

**Práticas Curriculares de professoras da Educação Infantil: o remoto e o híbrido tecidos em contexto da pandemia da COVID-19**

*Curriculum practices of early childhood education teachers: the remote and the hybrid woven in context in the COVID-19 pandemic*

Dryelle Patrícia Silva e Silva

Neide Cavalcante Guedes

**Universidade Federal do Piauí (UFPI)**

Teresina-Piauí-Brasil

**Resumo**

O artigo objetiva compreender, através das narrativas de professoras da educação infantil do município de Bom Jesus no estado do Piauí, como se deu o enfrentamento da prática no contexto da pandemia, considerando que, além das dificuldades impostas pela crise mundial sanitária, outra não menos grave se estabeleceu: a necessidade de integrar o ensino remoto ao ensino híbrido nessa etapa de escolarização. Considerando as narrativas produzidas a partir dos memoriais da prática das professoras observamos que a mudança da escola só será realidade quando as práticas curriculares dos professores que nela laboram forem capazes de provocar essas mudanças, o que demanda a transformação do pensamento, a ampliação da motivação e conseqüentemente do seu empenho e, nomeadamente, a melhoria das suas competências profissionais.

**Palavras-chave:** Práticas curriculares; Educação Infantil; Pandemia.

**Abstract**

The article aims to understand, through the narratives of early childhood education teachers in the municipality of Bom Jesus in the state of Piauí, how the practice was faced in the context of the pandemic, considering that, in addition to the difficulties imposed by the global health crisis, another no less serious situation was established: the need to integrate remote teaching with blended learning at this stage of schooling. Considering the narratives produced from the memorials of the teachers' practice, we observe that the change in the school will only be a reality when the curricular practices of the teachers who work there are able to provoke these changes, which demands the transformation of thought, the expansion of motivation and consequently of their commitment and, in particular, the improvement of their professional skills.

**Keywords:** Curricular practices; Childhood education; Pandemic.

## Introdução

Iniciamos este artigo dizendo que é através da prática curricular que o professor em harmonia com seus alunos inventa e reescreve seus cotidianos resignificando, dessa forma, o currículo no contexto da sala de aula. Essa afirmação se manifesta a partir das táticas que serão mobilizadas por esses atores sociais. Assim, nosso objetivo neste artigo é compreender, através das narrativas produzidas nos memoriais pelas professoras da educação infantil do município de Bom Jesus no estado do Piauí, como se deu o enfrentamento da prática no contexto da pandemia, considerando que, além das dificuldades impostas pela crise mundial sanitária, outra não menos grave se estabeleceu: a necessidade de integrar o ensino remoto ao ensino híbrido nessa etapa de escolarização. O campo empírico é constituído de duas escolas de educação infantil do município de Bom Jesus no estado do Piauí e participaram desse estudo duas professoras identificadas como Flor e Rosa.

Nesse sentido, é relevante esclarecer nossa compreensão de prática curricular e a perspectiva de currículo que adotamos para, a partir dessas ideias iniciais, evidenciar as estratégias que foram tecidas e narradas no cotidiano escolar das professoras da educação infantil (i) no contexto de sua prática considerando a possibilidade de integrar o ensino remoto ao modelo híbrido.

Pensar as práticas curriculares para algum fim prático é importante se tomarmos como ponto de partida, conforme assinala Macedo (2013, p. 431), “as suas indexalidades, descritibilidades, inteligibilidades e analisibilidades constituídas pelos membros, que no dia a dia do pensar-fazer educacional constituem suas `ordens` curriculares”. Partindo das ideias do autor, compreendemos as práticas curriculares como todas as ações cotidianas realizadas pelo professor tendo como parâmetro a imposição de bases curriculares que muitas vezes não dialogam com as necessidades da escola, provocando nele a vontade de criar, transgredir e reinventar novos contextos.

Para compreender o significado de currículo tomamos as ideias de Lopes e Macedo (2009, p.6) que, ao tratarem de cultura, fazem a devida relação afirmando que “[...] o currículo é uma produção cultural, um jogo marcado pela negociação entre discursos culturais em que resistência e dominação não ocupam posições fixas, nem se referem a sujeitos ou classes sociais específicas”.

