempre que o discurso substitui a ação efetiva, o progresso da consciência é retardado (Paiget, 1988, p. 166 *apud* Duarte, 2004, p. 36).

Dessa passagem podemos extrair algumas armadilhas vestidas de princípios. O primeiro refere-se ao método de construção do conhecimento que se apresenta mais importante do que o conhecimento já produzido socialmente, isto é, valoriza-se mais aquele que aprende por si mesmo – que constrói um método de aquisição e construção de conhecimento - do que aquele que aprende através da transmissão por outras pessoas. Busca-se formar atitudes, novas formas de abordar novos problemas, produzir autonomia através do método, da experiência. No entanto, o caráter vago e ineficiente desse princípio é constatado à medida que você observa que velhos problemas ainda persistem e se agudizam na sociedade capitalista, o que significa que os princípios construtivistas não estão sendo capazes de responder às necessidades educacionais de aprendizagem. Isso acontece porque as propostas educacionais do construtivismo mistificam a realidade e transformam as práticas pedagógicas em uma abstração esvaziada de sentido e conteúdo. Supervalorizar o método em detrimento do conhecimento já produzido descaracteriza o processo educativo e esvazia o ato de ensinar, tornando o educador uma figura secundária, inclusive substituível, como se pode ler no trecho abaixo:

A criança julga, prevê, raciocina em tudo que se refere imediatamente a ela. Age, explora, investiga, descobre, inventa. Aí está a verdadeira educação, que não tem necessidade de lições de mestres ou de livros. Basta colocar a criança num meio suficientemente rico, suficientemente nutritivo do ponto de vista intelectual, para que espontaneamente ela se mova e empregue a atividade que lhe permite conhecê-lo sem qualquer intervenção do educador. Observa, experimenta e, a um tempo, adquire, assim, conhecimentos científicos e forma em si mesma (o que é muito mais precioso) um espírito científico. Aprende a conhecer o mundo que a cerca imediatamente, e não segundo um programa estabelecido pelo mestre, que decide tal ou qual objeto, tal ou qual fenômeno deve ser observados, mas de acordo com seu interesse (Cousinet, 1959, p. 42-43 *apud* Duarte, 2004, p.35).

[...] a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho) (Ministério da Educação, 2017, p.11)

Mais de 50 anos separam as duas citações, mas a ideia central continua a mesma: construir conhecimento por si ou “aprender a aprender”; embora no primeiro, o construtivismo protagonize um papel de oposição à educação tradicional, anulando, explicitamente, a necessidade de intervenção do educador, enquanto no segundo, o construtivismo serve a um projeto neoliberal de formação de mão de obra qualificada adaptada ao acelerado processo de mudança que acompanha a sociedade capitalista.

Outro princípio tem a ver com o imediatismo da sociedade no capitalismo. No contexto atual de mundialização da economia, ou globalização, o capitalismo trava uma luta constante para sua manutenção, e a educação desempenha um importante papel: preparar um trabalhador mais adequado aos novos padrões de exploração. Freitas (1995) e Duarte (2004) trazem as seguintes questões:

As mudanças no padrão de exploração do trabalhador passaram a exigir deste novas habilidades, o que explicaria, ao menos em parte, o fato de a educação passar a ser objeto de maior atenção por parte das classes dominantes, o que leva ao acirramento da contradição, existente no capitalismo, entre, por um lado, a necessidade de educar trabalhador para que ele possua as qualificações exigidas pelo processo produtivo e, por outro, a constante tentativa de impedir que o trabalhador venha a dominar o conhecimento em níveis que dificultem sua exploração (Freitas, 1995, p. 126).

Para a reprodução do capital torna-se hoje necessária, como foi visto, uma educação que forme os trabalhadores segundo os novos padrões de exploração do trabalho. Ao mesmo tempo, há necessidade, no plano ideológico, de limitar as expectativas dos trabalhadores em termos de socialização do conhecimento pela escola, difundindo a ideia de que o mais importante a ser adquirido por meio da educação não é o conhecimento, mas sim a capacidade de constante adaptação as mudanças no sistema produtivo (Duarte, 2004, p. 47).

Nesse contexto, o movimento construtivista e aqueles adeptos ao “aprender a aprender” assumem que a educação precisa preparar o indivíduo para acompanhar a sociedade, que é dinâmica, cujos conhecimentos têm data marcada para vencimento, pois um conhecimento que hoje é tido como verdadeiro pode ser superado em pouco tempo. O indivíduo que não aprender a se atualizar estará condenado ao eterno anacronismo, e o seu insucesso dependerá da maior ou menor capacidade de buscar conhecimentos e informações com rapidez e saber utilizá-las com criatividade, dominando as novas tecnologias e linguagens, adaptando-se a um novo tipo de relação entre conhecimento e trabalho (Duarte, 2004), ou seja, ele precisa aprender a aprender. Afinal, não é isso que vivenciamos com a explosão de cursos técnicos e cursos EaD em campos específicos do conhecimento? Ou a pressão exercida pelo domínio de diferentes habilidades em áreas das mais diversas para atender a demanda do mercado de trabalho? Hoje a competência profissional é medida pela quantidade de certificados no currículo.

Defendemos que a aprendizagem não é um movimento solitário. Assim como defendemos que a aprendizagem não deve servir ao imediatismo da sociedade capitalista. Pelo contrário, a aprendizagem é um processo sempre mediado e que tem por finalidade última a formação da individualidade total dos indivíduos, desenvolvendo neles ações coletivas conscientes dirigidas à superação do capitalismo. Coadunando com Vygotsky, a aprendizagem vem antes do desenvolvimento, influenciando-o; portanto, a aprendizagem tem um papel fundamental na formação do caráter de cada sujeito e, por consequência, na formação de uma sociedade mais justa.

Quando Vygotsky trata, em suas obras, da aprendizagem e do desenvolvimento e de suas implicações educacionais, apresenta-nos três teorias que se agrupam em três campos explicativos da relação entre esses dois processos. O primeiro campo defende a independência, isto é, postulam uma separação de ambos os processos no tempo.

O aprendizado é considerado um processo puramente externo que não está envolvido ativamente no desenvolvimento. Uma vez que essa abordagem se baseia na premissa de que o aprendizado segue a trilha do desenvolvimento e que o desenvolvimento sempre se adianta ao aprendizado, ela exclui a noção de que o aprendizado pode ter um papel no curso do desenvolvimento ou maturação daquelas funções ativadas durante o próprio processo de aprendizado. O desenvolvimento ou a maturação são vistos como uma pré-condição do aprendizado, mas nunca como resultado dele. Para resumir essa posição: o aprendizado forma uma superestrutura sobre o desenvolvimento, deixando este último essencialmente inalterado (Vygotsky, 1991, p.54).

No segundo campo, aprendizagem é desenvolvimento. O seu princípio fundamental é a simultaneidade e sincronização entre os dois processos. A educação, para os adeptos dessa abordagem, é a organização de hábitos de comportamento e de inclinação para ação, sendo o indivíduo um conjunto vivo de hábitos (Vygotsky, 2002).

O terceiro campo tenta conciliar os dois extremos apresentados, fazendo com que coexistam. Por um lado, o processo de desenvolvimento está concebido como um processo independente do de aprendizagem, mas por outro lado esta mesma aprendizagem — no decurso da qual a criança adquire toda uma nova série de formas de comportamento — considera-se coincidente com o desenvolvimento. Resumindo: aprender é adquirir comportamento.

Um exemplo claro dessa abordagem é a teoria de Koffka, segundo a qual o desenvolvimento se baseia em dois processos inerentemente diferentes, embora relacionados, em que cada um influencia o outro; - de um lado a maturação, que depende diretamente do desenvolvimento do sistema nervoso; de outro o aprendizado, que é em si mesmo, também um processo de desenvolvimento. Também é nova a idéia de que os dois processos que constituem o desenvolvimento são interagentes e mutuamente dependentes (Vygotsky, 1991, p.54)

A posição de Vygotsky para com a aprendizagem é distinta das três acima apresentadas. Para o autor soviético os dois processos não coincidem, pois o desenvolvimento progride de forma mais lenta e atrás da aprendizagem. Desta sequenciação resulta a zona de desenvolvimento proximal.

Propomos que um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em operação com seus companheiros (Vygotsky, 1991, p. 64)

Diferente da zona de desenvolvimento real - capacidade do indivíduo de fazer sozinho o que antes só fazia acompanhado – a zona de desenvolvimento proximal é constituída por aquilo que o indivíduo, num determinado momento, não faz sozinho, mas o faz com a ajuda de outros, inclusive e principalmente do professor. Nessa abordagem, assimilar algo não significa que seus processos quanto a isto estão completos, na verdade, eles apenas começaram. É por isso que para Vygotsky o único bom ensino é o que atua no âmbito da zona de desenvolvimento próximo (Duarte, 2002).

Considerada deste ponto de vista, a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização dá aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente (Vygotsky; Luria; Leontiev, 2010, p. 115).

Assim todo o processo de aprendizagem é uma fonte de desenvolvimento que ativa numerosos processos, que não poderiam desenvolver-se por si mesmos sem a aprendizagem.

Voltamos a defesa de que a aprendizagem, assim como os demais fenômenos mentais, é um aspecto humano mediado que influi no comportamento e se forma ao longo da história. Passamos agora a relacioná-lo com o espaço. Para Vygotsky (1991) a característica básica do comportamento humano em geral é que os próprios homens influenciam sua relação com o ambiente e, através desse ambiente, pessoalmente modificam seu comportamento, colocando-o sob seu controle, “tem sido dito que a verdadeira essência da civilização consiste na construção propositada de monumentos de forma a não esquecer fatos históricos” (Vygotsky, 1991, p. 38). Aí temos manifestações do aspecto mais fundamental e característico que distingue a memória humana da memória dos animais: a função mediada. Pode-se afirmar, portanto, que o espaço tem a função de mediar os processos mentais, visto que o ambiente -

modificado intencionalmente ou não - funciona como apoio às funções superiores mediadas como a memória ou a aprendizagem.

Na passagem que Vygotsky trata de instrumentos e signos (meios artificiais) é fácil fazer uma relação entre aprendizagem e espaço. O espaço sendo o conjunto de meios:

O uso de meios artificiais - a transição para a atividade mediada - muda, fundamentalmente, todas as operações psicológicas, assim como o uso de instrumentos amplia de forma ilimitada a gama de atividades em cujo interior as novas funções psicológicas podem operar (Vygotsky, p. 39, 1991)

Espaço não é cenário, não é passivo, ele tem meios que medeiam as atividades mentais. O que fazemos para não esquecer um ocorrido? Criamos algo que o retome, por exemplo, uma pintura, uma fotografia, um mapa. Somos capazes de lembrar com a ajuda de signos e usamos instrumentos para criá-los. Isto é, criamos, historicamente, signos para mediar nossa relação com o mundo. Ocorre que modificamos o ambiente e ele, por sua vez, modifica nosso comportamento. O espaço com seus conjuntos de sistemas de ações e objetos tornam-se, por isso, ferramenta psicológica que transforma as funções mentais humanas, inclusive as superiores. Outra passagem em que podemos associar o pensamento de Vygotsky a uma estreita relação entre aprendizagem e espaço é quando autor discute a gênese da formação de conceitos.

A presença de um problema que exige a formação de conceitos não pode por si só ser considerada como causa do processo, embora as tarefas que a sociedade coloca aos jovens quando estes entram no mundo cultural, profissional e cívico dos adultos sejam um importante fator para a emergência do pensamento conceptual. Se o meio ambiente não coloca os adolescentes perante tais tarefas, se não lhes fizer novas exigências e não estimular o seu intelecto, obrigando-os a defrontarem-se com uma sequência de novos objetivos, o seu pensamento não conseguirá atingir os estádios de desenvolvimento mais elevados, ou atingi-lo-á apenas com grande atraso (Vygotsky, 2002, p. 61).

Nitidamente, cabe ao meio estimular o intelecto. O desenvolvimento mental é determinado por essa relação. Vygotsky, Luria e Leontiev (2010) afirmaram que sujeitos analfabetos e envolvidos com práticas econômicas mais primitivas tenderam a responder às tarefas experimentais fazendo referência a experiências pessoais e reproduzindo operações utilizadas na sua vida cotidiana. Os sujeitos mais integrados no sistema econômico e educacional "moderno", por sua vez, tenderam a utilizar o chamado "pensamento mediado", fazendo uso de categorias abstratas.

Porém é importante compreender o meio como espaço carregado de intenções e criado ao longo da história concreta da sociedade. Isso quer dizer que as contradições inerentes da sociedade capitalista se tornam contradições do espaço por este ser produto daquele. E o conteúdo e forma de pensamento refletem essa natureza. Não estranho, hoje, é a naturalização

de mentalidades altamente pragmáticas centradas no agora, criando-se uma aversão ao saber socialmente produzido, bem como um distanciamento da ideia de esforço e de tempo necessário ao estudo, à teoria e, pelo contrário, um apelo ao cotidiano, a valorização do fácil, do útil e do prático.

O imediatismo de nossa sociedade, que é um imediatismo exigido para manutenção do sistema capitalista, gera consequências que recaem sobre a classe trabalhadora minando suas possibilidades de estímulos à aprendizagem. Afinal que tipo de espacialidades são geradas para e pelas populações mais pobres? O espaço, entendido como conjunto de meios, não apenas abriga a aprendizagem, mas participa ativamente da constituição das funções psicológicas superiores. Dito isso, afirma-se que a desigualdade econômica cria desigualdades socioespaciais que, em certa medida, refletem o rendimento escolar dos alunos, pois mudar o espaço é também mudar as condições da aprendizagem.

Defendemos que o espaço, sistema de ações e objetos, é um sistema de mediações, e está intrinsicamente associado à aprendizagem, uma vez que esta é um processo interno, um processo situado, dando-se na interação com o espaço socialmente produzido. Espaços ricos em mediações ampliam as possibilidades de aprendizagem, em contrapartida, espaços pobres em mediações, tendem a restringir o desenvolvimento das funções superiores. Não tem como pensar estratégias educacionais e pedagógicas tomando a escola como o coração da política, isso só pressiona os professores - não queremos dizer que a escola deva ser secundarizada, pelo contrário -, é preciso pensar estratégias sistêmicas para melhorar o rendimento do aluno - indicador de aprendizagem -, entendendo sua espacialidade, o que envolve a família, a comunidade escolar, o bairro, o espaço.

### **2.3 Metodologia**

Compreender a relação entre espaço e aprendizagem é de uma complexidade que demanda estudos exploratórios aprofundados e multidisciplinares. Reconhecendo a limitação para aprofundar o problema, - pouco tempo disponível, acesso a dados, baixo domínio em outras áreas do conhecimento necessárias à discussão - esta pesquisa, de caráter inicial, procura compreender a geografia da aprendizagem através da correlação espacial dos conceitos (operacionalizados através de variáveis), isto é, usa-se a representação cartográfica como meio de visualização e constatação da condição de suficiência do espaço no comportamento da

aprendizagem, este sob a forma de dados contínuos e ordenáveis. Dessa forma, a pesquisa é do tipo descritiva de natureza quantitativa.

De acordo com Gil (1991), a pesquisa descritiva tem como objetivo a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. Também são pesquisas descritivas aquelas que visam descobrir a existência de associações entre variáveis. Embora definida como descritiva, não nos limitamos a constatar a existência de relação entre variáveis, visto que durante todo o trabalho fazemos reflexões com vistas a proporcionar novas visões do problema.

