

SABERES DOCENTES DAS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: RESSIGNIFICAÇÕES PARA O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

Marília Adla de Oliveira Lopes Silva ¹
Aleksandre Saraiva Dantas ²

RESUMO

O presente estudo tem como finalidade discutir os saberes docentes nas suas dimensões da experiência, conhecimento e pedagógico, identificando os saberes das professoras da educação infantil e dos anos iniciais e buscando compreender como esses saberes foram ressignificados e se constituíram em práticas pedagógicas durante o ensino remoto emergencial. Para a realização deste estudo, optamos por uma abordagem qualitativa de cunho exploratório. A produção de dados se deu através da aplicação de questionários com quatro professoras da educação infantil e cinco professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública de ensino da cidade de Assú-RN, mediante a fundamentação teórica de autores que discutem a temática dos saberes docentes, como: Tardif (2002); Freire (1996); Pimenta (2012) e Nóvoa e Alvim (2022). A pesquisa apresenta o percurso formativo das participantes da pesquisa, discute o processo de ensino-aprendizagem e as orientações formativas e aponta para a ressignificação dos saberes docentes, bem como para as transformações nas práticas, diante da experiência do ensino remoto emergencial. A ressignificação dos saberes docentes e as modificações nas práticas foram constituídas a partir do diálogo entre professoras e estudantes, ressaltando a importância da integração entre família e escola. Nesse cenário, a utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) foi imprescindível, evidenciando a importância da formação docente para o uso pedagógico dessas tecnologias. Essa ressignificação dos saberes se mostrou essencial para a realização da docência, fazendo com que os saberes da experiência, profissionais, pedagógicos e dialógicos fossem fundamentos das práticas pedagógicas durante o ensino remoto. O ensino remoto emergencial ressaltou a necessidade de uma atividade docente contemporânea, reflexiva e preparada para as adaptações ao trabalho com as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), evidenciando uma nova forma de considerar os espaços e tempos, bem como os processos de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Saberes Docentes, Ensino Remoto, Ressignificações.

INTRODUÇÃO

Muitos professores foram surpreendidos com o novo formato de ensino, o ensino remoto, que requeria habilidades para manusear as tecnologias digitais, tornando-se a maneira mais viável de conseguir manter o contato com os alunos, seja para indicar atividades ou realizar

¹ Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, marilialopes4@hotmail.com;

² Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, aleksandre.dantas@ifrn.edu.br.

aulas em tempo real. Processos que garantiam o vínculo da educação escolar no contexto da pandemia.

Todavia, professores da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, além de fazer o uso das ferramentas digitais, necessitaram de um ensino mais atraente, lúdico, criativo e com estímulos para a construção do conhecimento na criança. No entanto, por mais que as novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) oportunizaram e oportunizam muitos conhecimentos, o modelo de ensino remoto acentuou as desigualdades sociais e de aprendizagens.

Em muitos casos os estudantes (também algumas professoras) não tinham acesso ou tinham acesso limitado às ferramentas digitais, nem apoio familiar no acompanhamento diário das atividades, aspectos que dificultaram a participação e aprendizagens dessas crianças e jovens. Por outro lado, as professoras tiveram que desenvolver novas aprendizagens para que as aulas fossem realizadas, os estudantes não se desvinculassem da escola.

Esse contexto provocou as reflexões e questionamentos, tais como: que saberes as professoras da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental da rede pública de ensino da cidade de Assú/RN, reelaboraram nas práticas de ensino remoto? Como os saberes se constituíram nessas práticas? Como foram ressignificados durante o ensino remoto?

Essas questões remetem a investigações sobre: o percurso que as professoras de educação infantil e anos iniciais desempenharam no ensino remoto; os saberes docentes construídos com as TIC e o distanciamento social; a reelaboração desses saberes diante das dificuldades que o formato remoto apresentou; a persistência das práticas docentes no ato de ensinar as crianças, permitindo que o ensino e a aprendizagem fossem possíveis.

Intencionando sistematizar essas reflexões, definimos como objetivos desta pesquisa: discutir os saberes docentes nas suas dimensões de experiência, conhecimento e pedagógico; identificar os saberes das professoras de educação infantil e anos iniciais, buscando compreender como esses saberes foram ressignificados e se constituíram em práticas pedagógicas durante o ensino remoto emergencial.

As práticas metodológicas se pautam na pesquisa qualitativa, realizada por meio do embasamento teórico de autores que discutem a temática dos saberes docentes como: Tardif (2002); Freire (1996) e Pimenta (2012). Para compreensão do contexto escolar na pandemia e o desenvolver da docência nesse momento na educação, Nóvoa e Alvim (2022) nos ajudaram a refletir como os professores ampliaram o ensino-aprendizagem em um momento socialmente delicado com a Covid-19.

Esta pesquisa buscou compreender e ressaltar a importância dos saberes que são essenciais na formação inicial e contínua dos professores. O ensino remoto evidenciou a relevância da ressignificação das práticas e saberes docentes diante de um contexto de vulnerabilidade social. Com isso, a partir da junção de vários saberes, a prática docente torna-se possível e alicerçada para um ensino de qualidade e sólido, em que o docente terá embasamento necessário na ação e, conseqüentemente, contribuindo na aprendizagem dos educandos.

METODOLOGIA

Para Santos (2006, p. 02), a elaboração do referencial teórico é o “[...] momento em que você situa seu trabalho, pois ao citar uma série de estudos prévios que servirão como ponto de partida para sua pesquisa, você vai “afunilando” sua discussão”.

O embasamento teórico desta investigação foi realizado a partir de autores que discutem a temática dos saberes docentes como: Freire (1996), em um sentido de apresentar a relação de saberes como necessários ao desenvolvimento da autonomia docente; Tardif (2002) e Pimenta (2012), na busca de entender quais os saberes e como se relacionam com as práticas docentes; e Nóvoa (2022) para reflexões sobre o contexto de ensino remoto, mudanças na escola e formação de professores. Referências que teceram compreensões sobre a docência na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental no desenvolvimento de ensino remoto durante a pandemia da COVID-19, seus desafios, aprendizagens, e suas ressignificações na mediação pedagógica.

Com isso, a fim de investigar os saberes e práticas das professoras de educação infantil e anos iniciais no desenvolvimento do ensino remoto, estabelecemos a aplicação de questionário por meio do *Google Forms* com 5 professoras dos anos iniciais e 4 da educação infantil, para entender como aconteceu a construção e ressignificação dos saberes docentes no ensino remoto.

Para Severino (2013, p. 109) o questionário corresponde a um “[...] conjunto de questões, sistematicamente articuladas, que se destinam a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com vistas a conhecer a opinião dos mesmos sobre os assuntos em estudo”.

A partir do questionário podemos compreender cada resposta como única, singular e apreço aos saberes constituídos na trajetória profissional e de vida. No entanto, por mais que o

questionário seja um instrumento adequado para o momento, traz aspectos que nos favorecem e nos limitam em sua execução.

REFERENCIAL TEÓRICO

Um estudo que aborda os saberes docentes das professoras da educação infantil e anos iniciais no ensino remoto, torna-se necessário para compreensão de como esses saberes foram ressignificados durante um período atípico da educação.

Compreendemos os saberes docentes como intensas reflexões sobre o mundo, sobre sua vida pessoal e profissional, sobre a experiência e vivências, sobre suas práticas docentes cotidianas e o contexto em que as exercem, abrangendo uma diversidade de saberes procedentes de base para o saber pedagógico.

Nesse sentido, para melhor entendimento dos saberes, questiona-se: o que são esses saberes que se constrói ao longo da vida humana e que são indispensáveis na prática docente do professor? Tardif (2002, p. 60) apresenta como “à noção de “saber” um sentido amplo que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser. Todavia, enquanto agente de transformação social, profissional e pessoal temos vivências que vão nos constituindo e nos formando cotidianamente, com isso, fazendo uso de saberes que são oportunos na formação docente.

Deste modo, saberes que são fundamentais para o ensino e para mobilização nas práticas educativas, assim na dimensão epistemológica da prática profissional.

[...] dos saberes mobilizadores e empregados na prática cotidiana, saberes esses que dela provêm, de uma maneira ou de outra, e servem para resolver os problemas dos professores em exercício, dando sentido às situações de trabalho que lhe são próprias (TARDIF, 2002, p. 58).

Com isso, os saberes necessários para e na formação docente ocorre de diferentes maneiras ao longo da trajetória profissional e pessoal na ação do educador em sociedade, e como aponta Tardif (2002, p. 60):

Esses saberes provêm de fontes diversas (formação inicial e contínua dos professores, currículo e socialização escolar, conhecimentos das disciplinas a serem ensinadas, experiência na profissão, cultura pessoal e profissional, aprendizagem com os pares etc.).

Autores como Tardif (2002) ressaltam os seguintes saberes docentes: saberes profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais. Como também, Pimenta

(2012) vem trazendo três concepções de saberes docentes: saberes da experiência, do conhecimento e pedagógico. Posteriormente, acentuamos Paulo Freire (1996), com seus apontamentos sobre saberes docentes envolvendo uma perspectiva dialógica na formação do professor e, por último e não menos importante, Nóvoa e Alvim (2022) tratando sobre a metamorfose da escola e a formação de professores durante e após a pandemia.

No entanto, no que diz respeito aos saberes docentes Pimenta (2012, p. 22) aponta o saber da experiência, “aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem-seus colegas de trabalhos, os textos produzidos por outros educadores”.

As discussões de Tardif (2002) estabelecem que o saber da experiência é formado por meio de situações específicas do cotidiano relacionadas a escola, e estabelecidas com colegas de profissão e alunos. Percebemos que os autores trazem pensamentos correlacionados quando tratamos o saber da experiência, saber que, muito colabora no processo de formação docente e que a partir do partilhar com os profissionais e alunos à sua volta, muito tem a aprender com as experiências que lhe são concebidas.

Outro saber importante na docência é o saber do conhecimento, para Pimenta (2012, p. 25) essa dimensão se relaciona com,

[...] a questão dos conhecimentos nos quais são especialistas (histórias, física, matemática, das línguas, das ciências sociais, das artes...) no contexto da contemporaneidade constitui um segundo passo no processo de construção da identidade dos professores no curso de licenciatura.

Em uma dimensão mais específica em relação ao saber do conhecimento, Tardif (2002) indica os saberes disciplinares, conceituando que esses saberes são provenientes da formação e das socializações profissionais nas instituições de formação de professores, com fontes de aquisição nos estágios, os cursos de reciclagem etc. Sinalizamos que os dois saberes citados pelos autores acima, o do conhecimento e o disciplinar estabelecem uma relação entre si, o qual, o conhecimento especializado de matérias, os disciplinares surgem como a aquisição nas instituições formadoras, com isso, completando um ao outro para ação docente.

Em seguida, Pimenta (2012, p. 30) aponta também o terceiro saber necessário no percurso docente, o saber pedagógico é uma dimensão que pode “[...] colaborar com a prática. Sobretudo se foram mobilizados a partir dos problemas que a prática coloca, entendendo, pois, a dependência da teoria em relação a prática”.

Tardif (2002, p. 63) vem abordando mais dois saberes necessários, os quais se destaca os saberes curricular e profissional. O saber curricular ele trata como “[...] pela utilização das

“ferramentas” de trabalho, sua adaptação as tarefas, com fontes de uso nos programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas etc.”. E o saber profissional referindo-o como, uma aprendizagem construída na prática cotidiana do trabalho, sendo “[...] bastante diversificados e provenientes de fontes variadas, as quais podemos supor também que sejam de natureza diferente” (TARDIF, 2002, p. 61).

Consideramos que os três saberes referidos acima, o saber pedagógico, curricular e profissional, propicia o reconhecimento e alicerce no desempenho docente cotidiano, na relação teórico-prática, onde os saberes diversos serão fonte para construção de sua formação, identidade, aprendizagem e desenvolvimento de um ensino fundamentado nessa dialética da ação-reflexão-ação cotidiana.

Os autores Pimenta (2012) e Tardif (2002) trazem fundamentações ricas para a construção da formação docente quando caracterizam os saberes importantes para a ação e ensino dos professores, porém, expondo cada um deles de maneira única, mas, interligando todos para princípio chave e o melhor desempenho da prática docente, de forma que, agregam embasamento teórico sob o exercício cotidiano.

Para além das categorias discutidas dos saberes docentes, Freire (1996), apresenta reflexões sobre a construção da autonomia docente a partir de saberes essenciais para a prática docente. Seus apontamentos envolvem uma perspectiva dialógica, a qual, alega que ensinar exige pesquisa; que não há ensino sem pesquisa e vice-versa, pois estamos na busca constante, da indagação e buscas contínuas de aprendizagens. Um processo que se realiza pela criticidade, vista como uma curiosidade ingênua que vai sendo substituída por uma curiosidade crítica/epistemológica; estética e ética, não transformando a experiência educativa na técnica, mas no observar a natureza do sujeito em seu caráter formador; corporeificação das palavras pelo exemplo.

Uma conjuntura de movimentos que se configuram no pensar certo e fazer o certo, propostas que para Freire (1996) exigem risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação. O novo não pode ser negado ou acolhido só porque é novo, nem o velho recusado, apenas por ser velho, ensinar a pensar certo é algo que se faz e que se vive enquanto dele se fala com a força do testemunho; exige entendimento co-participado; reflexão crítica sobre a prática, a prática docente crítica implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético entre o fazer e o pensar o fazer. Assim, o autor nos reporta que, a partir desses aspectos se fazendo presentes, constantemente, poderemos pensar num ensino que leve seus educandos para uma aprendizagem transformadora e crítica perante o mundo que vive, que desperte a consciência individual e coletiva do aprendiz.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao observarmos o percurso formativo das professoras que participaram da pesquisa, constatamos que essas discussões possibilitaram conhecer melhor os processos vivenciados pelas colaboradoras, e compreender a formação docente no período de ensino remoto, gerando margem para novas perspectivas a partir das respostas. As colaboradoras serão especificadas como Colaboradora A, B, C, D, E, F, G, H e I, maneira de preservar sua identidade pessoal.

No intuito de conhecer a trajetória de formação acadêmica das professoras colaboradoras, buscamos saber informações sobre: graduação; pós-graduação e quanto tempo trabalha na docência.

Com relação a formação inicial das colaboradoras, observamos que as Colaboradoras A, C, D, E, F, G e H possuem graduação em Pedagogia; a Colaboradora B apresentou “3º Grau”; e a colaboradora I escreveu “Pós”. Dessa maneira, das nove respostas obtidas, duas não apresentaram coerência ao enunciado da pergunta, não sendo possível, pela aplicação do questionário, identificar suas graduações.

Com relação a formação continuada, todas possuem pós-graduação em nível de especialização, as quais três colaboradoras (C, E e G) em Psicopedagogia; três colaboradoras (B, D e F) com especialização em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica; a Colaboradora I com especialização em Supervisão e Orientação Educacional; a Colaboradora A com formação em Mídias da Educação; a Colaboradora H, com especialização em Educação Infantil e Ensino Fundamental e Educação Especial.

Podemos perceber que a maioria das professoras colaboradoras B, C, E, F, G e I (66,7% das nove respostas obtidas), apresentam um tempo considerável de docência evidenciando um período de 15 anos ou mais de trabalho com a educação escolar. A colaboradora A um período de docência de 10 a 15 anos, a colaboradora D um período de docência de 0 a 5 anos e a colaboradora H um período de docência de 5 a 10 anos.

Na intenção de saber como as professoras colaboradoras realizaram o processo de ensino-aprendizagem durante o período da pandemia, o questionamento motivou as seguintes respostas:

O processo de ensino aprendizagem se deu através de grupos de *Whatsapp*. Procurava alcançar os alunos utilizando os mais variados recursos, entre eles vídeos aulas, áudios com orientações das atividades, além de estar observando a evolução dos alunos através das devolutivas. (Colaboradora G)



Baseado nas observações das devolutiva e também com as informações da família por meio de questionário. (Colaboradora F)

Tive que recorrer as tecnologias para continuar dando as aulas, como o *WhatsApp*; *Telegram*; *Meet*, entre outros, de forma remota. (Colaboradora D)

Através de bloquinhos e orientação no *Whatsapp*, com quem tinha. (Colaboradora I)

Pudemos perceber que, durante o ensino remoto, o processo de ensino-aprendizagem aconteceu usando como recursos as TIC (Tecnologias da Informação e Comunicação), por exemplo: os vídeos produzidos pelas professoras, vídeos do *Youtube*, *Google Meet*, *Telegram*, questionários aos familiares e *WhatsApp*. Bem como, recursos mais tradicionais voltados para o uso do livro didático e atividades impressas.

Já conhecendo como aconteceu o ensino-aprendizagem das professoras, indagamos como foram as orientações para o desenvolvimento das aulas no período pandêmico. Entre as respostas, evidenciamos a fala das professoras colaboradoras, representando a grande maioria em seus discursos:

Desde o início, os professores junto com a escola, resolvemos encaminhar as atividades para os alunos nos grupos de cada turma. Elaboramos os horários que iríamos trabalhar a cada dia com as disciplinas e enviaríamos para os alunos. Em seguidas, elaboramos kits de apostilas os alunos, assim como também para aqueles que não tinham acesso à Internet. (Colaboradora D).

A orientação inicial era para fortalecer o vínculo da criança com a escola, mas com o passar do tempo e a adaptação das crianças e famílias ao novo formato de aulas, passamos a trabalhar às habilidades necessárias para o período em estudo. (Colaboradora F).

Orientações advindas da secretaria Municipal de educação e planejamento virtual com os coordenadores escolares. (Colaboradora B).

Basicamente, percebemos que o processo de ensino-aprendizagem e as orientações estão vinculadas a uma ferramenta digital em maior parte, *WhatsApp*, o qual fez essa mediação entre o ensino, já que nem todos tiveram acesso e para que assim tivessem o mínimo de acesso possível, bem como, para que as orientações das professoras movimentassem a educação numa nova perspectiva para garantia de alcance ao conhecimento, ressaltando que,

A resposta ao nível das escolas foi, em muitos casos, bastante melhor. Através das suas direções avançaram soluções mais adequadas, sobretudo quando conseguiram uma boa ligação às famílias e o apoio das autoridades locais. (NÓVOA; ALVIM, 2022, p.26).

Com isso, sendo a escola um grande suporte no momento delicado da Covid-19, na continuidade da oferta do ensino e aprendizagem dos sujeitos, em diálogos e consenso com toda

comunidade escolar, de forma que a conquista da educação chegasse, de algum modo, aos alunos.

Os desafios enfrentados pelas professoras diante de uma nova maneira de continuidade da educação escolar, são motivadores de muitas aprendizagens, neste sentido, buscamos compreender como as professoras colaboradoras consideram que, seus saberes e práticas, foram ressignificados diante da experiência de ensino-aprendizagem na pandemia.

Que a escola é um lugar de construções, que os professores e alunos aprendem a todo instante, na interação um com o outro. O afastamento social reafirma o poder da educação e da escola na vida das pessoas. (Colaboradora H).

A relação entre professor e aluno é a forma de abordagem do conhecimento. (Colaboradora A).

Adaptar-se às novas ferramentas e a novas dinâmicas de abordagem aos conteúdos apresentados. (Colaboradora C).

A nossa vontade de aprender coisas novas e se reinventar todos os dias. Para conseguir fazer um bom trabalho. (Colaboradora E).

Ter aprendido a lidar com o ensino a distância fiz vários cursos. Amei esse tipo de aprendizado. (Colaboradora I).

Tivemos que nos adaptar a essa nova forma de trabalho remoto, tentar aproveitar ao máximo tudo o que aquele aluno nos apresentava, tentando diagnosticar as dificuldades deles, os avanços, a forma de avaliar, pois muitas vezes os pais realizavam as atividades por eles e isso dificultava nosso trabalho. A adaptação ao utilizar as plataformas digitais (*WhatsApp, YouTube, Google Forms*, entre outras). (Colaboradora D).

Certamente o apoio das famílias em todo o processo de ensino-aprendizagem das crianças. Eles foram e serão meus cúmplices em todo o processo. (Colaboradora F).

Adquiri mais conhecimento de como usar tecnologia, bem como busquei participar de formações para aperfeiçoar ainda mais minha prática pedagógica. (Colaboradora G).

Considerando que nossa comunicação era apenas virtual, destacamos outras possibilidades de aprendizagens além da sala de aula presencial, ademais, se fez necessário um novo olhar e mudanças no nosso campo de atuação. (Colaboradora B).