Nesse sentido e com base em Lopes e Macedo (2011), entendemos que o currículo enquanto produção cultural carrega marcas dos contextos nos quais ele se operacionaliza e que, portanto, necessita de uma flexibilidade que garanta a inserção dos mais diversos grupos sociais. Dizendo de outra forma, seria pensar as políticas curriculares em uma perspectiva mais ampla que vai além dos documentos oficiais instituídos, que abrange o planejamento garantindo e estabelecendo relações em espaços múltiplos com sujeitos diversos.

Nessa linha de discussão compreendemos o currículo como um movimento constituído de disputas, embates, negociações, conflitos e consensos entre sujeitos e instituições, cada um com interesses e concepções próprios de sociedade e que se manifestam pela cultura como ponto fucral na construção do conhecimento.

Este artigo está constituído de dois momentos. Inicialmente situamos o ensino híbrido e as aprendizagens por ele proporcionadas apresentando, a partir das narrativas, como as professoras da educação infantil conseguiram integrar essa prática em contexto de pandemia, enfatizando os mecanismos de poder e regulação impostos pelo sistema; e finalizamos oferecendo algumas considerações referentes ao compromisso de investigar a prática curricular e as possíveis estratégias para tecer o cotidiano da escola, considerando a necessidade de interconexão do remoto e do híbrido em contexto de pandemia.

### **Ensino híbrido: o que aprendemos com ele?**

A Educação Infantil configurada como um campo de conhecimento que tece discussões na política educacional, no âmbito da atuação profissional e apresenta contextualizações na rotina das crianças, tem o objetivo de atender ao desenvolvimento integral das crianças de zero até cinco anos, considerando as suas singularidades e complexidades formativas. Conforme as Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica, essa faixa etária corresponde ao “ciclo de desenvolvimento e de aprendizagem dotada de condições específicas, que são singulares a cada tipo de atendimento, com exigências próprias”. (BRASIL, 2013, p.36)

A primeira etapa da Educação Básica, conforme assinala a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), visa “ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à Educação familiar”. (BRASIL, 2017, p. 36) E na esfera do documento político, as interações e as brincadeiras são os eixos que norteiam o processo de ensino e

aprendizagem das crianças, sendo que esses eixos precisam ser visíveis ao aplicar, na prática, os campos de experiências.

Essa é uma tarefa desafiadora para os professores da Educação Infantil que, em meio à pandemia da COVID-19, precisaram reconfigurar as suas práticas para desenvolver estratégias interligadas com a BNCC, mesmo não tendo conhecimento do documento, e a trabalhar com o ensino remoto, buscando estudos de maneira individual, conforme demonstram nos seus relatos afirmando que não tiveram ações formativas e/ou estudos para construir estratégias de maneira coletiva.

Como já mencionamos, as professoras atuam educação infantil da rede municipal da cidade de Bom Jesus, Piauí, com mais de 5 anos, e para compreender as rotinas e práticas desenvolvidas no cenário da pandemia, utilizamos o memorial que as mobilizaram a rememorar sentimentos, experiências e mudanças que ocorreram nesse período crítico.

O Memorial é um dispositivo para coleta de dados cujo objetivo é o de apresentar reflexões sobre a trajetória pessoal, acadêmica, profissional e intelectual do narrador. Em seus escritos Passeggi e Souza (2008, p. 120) ressaltam que o memorial é um dispositivo no qual o “autor se (auto) avalia e tece reflexões críticas sobre seu percurso intelectual e profissional [...] o interesse dessa narrativa é clarificar experiências significativas para sua formação e situar seus projetos atuais e futuros”.

Com as alterações na gestão, a rotina passou a ser intensa e a professora que atuava na pré-escola começou a atender os pais e as crianças de maneira constante – havia vídeos explicativos e uma rotina de atividades acentuada. Enfatizamos a existência da centralização do conteúdo e a ausência das atividades lúdicas ou do momento do brincar (eixo norteador da Educação Infantil) nas duas rotinas. Não conseguimos compreender essa etapa sem a ludicidade, sem o faz-de-conta e as brincadeiras.

Para Chateau (1954), estudar na infância está para além do crescimento e desenvolvimento de aplicabilidades e não se deve negar o brinquedo, pois seria negligenciar os impulsos infantis de modelar e construir a sua própria imagem, uma imagem cultural, social, emocional e biológica que auxilia na ação de se reconhecer como ator e edificador da sua história. E na pandemia, pensando-se na emergente ação de ensinar focando nos conteúdos que deveriam ser passados, no livro didático que necessitava terminar, na ação docente em alimentar o sistema com os conceitos avaliativos e destacar a rapidez na

resolução das tarefas reprodutivistas e mecânicas, a ideia de protagonismo infantil e das concepções lúdicas presentes na DCNEI, foram esquecidas.

