

CIDADES EDUCADORAS E TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: CONTEXTOS E INTERFACES

EDUCATING CITIES AND SOCIAL REPRESENTATION THEORY: CONTEXTS AND INTERFACES

CIUDADES EDUCADORAS Y TEORÍA DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES: CONTEXTOS
E INTERFACES

Romilda Teodora Ens

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Pós Doutora pela Universidade do Porto/Portugal. Professora Titular do Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado e Doutorado, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), Curitiba/PR, Brasil. Pesquisadora Associada da Fundação Carlos Chagas, participando do Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais, Subjetividade-Educação (CIERS-ed). Lidera o grupo de pesquisa Políticas, Formação de Professores, Trabalho Docente e Representações Sociais (POFORS).
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3316-1014>, e-mail: romilda.ens@gmail.com

Jaqueline Salanek de Oliveira Nagel

Doutoranda do curso de Pós-Graduação em Educação pela PUCPR. Professora Pedagoga da Rede Municipal de Ensino de Curitiba/PR, Membro do Grupo de Pesquisa Políticas, Formação de Professores, Trabalho Docente e Representações Sociais – POFORS/PUCPR.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2537-4215>, e-mail: jaquenagel@gmail.com

Simone Weinhardt Withers

Doutora em Educação pela PUCPR. Pedagoga da Rede Municipal de Ensino de Curitiba/PR, Membro do Grupo de Pesquisa Políticas, Formação de Professores, Trabalho Docente e Representações Sociais – POFORS/PUCPR, Curitiba/PR-Brasil.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7096-4820>, e-mail: simoneww@gmail.com

RESUMO

O presente artigo objetiva estabelecer relações entre os elementos teórico-epistemológicos da Teoria das Representações Sociais (TRS), idealizada por Serge Moscovici, com a concepção de Cidades Educadoras, por meio da análise de narrativas que emergem dos princípios da *Carta das Cidades Educadoras*. Como aporte teórico utilizamos a TRS, com base em Moscovici (2001, 2015), Jodelet (2001), Doise (2001), entre outros autores; já para o estudo sobre Cidades Educadoras apoiamos-nos em autores como Zitkoski (2005) e Moll (2019), além do texto da *Carta das Cidades Educadoras* (2020). O caminho metodológico foi traçado a partir da organização da Categorização Hierárquica Descendente (CHD) dos princípios elencados na carta, processado pelo *software* IRAMUTEQ. Para o presente estudo, optamos por realizar a análise da classe 2, denominada Direito à Educação. O discurso contido no documento destaca as palavras “educador”, “cidade” e “direito”, relacionado à concepção de que a cidade possui um potencial educador e busca da garantia do direito à educação e à cidade, ao situá-la como importante espaço/tempo da educação na cidadania.

Palavras-chave: Teoria Das Representações Sociais; Cidade Educadora; Direito à Educação.

ABSTRACT

This article aims to establish relationships between the theoretical and epistemological elements of the Theory of Social Representations (SRT), idealized by Serge Moscovici, with the concept of Educating Cities, through the analysis of narratives that emerge from the principles of the Charter of Educating Cities. As theoretical support, we used the TRS, based on Moscovici (2001, 2015), Jodelet

(2001), Doise (2001), among other authors; for the study of Educating Cities, we relied on authors such as Zitkoski (2005) and Moll (2019), in addition to the text of the Letter of Educating Cities (2020). The methodological path was traced from the organization of the Descending Hierarchical Categorization (CHD) of the principles listed in the letter, processed by the IRAMUTEQ software. For the present study, we chose to analyze class 2, called the Right to Education. The speech contained in the document highlights the words "educator", "city" and "right", related to the conception that the city has an educator potential and the search for guaranteeing the right to education and the city, by placing it as an important space /time of education in citizenship.

Keywords: Social Representations Theory; Educating City; Right to Education.

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo establecer relaciones entre los elementos teóricos y epistemológicos de la Teoría de las Representaciones Sociales (TRS), idealizada por Serge Moscovici, con el concepto de Ciudades Educadoras, a través del análisis de narrativas que surgen de los principios de la Carta de las Ciudades Educadoras. Como soporte teórico se utilizó la TRS, basada en Moscovici (2001, 2015), Jodelet (2001), Doise (2001), entre otros autores; para el estudio de Ciudades Educadoras, contamos con autores como Zitkoski (2005) y Moll (2019), además del texto de la Carta de Ciudades Educadoras (2020). El camino metodológico se trazó a partir de la organización de la Categorización Jerárquica Descendente (CHD) de los principios enumerados en la carta, procesados por el software IRAMUTEQ. Para el presente estudio, optamos por analizar la clase 2, denominada Derecho a la Educación. El discurso contenido en el documento resalta las palabras "educador", "ciudad" y "derecho", relacionados con la concepción de que la ciudad tiene un potencial educador y la búsqueda de garantizar el derecho a la educación y la ciudad, colocándola como un importante espacio / tiempo de educación en ciudadanía.

Palabras-clave: Teoría de las Representaciones Sociales; Ciudad Educadora; Derecho a la Educación.