No que se refere ao procedimento metodológico, realiza-se um levantamento bibliográfico fundamentado em livros e artigos científicos, assim como levantamento de dados secundários. Por isso, a pesquisa é do tipo levantamento (pesquisa empírica) com revisão de literatura do tipo bibliográfica (Gil, 1991). O mesmo autor nos coloca que na maioria dos levantamentos não são pesquisados todos os integrantes da população estudada. Antes seleciona-se uma amostra significativa de todo o universo. As conclusões obtidas desta amostra são, então, projetadas para a totalidade do universo. A amostragem escolhida é a por tipicidade, um tipo não probabilístico e consiste em selecionar subgrupo da população que, com base nas informações disponíveis, possa ser representativo de toda a população.

Nesta pesquisa colocamos lado a lado dois conceitos distintos e de áreas do conhecimento que se interceptam, muitas vezes, apenas no campo do ensino. Diante do desafio de pensar o espaço na aprendizagem, lançamos mão de uma discussão essencialmente teórica, indicando os nexos entre ambos. Resta, no entanto, indicar de que maneira esses conceitos serão colocados em contato com os fatos empíricos para obtenção de respostas que possam ser validadas.

Optamos por transformar os dois conceitos em variáveis para que pudéssemos mensurá-las e classificá-las. Assim, os fatos manifestos que as representaram foram desempenho escolar, desigualdade socioeconômica e violência urbana.

**Quadro 1 - Mensuração dos conceitos espaço e aprendizagem**

| Conceito     | Variável                    | Indicador                                                                                                                                   | Fonte                             |
|--------------|-----------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------|
| ESPAÇO       | Desigualdade socioeconômica | Índice de Desenvolvimento Humano dos bairro de Fortaleza (2016)                                                                             | Prefeitura Municipal de Fortaleza |
|              |                             | Valores do rendimento nominal médio mensal das pessoas responsáveis com rendimentos por domicílios particulares permanentes ocupados (2022) | IPECE                             |
|              | Violência Urbana            | Número de ocorrência de crimes nas AIS de Fortaleza (2024)                                                                                  | SSPDS                             |
| APRENDIZAGEM | Desempenho escolar          | Nível de desempenho adequado em Língua Portuguesa – SPAECE (Edição final 2024)                                                              | CAED                              |
|              |                             | Proficiência média das escolas em Língua Portuguesa – SPAECE (Edição final 2024)                                                            | CAED                              |
|              |                             | Nível de aprendizado em matemática escala SAEB (2023)                                                                                       | Qedu/INEP                         |
|              |                             | IDEB (2023)                                                                                                                                 | Qedu/INEP                         |
|              |                             | Indicador Socioeconômico dos alunos das Escolas da Rede Estadual (INSE) (2023)                                                              | Qedu/INEP                         |

Fonte: elaborado pela autora (2026)

Existem várias opções de indicadores, mas esses foram selecionados pela facilidade de acesso e por já apresentarem escala de medição e classificação dadas pelos órgãos responsáveis pela divulgação. Em razão da especificidade dos indicadores de desempenho escolar é válido discorrer sobre eles:

#### **I) Nível de desempenho adequado em Língua Portuguesa – SPAECE**

Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básico do Ceará (SPAECE) é uma avaliação educacional em larga escala que contribui na elaboração de políticas educacionais. Este sistema afere o desempenho de estudantes dos 2º, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental, da 3ª série do Ensino Médio e da Educação de Jovens e Adultos – segmento Ensino Médio (EJA) a partir da aplicação de testes de Língua Portuguesa e Matemática para todas as escolas estaduais e municipais cearense.

O desempenho nessas disciplinas é classificado em padrões, que para a etapa do Ensino Médio são:

**Muito crítico** - Este padrão reúne estudantes com carência de aprendizagem para o desenvolvimento das habilidades e competências mínimas requeridas para a conclusão da etapa de escolaridade em que se encontram. São estudantes que necessitam de ações pedagógicas de recuperação (Níveis 1 e 2 até 225 pontos);

**Crítico** - Este padrão agrupa estudantes que ainda não demonstram ter desenvolvido adequadamente as habilidades e competências essenciais para a sua etapa de escolaridade. Demandam atividades de reforço na aprendizagem (Níveis 3 e 4 até 275 pontos);

**Intermediário** - Este padrão reúne estudantes que consolidaram o desenvolvimento das habilidades e competências previstas para a etapa de escolaridade. Entretanto, ainda requerem ações para aprofundar a aprendizagem (Níveis 5 e 6 até 325 pontos);

**Adequado** - Este padrão agrupa estudantes com desenvolvimento além do esperado para a sua etapa de escolaridade, os quais precisam de estímulos para continuar avançando no processo de aprendizagem (Níveis 7 a 10, 326 pontos ou mais).

Para cada padrão há níveis. No caso de Língua Portuguesa, esses níveis variam de 1 (muito crítico) a 10 (adequado). Cada nível tem uma escala de pontuação que variam de 200 a valores acima de 400 pontos (CAED, 2023).

## **II) Proficiência média das escolas em Língua Portuguesa – SPAECE**

É o valor da média da pontuação dos alunos no exame de Língua Portuguesa SPAECE por escola.

## **III) Nível de aprendizado em matemática escala SAEB**

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) é um conjunto de avaliações em larga escala do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) que diagnostica a qualidade da educação básica no Brasil a partir de testes de Língua Portuguesa e Matemática. Os níveis de aprendizado utilizados nesta pesquisa fazem parte da escala de proficiência em Matemática SAEB, e variam de 1 a 10 nos padrões Insuficiente (224 a 274 pontos), Básico (275 a 349 pontos), Proficiente (350 a 399) e Avançado (400 a 450).

## **IV) IDEB**

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica é um indicador que mede a qualidade da educação básica, combinando os resultados do SAEB com o fluxo escolar (Censo Escolar).

## **V) Indicador Socioeconômico dos alunos das Escolas (INSE)**

Trata-se de uma medida cujo objetivo é situar o conjunto dos alunos atendidos por cada escola em um estrato, definido pela posse de bens domésticos, renda e contratação de serviços pela família dos alunos e pelo nível de escolaridade de seus pais (INEP, 2026).

Descrição dos Níveis Socioeconômicos dos alunos:

**Nível I - Até 30:** Este é o menor nível da escala e os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa bens elementares, como uma televisão em cores, uma geladeira, um telefone celular, até dois quartos no domicílio e um banheiro; não contratam empregada mensalista

e nem diarista; a renda familiar mensal é de até 1 salário mínimo; e seus pais ou responsáveis possuem ensino fundamental completo ou estão cursando esse nível de ensino.

**Nível II – 30 a 40:** Neste, os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa bens elementares, como uma televisão em cores, um rádio, uma geladeira, um telefone celular, dois quartos e um banheiro; bem complementar, como videocassete ou DVD; não contratam empregada mensalista e nem diarista; a renda familiar mensal é de até 1 salário mínimo; e seus pais ou responsáveis possuem ensino fundamental completo ou estão cursando esse nível de ensino.

**Nível III – 40 a 50:** Neste, os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa bens elementares, como uma televisão em cores, um rádio, uma geladeira, um telefone celular, dois quartos e um banheiro; bens complementares, como videocassete ou DVD, máquina de lavar roupas, computador e possuem acesso à internet; não contratam empregada mensalista ou diarista; a renda familiar mensal está entre 1 e 1,5 salários mínimos; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) possuem ensino fundamental completo ou estão cursando esse nível de ensino.

**Nível IV - 50 a 60:** Já neste nível, os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa bens elementares, como um rádio, uma geladeira, dois telefones celulares, até dois quartos e um banheiro e, agora, duas ou mais televisões em cores; bens complementares, como videocassete ou DVD, máquina de lavar roupas, computador e possuem acesso à internet; bens suplementares, como freezer, um ou mais telefones fixos e um carro; não contratam empregada mensalista ou diarista; a renda familiar mensal está entre 1,5 e 5 salários mínimos; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) possuem ensino fundamental completo ou estão cursando esse nível de ensino.

**Nível V 60 a 70:** Neste, os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa um quantitativo maior de bens elementares como três quartos e dois banheiros; bens complementares, como videocassete ou DVD, máquina de lavar roupas, computador e acesso à internet; bens suplementares, como freezer, um ou mais telefones fixos, um carro, além de uma TV por assinatura e um aspirador de pó; não contratam empregada mensalista ou diarista; a renda familiar mensal é maior, pois está entre 5 e 7 salários mínimos; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) completaram o ensino médio.

**Nível VI 70 a 80:** Neste nível, os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa um quantitativo alto de bens elementares como três quartos e três banheiros; bens complementares, como videocassete ou DVD, máquina de lavar roupas, computador e acesso à internet; bens suplementares, como freezer, telefones fixos, uma TV por assinatura, um aspirador de pó e, agora, dois carros; não contratam empregada mensalista ou diarista; a renda familiar está acima de 7 salários mínimos; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) completaram a faculdade e/ou podem ter concluído ou não um curso de pós-graduação.

**Nível VII - Acima de 80:** Este é o maior nível da escala e os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa um quantitativo alto de bens elementares, como duas ou mais geladeiras e três ou mais televisões em cores, por exemplo; bens complementares, como videocassete ou DVD, máquina de lavar roupas, computador e acesso à internet; maior quantidade de bens suplementares, tal como três ou mais carros e TV por assinatura; contratam, também, empregada mensalista ou diarista até duas vezes por semana; a renda familiar mensal é alta, pois está acima de 7 salários mínimos; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) completaram a faculdade e/ou podem ter concluído ou não um curso de pós-graduação.

### *2.3.1 Área e objetos de estudo*

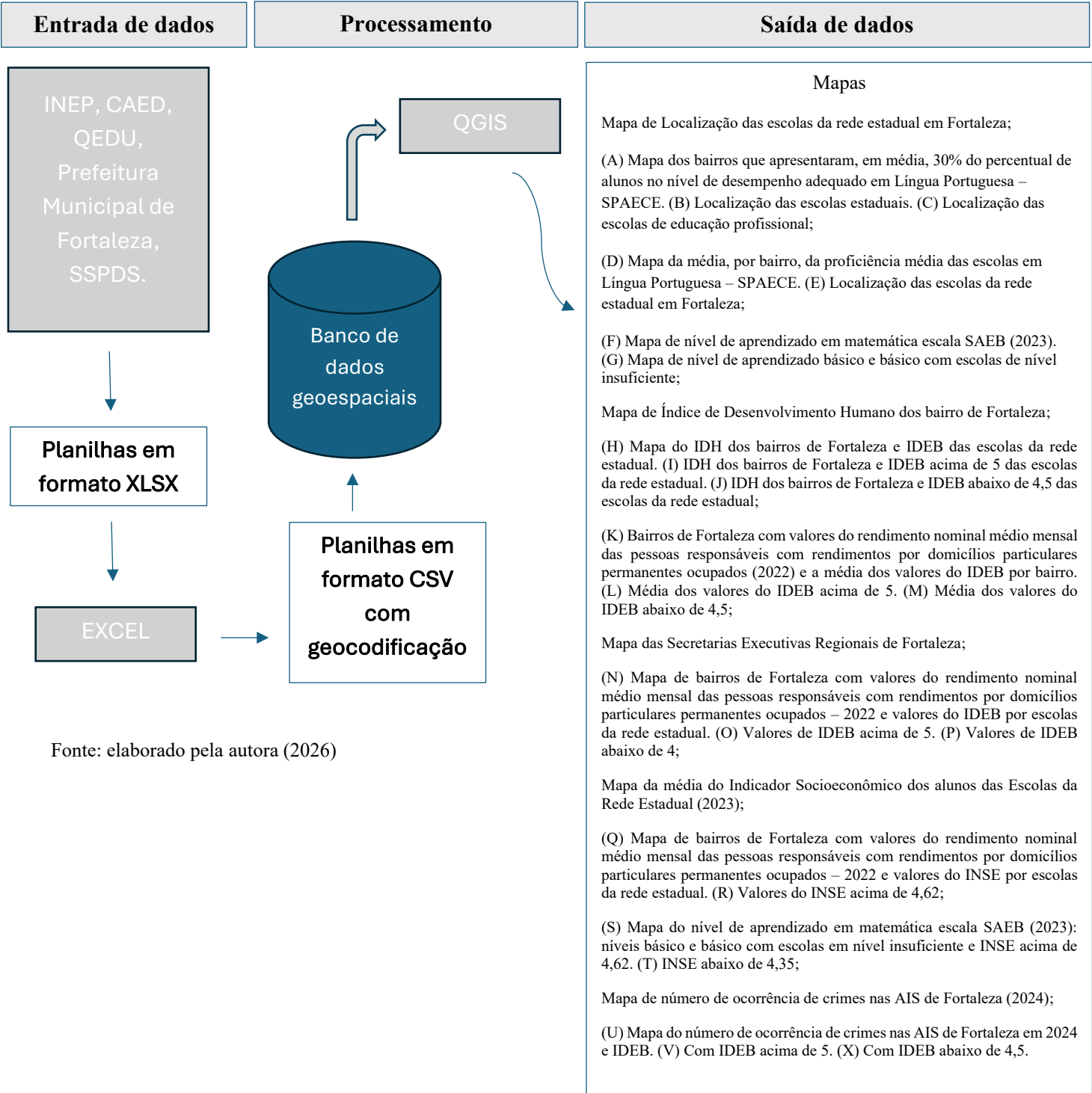
A rede estadual do Ceará é formada por um total de 751 Escolas distribuídas nas seguintes categorias: CEJA, Quilombola, Indígena, do Campo, Família Agrícola, Institutos, Militar, Profissional, Regular e Tempo Integral. A Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC) gerencia as unidades escolares através de uma estrutura regional denominada Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE) que se ramificam em 20 núcleos, sendo responsáveis por implementar políticas educacionais nas escolas estaduais do interior do estado. Já na capital Fortaleza a estrutura de gerenciamento é composta pela Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza (SEFOR), incluindo SEFOR I, SEFOR II e SEFOR III.

Das 167 escolas estaduais distribuídas entre as SEFORs optamos por analisar os dados das Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEPs), Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTIs) e Escola em regime regular, totalizando 154 unidades de ensino.

2.3.2 Procedimento metodológico

Uma vez obtidos os dados em formato CSV (Valores Separados por Vírgulas), que é um arquivo de texto simples que armazena dados tabulares (como planilhas ou bancos de dados), esses foram processados em Software QGIS, versão 3.40, e rodados em Sistema de Projeção Cartográfica UTM (Universal Transversa Mercator) DATUM: SIRGAS 2000–Zona 24 S.

Figura 1 - Procedimentos de obtenção, processamento e análise dos dados



Fonte: elaborado pela autora (2026)

A figura 1 representa os procedimentos adotados para elaboração dos mapas que compõem os resultados. Iniciamos com o levantamento de dados secundários armazenados em banco de dados de instituições públicas e privadas. Após a coleta, esses dados entraram no Excel em formato xlsx, foram tratados e convertidos em formato csv. Nesse momento, realizamos a geocodificação dos endereços das escolas para poder gerar coordenadas e, assim, especializar os demais dados no Sistema de Informação Geográfica (SIG). Agora como dados geoespaciais, no Qgis, viraram informações geográficas cartografadas e visualizadas em mapas.

