



**III CONEDU**

CONGRESSO NACIONAL DE  
E D U C A Ç Ã O

## **A FORMAÇÃO CONTINUADA: O QUE REVELAM OS PROFESSORES-ENFERMEIROS**

Maria Nahir Batista Ferreira (1); Elane da Silva Barbosa (2); Sílvia Maria Nóbrega-Therrien (3)

1. Universidade Estadual do Ceará. E-mail. nahir701@hotmail.com
2. Universidade Estadual do Ceará. E-mail: elanesilvabarbosa@hotmail.com
3. Universidade Estadual do Ceará. E-mail: silnth@terra.com.br

**Resumo:** As mudanças curriculares, pedagógicas e metodológicas instigam a reflexão sobre a formação docente, sobretudo, dos professores-enfermeiros que, geralmente, são bacharéis. O objetivo deste artigo foi refletir sobre as concepções dos professores-enfermeiros sobre a Formação Continuada para o seu Desenvolvimento Profissional. Trata-se de pesquisa qualitativa, exploratória, de campo, que tem como cenário, uma instituição de Ensino Superior localizada no interior do Ceará. Participaram cinco enfermeiros que lecionam no curso de Enfermagem. Foi utilizada como técnica de coleta de dados um questionário composto de perguntas abertas. Para a análise, estabeleceu-se um diálogo entre as falas dos participantes e dos teóricos tais como Carrasco (2009), Imbernón (2010), Rodrigues e Mendes Sobrinho (2006), Pimenta e Anastasiou (2005), entre outros. Percebeu-se que em relação à formação continuada e ao desenvolvimento profissional docente, há uma diversidade de concepções dos participantes: relaciona-se à realização de cursos de formação e pós-graduação, às experiências docentes e pode-se referir também a aspectos pessoais. Conclui-se a necessidade de que a reflexão sobre a docência em Enfermagem seja uma temática mais enfocada a fim de contribuir com a prática do enfermeiro no exercício da docência.

**Palavras-chaves:** Formação continuada, professor-enfermeiro, desenvolvimento profissional.

### **INTRODUÇÃO**

As relações entre bacharelado e docência podem ser compreendidas como um exercício capaz de auxiliar a compreensão da própria atuação do bacharel como professor. Há de se considerar que cada vez mais se faz necessário, por meio da formação continuada, contribuir para que os docentes que não tiveram uma formação inicial na licenciatura pensem sobre a profissão de professor, considerando seus valores, crenças, concepções e os sentidos que eles atribuem a esse fazer dentro de um contexto social.

Vale ressaltar que o entendimento sobre significados e sentido e como se dão no trabalho docente apoia-se no pensamento de Gohn (2005), a qual aponta que sentido é direção, orientação, rumo, destino que conduz os desdobramentos. Porém, antes de produzir desdobramentos, passa por um processo subjetivo, à medida que desvela o significado das coisas e situações com que se defronta. Significado é como algo se define para os sujeitos em ações coletivas, assim os significados são aprendidos, apreendidos e socializados.



É preciso entender também a formação continuada como aquela ação que parte do próprio exercício profissional. Deve ser planejada a partir das necessidades e demandas de aprendizados dos professores. Pressupõe que o docente possa ir assumindo sua identidade, sendo sujeito da formação, e não simplesmente objeto dela. Pode ainda combater o individualismo, já que uma formação coletiva pressupõe uma atitude de diálogo, reflexão e metodologia construída colaborativamente (IMBÉRNON, 2010).

Comumente, o critério de seleção para os professores bacharéis adentrarem em sala de aula é a comprovação da competência técnico-científica, em detrimento da constatação formal da competência didático-pedagógica. Consoante Rosemberg (2002), essa situação tem gerado dificuldades em torno do processo ensino-aprendizagem, visto que os professores mostram-se sem os saberes docentes necessários para mediar o processo de construção de conhecimento.

Na acepção de Abreu e Masetto (1982, p.1),

O desempenho do docente do ensino superior é comum existir uma lacuna: o professor se caracteriza como um especialista no seu campo de conhecimentos; este é, inclusive, o critério para sua seleção e contratação; porém, não necessariamente este professor domina a área pedagógica, de um ponto de vista mais amplo, mais filosófico, nem de um ponto de vista mais imediato, tecnológico.