INTRODUÇÃO

Os estudos com a base teórico-epistemológica oportunizada pela Teoria das Representações Sociais (TRS) buscam compreender os diferentes fenômenos experienciados pela sociedade, os quais conduzem a caminhos significativos para a percepção do espaço/tempo em que vivemos, pois, como esclarece Ens (2021, p. 314):

A transversalidade da noção de Representação Social (RS), que emerge de uma perspectiva interdisciplinar, viabiliza acender ao universo simbólico partilhado por indivíduos em seus grupos e, entre outros, compreender [...a cidade educadora], uma vez que a Teoria das Representações Sociais (TRS), como fonte para a análise de processos psicossociais, possibilita perceber as principais tendências que orientam a vida social, porquanto seu escopo tangencia novas possibilidades de apreender “[...] o que as sociedades pensam de seus modos de vida, os sentidos que conferem a suas instituições e as imagens que partilham” (MOSCOVICI, 2003, p. 173, tradução nossa).

Uma cidade educadora busca proporcionar a todos e todas que a habitam situações capazes de atingir diretamente o processo educativo; ou seja, o direito de

viver uma verdadeira democracia, em que haja respeito à diferença. Por compreendermos as RS como ancoradas em múltiplos processos sociais que explicam e (res) significam a realidade social individual/de grupos, em seu contexto social, político e econômico, atualmente regidos por ideologias neoliberais, estudar e pesquisar sobre a cidade educadora, como orienta Ens (2021, p. 316), pelo uso das RS, permitirá expressar

[...] a diversidade entre indivíduos, grupos de indivíduos quando se representam a si próprios, e em como representam a realidade em que convivem, representações essas que quando identificadas possibilitam ao investigador um novo olhar sobre o que sustenta as interações e os próprios sujeitos, principalmente quando investiga fenômenos comunicacionais, nomeadamente os relativos a suas ações¹.

Esse aspecto aponta para os fenômenos vivenciados e associados à produção de conhecimento dos diferentes grupos que habitam a cidade e a experienciam todos os dias. Essa produção de conhecimento está diretamente ligada ao processo de construção das representações sociais, uma vez que:

O indivíduo sofre a pressão das representações dominantes na sociedade e é nesse meio que pensa ou exprime seus sentimentos. Essas representações diferem de acordo com a sociedade em que nascem e são moldadas. Portanto, cada tipo de mentalidade é distinto e corresponde a um tipo de sociedade, às instituições e às práticas que lhes são próprias (MOSCOVICI, 2001, p. 49).

Nessa perspectiva, no presente artigo, apresentamos o uso da Teoria das Representações Sociais no contexto de uma cidade educadora, a partir de um recorte de uma análise textual da última versão da *Carta das Cidades Educadoras*, revisada em 2020.

Reconhecer a cidade como *lócus* educativo é apenas o primeiro passo de uma cidade que educa. Freire (2001, p. 22-23) elucida que:

A cidade se faz educativa pela necessidade de educar, de aprender, de ensinar, de conhecer, de criar, de sonhar, de imaginar que todos nós, mulheres e homens, impregnamos seus campos, suas

¹ [...] the diversity between individuals, groups of individuals when they represent themselves, and how they represent the reality in which they coexist, representations that, when identified, provide the investigator with a fresh perspective on what supports interactions and their own subjects, especially when investigating communicational phenomena, namely those related to their actions.

montanhas, seus vales, seus rios, impregnamos suas casas, seus edifícios, deixando em tudo o selo de certo tempo, o estilo, o gosto de certa época. A cidade é cultura, é criação, não só pelo que fazemos nela e dela, mas pelo que criamos nela e com ela, mas também é cultura pela própria mirada estética ou de espanto, gratuita, que lhe damos.

Recorremos a Moll (2019, p. 29) para destacar que a cidade educadora não é apenas uma “[...] proposição metodológica ou de uma teoria onírica sobre um modo distinto de organizar as cidades, mas de uma resposta e de uma abordagem política e pedagógica possível para recompormos e reinventarmos os mosaicos que são as nossas sociedades”.

Com base nos aspectos enumerados, depreendemos que uma cidade, ao se dizer educadora, coloca-se como potencial educador e contribui para outras instâncias da sociedade e da vida dos sujeitos; pois, esse movimento possibilita a transformação dos saberes e dos conhecimentos, além de contribuir para a experiência das relações dos sujeitos que nela habitam.

Teoria das Representações Sociais

A Teoria das Representações Sociais (TRS) foi concebida por Serge Moscovici em 1961, a partir da pesquisa intitulada *La Psychanalyse: Son image et son public*, em que o autor produziu o conceito a partir de estudo sobre as representações sociais da psicanálise para a população parisiense. Os estudos de Moscovici tiveram como base o conceito de representação coletiva proposto pelo sociólogo Émile Durkheim. No entanto, ao discutir o conceito, Moscovici buscou na psicologia social, na antropologia e na sociologia fundamentos que auxiliassem a compreensão não apenas da representação como coletiva, pois é preciso considerar que nesse processo de construção a representação está relacionada ao indivíduo e ao coletivo, tornando-se, assim, social.

