



## **A ANÁLISE DE CONTEÚDO ENQUANTO PROCEDIMENTO METODOLÓGICO PARA A CONSTRUÇÃO DE CATEGORIAS ACERCA DA FORMAÇÃO CONTINUADA EM UM TERRITÓRIO VULNERÁVEL**

Bryann Breches<sup>1</sup>

**Resumo:** Este artigo apresenta procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa de Breches (2015). Realizou-se levantamento de referências sobre formação continuada e vulnerabilidade de territórios. Elencaram-se estudos pertinentes à pesquisa. Em seguida, fez-se a análise desses textos com base em orientações técnicas da análise de conteúdo, conforme Bardin (1977). Foram levantados requisitos comuns considerados relevantes para uma formação continuada efetiva, que se constituíram em categorias de análise usadas para analisar entrevistas realizadas com professores sobre formação continuada em um território vulnerável. Conclui-se que pesquisadores e especialistas consideram que a formação continuada e a vulnerabilidade de territórios deveriam ter estratégias para promover uma formação mais efetiva, uma vez que se faz necessárias ações capazes de lidar com grande complexidade, como é o caso de escolas cujo entorno é de vulnerabilidade social.

**Palavras-Chave:** Análise de Conteúdo; Bardin (1977); Análise Categorical.

60

THE CONTENT ANALYSIS AS A METHODOLOGICAL PROCEDURE FOR THE CONSTRUCTION OF CATEGORIES ON CONTINUOUS TRAINING IN A VULNERABLE TERRITORY

**Abstract:** This article presents methodological procedures used in Breches' research (2015). A survey was carried out on continuing education and vulnerability of territories. Studies relevant to the research were listed. Then, these texts were analyzed based on technical orientations of the content analysis, according to Bardin (1977). Common requirements considered relevant to ongoing continuing education were identified, which formed into categories of analysis used to analyze interviews conducted with teachers on continuing education in a vulnerable territory. It is concluded that researchers and experts consider that the continued formation and the vulnerability of territories should have strategies to promote a more effective formation, since actions are necessary that handle of great complexity, as is the case of schools whose environment is of social vulnerability.

**Keywords:** Content Analysis; Bardin (1977); Categorical Analysis.

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação pela Universidade Cidade de São Paulo (UNICID).



## Introdução

Este artigo apresenta os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa de Breches (2015), que se trata da formação continuada de professores em uma escola de território vulnerável. Foi necessária a construção de categorias de análise para compreender dados já existentes, a partir da literatura acerca da formação continuada de professores e da vulnerabilidade de territórios.

Os dados analisados foram 4 entrevistas com professores da educação básica e que foram realizadas sob o âmbito de outra pesquisa. Os dados são de um projeto de pesquisa desenvolvido numa parceria entre o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e a Ação Comunitária (CENPEC) e a Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), que se trata da interdependência competitiva entre escolas.

O procedimento metodológico inicial da pesquisa de Breches (2015) foi a realização de levantamento de referências acerca da formação continuada de professores e vulnerabilidade de territórios. Foram realizadas buscas no site Scielo <sup>2</sup> no primeiro trimestre do ano de 2014, utilizando-se das seguintes palavras chaves e com o respectivo número de artigos encontrados: formação continuada (348), formação permanente (196), formação contínua (208), vulnerabilidade (1037) e território vulnerável (4).

A partir dos trabalhos encontrados, foi realizada a análise das temáticas, palavras chave e resumos dos mesmos, de maneira que fossem selecionados artigos relevantes para a composição da pesquisa. Além disso, foram também selecionadas, analisadas e utilizadas literaturas contidas nas referências dos trabalhos inicialmente selecionadas, totalizando (27) trabalhos acadêmicos.

Os trabalhos acadêmicos foram analisados de maneira a serem encontrados requisitos convergentes nas diferentes literaturas, onde poderiam ser encontrados elementos significativos para a compreensão dos discursos dos professores entrevistados a respeito da formação continuada vivenciada e do

---

<sup>2</sup> <http://www.scielo.com.br>



contexto da vulnerabilidade territorial. Foi considerado enquanto procedimento metodológico a análise de conteúdo com base em Bardin (1977).