Nessa perspectiva, acaba-se apregoando a crença de que um profissional bem sucedido na profissão necessariamente saberá ensinar, não sendo exigida a formação na área pedagógica; desconsiderando, pois, que ensinar necessita de conhecimentos específicos.

É importante também esclarecer que o desenvolvimento profissional docente pode ser compreendido como um “conjunto de fatores que possibilitam ou impedem que o professor progrida em sua vida profissional” (IMBERNON, 2004, p.14). Entre esses fatores, há a necessidade de melhorias na formação profissional, nos níveis de participação, no clima de trabalho, na melhoria salarial e na legislação trabalhista, dentre outros que apresentem um papel decisivo para esse desenvolvimento. Dessa forma, o desenvolvimento profissional do professor pode ser entendido ainda como qualquer intenção sistemática de melhorar a prática profissional, as crenças e conhecimentos profissionais, objetivando a qualidade docente da pesquisa e da gestão (IMBERNON, 2004).

Assim, a aprendizagem da docência caracteriza-se por uma aprendizagem plural, como alude Tardif (2012), formada no amálgama de vários saberes, contextos e situações que permeiam as experiências pessoais e profissionais.

Sob essa perspectiva, este artigo objetiva refletir sobre as concepções dos professores-enfermeiros sobre a Formação Continuada para o seu Desenvolvimento Profissional.



## **METODOLOGIA**

A pesquisa qualitativa pode ser compreendida como a tentativa de interpretar a realidade que está sendo estudada, razão por que o pesquisador qualitativo parte da premissa de que o mundo social é “relativo” e somente pode ser entendido desde o ponto de vista dos agentes estudados (SAMPIERE; COLLADO; LUCIO, 2013).

Configura-se como uma investigação do tipo exploratória (BASTOS, 2009), haja vista que se propõe a trabalhar com uma temática ainda pouco enfocada e, desse modo, pretende ampliar o conhecimento acerca da concepção dos professores-enfermeiros acerca da formação continuada para o desenvolvimento profissional.

Trata-se de pesquisa de campo (BASTOS, 2009), visto que os dados são coletados no *locus* no qual ocorrem os fenômenos que estão sendo estudados. Tem, portanto, enquanto cenário de pesquisa, uma instituição de Ensino Superior Privada localizada numa cidade no interior do estado do Ceará. A referida faculdade tem quinze anos de existência, contando com cursos em nível de Graduação e de Pós-Graduação em diversas áreas: Educação, Gestão e Saúde. Dentre os treze cursos de Graduação ofertados, reporta-se para o Curso de Enfermagem, o qual tem oito anos de existência, contando com um corpo docente de vinte e oito professores, na sua maioria Mestres e Doutores, os quais possuem diferentes formações iniciais: Biologia, Educação Física, Enfermagem, Medicina Veterinária, Agronomia, Ciências Sociais, Psicologia, Pedagogia, Farmácia e Nutrição.

A presente investigação se volta para o enfermeiro que leciona no Curso de Enfermagem, reportando-se, assim, para os treze docentes Graduados em Enfermagem. Desse quantitativo, duas foram excluídas: uma por se encontrar em licença médica, o que inviabilizou o contato para convidá-la a participar da investigação e outra por se tratar uma das autoras deste artigo. Sendo assim, convidamos os onze docentes-enfermeiros a participarem da pesquisa.

A estratégia utilizada para a construção da coleta de dados foi um questionário composto, inicialmente, por uma breve explicação acerca da sua finalidade, posteriormente uma identificação do sujeito e, por fim, dez perguntas abertas que versavam sobre como se deu o ingresso na docência, as percepções sobre o ser professor, a opinião sobre a formação continuada e o desenvolvimento profissional.

Bastos (2009) argumenta que o questionário contribui com a coleta de dados acerca de uma temática, pois se estrutura de forma lógica e direta permitindo uma comunicação eficiente entre os



sujeitos envolvidos – pesquisador e participante. Além disso, torna-se mais confortável por permitir que o entrevistado responda-o no momento que julgar mais oportuno.

