

A FUNÇÃO DE ARTICULADOR DE ENSINO DA REDE ESTADUAL ALAGOANA NA PERSPECTIVA DOS SABERES EXPERIENCIAIS

André Camilo da Silva

Mestrando do Programa de Ensino e Formação de Professores (PPGEFOP/UFAL)
andre.camilo@arapiraca.ufal.br

Jacqueline Praxedes de Almeida

Professora do Programa de Ensino e Formação de Professores (PPGEFOP/UFAL)
jacqueline.almeida@igdema.ufal.br

Resumo

O presente trabalho é fruto de uma pesquisa qualitativa, pautando-se em estudo bibliográfico e documental que tem por objetivo geral analisar o processo de constituição da função especial de Articulador de Ensino (AE) como professor formador no quadro de pessoal da rede estadual de educação de Alagoas, concebendo-o à luz dos saberes experienciais. Nesse contexto, realiza-se uma discussão teórica sobre a formação continuada de professores a partir da perspectiva de formação entre os pares e no cotidiano das unidades de ensino, somando-se a uma análise das normativas educacionais específicas da Secretaria Estadual de Educação de Alagoas (SEDUC/AL) que tratam sobre os processos formativos de docentes na rede de ensino, com enfoque para a função de AE. Os dados analisados apontam para a relevância que tem o fato de que a referida função deve, necessariamente, ser exercida por professor previamente lotado na instituição de ensino, com experiências docentes minimamente consolidadas e participação efetiva, através das vivências, no contexto da comunidade escolar, o que evidencia um viés formativo pautado em aspectos que vão além dos conhecimentos acadêmicos e agrega a importância dos saberes práticos advindos das experiências.

Palavras-chave: Articulador de Ensino. Formação continuada. Saberes experienciais.

Introdução

Muito se discute acerca da formação de professores e sua importância no debate sobre a educação no Brasil. Por ser um tema relevante, convém desenvolver pesquisas a fim de compreender como ocorre esse processo e o que ainda é preciso melhorar na implementação de perspectivas formativas coerentes com as necessidades dos contextos escolares país afora. Percebe-se, em primeira análise, uma problemática que vem à tona nesse tocante: a formação

inicial acadêmica por si só não é suficiente para atender à realidade docente e não supre as demandas cotidianas do fazer pedagógico. Dito isso, ressalta-se o interesse teórico no desenvolvimento do presente estudo, já que é necessário conceber também a formação continuada, uma vez que as transformações sociais atingem diretamente o campo educacional e se torna imprescindível o aperfeiçoamento profissional permanente e constante.

Em meio aos diversos modelos e configurações de formação continuada existentes, o tema que aqui se apresenta delimita seu foco para o estudo da função especial de Articulador de Ensino (AE) da rede estadual de educação de Alagoas, compreendido como professor formador que atua no contexto específico da escola e que lidera a formação entre os pares da referida instituição, a partir da relação com os saberes experienciais advindos das vivências. Assim, é mister consolidar uma discussão à luz das normativas específicas da Secretaria de Estado da Educação (SEDUC/AL) e dos fundamentos teóricos que subsidiam a sua criação no quadro de pessoal da rede estadual, tendo em vista a sua atuação no ambiente escolar. Nesse sentido, o presente trabalho tem como objetivo geral analisar o processo de constituição da função especial (AE) como professor formador no quadro de pessoal da rede estadual de educação de Alagoas, concebendo-o à luz dos saberes experienciais.

Por ser uma função de implementação recente no território alagoano, por força da Lei Estadual nº 7.801/2016, justificam-se os fatores acadêmicos e as motivações para o desenvolvimento da presente pesquisa, ao promover um estudo teórico e metodológico trazendo a literatura acadêmica sobre a formação continuada de professores concatenada às normativas nacionais e estaduais que subsidiam a função especial de AE da rede estadual. Diante do exposto, o trabalho assume sua relevância por se tratar de um estudo produzido sobre a função de AE e sua importância no processo de formação continuada de seus pares. Ao direcionar essa abordagem, a pesquisa aqui desenvolvida teve por base a metodologia de abordagem qualitativa com foco em análise documental e bibliográfica, destacando os elementos teórico-normativos.

