



Revista Eletrônica de Ciências da Educação

## FORMAÇÃO CONTINUADA E SUPERVISÃO ESCOLAR: AMPLIANDO POSSIBILIDADES

Paulo Soares Batista  
Escola Estadual "Professor Letro – Minas Gerais  
psoaresbatista@hotmail.com

### RESUMO

A formação continuada se revela como proposta de formação complementar à que foi obtida na licenciatura. Tal formação visa auxiliar aos professores que, no exercício da docência, se deparam com situações que os desafiam e os fazem repensar a formação inicial que receberam, fato que os levam a buscar auxílio para uma atuação eficaz. Nesse sentido, este trabalho tem por objetivo ampliar a compreensão sobre o processo de formação continuada nas escolas, destacando relações entre o papel do supervisor escolar e uma cultura de colaboração entre os docentes, tendo como base de investigação a pesquisa bibliográfica. Espera-se que o estudo deste tema suscite reflexões acerca da atuação do supervisor escolar enquanto parceiro dos professores e articulador da formação dos mesmos no contexto em que atuam.

**Palavras chave:** Formação continuada, Professores, Supervisor escolar.

### ABSTRACT

The continued formation is revealed as a proposed additional training to that obtained in graduation. This training aims to assist teachers in the teaching profession, they encounter situations that challenge and make them rethink the training they received, the fact that lead them to seek help for an effective performance. Thus, this study aims to broaden the understanding of the process of continuing education in schools, highlighting the role of the relationship between supervisor and a school culture of collaboration among teachers, based on the research literature. It is hoped that the study of this issue raises reflections about the role of supervisor as a partner school teacher and organizer of training to them in the context in which they operate.

**Keywords:** Continuing education, Teachers, School supervisor

### INTRODUÇÃO

A formação continuada se revela como proposta de formação complementar à que foi obtida na licenciatura. Tal formação visa auxiliar aos professores que, no

exercício da docência, se deparam com situações que os desafiam e os fazem repensar a formação inicial que receberam, fato que os levam a buscar auxílio para uma atuação eficaz.

Refletir a respeito dos anseios de educadores por formação requer analisar criticamente a atuação do supervisor escolar. Nesta perspectiva, a presente pesquisa visa ampliar a ideia de formação continuada, mostrando possibilidades de aprimoramento a serem exploradas na própria escola com a parceria do supervisor. Assim, o artigo ora apresentado assinala como tema de investigação a formação continuada de professores em serviço e a atuação do supervisor escolar.

O tema em destaque pode ser norteado pelos seguintes questionamentos: que concepções podemos adotar para formação continuada e como esta pode se processar no interior das próprias escolas?

Este artigo contempla este tema sob a ótica dos seguintes aspectos: (i) como conceber formação continuada; (ii) como discutir o papel do supervisor quanto à formação do pessoal docente em serviço; (iii) como as trocas de saberes entre docentes se constituem em momentos de formação.

Com esta intenção, foi realizada uma pesquisa bibliográfica visando maior compreensão dos aspectos relativos à formação continuada de professores, papel da supervisão escolar e valor dos saberes e experiências docentes. O embasamento teórico desta pesquisa provém principalmente das produções de: Almeida (2005), Fusari e Franco (2005), Ghedin (2005), Guimarães (2005), Medeiros (2007), Nunes (2004), Oliveira (2008) e Prietsch (2001).

A formação de docentes é abordada sob um enfoque crítico, onde o próprio espaço escolar se torna cenário propício às múltiplas considerações acerca da atuação dos mesmos, numa perspectiva de constante crescimento pessoal e profissional. Assim, também fazem parte deste estudo a discussão sobre o vínculo entre as práticas dos supervisores escolares e a formação contínua dos professores e, ainda, a utilidade potencial de seus saberes e experiências em uma rede colaborativa.

## CONCEPÇÕES E DIMENSÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA

A formação do professor deve ser encarada como processo contínuo, pois não se finda com a conclusão da licenciatura, visto que a “arte” de educar desafia e exige novas posturas, metodologias, enfim, um constante “repensar” de práticas pedagógicas.

Ao abordar a necessidade de “repensar” novas formas de atuação no cenário da educação, se torna relevante recorrer a dimensão destacada por Ghedin (2005, p.24), quando declara que “o pensar reflexivo é um processo, intrinsecamente, crítico. (...) Insistimos em perguntar, será que todos executam um movimento de pensamento e ação na direção da crítica e dos processos reflexivos sobre si e sobre os mesmos processos do pensar?”

