

## A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E A TROCA ENTRE PARES EM UMA ESCOLA DE TERRITÓRIO VULNERÁVEL

Bryann Breches<sup>1</sup>

**RESUMO:** Este artigo apresenta parte de dissertação de mestrado defendida junto à Universidade Cidade de São Paulo (Unicid) “*Formação continuada em uma escola de território vulnerável do município de São Paulo*”, que diz respeito à troca de pares enquanto estratégia de formação continuada de professores. Esta pesquisa ocorreu no âmbito de um estudo maior que está em andamento sob a coordenação do Centro de Estudo e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec) e da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). Para a consecução da dissertação, da qual origina este artigo, foi realizada a análise de dados de entrevistas de professoras de uma escola situada em território de alta vulnerabilidade no município de São Paulo. A análise se deu à luz de categorias advindas de referências que tratam de formação continuada de professores. Esta pesquisa é de natureza qualitativa e fez uso da análise de conteúdo, conforme proposta de Bardin (1977) para a elaboração de categorias provenientes da literatura e para a análise dos dados das entrevistas. Conclui-se que, na escola cujos professores entrevistados estão alocados, há indícios de situações de trabalho que dificultam a participação dos professores, na formação continuada organizada pela escola, momentos considerados mais formais e sistemáticos de formação; e que os professores, sem possibilidade de participação dos momentos sistemáticos de trocas, valorizam sobremaneira o que nominamos de *troca informal entre pares*, que ocorre nos corredores, na sala dos professores, dentre outros momentos conjuntos.

**Palavras-chave:** vulnerabilidade social no território; desigualdade escolar; formação continuada.

### THE CONTINUOUS TRAINING OF TEACHERS AND EXCHANGE BETWEEN COUPLE ON A TERRITORY OF SCHOOL VULNERABLE

**ABSTRACT:** This article presents part of Master's thesis defended at the University City of São Paulo (Unicid) "Continuing education in a vulnerable territory School of São Paulo", which concerns the exchange of pairs while continuing education strategy teachers. This research took place in the context of a larger study that is underway under the coordination of the Study and Research Center on Education, Culture and Community Action (Cenpec) and the Federal University of São Paulo (Unifesp). To achieve the dissertation, which originates this article, it was conducted data analysis of interviews of teachers from a school located in highly vulnerable territory in São Paulo. The analysis gave birth to categories deriving references dealing with continuing education of teachers. This research is qualitative in nature and made use of content analysis as proposed by Bardin (1977) for the development of categories from literature and data analysis of the interviews. We conclude that, in the school whose teachers interviewed are allocated, there is evidence of work situations that make it difficult for teachers to participate in continuing education organized by the school, times considered more formal and systematic training; and that teachers with no possibility of involvement of systematic moments of exchanges, greatly value what nominamos of informal exchange among peers, which takes place in the halls, in the staff room, among other joint moments.

**Keywords:** social vulnerability in the territory; educational inequality; continuing education.

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação pelo Programa de Mestrado em Educação da Universidade Cidade de São Paulo (Unicid).

## Introdução

Este artigo é parte da dissertação de mestrado “*Formação continuada em uma escola de um território vulnerável do município de São Paulo*”. Esta pesquisa foi realizada no âmbito de um estudo maior que está em andamento sob a coordenação do Centro de Estudo e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec) e da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) e que tem como objetivos: 1) descrever e analisar relações de interdependência competitiva entre escolas públicas localizadas num determinado território vulnerável, 2) apreendendo suas relações com desigualdades socioespaciais e 3) consequências dessas relações sobre a qualidade das oportunidades educacionais ofertadas por um conjunto de escolas desse território e 4) sobre a equidade na rede de ensino.

Retamoso e Kaztman (2008) mostram que as condições de vizinhança influenciam na qualidade da educação. Uma vez que sujeitos que moram em locais vulneráveis, haverá, entretanto, uma necessidade de infraestrutura. Mesmo havendo infraestrutura educacional, a aprendizagem discente passa a ser um desafio que não será superado por modelos de ensino obsoletos. A educação nos territórios vulneráveis deve ser diferenciada e conseqüentemente a formação dos professores que atuam na educação básica desses territórios. Os desafios da formação de professores ocorrem em um contexto social de constantes mudanças e transformação, onde a formação necessita ser constantemente repensada pelas mudanças e pela conjuntura da dinâmica da prática docente e das formas de aprender do aluno e as formas de ensinar e aprender consolidadas socialmente.