A análise de conteúdo é uma técnica de análise de dados inicialmente quantitativa que surgiu nos Estados Unidos no início do século XX impulsionada pela análise de conteúdos de jornais<sup>3</sup>. 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 (BARDIN, 1977).

A análise de conteúdo, para Bardin (1977), é uma técnica que busca 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, grifo da autora), sem, necessariamente encerrar-se numa métrica de frequências, mas pode, com a contribuição de diversos saberes, alcançar o entendimento de elementos significativos da comunicação.

A linguística e as técnicas de análises documentais estão diretamente ligadas à análise de conteúdo. Mas, o objeto da linguística é a linguagem. O objeto da análise de conteúdo é a palavra. Por outro lado, a análise documental irá condensar informações que estão presentes em uma comunicação. A análise de conteúdo evidencia elementos que não estão aparentes na mensagem analisada.

No decorrer de sua literatura, Bardin (1977) irá desenvolver o conceito de análise de conteúdo. “A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações” (p.31) e possui duas funções: 1) a heurística e 2) a de administração da prova. Sendo assim, Bardin (1977) descreve a análise de conteúdo como:

---

<sup>3</sup> Bardin (1977) cita análises de conteúdo prematuras como a observação de hinos religiosos na Suécia, por volta do século XVII e o estudo do livro bíblico do Êxodo por Bourbon no século XIX. A autora coloca que a ascensão desta técnica ocorrerá após a Segunda Guerra Mundial, uma vez que os norte americanos analisavam as comunicações de seus oponentes.



Um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam ou não a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (p.42)

Para Bardin (1977), a categorização não é um processo estático, pré-definido. Cada situação pode requerer um tipo de categorização (temática, sintática, léxica e expressiva) <sup>4</sup>. Basicamente, existem duas etapas no processo de categorização:

- Isolamento dos elementos da comunicação - desmembramento do discurso em unidades de sentido;
- Classificação dos elementos em grupos, a partir de certa organização das mensagens.

Sendo assim, a partir do detalhamento dos procedimentos iniciais da pesquisa, faz-se necessária a apresentação das principais idéias das literaturas que compuseram este estudo e foram base para se chegar às categorias de análise.

### **Fatores relevantes para a formação continuada e a vulnerabilidade de territórios**

O final do século XX e o início do século XXI tiveram importantes discussões por especialistas acerca da formação continuada de professores e no que tange a vulnerabilidade territorial. A expansão da oferta da escolarização no ensino fundamental não acompanhou as necessidades que tal abertura implicava. Ocorreu um grande avanço nas legislações educacionais, porém essa abertura representou apenas meias vitórias em uma escola que se mostra aberta, mas que não tem um real conhecimento de sua clientela. Uma escola se mostra justa quando o conhecimento que se estabelece como necessário

---

<sup>4</sup> Para exemplos dos tipos de categorização ver Bardin (1977).



consegue ser distribuído para todos os alunos, independente de suas situações de origem (AZANHA, 2004; RIBEIRO, 2012)

Autores colocam que a formação de professores deve ser discutida além dos conhecimentos técnicos e instrumentais, ocorrendo a necessidade de serem considerados o aluno, o professor, o local de trabalho e a situação educativa. A discussão acerca da formação de professores significa situar a realidade no contexto mais amplo da democratização, do ensino e da sociedade, uma vez que a docência é uma interação humana e os professores estão inseridos numa ambiência psicossocial (FUSARI, 1992; CANDAU, 2003; GATTI, 2003; IMBERNÓN, 2009; TARDIF, 2014; TARDIF e LESSARD, 2014).