Nesse sentido, foi entregue pessoalmente a cada um dos onze professores-enfermeiros o questionário, esclarecendo o objetivo da pesquisa e ressaltando a importância da sua participação. Optou-se por essa técnica de coleta de dados porque a maioria dos docentes-enfermeiros reside em outras cidades e/ou possuem outro vínculo empregatício. Só vão, portanto, à instituição para lecionar. São professores horistas, então ficaria muito complicado agendar um horário para a realização de outra estratégia como entrevista ou grupo focal.

A respeito da utilização do questionário, um dos seus limites é o retorno. Nem todos são entregues de volta ao pesquisador. Nesta investigação, foi possível vivenciar essa experiência. Dos onze questionários entregues, retornaram cinco.

Para a análise dos dados, realizou-se a leitura das respostas concedidas pelos sujeitos, procurando-se aspectos em comuns e singularidades; realizando, posteriormente, diálogo com autores, tais como Carrasco (2009), Imbernón (2010), Rodrigues e Mendes Sobrinho (2006), Pimenta e Anastasiou (2005), entre outros; estabelecendo, em seguida, categorias que aglutinam os dados coletados.

A fim de preservar a identidade dos participantes, resolveu-se atribuir pseudônimos a eles. Nesse caso, optou-se por trabalhar com personagens professores que foram protagonistas no cinema. Sabe-se que a mídia influencia a representação que o professor constrói sobre si mesmo. Assim, além de valorizar a singularidade de cada participante, atribuindo-lhe o nome de um personagem, também se suscita reflexão sobre as imagens docentes que vêm sendo construídas nos filmes de longa-metragem. Sobremais, os participantes desta investigação relembram os professores dos filmes porque, em suas falas, trazem a importância de pensar não apenas na formação profissional, mas na formação humana integral do sujeito. A seguir, apresentamos os filmes, contextualizando os personagens.

Em *Sociedade dos Poetas Mortos*, o professor John Keating, ingressa para ensinar numa escola só para garotos, de forma diferente, voltando-se não apenas para o ensino de Literatura, mas estimulando os alunos a pensarem na própria vida e a seguir seus sonhos. A professora Katharine Watson, em *O sorriso de Monalisa*, é admitida num dos mais conceituados colégios do seu país, para lecionar História da Arte. Não se acostumando com o conservadorismo no ensino e na própria sociedade, inspira suas alunas a romper com as regras impostas socialmente e enfrentar os obstáculos em busca de objetivos.



No filme *Escritores da Liberdade*, a professora Gruwell, começa a lecionar num colégio de um bairro pobre, marcado pela violência. Para incentivar os alunos, a docente utiliza-se de estratégias diferenciadas de ensino e, aos poucos, vão se interessando pelos estudos, retomam a confiança em si mesmos e passam a lutar por seus sonhos. Em *Mentes perigosas*, a professora Louanne abandona a marinha pra ser professora de inglês. Na primeira experiência, depara-se com várias dificuldades: desestímulo dos alunos, contexto de miséria e violência. Passa a utilizar outros métodos de ensino, tais como: músicas e karatê, o que leva os alunos a despertarem o gosto pelo aprendizado. A professora Catharina, protagonista de *Uma professora muito maluquinha*, retorna à sua cidade natal para lecionar numa escola primária. Logo, chama atenção de toda a cidade por ser uma professora bem próxima dos alunos, que utiliza estratégias metodológicas diferentes em sala de aula.

Sendo assim, são utilizados os seguintes pseudônimos: *John Keating*, *Katharine Watson*, *Gruwell*, *Louanne* e *Catharina*.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Contou-se com a participação de cinco professores-enfermeiros. Quatro do sexo feminino e um do sexo masculino. Dos quais, três são Mestres e dois Especialistas. Dentre eles, uma professora-enfermeira teve formação inicial em Licenciatura em Enfermagem e outra, em nível de formação continuada, cursou pós-graduação *stricto sensu* na área da formação em saúde. Apenas uma dedica-se integralmente à docência. Os demais mantem no mínimo outro vínculo na assistência ou na gestão em Enfermagem. A fim de sistematizar melhor esses dados, construímos o quadro a seguir:

**Quadro 1: Perfil dos professores-enfermeiros entrevistados, com pseudônimo atribuído, formação inicial, cursos de pós-graduação e vínculos institucionais.**