Para Kaztman (2000, p. 281) a vulnerabilidade social está associada à ausência de meios com os quais os sujeitos possam garantir a qualidade de vida, o bem-estar e o desenvolvimento.

Entendemos por vulnerabilidade social a incapacidade de uma pessoa ou de um lugar para aproveitar, as oportunidades disponíveis em distintos âmbitos socioeconômicos, para melhorar sua situação de bem-estar e impedir a sua deterioração. Como o não aproveitamento de oportunidades implica um enfraquecimento do processo de acumulação de bens, as situações de vulnerabilidade costumam desencadear entendimentos negativos que tendem a um agravamento progressivo. (Traduzido pelo autor).

Entre os anos de 2008 e 2011 o Cenpec, em parceria com a Fundação Tide Setubal e a Fundação Itaú Social, realizou estudo que investigou se e como a vulnerabilidade social do território em que as escolas se localizam influenciam a vida escolar e a qualidade da

educação. A pesquisa foi realizada entre 2009 e 2010 abrangendo 61 escolas, sendo que em cinco destas, foram empregados procedimentos de inspiração etnográfica durante um ano letivo. As cinco escolas analisadas foram selecionadas de maneira a representar casos de combinação dos seguintes fatores: maior/menor heterogeneidade da composição do corpo discente, assim como recursos culturais familiares; maior/menor vulnerabilidade do entorno da escola; alto/baixo desempenho das escolas no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (PADILHA *et al.*, 2012; ÉRNICA & BATISTA, 2011).

A pesquisa mostrou que em São Miguel Paulista há um *efeito de território* que afeta a qualidade na educação deste território de mais alta vulnerabilidade, comparado com outras regiões do município de São Paulo. E que alunos de diferenciados níveis socioeconômicos podem ter seu desempenho afetado por territórios de mais alta vulnerabilidade social. E que escolas situadas nos entornos mais vulneráveis tendem a apresentar desempenhos discentes nas avaliações de larga escala, mais baixos. Os autores afirmam que quanto maiores os níveis de vulnerabilidade social em um território, maior a tendência de limitação das oportunidades educacionais (ÉRNICA & BATISTA, 2011).

93

Érnica e Batista (2011) afirmam haver mecanismos que tendem a acentuar a vulnerabilidade social nos territórios assim como as oportunidades educacionais neles oferecidas: nos territórios vulneráveis as escolas são um dos poucos equipamentos públicos, há uma escassez de serviços privados; nos territórios mais vulneráveis é mais baixa a oferta de Educação Infantil; nesses territórios o corpo discente é mais homogêneo quanto ao desempenho, capital e background cultural.

Nos últimos anos tem ocorrido no Brasil um apelo pela ampliação dos níveis da qualidade na educação, tornando um desafio a implementação de políticas mais efetivas. A massificação do ensino fundamental possibilitou a verificação de desigualdades escolares presentes na sociedade, desigualdades estas também presentes nas escolas e no aprendizado dos alunos inseridos nessas escolas, conforme destaca Ribeiro (2012).

Para Ribeiro (2012), há redes de ensino mais justas nas quais são menores as desigualdades quanto a aquisição de conhecimentos. A autora pauta-se no conceito da *ideologia da igualdade de conhecimentos adquiridos*, conforme destacado por Crahay, em publicação de 2000 e no conceito de igualdade de base, de Dubet, em publicação de 2009. Para esses autores, a escola é justa quando consegue distribuir o conhecimento que se estabeleceu como necessário a todos os alunos, independentemente de situações de origem.