Metodologia

O caminho metodológico adotado foi a pesquisa qualitativa, com o levantamento e análise documental. Segundo Lima Junior *et al.* (2021) essa metodologia é frequentemente utilizada nas mais diferentes áreas, sendo, mais especialmente empregada nas pesquisas desenvolvidas nas Ciências Humanas e Sociais aplicadas. A análise documental, segundo Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 5), é “[...] um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos”,

podendo, portanto, ter como base “[...] várias fontes, de diferentes documentos, não somente o texto escrito, uma vez que excluindo livros e materiais já com tratamento analítico, é ampla a definição do que se entende por documentos, incluindo-se dentre eles, leis, fotos, vídeos, jornais, etc.” (Lima Junior *et al.*, 2021, p. 37).

Juntamente com a análise documental, foi realizado o levantamento bibliográfico. Segundo, Brito, Oliveira e Silva (2021, p. 6), “essa modalidade de pesquisa é adotada, praticamente, em qualquer tipo de trabalho acadêmico-científico, uma vez que possibilita ao pesquisador ter acesso ao conhecimento já produzido sobre determinado assunto”. Complementando a ideia dos autores, Gil (2002, p. 44) afirma que “[...] embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas”.

A pesquisa bibliográfica favorece a discussão teórica sobre as perspectivas formativas que norteiam a essência e a constituição do professor formador nos quadros da rede estadual de educação; já a documental, proporciona a análise de normativas específicas da SEDUC/AL acerca da formação continuada de professores por meio do profissional docente investido na função de AE a partir de três normativas: a) Lei Estadual nº 7.801/2016, que cria, no âmbito da SEDUC/AL, a função especial de AE; b) Portaria SEDUC nº 2.400/2022, que institui os procedimentos para a designação e dispensa de docentes da rede estadual de ensino de Alagoas da função especial de AE e c) Portaria SEDUC 3.795/2023, que elenca diretrizes operacionais para a organização e funcionamento da hora atividade dos professores nas unidades de ensino da rede pública estadual de Alagoas.

Ambas as pesquisas favorecem a discussão em torno da concepção teórica dos saberes experienciais na formação dos professores a partir de Tardif (2014), compreendendo a escola como espaço formativo a partir das experiências docentes e em colaboração entre os pares. Vale mencionar, ainda, que outros autores se somam a essa perspectiva teórica e são citados no decorrer do texto.

Referencial Teórico

As fontes da formação profissional dos professores não se limitam à formação inicial na universidade; trata-se, no verdadeiro sentido do termo, de uma formação contínua e continuada que abrange toda a carreira docente (Tardif, 2014). A validade dessa afirmação se dá pelo fato de que a educação é um processo de constantes transformações, pois revela também a conjuntura de mudanças percebidas na sociedade de modo geral. Dito isso, o trabalho docente

não ocorre alheio às alterações no tempo e no espaço, quer sejam as de cunho político, quer sejam as de cunho econômico e cultural, evidenciando a necessidade pela formação continuada, já que os saberes adquiridos na formação inicial podem não ser suficientes para a eficácia do processo de ensino e aprendizagem, não por incompetência dos professores e sim pelo próprio contexto de mudanças. Nesse sentido,

os profissionais devem, assim, autoformar-se e reciclar-se através de diferentes meios, após seus estudos universitários iniciais. Desse ponto de vista, a formação profissional ocupa, em princípio, uma boa parte da carreira e os conhecimentos profissionais partilham com os conhecimentos científicos e técnicos a propriedade de serem revisáveis, criticáveis e passíveis de aperfeiçoamento (Tardif, 2014, p. 249).

É sob esse prisma que Tiroli e Jesus (2022) afirmam que a formação deve ocupar o epicentro das pesquisas, discussões e reflexões do campo educacional. Esses autores compreendem que as modificações estruturais, curriculares e metodológicas promovidas na educação só podem ser efetivadas se estiverem em sintonia com a formação de professores, que é o ponto de partida para efetivar mudanças ou permanências.

A formação docente continuada deve ser vista como um meio necessário para a melhoria das práticas pedagógicas, devendo ocorrer no âmbito das unidades escolares como parte da carga horária docente, como determina a legislação educacional brasileira. Há, portanto, a necessidade do investimento em uma perspectiva formativa pautada no contexto territorial de vivência do docente juntamente com seus pares e com a comunidade escolar, a partir do que Tardif (2014) chama de saberes experienciais. De acordo com o autor,

os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de habitus e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser (Tardif, 2014, p. 38-39).