### **3 SOMOS SERES HISTÓRICOS, MAS TAMBÉM GEOGRÁFICOS: ESPAÇO, COTIDIANO, APRENDIZAGEM E FORMAÇÃO HUMANA**

Este capítulo não foge ao problema de pesquisa, na verdade, ele complementa-o. Consideramos ser de estimada importância discutirmos sobre cotidiano, uma vez que defendemos que a aprendizagem na escola deva ser direcionada ao não-cotidiano, a fim de diluir as lacunas de uma espacialidade alienadora e pouco estimulante do aprender.

É comum encontrarmos entre os educadores que se preocupam com a questão do cotidiano na educação uma não-reflexão sobre o termo, que é adotado de forma espontânea com o significado de dia a dia, prática concreta ou vida. Nesse caso, essa atitude de naturalidade para com o significado traz consigo questões e respostas quase nunca formuladas de maneira explícita e aplicável. É o caso da categoria realidade dos estudantes, que é tomada, muitas vezes, como método de ensino, objetivo ou fórmula para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem. Essa categoria é associada a ideia de cotidiano, que, por sua vez, é sinônimo de vida do aluno em oposição à escola e ao conteúdo. Como pontua Duarte (1999, p.76) na crítica a tal aceção.

[...] o problema é o distanciamento entre a escola e o indivíduo enquanto ser concreto. A atividade escolar é vista como algo que não faz parte da vida cotidiana do indivíduo, como algo estranho e até hostil a essa vida. O objetivo passa a ser, então, o de diminuir essa distância, aproximar a escola do cotidiano, fazer da educação escolar um processo de formação que prepare melhor o indivíduo para enfrentar os problemas cotidianos.

Para Leontiev (2004), para uma determinada estrutura objetiva da atividade do ser social corresponderá uma determinada estrutura subjetiva. Portanto, se a síntese da atividade material e histórica do indivíduo e da humanidade no recorte histórico atual se dá no interior de relações sociais alienadas, significa que há uma propensão à formação alienada da consciência e da personalidade. Então como considerar a realidade concreta do indivíduo o polo positivo em relação à escola, que se mostra como o polo negativo? Diante da constituição alienada do ser, faria algum sentido ou teria algum significado a aproximação da vida do estudante àquilo que é historicamente construído pela humanidade e socializado na escola? Nessa perspectiva de cotidiano, a prática pedagógica ficaria paralisada, já que a prática social é o seu ponto de partida e o seu ponto de chegada.

As contribuições de Agnes Heller e sua teoria da vida cotidiana para essa discussão é a possibilidade de movimento da prática pedagógica a partir de uma outra concepção de cotidiano, que a autora chama de cotidianidade ou vida cotidiana. Para Heller (1973), a prática social é composta de duas esferas: a vida cotidiana e o não-cotidiano. Heller argumenta que a vida

cotidiana é a vida de todo ser humano, pois não há quem esteja fora dela. Mesmo em sociedades anteriores de estrutura diversa da sociedade burguesa.

A vida do ser humano todo também é a vida cotidiana, visto que ele participa com todos os aspectos de sua individualidade e particularidade. Coloca nela o funcionamento de todos os seus sentidos, habilidades, sentimentos e ideologias. Mas isso não significa que as capacidades mobilizadas funcionem no seu máximo, pois não tem tempo de se doar inteiramente em nenhum desses aspectos.

O fato de que todas as suas capacidades se coloquem em funcionamento determina também, naturalmente, que nenhuma delas possa realizar-se, nem de longe, em toda sua intensidade. O homem da cotidianidade é atuante e fruidor, ativo e receptivo, mas não tem tempo nem possibilidade de absorver inteiramente em nenhum desses aspectos por isso não pode aguçá-los em toda sua intensidade. (Heller, 1973, p.17)

Ao analisar a vida cotidiana, a autora enxerga uma estrutura e a caracteriza. Os conceitos a partir daí definidos explicam certos padrões de funcionamento de modos de pensar, agir e sentir típicos da cotidianidade. Para Heller toda vida cotidiana é heterogênea e hierárquica, sobretudo no que se refere ao conteúdo e significação dos tipos de atividades. A autora chama a atenção para o fato de que diferentemente da heterogeneidade, a hierarquia não é eterna e imutável e muda em função das diferentes estruturas econômicas e sociais (Heller, 1973).

Outra característica é a espontaneidade. É uma tendência de toda e qualquer atividade do cotidiano. Sem ela os seres humanos não conseguiriam realizar qualquer ação para produção e reprodução da sua existência social. Portanto, é necessário que atividades, pensamentos e ações sejam espontâneos nessa esfera de sua vida. Se uma pessoa fosse pegar um livro e tivesse que pensar em todas as variáveis científicas ou filosóficas em jogo a sua reprodução estaria em risco. Dessa maneira, muitas das atividades se dão de maneira irrefletida e automática.

Assim, na vida cotidiana, as interações sociais, o trabalho, o lazer, a formação dos hábitos e costumes, o uso da linguagem, a assimilação de certas ideias e de certas normas consuetudinárias de comportamento dão-se de forma essencialmente espontânea, não refletida, sem que se mantenha uma relação consciente para com todos esses elementos da vida humana. (Rossler, 2004, p. 106)

A vida cotidiana é economicista, no sentido de que nela o pensamento e a ação manifestam-se e funcionam somente na medida em que são indispensáveis à continuação da cotidianidade. O pensamento cotidiano orienta-se, portanto, para a realização de atividade cotidianas, podendo-se falar de unidade imediata de pensamento e ação na cotidianidade (Heller, 1973). Essa unidade imediata compõe o pragmatismo. Trata-se de um pensamento que não se eleva ao nível da teoria ou reflexão, voltado, apenas, para a realização da ação. Nesse caso, Heller (1973) afirma que na manipulação das coisas, a identificação do correto ou

verdadeiro é aproblemática, uma vez que o correto é verdadeiro na medida em que, com sua ajuda, é possível prosseguir na cotidianidade.

Outras características são os juízos provisórios, a ultragenelarização, a imitação, a analogia, a confiança, a fé e os preconceitos. Dentre essas características é válido discorrer sobre a imitação, pois não há vida cotidiana sem ela. Certamente por ser um elemento essencial dos processos de aprendizagem. Na assimilação dos aspectos consuetudinários, dos instrumentos, dos usos de utensílios, do trabalho, das formas de comunicação de uma sociedade, a imitação desempenha papel imprescindível, pois os indivíduos a utilizam como forma de aprender e agir de maneira socialmente adequada. Como as demais características, essa relação não se dá de forma consciente e refletida.

De modo singular, a determinação dos pensamentos e das ações do indivíduo na vida cotidiana é dada pela “lei do menor esforço”, o que importa é assegurar a sua reprodução na cotidianidade. Como bem observa Rossler (2004, p.107)

Na vida cotidiana, os pensamentos e as ações visam sempre a sua efetivação de forma rápida, segura, num menor tempo e com o menor esforço possível, tanto físico quanto intelectual. É necessário que assim seja para que se viabilize o conjunto heterogêneo de atividades que compõem essa esfera da vida.

Embora pareça algo negativo, para Heller (1973) todas essas características são formas necessárias do pensamento, da ação e do ser na cotidianidade. Sem elas a sobrevivência seria impossível. A vida cotidiana, por conseguinte, não é algo que deva ser banido, pois não existe sociedade sem cotidianidade. Para a autora, mesmo sendo terreno propício à alienação, a vida cotidiana não é necessariamente alienada. O é na circunstância histórico-social da estrutura da sociedade capitalista. Neste recorte histórico, quando se cristalizam as características apresentadas, não deixando ao indivíduo possibilidade de movimento e de consciência, tem-se a alienação da vida cotidiana.

Nessas sociedades, o indivíduo da vida cotidiana é o indivíduo que realiza o trabalho que lhe cabe na divisão social do trabalho, produz e reproduz esta parte e perde de vista a dimensão humano-genérica. Assim sendo, perde de vista as condições de sua objetividade; ao alienar-se, torna-se particularidade, parcialidade, indivíduo preso a um fragmento do real, à tendência espontânea de orientar-se para seu eu particular. A alienação ocorre quando se dá um abismo entre a produção humano-genérica e a participação consciente dos indivíduos nesta produção - o indivíduo alienado (indivíduo enquanto particularidade) cria objetivações em si e não realidades objetivas para si. (Patto, 1993, p.125)

Quando a estrutura da vida cotidiana se expande tomando forma única da prática social do indivíduo, em que sua vida é o conjunto de atividades voltadas para a reprodução da sua particularidade, moldando atitudes rígidas de pensar e agir, que não podem ser rompidas mesmo em situações que exigem da genericidade para-si, trata-se, portanto, de uma estrutura social alienada, de um cotidiano alienado e, por conseguinte, de um psiquismo cotidiano alienado (Rossler, 2004).

[...] à alienação da estrutura material da sociedade corresponde um processo de empobrecimento da estrutura do psiquismo humano, na medida em que as condições materiais de vida típicas de uma sociedade marcada por relações sociais de dominação, e, portanto, de alienação, impossibilitam a relação dos indivíduos para com as esferas não cotidianas da existência humana, bem como a apropriação das formas de pensamento, sentimento e ação a elas inerentes. Em outras palavras, uma estrutura social alienada produz uma vida cotidiana alienada a qual, por sua vez, determina o esvaziamento da individualidade humana, impedindo o pleno desenvolvimento dos indivíduos, desenvolvimento esse que requer a existência de condições objetivas e subjetivas favoráveis à apropriação das esferas materiais e simbólicas mais desenvolvidas do gênero humano, com a consequente objetivação individual no interior dessas esferas. (Rossler, 2004, p. 110)

Para superar a particularidade que leva à alienação, Heller (1973) propõe o que chama de homogeneização. Mas antes de discorrer sobre tal conceito é necessário trazer o que a autora chama de particularidade e genérico-humano para delimitar o conceito de não cotidiano e, por fim, compreender a homogeneidade.

Todo indivíduo é um ser particular e um ser genérico simultaneamente. Essa particularidade expressa o seu ser individual e a satisfação das necessidades do “Eu” cuja teleologia orienta-se sempre para a própria particularidade. É da ontologia do ser particular o único e irrepetível, que se converte em um complexo cada vez mais complexo, que se baseia na assimilação da realidade social dada e nas capacidades de manipulação das coisas (Heller, 1973). Logo, quanto mais complexa a sociedade mais complexa é a particularidade do ser humano.

Enquanto indivíduo o ser humano é também genérico. Ele mostra-se produto e expressão de suas relações sociais, herdeiro e preservador do desenvolvimento humano (Heller, 1973). Assim, o genérico está contido em todo ser humano na execução de toda atividade genérica, mesmo que as motivações sejam particulares. Na prática escolar, a professora exerce uma atividade cujo conteúdo transmite a substância humana, pois precisou assimilar as objetivações humano-genéricas que foram construídas através das sociedades diversas e mobilizá-las por motivações, muitas vezes, particulares. Diferentemente do ser particular, a

teleologia do ser genérico se orienta para o “Nós”, visto que a comunidade é a portadora do humano-genérico, constituindo-se um meio no qual passa o percurso da humanidade.

A individualidade é o encontro do particular com sua própria genericidade humana de forma consciente, embora essa aproximação possa se dar inconscientemente, pois o grau de desenvolvimento do indivíduo pode variar em função das possibilidades de liberdade do ser humano singular. Nas condições de manipulação e alienação social, a não fragmentação do ser em seus “papéis” culmina na aliança de particularidade e genericidade para produzir uma individualidade unitária. Para Heller (1973) quanto mais unitária for essa individualidade mais rápido deixa de ser a forma característica da inteira vida uma muda união do genérico e particular.

Já como indivíduo, o ser humano detém um certo movimento que lhe possibilita escolher sua própria comunidade e seu próprio modo de vida no interior das possibilidades dadas (Heller, 1973). Mas essa unidade é uma mera tendência. Na vida cotidiana a humanidade não deixa de ser uma unidade da inteira vida. Os dois elementos (particularidade e genericidade) funcionam em si e não são levados à consciência. Isso porque o desenvolvimento da individualidade se choca com o fato do ser humano já nascer lançado na cotidianidade, assumindo como dadas as funções da vida cotidiana e as exercendo. Logo, a relação consciente desses dois elementos não costuma existir na vida cotidiana.

Na moderna estrutura na qual se vive, aumenta-se as possibilidades que tem a particularidade de submeter a si o humano-genérico e de colocar as necessidades e interesses da integração social a serviço do egoísmo do indivíduo (Heller, 1973). Daí suscita a ética. As normas da ética formam a intimação que tem por objetivo submeter a particularidade a genericidade, convertendo-se em motivação interior. A ética como motivação é o que Heller chama de moral, que é algo individual, mas não particular. Uma das funções da moral é o veto. A outra é a transformação.

Como a vida cotidiana está carregada de escolhas, que podem ser indiferentes do ponto de vista moral ou estarem moralmente motivadas, Heller (1973, p.24) chama atenção para o seguinte fato:

Quanto maior a importância da moralidade, do compromisso pessoal, da individualidade e do risco na decisão acerca de uma alternativa dada, tanto mais facilmente essa decisão eleva-se acima da cotidianidade e tanto menos se pode falar de uma decisão cotidiana. Quanto mais intensa é a motivação do homem pela moral, isto é, pelo humano-genérico, tanto mais facilmente sua particularidade se elevará (através da moral) à esfera da genericidade. Nesse ponto, termina a muda coexistência de particularidade e genericidade.

Certamente a maioria das escolhas têm motivações heterogêneas de tal modo que a elevação do particular para o genérico não se produz de maneira completa na cotidianidade. Salvo algumas exceções quando a motivação moral se torna determinante e sua finalidade é instrumento de elevação humano-genérico, como no caso de alguém que presta serviços à comunidade ou luta pela emancipação do seu grupo. Dessa maneira o comportamento pessoal representa o comportamento humano-genérico, isto é, vai além do “Eu” para o “Nós”.

Heller (1973) mostra que o caminho para esse comportamento é a escolha, a concentração, a vinculação consciente e as consequências. Obviamente essas etapas não são características da cotidianidade, na verdade, a contrária. O são da não-cotidianidade. O comportamento não-cotidiano ocorre, portanto, quando a consciência se eleva ao humano-genérico, ultrapassando a esfera da vida cotidiana. Para essa autora, o reflexo artístico e científico seriam exemplos da esfera não-cotidiana da vida social, pois rompem com a tendência espontânea e economicista do pensamento cotidiano.

Quando a particularidade individual se dissipa na atividade genérica que se escolhe autonomamente e de forma consciente mergulha-se na não-cotidianidade. É nessa esfera que as objetivações genéricas para-si são produzidas, o que permite o desenvolvimento humano das sociedades. A ciência, a arte, a filosofia, a política são objetivações não-cotidianas, mas não estão imunes à submissão que a esfera cotidiana impõe na atual sociedade de classes marcada pela alienação. É dessa forma que se observa o desenvolvimento da humanidade não acompanhado pela diminuição das desigualdades, acesso justo ao que é produzido pelo trabalho, justiça social.

Apensar de indivíduos elevarem-se a não-cotidianidade, e assim o desenvolvimento da atividade humano-genérica acontecer, eles estão imersos na vida cotidiana. De acordo com Heller (1973) o meio para superar essa dialética é a homogeneização. Como a vida cotidiana é heterogênea e, portanto, solicita todas as capacidades do ser, mas nenhuma com intensidade, o “ser humano inteiramente” não tem tempo de torna-se. Todavia, a homogeneização é o ser inteiramente que concentra toda sua atenção em uma única questão e suspende qualquer outra atividade durante a execução; por isso emprega a inteira individualidade humana na resolução de tal tarefa.