A relevância da troca entre pares é citada como importante fator na formação continuada de professores. Chamon (2006) aplicou um questionário para Professores do Ensino Básico I (PEB I) do Estado de São Paulo, inseridos no Programa de Educação Continuada (PEC). Uma das questões tratou sobre “o que é formação PEC”, sendo que os professores poderiam assinalar mais de uma alternativa. O questionário foi tabulado pela pesquisadora e as estatísticas descritivas abaixo indicam a visão dos professores sobre formação na qual esses professores estavam inseridos. Os resultados apontaram para as seguintes respostas:

- Aquisição de novos conhecimentos (95%): Esta alternativa mostra que a formação continuada é uma fonte relevante na construção dos saberes docentes acerca de sua prática;
- Permite a melhoria da prática em sala de aula (92%): esta alternativa mostra um alto percentual que considera a formação continuada enquanto uma ação necessária ao desenvolvimento de competências que deverão ser utilizadas na prática em sala;
- Permite trocar informações com os colegas de profissão (85%): Para a maioria dos professores questionados mostra-se também relevante a



troca entre pares e esta troca está fortemente atrelada a formação continuada de professores.

Para Brzezinski (2008) a formação continuada de professores é práxis, ou seja, é uma articulação entre teoria e prática, em que o saber é multidisciplinar e a prática unodocente, numa articulação de saberes específicos, pedagógicos, culturais e políticos.

Para Nóvoa (1995) os professores devem ser protagonistas nas fases que compõe os processos de formação, quanto à concepção, acompanhamento, regulação e avaliação. O autor aponta que os professores precisam se assumir enquanto produtores de sua profissão e que o processo de formação continuada de professores é uma construção e reconstrução do sujeito em sua trajetória profissional.

Para Imbernón (2009; 2010), além da necessidade de um olhar para a aprendizagem discente na relação do trabalho do professor, o docente necessita construir conhecimentos sobre a sua prática profissional e conhecimento dos valores, dando maior ênfase ao contexto e aos sujeitos inseridos no processo de ensino e aprendizagem.

Mais do que qualquer profissional, o professor tem um contato muito amplo com a sua profissão, uma vez que na sua trajetória pré-profissional ele terá contato com a mesma instituição em que ele atuará profissionalmente. Tardif e Raymond (2000) mostram que boa parte do que os professores sabem sobre o ensino advém de sua trajetória pré-profissional. Os professores:

Passam através da formação inicial para o magistério sem modificar substancialmente suas crenças anteriores sobre o ensino. E, tão logo começam a trabalhar como professores, sobretudo no contexto de urgência e de adaptação intensa que vivem quando começam a ensinar, são essas mesmas crenças e maneiras de fazer que reativam para solucionar seus problemas profissionais (p.217)

Em paralelo a discussão acerca da formação docente, pesquisadores têm afirmado que regiões com maior vulnerabilidade social tendem a ter grandes desafios na concretização de oportunidades educacionais de qualidade. As





escolas situadas nos territórios vulneráveis sofrem maiores limitações (BECKER, 1956; TORRES et al., 2008; ÉRNICA & BATISTA, 2011; 2012; ALVES et al., 2013).

A vulnerabilidade social é um risco sofrido por pessoas ou grupos sociais em territórios nos quais é difícil o aproveitamento, por parte dos sujeitos, de subsídios necessários e integrantes na sociedade, e que contribuem para a qualidade de vida das pessoas. Conforme Kaztman (2000, p. 281), a vulnerabilidade socioespacial 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 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).

66

Ao passo que ocorrem as mudanças mercadológicas, queda de empregos e um enfraquecimento dos vínculos com as pessoas com o mercado de trabalho, os territórios vão formando aglomerações homogêneas, uma vez que as pessoas com menores recursos têm de morar em territórios onde as moradias são de baixo custo. Aumentam a concentração de residências nesses territórios e as oportunidades irão acontecer para poucos sujeitos em detrimento da escassez de serviços para muitos sujeitos. Uma vez que ocorrem menores oportunidades nos territórios vulneráveis, os serviços que estão localizados nesses territórios ficam enfraquecidos (RETAMOSO & KAZTMAN, 2008).