É importante destacar que, por ser a escola um espaço genuíno de convivência, o ambiente deve ser explorado para que as relações confluem tendo em vista as melhores experiências possíveis no que concerne ao aperfeiçoamento do trabalho docente. Outrossim, Tardif (2014) entende que, cotidianamente, os professores partilham seus saberes uns com os outros através do material didático, dos “macetes”, dos modos de fazer, dos modos de organizar a sala de aula etc. Ou seja, agindo em colaboração, dividem uns com os outros saberes práticos, não por obrigação e sim de forma espontânea.

Vê-se, portanto, que essa realidade já é prática cotidiana nas escolas e faz parte do processo formativo dos professores, ajudando no desenvolvimento e aprimoramento de saberes

necessários ao ofício docente. Entretanto, os estudos de Grigoli *et al.* (2010) fazem uma análise acerca da formação continuada no Brasil no campo formal e apontam que os programas se têm revelado ineficientes para promover a mudança da prática docente, pois

[...] desconsideram as práticas construídas pelos professores e não possibilitam a produção de novos saberes e práticas. A compreensão do trabalho do professor supõe, portanto, incidir o foco da análise sobre os saberes da experiência, constituídos em um contexto de ensino, no qual múltiplos fatores se articulam, estabelecendo limites para a sua atuação (Grigoli *et al.*, 2010, p. 239).

Nesse panorama, trata-se de uma constatação a necessidade de repensar a formação docente para muito além da capacidade cognitiva e do domínio de saberes disciplinares, já que a identidade profissional se constrói também, segundo Pimenta (2008), pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores e de seu modo de situar-se no mundo. A autora ainda afirma que há valiosos aspectos que não podem ser desprezados nesse processo, quais sejam: a história de vida do profissional, suas representações, seus saberes, suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor (Pimenta, 2008).

A consideração sobre esses múltiplos conhecimentos é parte crucial da formação docente, sob a perspectiva aqui defendida dos saberes experienciais. Por conseguinte, Tardif (2014) explica que esses saberes formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Sob esse esteio teórico analisado, tudo isso seria, por assim dizer, a própria cultura docente em ação.

Em face do exposto, depreende-se que uma visão superficial acerca dessa discussão poderia gerar a falsa conclusão de que os conhecimentos teóricos não são concebidos na perspectiva dos saberes experienciais. Pelo contrário, eles não só fazem parte do processo como também atestam sua relevância, contudo não podem ser uma exclusividade nas conjunturas de formação profissional docente, pois nesses processos coexistem diferentes realidades que precisam ser consideradas. É nesse contexto que Souza *et al.* (2022) elucidam que há uma retroalimentação indissociável entre teoria e prática. Os autores ainda afirmam que, “com relação à formação docente, a visão de unidade entre teoria e prática faz-se importante por propor uma resignificação ao entendimento de educação e à atuação docente” (Souza *et al.*, 2022, p. 9).

Verifica-se que a visão de unidade apontada por esses estudos consiste na vinculação dialética entre teoria e prática, pois não há dissociação entre os dois elementos, ainda que

resguardadas as suas especificidades, existe uma dependência mútua entre ambas. Nesse contexto, segundo Souza *et al.* (2022, p. 9) “é a prática quem fornece objetos de conhecimento e que conduz problemáticas à teoria; é na prática que a teoria se concretiza, compreendendo-se como antecipação ideal de uma intervenção na realidade que ainda não existiu”.

Em síntese, a formação docente não pode desconsiderar os conhecimentos curriculares nem a formação inicial acadêmica, nem desprezar os saberes teóricos, mas valorizar a pluralidade desses processos, se coadunando com os saberes práticos. Essa multiplicidade deve fazer parte do contexto formativo e é neste pilar que se sustenta o viés de formação que se apresenta nesta pesquisa: a formação continuada na perspectiva dos saberes experienciais e das relações entre os pares, com as vivências no cotidiano escolar e suas diversas realidades.

Nesse tocante, Tiroli e Jesus (2022) apontam que a formação de professores não pode ser imposta verticalmente, mas construída horizontalmente. Ou seja, estando presente nas relações cotidianas dos contextos escolares, ressaltando a importância de se valorizar o que se constrói genuinamente entre os pares. Em consonância com esse pensamento, existe em Souza *et al.* (2022) a compreensão de que a educação e o fazer pedagógico são práticas sociais, apoiando-se nitidamente em um entendimento de sujeitos aprendentes e, ao mesmo tempo, partindo da realidade destes para se (re)fazerem. Isto é, por ser um processo educativo dinâmico e plural, assim também deverá ser a formação docente, como consequência da multiplicidade das relações existentes.