Nesse sentido, o ensino remoto passa a visto pela rede municipal de ensino de Bom Jesus, Piauí, como uma ação que necessitava ser implementada com rapidez para atender aos alunos diante desse cenário emergencial, uma vez que as famílias ficaram assustadas porque se sentiram despreparadas para acompanhar e ensinar os seus filhos diretamente. Essa conjuntura desestruturou a concepção da escola tradicional, pois o aspecto presencial foi transmutado para a configuração de uma prática distante, com linguagens diferenciadas, trazendo a ideia do síncrono e do assíncrono para o contexto escolar.

Vale ressaltar que nesse contexto observou-se uma sobrecarga de trabalho para o professor da Educação infantil que se viu obrigado a realizar atividades múltiplas, como: auxiliar os pais dos alunos, acompanhar os alunos, preparar as aulas, organizar os blocos de atividades e ficar disponível quase o dia todo para atender as necessidades das famílias e da escola.

Passado o momento de adaptação do ensino remoto, a escola se depara com a contradição do ensino híbrido que, para as professoras Rosa e Flor, era uma forma confusa de desenvolver a prática e elas compartilhavam da mesma ideia relatando que trabalharam em forma de rodízio. Essa compreensão fica evidente na narrativa de Rosa ao apontar que “[...] muita gente disse que aquilo era um rodízio, não era ensino híbrido. Não tínhamos uma organização certa para dizer o que é”. (MEMORIAL, 2022), enquanto que Flor afirma ser “tudo sem ordem, bagunçado, nem sabia o que tava fazendo, mas era o sistema híbrido, muito confuso, pra mim aumentou foi mais atividade pra fazer” (MEMORIAL 2022).

Observamos a partir das narrativas que as professoras entraram no sistema remoto sem formação e foram na prática observando as necessidades das famílias e dos seus alunos para organizarem as suas estratégias. No sistema híbrido o processo de desconhecimento e o não diálogo se mantiveram para a insegurança dos professores, realidade que permaneceu em muitas escolas da rede, tirando esses profissionais da sua zona de conforto e os trazendo para situações que exigiam a realização de práticas e a construção de estratégias de ensino no modo *online*, *off-line* e presencial.

O ensino híbrido ultrapassa os muros da escola, estando em um espaço de múltiplas possibilidades, o virtual, mostrando que o ambiente escolar precisa se ressignificar e

organizar recursos tecnológicos que atendam a demanda dos alunos. A crise pandêmica mostrou para a sociedade, e de forma específica para a escola, que as suas bases tradicionais estão de certa forma obsoletas e que os professores precisavam se afastar um pouco dos livros didáticos para construir vídeos e utilizar aplicativos audiovisuais com foco em uma aprendizagem mais interativa.

Nóvoa (2009, p.88) descreve a necessidade de as escolas se libertarem de estruturas do século XIX ao chamar a atenção para o fato de que “[...] hoje, é necessário mobilizar, com o mesmo vigor, novas energias na criação de ambientes educativos inovadores, de espaços de aprendizagem que estejam à altura dos desafios da contemporaneidade”. Apreendemos com as ideias do autor que a escola pública foi e está sendo desafiada a acompanhar as mudanças sociais, vendo os seus alunos como seres ativos que mobilizaram o espaço real e virtual.

A insegurança que se manifesta nas escolas municipais em que Rosa e Flor trabalham está evidente em seus relatos, sendo importante destacar a não compreensão do que seja o ensino híbrido. Como uma forma de melhor esclarecer o leitor, trazemos as ideias de Christensen, Staker e Horn, (2013, p. 8) que compreendem o ensino híbrido como:

[...] um programa de educação formal no qual um estudante aprende pelo menos em parte por meio do ensino *online*, com algum elemento de controle do aluno sobre o tempo, local, caminho e/ou ritmo do aprendizado; pelo menos em parte em uma localidade física supervisionada, fora de sua residência e que as modalidades ao longo do caminho de aprendizado de cada estudante, em um curso ou matéria estejam conectados, oferecendo uma experiência de educação integrada.