Érnica e Batista (2011; 2012) afirmam que nos territórios vulneráveis os índices educacionais são mais baixos. Quando um aluno com maiores recursos culturais e sociais estuda em uma escola de alta vulnerabilidade territorial, isto tende a afetar o seu desempenho. Quando um aluno com menores recursos culturais e sociais estuda numa escola de baixa ou nenhuma vulnerabilidade territorial, o seu desempenho tende a aumentar. Os autores chamam este



impacto de efeito de território, uma vez que as diferentes instâncias territoriais e seus agravantes tendem a afetar as oportunidades educacionais oferecidas aos indivíduos.

Torres et al. (2008) apontam que existe uma estrutura de incentivo aos profissionais da educação básica que faz com que busquem se alocar em localidades com escolas mais organizadas, e que gera desafios na promoção educativa nos territórios vulneráveis.

Para os professores, as escolas centrais são menos “problemáticas”, seja em função do alunado, seja em função da localização mais conveniente em termos do sistema público de transporte ou por serem escolas mais organizadas (p. 76).

Alves *et al.* (2015) chama por interdependência competitiva o processo pelo qual professores tendem a alocarem-se em escolas de menores vulnerabilidades. Os autores colocam que nos concursos de remoção existem mais saídas que entradas nas escolas alocadas nos territórios vulneráveis.

67

A maneira como estão preparados os concursos que os professores realizam aumentam o processo de desigualdade nos territórios. Existe a necessidade de abordar esta questão sobre alocação de profissionais de maneira que sejam encontradas novas evidências. Além da dificuldade de alocarem profissionais nas escolas de maior vulnerabilidade, os professores que trabalham nesses territórios possuem menor capital profissional (BECKER, 1952; ALVES *et al.*, 2015)

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 de massificação da escola.





## **Apresentação da metodologia de pesquisa e da construção de categorias de análise**

As categorias utilizadas, advindas da literatura, que foram base para a análise de conteúdo (BARDIN, 1977) acerca da formação continuada e vulnerabilidade, assim como os requisitos comuns estão elencados no Quadro 1 e Quadro 4. Nesses quadros foram realizados cruzamentos, de maneira a sintetizar as principais ideias dos autores no que concerne a formação continuada e a vulnerabilidade territorial.

O Quadro 2 e Quadro 5 mostram os meta-requisitos de formação continuada e vulnerabilidade. Foram identificados nove distintos meta-requisitos para a formação continuada e dois para a vulnerabilidade. Cada meta-requisito foi representado por uma letra maiúscula. As letras indicam relações temáticas entre diferentes referências, conforme pode ser observado no Quadro 1 e no Quadro 4.

Foram elencadas também as frequências das temáticas sobre a formação continuada e educação em territórios vulneráveis a partir da literatura trabalhada em Breches (2015), conforme mostra o Quadro 3 e Quadro 6.

68

**Quadro 1 – Categorias acerca da formação continuada.**

<b>Autor</b>	<b>Requisitos relevantes para a formação continuada segundo as referências analisadas</b>
Fusari (1992)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Propiciar o domínio do conteúdo que o professor ensina; (D)</li> <li>2. Propiciar ao professor, clareza de seus objetivos; (D)</li> <li>3. Propiciar visão articulada do funcionamento da escola; (E)</li> <li>4. Gerar visão das relações entre educação e sociedade; (A)</li> <li>5. Compreender o ensino além de competências inatas; (D)</li> <li>6. Compreender a formação enquanto um processo contínuo; (H)</li> </ol>
Brzezinski (2008)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Compreender a formação continuada enquanto uma relação entre teoria e prática; (D)</li> <li>2. Conhecer as competências docentes; (G)</li> <li>3. Compreender a articulação dos saberes docentes; (C)</li> </ol>
Davis <i>et al.</i> (2011)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Promover a troca entre pares; (B)</li> </ol>



