

A CIDADE COMO TERRITÓRIO EDUCATIVO NA FORMAÇÃO DOCENTE: UM ESTUDO EM REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

RELATIONSHIP BETWEEN EDUCATION AND THE CITY IN THE PEDAGOGY COURSE: A STUDY IN SOCIAL REPRESENTATIONS

LA CIUDAD COMO TERRITORIO EDUCATIVO EN LA FORMACIÓN DOCENTE: UN ESTUDIO EN REPRESENTACIONES SOCIALES

Sueli Pereira Donato¹

Código DOI

Resumo

Este estudo aborda a relação entre educação e cidade na formação de professores sob a perspectiva da teoria das representações sociais (Moscovici, 1961, 2012). Com o objetivo de compreender as representações sociais de “cidade” por estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia, aplicou-se a 31 discentes do último ano do curso questionário sociodemográfico, seguido do teste de associação livre de palavras. O processamento das evocações nos softwares EVOCA e Iramuteq permitiu as análises prototípica e de similitude, que, interpretadas qualitativamente pela teoria do núcleo central (Abric, 2000), mostraram que os termos “pessoas” e “escolas” compuseram o provável núcleo central das representações sociais do grupo. Esse resultado expressa a formação docente materializada na relação universidade-escola, em que a cidade não é vista como educadora e, ao mesmo tempo, educanda. Infere-se que a formação imbricada nos territórios, apesar de um processo embrionário, é um caminho promissor para mobilizar práticas pedagógicas comprometidas com a formação crítica e a transformação social.

Palavras-chave: Cidade. Territórios educativos. Formação de professores. Direito à cidade. Representações sociais.

Abstract

This study addresses the relationship between education and the city in teacher training from the perspective of the social representations theory (Moscovici, 1961, 2012). With the aim of understanding the social representations of “city” by students of the Pedagogy Degree, a sociodemographic questionnaire was applied to 31 students in their final year of the course, followed by the free word association test. The processing of the evocations in the EVOCA and Iramuteq softwares allowed the prototypical and similarity analyses, which, when interpreted qualitatively by the central nucleus theory (Abric, 2000), the terms “people” and “schools” composed the probable central nucleus of the social representations. This result expresses the teacher training materialized in the university-school relationship, in which the city is not perceived simultaneously as educator and student. It can be inferred that training embedded in territories,

¹ Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, Paraná, Brasil. Email: sueli.donato@gmail.com | Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2759-5900>

despite being an embryonic process, is a promising path to mobilize pedagogical practices committed to critical training and social transformation.

Keywords: City. Educational territories. Teacher training. Right to the city. Social representations.

Resumen

Este estudio aborda la relación entre la educación y la ciudad en la formación docente desde la perspectiva de la teoría de las representaciones sociales (Moscovici, 1961, 2012). Para comprender las representaciones sociales de la "ciudad" entre estudiantes de grado en Pedagogía, se administró un cuestionario sociodemográfico, seguido del test de asociación de palabras libre, a 31 estudiantes de último año. El procesamiento de las evocaciones en los programas EVOC e Iramuteq permitió realizar análisis prototípicos y de similitud que, interpretados cualitativamente mediante la teoría del núcleo central (Abric, 2000), mostraron que los términos "personas" y "escuelas" probablemente constituyeron el núcleo central de las representaciones sociales del grupo. Este resultado refleja una formación docente encarnada en la relación universidad-escuela, en la que la ciudad no se percibe como educadora y aprendiz. Se puede inferir que la formación integrada en los territorios, a pesar de ser un proceso embrionario, es un camino prometedor para movilizar prácticas pedagógicas comprometidas con la formación crítica y la transformación social.

Palabras clave: Ciudad. Territorios educativos. Formación docente. Derecho a la ciudad. Representaciones sociales.

Introdução

Este texto apresenta o recorte de uma pesquisa mais ampla da pesquisadora no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná, que busca investigar as representações sociais e práticas concernentes à cidade como território educativo no contexto das licenciaturas, tendo em vista que as cidades agregam saberes populares, contradições, silenciamentos e se constituem como um vasto espaço de produção de subjetividades e potência educativa.

As relações entre educação e cidade expressam um novo paradigma da educação no século XXI, especialmente, em tempos em que a metamorfose da escola requer a organização de um novo contrato social e político desse lócus formativo com a sociedade (Nóvoa, 2022, 2023). Também demanda práticas pedagógicas escolares contextualizadas, inovadoras e políticas, requerendo do professor a construção de experiências formativas imbricadas nos territórios, em prol da formação humana, integral e emancipatória.

A partir desse entendimento e com base em Nóvoa (2022), para quem o conhecimento profissional docente é contingente, coletivo e público, destacamos a relevância da atuação e formação docente para (re)direcionar o olhar para a cidade, com vistas a mobilizar intervenções pedagógicas territorializadas e inovadoras no processo educativo/pedagógico. Tal mobilização impõe romper com modelos formativos coloniais e embasados em perspectivas neoliberais que homogeneizam e encastelam a formação de professores com práticas pedagógicas desconexas de seus próprios territórios. Isso evoca um necessário movimento de descolonização da formação docente em uma perspectiva reflexiva, crítica e política, a fim de suscitar e mobilizar práticas pedagógicas que valorizem e dialoguem com a cidade em sua complexidade e inteireza. Ademais, a cidade deve ser compreendida e experienciada como território educativo na formação de profissionais da educação para/da/com a educação básica, especialmente, para/em cidades educadoras, ou seja, aquelas que, em suas políticas públicas, se pautam nos princípios e assumem o compromisso de Cidade Educadora, consolidado na Carta da Cidade Educadora (AICE, 2020).

Sob essa óptica e com a compreensão de que “[...] a educação [...] não pode ser a do depósito de conteúdos [fundamentados em concepções alienantes da educação], mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo” (Freire, 2022, p. 94), há de se considerar a necessidade de romper com o “modelo aplicacionista” (Tardif, 2014), que minimiza a função dos professores a meros aplicadores de conhecimentos/tarefas e contribui para a sua desintelectualização.