A homogeneização eleva o ser acima da cotidianidade em direção ao humano-genérico. Isso significa que as ações, comportamentos e pensamentos se dão na esfera do não-cotidiano para o cotidiano. Nesse ponto o indivíduo é capaz de relacionar de forma consciente a vida cotidiana e as objetivações não-cotidianas, de forma a tomar decisões autônomas que lhe dê movimento na vida social dada.

Antes de fechar a discussão acima é preciso diferenciar vida cotidiana de cotidiano. Heller em sua obra “Cotidiano e História” define vida cotidiana como o conjunto de atividades necessárias a produção e reprodução do indivíduo na sua sociedade. Portanto, vai além da ideia comumente empregada de cotidiano como rotina, dia a dia, ou vida do aluno. A vida cotidiana é o lugar onde a sociedade adquire existência concreta. O lugar onde se dão as transformações sociais. Dialeticamente, o lugar de dominação e rebeldia.

Como bem discorre Patto (1993, p.122)

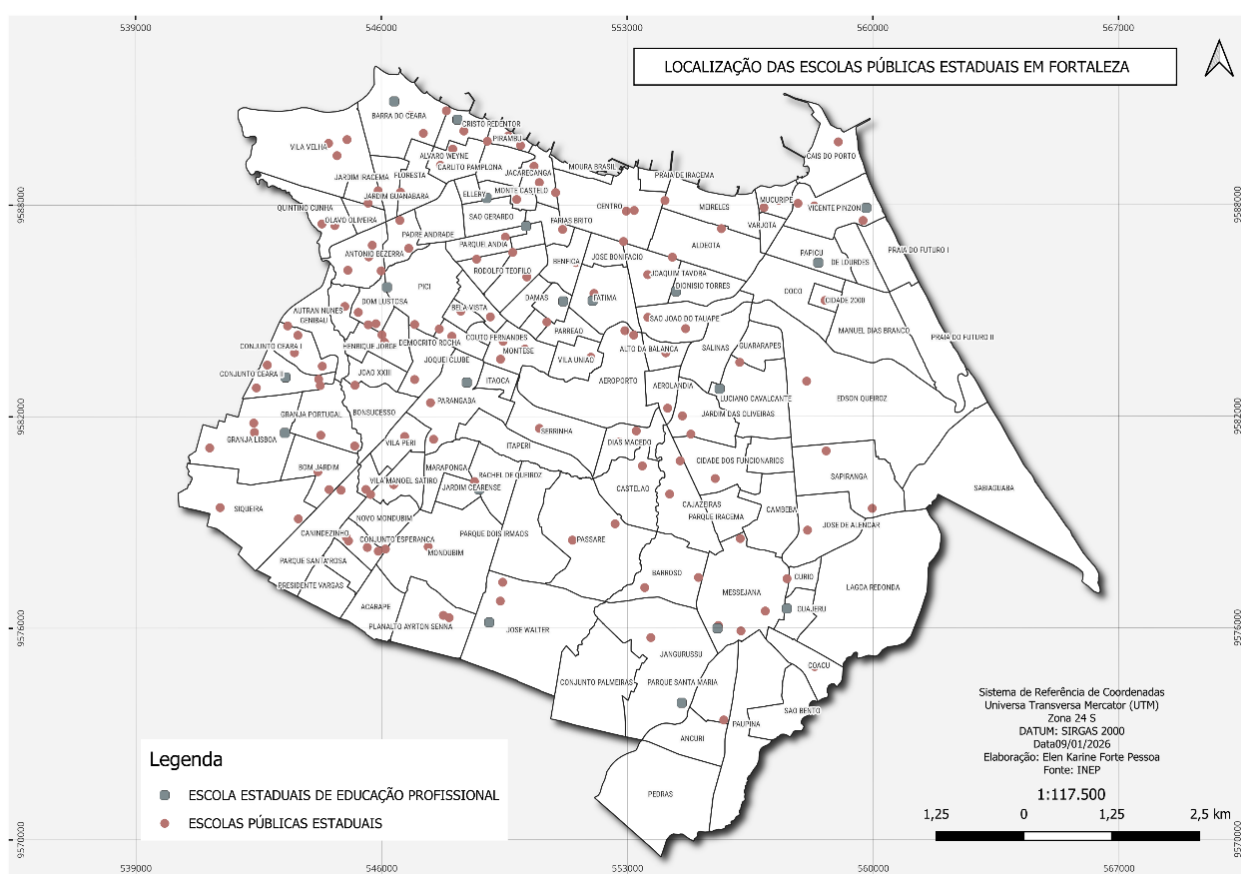
Por estar voltada para as relações entre a vida comum dos homens comuns e os movimentos da história, e por não perder de vista a especificidade das pessoas envolvidas nas ações que tecem a vida cotidiana, sua obra é particularmente promissora como referência teórica para a reflexão sobre a escolarização das classes subalternas, nos países capitalistas do terceiro mundo, concebida como processo histórico tecido por todos os que se confrontam em cada unidade escolar.

A cotidianidade enquanto objeto de investigação é também objeto de atuação, já que as transformações sociais emergem de centros moleculares de poder que se dão na vida cotidiana em um processo lento e celular mediado pela não-cotidianidade. Não há revolução visível sem revolução invisível. Por isso, a constituição de grupos em instituições, como a escola, a família, o sindicato é um momento importante de passagem da particularidade para a individualidade e, portanto, para o próprio processo de mudanças sociais radicais (Patto, 1993).

## 5 RESULTADOS

Como já mencionado na seção 2, das 167 escolas estaduais distribuídas entre as SEFORs optamos por analisar os dados das Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEPs), Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTIs) e Escola em regime regular, totalizando 154 unidades de ensino. Em Fortaleza, essas escolas estão localizadas em 85 bairros, o que significa que 36 bairros da capital não contam com esses equipamentos. Observa-se maior expressão dessas ausências nas Regionais 6, 7 e 9 (porções leste e sudeste da cidade).

**Figura 2 – Mapa de Localização das escolas da rede estadual em Fortaleza**

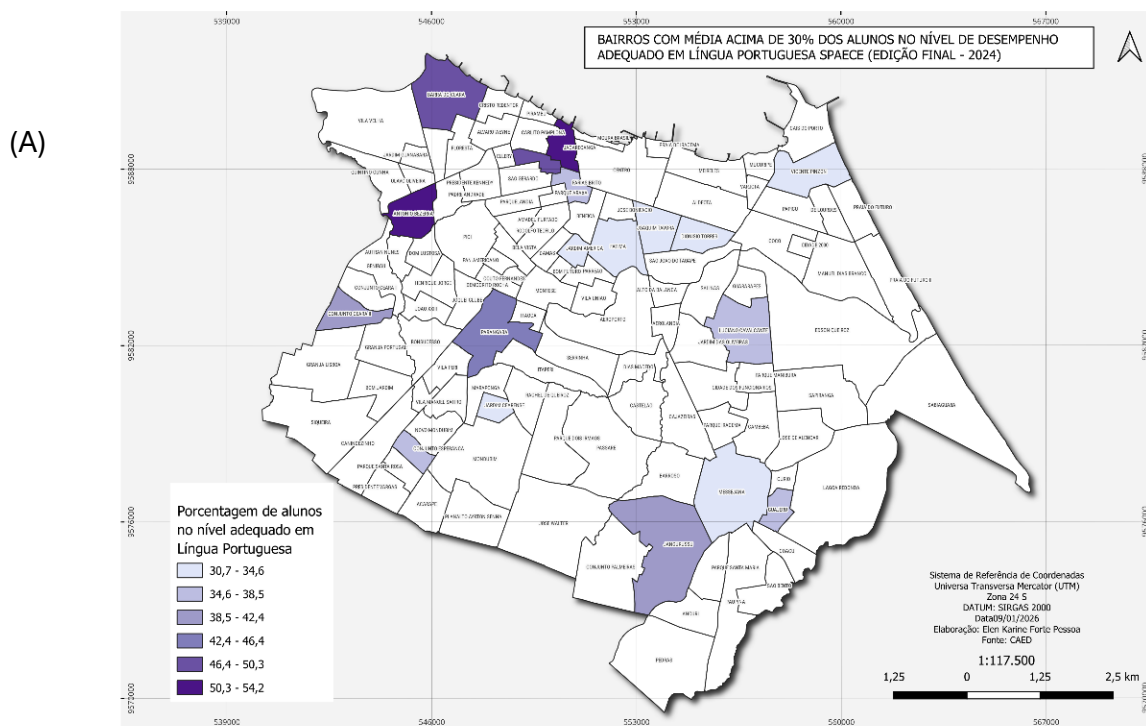


Fonte: elaborado pela autora (2026)

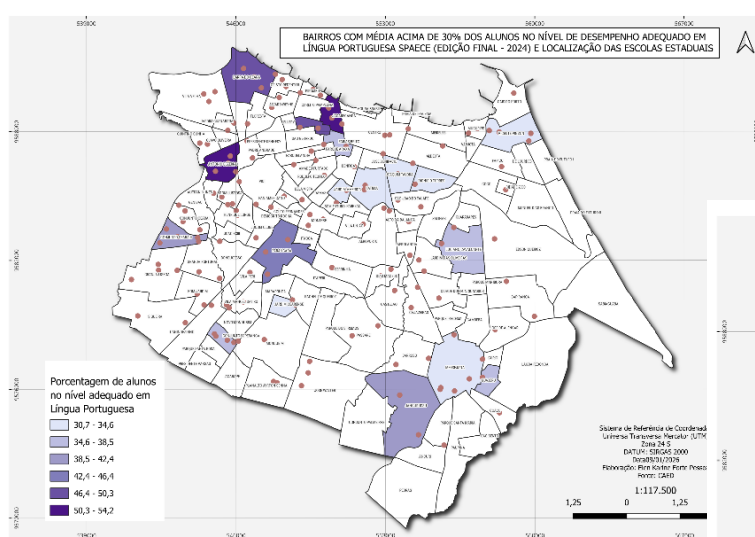
As escolas de educação profissional foram destacadas em razão dos resultados obtidos nas avaliações externas. Se comparada as outras escolas, estas, no geral, apresentaram rendimento médio maior do que as demais. Nas escolas estaduais públicas foram agrupadas as EEMTIs e as regulares.

Na sequência de mapas abaixo é apresentado os bairros cujas escolas o percentual de alunos no nível de desempenho adequado em Língua Portuguesa no SPAECE foi acima de 30%. Dos 121 bairros de Fortaleza apenas 17 contêm escolas que alcançaram tais valores.

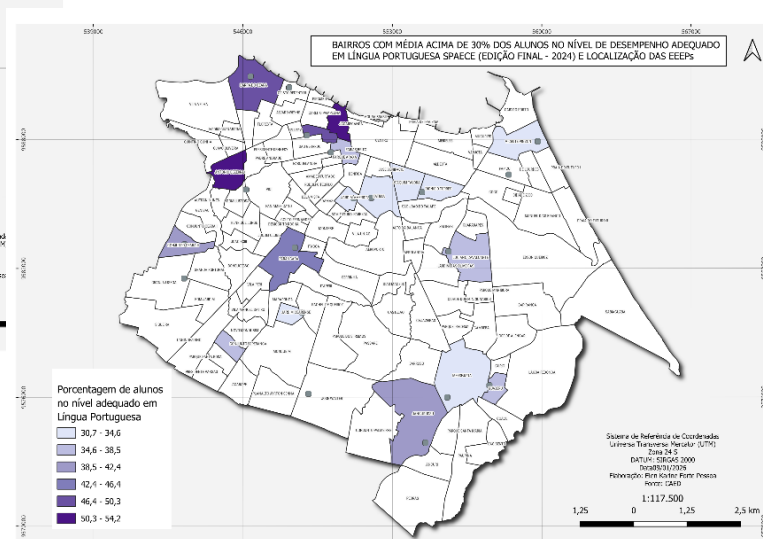
**Figura 3 – (A)** Mapa dos bairros que apresentaram, em média, 30% do percentual de alunos no nível de desempenho adequado em Língua Portuguesa – SPAECE. **(B)** Localização das escolas estaduais. **(C)** Localização das escolas de educação profissional.



(B)



(C)



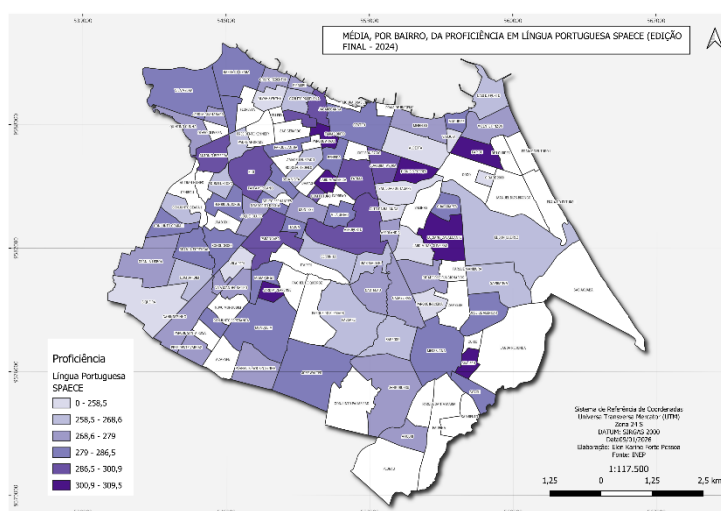
Fonte: elaborado pela autora (2026)

O que constatamos é a relação direta entre a presença de EEEPs e os bairros em destaque, como se pode observar no mapa (C). Isso significa que essas escolas apresentam um maior percentual de alunos no nível de desempenho adequado, elevando a média dos bairros onde estão localizadas. Considera-se importante iniciar com essa constatação para mostrar que essa categoria de escola pode não refletir as espacialidades que caracterizam o bairro na qual está inserida. Outra importante informação é o adiantamento dos resultados dos indicadores: em todos eles as EEEPs se destacam. Deve-se isso ao processo seletivo de entrada de novos alunos que tem como um dos critérios o histórico escolar do Ensino Fundamental Anos Finais, o que na linguagem coloquial significa “aplica-se um filtro”.

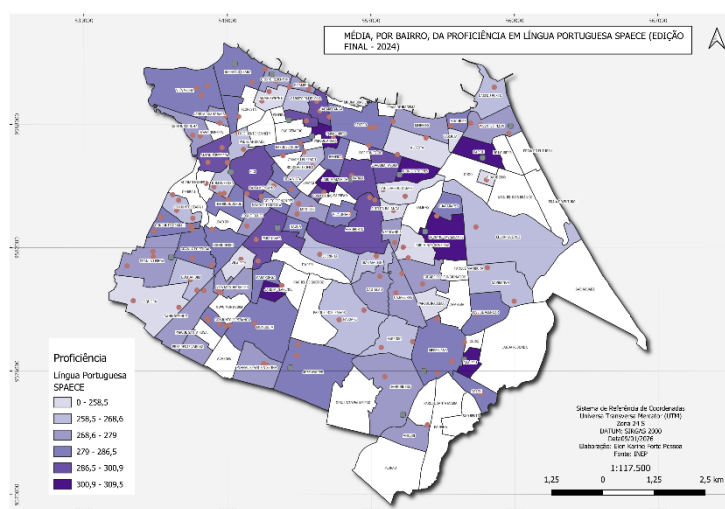
Com base nos resultados de proficiência média da escola em Língua Portuguesa, os mapas abaixo ratificam a conclusão acima.