	2. Promover a participação do coordenador pedagógico; (E)
Gatti (2003)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ser capaz de realizar a avaliação contínua do trabalho do professor; (C, D)</li> <li>2. Incluir a observação da prática do professor por tutor ou coordenador pedagógico; (E)</li> <li>3. Considerar os aspectos socioafetivos e culturais que envolvem os professores; (I)</li> <li>4. Integrar a ambiência em que os professores atuam; (A)</li> <li>5. Ter estratégias para incidir sobre os valores, atitudes e ações (I)</li> </ol>
Gatti (2008)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ter estratégias de avaliação das propostas de formação continuada existentes; (E)</li> </ol>
Gatti e Barreto (2009)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Refletir sobre a prática; (C)</li> <li>2. Valorizar a prática profissional; (C)</li> <li>3. Ter estratégias de fortalecimento institucional; (E)</li> <li>4. Considerar o que os professores pensam e sabem sobre a educação; (F)</li> </ol>
Pinto (2008)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Refletir sobre a teoria e prática em uma construção coletiva do conhecimento; (D)</li> <li>2. Favorecer a aprendizagem discente; (D)</li> <li>3. Envolver a gestão escolar no processo de formação dos professores; (E)</li> </ol>
Gasque e Costa (2010)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Refletir sobre o currículo trabalhado pelo professor (E)</li> <li>2. Considerar a importância do trabalho da gestão na promoção da formação docente; (E)</li> <li>3. Considerar a formação docente além da aquisição dos conhecimentos técnicos; (C)</li> </ol>
Chamon (2006)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Refletir sobre a melhoria da prática profissional na sala de aula; (D)</li> <li>2. Considerar a troca de informações entre os colegas; (B)</li> <li>3. Refletir sobre o trabalho em equipe; (B)</li> <li>4. Contribuir para o fortalecimento da identidade do professor; (G)</li> </ol>
Candau (2003)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Refletir sobre as diversas dimensões da profissão docente; (C)</li> <li>2. Refletir sobre a prática no contexto escolar; (A)</li> </ol>
Krasilchik, Nicolau e Cury (2008)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Considerar a subjetividade dos sujeitos; (G)</li> </ol>



Silva (2000)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Considerar a trajetória profissional dos professores; (G)</li> <li>2. Considerar as novas exigências para a profissão docente; (A)</li> </ol>
Nóvoa (1995)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Fortalecer a socialização; (B)</li> <li>2. Fortalecer a identidade profissional; (G)</li> <li>3. Contribuir para a emancipação e autonomia na construção de saberes e valores; (F)</li> <li>4. Propiciar diálogo entre os professores (B)</li> <li>5. Ter os professores enquanto protagonistas na produção do conhecimento; (F)</li> </ol>
Imbernón (2009, 2010)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Compreender a formação docente enquanto uma competência mais abrangente que a aquisição de conhecimentos científicos e didáticos; (C)</li> <li>2. Refletir sobre novas formas do trabalho docente; (A)</li> <li>3. Refletir sobre a importância da construção e articulação do conhecimento nos dias atuais; (A)</li> <li>4. Compreender o contexto social em que os sujeitos estão inseridos; (A)</li> <li>5. Contribuir para que o professor seja considerado o sujeito da formação; (F)</li> <li>6. Unir o processo de formação à comunidade; (A)</li> <li>7. Considerar os valores e os processos colaborativos; (I)</li> </ol>
Tardif (2000, 2014)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Considerar os saberes dos professores; (G)</li> <li>2. Refletir sobre os saberes da experiência; (A)</li> <li>3. Considerar o conhecimento da realidade; (A)</li> <li>4. Refletir sobre a produção e aplicação do conhecimento; (D)</li> </ol>
Tardif e Raymond (2000)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Considerar a trajetória pré-profissional dos professores; (J)</li> </ol>
Tardif e Lessard (2014)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Reconhecer a valorização das profissões interativas; (A)</li> <li>2. Reconhecer a complexidade da profissão docente; (A)</li> <li>3. Considerar não apenas os resultados do trabalho docente, mas as mudanças no trabalhador; (G)</li> <li>4. Reconhecer o local em que se trabalha e os sujeitos para quem o professor ensina; (A)</li> </ol>

Fonte: Elaborado pelo autor.