Diante dessa conjuntura, inspirados nas ideias de Nôvoa (2017, 2022, 2023) – *espaços comuns*, um *terceiro lugar da formação docente* –, Zeichner (2010) – *espaços híbridos* de formação docente – e Donato e Silva (2023) – *imbricada nos territórios* –, urge investigar e trazer para o debate, no âmbito da formação de professores, a potência da interlocução cidade-educação, na perspectiva da cidade como um território educativo, ou seja, “a cidade [como ...] potencialmente educadora tanto pelo conjunto de relações sociais, políticas e culturais que perpassam a vida cotidiana de seus cidadãos e cidadãs, quanto pela densidade de seus territórios físicos-arquitetônicos, históricos e naturais” (Moll, 2013, p. 215). Na expressão de Freire (2001, p. 13), “enquanto educadora, a Cidade é também educanda”. Adverte ainda o autor: “[...] Muito de sua tarefa educativa implica a nossa posição política e, obviamente, a maneira como exerçamos o poder na Cidade e o sonho ou utopia de que embebamos a política, a serviço de que e de quem a fazemos” (Freire, 2001, p. 13).

Entendendo que o objeto de estudo da Teoria das Representações Sociais (TRS), na perspectiva de Moscovici (1961, 2012), é o “saber ingênuo”, denominado conhecimento do senso comum, que está acoplado ao conhecimento reificado, pensar a cidade como agente de transformações, o conteúdo como emissor de narrativas e o sujeito da educação como objeto socialmente representado, neste caso, estudantes de um curso de Pedagogia, possibilita conhecer como eles se relacionam com a cidade e seu processo formativo, a partir do conteúdo e da estrutura de suas representações.

Agrega-se ao exposto a pouca produção acadêmico-científica a respeito da temática deste estudo, conforme evidenciam Donato e Silva (2023) e Alvarenga, Pereira e Quaresma (2023).

Metodologicamente, com o objetivo principal de compreender as representações sociais de “cidade” por um grupo de estudantes de Licenciatura em Pedagogia, foi realizada uma pesquisa descritivo-exploratória de abordagem qualitativa (Lüdke; André, 2020), com procedimento de pesquisa de campo, em duas instituições de ensino superior da rede privada, localizadas no município de Curitiba-PR, com uma amostra por adesão de 31 estudantes. Elegemos como objetivos específicos: (i) apreender e interpretar o conteúdo e a organização das representações sociais sobre o termo indutor “cidade”; (ii) confirmar a centralidade do núcleo e suas conexões.

Feitas essas considerações introdutórias, o texto ora apresentado aborda: (i) a formação de professores imbricada nos territórios²; (ii) os fundamentos teóricos da TRS; (iii) o percurso metodológico da pesquisa; (iv) a apresentação e discussão dos resultados, a partir das análises prototípica e de similitude; (v) as considerações finais.

Formação de professores imbricada nos territórios

Notadamente, o contexto societário contemporâneo, caracterizado por constantes transformações de diferentes ordens – sociais, políticas, culturais, tecnológicas, científicas, trabalho humano, vida cotidiana –, repercute no desenvolvimento do trabalho docente e na prática pedagógica no contexto da escola (Gatti, 2017, 2022) e fora dela. Por conseguinte, esse novo e complexo cenário

² Inspiramo-nos aqui no conceito proposto por Santos (2002, p. 15), ao explicar que “[...] o território pode ser entendido como território usado, não o território em si. O território usado é o chão mais a identidade. A identidade é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é o fundamento do trabalho; o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida”.

contextual interroga (e demanda) à formação de futuros professores o necessário rigor crítico-emancipatório e humanístico para o exercício da profissão.

Nóvoa (2022) corrobora esse aspecto ao discorrer sobre a metáfora da metamorfose da escola e a formação de professores na atualidade. O autor aponta o declínio da concepção fechada de escola e defende a importância de “[...] compreender a capilaridade educativa que liga o trabalho dentro e fora da escola (nas famílias, nas cidades, na sociedade) e [esclarece que] isso passa necessariamente pelos professores e pelo reforço de sua profissionalidade” (Nóvoa, 2022). Alerta, ainda, a necessidade de repensar a formação de professores para a escola do futuro, ao que propõe três teses: “1^a) um terceiro lugar; 2^a) um terceiro gênero de conhecimento; 3^a) uma terceira presença coletiva dos professores” (Nóvoa, 2022). Para ele, o terceiro lugar compreende “[...] um novo lugar institucional, interno e externo, que promova uma política integrada de formação de professores, por um lado, dentro da universidade, por outro lado, ligando a universidade às escolas públicas da ‘cidade’” (Nóvoa, 2022).

Complementa, ao esclarecer que,

[...] nas últimas décadas, as universidades têm desenvolvido movimentos de criação de ‘terceiros lugares’, sendo mais do que a soma das universidades e das escolas, e *ligando as universidades à sociedade e às cidades*, seja na saúde, na tecnologia, no direito ou na educação [...] (Nóvoa, 2022, grifo nosso).

Na perspectiva de constituição do *terceiro lugar institucional* da formação (Nóvoa, 2022), é oportuno acompanhar as ideias de Donato e Silva (2023) na defesa da cidade como espaço potencialmente educador, cujos saberes desvalidam a monocultura, em favor e/ou reconhecimento da ecologia de saberes (Santos, 2010). Ao ratificar o pensamento de Nóvoa (2022), Donato e Silva (2023, p. 1665, grifo nosso) propõem (re)pensar a formação de professores, mas

[...] com universidades e escolas e *para além dos espaços formais de ensino*. Pois, compreender o ‘terceiro lugar’ da formação docente contemporânea requer o (re)conhecimento dos potenciais educativos que se apresentam como ‘ativos pedagógicos inertes’ no espaço da cidade, como já citado. Ativá-los pedagogicamente como espaços formativos integrais por meio das experiências pedagógicas pode gerar, a um só tempo, formação docente e transformação dos territórios.

Tal proposição pode suscitar experiências sociais na produção do conhecimento (Arroyo, 2013), reconhecendo que “[...] todo conhecimento é uma produção social” (p. 117) e despertar o potencial

educativo da cidade, como já alertava Freire (2001, p. 50) quanto à existência de uma “pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço”, além de enriquecer e/ou ampliar os saberes da docência (Tardif, 2014; Freire, 2019; Pimenta, 2002) para o seu exercício e alavancar práticas pedagógicas que favoreçam contextualizar e dinamizar o currículo escolar vinculado aos territórios educativos na perspectiva do território usado, não do território em si (Santos, 1999, 2014), com vistas à formação humana e integral.

Isso posto, Donato e Silva (2023) corroboram – no que concordamos – ao citar que muitas são as possibilidades no processo formativo de futuros professores para (re)conhecer e ativar pedagogicamente os territórios de modo interdisciplinar, tais como: o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), a residência pedagógica, os estágios supervisionados, a curricularização da extensão, entre outros caminhos possíveis concernentes ao ensino, à pesquisa e à extensão.