**Figura 4 – (D) Mapa da média, por bairro, da proficiência média das escolas em Língua Portuguesa – SPAECE. (E) Localização das escolas da rede estadual em Fortaleza.**

(D)



(E)



Fonte: elaborado pela autora (2026)

Os bairros com proficiência acima de 286,5 foram: Antônio Bezerra, Aeroporto, Dionísio Torres, Fátima, Farias Brito, Guajeru, Jardim América, Jacarecanga, Jardim Cearense, Joaquim Távora, Luciano Cavalcante, Parangaba, Pici, Papicu e Monte Castelo. Exceto Aeroporto, Joaquim Távora, Antônio Bezerra e Jacarecanga, nos demais bairros há EEEP. Na Jacarecanga, o Colégio Militar do Corpo de Bombeiros (CMCB) apresentou o maior valor de proficiência entre as escolas estaduais de Fortaleza, o que explica o bairro estar em destaque. Semelhante as EEEPs, o CMCB adota um processo seletivo para entrada de novos alunos. Entre as escolas que não realizam processo seletivo, a EEMTI Antônio Bezerra, no bairro Antônio Bezerra, apresentou bons resultados nos indicadores selecionados nesta pesquisa. Inclusive, esse bairro está em tom mais escuro, no mapa acima, em razão da média de proficiência dessa escola.

A partir deste parágrafo vamos apresentar as variáveis e os indicadores dos dois conceitos da pesquisa: aprendizagem e espaço. A dimensão escolhida para a primeira variável é o rendimento educacional medido por avaliações externas como SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) e SPAECE. Para as variáveis desigualdade socioeconômica e violência urbana são trabalhados indicadores como IDH, renda e ocorrência de crimes.

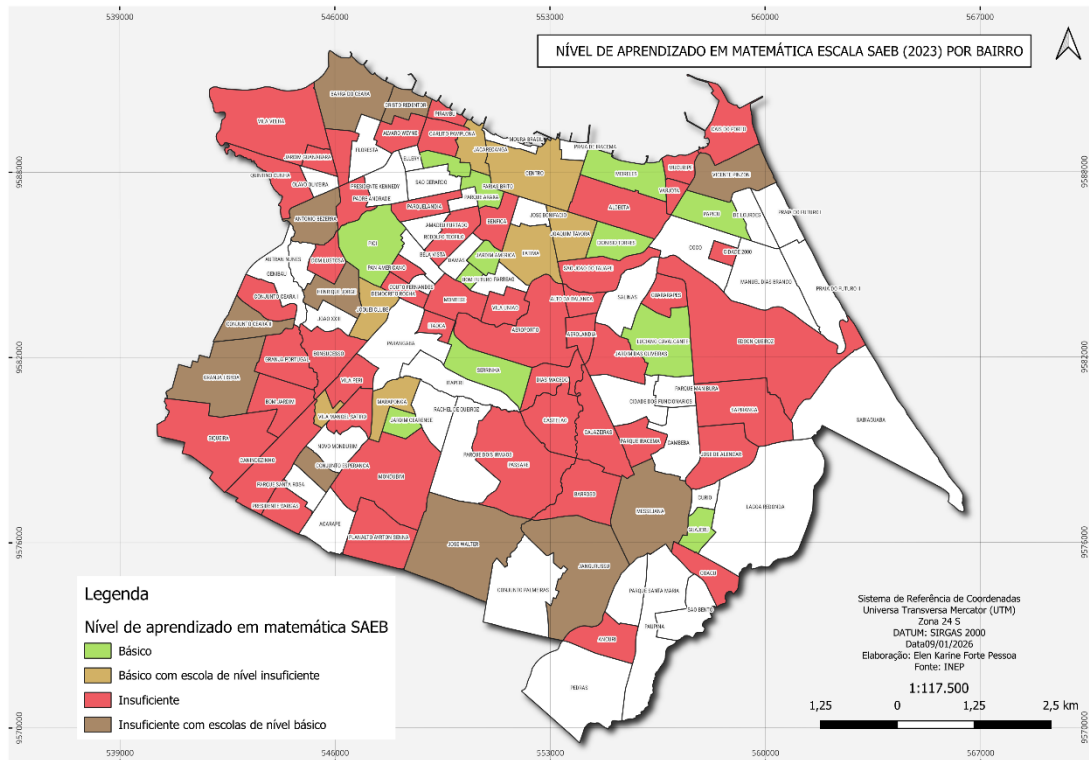
O SAEB é uma avaliação nacional do INEP, em larga escala, que permite realizar o diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante (BRASIL, 2026). Os testes e questionários são aplicados a cada dois anos na rede pública e uma amostra na rede privada. Os resultados do SAEB refletem os níveis de aprendizagem demonstrado pelos estudantes e escolas em Língua Portuguesa e Matemática, sendo avaliados os alunos do 2º, 5º e 9º do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio. O último ciclo de aplicação do SAEB foi em 2023 com resultados divulgados em 2024.

A Figura 5 mostra os mapas de níveis de aprendizado em matemática, por bairro, com base na média de proficiência das escolas. Utiliza-se a escala de aprendizado SAEB, que distribui o aprendizado em níveis insuficiente, básico, proficiente e avançado. Das 154 escolas consideradas nenhuma apresentou notas que as classificassem como proficiente ou avançada. Por ser um dado qualitativo não foi possível tirar a média, mas classificamos os bairros da seguinte forma:

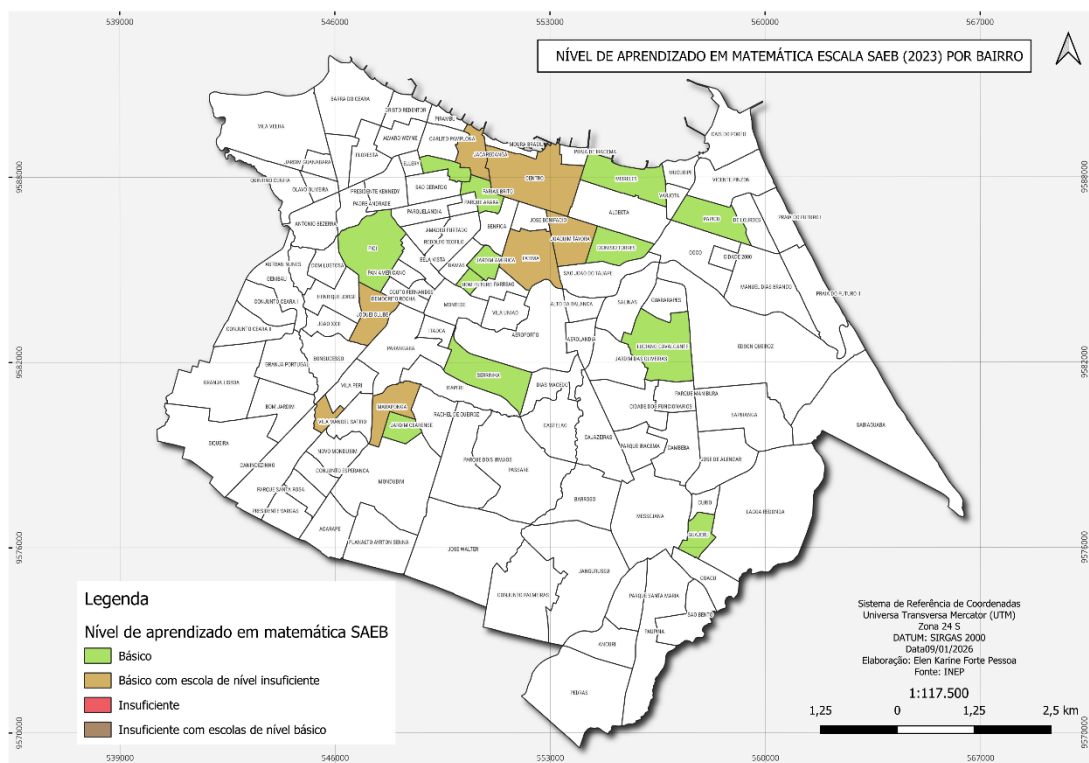
- a) Básico: apenas escolas de nível básico
- b) Básico com escolas de nível insuficiente: há mais escolas de nível básico
- c) Insuficiente: apenas escolas de nível insuficiente
- d) Insuficiente com escolas de nível básico: há mais escolas de nível insuficiente

**Figura 5 – (F) Mapa de nível de aprendizado em matemática escala SAEB (2023). (G) Mapa de nível de aprendizado básico e básico com escolas de nível insuficiente.**

(F)



(G)

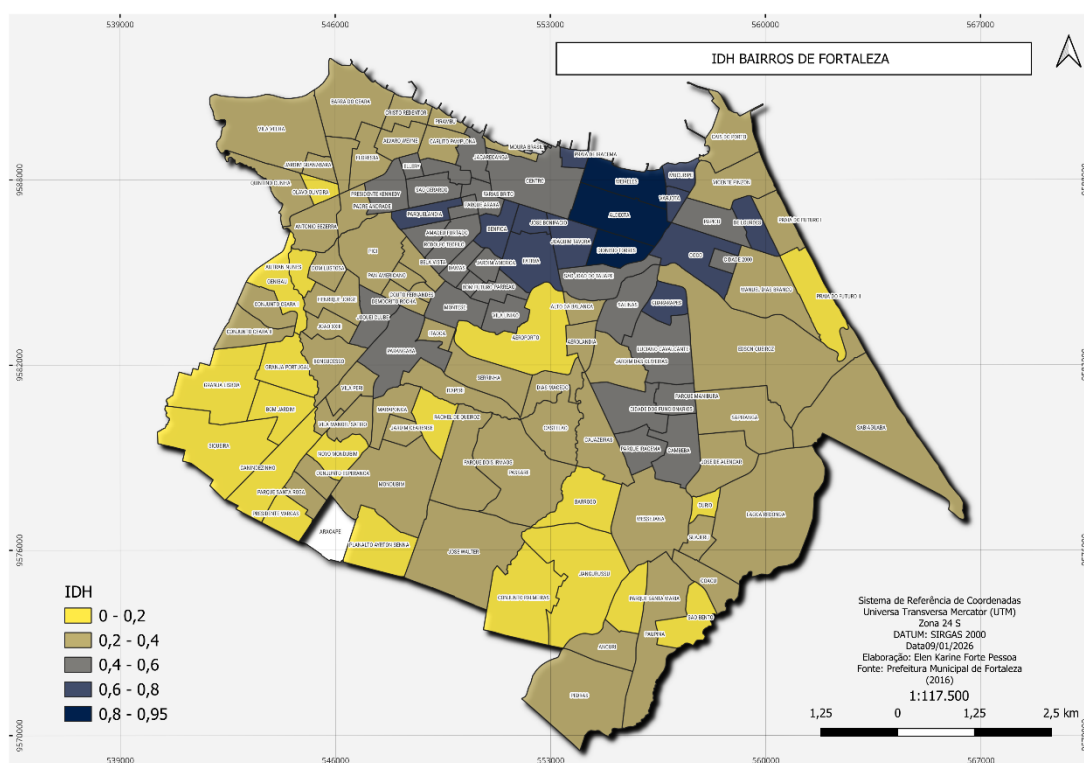


Fonte: elaborado pela autora (2026)

Há uma concentração de bairros classificados nos níveis básico e básico com escolas de nível insuficiente na porção centro-norte da capital cearense. Valendo de algumas exceções, os bairros classificados nos níveis insuficiente e insuficiente com escolas de nível básico estão localizados na borda dessa área de valor mais elevado de proficiência em matemática, formando um arco que abrange toda a cidade. Na figura 5, item G, podemos observar os bairros com melhor desempenho em matemática: Guajeru, Jardim Cearense, Vila Manoel Sátiro, Serrinha, Luciano Cavalcante, Joquei Clube, Pici, Bom Futuro, Jardim América, Fátima, Joaquim Távora, Dionísio Torres, Papicu, Meireles, Centro, Farias Brito, Jacarecanga e Monte Castelo.

O mapa da Figura 6 mostra o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) dos bairros de Fortaleza. Sobrepondo os dados da Figura 4, item G, exceto Guajeru, Jardim Cearense, Vila Manoel Sátiro, Serrinha e Pici, os demais apresentam IDH acima de 0,4.

**Figura 6** – Mapa de Índice de Desenvolvimento Humano dos bairro de Fortaleza.



Fonte: elaborado pela autora (2026)

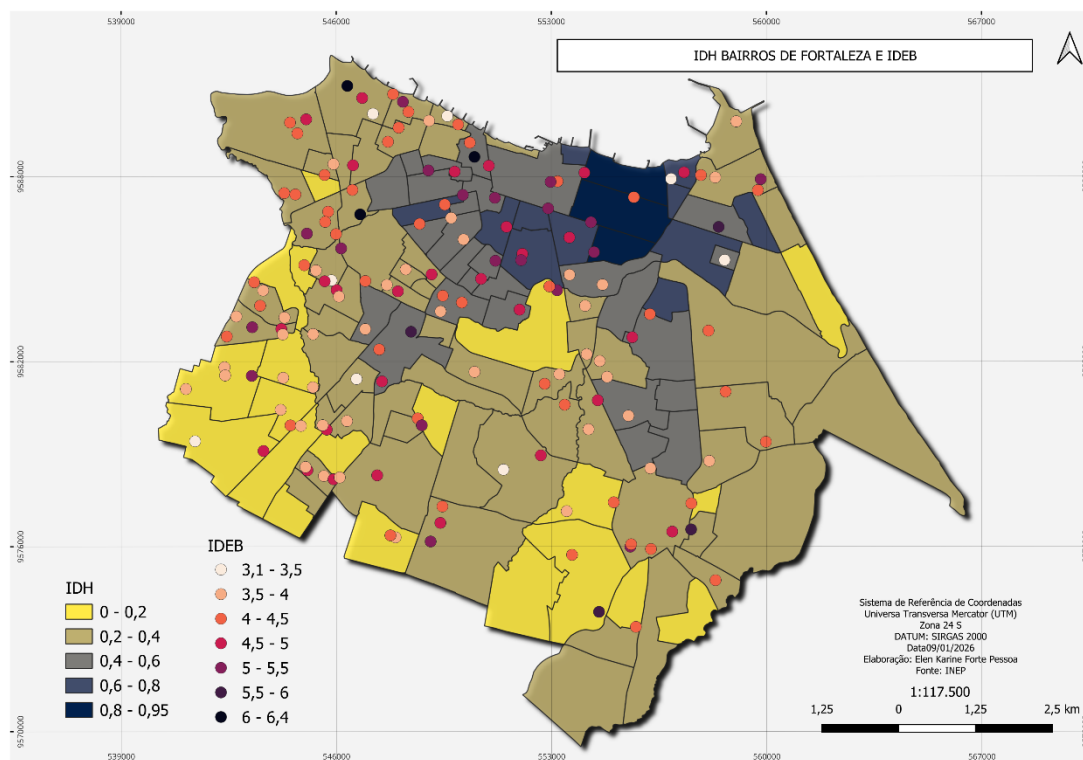
Há uma semelhança entre as distribuições dos bairros com nível de aprendizado em matemática básico ou básico com escolas de nível insuficiente e bairros com melhor valor de IDH. Ambos concentram-se na região centro-norte da cidade de Fortaleza. Embora no mapa de

IDH dois eixos em sentido sudeste e sudoeste projetem-se, enquanto no mapa da Figura 5, item G, além da concentração na central, há uma dispersão sem sentido predominante.