Para Ribeiro (2012) ocorrem desigualdades na aquisição dos conhecimentos de base no país. Para a autora, a justiça na escola exige outros critérios para além do meritocrático, de modo que a escola possa realizar ações compensatórias da tão propalada correlação entre situação de origem e desempenho dos alunos. Na educação básica, devido a essa correlação não seria justa a meritocracia, uma vez que o indivíduo não compete em situações de igualdade. Ademais a educação básica é obrigatória e deveria então ser ofertada a todos sem que se recorra à meritocracia. Assim sendo, se a educação básica é um direito obrigatório, deve ocorrer sob critérios que tornem a distribuição de tal educação, justa, gerando equidade e oportunidades de qualidade para todos. As discussões sobre desigualdade escolar no país, incluindo aqueles que tratam do impacto da vulnerabilidade social no território sobre a distribuição da educação escolar, evidenciam altos níveis de injustiça na escola, razão pela qual urge ampliar as pesquisas nesse campo, visando descortinar o fenômeno, de modo que políticas educacionais que enfrentem o problema possam ser implementadas.

Pesquisas têm afirmado, conforme foi visto acima, que regiões com maior vulnerabilidade social, tendem a ter maiores desafios na concretização de oportunidades educacionais de qualidade. (ÉRNICA & BATISTA, 2012; TORRES *et al.*, 2008; ALVES *et al.*, 2013). A vulnerabilidade é importante variável para a compreensão das diferenças dos sujeitos, da sociedade, das escolas (ÉRNICA & BATISTA, 2012). A vulnerabilidade social está relacionada com a inviabilidade de recursos de que necessitam pessoas ou territórios para fazer face às adversidades que dificultam o acesso a uma dada estrutura de oportunidades de modo que o indivíduo possa melhorar sua situação (KAZTMAN, 2000). Pesquisas indicam que escolas situadas nos territórios vulneráveis tendem a sofrer limitações. (BECKER, 1956; ÉRNICA & BATISTA, 2011; TORRES *et al.*, 2008). Tudo indica, portanto, que para a atuação dos professores que lecionam em escolas de territórios de alta vulnerabilidade, a formação continuada deveria se revestir de características próprias, de modo que o ensino possa fazer face a um contexto ainda mais adverso que aquele normalmente discutido pelos estudos que tratam do processo de massificação da escola.

### **A troca de pares enquanto estratégia de formação continuada**

Para Tardif (2014, p. 291) “a formação contínua concentra-se nas necessidades e situações vividas pelos práticos e diversifica suas formas: formação através dos pares, formação sob medida, no ambiente de trabalho, integrada numa atividade de pesquisa

colaborativa”. Para o autor, a importância de melhorar a prática profissional dos professores engloba objetivos amplos.

Para Tardif (2014, p. 31) “o professor é alguém que sabe alguma coisa e cuja a função consiste em transmitir esse saber a outros”. Para o autor, os saberes dos professores estão relacionados à identidade, à experiência e à história de vida deles. Trata-se de um saber social por cinco motivos:

- O saber dos professores é partilhado em um grupo, ou seja, os docentes possuem uma formação comum, mesmo que isso possua algumas diferenças entre os currículos estabelecidos em diferentes países;
- Existe um sistema formal que legitima os saberes docentes (escolas, universidades, sindicatos e entre outros);
- Os objetos dos saberes são sociais, pois correspondem aos humanos;
- A construção dos saberes é social e histórica;
- O saber é incorporado e transformado a partir da socialização profissional;

Para Tardif e Lessard (2014), o professor interage com todos os atores da escola onde atua. Avaliam que o objeto de trabalho do professor é humano e consiste em interações humanas. Dessas interações o objetivo do trabalho do professor é a transformação de sujeitos, que com tal transformação constroem significados e reagem em torno de uma cultura socialmente estabelecida. A instrução sempre foi um elemento necessário para a evolução dos sujeitos nos diferentes momentos históricos. Para ele, a instrução é um elemento de interação, ninguém ensina ou aprende estando sozinho. O processo de interação se faz necessário para que ocorra o processo de ensino-aprendizagem, sendo que o processo de escolarização de um sujeito não acontece apenas na escola, mas está presente em outros âmbitos como: o familiar, o profissional, o científico, o artístico, o político, dentre outros.

Para Nóvoa (1995), a mudança do contexto educacional perpassa pela formação de professores. Para o autor, a formação continuada deve ser encarada como um processo permanente, envolvendo a realidade diária do professor. Quando o professor realiza o seu trabalho e, ao mesmo tempo, investiga de modo conjunto com seus pares, constitui-se a troca com os pares, criando dessa forma um ambiente colaborativo. Além disso, formação também implica transformação, seja do sistema, seja do sujeito professor, seja da coletividade do professorado.