Para descrever a importância dos estudos de Moscovici e por reconhecer o fenômeno das representações sociais atualmente, Duveen (2015, p. 16) destaca que:

O fenômeno das representações está, por isso, ligado aos processos sociais implicados com diferenças na sociedade. E é para dar uma explicação dessa ligação que Moscovici sugeriu que as representações sociais são uma forma de criação coletiva, em

condições de modernidade, uma formulação implicando que, sob outras condições de vida social, a forma de criação coletiva pode também ser diferente.

Nessa perspectiva, as representações sociais abrangem as “[...] definições partilhadas de um mesmo grupo” (JODELET, 2001, p. 21), que oportunizam, assim, “[...] uma visão consensual da realidade para esse grupo” (p. 21). O movimento de construção desse processo está interligado a diversos elementos, sejam eles informativos, ideológicos, crenças, opiniões, entre outros que sustentam o saber que Moscovici denomina de “senso comum”.

A concepção de “senso comum” para a TRS é considerada como “[...] uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (JODELET, 2001, p. 22). Esse conhecimento é compartilhado entre os membros de determinado grupo e passa a fazer parte do processo de ancoragem acerca de um objeto/conceito que será representado, pois a representação social faz parte de um processo cognitivo pelo qual, de acordo com Moscovici (2015, p. 60), “[...] a ciência era antes baseada no senso comum e fazia o senso comum menos comum; mas agora senso comum é a ciência tornada comum”.

Para elucidarmos como uma representação social foi elaborada, faz-se necessário compreender dois processos indissociáveis dessa teoria: a ancoragem e a objetivação. Sucintamente, a ancoragem abarca o processo de categorização do conhecimento do sujeito e possibilita uma classificação desse conhecimento a partir daquilo que já faz parte da sua natureza, ou seja, do que lhe é familiar, uma vez que “[...] ancorar é, pois, classificar e dar nome a alguma coisa” (MOSCOVICI, 2015, p. 61).

Já a objetivação envolve a materialização de algo abstrato para o sujeito. Na TRS, Moscovici (2015, p. 71-72) destaca que objetivar “[...] é descobrir a qualidade icônica de uma ideia ou ser impreciso; é reproduzir um conceito em uma imagem”. Ao mesmo tempo em que um novo conhecimento é relacionado a conceitos já conhecidos no processo cognitivo, ele se torna familiar e passa a conceber novas tessituras, o que faz com que os dois processos ocorram concomitantemente.

As representações sociais estão diretamente ligadas ao discurso e ao processo de comunicação, independentemente da forma como essa comunicação ocorra. Em

outras palavras, elas derivam da comunicação e da interação, para constituírem “[...] uma forma de compreensão sobre a realidade/experiência vivida e os meios de ação sobre ela” (DONATO; NAGEL, 2020, p. 1218). Esse processo está relacionado ao que Jodelet (2009) denomina de três esferas de pertença das representações sociais, ao associar o discurso dos sujeitos aos níveis subjetivo, intersubjetivo e transubjetivo.

Nesse sentido, as representações sociais envolvem condições de coerência argumentativa, racionalidade e integralidade normativa do grupo. Moscovici (2015) corrobora que não existe representação social sem a linguagem, assim como a sociedade não existe sem ela. A comunicação é crucial para o surgimento de ideias, responsáveis pela estruturação do discurso.

Ao refletir acerca do papel que as representações sociais exercem na prática das relações sociais, Abric (2000) argumenta que elas desempenham quatro funções essenciais: função de saber, identitária, de orientação e justificadora. De acordo com Abric (2000, p. 28-29), as representações sociais “[...] permitem que os atores sociais adquiram conhecimentos e os integrem em um quadro assimilável e compreensível para eles próprios”, o que as faz necessárias para que aconteça a comunicação social e permitam “[...] as trocas sociais, a transmissão e a difusão deste saber *ingênuo*” (ABRIC, 2000, p. 29, grifos do autor) e representem o saber.

A função de orientação enaltece o papel que as representações sociais têm em guiar comportamentos e práticas do indivíduo, uma vez que “[...] a representação é prescritiva de comportamentos ou de práticas obrigatórios. Ela define o que é lícito, tolerável ou inaceitável em um dado contexto social” (ABRIC, 2000, p. 30). Ao mesmo tempo em que as representações sociais orientam, elas também justificam comportamentos e tomadas de decisões, pois “[...] intervém na avaliação da ação, permitindo aos atores explicar e justificar suas condutas em uma situação ou face a seus parceiros” (p. 30).

A última das quatro funções essenciais que apresentaremos nesse texto é a função identitária. Além das representações sociais elaborarem os saberes, orientarem e justificarem comportamentos, elas constituem uma identidade de determinado grupo, com base em processos de comparação social (ABRIC, 2000).