Resultados e Discussão

A presente pesquisa assume o foco voltado ao estudo da função especial de AE na rede estadual de ensino de Alagoas, com isso, defende-se, que a referida função contribui substancialmente para efetivar a formação docente como um processo contínuo no âmbito das escolas de educação básica que, ao partir das relações cotidianas presentes na realidade, materializa-se numa rotina formativa que visa direcionar os docentes para a melhoria de suas práticas, pois o trabalho dos professores, segundo Tardif (2014, p. 234), “deve ser considerado como um espaço prático específico de produção, de transformação e de mobilização de saberes e, portanto, de teorias, de conhecimentos e de saber-fazer específicos ao ofício de professor”. A partir desse entendimento, os estudos do autor ratificam que tanto em suas bases teóricas quanto em suas consequências práticas, os conhecimentos profissionais são progressivos e necessitam de uma formação contínua e continuada.

Em Alagoas a função especial de AE foi criada pela Lei Estadual nº 7.801/2016, e passou a fazer parte do quadro de pessoal da rede estadual de ensino, constituindo-se como uma função temporária e gratificada. Territorialmente, a educação pública ofertada pelo estado está organizada em 13 Gerências Especiais de Educação (GEE), agrupando regionalmente as 312 unidades públicas estaduais de ensino. Essa rede oferta diferentes etapas e modalidades da educação básica, mas atende majoritariamente ao Ensino Médio parcial e integral, do regular à Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI). Para cada instituição, existe 1 profissional que poderá ser destinado à função de AE, devendo obedecer aos requisitos instituídos no Art. 3º da Portaria SEDUC 2.400 de 2022, que determina que para ser um AE o professor precisa

ser [...] efetivo, integrante do magistério público estadual, vinculado à Secretaria de Estado da Educação de Alagoas; estar em efetivo exercício da função; estar lotado em Unidade de Ensino da Rede Pública Estadual de Alagoas ou sede da mesma Gerência Regional de Educação da Unidade de Ensino em que se propõe ser Articulador/a de Ensino; ser graduado em pedagogia ou licenciado em qualquer área de conhecimento.

Para além desses requisitos, há que se mencionar que o processo de designação do profissional que atuará na função é sustentado em uma metodologia diversificada que contempla as etapas de estudo de caso acerca de experiências concretas, carta colegiada de docentes que atuam na instituição como instrumento de avaliação, além da análise de currículo para verificar aspectos da trajetória educacional. Nota-se, portanto, que a escolha do profissional que será destinado à função de AE parte de uma avaliação no contexto da realidade vivenciada pelos docentes em grupo e suas respectivas experiências, que encontra sustentação teórica em Tardif (2014, p. 248) ao afirmar que “os profissionais são capazes de avaliar, em plena consciência, o trabalho de seus pares e que tal profissionalismo acarreta uma autogestão dos conhecimentos pelo grupo dos pares, bem como um autocontrole da prática”.

Nesse modelo, defende-se a figura do AE como um profissional que, inserido no ambiente educativo e entre os pares, é capaz de mediar a formação continuada como organismo vivo e dinâmico, concatenando-se à identidade da comunidade escolar. Diante do exposto, os estudos de Gatti (2019, p. 35) reforçam que a formação não abrange somente os conhecimentos curriculares, mas contempla “uma formação cultural e humanista que lhes permita compreender e problematizar a realidade social e seu trabalho futuro: ensinar formando a outrem, e nessa relação formando-se continuamente, também”. Não se pode, portanto, depositar grande carga de expectativas nas formações oriundas de agentes externos, pois, haveria o risco de desconexão com a realidade e ruptura com elementos experienciais.

Pode-se afirmar que o contexto formativo não se esgota em aspectos teóricos e, nas palavras de Saviani (2009, p. 150), “implica, pois, objetivos e competências específicas,

requerendo em consequência estrutura organizacional adequada e diretamente voltada ao cumprimento dessa função”. Como ponto importante nesse processo, existe a necessidade de se investir em profissionais que possam trabalhar diretamente nas unidades escolares para a garantia da formação continuada, já que no entendimento de Gatti (2019, p. 43) “qualquer que seja o tipo de relação estabelecida e as formas dos processos educativos o formador é figura imprescindível. Os insumos, a infraestrutura, são condições necessárias, mas, não suficientes para a implementação de processos formativos”.

É nesse sentido que Tardif (2014, p. 291) afirma que a formação contínua está concentrada nas necessidades e situações vividas na prática e “diversifica suas formas: formação através dos pares, formação sob medida, no ambiente de trabalho, integrada numa atividade de pesquisa colaborativa etc.”. Destaca-se, com base em Gatti (2019, p. 43), que um aspecto a considerar para a qualidade educacional “é a concepção de que o núcleo do processo educativo é a formação das pessoas, seja como indivíduos sociais e/ou como profissionais”.

A partir dessas contribuições, compreende-se a importância de se investir na função de AE e de acreditar em seu potencial transformador, sobretudo pela sua inserção no contexto educacional local e a vivência em suas especificidades. Nesse tocante, vale enfatizar que o fortalecimento dos vínculos entre os sujeitos colabora para o enriquecimento das práticas, elucidando os efeitos positivos do compartilhamento de experiências para a formação docente, uma vez que as necessidades cotidianas apresentam desafios que a formação inicial pode não ser capazes de suprir.

A compreensão do trabalho do professor supõe, portanto, incidir o foco da análise sobre os saberes da experiência, constituídos em um contexto de ensino, no qual múltiplos fatores se articulam (Grigoli, 2010). Portanto, vê-se que a formação continuada entre os pares e através das experiências docentes, conforme aponta a literatura acadêmica, encontra forte materialização na figura formativa ligada à função do AE. É nesse tocante que Grigoli (2010, p. 243) ressalta a necessidade de se investir no processo de formação continuada pautando-se em “ações que favorecem um clima de trocas e de apoio mútuo entre os professores” e com isso os vínculos profissionais e humanos são fortalecidos e as práticas pedagógicas são enriquecidas.

Dito isso, destaca-se que os princípios que norteiam o trabalho formativo nas unidades educacionais da rede estadual estão regulamentados na Portaria SEDUC/AL nº 3.795 de 2023, que estabelece diretrizes operacionais para a organização e funcionamento da hora atividade dos professores nas unidades de ensino da rede pública estadual de Alagoas. Ao se fundamentar em normativas nacionais e estaduais da educação, a referida portaria sistematiza em seu bojo a

destinação de tempos para a execução das ações de formação continuada, bem como insere a função de AE como substancial nesse processo. Nesse contexto, a normativa aponta que:

Art. 2º São objetivos da Hora Atividade na Rede Pública Estadual de Alagoas:

- I. promover a reflexão contínua da prática pedagógica;
- II. construir, atualizar e implementar o projeto político pedagógico da escola;
- III. articular as ações educacionais desenvolvidas pelos diferentes segmentos da escola, visando à melhoria do processo de ensino e aprendizagem;
- IV. refletir e discutir sobre os dados de desempenho dos estudantes, identificando as alternativas pedagógicas que concorrem para a redução dos índices de abandono, evasão e reprovação;
- V. favorecer o compartilhamento de experiências e práticas pedagógicas;
- VI. promover o estudo, a reflexão e o desenvolvimento individual e coletivo da equipe docente;
- VII. planejar, acompanhar, avaliar e replanejar de forma sistêmica, individual e coletiva, os processos de ensino e aprendizagem.
- VIII. articular ações que facilitem e subsidiem a implementação dos programas educacionais desenvolvidos pela SEDUC.

O artigo supracitado traz palavras-chave a partir das quais se percebe o olhar sobre os saberes experienciais como parte da formação docente. Vê-se, nessa normativa, termos como “reflexão contínua”, “compartilhamento de experiências” e “desenvolvimento individual e coletivo” que dialogam com o conjunto teórico apresentado nesta pesquisa. Outrossim, a normativa orienta como serão realizados os momentos formativos a partir de um rol de onze possibilidades de organização, quais sejam:

Art. 11º - I. formação geral, II. formação específica, III. grupos de estudos e socialização de práticas, IV. planejamento e replanejamento de ações e projetos, V. devolutivas pedagógicas, VI. mapeamentos de aprendizagens focais, VII. elaboração de instrumentos e diagnósticos avaliativos, VIII. planejamento para participação em avaliações externas, IX. conselhos de classe, X. plantões pedagógicos ou reuniões de pais, XI. atualização dos documentos institucionais.

Essa sistematização agrega valor ao processo formativo e lança bases para a execução de uma perspectiva de formação continuada pautada na realidade, com o investimento na função de Articulador de Ensino como elemento importante para o desenvolvimento de ações formativas que surgem das problemáticas da comunidade escolar e para elas busca soluções, enriquecendo as práticas docentes. Essas ideias ficam evidentes ao se pormenorizar alguns itens de que trata a normativa acerca da disposição dos momentos formativos e, em vista disso, são apresentados no Quadro 1 aqueles que estão diretamente relacionados com a linha teórica de formação sustentada nesta pesquisa.

Quadro 1. Organização do Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC)

<i>Momento formativo</i>	<i>Detalhamento</i>
I. formação geral	espaço formativo, realizado na Unidade de Ensino, a partir dos módulos planejados pelo Núcleo Estratégico de Formação da Secretaria.



III Congresso Internacional de Ensino e Formação Docente

II. formação específica	espaço formativo para grupos de docentes das mesmas áreas ou componentes curriculares, realizado em polos de formação ou em plataformas digitais (após validação e acompanhamento) com temas específicos para qualificação e aperfeiçoamento da prática pedagógica.
III. grupos de estudos e socialização de práticas	espaço de estudo e atualização de práticas, a ser desenvolvido na Unidade de Ensino, por grupos de professores, para estudo da formação específica, socialização e planejamento de estratégias de aplicabilidade em sua sala de aula de modo a atender as demandas e particularidades da aprendizagem dos estudantes.
V. devolutivas pedagógicas,	espaço reservado para acompanhamento e devolutivas acerca do planejamento do docente, além das atividades desenvolvidas no horário de trabalho pedagógico individual – HTPI.
XI. atualização dos documentos institucionais.	(Projeto Político Pedagógico, Regimento Interno, Plano de Ação, Plano de Formação Local, etc.) espaço reservado para estudos, aprofundamentos, avaliação das ações realizadas e atualização dos documentos norteadores da escola.

Fonte: Portaria SEDUC 3.795/2023.

Os dados apresentados mostram que a operacionalização dos momentos formativos se sustenta em elementos do cotidiano dos professores, de suas vivências e da realidade prática de sala de aula. Acrescente-se, ainda, que nessa perspectiva há valorização da cultura humanística presente a partir das possibilidades de conceber a formação docente como muito mais do que o domínio da técnica de ensinar conteúdos, assumindo múltiplos saberes oriundos de suas vivências. Segundo Tardif (2014, p. 39),

Essa dimensão da profissão docente lhe confere o status de prática erudita que se articula, simultaneamente, com diferentes saberes: os saberes sociais, transformados em saberes escolares através dos saberes disciplinares e dos saberes curriculares, os saberes oriundos das ciências da educação, os saberes pedagógicos e os saberes experienciais. Em suma, o professor ideal 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.

Convém salientar que não se fala de professor ideal como alguém que estará isento de falhas, mas o entendimento é de que ao profissional deverão ser oferecidas condições formativas que ajudam a aprimorar suas práticas e a refletir sobre as mudanças necessárias em suas experiências docentes. Com isso, as experiências dos professores devem ser valorizadas e a formação entre os pares incentivada como um meio fundamental para o êxito do processo educacional. Afinal, conforme apontam as contribuições de Tardif (2014, p. 240), “é estranho que os professores tenham a missão de formar pessoas e que se reconheça que possuem competências para tal, mas que, ao mesmo tempo, não se reconheça que possuem a competência para atuar em sua própria formação”.

Considerações finais

Depreende-se que a formação continuada de professores é um pilar crucial para o aprimoramento das práticas pedagógicas, promovendo o aperfeiçoamento permanente e constante do trabalho docente frente às transformações sociais e a lida com os desafios cotidianos das realidades escolares e suas pluralidades. Uma das possibilidades dessa perspectiva de formação ocorre por meio da valorização dos saberes experienciais, compreendendo as relações produzidas a partir das vivências e interações entre os sujeitos.

É evidente que os professores devem permanecer constantemente estudando, realizando uma formação contínua a fim de reaprender ou ressignificar suas práticas, buscando aprimorar seus conhecimentos e suas ações. Entretanto, isso não pode representar uma sobrecarga para os docentes e sim um recurso que venha para contribuir de forma eficaz no processo formativo, por isso há a necessidade de se dispor de condições materiais e humanas que possibilitem uma formação de qualidade para todos. Afinal, nem a formação acadêmica inicial é suficiente, tampouco as iniciativas existentes de forjar formações que são desconexas com as situações vivenciadas na conjuntura real das escolas.

A partir dessa premissa, convém apontar que a formação entre os pares no âmbito das unidades de ensino é uma potencialidade a ser explorada. Nesse sentido, a pesquisa apresentou a função especial de Articulador de Ensino inserida no quadro de pessoal da rede estadual de educação pública de Alagoas como uma realidade que materializa a concepção teórica da proposta de formação docente através da perspectiva contínua e pautada nas experiências. A constituição da referida função e suas atribuições têm sido relevantes para o aprimoramento das práticas educacionais, uma vez que o investimento na formação de professores representa gradativamente a melhoria da educação pública de modo geral.

Referências

BRITO, Ana Paula Gonçalves; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; SILVA, Brunna Alves da. A importância da pesquisa bibliográfica no desenvolvimento de pesquisas qualitativas Na área de educação. **Cadernos da Fucamp**, Monte Carmelo, v.20, n.44, p. 1-15, 2021. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2354>. Acesso em: 19 set. 2024.

GATTI, Bernardete Angelina. *et al.* **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019. Disponível em: https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2019/05/Livro_ProfessoresDoBrasil.pdf. Acesso em: 19 set. 2024.

GRIGOLI, Josefa A. G. *et al.* **A escola como locus de formação docente: uma gestão bem-sucedida**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 40, n. 139, p.237-256, jan./abr. 2010.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

LIMA JUNIOR, Eduardo Brandão. Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa. **Cadernos da Fucamp**, Monte Carmelo, v.20, n.44, p.36-51, 2021. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2356>. Acesso em: 20 set. 2024.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**, São Leopoldo, ano 1, n.1, p. 1-15, jul., 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351>. Acesso em: 20 set. 2024.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro v. 14 n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 set. 2024

SEDUC-AL. Portaria 3.795/2023. Estabelece diretrizes operacionais para a organização e funcionamento da hora atividade dos professores nas unidades de ensino da rede pública estadual de alagoas. **Diário Oficial do Estado de Alagoas: Poder Executivo**, Maceió, ano 111, n. 2000, p. 12-20, 7 jan. 2023. Disponível em: <https://www.imprensaoficial.al.gov.br/storage/files/diary/2023/01/doeal-2023-01-30-completo-xsq-xjd72aob27tbr2dboywil10iud5cudne1zkz4qo3bwcwm.pdf>. Acesso em: 20 set. 2024.

SEDUC-AL. Portaria 2.400/2022. Institui os procedimentos para a designação e dispensa de docentes da rede estadual de ensino de alagoas da função especial de articulador/a de ensino. **Diário Oficial do Estado de Alagoas: Poder Executivo**, Maceió, ano 110, n. 1753, p. 10-13, 7 fev. 2022. Disponível em: <https://www.imprensaoficial.al.gov.br/storage/files/diary/2022/02/DOEAL-2022-02-07-COMPLETO-bqJ3X3K24G-MChme8aMst-cZh7gjwKfQ2p7Mlfvlqr5N7Nfx9SZ16.pdf>. Acesso em: 20 set. 2024.

SEDUC-AL. Lei nº 7.801, de 1º de junho de 2016. Cria, no âmbito da secretaria de estado da educação, a função especial de articulador de ensino, altera a lei delegada nº 47, de 10 de agosto de 2015, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de Alagoas: Poder Executivo**, Maceió, ano 104, n. 346, p. 10-13, 2 jun. 2016. Disponível em: <https://www.imprensaoficial.al.gov.br/storage/files/diary/2016/06/DOEAL-2016-06-02-COMPLETO-3f70NLQt8j4EULEC5wZHz-YEQg75sZR8cO5OjnYntveqDS0nmCpYO.pdf>. Acesso em: 20 set. 2024.

SOUSA, Fausto Ricardo Silva. Formação docente na perspectiva da educação antirracista como prática social. **Revista Práxis Educativa**. Ponta Grossa, v. 17, e19366, p. 1-16, 2022. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 16 set. 2024

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TIROLI, Luiz Gustavo; JESUS, Adriana Regina de. Tensões e embates na formação docente: perspectivas históricas e análise crítica da BNC-Formação e BNC-Formação continuada. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 25, p. 1-24, 2022.