Conforme Gatti (2003), os professores são seres sociais, possuem identidades pessoais e profissionais e estão inseridos em uma vida grupal. Dessa instância grupal é que advém os conhecimentos dos professores. Entretanto, os eventos sociais moldam essa identidade docente e torna-se simplista a ideia de que melhorar o rol de conhecimentos do professor irá trazer resultados de mudanças nas práticas docentes e conseqüentemente no contexto escolar, uma vez que são tão amplos os eventos sociais, que abrangem além dos conhecimentos, os valores, as atitudes e as ações. Razão pela qual é relevante a promoção de momentos conjuntos.

Por isso, ações sociais ou educacionais que têm por objetivo criar condições de mudanças conceituais, de atitudes e práticas precisam estar engrenadas com o meio sociocultural no qual as pessoas, os profissionais, que serão abrangidos por essas ações, vivem. Metaforicamente, diríamos que a alavanca tem que se integrar ao terreno para mover o que pretende mover (GATTI, 2003 p. 197).

De acordo com Imbernóm (2010), as transformações sociais como as produções científicas, os modelos de sociedade, as mudanças dos meios de comunicação, dos modelos de família dentre tantos outros fatores acabam por colocar em choque as atuais e antigas gerações. A educação se torna um patrimônio pertencente a toda comunidade inserida no cenário educacional e o professor deve repensar como construir, transmitir o conhecimento e ao mesmo tempo partilha-lo e articula-lo com outras instâncias construtoras e transmissoras do conhecimento como os televisores, computadores, celulares, internet, redes sociais, dentre tantos outros fatores que geram as mudanças sociais.

Para Imbernón (2009; 2010) a formação permanente deve basear-se na reflexão dos sujeitos sobre a sua prática, de maneira que o professor seja um construtor de conhecimento individual e coletivamente. O autor estabelece cinco linhas de atuação na formação permanente:

- Reflexão teórico-prática;
- A troca de experiências entre iguais;
- A união da formação a um projeto de trabalho;
- A formação como estímulo crítico e;
- O desenvolvimento profissional da instituição educativa mediante o trabalho conjunto;

Para o autor, a aquisição de conhecimentos ocorre de maneira interativa e está ligada à prática profissional e é condicionada pela organização da instituição educacional. O atual

contexto educacional, o qual o autor destaca ser um contexto de mudanças e incertezas é complexo e diversificado, faz com que sejam necessários novos sistemas de trabalho para o exercício da profissão. Para Imbernóm (2009) a troca entre os pares possibilita uma maior comunicabilidade entre os professores, além da atualização de diferentes âmbitos da prática educativa.

Imbernón (2010) afirma que a formação continuada deve estar unida à comunidade local da escola onde atua o professor. O conhecimento é um elemento inerente a todas as pessoas de uma comunidade. Ninguém possui o conhecimento em sua totalidade. Assim sendo, se faz importante a interação comunitária no processo de formação para que dessa forma seja construído um trabalho pautado em ações colaborativas.

A literatura mostra, portanto, haver estratégias necessárias a uma formação continuada mais efetiva. Dentre elas, encontra-se o reconhecimento e a importância de um processo de formação que envolva a troca entre os pares, entre iguais, das situações vivenciadas pelos profissionais, uma troca de pares que propicie, portanto, a troca de experiências, de saberes, contribuindo assim para a constituição de um coletivo na escola.

97

## **Metodologia**

A pesquisa que deu origem à dissertação que, por sua vez, é a base deste artigo é de natureza qualitativa, baseada em entrevistas semiestruturadas. Para a constituição de categorias de análise da dissertação, fez-se o uso de apontamentos provenientes da análise de conteúdo, conforme Bardin (1977). A análise de conteúdo é uma técnica de análise de dados impulsionada pela análise de conteúdos de jornais. Trata-se de buscar categorias, temas que se repetem em discursos de distintos atores ou em diversos momentos do mesmo discurso e que se constituem como elementos significativos para a compreensão do fenômeno em questão; ou ainda elementos relevantes que, coincidentemente, se fazem sempre ausentes. Busca-se identificar “a *presença* ou *ausência* de uma dada característica de conteúdo ou de um conjunto de características num determinado fragmento de mensagem que é tomado em consideração” (BARDIN, 1977, p. 21). A análise de conteúdo não precisa necessariamente encerrar-se numa análise métrica de frequências, mas pode, com a contribuição que diversos saberes oportunizar o alcance do entendimento de elementos significativos da comunicação. Para a dissertação, analisou-se, primeiramente, referências levantadas no Scielo em 2015 com as palavra-chave “formação continuada”. Identificou-se