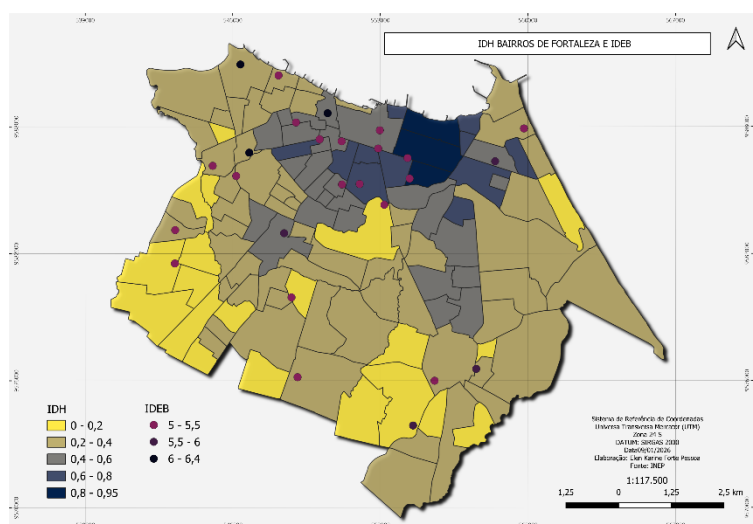
Outra correlação importante é entre o IDH e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). O IDEB é um indicador que mede a qualidade da educação básica, combinando fluxo escolar, obtido pelo Censo Escolar, e o desempenho dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática, medido pelo SAEB. Varia de 0 a 10, servindo para compreender a realidade educacional, considerando as particularidades de cada local.

**Figura 7 – (H) Mapa do IDH dos bairros de Fortaleza e IDEB das escolas da rede estadual. (I) IDH dos bairros de Fortaleza e IDEB acima de 5 das escolas da rede estadual. (J) IDH dos bairros de Fortaleza e IDEB abaixo de 4,5 das escolas da rede estadual.**

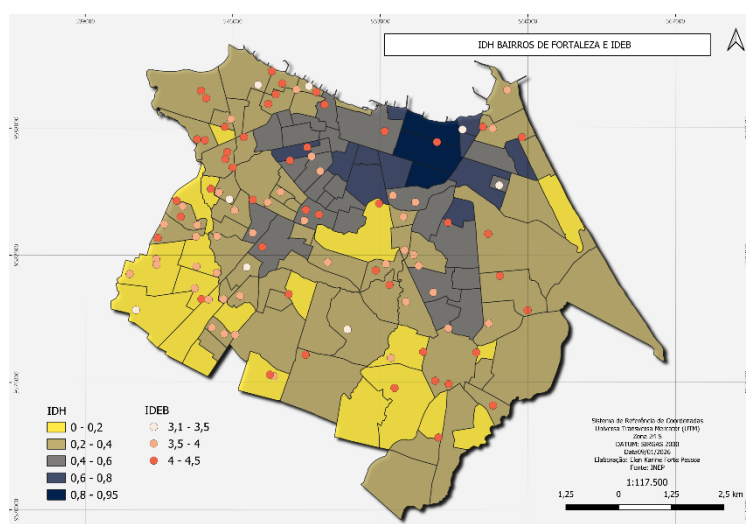
(H)



(I)



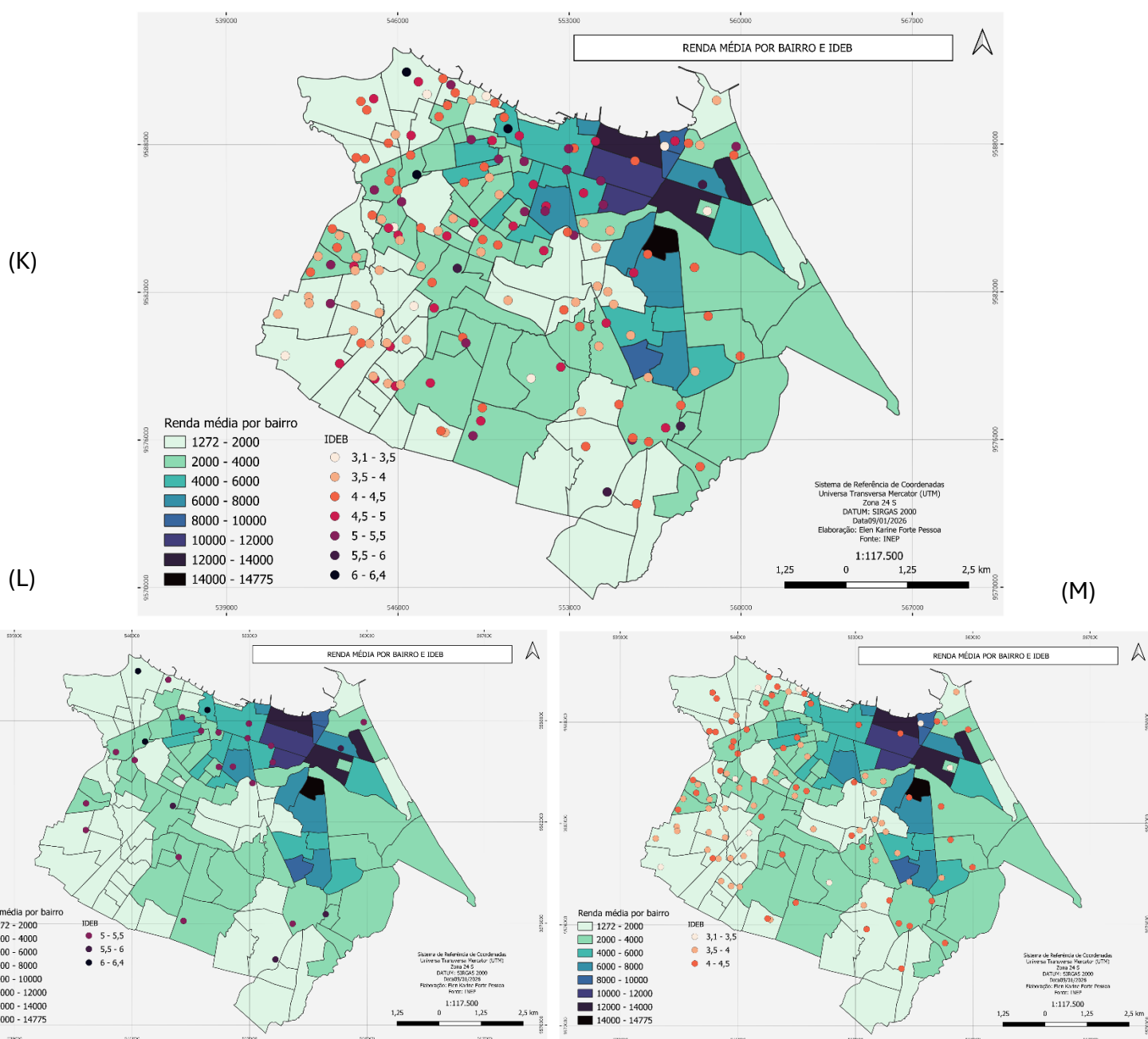
(J)



No item I da Figura 7, as escolas com IDEB acima de 5 estão situadas em bairros com IDH acima de 0,2. Do total de 25, 13 estão em bairros com IDH acima de 0,6. Apenas três estão localizadas nos bairros com IDH abaixo de 0,2. No item H a maioria das escolas contém IDEB abaixo de 5 e estão distribuídas, principalmente, nas porções oeste e sudoeste da capital.

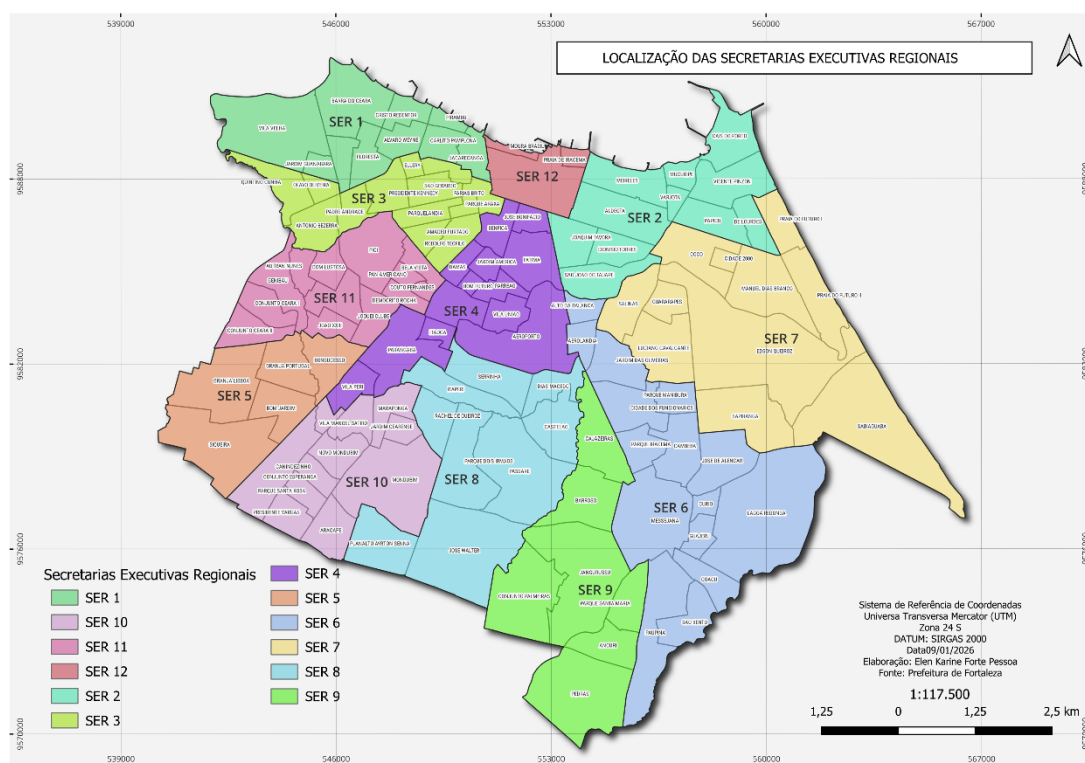
Quando especializado IDEB e rendimento nominal médio observamos que há uma desigualdade territorial de renda em Fortaleza acompanhada por um arranjo espacial das escolas que conecta a esta condição o desempenho médio de seus alunos.

**Figura 8 – (K)** Bairros de Fortaleza com valores do rendimento nominal médio mensal das pessoas responsáveis com rendimentos por domicílios particulares permanentes ocupados (2022) e a média dos valores do IDEB por bairro. **(L)** Média dos valores do IDEB acima de 5. **(M)** Média dos valores do IDEB abaixo de 4,5.



Das escolas com IDEB acima de 5, podemos observar, no item L da Figura 8, uma concentração na parte norte da cidade, que apresenta elevado valor de rendimento médio. Do contrário, apenas 5 dessas escolas estão localizadas em bairros com rendimento médio abaixo de 2.000,00 reais. Cerca de 83% das escolas da rede estadual em Fortaleza alcançaram valores abaixo de 4,5 do IDEB. No item M, observa-se que os bairros na porção sudoeste da cidade concentram escolas com IDEB abaixo de 4. Essas bairros compõem as Regionais V e X que, de acordo com IPECE (2025), detêm os menores valores de rendimento médio, sendo a Regional V a que possui o menor valor entre as 12 regionais administrativas.

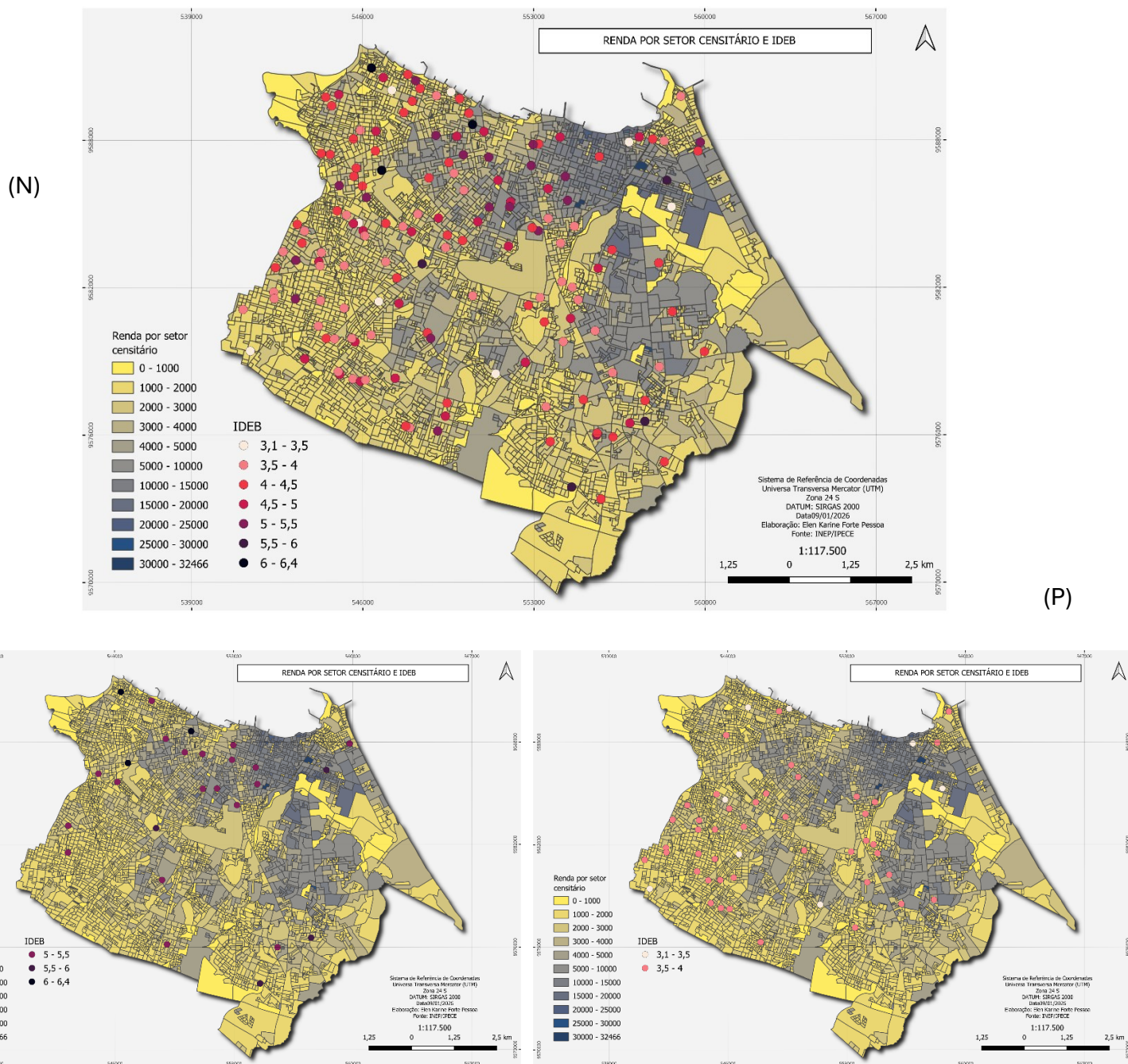
**Figura 9** – Mapa das Secretarias Executivas Regionais de Fortaleza



Fonte: elaborado pela autora (2026)

Na Figura 10, item O, uma correlação parecida se manifesta. Ao verificar o rendimento médio por setor censitário, as escolas com IDEB acima de 5, de forma predominante, estão localizadas em setores censitários acima da classe 3000 – 4000 (três a quatro mil reais). Há uma concentração de escolas na porção centro-norte da cidade, nas Regionais 3, 4 e 2. Vale destacar que nessas regionais, especificamente a 3 e a 4, há um conjunto de instituições educacionais de ensino superior e técnico, como os campi da Universidade Federal do Ceará e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - Campus Fortaleza.