Essa metodologia de ensino, com base nas ideias dos autores referidos conduz os alunos a aprenderem uma parte dos conteúdos e a desenvolverem algumas atividades de ensino de maneira *online*, mas enfatizam o acompanhamento, a sistematização e o retorno dessas atividades, controlando as ações dos alunos. A outra parte do ensino é de modo fisicamente supervisionado, ou seja, há a hibridização do real e o virtual no processo de ensino e aprendizagem.

Entretanto, o acompanhamento *online* seria viável se realizado por uma plataforma criada pela Secretaria de Educação do município, pois como destaca Flor, “a coordenação falou de uma plataforma para acompanhar as atividades dos alunos, só que nunca olhei essa

plataforma e depois ninguém falou mais nisso e ficamos fazendo nosso controle no papel”. (MEMORIAL, 2022) Quando Flor faz referência ao controle no papel está se referindo ao seu caderno de anotações, onde ela colocava o nome dos alunos que faziam as atividades e os outros que não realizavam nada. Ela também registrava os alunos que sinalizavam aprender algo, as dificuldades de alguns e apontava o que seria interessante organizar para atingir outros alunos que não correspondiam às tarefas e às aulas.

Na mesma linha de compreensão, Rosa reafirma a realidade descrita por Flor, expondo que:

*estávamos sempre tentando chamar a atenção dos alunos pelo WhatsApp, chamava os pais quando olhava na rua, conversava com a coordenação para ajudar e pedíamos socorro. Eu acompanhava o meu aluno tentando chegar até ele de algum jeito, com alguns eu conseguia com outros era complicado (MEMORIAL, 2022).*

Observamos, com base nas narrativas das professoras, a não sistematização dos acompanhamentos e da organização do tempo, local e espaço de realização das atividades, descaracterizando um dos pontos fundamentais do formato *online* para a operacionalização do processo de ensino híbrido, qual seja o controle sistematizado das atividades e o acompanhamento por uma plataforma de ensino.

Vale destacar que Flor frisou três tipos de situações: os alunos *online* (aqueles que estavam em casa recebendo as instruções pelos grupos de *WhatsApp* e tinham acesso às atividades, disponibilizando a devolutiva das tarefas através desse recurso); os alunos presenciais (uma determinada quantidade de alunos assistia as aulas na sala, utilizando máscaras e álcool em gel); e os alunos *off-line* (aqueles que não queriam retornar ao presencial com medo da pandemia e não tinham acesso à *internet* com frequência para obter as instruções das atividades que eram desenvolvidas no formato *online*).

Com base nessas situações, Flor esclareceu que:

*o ensino híbrido funcionava de um jeito de rodízio: uma semana um grupo de alunos vinha para escola e na outra semana esse mesmo grupo ficava em casa, fazendo uma coisa alternada. O grupo que ficava em casa estava online e recebia as orientações pelo aparelho e o grupo presencial participava das aulas de maneira normal (MEMORIAL, 2022).*

Na escrita do memorial a professora deixa claro que o grupo de alunos *off-line* se constituía daqueles que não dispunham de recursos tecnológicos e/ou *internet*, geralmente oriundos das áreas mais afastadas da sede do município de Bom Jesus e tinham uma carência

em alto grau, uma vez que a maioria passava necessidades sociais e financeiras. Para situações dessa natureza Rosa e Flor montavam blocos de atividades e os pais buscavam na escola para que as crianças pudessem realizar. Após o prazo determinado, os responsáveis devolviam para escola os blocos devidamente respondidos, o que se constituiu em uma prática contínua.

Os alunos *off-line* foram prejudicados pela ausência de assistência do sistema, visto que vivenciaram o mínimo de orientação e acompanhamento escolar. Nessa situação, e em diálogo com as professoras, fizemos o seguinte questionamento: Será essa uma escola democrática? Somos um país democrático, exalando nas políticas de currículo uma educação para todos, e isso se encontra expresso na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o que pode ser observado logo na capa do referido documento político que proclama “Educação é a Base” (BRASIL, 2017). Esse documento se autodeclara com o discurso apaixonante, indicando que o currículo é a base e o alicerce para uma Educação de qualidade.

Apesar de o documento da BNCC trazer explícita essa qualidade, não podemos negligenciar que a educação pública brasileira, em sua maioria, apresenta um sistema excludente e deficitário, ou seja, um currículo unilateral e conservador, que desconhece as diversidades infantis, além de uma escola que não busca estratégias inclusivas; e isso, na nossa linha de compreensão, não é ser democrático. Na situação do ensino híbrido, comparada ao ensino remoto, a exclusão das crianças tendenciou a aumentar, pois os pais já estavam cansados, sem recursos para manter as aulas, *internet* limitada e evitando conduzir as crianças para escola para não serem contaminadas.