uma série de estratégias que, segundo essas referências, são relevantes para uma formação continuada efetiva, as quais foram transformadas em categorias de análise. Na dissertação, as entrevistas foram também analisadas segundo Bardin (1977), buscando relacionar o que dizem as professoras, com as estratégias de formação continuada, mais relevantes, de acordo com a literatura.

No próximo item, apresenta-se a discussão realizada na dissertação acima anunciada no que tange à troca de pares entre os professores, buscando apreender o sentido que as professoras atribuem a esse aspecto da formação continuada e a relação que estabelecem com essa estratégia de formação continuada.

### **A formação continuada e a troca de pares entre professores em uma escola de território vulnerável**

Um professor que exerce a sua função na rede municipal de São Paulo deve cumprir horas de trabalho coletivo, sendo quatro horas para o professor de Jornada Básica Docente (JBD), que corresponde a 30 horas semanais e, oito horas de trabalho coletivo para o professor que exerce sua função na Jornada Integral Especial de Formação (JEIF) que corresponde a 40 horas semanais (SÃO PAULO, 2008).

98

Todas as professoras cujas entrevistas foram aqui analisadas apresentam discurso que valoriza a JEIF, momentos de formação continuada organizada pela escola, estabelecido pela legislação local e que fomenta a troca entre pares. Para as professoras, esses momentos de formação são de fato relevante para o seu trabalho enquanto professor, reiterando, portanto, o que diz a literatura sobre formação continuada.

A professora Maria Helena<sup>2</sup> afirma realizar troca de experiências com os outros professores acerca das situações relacionadas à prática, no cotidiano, concordando com a importância da troca entre pares para o trabalho do professor. De acordo com a afirmação da professora, na escola na qual atua, há experiências trocadas entre as professoras a respeito do que é vivido na escola, na sala de aula, na realização das práticas docentes.

A gente troca, então a experiência de quem tá dentro da sala é trocada, então “ó, to fazendo isso, tá dando certo, tá sendo assim, assim”, “ah tá, eu estou fazendo isso outro, tá dando assim, assim, assim”, então aí a gente, né? Vai revendo as nossas práticas. “Ah, nossa! Tem aquele aluno com dificuldade, se eu fizer dessa maneira, né? Talvez eu alcance ele, vai dar certo”. E então a gente nessa troca, a gente vai praticando as trocas que a gente vai fazendo [...] Nós do terceiro ano nos reunimos e uma colega veio

---

<sup>2</sup> Os nomes das professoras são fictícios.

com uma ideia [...] Aí todo mundo concordou, as quatro, né? Os quatro professores do terceiro ano, legal. “Ai, então vamos fazer?” (Professora Maria Helena).

A professora Rebeca afirma que a formação continuada é objeto de reivindicação e que existem políticas que estão sendo oferecidas, o que é tido por ela como algo positivo.

Então, se eu fizesse JEIF, eu poderia dizer melhor, porque o horário de JEIF que é o horário de estudo, né? Então é isso que eu estou falando, a prefeitura ela oferece, às vezes os professores reivindicam muito isso, a preparação no horário de trabalho e a prefeitura aqui ela dá essa disponibilidade. (Professora Rebeca).

A professora Aparecida considera a formação que ocorre na JEIF importante, pois considera um momento onde se obtém informações: “[...] Mas eu acho que faz falta sim, porque... muita informação não chega [...]” (Professora Aparecida).

A professora Maria Helena afirma que os professores que participam da JEIF possuem uma abordagem diferenciada do ensino, da prática pedagógica.

[...] quem faz JEIF tem uma visão diferente né? Da escola, a gente assim, fora de temas específicos que a gente trata, a gente acaba trazendo coisas do nosso próprio dia a dia, da própria prática. Então, esse ano pra falar a verdade eu estou com alguns problemas pessoais. Eu precisava de tempo, então não foi porque eu não quis, foi porque eu precisava estar resolvendo a minha situação. A cabeça da gente acaba ficando meio cansada, então assim pra não estressar eu quis dar um tempo (Professora Maria Helena).

99

A professora Pandora é a única professora das entrevistadas que participa da JEIF. A JEIF, para essa educadora, é a segurança de um espaço de estudo, portanto, de formação e que ela considera muito apropriado. É um espaço que garante a colaboração tanto na formação teórica quanto na resolução de problemas relacionados ao contexto da escola.

Ela (referindo-se à rede de ensino) mantendo a JEIF a gente também tem um local de estudo muito bom. [...] No geral, eles sempre é... colaboraram muito com a gente, tanto na formação teórica quanto também pra ajudar a solucionar os problemas que a gente às vezes encontra aqui. (Professora Pandora).

A professora Pandora diz que as relações de união entre os profissionais é um dos motivos que a faz permanecer na escola onde trabalha, além de tentar resolver demandas do cotidiano que ela classifica como “questão x”.

Através das experiências que a gente vê o que faz e... na questão x, como resolver a questão x, e é uma das coisas que me prende a essa escola também. Primeiro os alunos né? E os colegas, a grande união que a gente tem aqui. Não vou falar todos né? Mas tem um grupinho bom aqui e a gente... tem essa troca, tem a... tem a empatia, acho que isso ajuda no

trabalho coletivo, se fica... cada um fica num canto né? Ninguém ganha com isso (Professora Pandora).

Nóvoa (1995) e Imbernón (2010) corroboram a tese de que a formação dos professores deve estar pautada sob princípios ou alicerces, sendo que a troca entre pares, a cooperação docente se faz necessária. Gatti e Barreto (2009) apontam que se fazem necessárias ações que integrem os professores na formação continuada.

Na visão das professoras, corroborando a literatura, deve-se buscar trocas colaborativas com os colegas, dividindo momentos de fracasso, de sucesso, de situações problemáticas relativas ao que ocorre na sala de aula.

O que se observa, pelas entrevistas, no entanto, é que essa troca entre pares, no caso das professoras entrevistadas, tem determinadas características. Embora haja valorização do momento mais legítimo e formal de troca entre pares, aqui compreendidos como sendo a JEIF, nem sempre as professoras conseguem participar, apesar do que é estabelecido em legislação acerca do trabalho coletivo docente, conforme foi apontado anteriormente. Pelos discursos das professoras, observa-se que essa troca de pares, nessa escola de território vulnerável, se dá muito mais de modo *informal*, à deriva dos momentos oficiais de formação continuada, uma vez que das quatro professoras entrevistadas, três não participam da JEIF. Por ter acúmulo de cargo, por exemplo, a professora Rebeca afirma não fazer JEIF.

A professora Rebeca, por exemplo, que não participa da JEIF, afirma ter o conhecimento de informações da instituição escolar de maneira informal, fora das reuniões coletivas e institucionais e estabelecidas formalmente: “então eu sempre fico sabendo assim das coisas, no corredor, horário de café, pela coordenadora se você tem tempo de sentar, ou uma carona que você dá pra alguma amiga que faz a JEIF. Elas dizem: “olha, tá acontecendo tal [coisa]...” A gente sempre fica de uma certa forma excluído né? (Professora Rebeca).

A professora Aparecida ao relatar momento de dificuldade na sala de aula, no ano anterior, explicita que faz uso de conversas com outros professores em busca de soluções. Segundo ela, foi em conversa com outra professora mais experiente que pôde trocar, congregando com outro sujeito acerca dos acontecimentos relacionados à prática na sala de aula.

[...] no ano passado quando eu tive muita dificuldade [...], e aí eu conversando com uma amiga minha ela falou: “Olha, eu tô na sala de aula há 10 anos, tem um monte de coisa que você tá falando que eu passo até hoje, e que... cada sala de aula é uma sala, cada aluno é um aluno, então tem... dificuldades você vai ter a sua vida inteira, não... não é bem por aí não”. (Professora Aparecida).

Observe-se que, ao mesmo tempo em que a professora Rebeca mostra que ocorre um processo de exclusão daqueles que não estão inseridos nas reuniões e encontros da JEIF, ela também afirma haver um processo de troca de informações entre os professores que participam e não participam dessa modalidade de formação, mostrando dessa forma, que as trocas entre os profissionais do magistério da educação básica acontecem para além de momentos institucionalizados. É também o que denota o depoimento de Aparecida.

Esta pesquisa indica haver situações nos vínculos de trabalho dos professores dessa escolade território vulnerável, questões de condições de trabalho, e também dificuldades individuais que impactam negativamente a possibilidade dos professores participarem de momentos formais, oficiais de formação continuada, indicados pela legislação. Essas situações tornam muito relevante um modo distinto de realizar a troca de pares: *a troca informal entre pares*. Frente à não participação na JEIF, espaço formal de formação continuada, a troca entre pares passa a acontecer na sala dos professores antes ou após os momentos de aula, nos corredores, ou seja, em momentos nos quais os professores realizam trocas entre si para além dos momentos estabelecidos institucionalmente, de acordo com as legislações vigentes. Essa troca, aqui nomeada de informal, que acaba cumprindo algum papel na formação continuada dos professores, é bastante valorizada nos discursos das professoras, por ser, tudo indica um dos únicos meios de obtenção de informações e de troca de experiência. Cabe mencionar que, embora essas trocas informais sejam valorizadas, há também o reconhecimento de que se vive algum tipo de “exclusão” quando não se participa dos momentos formais de trocas entre pares.

101

Faz-se necessário, entretanto, problematizar a suficiência desse tipo de troca entre pares para a efetivação de uma formação continuada que, segundo a literatura analisada, precisa incluir diversas estratégias formativas. Considerando a literatura, pode-se afirmar que a troca de pares informal é insuficiente para garantir reflexões que articulem a teoria e a prática, com foco sobre o ensino, ou para gerar conhecimento mais profundo sobre a realidade sobre a qual esses professores atuam.

Observo serem necessárias outras pesquisas para que se possam tecer considerações mais precisas sobre a força da *troca informal entre os pares* como modo de contribuir com a formação continuada. Os sujeitos entrevistados denotaram valorizar bastante essa prática. Mas também falam de sua insuficiência quanto afirmam a presença de um sentimento de exclusão. Essa valorização pode se dar diante da impossibilidade de participar das formais

mais institucionais de formação continuada, caso da JEIF. Para Imbernón (2009; 2010), o período atual exige novas formas de pensar a profissão docente. De acordo com esse autor, ninguém possui o conhecimento em sua totalidade, portanto ele necessita ser partilhado, advir da colaboração. As constatações acima evidenciam que alguns professores não usufruem de certas políticas educacionais que são oferecidas pela rede e que permitiriam participação em momentos mais sistemáticos de colaboração em torno da prática docente.

### **Considerações finais**

Esta pesquisa conclui no que tange à troca entre pares que as professoras atribuem grande importância a essa dimensão da formação continuada. Porém, apenas uma das professoras realiza a troca de pares de forma mais sistemática por meio do momento formativo que está disponível pela rede de ensino, a JEIF. O modo como fazem a troca de pares me levou a reelaborar a categoria de análise *troca de pares*, para *troca de pares formal e informal*. Impedidos de participar dos momentos mais sistemáticos, formais de formação continuada, as professoras valorizam sobremaneira a *troca de pares informal*: que ocorrem nos corredores, na sala de professores, nos intervalos, dentre outros momentos não sistemáticos de formação.

102

Esta pesquisa não pretende medir o peso desse tipo de troca na efetividade da formação continuada. Tudo indica que a força desse tipo de troca de pares ocorre no vácuo deixado pela impossibilidade de participação dos momentos formais de formação continuada. Os dados das entrevistas indicam que a não participação da maioria das professoras entrevistadas da JEIF ocorre seja por razões vinculadas às condições de trabalho, seja por questões pessoais.

Essa situação implica na seguinte reflexão: o fato das professoras não participarem da formação continuada do tipo mais formal que é organizada pela escola pode ter efeitos negativos sobre a sua prática docente, tornando ainda mais difícil encontrar respostas sobre os melhores meios de ação frente aos desafios do território no qual estão localizadas.