Desta maneira, é imprescindível que o professor reconheça o valor da autoavaliação, da reflexão sobre os rumos que o seu fazer pedagógico deve percorrer para colaborar com a formação de educandos que possam atuar com competência e autonomia neste mundo contemporâneo.

Nascimento apud Oliveira (2008, p.14) constata que “a maioria dos profissionais da escola tem uma formação inicial precária, que não os habilita a lidarem com os desafios e com os aspectos dificultadores, apresentados pela prática”.

Então, diante deste quadro é que emerge a ideia de formação continuada de professores, podendo representar momento propício para reflexões e sendo definida como:

o conjunto de atividades desenvolvidas pelos professores em exercício com objetivo formativo, realizadas individualmente ou em grupo, visando tanto ao desenvolvimento pessoal como ao profissional na direção de nos prepararmos para a realização de nossas atuais atividades ou de outras novas que se coloquem. Essas atividades formativas convergem, portanto, para o movimento de elaboração/re-elaboração da cultura profissional docente, ou seja, com a constituição incessante do modo de sermos professores. (ALMEIDA, 2005, p.12).

Tal proposta formativa é destacada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB Nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, especificamente no artigo 63, inciso III, em que incumbe aos institutos superiores de educação a missão de manterem programas de educação continuada para os profissionais da educação.

Porém, o que vem ocorrendo de fato em muitas de nossas escolas é a inversão dos objetivos reais da formação contínua, com consecutiva transformação de uma realidade construtiva em cumprimento de formalidade, momento de sobrecarga e ausência de reflexão consistente entre os educadores. Isto porque estas instituições adotam um modelo de aprimoramento que privilegia o deslocamento de seus profissionais para um ambiente externo ao local de trabalho, onde ocorre apenas reunião de professores que trabalham com uma mesma disciplina ou em mesmo ano escolar e, sob a orientação de um instrutor, coordenador ou profissional similar, são capacitados quanto aos métodos de ensino mais apropriados, como se os problemas da profissão pudessem ser resolvidos por “receitas” e “regras”.

Neste ponto, após apresentar algumas limitações do modelo de formação continuada adotado em grande parte das instituições de ensino, cabem alguns questionamentos: a formação continuada só deve ser realizada fora da escola ou por profissionais externos a ela? Não seria a própria escola, um local privilegiado para discussões teóricas e sobre a prática desenvolvida em seu interior?

Buscando avançar rumo a novas possibilidades formativas e que favoreçam o progresso nas ações educativas, vale acompanhar a reflexão de Zeichner apud Oliveira (2008, p.51): “De maneira geral, toda e qualquer ação dentro da escola, de caráter intencional, que propicie o desenvolvimento profissional do docente, pode ser considerada como tempo de formação.”

Considerando o que propõe Zeichner, se abrem possibilidades de formação que “brotam” do próprio ambiente de trabalho do professor, num contexto em que ele próprio é convidado a:

(...) desenvolver o espírito de solidariedade; assumir coletivamente a responsabilidade pela escola; investir no seu desenvolvimento profissional

e, principalmente, aprender sua profissão no próprio exercício de professorar, estabelecendo uma ponte com as reflexões feitas por outros professores. (GHEDIN, 2005, p.28).

Passando a conceber a escola como local da formação dos professores em exercício, Guimarães (2005, p.36) orienta que:

além de cursos e outros eventos de formação pelos quais os professores passam, as escolas têm na sua organização “momentos fortes” no processo de formação continuada do professor e de constituição dos seus saberes, tais como: reuniões pedagógicas, conselhos de classe, reunião de pais, processos de planejamento coletivo, etc.

Nestas considerações, fica evidente que a escola, espaço de trabalho e local de vivências educativas, é também o melhor ambiente para discussões, análises e delineamentos sobre a efetivação de ações bem sucedidas de ensino-aprendizagem. Esta assertiva pode ser comprovada pelas conclusões de Fusari e Franco, que considerando os resultados de pesquisas no campo da formação docente explanaram que:

mudanças benéficas ao processo de ensino-aprendizagem tendiam a ocorrer quando o processo formativo acontecera no próprio local de trabalho dos professores, isto é, nas próprias escolas. Dentre os benefícios apontados destacamos: investimento no coletivo da escola, a problematização e análise das práticas em curso, propostas de mudanças no processo de reflexão coletiva dos professores, o estudo analítico do trabalho como currículo em ação, o reconhecimento da identidade dos sujeitos sociais que compõem as equipes escolares, etc. (FUSARI e FRANCO, 2005, p.19-20).