Essa realidade se manifesta na narrativa de Rosa ao chamar a atenção para o fato de que:

já era demais dar conta das crianças em casa, de outras que estavam na escola, e outras que estavam ruins de assistir a aula de toda maneira, estava cansada, mesmo a secretaria tentando nos pagar hora extra de trabalho, mas eu tava cansada, os pais não conseguiam mais e a pandemia continuava, só que seguramos até voltar todo mundo para sala de aula (MEMORIAL, 2022).

De acordo com Moran (2015), a mistura da sala de aula com a virtualidade possibilita a abertura de horizontes da escola para o mundo e coloca o mundo dentro da escola. Porém, quando os meios comunicacionais e as ferramentas digitais entram em cena é preciso uma organização e sistematização no planejamento e na prática do professor, que precisa contar sempre com o auxílio de toda a comunidade escolar.



Nesses relatos fica evidente que as professoras da Educação infantil apresentaram cansaço, pois a prática foi multiplicada, as tarefas ampliadas e os blocos de atividades duplicados para atender aos grupos assíncrono e síncrono de alunos. E nessa configuração percebemos que as professoras foram responsabilizadas a caminhar na condução de todo o processo ficando a gestão muito mais com o olhar voltado para o direcionamento dos trabalhos mostrando em todas as situações a preocupação mais efetiva com o cumprimento dos deveres pelas professoras.

É na prática que as professoras com seus alunos reinventam o cotidiano e ressignificam o currículo no espaço da sala de aula. Essa reinvenção acontece através das táticas e estratégias que os diferentes sujeitos mobilizam no espaço social. Para Certeau (2012), as estratégias são as normas instituídas plenamente pela gestão da escola por sujeitos de querer e poder que regulam as ações dos sujeitos subordinados.

A prática democrática e colaborativa era minimizada, centralizando o trabalho escolar nas mãos das docentes, o que fica evidente a partir das ideias de Oliveira (2003, p. 86) que em seus escritos mostra a figura do professor como aquele que assume variadas funções na escola pública, desempenhando papéis que estão além da sua formação como docente. Assim, “muitas vezes esses profissionais são obrigados a desempenhar as funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras”. E essas responsabilidades podem despertar o sentimento de desprofissionalização.

Considerando o contexto pandêmico e a obrigatoriedade da transição imediata do sistema remoto para o híbrido, as professoras demonstraram fadiga e Flor relatou que “teve até algumas colegas de trabalho que caíram na depressão e ficaram doentes, não se acostumaram com o ensino híbrido. O bom que não demorou muito e retornamos logo para as aulas presenciais”. (MEMORIAL, 2022) Rosa e Flor modificaram as suas rotinas, foram determinadas a ensinar em jornada dupla ou até tripla, pois tinham que orientar os pais e responsáveis a ajudar os filhos nas atividades, e também realizaram o papel de estrategistas e administradoras das redes sociais, porque elas planejavam as aulas, gravavam vídeos, selecionavam músicas, atividades e alguns jogos virtuais e mobilizavam os alunos dos grupos a participarem, sendo as *blogueiras pedagógicas (ii)*.

Percebemos que o ensino híbrido é um possível rodízio de alunos, mas não é somente isso. Essa vivência requer uma estruturação para que aconteça, como: professores formados

para compreender essa nova prática e pensar em coletividade diferentes estratégias de ensino; planejamentos e ações em espaços diferentes para uma adaptação com as mídias e recursos digitais; os alunos, pais, a gestão e os professores necessitam estar em sintonia com esse tipo de ensino para atender as demandas e resolver as situações-problema de modo consciente e democrático; o tempo de execução e cumprimento das atividades seja elas síncronas ou assíncronas precisam ser determinados; a base de recursos midiáticos e assistência aos alunos carentes; a organização de uma plataforma disponibilizada pelo sistema de ensino; e outros.