Baseado nas narrativas das professoras colaboradoras identificamos que os saberes foram ressignificados a partir da relação professor e aluno, bem como, pela relação família e escola; um novo olhar frente a educação e na formação docente; adaptação às TIC (Tecnologias da Informação e Comunicação) e a escola como espaço de construção do conhecimento.

Relacionando os saberes docentes ressignificados ao ensino remoto, o saber da experiência advém como aparição firme em virtude do momento como um todo experimentado nesse processo da ação e formação docente. Podemos dizer que o compromisso diário com as aprendizagens dos alunos e como a forma de ensinar para que eles pudessem de fato entender

e assimilar o conteúdo estudado mesmo diante de um caos global na saúde de muitos, é uma prática de reflexão e sensibilidade valorosa na educação.

Percebemos que a dimensão do saber curricular discutida por Tardif (2002), se fez presente com as aprendizagens proporcionadas pelo uso das TIC, no autodidatismo de estudos e materiais de orientação que foram integrando a vida e a profissão do professorado para facilitar o ensino e a aprendizagem, bem como, interação e diálogo virtual com os sujeitos.

Do mesmo modo, estabelecemos um aporte de Paulo Freire (1996) em relação aos saberes indispensáveis e que foram evidentes na ressignificação das professoras colaboradoras. Freire (1996) traz a criticidade como um aspecto importante de seres históricos-sociais, não transformando a experiência educativa na técnica, mas no observar a natureza do sujeito em seu caráter formador, em um processo reflexivo de ensino e pesquisa, respeito aos saberes dos educandos e aos saberes socialmente construídos, problematizados a partir do contexto ocupado pelos educandos. Nesse sentido, os saberes estão em constante ressignificação, o ensino remoto foi um momento de exercício da ação formadora e educadora, diante dos desafios cotidianos que se configuraram nas práticas docentes das professoras, se tornando essenciais e basilares para o ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo apresenta um esboço dos saberes docentes no ensino remoto, em virtude da pandemia da COVID-19, onde a escola, professores e alunos precisaram rever metodologias objetivando a promoção do ensino e da aprendizagem. Neste período pandêmico, ficou mais claro o compromisso do professor na mudança e sua importância para a sociedade, assim como, o percurso que a carreira abarca na responsabilidade perante as relações humanas.

Vários foram os desafios apresentados, mas, no caminho, as professoras também desenvolveram aprendizagens, como o uso das novas tecnologias adaptadas ao ensino, assim, levando-as a refletir sobre dispor de um novo olhar para a educação, tanto quanto, a necessidade da importância na relação família e escola para o avanço do processo de ensino-aprendizagem e o profissionalismo da profissão docente.

Os desafios e os aprendizados acarretaram muitas experiências vividas durante esse caminho, descrevendo como uma experiência desafiadora pelo público alvo que trabalhava, mas, por outro lado, uma experiência inovadora com a nova maneira de ensinar, e por ser um período difícil.

Em vista disso, o saber da experiência ficou perceptível diante da prática do ensino remoto, sobressaindo-se dos demais saberes, manifestados nas práticas cotidianas e ressignificados diariamente, na (re) construção da identidade e formação docente. Sendo assim, capazes de agregar valor ao processo de ensino-aprendizagem dos educandos, o que muito nos marca e nos emociona, e que, de acordo com Bondía (2002, p.21), “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”.

Nesse cenário, oportunizou-se o efeito de respeito e valorização do fazer docente do professor, sentimento de pertencimento e participação, a qual, levaram a persistência, resistência e coragem para nutrir os laços da família e escola, da comunidade envolvida no progresso da educação, da metamorfose e mudança da escola, para que assim o direito a educação fosse ofertado a todos em meio a uma pandemia mundial.

REFERÊNCIAS

BONDÍA, Larrosa Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação, n°19, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

NÓVOA, António. **Escolas e professores proteger, transformar, valorizar**. António Nóvoa, colaboração Yara Alvim. Salvador: SEC/IAT. 2022.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes Pedagógicos e atividade docente**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SANTOS, Luiz Fernando Amaral dos. **Apostila Metodologia da Pesquisa Científica II**. Itapeva, 2006.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.