Considerando a literatura sobre vulnerabilidade social do território observa-se que esse tipo de contexto exige políticas integradas e com foco específico sobre a complexidade da situação social, econômica, de habitação, saúde, educação, acesso à cultura, dentre outras, presente nesse tipo de localidade. Os dados aqui analisados indicam que a política de alocação de professores e de formação continuada formal na escola não está considerando a

especificidade do território em questão. Desse modo, a legislação que garante a formação continuada formal organizada na escola estaria enfrentando problemas para ser implementada. E o ensino em uma região de alta vulnerabilidade pode estar sendo prejudicado por essa falta de consideração à especificidade do território: na escola, a maior parte dos professores entrevistados, contam muito mais fortemente com a formação do tipo informal para se atualizarem e efetivar a troca de pares, o que tudo indica, é insuficiente face ao contexto.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, L. *et al.* Desigualdades socioespaciais e concorrência entre professores por escolas. In: **Reunião Nacional da ANPEd, 36<sup>a</sup>**, 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia. Disponível em: <[http://36reuniao.anped.org.br/pdfs\\_trabalhos\\_aprovados/gt14\\_trabalhos\\_pdfs/gt14\\_3199\\_texto.pdf](http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt14_trabalhos_pdfs/gt14_3199_texto.pdf)>. Acesso em: 20 de julho de 2014.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BECKER, Howard S. The career of the Chicago public school teacher. *American Journal of Sociology*, v. 57, n. 5, p. 470-477, mar. 1956.
- ÉRNICA, M; BATISTA, A. A. G. Educação em Territórios de Alta Vulnerabilidade Social na Metrópole: Um caso na periferia de São Paulo. **Informe de Pesquisa**, n. 3. São Paulo: Cenpec, 2011. Disponível em: <<http://www.cenpec.org.br/biblioteca/educacao/informes-de-pesquisa/informe-de-pesquisa-n-3-educacao-territorios-alta-vulnerabilidade-social-metropole-um-caso-na-periferia-sao-paulo>>. Acesso em: 05 de outubro de 2014.
- \_\_\_\_\_. A escola, a metrópole e a vizinhança vulnerável. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 146, Mai/Ago, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n146/16.pdf>>. Acesso em: 05 de outubro de 2014.
- GATTI, B. A. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 98, 2003. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742003000200010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742003000200010&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 05 de Outubro de 2014.
- \_\_\_\_\_.; BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.
- IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- \_\_\_\_\_. **Formação continuada de professores**. São Paulo: Artmed, 2010.
- KAZTMAN, R. **Notas sobre la medición de la vulnerabilidad social**. México: BID-BIRF-Cepal, 2000. Borrador para discusión. 5 Taller regional, la medición de la pobreza, métodos e aplicaciones. Disponível em: <[www.eclac.cl/deype/noticias/proyectos](http://www.eclac.cl/deype/noticias/proyectos)>. Acesso em: 15 de março de 2014.
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.
- PADILHA, F. *et al.* As regularidades e exceções no desempenho do Ideb dos municípios. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 23, n. 51, p. 58-81,

2012. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022013000100012](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022013000100012)> Acesso em: 18 de agosto de 2015.

RETAMOSO, A.; KAZTMAN, R. Aprendendo juntos. Desafios na educação a partir dos procesos de segregação urbana *in* TORRES et al: **A cidade contra a escola? Segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina**. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2008.

RIBEIRO, V. M. **Justiça na escola e regulação institucional em redes de ensino do estado de São Paulo**. 2012. 455 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

SÃO PAULO. Portaria nº 647 de 25 de janeiro de 2008. Dispõe sobre procedimentos preliminares para cumprimento dos dispositivos da Lei nº 14.660, de 26/12/07 referentes às jornadas docentes de trabalho, pelos professores em exercício na rede municipal de ensino, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.sinpeem.com.br/lermais\\_materias.php?cd\\_materias=1550#.VDNLlfdX1Y](http://www.sinpeem.com.br/lermais_materias.php?cd_materias=1550#.VDNLlfdX1Y)> Acesso em: 20 de agosto de 2014.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

\_\_\_\_\_; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TORRES, H. G. *et al*. Educação na Periferia de São Paulo: ou como pensar as desigualdades educacionais? *In: A Cidade contra a Escola: segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina*. Rio de Janeiro: Letra Capital, FAPERJ, IPPES, 2008.