As escolas públicas que Flor e Rosa lecionam experienciaram as dificuldades na gestão do ensino híbrido, sendo a exclusão o principal fator que conduziu algumas crianças a retornarem para sala de aula (modo presencial) com dificuldades de aprendizagem e déficit de atenção. Com a inclusão da Base Nacional Comum Curricular, inserindo os campos de experiência e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, a Secretaria Municipal de Educação sugeriu que as escolas acompanhassem essas crianças com um relatório que descrevia os campos e as habilidades adquiridas e realmente as docentes ficavam confusas em relatar os aspectos de desenvolvimento de algumas crianças, pois elas não participavam devido a ausência de *internet*.

A BNCC apresenta em seu discurso a inclusão da cultura digital e aponta que os alunos da Educação básica, desde os pequenos, precisam desenvolver a competência de manusear e ampliar ações no cenário digital, ressaltando a formação para o futuro. (BRASIL, 2017) No entanto, a pandemia revelou o obscurantismo da inclusão digital presente nos sistemas públicos de ensino.

A escola pública caminha em passos vagarosos para incorporar em seus espaços os sentidos digitais, pois mesmo todos conhecendo os avanços e a presença do mundo virtual em suas vidas, milhares de alunos brasileiros ficaram fora do processo remoto e permaneceram ausentes do processo do ensino híbrido pela falta de acessibilidade minimamente ao aparelho de celular ou a *internet*.

Na percepção de Horn e Staker (2015), o ensino *online* não substitui o ensino presencial no processo de transmissão do conhecimento, mas as melhorias digitais, o amplo acesso aos dispositivos de *internet*, os livros digitais e outras ferramentas podem possibilitar múltiplas variações no ato de ensinar.

As escolas de Flor e Rosa dispõem do mínimo de recursos tecnológicos, as salas de informática são inexistentes, as aulas antes da pandemia eram essencialmente expositivas com recursos manuais, sem mídias digitais ou relacionados com as redes sociais. E elas tiveram que sair de cena da presença humana, para se conectar aos aparelhos digitais manuseados pela figura humana.

Santaella (2013) destaca como característica da cultura do computador a metodologia do treinamento, quer seja de maneira experimental e ou por orientação, visto que para usar as interfaces no mundo de heterogêneas telas é essencial o conhecimento, se não elas continuam no silêncio. E conseqüentemente sem fazer sentido para a Educação.

O ensino híbrido não demorou nas escolas de Flor e Rosa, mesmo com os casos de contaminação sendo pertinentes no município de Bom Jesus e isso fica evidente quando Flor escreveu em seu memorial o seguinte: “eu estava com medo no início, só que deveríamos enfrentar o problema e ensinar os alunos presencial e à distância. O medo de voltar para sala e pegar a doença era grande. Os pais não queriam voltar, só que a escola deveria voltar”. (MEMORIAL,2022) Nessa mesma direção Rosa descreve que “a sala de aula e o contato com as crianças era de medo e ao mesmo tempo de alegria em vê-las. Demorou pouco tempo e voltamos presencial, todo mundo junto e o medo continua, mas devemos trabalhar né?”. (MEMORIAL, 2022)

Considerando os relatos das professoras, é real o compartilhamento do mesmo sentimento, ou seja, o medo de serem contaminadas no processo de ensino-aprendizagem nos moldes do ensino híbrido. Contudo, as adaptações e a pressão do sistema em retornar às aulas de maneira completamente presencial, ressignificou o medo em medidas de segurança. Fica claro para Rosa a necessidade de voltar a trabalhar e superar o obstáculo pandêmico, e essa ideia de retorno imediato faz parte velada do discurso do sistema regulador.

O retorno das aulas foi desequilibrado porque, de acordo com as professoras, os pais e os alunos não mesuravam até que ponto as escolas estavam preparadas para esse retorno, sendo que a gestão da escola de Rosa cobrava ações imediatas e planejamentos com eficácia para realizar de maneira rápida a transição para o ensino presencial, enquanto que a gestão da escola de Flor pressionou, no entanto, a acompanharem as estratégias de retorno interligando de modo comunicativo as práticas da escola com os pais dos alunos.

Diante do exposto, observamos a complicação em organizar e administrar ações para desenvolver o ensino híbrido nas escolas, sendo categorizado como um simples rodízio de alunos. A falta de estrutura das escolas públicas e a inexistência de formações ou compartilhamento coletivo de estratégias proporcionou nas professoras o sentimento de isolamento, desencadeando o cansaço. Fica evidente nas palavras de Rosa e Flor a angústia de avaliar alunos que não tinham condições de acompanhar as aulas à distância e não apareciam na semana das aulas presenciais com receio de se contaminarem com a COVID-19.