**Quadro 2 – Meta-requisitos de formação continuada.**

Letras	Meta-requisitos elaborados a partir dos requisitos trazidos pelas referências
A	Promoção da compreensão do contexto em que o professor, a escola e o aluno está inserido
B	Promoção da troca entre pares
C	Promoção da valorização da prática profissional
D	Articulação entre teoria e prática, com foco no ensino e aprendizagem
E	Promoção da visão institucional
F	Consideração do professor enquanto protagonista/produtor de conhecimento
G	Fortalecimento da identidade com base na valorização da trajetória docente
H	Execução enquanto um contínuo
I	Promoção da reflexão sobre valores

Fonte: Elaborado pelo autor.

**Quadro 3 - Requisitos comuns de formação continuada**

71

Meta-requisitos (que indicam temas que classificam mensagens)	Autores	Frequência de referências que apontam mensagens classificadas no meta-requisito indicado no Quadro 2
Promoção da compreensão do contexto em que o professor, a escola e o aluno está inserido (A)	Fusari (1992), Gatti (2003), Candau (2003), Silva (2000), Imbernón (2009, 2010), Tardif (2000, 2014), Tardif e Lessard (2014).	9
Promoção da troca entre pares (B)	Davis <i>et al.</i> (2011), Chamon (2006), Nóvoa (1995), Gatti e Barreto (2009)	4
Valorização da prática profissional (C)	Brzezinski (2008), Candau (2003), Gasque e Costa (2010), Gatti e Barreto (2009), Imbernón (2009, 2010)	6
Articulação entre teoria e prática, com foco no ensino e aprendizagem (D)	Brzezinski (2008), Fusari (1992), Pinto (2008), Chamon (2006)	4



Promoção da visão institucional (E)	Davis <i>et al.</i> (2011), Gasque e Costa (2010), Gatti (2003, 2008), Gatti e Barreto (2009), Pinto (2008)	5
Consideração do professor enquanto protagonista/ produtor de conhecimento (F)	Imbernón (2009, 2010), Nóvoa (1995), Gatti e Barreto (2009)	4
Fortalecimento da identidade com base na valorização da trajetória docente (G)	Silva (2000), Nóvoa (1995), Tardif e Raymond (2000)	3
Execução enquanto um contínuo (H)	Fusari (1992), Nóvoa (1995)	2
Promoção da reflexão sobre valores (I)	Gatti (2003); Imbernón (2009, 2010).	3

Fonte: elaborado pelo autor.

#### Quadro 4 – Categorias acerca da vulnerabilidade social de territórios.

<b>Autor</b>	<b>Características relevantes consideradas por sujeitos/atores sociais nos territórios vulneráveis</b>
Katzman (2000)	1. Compreender a complexidade das diferentes necessidades nos territórios; (A)
Retamoso e Katzman (2008)	1. Compreender os fatores que geram a acentuação das desigualdades e vulnerabilidade nos territórios; (A) 2. Refletir sobre a necessidade de diferenciação das políticas públicas, sobretudo educacionais, de forma que sejam reconhecidas as complexidades inerentes às instâncias territoriais; (A, B)
Érnica (2013)	1. Superar as dificuldades na garantia dos direitos educacionais nos territórios vulneráveis; (B)



Érnica e Batista (2011 e 2012)	1. Compreender os mecanismos que ocorrem nos territórios vulneráveis; (A)
Batista e Carvalho-Silva (2013)	1. Refletir sobre as necessidades e demandas específicas de um território, de maneira a construir políticas públicas articuladoras; (B)
Alves <i>et al.</i> (2015)	1. Compreender a relação profissional docente com sua trajetória, tempo e interesse pelo seu trabalho em determinada instituição; (A)
Torres <i>et al.</i> (2015)	1. Entender as necessidades de diferenciação das políticas públicas nos territórios vulneráveis; (B) 2. Compreender as nuances existentes nas políticas implementadas e os efeitos gerados nos territórios; (A)

Fonte: Elaborado pelo autor.