**Figura 10 – (N) Mapa de bairros de Fortaleza com valores do rendimento nominal médio mensal das pessoas responsáveis com rendimentos por domicílios particulares permanentes ocupados – 2022 e valores do IDEB por escolas da rede estadual. (O) Valores de IDEB acima de 5. (P) Valores de IDEB abaixo de 4.**



Fonte: elaborado pela autora (2026)

No item P, as escolas com IDEB abaixo de 4 concentram-se nos setores localizados a sudoeste, novamente os que compõem as Regionais 5 e 10, e ao longo dos setores que margeiam a BR-116. A maior parte das escolas estão em setores de classe 0 – 1000 (zero a mil reais) e 1000 – 2000 (mil a dois mil reais).

Outro indicador socioeconômico que nos ajuda a compreender a relação entre espaço e aprendizagem é o Indicador de Nível Socioeconômico (INSE) utilizado pelo INEP. A elaboração desse indicador é baseada nas respostas coletadas nos questionários aplicados no ciclo SAEB. O INSE incluiu itens sobre a posse de bens e serviços na residência do estudante e itens sobre a escolaridade de seus pais ou responsáveis (MEC, 2025). Com esse dado podemos traçar o perfil médio econômico das escolas, o que permite contextualizar os resultados de desempenho do SAEB e a realidade social das unidades escolares.

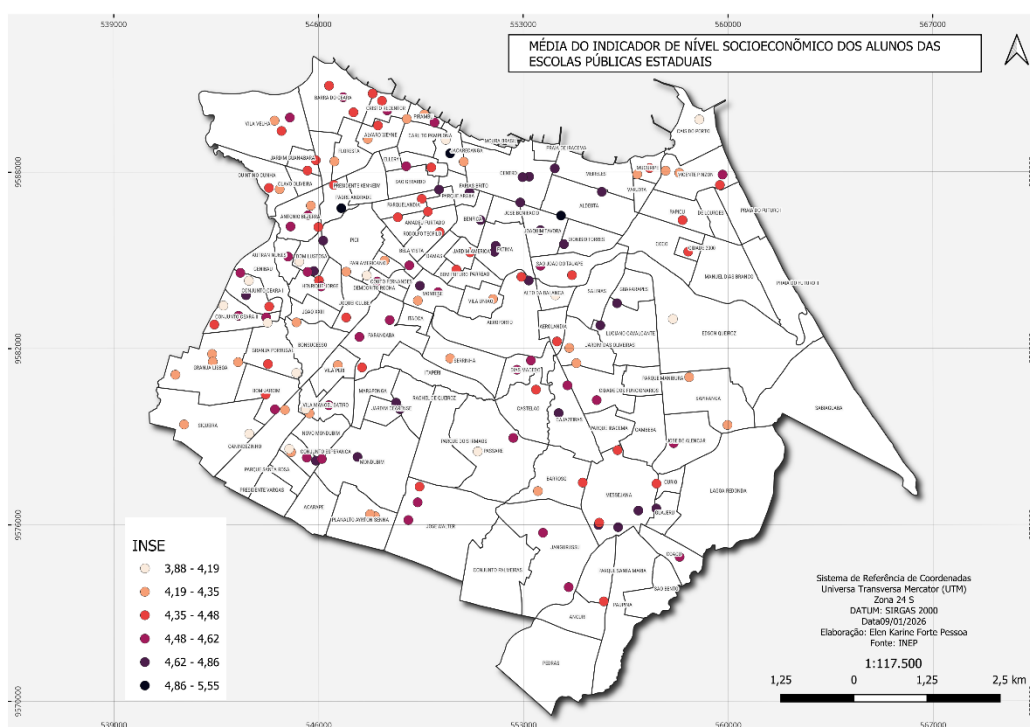
O INSE é composto por uma escala acompanhada de níveis de faixas de valores:

- a) I – até 3
- b) II – 3 a 4
- c) III – 4 a 4,45
- d) IV – 4,45 a 5
- e) V – 5 a 5,5
- f) VI – 5,5 a 6
- g) VII – 6 a 7
- h) VIII – 7 a 10

**Exemplo: Nível III - 4,0 a 4,5**

Neste nível, os estudantes estão entre meio e um desvio-padrão abaixo da média nacional do Inse. É característico dos estudantes deste nível responder que possuem em casa até uma geladeira, uma televisão, um banheiro, um celular com Internet, rede Wi-Fi e máquina de lavar roupa. Alguns padrões de resposta não atingiram o critério para torná-los característicos deste nível, mas parte dos estudantes relatou possuir freezer, dois ou mais celulares com Internet, dois ou mais quartos para dormir, TV por Internet, mesa para estudar e escolaridade da mãe (ou responsável) e do pai (ou responsável) variando entre 5º ano do ensino fundamental completo e ensino médio completo. (MEC)

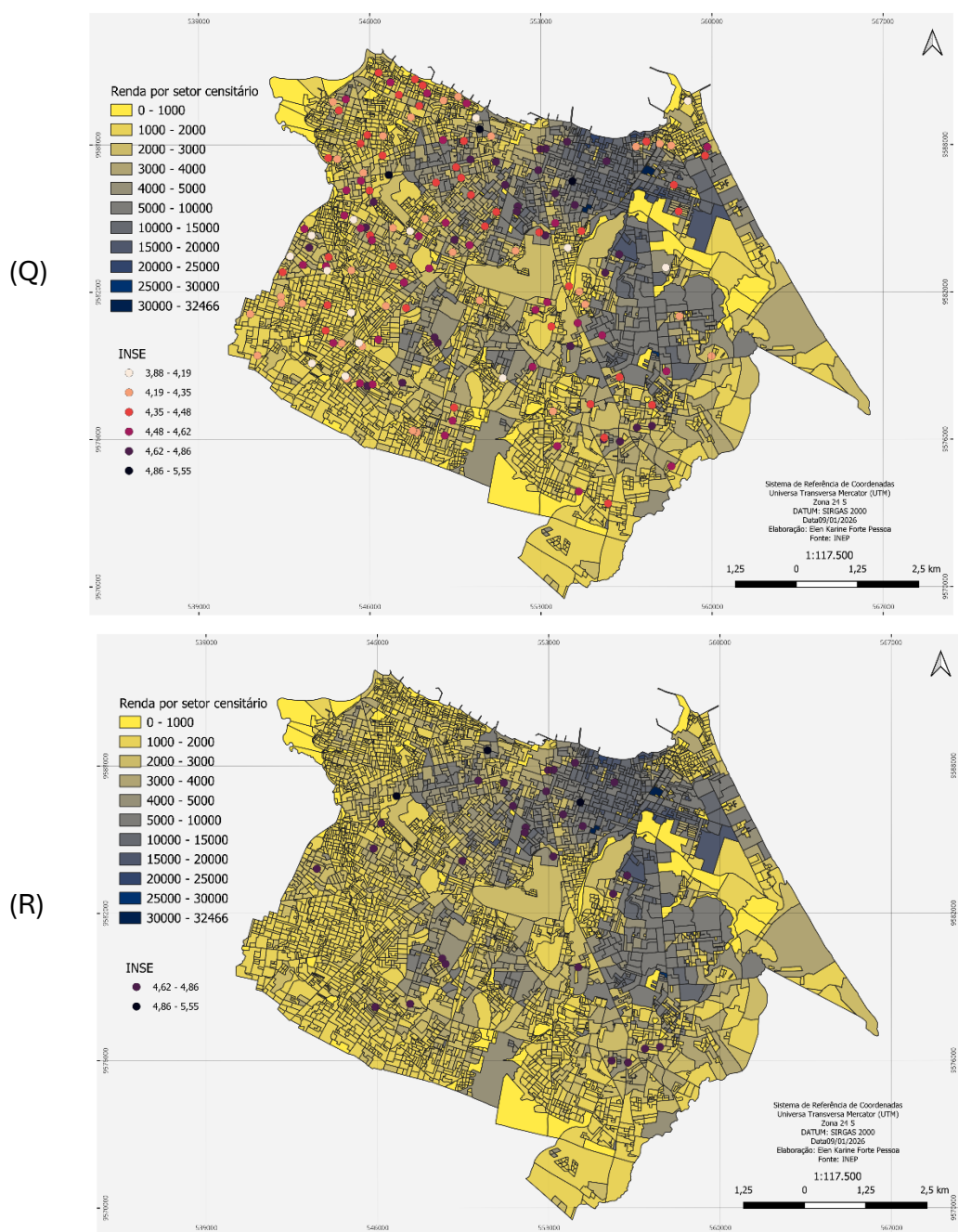
**Figura 11 – Mapa da média do Indicador Socioeconômico dos alunos das Escolas da Rede Estadual (2023).**



Fonte: elaborado pela autora (2026)

As escolas da rede estadual, de acordo com a escala INSE, não ultrapassam o nível V, a maioria estão entre o nível III e IV. Quando sobreposto aos dados de renda média por setor censitário, observamos que as unidades escolares com INSE acima de 4,62 estão localizadas em setores censitários de elevado rendimento médio.

**Figura 12 – (Q)** Mapa de bairros de Fortaleza com valores do rendimento nominal médio mensal das pessoas responsáveis com rendimentos por domicílios particulares permanentes ocupados – 2022 e valores do INSE por escolas da rede estadual. **(R)** Valores do INSE acima de 4,62.



Fonte: elaborado pela autora (2026)

Nesse contexto a escola reproduz o território, no sentido de que a escola espelha as condições socioeconômicas do setor censitário ou bairro na qual está localizada. Além dessa relação direta entre duas informações socioeconômicas, com os dados do INSE podemos visualizar como é a relação com um indicador de aprendizagem. A Figura 13 nos faz pensar se há uma condição entre a desigualdade socioeconômica e o rendimento educacional.

**Figura 13 – (S) Mapa do nível de aprendizado em matemática escala SAEB (2023): níveis básico e básico com escolas em nível insuficiente e INSE acima de 4,62. (T) INSE abaixo de 4,35.**

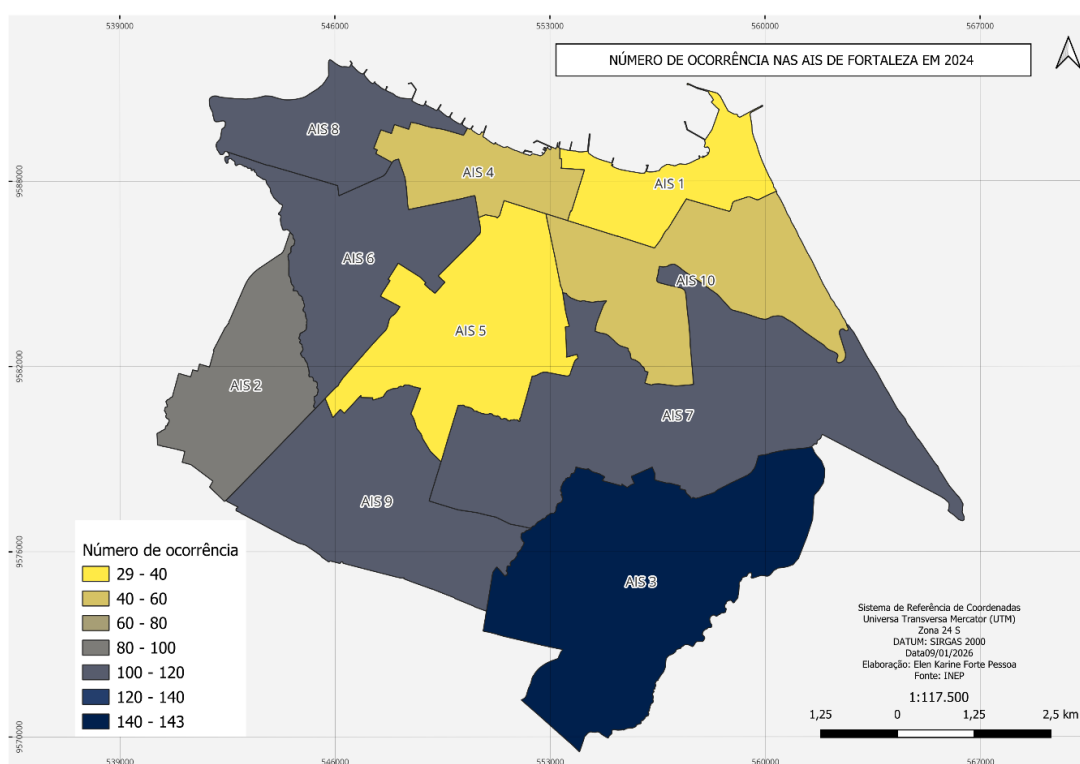


Fonte: elaborado pela autora (2026)

Nos mapas da Figura 13, podemos observar que a maioria das escolas com INSE acima de 4,62 estão localizadas em bairros classificados em níveis de aprendizagem básico ou básico com escolas em nível insuficiente. Do contrário, as escolas com INSE abaixo de 4,35, com exceção de poucas, estão fora desses bairros, isto é, estão em bairros cujos níveis são insuficientes ou insuficiente com escolas nível básico. Aqui há uma coerência esperada: escolas com alunos de contexto mais vulneráveis estão em bairros cuja proficiência é menor, o que indica uma relação entre desigualdade socioeconômica e rendimento educacional, ou espaço e aprendizagem.

Por fim, apresentamos a Figura 14 que espacializa os números de ocorrência de crimes por Áreas Integradas de Segurança (AIS) em Fortaleza.