Destacamos as exigências e pressões do sistema sobre as professoras da Educação infantil, pois além da obrigação de envolver os alunos nos contextos virtual e real, elas deveriam entrelaçar estratégias em consonância com a BNCC e, ao mesmo tempo, verificar, avaliar e acompanhar os seus alunos diante das expectativas de desenvolvimento estipuladas para a Educação Infantil.

A percepção que tivemos foi a de que elas buscaram estratégias, pensaram em recursos, criaram novas rotinas de trabalho e adaptaram os seus alunos a vivenciarem diferentes experiências no ensino híbrido, mas sentiram-se isoladas, cansadas e angustiadas com as cobranças feitas pelo sistema e pela sociedade, ao passo que elas não vislumbravam uma solução. A postura de Rosa e Flor nos permitiu destacá-las como protagonistas dessa nova realidade e, que mesmo repletas de dúvidas, rodeadas do enredo da incerteza, conseguiram manter-se na docência para infância e ressignificar sua prática.

### **Considerações provisórias**

Neste artigo buscamos refletir sobre a prática curricular como instrumento de criação cotidiana capaz de integrar o ensino remoto ao ensino híbrido tendo uma tecnologia escassa como suporte configurando uma situação de aprendizagem também para as professoras que através de suas ações mobilizaram e construíram saberes na fabricação do cotidiano escolar. Considerando as narrativas produzidas a partir dos memoriais, observamos que a mudança da escola só será realidade quando as práticas curriculares dos professores que nela laboram forem capazes de provocar essas mudanças, o que demanda a transformação do pensamento, a ampliação da motivação e conseqüentemente do seu empenho e, nomeadamente, a melhoria das suas competências profissionais.

Como uma forma de reafirmar nosso posicionamento trazemos as ideias de Duran (2007, p.121) no sentido de que “para falar de práticas, criações e artes na escola será preciso

ouvir a palavra de professoras, pensar a respeito de suas invenções, procurando evidenciar micro diferenças onde tantos outros percebem uniformização e conformismo”.

Nas narrativas de Rosa e Flor ficam evidentes as dificuldades e ao mesmo tempo a “novidade” vivida no momento crítico da pandemia, considerando que suas práticas foram modificadas, o que aconteceu de forma hierarquizada sem que houvesse um processo de formação e diálogo no sentido de melhor compreender para operacionalizar tal proposta.

Assim, concluímos nossas ponderações nos apoiando nas ideias de Certeau (2008) que parte da hipótese de que é a relação social que produz o indivíduo e não o inverso, por isso esse indivíduo só pode ser compreendido se consideradas as suas práticas sociais, suas individualidades e o local onde elas se instituem.

Giroux (1997, p. 29) revigora o sentido de ser professor, colocando-o como profissional intelectual transformador, tendo em vista que ele “molda os modos nos quais o tempo, espaço, atividade e conhecimento organizam o cotidiano nas escolas”. Por mais que as professoras quisessem elaborar práticas diferenciadas e/ou lúdicas, a sua ação era cerceada. Assim, ao invés delas moldarem estratégias, o sistema ditava as regras.

Portanto, em tempos de crise sanitária, as professoras ficaram assustadas com a rapidez com que tiveram de lidar com o ensino remoto simultaneamente ao ensino híbrido, pois não tiveram formações e diálogos direcionados a esse contexto. Elas estiveram, no decorrer do processo, angustiadas com as pressões sofridas, Mas não negaram o desafio por sentimento à infância e aos seus alunos, como diz Rosa; “eu pensava todos os dias nos meus alunos e na aprendizagem deles, isso me motivava a fazer aqueles vídeos e dar aquelas orientações, mesmo sabendo que eu ia ficar sem resposta”. (MEMORIAL, 2022). Percebemos então que a experiência do ensino remoto associado ao ensino híbrido para Rosa e Flor esteve repleta de olhares vigilantes e rodeada de muitas mãos, porém poucas ajudaram no trajeto. Podemos dizer que elas vivenciaram uma experiência solitária e enraizada de normas, tempos e regulações.