Oliveira (2008, p.61) destaca que também os cursos realizados fora da escola podem apresentar características de qualidade quando declara:

No entanto, não negamos a contribuição de cursos feitos fora do local de trabalho. A formação acadêmica é de vital importância na constituição da profissionalidade docente, feita por meio dos cursos ofertados pelos sistemas de ensino ou outras organizações. Ambos os processos são importantes na formação dos professores, porém, cada qual, guarda suas especificidades e limitações para dar conta de toda dimensão do ato de ensinar a aprender.

Logo, considerar o ambiente de trabalho do docente como cenário adequado ao seu desenvolvimento não significa descartar a possibilidade de participação em cursos, oficinas, palestras e outras atividades em instituições de ensino ou centros de formação que desenvolvam ações de aprimoramento profissional e pessoal de professores. Momentos bem estruturados também podem mobilizar os docentes e fornecer-lhes instrumentos importantes para a intervenção na aprendizagem. O que não se deve admitir é a existência de cursos totalmente fora da realidade dos educadores, organizados exclusivamente para dispensar uma certificação e indicar que o professor está sendo “qualificado” para o exercício de suas funções. Esta realidade contraria os ideais dos profissionais reflexivos, que desejam verdadeiramente confrontar situações e descobrir alternativas que se adequem ao contexto que vivenciam.

Segundo esta análise crítica, a formação continuada desenvolvida no contexto escolar também carece de atenção especial para que não se resuma à mesma prática tradicional imposta por certas autoridades e secretarias de educação. Ela deve acontecer pela interação entre professores, sujeitos detentores de experiências singulares, que podem analisar profundamente suas experiências à luz de teorias consistentes e revertê-las em mudanças expressivas na dinâmica de “ensinar e aprender”.

Em Ghedin (2005, p.38), depreende-se a importância entre teoria e prática: “Sem teoria, sem desenvolvimento sistemático de processos de pensamento, sem competência cognitiva, sem desenvolvimento de habilidades profissionais, o professor permanecerá atrelado ao seu cotidiano, encerrado no seu pequeno mundo pessoal e profissional.”

Nota-se, portanto, que o processo de formação do professor é repleto de possibilidades. As ocasiões de reflexão que se desenvolvem na escola devem ressaltar o potencial de seu quadro docente, que recorrerão às teorias educacionais para dinamizarem a prática. Porém, o grande dilema que se apresenta neste

contexto é a necessidade de um profissional pertencente ao quadro da instituição que possa articular reflexões, debates e intenções formativas.

Nesse sentido, fica evidente a emergência da análise do papel que o supervisor escolar vem desempenhando em nossas escolas, sobretudo no que tange a formação dos professores.

## **SUPERVISÃO ESCOLAR E FORMAÇÃO DOCENTE**

O supervisor escolar<sup>A</sup> já assumiu postura demasiadamente pejorativa nas escolas, conforme enfatiza Prietsch (2001, p. 30) quando faz o seguinte relato:

Poucas práticas profissionais pagaram um tributo tão alto às condições do tempo em que começaram a se desenvolver no Brasil, tal como ocorreu com a supervisão escolar. Este termo ainda hoje, provoca sentimentos de rejeição ou de desconfiança, pois traz características que lembram superioridade, hierarquização, normatividade, imobilismo, reprodução de práticas, inflexibilidade.

Diante do exposto e com o “olhar” voltado para um triste passado, pode-se declarar que nos primórdios da atuação do supervisor nas escolas brasileiras, tal profissional exerceu apenas um ofício técnico, dotado de rigidez para com os professores e demonstrando postura incoerente, que servia exclusivamente aos interesses de governos autoritários, visando o “controle” da qualidade do ensino através de mecanismos coercitivos que restringiam a autonomia dos educadores daquela época, reduzindo a educação a normas, técnicas e planos formais de trabalho e atuação.