**Figura 14** – Mapa de número de ocorrência de crimes nas AIS de Fortaleza (2024)

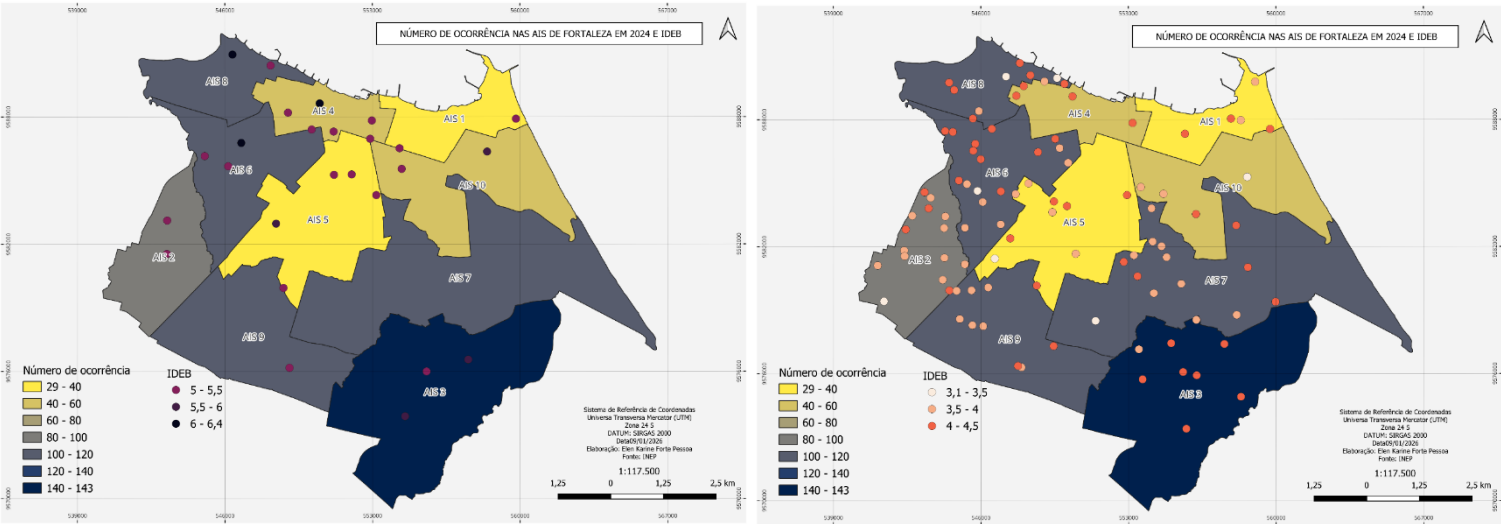
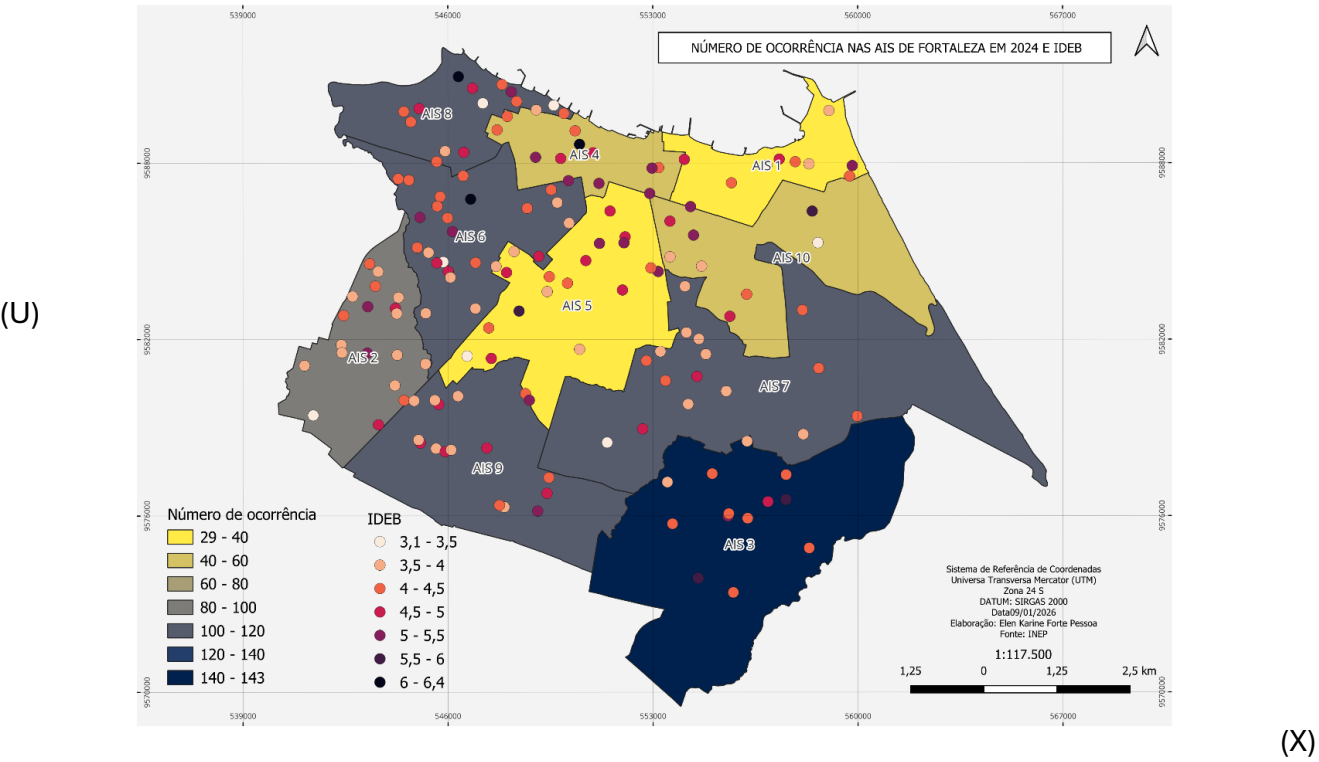


Fonte: elaborado pela autora (2026)

É sabido que a cidade de Fortaleza está entre as capitais mais violentas do país. Questiona-se até que ponto essa condição pode gerar desequilíbrios sociais que afetem o comportamento dos alunos e, por conseguinte, os níveis de desempenho educacionais. Na Figura 13, o mapa nos mostra a amplitude da ocorrência de crimes que revela o quão vulnerável os territórios são à medida que se distanciam da porção centro-norte da cidade.

Esse mapa também coloca outra questão quando destaca a AIS 3 com maior número de ocorrência. Dos 13 bairros que a constituem, seis não contêm escolas da rede estadual das categorias EEEP, EEMTI ou regular. Entre as AIS, esta é a que apresenta a menor quantidade de escolas em proporção ao número de bairros. Já a AIS 2, que aglomera bairros da Regional V – a de menor rendimento médio entre as 12 regionais -, registra ocorrências menor do que outras Regionais de maior rendimento médio. Chamamos atenção ao fato de todos os bairros dessa AIS contar com unidades educacionais.

**Figura 15 – (U) Mapa do número de ocorrência de crimes nas AIS de Fortaleza em 2024 e IDEB. (V) Com IDEB acima de 5. (X) Com IDEB abaixo de 4,5.**



Fonte: elaborado pela autora (2026)

A correlação entre violência urbana e desempenho escolar é visualizada nos mapas da Figura 15. As escolas com IDEB acima de 5 estão localizadas, com exceção de algumas, nas áreas com menor incidência criminal (AIS em amarelo). Essas exceções, vale dizer, são EEEPs - escolas em que há processo seletivo para entrada de novos alunos que por suas características podem ser mais resilientes ao contexto socioespacial -. Em contraste, o mapa do item X apresenta uma concentração de escolas com IDEB abaixo de 4,5 nas áreas de elevada violência. Esses dados evidenciam um padrão: a violência urbana está correlacionada ao baixo desempenho educacional.

É importante colocar que medir a aprendizagem através de dados quantitativos limita essa função superior da mente a dimensões muito restritas, uma vez que aprendemos o tempo todo em situações as mais diversas. O que os resultados obtidos tentam revelar é uma dimensão específica da aprendizagem, exteriorizada através do desempenho dos alunos em avaliações externas. Sabemos, pois, as limitações da pesquisa. Contudo, tentamos extrair dos dados a relação entre espaço e aprendizagem de forma que possamos compreender o espaço como produto e produtor de desigualdades (sociais, econômicas e educacionais) que condiciona a aprendizagem.

A relação inversa entre renda média domiciliar e desempenho educacional, ou entre violência e indicadores educacionais, evidenciam que os contextos territoriais desfavoráveis, em regra, correlacionam-se com aprendizagem formal reduzida. Em outras palavras, o espaço gera um mecanismo de feedback positivo ao reproduzir as desigualdades, condicionando as trajetórias educacionais. Afinal, nas áreas de menor consolidação urbana marcadas pela violência e pobreza é prioridade da comunidade o aprimoramento escolar? Ou em áreas distantes dos polos educacionais de ensino superior e de toda a dinâmica cultural que eles envolvem o não-cotidiano pode ser imaginado e vivido pelo alunado dessas escolas?

A partir dos dados, o que se observa é que muitos estão imersos no cotidiano (realidade imediata que articula suas percepções), esse marcado por desigualdades socioespaciais. Isso cria isolamentos territoriais, espacialidades fragmentadas e totalizantes, garantindo que a aprendizagem fique restrita às atividades da esfera cotidiana da vida (imediatismo e sobrevivência), num processo de retroalimentação que pode paralisar a mobilidade econômica, social e intelectual. Nesse caso, o espaço, através de suas estruturas, produz uma atmosfera de aprendizagem restrita que não permite interpretar e transformar a realidade posta. Contudo, o espaço pode produzir uma realidade contrária ao estimular uma aprendizagem voltada ao não-cotidiano, gerando uma fenda no ciclo de reprodução.

## 6 CONCLUSÃO

Quem aprende, aprende em algum lugar. Estamos a aprender em processos mediados pelo espaço e através dele. As implicações do espaço na aprendizagem é real. Portanto, é sugestivo dizer que há uma dimensão espacial no desenvolvimento da cognição. O espaço com seus sistemas de objetos e ações envolve as pessoas condicionando suas percepções, rotinas e pensamento. As observações cartográficas postas nos resultados nos ajudam a pensar como é essa relação e quais variáveis e indicadores nos permitem validar a proposição desta pesquisa.

Com base nos resultados obtidos, podemos inferir que os indicadores educacionais (IDEB e SPAECE) apresentaram valores mais elevados nas EEEPs e Colégios Militares, que são instituições com processo seletivo para ingresso, o que mantém alto desempenho mesmo em áreas de alta vulnerabilidade social. Destacamos a EEMTI Antônio Bezerra que está localizada fora das áreas de menor vulnerabilidade social e econômica e, ainda assim, apresentou bons resultados nos indicadores analisados, merecendo aí um estudo de caso. Esse padrão revela que o perfil do alunado é um fator determinante para o bom desempenho nas avaliações externas, reduzindo o impacto do território sobre os resultados.

Contudo, no geral, há uma relação inversa entre resultados educacionais e vulnerabilidade socioeconômica e insegurança. Podemos observar nas representações gráficas que nas porções centro, centro-norte e nordeste da capital cearense os bairros apresentaram IDH e rendimento médio mais elevado se comparado aos demais. Da mesma forma, essas áreas têm a menor concentração de crimes cometidos em 2024, mostrando uma relação entre violência urbana e renda. Quando sobreposto os indicadores educacionais, observamos que o nível de desempenho escolar responde à realidade socioeconômica, por conseguinte, à violência, vez que aquela é estruturante desta.

Tomando o indicador nível de aprendizado em matemática escala SAEB por exemplo, os bairros nas porções centro e centro-norte formam um contínuo de nível básico e básico com escolas de nível insuficiente. Às suas margens, englobando-os, estão os bairros com níveis insuficientes. Esse padrão radial, em que a partir de uma mancha central os objetos se arranjam, é observado nos demais mapas. Tanto os indicadores socioeconômicos quanto os indicadores de desempenho educacional (exceto os das escolas que realizam processo seletivo) seguem padrão semelhante: melhores resultados distribuídos dentro dessas áreas – vale ressaltar, são áreas privilegiadas de dinamismo econômico e consolidação urbana -. Fora delas, - que denominamos “periferia em desvantagem” - muda-se o comportamento dos valores: menor

renda, maior número de ocorrências de crime e baixo desempenho educacional. Certamente há escolas que fogem a essa relação direta, mas no geral, o que se observa é uma correlação espacial entre os indicadores de exposição à violência, desempenho escolar e indicadores socioeconômicos.

Essa correlação espacial é marcante em Fortaleza. As Regionais 2, 3, 4 e 12 apresentaram os melhores resultados educacionais, IDH e rendimento médio, enquanto as Regionais 5, 9 e 10, o contrário. A distribuição dos dados reforça que o contexto espacial exerce influência sobre os resultados da aprendizagem e o que aprendemos. A violência urbana, por exemplo, pode afetar a rotina da escola, a frequência dos alunos e causar estresse. Essa e outras desvantagens convergem para criar um ambiente que compromete as condições básicas de aprendizagem – acesso a recursos culturais, apoio familiar, estabilidade emocional, entre outros.

Conclui-se que o alto ou baixo desempenho escolar, que traduz a aprendizagem, não é, somente, competência individual ou pedagógica, pois a aprendizagem se dá, na sua essência, de forma coletiva. Com esses resultados, apontamos que a expressão educacional observada é espelho de uma segregação socioespacial. Ocorre que modificamos o ambiente e ele, por sua vez, modifica nosso comportamento. O espaço com seus conjuntos de sistemas de ações e objetos torna-se, por isso, ferramenta psicológica que transforma as funções mentais humanas, inclusive as superiores. O espaço, portanto, não é figurante, ou um cenário onde a aprendizagem acontece. Ele é produto e produtor, podendo amplificar ou atenuar os processos de desenvolvimento cognitivo humano.

Assim, combater a desigualdade educacional exige olhar, também, para fora da escola. É preciso enxergar a espacialidade do aluno, o que envolve a comunidade, o bairro, a cidade, a família.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis nºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023.

BOURDIEU, P. Efeitos do Lugar. In: BOURDIEU, P. (Org.). **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 159-175.

CAED. **Níveis de desempenho Língua Portuguesa: até a 3ª série do Ensino Médio**. Juiz de Fora, MG, 2023. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://prototipos.caeddigital.net/arquivos/ce/padroes/CE%20SPAECE%202023%20%20Padr%C3%B5es%20de%20Desempenho\_LP%203EM.pdf. Acesso em: 6 de jan. 2026.

CORRÊA, Roberto Lobato. **Região e Organização Espacial**. 2ª Edição, São Paulo: Editora Ática, 1987.

CORRÊA, Roberto Lobato. Diferenciação socioespacial, escala e práticas espaciais. **CIDADES**, v. 4, n. 6, p. 62-72, 2007.

DOREEN, Massey. Um sentido global do lugar. In: ARANTES, Antônio (org.) **O espaço da diferença**. Campinas, SP: Papirus, 2000.

FREITAS, Luís Carlos de. **Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

INSTITUTO DE PESQUISA E ESTRATÉGIA ECONÔMICA DO CEARÁ (IPECE). **Desigualdades Territoriais de Renda: Evidências dos Bairros de Fortaleza a Partir do Censo Demográfico 2022**. IPECE Informe. Fortaleza, 2025.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 3.ed. São Paulo, SP: Atlas, 1991.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a História**. São Paulo: Paz e Terra Filosofia, 1973.

LEONTIEV, A.N. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro Editora, 2004.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Nota técnica: Indicador de Nível Socioeconômico (INSE) das Escolas**. Brasília, 2025.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF: MEC, 2017.

NEWTON, Duarte. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a Escola de Vigotski**. 2.ed. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 1999.

NEWTON, Duarte. **Vigotski e “o aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 3.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

PATTO, Maria Helena Souza. O conceito de cotidianidade em Agnes Heller e a pesquisa em educação. **Perspectivas**, São Paulo, v. 16, p. 119-141, 1993.

PIAGET, Jean. Problemas de Psicologia Genética. In: **Jean Piaget**. São Paulo: Abril Cultural, p. 209-294, 1983.

ROSSLER, João Henrique. O desenvolvimento do psiquismo na vida cotidiana: de Alexis N. Leontiev e a teoria da vida cotidiana de Agnes Heller. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 100-116, abr. 2004.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço**: Técnica e Tempo, Razão e Emoção. 4.ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão**. 7.ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2007.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e Lugar**: a perspectiva da experiência. Tradução: Livia de Oliveira. São Paulo: DIFEL, 1983.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A Formação social da mente**. 4.ed. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora, 1991.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e Linguagem**. Edição eletrônica. Ridendo Castigat Mores, 2002.

VIGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de: Maria da Pena Villalobos. 11.ed. São Paulo: Ícone, 2010.