Concluímos este artigo com a certeza de que o período crítico da pandemia da COVID-19 – considerando que a mesma não acabou – serviu para revelar uma realidade perversa que atinge uma parcela expressiva da população menos favorecida que se sentiu isolada da possibilidade de participar minimamente das atividades híbridas e remotas realizadas pela escola com o objetivo de não ter um prejuízo total na aprendizagem dos alunos, mas que se

mostrou impotente diante da situação econômica que assolou o país nos últimos três anos, tendo em vista que a maioria das escolas, especificamente aquelas localizadas no norte e nordeste do Brasil, não acompanhou o incremento das tecnologias da informação e comunicação. Apesar do processo de informatização está acontecendo nas unidades de ensino, estamos longe de chegar a uma conexão plena da educação com o uso dos meios tecnológicos.

### Referências

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acessado em: 2 out. 2022.

\_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular**, 2017 – BNCC. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acessado em: 30 out. 2022.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 2008

\_\_\_\_\_. **A cultura no plural**. 7ª edição. Campinas: Papirus, 2012.

CHATEAU, Jean. **O jogo e a criança**. 2. ed. São Paulo: Summus, 1954.

CHRISTENSEN, Clayton; HORN, Michael B.; STAKER, Heather. **Ensino híbrido: uma inovação disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos**. 2013. Disponível em: [https://www.pucpr.br/wp-content/uploads/2017/10/ensino-hibrido\\_uma-inovacao-disruptiva.pdf](https://www.pucpr.br/wp-content/uploads/2017/10/ensino-hibrido_uma-inovacao-disruptiva.pdf). Acessado em: 30 out. 2022.

DURAN, Marília Clarel Geraes. Maneiras de pensar o cotidiano com Michel de Certeau. **Diálogo Educ**. Curitiba, v. 7, n. 22, set/dez 2007.

GIROUX, Henry A. Professores como Intelectuais Transformadores. In: GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HORN, Michael B; STAKER, Heather. **Blended: Usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

LOPES, Alice C; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. Notas introdutórias – cultura e política: implicações para o currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v.9, n.2, pp.5-10, Jul/Dez 2009.

MACEDO, Roberto Sidney. Atos de currículos: uma incessante atividade etnometódica e fonte de análise de práticas curriculares. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 427-435, set./dez. 2013.

MORAN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. In: Carlos Alberto de Souza e Ofelia Elisa Torres Morales (Orgs.). **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**. Vol. II. Coleções Mídias Contemporâneas. PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015.

NÓVOA, Antônio. **Professores; Imagens do Futuro Presente**. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, D. A. As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In: OLIVEIRA, D.A. (Org.) **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

PASSEGGI M. C.; SOUZA E. C. de (Org.). **(Auto) Biografia: formação, território e saberes**. Natal-RN: EDUFRN; São Paulo: PAULUS, 2008.

SANTAELLA, Lucia. **Comunicação ubíqua**. Repercussões na cultura e na educação. São Paulo: Paulus, 2013.

## Notas

---

i Este artigo é parte das narrativas constitutivas da tese de doutorado intitulada “A base nacional comum curricular e a organização da educação infantil a partir dos campos de experiência e dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento” aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal do Piauí através do CAAE: 51637321.3.0000.5214 e que se encontra em fase de análise.

ii *Blogueira Pedagógica* – termo utilizado pela professora Flor para designar a sua nova função ao executar as ações referentes a ensino híbrido. Sendo aquela que posta fotos, imagens, vídeos, informações de maneira interativa e dinâmica e depois os mesmos recursos eram materializados para serem apresentados de modo presencial. Assim, havia dois espaços (real e virtual) em tempos dinamizados pela atriz (a docente) para atender aos espectadores (os pais e os alunos).

## Sobre os autores

### Sobre os Autores

#### Dryelle Patrícia Silva e Silva

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Maranhão. Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Piauí, Professora da Universidade Estadual do Piauí - Campus de Bom Jesus. Membro do Núcleo de Estudos sobre Formação, Avaliação, Gestão e Currículo - NUFAGEC.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0387-2926> E-mail: [dryellepatricia@bjs.uespi.br](mailto:dryellepatricia@bjs.uespi.br)

#### Neide Cavalcante Guedes

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Pós-Doutora pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí. Líder e pesquisadora do Núcleo de Estudos sobre Formação, Avaliação, Gestão e Currículo - NUFAGEC.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6801-3922> E-mail: [neidecguedes@hotmail.com](mailto:neidecguedes@hotmail.com)

Recebido em: 06/01/2023

Aceito para publicação em: 04/02/2023