Mas o tempo passa e as práticas podem se remodelar. E é o que mostra a História da Educação ao enfatizar a ampliação da autonomia do supervisor escolar no cenário educacional brasileiro, quando este especialista fortalece sua identidade e assume um papel mais comprometido com a escola enquanto instituição social. Tal momento histórico é resumido por Medeiros (2007, p.111) assim:

No Brasil, no final dos anos setenta e início dos anos oitenta, já era notório o fracasso da educação pautada no modelo desenvolvimentista econômico. (...) Pressionado pelas profundas reflexões que se deslanchavam em torno da situação educacional brasileira, o supervisor foi alvo de duras críticas, principalmente pela dicotomia evidenciada entre teoria e prática. O momento de instabilidade e luta pela democratização da educação, vivenciado pelo país, contribuiu para que a supervisão escolar passasse por uma fase transitória, em que se postulava que o supervisor deixasse de realizar uma simples inspeção escolar, passando a trabalhar, no contexto escolar, de forma participativa, colaborativa e democrática.

O autor ainda prossegue descrevendo que, no final do século XX, a supervisão escolar se redescobre, passando a exercer papel de colaboração nas mudanças ocorridas nos estabelecimentos de ensino e se abrindo a novos desafios.

Do “vilão” do passado a um novo limiar no contexto educativo, os supervisores vêm cada vez mais aceitando a missão de se constituírem forte elo entre família e escola, acompanharem a avaliação da aprendizagem dos alunos e prestarem assessoramento pedagógico aos docentes, numa relação de companheirismo e não mais de fiscalização. Este profissional ainda exerce funções importantes quanto à coordenação, ao planejamento e à implementação do projeto político-pedagógico, que é a proposta ou “documento que detalha objetivos, diretrizes e ações do processo educativo a ser desenvolvido na escola, expressando a síntese das exigências sociais e legais do sistema de ensino e os propósitos e expectativas da comunidade escolar.” (OLIVEIRA apud FERREIRA e CAMPOS, 2010, p.10).

Partindo do pressuposto de que o projeto político-pedagógico é um documento que envolve toda a comunidade escolar, este também se relaciona às necessidades dos professores, bem como ao processo de formação dos mesmos. Para Fusari e Franco (2005, p.20-21) não se deve ignorar a formação de educadores no PPP e enfatizam que é preciso considerar:

a emergência da formação contínua em serviço no projeto pedagógico da escola(...). Entendemos finalmente que a ele cabe conter, além da proposta de ensino para os alunos, um plano autêntico de formação dos professores da escola, reconhecendo os saberes que produzem no exercício da profissão docente, suas possíveis contribuições para o desenvolvimento institucional, suas diferentes necessidades formativas, as reais condições de trabalho e os desejos educacionais que ali existem.

Já Medeiros (2007, p.114) esclarece também que:

O pensar e o agir do supervisor é permeado pelo conhecimento teórico-prático. Nessa perspectiva, é de fundamental importância que esse profissional promova situações de aprendizagens para os professores de forma organizada e integrada ao Projeto Político Pedagógico da escola. Dessa maneira, o supervisor cria condições para que a sua equipe reflita sobre o saber-fazer, articulando conhecimento teórico e prático, tendo em vista a qualidade do processo ensino-aprendizagem.

A partir destes posicionamentos, pode-se depreender que o supervisor é corresponsável pela formação contínua do corpo docente, sendo nítida a necessidade do PPP, que é a identidade da escola, transformar-se em plano que reforce os momentos de aprimoramento e reflexão no “chão” da própria escola. É no próprio estabelecimento de ensino que o supervisor acolhe incertezas dos professores e juntos buscam soluções para os problemas do cotidiano, bem como a articulação entre as práticas da sala de aula com a proposta adotada pela instituição, visando ao cumprimento das metas educacionais e uma educação de qualidade.

Pelo desenrolar das reflexões apresentadas nesta pesquisa, já se pode ponderar o valor do trabalho conjunto entre supervisores e professores, bem como o estabelecimento de uma formação que se processe na própria instituição. Cabe ainda descrever como os supervisores podem articular a formação continuada no âmbito escolar, valorizando o potencial e as experiências dos próprios professores, o que será abordado no sub-tema que segue.

## **PROFESSORES: O QUE SABEM E O QUE PODEM PARTILHAR?**

Repensar modelos de formação continuada e acreditar que a mesma pode ser desenvolvida na própria escola evoca a concepção de que os próprios docentes possuem “algo” a acrescentar neste contexto. Mas afinal, o que os professores sabem? O que têm a partilhar? Como examinar o valor das experiências?

E enveredando neste aspecto, vale recorrer ao que Nunes (2004, p.49) destaca sobre experiência docente:

No caso dos professores essa experiência se constrói no decorrer da profissão, através das ações e decisões pedagógicas tomadas diante de determinadas situações, nas interações dos pares, considerando os contextos em que estão inseridos, constituindo-se assim em um saber. É um saber oriundo do cotidiano prático e do meio vivenciado pelo professor que apresenta uma natureza dinâmica e interativa.