### Quadro 5 – Meta-requisitos de vulnerabilidade social de territórios.

73

Letras	Meta-requisitos elaborados a partir dos requisitos trazidos pelas referências
A	Propiciar o conhecimento e a reflexão sobre as demandas, características e situações próprias das populações dos territórios vulneráveis
B	Promover discussões sobre políticas públicas, considerando a vulnerabilidade dos territórios

Fonte: Elaborado pelo autor.

### Quadro 6 - Requisitos comuns de formação continuada

Meta-requisitos (que indicam temas que classificam mensagens)	Autores	Frequência de referências que apontam mensagens classificadas no meta-requisito indicado no Quadro 5
Propiciar o conhecimento e a reflexão sobre as demandas, características e situações próprias das populações dos territórios vulneráveis (A)	Kaztman (2000), Retamoso e Kaztman (2008), Érnica e Batista (2011 e 2012), Torres <i>et al.</i> (2008), Alves <i>et al.</i> (2015),	6
	Retamoso e Kaztman (2008), Torres <i>et al.</i> (2008) Érnica (2013), Batista e Carvalho-Silva	5





Promover discussões sobre políticas públicas, considerando a vulnerabilidade dos territórios (B)	(2013), Torres <i>et al.</i> (2015)	
--	-------------------------------------	--

Fonte: elaborado pelo autor.

### Considerações Finais

O objetivo desse artigo foi o de mostrar o percurso metodológico no levantamento de categorias de análise acerca da formação continuada de professores e a vulnerabilidade de territórios. Assim sendo, foram utilizados procedimentos da análise de conteúdo.

Este processo metodológico ocorreu na busca por examinar um conjunto de entrevistas realizadas com professores da educação básica alocados em um território vulnerável e, identificar como esses docentes se relacionavam com os processos de formação continuada, buscando contribuir com as políticas educacionais de formação. Tendo o acesso a tais entrevistas, a escolha por um procedimento metodológico para encaminhar o estudo e a compreensão desses dados se fizeram necessárias. Sendo assim, a opção foi pelo estabelecimento de categorias de análises, previamente definidas. Posteriormente, o desafio seguinte era o de encontrar a sustentação teórica necessária para que as categorias atendessem ao cerne da pesquisa.

Com base nos levantamentos das literaturas, entretanto, vê-se que pesquisadores e especialistas consideram que a formação continuada e a vulnerabilidade de territórios deveriam ter estratégias para promover as seguintes características: visão articuladora do funcionamento da instituição educativa, percepção das relações entre educação escolar e sociedade, promoção da articulação entre teoria e prática, promoção da compreensão do contexto em que o professor está inserido, articulação entre a formação inicial e continuada, espaços de construções coletivas na formação de formação de professores, reflexão acerca da prática profissional, troca entre pares, transmissão do conhecimento e seu partilhamento com outras fontes



transmissoras e articuladoras de saberes, reconhecimento da trajetória docente, o processo de interação humana e a reflexão acerca das características próprias e situações que ocorrem nos territórios vulneráveis.

## 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.
- AZANHA, J.M.P. Políticas e Planos de Educação no Brasil: alguns pontos para reflexão *in* MENESES, J. G. C. *et al.* Educação Básica: **Políticas, Legislação e Gestão: Leituras**. São Paulo: Pioneira: Thonson Learning, 2004. Cap. 4, p. 68-86.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BATISTA, A. A. G.; CARVALHO-SILVA, H. H. **Família, Escola, Território Vulnerável**. São Paulo: Cenpec, 2013. Disponível em: <<http://ftp.cenpec.org.br/com/portalcenpec/biblioteca/Familia,%20Escola,%20Territorio%20Vulneravel.pdf>>. Acesso em: 01 de fevereiro de 2014.
- BECKER, H. S. The career of the Chicago public school teacher. **American Journal of Sociology**, v. 57, n.5, p. 470-477, mar. 1956
- BRECHES, B. **A formação continuada em uma escola de território vulnerável do município de São Paulo**. 2015. 117 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo. 2015.
- BRZEZINSKI, I. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1139-1166, set/dez. 2008. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302008000400010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302008000400010&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 05 de outubro de 2014.
- CANDAU, V. M. F. A formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, Aline de M. R.; MIZUKAMI, M. da G. N. (Orgs). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCar, 2003. p. 139-152.
- CHAMON, E. M. Q. O. Um modelo de formação e sua aplicação em educação continuada. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 44, dez. 2006  
Disponível em:  
<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982006000200005&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982006000200005&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 14 de setembro de 2014.
- DAVIS, C. L. F. *et al.* Formação continuada de professores em alguns estados e municípios do Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 144, Dez. 2011. Disponível em:  
<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742011000300010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742011000300010&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 05 de outubro de 2014.



ÉRNICA, M. Desigualdades educacionais no espaço urbano: o caso de Teresina. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 54, p. 523-550, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n54/02.pdf>>. Acesso em: 9 de fevereiro de 2015.

\_\_\_\_\_; 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.

FUSARI, J. C. A Formação Continuada de Professores no Cotidiano da Escola Fundamental. **Série Ideias**, São Paulo, FDE, v. 12, p. 25-34, 1992. Disponível em: <[http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias\\_12\\_p025-034\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_12_p025-034_c.pdf)>. Acesso em: 19 de abril de 2014.

GASQUE, K. C. G. D.; COSTA, S. M. S. Comportamento dos professores da educação básica na busca da informação para formação continuada. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 32, n. 3, dez. 2003. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-19652003000300007&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-19652003000300007&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 14 de setembro de 2014.

GATTI, B. A. Os professores e suas identidades: o desenvolvimento da heterogeneidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 98, 1996. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/249.pdf>>. Acesso em: 10 de agosto de 2014.

\_\_\_\_\_. Proformação: relatório final dos dados do sistema de monitoramento. São Paulo: PUC/FCC/MEC/SEED, 2002.

\_\_\_\_\_. 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.

\_\_\_\_\_. Análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13 n. 37 jan/abr. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf>> Acesso em: 05 de outubro de 2014.

\_\_\_\_\_. BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GRIGOLI, J. A. G. *et al.* A escola como lócus de formação docente: uma gestão bem-sucedida. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 139, abr. 2010. Disponível em:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742010000100012&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742010000100012&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 4 de setembro de 2014.

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.
- KRASILCHIK, M.; NICOLAU, M. L. M.; CURY, M. C. O programa de educação Continuada (PEC) na avaliação de Seus Alunos. **Ciência & Educação**, Bauri, v. 14, n. 1, 2008 Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-73132008000100012&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132008000100012&lng=en&nrm=iso)> . Acesso em: 05 de outubro de 2014.
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.
- PINTO, C. B. G. C. A formação contínua do professor e o sucesso do ensino-aprendizagem. **Universitas Humanas**, v. 2, n.1. Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.publicacoesacademicas.uniceub.br/index.php/face/article/view/623>. Acesso em: 10 de agosto de 2014.
- RETAMOSO, A.; KAZTMAN, R. Aprendendo juntos. Desafios na educação a partir dos processos 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.
- SILVA, A. M. C. A formação contínua de professores: uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação. **Educação & Sociedade**, n. 72, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n72/4195.pdf>>. Acesso em: 10 de agosto de 2014.
- TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 13, p. 5-24, jan./abr. 2000. Disponível em: <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782000000100002&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000100002&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 29 de dezembro de 2014.
- \_\_\_\_\_. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.
- \_\_\_\_\_; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 73, p. 209-244, dez. 2000. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302000000400013&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000400013&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 20 de fevereiro de 2015.
- \_\_\_\_\_; 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, 2008.