Tal aspecto enfatiza a relação de pertencimento ao processo de construção de uma representação social, pertencimento que oportuniza a construção de uma identidade social, na qual os elementos, conforme Souza *et al.* (2012, p. 468):

[...] que participam da construção dessa identidade são fruto do investimento de diversos veículos de comunicação na transmissão e no fortalecimento de significados socialmente compartilhados, a fim de torná-la objetivada nas práticas sociais cotidianas.

A função identitária permite que sejam definidas as especificidades de cada grupo em relação aos outros grupos. Ela faz com que, além do sentimento de pertencimento, essas características, que são comuns, tornem-se uma proteção para o grupo, pois “[...] as peculiaridades de cada grupo social contribuem para que as representações do grupo também sejam específicas, o que possibilitará, por sua vez, a elaboração de características grupais marcadas por suas representações” (SOUZA *et al.*, 2012, p. 464). O fato de pertencer ao grupo, partilhar e elaborar representações define a identidade do grupo e “[...] terá um papel importante no controle social exercido pela comunidade sobre cada um de seus membros e, em especial, nos processos de socialização” (ABRIC, 2000, p. 29).

A TRS oportuniza a compreensão sobre o processo de construção coletiva da sociedade, por meio de práticas, linguagens, crenças, valores e imagens.

Depreendemos, portanto, que as representações sociais são um aporte teórico fundamental para pensarmos e conhecermos uma cidade educadora e os diferentes grupos que nela habitam, bem como a relação deles com o espaço público. A necessidade de conceber as representações sociais dos cidadãos, ancoradas na vivência e na experiência que a cidade educadora garante como um direito, oportuniza ampliar os campos de pesquisa no contexto de uma cidade educadora.

O direito a uma Cidade Educadora

A concepção de cidade educadora compreende a cidade como território educativo ao oportunizar “[...] construir novos horizontes para a convivência humana” (MOLL, 2019, p. 29), por meio de ações pensadas para a sociedade no entendimento da relação entre a coletividade e a individualidade dos sujeitos, respeitadas suas subjetividades e intersubjetividades.

De acordo com Zitkoski (2005, p. 184), “[...] o conceito de *cidade educadora* parte do princípio de que todos os espaços de convivência entre as pessoas podem ser educativos” (grifos do autor), o que enaltece a proposta de que a cidade possui políticas públicas norteadas por elementos educativos nos seus diferentes setores.

Ao contextualizar historicamente o movimento de Cidades Educadoras, destacamos que em 1990 foi realizado o Congresso Internacional das Cidades Educadoras, em Barcelona, no qual foi elaborada a *Carta Inicial das Cidades Educadoras*, cujo objetivo era relatar os princípios básicos que regem a cidade como território educativo. Em 1994, aconteceu o II Congresso Internacional das Cidades Educadoras, na cidade de Bolonha, encontro que oportunizou a primeira revisão do documento criado em 1990. Ainda nesse ano, foi fundada a Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE), uma “estrutura permanente de colaboração entre governos locais que se comprometem a reger-se pelos princípios inscritos na Carta das Cidades Educadoras” (AICE, 2021). Após 1994, a *Carta das Cidades Educadoras* foi revista no VIII Congresso que ocorreu em Gênova, no ano de 2004, e também no ano de 2020, adaptada aos desafios e às necessidades sociais que emergiram no atual contexto vivenciado pela sociedade (AICE, 2021).

Nesse contexto, a ideia de uma cidade educadora apresenta:

[...] uma nova concepção de educação que pretende servir de alternativa para a superação da histórica exclusão social que a parcela da população mais necessitada sofreu e sofre até hoje está sofrendo nas diferentes regiões do planeta. Além disso, tais propostas buscam romper com a escola fechada em si mesma (que reproduz uma cultura estranha aos interesses da comunidade a que deve servir), para viabilizar uma educação voltada à cidadania e emancipação social (ZITKOSKI, 2005, p. 184).

Nesse sentido, essa cidade pretende integrar as atividades sociais e culturais ofertadas com o objetivo de fortalecer a capacidade educativa, seja de maneira formal ou informal, além de assumir diferentes papéis de forma contextualizada em relação aos seus cidadãos, também no que se refere ao território.

A cidade que se torna educadora possui responsabilidade e compromisso no sentido de ampliar e planejar a ação educativa da cidade. Para tal, necessita organizar e promover a oferta de diferentes programas, nos âmbitos culturais, educativos e

sociais, tendo como propósito uma política que possibilite um projeto educativo global (AIETA; ZUIM, 2012).

A *Carta das Cidades Educadoras* assevera que para a cidade ser educadora ela precisa assumir a função de educar de forma intencional e nesse sentido desenvolver sua função econômica, social, política e de prestação de serviços, com o objetivo do desenvolvimento de todos os sujeitos que nela habitam. Nessa lógica, a preocupação primeira deve ser com os sujeitos no início de sua vida, ou seja, com as crianças e com os jovens (AICE, 2020).

Uma das prioridades de uma cidade que se intitula educadora é considerar que todos têm vez e voz nas decisões da cidade e nessa perspectiva a participação das crianças precisa se concretizar. Assim, todos os envolvidos no processo educativo são considerados cidadãos capazes de participar, de possuírem uma identidade com essa cidade e de contribuir para que esses diferentes espaços se constituam como uma identidade cultural.

Portanto, isso significa que viver essa cidade não traz como limite a experiência com os recursos pedagógicos, já que, além disso, precisamos entendê-la como um agente do processo educativo e, potencialmente, em uma educação que ultrapasse os muros da escola.

Compreender a cidade de maneira que ela seja educativa e dialógica pressupõe “[...] pensar a cidade como totalidade teórica e prática” (TAVOLARI, 2016, p. 95), com base na discussão proposta por Jacobi² (1986, p. 22) e pautada em Lefebvre³ (1968) sobre o direito à cidade, quando destacamos que “[...] direito à cidade quer dizer direito à vida urbana, à habitação, à dignidade. É pensar a cidade como um espaço de usufruto do cotidiano, como um lugar de encontro e não de desencontro”.

Refletimos que “[...] a forma como as cidades são experimentadas [...], os bairros pelos quais se circula, o lugar a partir do qual ela vai ser descrita e problematizada, e, ainda, o próprio envolvimento político e/ou afetivo que se passa a ter com a sua paisagem” (MATIOLLI, 2018, p. 163-164) configuram-se como

² JACOBI, Pedro. A cidade e os cidadãos. *Lua Nova*, v. 2, n. 4, 1986.

³ LEFEBVRE, Henry. *Le Droit à la ville*. Paris: Anthropos, 1968.

definições no processo pela busca da garantia dos direitos daqueles que habitam a cidade.

Nesse contexto, evidenciamos o papel do Estado em promover a cidade como *lócus* educativo, pois a garantia do direito envolve o processo democrático, uma vez que o Estado é “[...] provedor desse bem, seja para garantir a igualdade de oportunidades, seja para, uma vez mantido esse objetivo, intervir no domínio das desigualdades, que nascem do conflito da distribuição capitalista da riqueza, e progressivamente reduzir as desigualdades” (CURY, 2002, p. 249). Assim, proporcionar aos habitantes uma cidade educadora é buscar a garantia do direito de todos e ao mesmo tempo respeitar as igualdades e as diferenças.

Escolha do caminho de análise: a carta das cidades educadoras

Para estruturar um caminho metodológico capaz de apresentar como a TRS pode contribuir na análise de fenômenos em um contexto de uma cidade educadora, optamos em realizar uma análise das representações sociais contidas no texto da *Carta das Cidades Educadoras* revisada e publicada no ano de 2020. Essa análise tem o propósito de refletir sobre as representações sociais com base no discurso presente no documento, pois análises como essa “[...] mostram um nível mais profundo [...] que se relaciona com a maneira de perceber, de sentir e de pensar o conjunto da realidade social” (WINDSCH, 2001, p. 140), ou seja, analisar representações sociais que emergem a partir do discurso desse documento. A análise desse documento apresenta subsídios para a compreensão de que “[...] as representações sociais são sempre complexas e necessariamente inscritas dentro de ‘um referencial de um pensamento preexistente’” (MOSCOVICI, 2015, p. 216).

Apoiamo-nos em Fairclough (2001, p. 32) para utilizar aqui a palavra discurso como “[...] uso da linguagem falada ou escrita [...] sinalizando um desejo de investigá-lo [...] como forma de prática social”. A partir do discurso, abrem-se possibilidades de compreender os fenômenos relacionados ao contexto estudado.

Com o suporte do *software Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires* – IRAMUTEQ (RATINAUD, 2009), o texto que engloba os princípios da carta das Cidades Educadoras (2020) foi organizado na forma de um *corpus* e processado pelo *software IRAMUTEQ*, aspecto

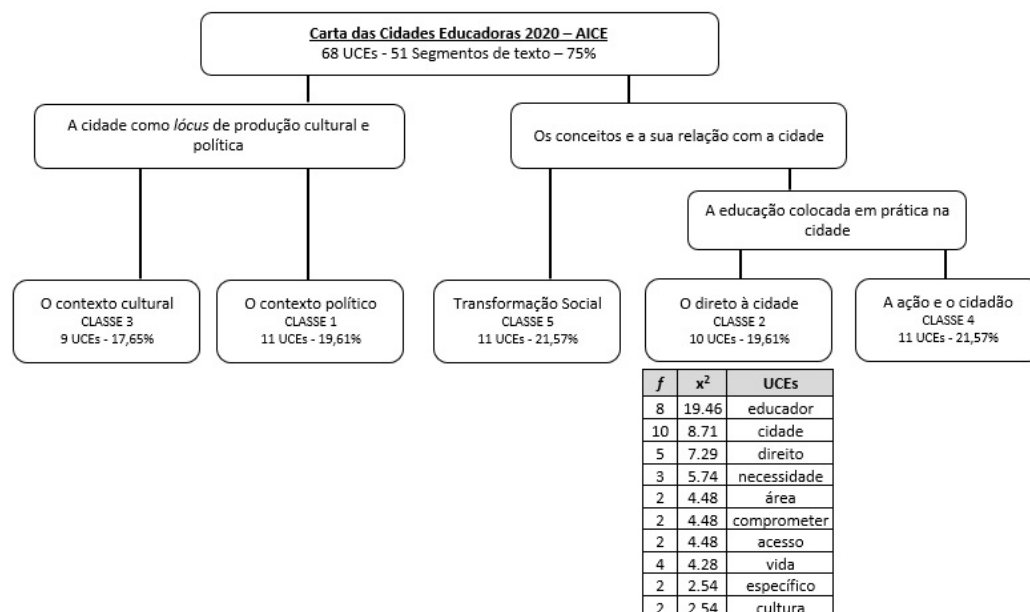
que permitiu a realização da análise de Classificação Hierárquica Descendente (CHD). Do *corpus* organizado por meio dos princípios da Carta das Cidades Educadoras, o *software* considerou 75% do material processado, o que corresponde a um total de 68 segmentos de texto (ST), que sistematiza o discurso em cinco classes: Classe 1 – 10 ST (19,61% do *corpus* analisado); Classe 2 – 10 ST (19,61%); Classe 3 – 9 ST (17,65%); Classe 4 – 11 ST (21,57%) e Classe 5 – 11 ST (21,57%).

Neste trabalho, aprofundaremos a análise da classe 2, intitulada “Direito à educação”. Pela organização dos eixos que estruturam essa CHD, a referida classe encontra-se no eixo “A educação colocada em prática na cidade”.

Representações Sociais sobre a educação na cidade: o direito e o pertencimento a uma cidade educadora

A análise referente às Representações Sociais, elaborada por meio da CHD sobre os princípios elencados no documento *Carta das Cidades Educadoras* de 2020, teve a nomenclatura atribuída às classes fundamentadas no conteúdo discursivo organizado pelo *software* IRAMUTEQ. A figura 1 ilustra as relações de interdependência geradas pelo *software* por meio de um dendograma⁴.

Figura 1 – Dendrograma de relação entre as Classes e perfil da Classe 2



Fonte: As autoras (2021), com base no *software* IRAMUTEQ (RATINAUD, 2009).

⁴ Para fins de ilustração, foram retidas no dendrograma as palavras com associação significativa mais forte para cada classe medida pelo qui-quadrado.

O dendograma organizou o discurso presente no documento inicialmente em dois eixos: um que apresenta as relações conceituais sobre cidade educadora e outro que discute as narrativas sobre a cidade como *lócus* de produção cultural e política. Concebemos que há uma inter-relação entre os eixos citados, já que o documento corrobora com as “[...] responsabilidades e compromissos específicos com o objetivo de potencializar a realização educativa da cidade” (AIETA; ZUIN, 2012, p. 196).

O eixo denominado “A cidade como *lócus* de produção cultural e política” abarcou duas classes – a classe 3, chamada de “O contexto cultural”, e a classe 1, intitulada de “O contexto político”, as quais apresentam de que forma o espaço da cidade contribui para a formação do cidadão, uma vez que é preciso “[...] criar condições que viabilizem a cidadania, por meio da socialização da informação, da discussão, da transparência, gerando uma nova mentalidade, uma nova cultura, em relação ao caráter público do espaço da cidade” (GADOTTI, 2006, p. 136).

Já o eixo “Os conceitos e sua relação com a cidade” abrange a classe 5, denominada de “Transformação Social”, e o eixo “A educação colocada em prática na cidade” subdivide-se na classe 2, designada “O direito à cidade” (objeto de aprofundamento desse estudo), e na classe 4, chamada de “A ação e o cidadão”. Em relação aos conceitos que permeiam uma cidade educadora, para que exista o direito e a ação do cidadão no processo, é preciso refletir de forma a garantir que os cidadãos

[...] possam viver permutas sociais, culturais, políticas e econômicas que possam gerar novas oportunidades e necessidades de aprendizagem e de formação, em conjunto com os Direitos Fundamentais e Universais dos quais emergem o direito também à Cidade Educadora (AIETA; ZUIN, 2012, p. 201).

Ao debruçarmos a análise sobre a classe 2 – O direito à cidade – observamos a maior aderência da palavra “educador” no discurso do documento sobre a garantia de direitos, não como o indivíduo profissional unicamente responsável pelo processo vivenciado na cidade educadora, mas, sim, como um sujeito que

[...] pressupõe a compreensão da cidade como grande rede ou malha de espaços pedagógicos formais (escolas, universidades, institutos) e informais (teatros, praças, museus, bibliotecas, meios de comunicação, repartições públicas, igrejas, além do trânsito, do

ônibus, da rua) que pela intencionalidade das ações desenvolvidas, pode converter a cidade em território educativo, pode fazer da cidade uma pedagogia (MOLL, 2019, p. 35).

A ação de educar na cidade faz com que os habitantes vivenciem e sintam-se pertencentes a esse espaço. Nesse contexto, a TRS proporciona compreender que “[...] os processos através dos quais os sujeitos representam o mundo são extremamente dinâmicos” (DOMINGOS SOBRINHO, 2000, p. 118), uma vez que as pessoas que vivem em uma cidade educadora podem articular a vida coletiva em sociedade com as próprias estruturas desenvolvidas individualmente, para dar sentido ao que experienciam no mundo.

A palavra “cidade” presente na classe 2 destaca como o *lócus* está diretamente ligado à garantia do direito. Refletir sobre a cidade, nessa perspectiva, é perceber, conforme Gadotti (2009, p. 10) elucida, que a educação “[...] deve acontecer ‘em todos os cantos’, em diferentes espaços, tempos e durante a vida inteira: na infância, na pré-adolescência, na adolescência e na velhice. Estamos sempre aprendendo e ensinando, educando e nos educando” (grifo do autor).

O contexto e o espaço em que o sujeito está inserido são intrinsecamente relacionados à construção de suas representações sociais. Cabe discutirmos a cidade educadora como uma esfera pública, “[...] como o espaço que existe em função da pluralidade humana, como o espaço que se sustenta em função de diversidade humana” (JOVCHELOVITCH, 2013, p. 59), a qual favorece o diálogo e a comunicação entre os sujeitos.

A relação da cidade educadora com o direito à educação, com o aparecimento da palavra “direito” no dendograma, está presente no preâmbulo da *Carta das Cidades Educadoras* e aponta que:

Na Cidade Educadora, a educação transcende as paredes da escola para impregnar toda a cidade. Uma educação para a cidadania, na qual todas as administrações assumem a sua responsabilidade na educação e na transformação da cidade num espaço de respeito pela vida e pela diversidade (AICE, 2020, p. 4).

Dessa forma, são direitos de todos os habitantes o acesso, a experiência e a vivência que uma cidade educadora proporciona, ao respeitar tanto as singularidades quanto as diferentes formas de conhecimento social, responsáveis pela elaboração

das representações sociais. Ter o direito de experienciar a cidade “[...] representa acima de tudo a possibilidade de transformar o nosso cotidiano, de forma que cada habitante possa de fato habitar e participar plenamente do espaço onde vive” (JACOBI, 1986, p. 23).

Entendemos que essa transformação do cotidiano, destacada por Jacobi, aponta o direito à cidade como um direito psicossocial, uma vez que a construção permanente de uma cidade educadora perpassa pela esfera individual e coletiva. Nesse sentido, Jovchelovitch (2013, p. 54) argumenta que a Teoria das Representações Sociais “[...] se articula tanto com a vida coletiva de uma sociedade, como com os processos de construção simbólica, nos quais sujeitos sociais lutam para dar sentido ao mundo, entendê-lo e nele encontrar o seu lugar, através de uma identidade social”, com vistas a fazer com que as representações sociais caracterizem o sentimento de pertencimento ao espaço e ao contexto.

PONTO DE PARTIDA PARA NOVAS REFLEXÕES...

A Teoria das Representações Sociais como subsídio à análise dos fenômenos existentes no contexto de uma cidade educadora fomenta discutirmos a relação do sujeito com o contexto e o espaço em que ele vive. De acordo com Jodelet (2009, p. 696), para analisar as representações sociais, “[...] os sujeitos devem ser concebidos não como indivíduos isolados, mas como atores sociais ativos, afetados por diferentes aspectos da vida cotidiana, que se desenvolve em um contexto social de interação e de inscrição”.

Ao utilizarmos o discurso presente na Carta das Cidades Educadoras para elucidar como é possível estabelecer essa relação entre o aporte teórico-epistemológico da TRS e a temática, foi possível refletir sobre o processo de construção das Representações Sociais e como elas contribuem para a constituição da identidade (tanto coletiva como individual) ao concatenar a vivência ao sentimento de pertencimento referente àquele contexto.

A construção contínua de uma cidade educadora está relacionada ao processo de elaboração de representações sociais, pois elas “[...] são uma estratégia desenvolvida por atores sociais para enfrentar a diversidade e a mobilidade de um mundo que, embora pertença a todos, transcende a cada um individualmente”

(JOVCHELOVITCH, 2013, p. 68). Nesse sentido, a autora ainda destaca que as representações são “[...] um espaço potencial comum, onde cada sujeito vai além de sua própria individualidade para entrar num espaço diferente, ainda que fundamentalmente relacionado: o domínio da vida em comum, o espaço público” (p. 69), o qual aproxima a elaboração de RS com o contexto de uma cidade educadora.

O reconhecimento da cidade como *lócus* educativo em interface com a garantia do direito à cidade e à educação, possibilitado pelo aporte teórico da Teoria das Representações Sociais, fomenta a compreensão de como o contexto vivenciado está relacionado ao processo de construção da identidade do sujeito por meio de direitos e oportunidades educativas. São esses aspectos que o movimento das Cidades Educadoras oferece por meio de diversos espaços/tempo de participação e de formação ao afinar com a perspectiva da TRS, a qual, como apontam Novaes, Ornellas e Ens (2017, p. 1012), “[...] enquanto uma vertente do conhecimento científico que fomenta [...diferentes] análise, por oferecer um instrumental profícuo para o estudo das simbolizações expressas nos documentos, bem como aquelas circulantes nos diferentes grupos por meio das conversações e das práticas”.

REFERÊNCIAS

AICE. Associação Internacional das Cidades educadoras. **Carta das Cidades Educadoras**. 2020. Disponível em: <https://www.edcities.org/pt/carta-das-cidades-educadoras/>. Acesso em: 19 abr. 2021.

AIETA, V. S.; ZUIN, A. L. A. Princípios Norteadores da Cidade Educadora / Guiding Principles of Educating City. **Revista de Direito da Cidade**, [S.l.], v. 4, n. 2, p. 193-232, abr. 2012. DOI: <https://doi.org/10.12957/rdc.2012.9717>.

ABRIC, J. C. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P. M.; OLIVEIRA, D. C. (org.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB, 2000. p.27-38.

CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, [S.l.], n. 116, p. 245-262, 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000200010>.

DOMINGOS SOBRINHO, M. “Habitus” e representações sociais: questões para o estudo de identidades coletivas. In: MOREIRA, A. S. P. M.; OLIVEIRA, D. C. (org.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB, 2000. p. 117-130.

DONATO, S. P.; NAGEL, J. S. de O. Educação Infantil e Cidade Educadora: pelas representações do discurso documental e das narrativas. **Revista Diálogo Educacional**, [S.l.], v. 20, n. 66, p. 1205-1229, set. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.7213/1981-416X.19.061.DS12>.

DUVEEN, G. O poder das ideias. In: MOSCOVICI, S. **Representações Sociais: investigações em psicologia social**. Tradução Pedrinho Guareschi. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2015. p. 7-28.

ENS, R. T. Possible Dialogues Between Social Representations and Educational Policies: The Dilemma of Data Analysis. In: SOUSA, C. P. de; SERRANO OSWALD, S. E. (ed.). **Social Representations for the Anthropocene: Latin American perspectives**. Switzerland: SPRINGER, 2021. p. 311-324. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-030-67778-7>.

FAIRCLOUGH, N. A análise crítica do discurso e a mercantilização do discurso público: as universidades. In: MAGALHÃES, C. (org.). **Reflexões sobre a análise crítica do discurso**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras UFMG, 2001. p. 31-82.

FREIRE, P. **Política e educação: ensaios**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

IRAMUTEQ: interface de R pour les analyses multidimensionnelles de textes et de questionnaires. [S.l.]: Pierre Ratinaud, 2009. Disponível em: <http://www.iramuteq.org>. Acesso em: 4 abr. 2021.

JACOBI, P. A cidade e os cidadãos. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, [S.l.], v. 2, n. 4, p. 22-26, 1986. Epub 02 Fev 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-64451986000100004>.

JODELET, D. O movimento de retorno ao sujeito e a abordagem das representações sociais. **Sociedade & Estado**, Brasília, v. 24, n. 3, p. 679-712, set./dez. 2009.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: UERJ, 2001. p. 17-44.

JOVCHELOVITCH, S. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e Representações Sociais. In: GUARESCHI, P. A.; JOVCHELOVITCH, S. (org.). **Textos em representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 54-72.

MATIOLLI, T. O. L. Resenha de 'A sociologia urbana de Robert E. Park', de Licia do Prado Valladares (org.). **Plural**, [S. l.], v. 25, n. 2, p. 163-168, 2018. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2176-8099.pcs0.2018.153624>.

MOLL, J. Reflexões introdutórias ao monográfico «Cidade Educadora: olhares e práticas». Pela utopia de cidades educadoras: por um mundo onde todos tenham lugar. **Kult-ur**, v. 6, n. 11, p. 27-38, 25 jul. 2019. DOI: <https://doi.org/10.6035/Kult-ur.2019.6.11.1>.

MOSCOVICI, D. Das representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história. In: JODELET, D. (org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: UERJ, 2001. p. 45-66.

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais**: investigações em psicologia social. Tradução Pedrinho Guareschi. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

NOVAES, A.; ORNELLAS, M. de L.; ENS, R. T. Convergências teóricas em representações sociais e seu aporte para o estudo de políticas docentes. **Revista Diálogo Educacional**, v. 17, n. 53, ago. 2017. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/16433>. Acesso em: 25 mar. 2021.

SOUZA, L. de; WANDERLEY, T. C.; CISCON-EVANGELISTA, M. R.; BERTOLLO-NARDIL, M.; BONOMOL, M.; BARBOSA, P. V. Representação social de capixaba: identidade em processo. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 24, n. 2, p. 462-471, ago. 2012. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-71822012000200024>.

TAVOLARI, B. Direito à Cidade: uma trajetória conceitual. **Novos estudos CEBRAP [S.l.]**, v. 35, n. 1, p. 93-109. 2016. DOI: <https://doi.org/10.25091/S0101-3300201600010005>.

WINDISCH, U. Representações Sociais, sociologia e sociolinguística. O exemplo do raciocínio e da fala cotidiana. In: JODELET, D. (org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 139-151.

Recebido em: 11/07/2021

Parecer em: 16/07/2021

Aprovado em: 26/07/2021