Já Guimarães (2005) traz consigo a ideia de “saberes profissionais” que, segundo o autor, possuem íntima relação com a identidade profissional do educador. E ele ainda complementa que “a formação continuada é parte do processo de construção da identidade do professor. E os saberes profissionais são o componente mais substantivo desse processo”. (GUIMARÃES, 2005, p.34). A pesquisadora Célia Nunes ainda salienta:

Os saberes vão se constituindo a partir de uma reflexão na e sobre a prática em que o docente, analisando-a, sistematiza o novo conhecimento, desenvolvendo uma autonomia intelectual que o conduz a permanentemente pensar e produzir mudanças. Essas tentativas de inovação promovem um avanço na prática do professor, pois, a cada nova situação ele integra experiências anteriores numa análise de compreensão atual, estando em constante superação. (NUNES, 2004, p.57).

O pensamento da autora demonstra o quanto é importante refletir e que essa ação incessante traz benefícios para a prática do professor, fortalecendo aos poucos sua identidade e tornando-o consciente de que é possível aprender com seus próprios erros.

Considerando que os professores detêm saberes relevantes, estes podem ser analisados numa perspectiva de cooperação, em que as dificuldades e desafios são apresentados e discutidos em grupo. E, assim, desponta uma nova alternativa: “as trocas de experiências”, que Guimarães (2005) entende como mecanismos de formação permanente. Tardif apud Silva (2009, p.36) também discorre sobre estas trocas de experiências e esclarece:

É através das relações com os pares e, portanto através do confronto entre os saberes pela experiência coletiva dos professores, que os saberes experienciais adquirem uma certa objetividade: as certezas subjetivas devem ser, então sistematizadas a fim de se transformarem num discurso de experiência capaz de informar ou de formar outros docentes e de fornecer uma resposta a seus problemas.

Não se pode afirmar, no entanto, que dessas trocas de experiências sairão respostas para todos os problemas vivenciados, mas muitos deles serão esclarecidos, pois a força da coletividade é surpreendente. E, se os saberes dos educadores devem ser levados em consideração na formação contínua, a supervisão escolar assume papel de destaque.

Segundo Guimarães (2005, p.37-38):

(...)a preocupação máxima da função supervisora é a valorização do coletivo, como forma de pensar, descobrir e trabalhar, tanto sob o aspecto formal, quanto das relações. A supervisão estruturada para valorizar o professor surge como um apoio à ação docente, contribuindo para sua autonomia e objetivando a qualidade do processo ensino-aprendizagem. A sua ação caracteriza-se por estimular e articular a reflexão dos professores em seu trabalho cotidiano, com todas as reações e contradições existentes no interior da escola.

Cabe à supervisão, nessa abordagem, assumir com empenho o papel de orientação que lhe cabe. O supervisor escolar não deve ser visto como um instrutor ou treinador que se encontra na escola para produzir respostas para os professores. Em contrapartida, pode e deve propiciar a existência de reuniões, encontros, momentos de reflexões e trocas de experiências entre os educadores, para que juntos, mobilizem os seus saberes em prol da coletividade e compreendam que a atuação eficaz do grupo é primordial para o sucesso de toda a escola enquanto instituição.

E no contexto das interações entre docentes e supervisores, o professor não é o único que aprende, pois “o **supervisor** não é o que apenas educa, mas o que enquanto educa, é educado, em diálogo com o **professor**, que ao ser educado, também educa. Já que ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa

a si mesmo: os homens educam-se em comunhão, mediatizados pelo mundo”.<sup>B</sup> (FREIRE apud PRIETSCH, 2001, p.51).

Pelas palavras de Medeiros (2007, p.116) reitera-se ainda a essência do trabalho estabelecido entre estes atores no contexto educacional: “o supervisor e o professor constroem juntos a capacidade de descobrir e propor novos caminhos, projetar ações futuras e realizá-las com sucesso, transformando a realidade em que atuam”.

Assim, supervisor e professor “caminham” juntos na “trilha” da formação continuada. Com uma formação articulada pela supervisão escolar, professores fortalecem os vínculos entre si, promovem reflexões sobre a prática, partilham os saberes e, sobretudo, entendem que na coletividade podem redescobrir o prazer de “ser educador”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O pensamento reflexivo sobre a prática insere o educador numa perspectiva autoavaliativa. Conforme se destacou nesta pesquisa, as reflexões incidem geralmente sobre a formação inicial que estes professores receberam, mostrando que os desafios do cotidiano podem colocar em xeque a preparação alcançada na licenciatura.