PSEUDÔNINO ATRIBUÍDO AO PROFESSOR-ENFERMEIRO	FORMAÇÃO INICIAL	PÓS-GRADUAÇÃO EM NÍVEL STRICTO SENSU	PÓS-GRADUAÇÃO EM NÍVEL LATO SENSU	VÍNCULO INSTITUCIONAL
Katharine Watson	Bacharelado em Enfermagem	Urgência e Emergência Saúde Pública	-	Secretaria Municipal de Saúde (Gestão)  Faculdade particular (Docência)
Gruwell	Bacharelado em Enfermagem	Saúde da Família do Trabalho	Saúde Coletiva	Secretaria Municipal de Saúde



		Saúde da Mulher Educação Profissional na área da Saúde: Enfermagem Vigilância Ambiental		(Gestão)  Faculdade particular (Docência)
Louanne	Bacharelado em Enfermagem	em Enfermagem em Neonatologia	Saúde Coletiva	Faculdades Particulares (Docência)
Catharina	Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem	em Enfermagem Oncológica  Enfermagem Clínica	Saúde e Sociedade	Faculdade particular (Docência)  Secretaria Municipal de Saúde (Gestão)
John Keating	Bacharelado em Enfermagem	em Saúde da Família  Enfermagem do Trabalho  Saúde Mental	-	Secretaria Municipal de Saúde (Gestão e Assistência)  Faculdade particular (Docência)

Fonte: Dados da pesquisa (2015).

A fim de apresentar de forma sistemática a análise dos dados foram construídas duas categorias: *O desafio da formação continuada*, que enfoca qual a concepção de formação continuada dos participantes desta pesquisa e de que modo acontece na vida deles e *O desenvolvimento profissional*, a qual trata sobre a compreensão dos participantes sobre o seu desenvolvimento profissional e como se efetiva.

### **Categoria 1: O desafio da formação continuada**

O cenário da formação continuada de professores tem se mostrado um campo de muitas discussões, tendo em vista as ações formativas desenvolvidas e implicações das mesmas na melhoria na qualidade do ensino. Surgem, então, novas nomenclaturas, que demonstram mudanças e amplia o campo conceitual, expressas nos termos formação em serviço, formação continuada, educação permanente, formação contínua, proveniente de cada momento histórico, designando concepções e demonstrando ideologias, objetivos e linhas de ações nesse campo, de acordo com cada tempo.

Desse modo, configuram-se numa multiplicidade de significados que, como prática social, sinaliza diferentes formas de realizar determinadas ações de formação. As nomenclaturas evidenciam, assim, a materialização das práticas formativas concebidas pelos sistemas de formação continuada de professores no Brasil.



Pudemos observar a diversidade de concepções dos participantes no tocante à formação continuada. “Entendo como um processo contínuo de aprendizagem” (KATHARINE WATSON). Essa fala demonstra que a formação é contínua. Gruwell, por sua vez, destaca: “[Trata-se] Do desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes, cada vez mais necessárias para o processo de ensino”, evidenciando que a formação continuada oferece as competências para ensinar. Essas percepções nos remetem a Tardif (2012, p. 39), quando menciona que o professor é “alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos”.

A formação continuada é vista ainda como, “estratégias que buscam atualizar constantemente profissionais e que os capacitam para proporcionar a população condições de vida mais saudáveis, tornando-os protagonistas de sua saúde” (LOUANNE). Essa fala revela a concepção acerca do ensinar e aprender que está relacionado às suas experiências e a sua formação inicial e profissional na Enfermagem, o que exige que se pense sobre quem ensina e quem aprende no processo de formação.

Na concepção de Catharina, “a formação continuada é uma prática na qual o desenvolvimento pessoal e profissional dos trabalhadores caracteriza-se como fundamental para o aperfeiçoamento das habilidades com o objetivo de obter as qualificações demandadas pelo mercado de trabalho em constante mutação”. Esse depoimento revela que a formação continuada se insere no contexto do desenvolvimento profissional, remetendo a ideia de que a formação continuada deve estar articulada, visando ao desenvolvimento e a produção do professor como pessoa e profissional (NÓVOA 1995).

Para John Keating formação continuada é vista como “processo necessário para compreender as novas tecnologias de ensino, permitindo a auto avaliação do docente”. Isso nos faz pensar em como lidar com as TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação e transformá-las em conhecimento. Na aceção de Demo (2007, p. 11), o “professor é quem, estando mais adiantado no processo de aprendizagem e dispo de conhecimentos e práticas sempre renovados sobre aprendizagem, é capaz de cuidar da aprendizagem na sociedade”; promovendo, pois, a gestão do conhecimento.

John Keating traz ainda em seu depoimento o aspecto da “auto avaliação do docente”, o que nos remete ao conceito de professor reflexivo, cujos estudos de Pimenta (2002) trazem à tona o pensar e o refletir que é próprio do ser humano e evidencia a contribuição da reflexão no exercício



da profissão de professor. No entanto, para que o professor se constitua como profissional reflexivo, Alarcão (1996, p.180) assinala dois fatores fundamentais inseridos na máxima: “Professor: conhece a tua profissão e conhece-te a ti mesmo como professor para te assumires como profissional de ensino”. Com base nessa afirmação, percebemos que a reflexão do professor implica no conhecimento de si mesmo e de sua prática, para que possa analisá-la e desenvolver-se no sentido pessoal e profissional, constituindo, portanto o seu desenvolvimento profissional.

### **Categoria 2: O desenvolvimento Profissional**

Os valores e as crenças, bem como as concepções teóricas implícitas que os professores têm sobre o seu fazer pedagógico podem sinalizar a forma como eles internalizam e percebem as possibilidades de intervenção didática na sua prática docente. De acordo com Imbernón (2010, p.16) “a aquisição de conhecimentos por parte do professor está muito ligada à prática profissional e condicionada pela organização da instituição educacional em que esta é exercida”. O que remete à discussão acerca do desenvolvimento profissional.

Compreendendo o desenvolvimento profissional como “Processo individual ou coletivo, que se deve contextualizar no local de trabalho do docente – a escola – e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais através de experiências de diferentes ídoles, tanto formais, quanto informais” (GARCIA, 2009), ao se reportar para as opiniões dos professores, Katharine Watson assinala o “desenvolvimento profissional como um processo de crescimento profissional, no qual o profissional conseguiu evoluir profissionalmente”. Nessa mesma direção, John Keating percebe o desenvolvimento profissional como “aprimoramento e evolução das práticas laborativas”. As falas dos professores Katharine Watson e John Keating revelam que desenvolvimento profissional é crescer na profissão, no entanto devemos ressaltar que o processo de se constituir professor é mais amplo; envolve a trajetória pessoal e profissional de cada um, bem como o compromisso individual e institucional com essa prática docente.

No relato de Gruwell, desenvolvimento profissional é “um processo de transformação pessoal e profissional a fim de promover um ensino de qualidade aos discentes (uma forma de refletir sobre nossas práticas e procurar aprimorar cada vez mais o ensino-processo de mudança)”. O que tem consonância com o conceito aqui apresentando com foco nas dimensões pessoal e profissional. Já, para Louanne, “são mudanças e melhoria que os profissionais buscam para se aprimorar na sua prática”, evidenciando desenvolvimento profissional com melhoria da prática.

E Catharina revela que o desenvolvimento profissional,





# III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE  
E D U C A Ç Ã O

Compreende um conjunto de características e conhecimentos inerentes ao indivíduo. Para que consiga evoluir na carreira profissionalmente, a pessoa deverá estudar movida pelo intuito da perseverança. Como abrange uma grande parte da população, existem centenas de livros de autoajuda sobre os mais variados temas, que pode ajudar a conseguir o desejado desenvolvimento profissional. Existem também cursos de formação, ensino superior, conferências e muito material gratuito na internet.

É interessante perceber, na fala de Catharina, a compreensão de desenvolvimento profissional na perspectiva da leitura de autoajuda. Nenhum dos professores do estudo concebeu que esse tipo de leitura “pode ajudar a conseguir o desejado desenvolvimento profissional”. Isso remete à percepção do desenvolvimento profissional a partir de uma perspectiva pessoal.

Sendo assim, os percursos de formação desses professores revelam que suas concepções de docência, formação e desenvolvimento profissional refletem os processos de aprender a ser professor, tendo em vista que não existe uma fórmula ou um modo único de aprender a profissão docente.

Evidenciamos que os professores, de modo geral, reconhecem que a formação continuada é relevante para a docência e que o ser professor se constitui no processo. Vislumbram ainda o desenvolvimento profissional na perspectiva de “crescer na profissão”, reconhecem a formação como parte do processo de desenvolvimento e apontam o aspecto pessoal, mas não vislumbram os aspectos institucionais como relevantes neste processo.

## CONCLUSÕES

A realização da presente pesquisa mostrou que, ao serem questionados sobre a sua concepção de formação continuada e desenvolvimento profissional docente, os professores-enfermeiros apresentaram compreensões diversificadas. A formação continuada foi concebida como estratégias voltadas para a atualização profissional; o desenvolvimento de competências e habilidades para o exercício da docência; atitude que possibilita avaliar a própria prática docente, num processo contínuo. Já o desenvolvimento profissional, por sua vez, foi entendido no aspecto de evolução profissional, enquanto aquisição de saberes que permitem melhorar a prática profissional e como um processo de mudança profissional e pessoal, que leva a melhorias no ensino.

A partir dessas concepções, foi possível perceber que os professores-enfermeiros estabelecem relações estreitas entre a formação continuada e o desenvolvimento profissional. Mantem, pois, uma ação de retroalimentação entre eles. Um influencia o outro, bem como pode ser influenciado. Ou seja, encontram-se intimamente relacionados um atuando na construção do outro.



Observou-se ainda que, de alguma forma, todos os professores-enfermeiros percebem que lecionar exige uma especificidade: ou saberes, ou práticas ou experiências. Isso se mostra como algo importante porque demonstra que os participantes preocupam-se com a tarefa que possuem de formar outras pessoas. No entanto, essa perspectiva também chama atenção uma vez que suscita a necessidade de que os próprios enfermeiros que optam por ingressar na docência tenham mais possibilidades de forma-se na docência, haja vista que ser professor compreende, concomitantemente, saberes, práticas e experiências, e não uma coisa ou outra. Entende-se que essa formação não depende apenas dos sujeitos, a instituição de Ensino Superior também deve ter esse compromisso com a formação e o desenvolvimento docente, só assim se terá um professor cada vez mais consciente da sua tarefa e, por conseguinte, ofertando um ensino de melhor qualidade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, M.C. & MASETTO, M.T. **O professor universitário em aula: prática e princípios teóricos**. 2 ed., Ed. Autores Associados e Cortez: São Paulo, 1982.

ALARCÃO, I. (org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto Portugal: Porto Editora LDA, 1996.

BASTOS, R. L. **Ciências humanas e complexidades: projetos, métodos e técnicas de pesquisa: o caos, a nova ciência**. Rio de Janeiro: E-papers, 2009.

DEMO, P. **Aposta no professor: cuidar de viver e de trabalhar com dignidade**. Porto Alegre; Mediação, 2007.

GARCIA, C. M. **Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro**. Sísifo / revista de ciências da educação · n.º 8 · jan/abr 09. issn 1646-4990.

GOHN, M. da G. **O Protagonismo da Sociedade Civil**. Movimentos Sociais, ONGs e Redes Solidárias. São Paulo: Cortez, 2005.

NÓVOA, A. **Os Professores e sua Formação**. 2.ed Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

PIMENTA, S. G. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In. PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2005.

RODRIGUES, M. T. P.; MENDES SOBRINHO, J. A. de C. Enfermeiro-professor: um diálogo com a formação pedagógica. **Revista Brasileira de Enfermagem**, São Paulo, v. 60, n. 04, p. 456-459,



**III CONEDU**

CONGRESSO NACIONAL DE  
**E D U C A Ç Ã O**

2006. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-71672007000400019&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-71672007000400019&script=sci_arttext)>. Acesso em: 22 dez. 2015.

ROSEMBERG, D. S. **O processo de formação continuada de professores: do instituído ao instituinte.** Niterói (RJ): Walk; 2002.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. del P. B. **Metodologia de pesquisa.** 5. ed. São Paulo: McGraw-Hill Interamericana do Brasil Ltda., 2013.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2012.