Essa perspectiva de educar na/da/a/para a cidade acentua a necessidade do olhar crítico e ampliado do professor sobre a cidade em sua inteireza, de modo a enxergar, estudar, (re)conhecer e usufruir dela como currículo da vida cotidiana, pois “[...] o sujeito habita a cidade e é habitado por ela. O currículo habita o sujeito e é habitado por ele [...]” (Bonafé, 2013, p. 443). Nesse viés, Trilla Bernet (1997, p. 20) situa a cidade como contexto, conteúdo e agente educativo: “[...] aprender en la ciudad (La ciudad como contenedor de educación); aprender de la ciudad (La ciudad como agente de educación); aprender la ciudad (La ciudad como contenido de la educación)”.

Não se trata de minimizar a relação universidade-escola no contexto da formação de professores, mas (re)conhecer e agregar “[...] o território como possível matriz formador do humano [...] na ativação da cidadania em prol de uma ecologia de saberes que transcendia a disciplinarização do conhecimento e os tempos/espaços da escolarização” (Donato; Silva, 2023, p. 1668). Assim, há de se considerar que, na formação de futuros professores, “[...] o conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica dessas relações” (Freire, 2013, p. 26).

Compreendemos, com base nessas considerações, que esse caminho – territorializar a formação de professores na perspectiva do território usado (Santos, 2014) – representa um desafio para as instituições de ensino superior engajadas na luta pela formação de professores para a educação básica, perante as tensões decorrentes da própria oscilação histórica dos avanços e retrocessos impostos pelas políticas públicas educacionais de formação docente para/da educação básica em curso (Bazzo; Scheibe,

2019; Freitas; Araújo; Medeiros, 2021), balizadas pelo discurso da “pedagogia por competências” (Santos; Mesquida, 2014).

Compreendendo essas considerações e a complexidade que se instaura e caracteriza o trabalho docente em face das distintas conjunturas no delineiar do início do século XXI, os desafios abrangem, por exemplo, inovar a formação de professores, dos currículos às práticas pedagógicas (Gatti, 2022), para a superação de modelos hegemônicos pautados em perspectivas epistemológico-metodológicas que encastelam a formação docente nos muros da universidade. Com efeito, esses modelos minimizam e descharacterizam a formação e profissionalidade docente em sua multidimensionalidade, para o desenvolvimento do trabalho docente em um (novo) contexto societário/escolar e fora dele, que reclama a escola do futuro e o direito à cidade (Lefebvre, 2001).

Diante do exposto, considerando os argumentos de Gatti (2022, p. 9) de que “[...] não há modelo único de formação que responda aos desafios contemporâneos [...] muitos caminhos podem, ser ensaiados”, reiteramos que desemparedar a formação docente com possibilidades de materializá-la, a partir de territórios que podem ser mobilizados na perspectiva da inovação, e gerar práticas pedagógicas e vice-versa (Donato; Silva, 2023) implica (re)conhecer e valorizar, “além da escola [universidade], outros potenciais educativos – a partir dos diferentes territórios em que as pessoas vivem e significam suas vidas [...]”, como advertem Moll, Barcelos e Dutra (2022, p. 714). Esse caminho reverbera ler criticamente a cidade e enxergá-la como experiência cultural e currículo (Bonafé, 2013, 2022).

A essa compreensão, somam-se as reflexões de Freire (2019, p. 52) para elucidar que “[...] existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar”.

Feitas essas ponderações sobre a realidade contextual nos diferentes aspectos que circundam/permeiam a vida cotidiana e colocam em xeque a formação e profissionalidade docente nas licenciaturas, além da compreensão de que “[...] as representações sociais nos guiam no modo de nomear e definir conjuntamente os diferentes aspectos da realidade diária, no modo de interpretá-los, tomar decisões e eventualmente posicionar-se frente a eles de forma defensiva” (Jodelet, 2001, p. 17), as reflexões a seguir concentram sua atenção na TRS.

Teoria das representações sociais

A TRS, formulada por Moscovici na década de 1960, é resultante de seus estudos de doutoramento sobre como a psicanálise penetrou no pensamento popular na França. Para o autor, as representações sociais “[...] são fenômenos que necessitam ser descritos e explicados [seu interesse] é pelo lugar que a representações ocupam em uma sociedade pensante” (Moscovici, 2015, p. 49), tendo sido a expressão criada e demarcada por ele em sua tese, que deu origem ao livro *La psychanalyse, son image, son public* (1961).

No resgate e na valorização do cotidiano e do saber popular presente na sociedade moderna, o autor consagra uma nova abordagem na psicologia social ao focalizar e valorizar a relação sujeito-objeto no cotidiano, entendida como “[...] uma ciência do conflito entre o indivíduo e a sociedade: [...] da sociedade de fora e da sociedade de dentro” (Moscovici, 1996 *apud* Souza; Ens; Oswald, 2023, p. 2), visto que “[...] a representação social é uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre os indivíduos” (Moscovici, 1978, p. 26).

Moscovici (2015) atribui legitimidade ao conhecimento do senso comum circunscrito e atrelado ao contexto para a compreensão dos fenômenos humanos e, portanto, emancipa-o do conhecimento científico. Para ele, “[...] a ciência antes era baseada no senso comum e fazia o senso comum menos comum; mas agora o senso comum é a ciência tornada comum” (Moscovici, 2015, p. 60). Estabelece, portanto, a distinção entre o universo consensual (conhecimento do senso comum) e o universo reificado (conhecimento científico), que, porém, são complementares, ou seja, as representações sociais estudam os fenômenos e as coisas.

Ainda, Moscovici (1978, p. 307) explica que “[...] as representações sociais estão relacionadas ao pensamento simbólico e a toda forma de vida mental que pressupõe linguagem” e possuem um caráter social, figurativo e outro simbólico inter-relacionados. Assim, a representação social é pensada pelo autor como um produto e um processo resultantes das experiências subjetivas do sujeito no decorrer de suas comunicações inscritas no cotidiano, em que “[...] a atividade representativa constitui, portanto, um processo psíquico que permite tornar familiar e presente em nosso universo interior um objeto que está distante e, de certo modo, ausente [...]” (Moscovici, 1978, p. 28).

O pesquisador designa a ancoragem e a objetivação como dois mecanismos que formam e/ou

geram as representações sociais, que, por sua vez, ocorrem concomitantemente e viabilizam a construção de um núcleo figurativo, que compreende uma estrutura figurativa e simbólica tecida pelos sujeitos (Moscovici, 1978). Com efeito, esses dois mecanismos possibilitam analisar e interpretar com profundidade as representações sociais. O primeiro “[...] tenta ancorar ideias estranhas, reduzi-las a categorias e a imagens comuns, colocá-las em um contexto familiar. [...]” (Moscovici, 2015, p. 60); portanto, “ancorar é [...] classificar e dar nome a alguma coisa” (Moscovici, 2015, p. 61). O segundo corresponde à face figurativa de uma representação, sua concretude, representada por uma imagem, pois a objetivação consiste em “[...] transformar algo abstrato em algo quase concreto, transferir o que está na mente em algo que existe no mundo físico. [...]” (Moscovici, 2015, p. 61).

Na expressão de Jodelet (2001, p. 21), as representações sociais são “[...] fenômenos complexos sempre ativados e em ação na vida social”, que, enriquecidos por sua diversidade de elementos “informativos, cognitivos, ideológicos, normativos, crenças, opiniões, imagens [entre outros]”, constituem uma “totalidade significante” que assume um papel na orientação e organização de condutas, das transformações e das comunicações sociais.

Notadamente, são vários os elementos que incidem/influenciam a representação social como fenômeno imerso em distintas dimensões (afetiva, cognitiva e social), permitindo, de certo modo, diferentes e complementares vertentes teóricas no campo da TRS, para além da abordagem processual/dimensional defendida por Moscovici (1961, 2012) e aprofundada por Jodelet (2001), tais como: a abordagem estrutural, desenvolvida por Jean-Claude Abric; a abordagem sociológica, concebida por Willem Doise; e a abordagem dialógica, de Ivana Marková. Neste estudo, a opção foi pela abordagem estrutural de Abric (2000, 2001), sem menosprezar as demais, pois todas carregam em si os fundamentos da matriz moscoviciana.

Sendo a representação social “uma preparação para a ação” (Moscovici, 1978, p. 49), Abric (2001) corrobora para seu aprofundamento como um guia para a ação. Na sua concepção, “[...] a representação social funciona como um sistema de interpretação da realidade que rege as relações dos indivíduos com o seu meio físico e social, [...] pois] ela vai determinar seus comportamentos e suas práticas [...]” (Abric, 2000, p. 28); por isso, se constitui em guia para a ação, à medida que orienta as ações e as relações sociais. Na óptica de Abric (2000, p. 27), “[...] toda a realidade é representada, quer dizer, reapropriada pelo

indivíduo ou pelo grupo, reconstruída no seu sistema cognitivo, integrada no seu sistema de valores, dependente de sua história e do contexto social e ideológico que o cerca”.

No desenvolvimento da abordagem estrutural das representações sociais, Abric (2000) partiu da compreensão e aprofundamento do conceito de núcleo figurativo de Moscovici (1961) e de seu interesse em compreender a organicidade e estrutura das representações sociais (Sá, 1996), definidas em articulação com os estudos de Flament (1991) e Moliner (1988), por seus conteúdos e sua estrutura interna, resultando na Teoria do Núcleo Central (TNC). Essa teoria propõe que “a organização de uma representação apresenta uma característica específica, a de ser organizada em torno de um núcleo central (NC), constituindo-se em um ou mais elementos, que dão significado à representação” (Abric, 2000, p. 31). Para Abric (2000, p. 28), “a representação não é um simples reflexo da realidade, ela é uma organização significante”, sendo as representações sociais, ao mesmo tempo, estáveis e móveis, rígidas e flexíveis, consensuais e marcadas pela individualidade de cada membro.

Abric (2000) esclarece que a TNC comporta um duplo sistema: sistema central e sistema periférico, que, apesar de suas especificidades, são complementares e norteiam a estrutura representacional. Ressaltamos que essa teoria elege o núcleo central como elemento fundante das representações sociais, responsável pela significação e organização interna destas, ou seja, é “[...] o elemento unificador e estabilizador da representação” (Abric, 2000, p. 31), enquanto o sistema periférico corresponde à parte operatória da representação e contribui para seu funcionamento e dinâmica, sendo mais sensível ao contexto imediato e fazendo a interface entre a realidade concreta e o núcleo central.

Destacamos a relevância do aporte teórico da TRS neste estudo, na medida em que valoriza o senso comum das comunicações pessoais (sujeito) e grupais (social), contribuindo, portanto, para reconhecer e valorizar o conhecimento do senso comum, do saber popular, presente e oriundo das relações estabelecidas no cotidiano dos grupos de pertença dos sujeitos (Donato *et al.*, 2017). Além disso, possui papel na orientação de condutas e das práticas sociais, especialmente, devido a “[...] não exclui[r] a possibilidade de inovação e transformação social, pois reserva a capacidade criativa da subjetividade para análise” (Novaes, 2023, p. 139).

Metodologia da pesquisa

A pesquisa, de natureza exploratório-descritiva, de abordagem qualitativa e procedimento de pesquisa de campo, teve início no primeiro semestre de 2024 e segue em andamento. O projeto de pesquisa foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Tuiuti do Paraná, sob Parecer nº 5.571.894 e CAAE nº 59287322.8.0000.8040, de 9 de agosto de 2023. Neste texto, apresentamos seu recorte, cuja produção de dados ocorreu, primeiramente, em duas instituições de ensino superior da rede privada da capital do estado do Paraná, tendo participado 31 estudantes matriculados no penúltimo e último anos do curso de Licenciatura em Pedagogia, com participação voluntária, condicionada à leitura, aceitação e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Os dados quantitativos obtidos pelo questionário sociodemográfico foram compilados em planilhas no *software Microsoft Excel®*, tornando possível a caracterização da população estudada. A faixa etária predominante situou-se entre 18 e 23 anos (19), 24 e 28 anos (sete), 29 e 40 anos (quatro) e 41 e 50 anos (um), sendo os participantes 100% do sexo feminino, o que confirma a feminização do magistério (Gatti *et al.*, 2019).

Na produção dos dados, além do questionário para caracterização do perfil dos estudantes, privilegiamos a Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP), considerada por Abric (1994 *apud* Sá, 1996, p. 115) como “[...] uma técnica maior para coletar os elementos constitutivos do conteúdo [...] discursivos] de uma representação”. Sua aplicação demanda solicitar aos participantes evocar prontamente palavras que vêm à mente, a partir de determinado estímulo indutor, neste caso, “cidade”. Nesse processo, foi solicitado aos 31 participantes que escrevessem cinco palavras que lhes viessem à mente prontamente, associadas ao termo indutor “cidade”; posteriormente, deveriam colocá-las em ordem de importância (de 1 a 5), justificando a escolha da mais importante. Essa etapa de hierarquização foi respaldada nas orientações de Abric (2001, p. 63), ao propor substituir a ordem de aparição dos elementos evocados pela ordem de importância (exercício cognitivo), a qual “[...] permite ascender mais fácil e rapidamente [...] os elementos que constituem o universo do termo ou do objeto em estudo”.

Os dados produzidos pela TALP foram organizados a partir da Ordem Média de Importância (OMI), sistematizados em uma planilha de dados (extensão .csv), lematizados e processados no *software* EVOC (Vergès, 2002), permitindo a análise prototípica conforme orientações de Wachelke e Wolter (2011).

Nesse processamento, foram estabelecidos os seguintes valores: frequência mínima de 2, frequência intermediária de 4 e *rang moyen* de 3,00, possibilitando a construção de matrizes de coocorrências dos elementos obtido pelo software AIDECAT e do quadro de quatro casas (Tabela 1), a partir da análise prototípica das representações sociais embasada na TNC (Abric, 2000).

Complementando a interpretação da análise prototípica, tendo em vista que esta fornece “[...] apenas hipóteses de centralidade, que necessitam de verificação por meio de outras técnicas” (Wachelke; Wolter, 2011, p. 522), foi utilizada a análise de similitude, introduzida por Flament (1962 *apud* Sá, 1996), que permite identificar o poder associativo entre as palavras evocadas pelos participantes, considerando seu índice de coocorrência, além de evidenciar “[...] de forma mais flagrante a existência de elemento organizador, central” (Sá, 1996, p. 125). Seu processamento ocorreu por meio do software Iramuteq (Ratinaud, 2009) e resultou numa representação gráfica sob a forma de “árvore máxima” (Figura 1). No dizer de Camargo e Justo (2013, p. 516), a análise de similitude “[...] se baseia na teoria dos grafos, possibilita identificar as coocorrências entre as palavras e seu resultado traz indicações da conexidade entre as palavras, auxiliando na identificação da estrutura de um corpus textual”.

Resultados e discussão

Assumindo o aporte teórico da TRS, a partir da compreensão de Abric (2000, p. 28) de que a representação social é “o produto e processo de uma atividade mental, através da qual um indivíduo ou um grupo reconstitui a realidade com a qual ele se confronta e para a qual ele atribui um significado específico”, neste estudo, as evocações produzidas pela TALP sobre o termo indutor “cidade”, compiladas e submetidas ao tratamento do software EVOC, permitiram a identificação do conteúdo e a organização das representações sociais do grupo de estudantes no contexto de sua formação no curso de Pedagogia.

Reforçamos que o levantamento do núcleo central é essencial para conhecer o próprio objeto da representação, sendo ele “[...] determinado [de um lado], pela natureza do objeto representado, de outro, pelo tipo de relações que o grupo mantém com este objeto e, enfim, pelo sistema de valores e normas sociais que constituem o meio ambiente ideológico do momento e do grupo” (Abric, 2000, p. 31).

A Tabela 1 mostra a análise prototípica realizada, considerando a OMI das evocações.

Tabela 1 – Análise prototípica das evocações do termo indutor “cidade”

NÚCLEO CENTRAL			PRIMEIRA PERIFERIA		
Palavra evocada	F >= 4	OMI < 3,00	Palavra evocada	F >= 4	OMI >=3,00
Escolas	14	3,000	Árvores	8	7,250
Pessoas	21	1,762	Carros	7	5,857
ZONA DE CONTRASTE			SEGUNDA PERIFERIA		
Palavra evocada	F < 4	OMI < 3,00	Palavra evocada	F < 4	OMI >=3,00
Comunidade	3	2,333	Bairros	3	8,333
Curitiba	2	1,000	Comércio	3	6,333
Pedestres	3	1,667	Cultura	2	4,000
Sustentável	3	3,000	Indústrias	3	8,333
			Lazer	3	7,000
			Ônibus	3	5,000
			Poluição	2	9,000
			Ruas	3	6,000

Fonte: A autora (2024).

O primeiro quadrante superior esquerdo da tabela abriga os termos que compõem o provável núcleo central das representações sociais deste estudo: “pessoas” ($f=21$ e $OMI=1,762$) e “escolas” ($f=14$ e $OMI=3,000$), definidos pelo critério de maior frequência e prontamente evocados pelos estudantes. Para esse grupo, a relação estabelecida com a cidade em seu processo formativo focaliza as pessoas como essenciais para a constituição das cidades, nelas habitando, como confirmam algumas das justificativas dos participantes, aqui nominados por nome de flores para preservar o seu anonimato:

Sem pessoas, não existe cidade habitada, tem-se de fato, somente um local sem vida humana (Margarida, 2023).

Sem as pessoas, não temos sociedade e, muito menos, a cidade (Azaleia, 2023).

As pessoas são de grande importância para a cidade. Pois, é através delas que podemos identificar as diferenças culturais e de identidade (Begônia, 2023).

As pessoas são as responsáveis pela construção de coisas na cidade e preservação da natureza (Camélia, 2023).

Pessoas são atualmente, em grande quantidade nas cidades e, geram diversos movimentos, como trabalho, família, tecnologia. São as pessoas que enriquecem as coisas, criam cidades, constroem prédios, casas, indústrias. [...] sem as pessoas, nada disso seria possível. Pessoas, enfrentam grandes desafios como viver em grandes cidades (Gardênia, 2023).

A nuclearidade das representações sociais de “cidade” constituída pelo termo “pessoas”, devido ao seu caráter prototípico, encontra guarida no dizer de Moll, Barcelos e Dutra (2022) ao afirmar que as cidades são as pessoas. Dentre os diversos agentes que as constituem, situam-se as pessoas que nelas habitam e significam suas vidas.

Já o termo “escola”, um dos territórios educativos da cidade, revela-se como nuclear em relação ao conteúdo representacional de “cidade”. Os excertos a seguir expressam os sentimentos e o que pensam os licenciandos ao se referir a tal objeto:

Escola é o local para aprender e desenvolvermos enquanto crianças e adolescentes e fazer amizades (Fúcsia, 2023).

Para mim, a escola é a segunda família em uma cidade, nela aprendi muitas coisas (Verônica, 2023).

Escola está na cidade, é um lugar de conhecimento, de aprender as coisas e fazer amigos. Mas, às vezes ela é chata porque nem sempre temos aula legal, depende do professor (Jasmim, 2023).

Com relação ao sistema periférico, seus elementos se encontram em torno do núcleo central, perfazendo os quadrantes da primeira periferia, segunda periferia e zona de contraste. Para Abric (2000, p. 31), esses elementos [...] constituem o essencial do conteúdo da representação: seus componentes mais acessíveis, mais vivos e mais concretos”.

No quadrante superior direito (primeira periferia), alocam-se os termos “árvores”, “carros”, “casas”, “hospitais”, “parques”, “prédios”, “prefeitura” e “trânsito”, elementos intermediários que traduzem a parte concreta e operatória da representação devido à sua dependência e atuação como um sistema de defesa em torno do núcleo central.

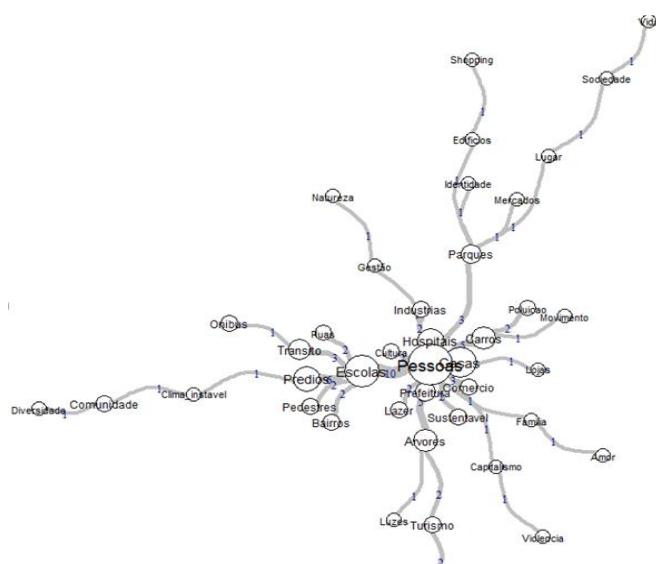
A segunda periferia (quadrante inferior direito) compõe-se de nove elementos com baixa saliência, a saber: “bairros”, “comércio”, “cultura”, “indústrias”, “lazer”, “ônibus”, “poluição”, “ruas” e “turismo”. São termos que, visto sua baixa frequência de evocação e por terem sido pouco citados e tardivamente

evocados, possuem valor simbólico pouco significativo para os estudantes de Pedagogia em referência à “cidade”; assim, refletem mais as particularidades individuais do que a expressão coletiva do grupo, sendo mais heterogêneos.

Por fim, na zona de contraste (quadrante inferior esquerdo), se encontram os termos de baixa frequência, isto é, palavras citadas poucas vezes, mas prontamente evocadas pelos participantes nas primeiras posições e em processo de transformação. São eles: “comunidade”, “Curitiba”, “pedestres” e “sustentável”. Isso indica a existência de um subgrupo de estudantes que valoriza esses termos, podendo vir a constituir um novo núcleo central para o grupo ou, até mesmo, complementá-lo (Oliveira *et al.*, 2005).

Como complemento à análise prototípica, a análise de similitude, expressa pelo grafo da “árvore máxima” de similitude (Figura 1), resultante do processamento no software Iramuteq, possibilitou identificar os agrupamentos encontrados frente ao objeto social “cidade”. Pela sua leitura, a análise de similitude, constituída por pontos e arestas que os conectam, apresenta como centrais as palavras “pessoas” e “escolas”, isto é, elas evidenciam maior conectividade dentre os termos evocados, reflexo de seu poder associativo. Essa propriedade e saliência dessas duas palavras são evidenciadas por sua posição no quadro de quatro de casas (Tabela 1), apresentando alto valor simbólico para o grupo pesquisado e confirmando a centralidade do provável núcleo central das representações sociais dos participantes sobre o termo “cidade”.

Figura 1 – Análise de similitude das palavras evocadas sobre o termo “cidade”



 Cortesia

Reforçamos que, na perspectiva estrutural das representações, a história do grupo e sua memória coletiva influenciam a formação do núcleo central das representações sociais por desempenhar um papel fulcral em sua formação, sendo a realidade representada apropriada pelo grupo e reconstruída em seu sistema cognitivo (Abric, 2001).

Os resultados obtidos neste estudo, ainda que no limite da referida amostra e, sobretudo, pela ausência de termos como “educadora”, “espaço educador”, “aprendizagem”, “território educativo”, entre outros, no núcleo central, permitem inferir que as representações sociais dos participantes não relacionam a cidade como potencial espaço potencial educador. Isso vislumbra o descontentamento com a escola, sobretudo, como lócus privilegiado de aprender a profissão no contexto da formação inicial, o que é essencial e indiscutível para a construção do conhecimento profissional docente (Nóvoa, 2022; Diniz-Pereira, 2025).

É preciso ir além dos muros da escola, valorizar outros territórios, outros espaços não formais, descortinar o espaço urbano como lugar e fonte de formação. Todavia, uma pedagogia essencialmente tradicional, pautada em um viés mercadológico imbricada em relações de poder da sociedade capitalista-neoliberal, geralmente, não considera a cidade parte integrante dos processos de ensino-aprendizagem, restringindo o olhar e as experiências de aprendizagem da profissão docente aos muros das instituições formadoras, muitas vezes, circunscritos no espaço fechado da sala de aula (física ou virtual), por meio da reprodução de conteúdos fragmentados e descontextualizados da realidade cotidiana.

Ademais,

precisamos pensar o professor como um sujeito vivente que agrega, interfere, aprende, convive e caminha pelos diferentes espaços que a vida o conduz. Assim, são essas experiências e vivências que contribuem efetivamente para que o professor se desenvolva nesse espaço territorial e, consequentemente, profissional (Hobold, 2018, p. 428).

Cumpre ainda destacar que não se trata de minimizar e/ou desvalorizar instituições como a universidade – lócus de excelência na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão – e a escola na formação de professores, mas, sim, vislumbrar que outra lógica pode ser constituída e alcançar o alargamento da concepção epistemológica que sustenta a formação docente, em contraponto à educação

bancária. Isso requer evocar um paradigma educativo que permita forjar e (re)significar os processos formativos, assim como estabelecer diálogo com a potencialidade educativa – pedagógica e sociocultural –, a partir e na interação dos/com os diferentes territórios que a circundam, em uma perspectiva crítica, a fim de ampliar os horizontes formativos para além da perspectiva colonialista, associando às possibilidades de transformação de territórios. Trata-se de reclamar, como bem alerta Imbernón (2016, p. 39), que não cabem mais “[...] políticas e formadores que praticam com afinco e entusiasmo uma formação transmissora e uniforme, com predomínio de uma teoria descontextualizada, válida para todos sem diferenciação, distante dos problemas práticos e reais [...]”.

Pensar e fazer a formação de professores envolve considerar condições situacionais e conscientizar-se das finalidades dessa formação, “[...] considerar os porquês, o para quê e o para quem ela é realizada, assumindo compromissos éticos e sociais” (Gatti, 2017, p. 722; Gatti, 2022), urgindo (re)significar as propostas formativas e seus processos pedagógicos, de modo que ensinar-aprender comprehenda, (re)conheça, enxergue, experiencie, problematize o entorno, a comunidade, a cidade, como na expressão de Freire (2013), mediatizados no/para/com o mundo, no exercício da dialogicidade.

Isso posto, inspirados no pensamento de Novaes (2023, p. 139), enfatizamos o potencial da TRS em relação à possibilidade de inovação e transformação social, o qual é possível “[...] pela mutação das representações que ocorre pela incorporação de novas informações por sujeitos sociais repletos de afeto, em interação e imersos no seu contexto social, cultural e histórico”. Porquanto, evidenciamos, com base nas análises preliminares deste estudo, a relevância de relacionar formação docente em contextos territoriais, no movimento de transformação das representações construídas por estudantes em seu processo formativo, tendo em vista que as pessoas agem no mundo a partir do modo como o representam (Jodelet, 2001; Moscovici, 2012).

Considerações finais

Na busca por suscitar o debate sobre a relação educação-cidade no contexto da formação docente para/com a educação básica, este estudo buscou compreender as representações sociais de “cidade” por estudantes no cotidiano de seu processo formativo no curso de Licenciatura em Pedagogia, sedimentadas nas interações e comunicações do senso comum.

Como resultado, os dados produzidos na pesquisa de campo, por meio da TALP aplicada a 31 estudantes, e submetidos às análises prototípica e de similitude apresentaram e confirmaram o provável núcleo das representações sociais desse grupo sobre o termo indutor “cidade” como sendo “pessoas” e “escolas”. Constituindo núcleo central de uma representação resistente à mudança, responsável pelo seu significado e organização interna, inferimos que esse resultado, devido ao seu caráter prototípico ou saliência, expressa uma formação docente materializada na relação universidade-escola, tendo em vista que as expressões “cidade educadora”, “espaço educador”, “território educativo”, “aprendizagem”, entre outras possibilidades, não foram evocadas.

Destacamos que materializar a relação educação-cidade no contexto da formação docente para além da vivência universidade-escola, de modo a agregar a cidade, os sujeitos com seus saberes e os territórios como produtores de conhecimento, é um enorme desafio, pois implica a necessária ruptura com processos formativos, para além das lógicas colonialistas, muitas vezes, emparedados e/ou isolados do/no mundo, avançando para outro paradigma.

Nosso intuito é que as representações sociais construídas pelos participantes desta pesquisa no contexto da formação docente contribuam para suscitar debates e/ou embates no campo da formação de professores, condizentes com a formação inicial e/ou continuada, territorializada, que toma a cidade como contexto-conteúdo-agente educativo, como também descortinem e/ou mobilizem novas práticas pedagógicas e pesquisas, que, apesar de embrionárias, se revelam promissoras, não somente para perspectivar territórios educativos, mas ampliar as possibilidades de nova profissionalidade docente, em prol de uma formação humana e crítico-emancipatória para a transformação social.

Investigar as representações sociais de “cidade” por futuros docentes, com base no arcabouço teórico da TRS, além de oportunizar compreender como as relações com a “cidade” são tecidas em contextos de formação inicial, ajuda a suscitar/instigar a reflexão sobre (novos) caminhos no fortalecimento da formação docente – imbricada nos territórios das cidades que educam/educadoras, a partir da relação universidade-escola-“cidade”.

Vislumbramos a TRS como profícua no desenvolvimento de estudos que permitam compreender o pensamento social de determinado grupo, cujas interpretações trazidas no contexto deste estudo direcionam o seu potencial como aporte teórico-metodológico interdisciplinar para iluminar aspectos

diversos implicados no fenômeno educativo, subsidiando pesquisas sobre educação e formação de professores em seus diferentes enfoques temáticos (Novaes; Sousa; Villas Bôas, 2019; Sousa; Novaes, 2022).

Referências

- ABRIC, J. C. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (org.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB, 2000. p. 27-38.
- ABRIC, J. C. Las represetaciones sociales: aspectos teóricos. In: ABRIC, J. C. (dir.). **Prácticas sociales y representaciones**. México: Coyoacán; Ambassade de France-CCC IFAL, 2001. p. 11-32.
- ALVARENGA, A. C. J. R.; PEREIRA, R. Q.; QUARESMA, C. C. Cidades educadoras: uma revisão sistemática de literatura. **Dialogia**, [s. l.], n. 45, e24668, 2023. DOI: <https://doi.org/10.5585/45.2023.24668>.
- ARROYO, M. **Curriculum, território e disputa**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DAS CIDADES EDUCADORAS (AICE). **Carta das cidades educadoras**. 2020. Disponível em: [link]. Acesso em: 23 jun. 2024.
- BAZZO, V.; SCHEIBE, L. De volta para o futuro... retrocessos na atual política de formação docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 27, p. 669-684, set./dez. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.22420/rde.v13i27.1038>.
- BONAFÉ, J. M. A cidade no currículo e o currículo na cidade. In: SACRISTÁN, J. G. (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 442-458.
- BONAFÉ, J. M. El discurso de la ciudad como curriculum de la vida cotidiana. **Revista Vagalumeear**, [s. l.], v. 2, n. 2, p. 6-14, 2022. Disponível em: [link]. Acesso em: 22 nov. 2023.
- CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M. Iramuteq: um software gratuito para análise de dados textuais. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 21, n. 2, p. 513-518, dez. 2013. DOI: <http://dx.doi.org/10.9788/TP2013.2-16>.
- DINIZ-PEREIRA, J. E. Aqui jaz o “3+1”: a resolução 4/2024 e o novo contexto de reforma das licenciaturas: desafios e possibilidades. **Formação Docente**, [s. l.], v. 17, n. 36, e909, 2025. DOI: <https://doi.org/10.31639/rbpfp.v17.i36.e909>.

DONATO, S. P. *et al.* Abordagem estrutural das representações sociais: da análise de similitude ao grupo focal, uma proposta metodológica. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 37, p. 367-394, 2017. Disponível em: [link]. Acesso em: 7 mar. 2024.

DONATO, S. P.; SILVA, M. T. da. Formação inicial de professores para educação básica e sua interface com os territórios educativos: estado do conhecimento. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 23, n. 79, p. 1652-1669, out./dez. 2023. DOI: <https://doi.org/10.7213/1981-416X.23.079.AO18>.

FLAMENT, C. Structure et dynamique des représentations sociales. In: JODELET, D. **Les représentations sociales**. 2. ed. Paris: Presses Universitaires de France, 1991.

FREIRE, P. **Extensão e comunicação?** São Paulo: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 71. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2022.

FREIRE, P. **Política e educação**: ensaios. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREITAS, H. C. L.; ARAÚJO, O. H. A.; MEDEIROS, E. A. Licenciaturas e a formação para a docência na educação básica: desafios, tensões e paradoxos. **Interfaces da Educação**, [s. l.], v. 12, n. 34, p. 1045-1061, 2021. DOI: <https://doi.org/10.26514/inter.v12i34.6429>.

GATTI, B. A. Duas décadas do século XXI: e a formação de professores? **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 7, e022009, 2022. Disponível em: [link]. Acesso em: 23 abr. 2024.

GATTI, B. A. Formação de professores, complexidade do trabalho docente. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.7213/1981-416X.17.052.AO01>.

GATTI, B. A. *et al.* **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019.

HOBOLD, M. S. Desenvolvimento profissional dos professores: aspectos conceituais e práticos. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 13, n. 2, p. 425-442, maio/ago. 2018. Disponível em: [link]. Acesso em: 21 fev. 2024.

IMBERNÓN, F. **Qualidade do ensino e formação do professorado**: uma mudança necessária. São Paulo: Cortez, 2016.

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

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

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. Rio de Janeiro: E.P.U., 2020.

MOLL, J. A cidade e os seus caminhos educativos: escola, rua e itinerários juvenis. In: AICE. **Educação e vida urbana**: 20 anos de cidades educadoras. Lisboa: Almondina, 2013. p. 213-224. Disponível em: [link]. Acesso em: 16 mar. 2020.

MOLL, J.; BARCELOS, R. G.; DUTRA, T. Cidades que educam e se educam: reconstruindo o olhar sobre a educação a partir dos territórios e das pessoas. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 36, p. 713-717, set./dez. 2022. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v16i36>.

MOSCOVICI, S. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Petrópolis: Vozes, 2012.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOSCOVICI, S. **La psychanalyse, son image et son public**. Paris: Press Universitary de France, 1961.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

NOVAES, A. Uma trajetória da teoria das representações sociais no Brasil. In: RUBÍ, M. E. O.; NOVAES, A. (ed.). **Recuentos históricos de la teoría de las representaciones sociales en América Latina**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2023.

NOVAES, A.; SOUSA, C. P.; VILLAS BÔAS, L. (org.). **Sistematizações e proposições para o campo da educação e das representações sociais**. Curitiba: CRV, 2019.

NÓVOA, A. Conhecimento profissional docente e formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 27, e270129, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270129>.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106–1133, out./dez. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053144843>.

NÓVOA, A. **Professores**: libertar o futuro. São Paulo: Diálogos Embalados, 2023.

OLIVEIRA, D. C. *et al.* Análise das evocações livres: uma técnica de análise estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P. *et al.* (ed.). **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais**. João Pessoa: UFPB Editora Universitária, 2005. p. 573-603.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

RATINAUD, P. **Iramuteq**: interface de r pour les analyses multidimensionnelles de textes et de questionnaires [software]. 2009. Disponível em: [\[link\]](#). Acesso em: 11 out. 2023.

SÁ, C. P. **Núcleo central das representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1996.

SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, M. **Da totalidade ao lugar**. São Paulo: Edusp, 2014.

SANTOS, M. O dinheiro e o território. **GEOgrafia**, Niterói, v. 1, n. 1, p. 7-13, 1999. Disponível em: [\[link\]](#). Acesso em: 3 abr. 2024.

SANTOS, M. **O Brasil**: território e sociedade no início do século XXI. 4. ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.

SANTOS, M. S.; MESQUIDA, P. **As matilhas de Hobbes**: o modelo da pedagogia por competência. São Paulo: Universidade Metodista de São Paulo, 2014.

SOUSA, C. P.; NOVAES, A. Intercâmbios entre educação e teoria das representações sociais no Brasil. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 55, p. 119-128, 2022. DOI: <https://doi.org/10.23925/2175-3520.2022i55p119-128>.

SOUSA, C. P. de S.; ENS, R. T.; OSWALD, S. E. S. A construção do pensamento social de professoras e coordenadoras pedagógicas sobre a pandemia da covid-19: um estudo em representações sociais. **Práxis Educativa**, v. 18, e20929, p. 1-18, 2023. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v18.20929.007>.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

TRILLA BERNET, J. Ciudades educadoras: bases conceituais. In: ZAINKO, M. A. S. et al. **Cidades educadoras**. Curitiba: UFPR, 1997. p. 13-34.

VERGÈS, P. **Conjunto de programas que permitem a análise de evocações - EVOC**: manual. Versão 5. Aix en Provence: [s. n.], 2002.

WACHELKE, J.; WOLTER, R. Critérios de construção relato da análise prototípica para representações sociais. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 27, n. 4, p. 521-526, out./dez. 2011.

ZEICHNER, K. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, set./dez. 2010. Disponível em: [\[link\]](#). Acesso em: 22 out. 2024.

Licença Creative Commons – Atribuição Não Comercial 4.0 Internacional (CCBY-NC4.0)

Como citar este artigo:

DONATO, S. P. A cidade como território educativo na formação docente: um estudo em representações sociais. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 22, 2025. Disponível em: 12096. Acesso em: dd mmm. aaaa.

Financiamento: O estudo não recebeu financiamento.

Contribuições individuais: Conceituação, Metodologia, Recursos, Software, Visualização, Curadoria dos Dados, Investigação, Escrita – Primeira Redação, Análise Formal, Administração do Projeto, Supervisão, Validação, e Escrita – Revisão e Edição: Sueli Pereira Donato.

Declaração sobre o uso de inteligência artificial: A autora declara que não houve uso de ferramentas de inteligência artificial na preparação deste trabalho.

Revisores: Andrea Bittencourt (Revisão de Língua Portuguesa e ABNT).

Sobre a autora:

SUELI PEREIRA DONATO é graduada em Pedagogia, mestra e doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Professora adjunta do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná e líder do Grupo de Pesquisa em Formação de Professores, Cidade Educadora e Representações Sociais. Integra o Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade – Educação e a Rede Interinstitucional de Pesquisas de Formação e Práticas Docentes.

Recebido em 31 de julho de 2025
Versão corrigida recebida em 28 de setembro de 2025
Aprovado em 16 de dezembro de 2025