Assim, a formação continuada de professores desponta como um momento ímpar para o desenvolvimento profissional dos mesmos, desde que os reais objetivos da proposta não sejam invertidos, servindo apenas ao cumprimento de formalidade imposta pelo sistema. Reiterando o que destacaram Fusari e Franco (2005), é preciso investir numa formação que se realize na própria escola, visando acolher as expectativas dos profissionais que ali trabalham.

Seguindo nesta direção, ressaltou-se também a necessidade do supervisor escolar entender-se como corresponsável pela formação contínua dos professores em serviço, sendo que este especialista pode e deve se tornar parceiro dos

educadores, trabalhando para que o projeto político-pedagógico da escola contemple momentos de interação entre eles no próprio local de trabalho.

Enfim, todo supervisor deve estar atento ao potencial que os educadores possuem. Conforme explicitaram Guimarães (2005) e Nunes (2004), os professores detêm saberes significativos que resultaram das experiências e da história de vida dedicada à educação. Então, não se deve desprezar estes saberes e sim promover a partilha dos mesmos. Logo, cabe ao supervisor articular este trabalho, fazendo com que as reuniões entre os professores percam o aspecto monótono, tornando-se espaços para a produção conjunta de soluções pelo somatório da criatividade dos indivíduos, que em grupo se encorajam e formam uma autêntica “teia cooperativa”.

## Notas

<sup>A</sup> O supervisor escolar é, na atualidade, o profissional devidamente habilitado em curso de licenciatura em Pedagogia ou que tenha concluído licenciatura em conteúdo específico, mas acumula especialização lato-sensu em curso específico e estruturado para o desempenho das funções da supervisão, conforme disposto no art. 64 da LDB Nº 9394, de 20 de dezembro de 1996 e ainda no art. 14 do PARECER CNE/CP Nº: 5/2005.

<sup>B</sup> No trecho em questão, a autora alterou o texto original de Paulo Freire, agindo de forma ousada e inovadora. Os termos trocados na obra de Freire foram: educador por supervisor e educando por professor.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Isabel de. **Múltiplas possibilidades e inúmeros parceiros.** Boletim Salto para o Futuro, v.13, p. 11-17, 2005.

\_\_\_\_\_. **Formação continuada de professores.** Boletim Salto para o Futuro, v.13, p. 3-10, 2005.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

FERREIRA, Terezinha Lombello; CAMPOS, Aline Ferreira. **O projeto político-pedagógico da escola - O planejamento do ensino.** In: \_\_\_\_\_. Didática do Ensino Superior. São João del-Rei, MG: UFSJ, 2010. p.10.



Revista Eletrônica de Ciências da Educação

FUSARI, José Cerchi; FRANCO, Alexandre de Paula. **Formação contínua em serviço e projeto pedagógico: uma articulação necessária.** Boletim Salto para o Futuro, v.13, p. 18-23, 2005.

GHEDIN, Evandro. **A reflexão sobre a prática cotidiana - Caminho para a formação contínua e para o fortalecimento da escola enquanto espaço coletivo.** Boletim Salto para o Futuro, v.13, p. 24-32, 2005.

GUIMARÃES, Valter Soares. **Os saberes dos professores - Ponto de partida para a formação contínua.** Boletim Salto para o Futuro, v.13, p. 33-38, 2005.

MEDEIROS, Marinalva Veras. **Tecendo sentidos e significados sobre a prática pedagógica do supervisor escolar.** Teresina, 2007. 241f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Piauí.

NUNES, Célia Maria Fernandes. **O saber da experiência de professores de séries iniciais: Condições de produção e formas de manifestação.** Rio de Janeiro, 2004. 161f. Tese (Doutorado em Educação) - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

OLIVEIRA, Madalena Alves Vieira de. **Formação continuada na escola pública e suas relações com a organização do trabalho docente.** Belo Horizonte, 2008. 201f. Dissertação (Mestrado em Educação: Conhecimento e Inclusão Social) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais.

PRIETSCH, Maria Daisi da Fonseca. **A supervisão escolar e a formação de professores.** Pelotas, 2001. 99f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas.

SILVA, Mariana Costa Lopes da. **Saberes docentes e estratégias de ensino: As trocas entre professoras do ensino fundamental.** Belo Horizonte, 2009. 151f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais.