

IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO REMOTO: PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES E DAS FAMÍLIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

IMPLEMENTACIÓN DE LA ENSEÑANZA EN LÍNEA: PERCIOPCIONES DE DOCENTES Y FAMÍLIAS EN EDUCACIÓN INFANTIL

IMPLEMENTATION OF REMOTE LEARNING: TEACHERS AND FAMILIES PERCEPTIONS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Mariane Campelo KOSLINSKI¹
Rosa Seleta de Souza Ferreira XAVIER²
Tiago Lisboa BARTHOLO³

RESUMO: O objetivo geral do artigo é investigar a implementação de atividades remotas na educação infantil, na rede pública municipal de Sobral durante a pandemia da Covid-19. Como objetivos específicos, investiga a percepção dos professores sobre as diretrizes para o ensino remoto, as ações discricionárias destes burocratas de nível de rua e analisa a percepção das famílias sobre a capacidade de o ensino remoto alcançar suas necessidades. O estudo contou com dados coletados a partir de um *survey*, aplicado ao universo de professores que atuavam na pré-escola, e entrevistas semiestruturadas com 16 professores e 16 responsáveis de crianças matriculadas na pré-escola. As análises revelam que, embora os professores caracterizem os processos de implementação do ensino remoto a partir do fluxo de informações e treinamento satisfatórios e por decisões descentralizadas apoiadas pela gestão das escolas, na percepção das famílias, as atividades remotas não foram capazes de suprir suas demandas.

PALAVRAS-CHAVE: Implementação de políticas educacionais. Burocrata de nível de rua. Educação infantil. Desigualdades educacionais. Pandemia.

RESUMEN: *El artículo investiga la implementación de actividades remotas en la educación infantil, en la red pública municipal de Sobral durante la pandemia. Investiga la comprensión y percepción de los docentes sobre las pautas para el aprendizaje a distancia, las acciones discrecionales de estos burócratas de nivel de calle, y analiza las percepciones de las familias sobre la capacidad del aprendizaje a distancia para satisfacer sus necesidades. El estudio contó con datos recolectados a partir de una encuesta aplicada al universo de docentes que laboraban en clases de preescolar y entrevistas semiestructuradas a 16 docentes y 16 tutores. Los análisis revelan que, según los docentes, los procesos de implementación de la enseñanza a distancia se caracterizaron por un flujo satisfactorio de información y capacitación y por la*

¹ Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro – RJ – Brasil. Professora Associada da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação. Doutorado em Sociologia (UFRJ). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9644-5041>. E-mail: mckoslinski@gmail.com

² Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro – RJ – Brasil. Doutoranda em Educação. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2411-4411>. E-mail: rosa.xavier@gmail.com

³ Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro – RJ – Brasil. Professor Associado do Colégio de Aplicação e do Programa de Pós-Graduação em Educação. Doutorado em Educação (UFRJ). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2400-8707>. E-mail: tiagobartholo@gmail.com

descentralización de la toma de decisiones. Entre las familias, predominaba la percepción de que las actividades remotas no fueron capaces de satisfacer sus demandas.

PALABRAS CLAVE: *Implementación de políticas educativas. Burócrata de nivel de calle. Educación infantil. Desigualdades educativas. Pandemia.*

ABSTRACT: *The paper investigates the implementation of remote learning in early childhood education in the municipal public system of Sobral during the pandemic. It investigates teachers' understanding and perceptions of the guidelines for remote learning, the discretionary actions of these street-level bureaucrats to adapt the guidelines to the contexts of their schools, and analyses families' perceptions of the ability of remote learning to meet their needs and demands. The study relied on data collected from a survey applied to the universe of preschool teachers and semi-structured interviews with 16 teachers and 16 caregivers. The analyzes reveal that, according to the teachers' perceptions, the remote teaching implementation processes were characterized by an adequate flow of information and training and by decentralization of decision-making. H. However, amongst the families, the perception that remote learning could not meet their demands was predominant.*

KEYWORDS: *Implementation of educational policies. Street level bureaucrats. Early childhood education. Educational inequalities. Pandemic.*

Introdução

A pandemia e as medidas de distanciamento social impuseram ações drásticas na área de educação. Alunos vivenciaram períodos de fechamento das escolas para atividades presenciais que foram mais prolongados no Brasil e em países latino-americanos (UNESCO, 2021a). Frente à crise sanitária, sistemas educacionais e escolas passaram a oferecer ensino remoto, sem tempo adequado para planejamento e adaptações necessárias. Nesse cenário, as crianças em idade pré-escolar tiveram menos acesso ao ensino remoto e acumulam perdas de aprendizagem maiores do que os alunos mais velhos (STRINGER; KEYS, 2020; UNESCO, 2021b).

No Brasil, contamos com alguns estudos que mapearam os formatos adotados pelas redes, entraves estruturais e tecnológicos para implementação do ensino remoto, bem como os diferentes formatos e rapidez das respostas alcançadas entre escolas das redes pública e privada, e entre as redes estaduais e municipais (BARBERIA; CANTARELLI; SCHMALZ, 2021; CAMPOS; VIEIRA, 2021; FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS *et al.*, 2020). Dentro das redes públicas, observamos uma variação do tempo para a resposta e implementação do ensino remoto: redes estaduais ofereceram uma resposta mais rápida que as redes municipais (BARBERIA; CANTARELLI; SCHMALZ, 2021). Os levantamentos realizados também

indicam que as estratégias para o ensino remoto refletiram a infraestrutura das escolas, capacidade dos professores para ofertar o ensino remoto, bem como o acesso das famílias de diferentes origens socioeconômicas a recursos tecnológicos (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS *et al.*, 2020).

No entanto, contamos com poucos estudos que buscaram compreender como ocorreu a implementação do ensino remoto, abordando, para além das barreiras estruturais e tecnológicas, a complexificação dos processos decisórios, relacionados, em especial, aos burocratas de nível de rua (professores), no contexto de emergência/crise em decorrência da pandemia da Covid-19. Por fim, os escassos estudos de implementação do ensino remoto realizados no Brasil, focalizaram o ensino fundamental e/ou ensino médio (OLIVEIRA *et al.*, 2021; LOTTA *et al.*, 2021). Pouco sabemos sobre a implementação do ensino remoto na educação infantil ou para crianças pequenas, que trazem desafios específicos, tais como: dificuldade de engajamento, menor autonomia e capacidade de concentração das crianças e, conseqüentemente, maior demanda de apoio dos responsáveis (ABUHAMMAD, 2020; DONG; CAO; LI, 2020;).

O objetivo geral do presente trabalho é analisar a implementação de atividades remotas na Educação Infantil, na rede pública municipal de Sobral, Ceará, durante o ano de 2020. O artigo busca, como objetivos específicos, investigar: a) qual a compreensão dos professores sobre as diretrizes para o ensino remoto da rede para a educação infantil; b) a percepção dos professores sobre a viabilidade de implementar a proposta da secretaria municipal de educação; c) as adaptações realizadas pelos professores para o contexto de suas escolas; d) a percepção das famílias sobre as diretrizes das atividades remotas e a capacidade destas de alcançar suas necessidades e demandas. Para tratar das questões propostas, o estudo contou com dados coletados a partir de um *survey* aplicado ao universo de professores que, em 2020, atuavam em turmas de pré-escola (aproximadamente 190 professores) e entrevistas semiestruturadas com 16 professores e 16 responsáveis de crianças matriculadas na pré-escola.

O artigo está dividido em cinco partes, incluindo a introdução. Na segunda parte, o artigo discute características dos processos de implementação em contextos emergenciais e estudos que observaram barreiras e limitações para a implementação do ensino remoto. Na terceira seção descreve a metodologia do estudo e os dados coletados. As seções seguintes apresentam as análises das percepções de professores e de responsáveis de crianças matriculadas na pré-escola sobre o ensino remoto. A última seção apresenta as considerações finais do estudo.

Implementação de políticas educacionais no contexto emergencial da pandemia

A pandemia da Covid-19 e as medidas de distanciamento social levaram ao fechamento e interrupção de atividades presenciais nas escolas. Mesmo com a grande variação do tempo de resposta, em um curto espaço de tempo e em caráter emergencial, as redes e as escolas foram obrigadas a adotar o ensino remoto, em que as interações, antes presenciais, foram substituídas por interações mediadas por tecnologia (BARBERIA; CANTARELLI; SCHMALZ, 2021; FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS *et al.*, 2020).

Para além das questões estruturais e de recursos para implementação do ensino remoto, o momento de crise também impõe desafios organizacionais à implementação de políticas públicas, em especial para os burocratas de nível de rua (BNR), no caso do presente estudo, os professores. Isto porque, o contexto de crise trazido pela pandemia aumentaria a complexidade e as condições de incerteza nas quais os BNR tomam decisões e, portanto, contribuiria para o aumento de ações discricionárias (LOTTA *et al.*, 2021).

De acordo com a bibliografia que focaliza a implementação de políticas públicas, mesmo em um contexto de normalidade, os burocratas de nível de rua tomam decisões discricionárias. Tais ações seriam inevitáveis, uma vez que os BNR atuam em situações complexas e de incerteza para as quais, as normas, diretrizes e instruções, não são capazes de abarcar todas as alternativas e situações possíveis (LIPSKY, 2019; LOTTA, 2019). Além disso, em geral, os BNR tomam decisões em contextos de trabalho permeados por grande demanda e escassez de recursos (limitações de tempo, acesso a informações e formação/treinamento) e sob pressões ambíguas e contraditórias de níveis superiores da hierarquia (pressões por aumento de eficiência e responsividade) e dos usuários (pressões por tratamento individualizado e resolutivo) (CAVALCANTI *et al.*, 2018; LIPSKY, 2019).

Para Matland (1995), os processos de implementação de políticas públicas dependem do nível de ambiguidade e conflito das políticas. Para o autor, um contexto de ambiguidade da política pode ser caracterizado pela falta de clareza de objetivos e metas e/ou dos meios para alcançá-los. No que diz respeito aos meios, tais contextos são caracterizados por maior incerteza sobre os papéis dos vários atores envolvidos no processo de implementação, sobre a tecnologia que será utilizada para alcançar os objetivos ou sobre como utilizá-la. Além disso, o contexto de alta ambiguidade afetaria a capacidade dos órgãos centrais de monitorar a política e diminuiria a probabilidade de ela ser compreendida de forma uniforme por atores nos diferentes contextos de implementação. Portanto, o contexto de ambiguidade pode ser seguido por maior espaço para a discricionariedade.

Assim, no momento de crise como o da pandemia da Covid-19, podemos esperar um aumento da ambiguidade. As condições de incerteza se tornam mais presentes, uma vez que o BNR passa a tomar decisões em situações mais extremas no que diz respeito à falta de recursos, aumento de demanda e necessidade de rapidez na tomada de decisão. Além disso, os protocolos e experiências prévias não seriam mais capazes de guiar ações do BNR e, conseqüentemente, o contexto de crise, como indicado por Matland (1995), traria maior espaço para a discricionariedade dos atores na ponta do processo de implementação (LOTTA *et al.*, 2021). Em consequência, os resultados da política vão depender mais fortemente do ambiente de “microimplementação”, que pode variar no que diz respeito à organização local, às pressões dos beneficiários sobre os BNR e aos recursos disponíveis.

Alguns estudos exploraram a implementação de políticas educacionais no momento da pandemia no contexto brasileiro, focalizando os BNR. O estudo de Lotta *et al.* (2021), realizado em várias áreas das políticas públicas, mostrou que as respostas urgentes e com pouco planejamento levaram à maior centralização do processo decisório e aumentaram a ambiguidade e incerteza do contexto em que as políticas são implementadas. Os BNR, que passaram a exercer seu trabalho de forma remota, incluindo os professores, foram alijados do processo decisório e da possibilidade de contribuir para a construção de soluções para o novo contexto. As soluções centralizadas, sem o conhecimento do contexto local, acrescidas da falta de treinamento e de um curto período de transição para o formato remoto, contribuíram para o aumento da sensação de despreparo dos professores e, conseqüentemente, trouxeram dificuldades, em especial, para atender aos usuários mais vulneráveis.

O estudo de Oliveira *et al.* (2021), ao investigar a implementação do ensino remoto da rede Estadual de Minas Gerais, a partir do Regime de Estudo Não Presencial (REANP), identificou algumas questões semelhantes ao estudo de Lotta *et al.* (2021): uma ação centralizada, que não foi capaz de gerar adesão entre os burocratas de nível de rua (professores) e um desenho linear, que não inclui estratégias e ações para alcançar públicos e contextos específicos (educação especial, quilombolas, indígenas e a educação de jovens e adultos). Além disso, o estudo identificou uma ausência de comunicação clara com as famílias e de formação ou preparo dos professores para utilizar as tecnologias digitais de informação e comunicação.

No que diz respeito à implementação do ensino remoto na educação infantil e/ou para crianças pequenas, estudos realizados em outros países, mesmo não utilizando o campo/arcabouço analítico de estudos de implementação da ciência política, identificaram alguns entraves, tais como: barreiras pessoais (falta de treinamento e qualificação dos

professores, comunicação inadequada); barreiras técnicas e/ou financeiras (falta de conexão à internet e de equipamentos), barreiras logísticas (falta de preparo das famílias, incompatibilidade com a rotina da família, insatisfação ou desconfiança em relação ao ensino remoto, incapacidade de o ensino remoto alcançar as necessidades dos alunos). Além disso, esses estudos elencam dificuldades relacionadas às especificidades da educação infantil, como, por exemplo, a inadequação da autorregulação das crianças pequenas para o engajamento no ensino remoto (ABUHAMMAD, 2020; DONG; CAO; LI, 2020).

Embora os achados estejam em consonância com algumas evidências de estudos sobre implementação do ensino remoto, no que diz respeito às condições de trabalho dos professores durante a pandemia, e nos ajudem a compreender o contexto de incerteza para a tomada de decisões, tais estudos, pouco discutem o contexto organizacional da burocracia (relação dos professores com a burocracia central e/ou de médio escalão e os beneficiários da política), seja a partir de como estes atores da ponta do processo de implementação compreendem e interpretam as normas e regras para o ensino remoto, seja a partir de uma investigação sobre a ação de discricionariedade dos burocratas de nível de rua.

Contexto do estudo e dados coletados

O presente estudo foi realizado na rede pública do município de Sobral/CE. A rede é reconhecida por diversas publicações no campo acadêmico e em matérias jornalísticas de ampla circulação como sendo uma rede eficaz por suas boas práticas e resultados no ensino fundamental. Além disso, estudo anterior, realizado na rede de Sobral, indicou que, também na educação infantil, a rede é capaz de promover aprendizado em ritmo acelerado, independentemente do perfil socioeconômico da família ou de cor/raça das crianças (KOSLINSKI; BARTHOLO, 2020). No entanto, estudo realizado em 2020 e 2021, durante a pandemia, observou que, com o fechamento das escolas para as atividades presenciais, as desigualdades de aprendizagem entre alunos que frequentam a pré-escola aumentaram, o que indica a perda de capacidade das escolas de promover equidade (FUNDAÇÃO MARIA CECÍLIA SOUTO VIDIGAL, 2021).

O presente estudo utilizou dados de uma pesquisa mais ampla intitulada: “O impacto da pandemia do Covid-19 no desenvolvimento das crianças na pré-escola”. A pesquisa foi realizada em quatro etapas de coleta de dados; etapa 1) questionário de professores que atuam na pré-escola; etapa 2) questionários de responsáveis de crianças matriculadas na pré-escola;

etapa 3) entrevistas semiestruturadas com professores e responsáveis; etapa 4) coleta de dados sobre o desenvolvimento das crianças. A tabela 1, apresenta a amostra intencionada e a taxa de resposta para as etapas 1 e 3, que foram utilizadas para as análises do artigo em tela:

Tabela 1 – Instrumentos e amostra do estudo

Etapa	Instrumentos	Amostra	Coletado	Taxa de resposta
1	Questionário professores	188	178	94,7%
3	Entrevistas: Professores	16	16	100%
	Responsáveis	16	16	100%

Fonte: Elaborado pelos autores

Os questionários da etapa 1 foram enviados para o universo dos professores (188 no total) que atuavam na pré-escola na rede municipal de Sobral em 2020. Os professores tinham a possibilidade de responder aos questionários por telefone ou através de formulário *online*.

As entrevistas em profundidade (etapa 3), foram feitas por telefone, entre março e junho de 2021, com uma sub amostra do estudo. Apesar de terem sido realizadas no primeiro semestre de 2021, as entrevistas tinham como referência temporal, as atividades remotas implementadas na pré-escola, em 2020. Foram sorteadas 8 escolas, de acordo com o tipo de unidade escolar: Centro de Educação Infantil (CEI), escolas integradas na sede do município e escolas integradas nos distritos⁴ e, dentro de cada escola, foram sorteados 2 responsáveis (16 no total), sendo 1 responsável de crianças que, em 2020, estavam matriculadas no Infantil IV e 1 responsável de crianças matriculadas no Infantil V. Foram sorteados também 2 professores em cada escola, somando 16 professores, sendo 1 professor do Infantil IV e outro do Infantil V, considerando-se a atuação em 2020.

O presente artigo utilizou como principal material empírico as entrevistas realizadas na etapa 3 do estudo. O roteiro das entrevistas incluía os seguintes tópicos, conforme apresentado no Quadro 1:

⁴ Os Centros de Educação Infantil são escolas que ofertam somente educação infantil (etapas de creche e pré-escola) e, portanto, oferecem espaço e mobiliário específicos voltados para crianças dessa faixa etária. No momento em que a pesquisa foi realizada, este tipo de oferta da pré-escola se restringia à sede do município. As escolas integradas são escolas que ofertam educação infantil e ensino fundamental. As escolas em distritos são afastadas da sede, distantes de 15 a 60 km do centro da cidade. Podem ser no polo dos distritos ou áreas rurais, e frequentemente, realizam o atendimento à educação infantil em turmas multietárias. Normalmente, cada etapa escolar funciona em um anexo diferente, mas integram a mesma escola.

Quadro 1 – Roteiro das entrevistas

Roteiro	Tópicos
Professores	BLOCO 1 – Compreensão/percepção sobre as diretrizes da SME-Sobral para atividades pedagógicas em 2020 BLOCO 2 – Comunicação com as famílias/crianças BLOCO 3 - Perspectivas para 2021
Responsáveis	BLOCO 1 - Rotina em casa durante o fechamento da escola BLOCO 2 - Relação e comunicação com a escola BLOCO 3 - Atividades oferecidas/propostas pela escola BLOCO 4 - Percepção sobre atividades remotas e perspectivas para 2021

Fonte: Elaborado pelos autores

Os questionários de professores também foram utilizados para triangular alguns resultados obtidos através das entrevistas em profundidade, possibilitando compreender se algumas das tendências observadas se aplicavam ao universo dos professores que atuavam na pré-escola, em 2020.

Compreensão e percepção dos professores sobre o ensino remoto e ações discricionárias

As análises das entrevistas dos professores buscaram, primeiramente, explorar qual a compreensão dos professores sobre as diretrizes para o ensino remoto voltadas à educação infantil. Isto é, se havia convergência e/ou divergência sobre o formato e tecnologias que deveriam ser utilizadas, estratégias para comunicação com os responsáveis/crianças, conteúdo e planejamento das atividades. Em seguida, buscamos compreender quais as percepções dos professores sobre a viabilidade de implementar a proposta de ensino remoto da rede. Buscamos mapear, principalmente, as percepções sobre o treinamento recebido e os recursos disponíveis para implementar o ensino remoto e se eles se sentiam preparados para seguir as diretrizes da SME–Sobral. Observamos também as ações discricionárias dos professores, ou seja, como adaptaram as diretrizes para adequar o ensino remoto às realidades e necessidades específicas do público que frequenta suas escolas/turmas.

O roteiro de entrevista com professores trazia questões iniciais sobre as orientações recebidas da Secretaria Municipal de Educação (SME) para a implementação do ensino remoto. Mesmo com questões gerais e pouco estruturadas, os relatos dos professores apresentaram grande convergência sobre: (i) o início, periodicidade e duração de encontros de formação para o ensino remoto realizados com a SME (encontros mensais) e no âmbito da unidade escolar (semanal); (ii) o conteúdo trabalhado nos encontros de formação; (iii) sobre estratégias de contato com as famílias e para manter o vínculo com as crianças e responsáveis etc.

Quando abordados mais especificamente sobre a formação continuada oferecida aos professores, 12 dos 16 entrevistados mencionaram encontros mensais, conduzidos pela SME e 11 entrevistados fizeram referências a encontros semanais, que ocorriam nas escolas. No que se refere às reuniões ocorridas no âmbito da escola, os professores relatam que a pauta dos encontros tinha como foco o repasse das orientações da SME e as adaptações necessárias ao contexto local, os conteúdos das atividades, a metodologia, estratégias e recursos a serem utilizados para alcançar mais famílias e o *feedback* dos responsáveis sobre a realização das atividades propostas.

O município faz todo mês formação com os professores. E com essa formação, o corpo docente e o corpo gestor faz outra avaliação e a gente conclui o que será mandado para o aluno. Eu sou professora do infantil IV, todo mês eu tenho uma formação. Ano passado já tinha e esse ano continua também, a gente é todo tempo orientada sobre o que vai trabalhar (Professora Escola 4, Infantil IV, 2021).

Teve é... reuniões pra discutir os conteúdos que iam ser trabalhados. Tinha na escola mesmo. Na escola, a gente tinha orientação da nossa coordenadora. Na secretaria, a gente tinha mensalmente [...] (Professora Escola 1, Infantil V, 2021).

[...] A gente tinha planejamentos semanais, encontros semanais com a coordenação pedagógica da escola, onde analisávamos o que tinha que trabalhar e a melhor forma para mandarmos as atividades. A gente tinha todo esse apoio e acompanhamento da coordenação pedagógica. [...] (Professora Escola 6, Infantil V, 2021).

A nossa coordenadora também sempre sentava uma vez por semana pra fazer esse movimento. O que é que vai ser feito, quais os conteúdos, datas comemorativas? ... Então, sempre tinha essa orientação (Professora Escola 7, Infantil V, 2021).

Em vários relatos, há a sugestão de que ambos os encontros estavam articulados e já existiam antes da pandemia. Além disso, as falas sobre a frequência das reuniões convergem com os dados obtidos a partir dos questionários enviados ao universo dos professores que atuavam na pré-escola na rede municipal de Sobral: 97,5% relataram que, durante a pandemia, participaram das formações oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação e 94,3% das formações junto à gestão da escola.

A resposta dos professores também indica grande convergência no que se refere à criação de grupos de *WhatsApp*, mencionada de forma espontânea por 10 professoras entrevistadas.

No entanto, observamos menos convergência no relato dos professores quando questionados sobre o recebimento de material de apoio durante o período de afastamento. Os

relatos incluem a menção de livros didáticos (3), kit escolar para as crianças (1), material disponibilizado para o professor pela escola (1), e a indicação de que nenhum material foi disponibilizado na escola para o professor:

Assim, na questão de apoio, só foi o livro didático dos alunos, entregue aos pais no dia da entrega dos kits de alimentação (Professora escola 2, Infantil V, 2021).

Não, só orientação. Material mesmo, a gente usava em casa, de casa mesmo. A gente tinha material em casa e, se necessário, a gente pegava da escola, mas não foi necessário. No meu caso, não foi necessário, eu tinha muito material em casa e deu pra ser utilizado (Professora escola 8, Infantil IV, 2021).

A escola não tem muito acesso, né? De material, né? Mas o pouco que a escola tinha, partilhava comigo. Eu entrava em contato com a minha diretora, com a minha coordenadora e ela partilhava, né? (Professora escola 7, Infantil IV, 2021).

O material pedagógico a gente utilizou o que já tínhamos recebido no início. Como o primeiro mês foi presencial, então, as crianças tinham o material em casa que haviam recebido no seu kit de materiais de apoio, como: lápis colorido, giz de cera, tinta guache (Professora escola 6, infantil V, 2021).

Quando perguntados sobre a possibilidade de cumprir as orientações da Secretaria Municipal de Educação, a maioria dos entrevistados disse que sim (11) e uma pequena parcela disse que somente parcialmente (2). Nenhum respondente indicou a impossibilidade de cumprir as orientações. Quando questionados se consideravam a formação continuada oferecida pela SME/escola suficiente para desenvolver o trabalho pedagógico, a maioria dos professores indicou que sim, dois indicaram que foi parcialmente suficiente e um que não foi suficiente.

Foi, assim, porque a gente tirava todas as dúvidas. Todas as dúvidas que nossa formadora não soubesse, nossa coordenadora e diretora elas tiravam a dúvida (Professora Escola 1, Infantil V, 2021).

Foi, ela ajudou muito, porque assim você tem um norte, né? Você tá orientada e você vai pesquisar em cima daquilo ali que foi lançado (Professora Escola 4, Infantil IV, 2021).

Eu acho que pra gente, professores, deu certo, não foi tão ruim assim. A gente teve que aprender a dar essas aulas, né? E eles orientaram bastante a gente, e a gente também pesquisou, correu atrás, né? Pra aprender a dar essas aulas, né? (Professor escola 8, Infantil IV, 2021).

A convergência dos relatos indica que, mesmo em um contexto de incerteza e mudança nos protocolos de atendimento das crianças da educação infantil, o fluxo de informações permitiu um alinhamento e compreensão por parte dos professores das diretrizes do ensino

remoto. Além disso, de acordo com a percepção dos professores, as atividades de formação oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação e pela gestão de suas escolas, foram suficientes para que se sentissem preparados para seguir os novos protocolos de ação para o ensino remoto. Neste aspecto, o contexto de Sobral se diferencia daqueles observados pelos estudos de Lotta *et al.* (2021) e Oliveira *et al.* (2021) em que não parece ter havido um bom fluxo de informações sobre as diretrizes ou formação suficiente para que professores se sentissem apoiados e/ou preparados para o ensino remoto.

Se as percepções sobre o treinamento e formação foram convergentes e positivas, os relatos sobre os recursos materiais disponíveis para lidar com a situação de crise e os novos protocolos de atendimento não seguiram a mesma direção. Em sua maioria, os professores relatam não ter contado com recursos extra para lidar com a situação de crise e utilizaram kits e livros distribuídos para as famílias antes da pandemia, recursos já disponíveis nas escolas ou recursos próprios.

A partir das entrevistas dos professores, tentamos também identificar algumas ações discricionárias dos professores (BNR), ou adaptações das diretrizes para adequar as diretrizes ao contexto específico de suas escolas. É interesse notar que as falas dos professores mostram que as diretrizes da SME já deixavam margem para adaptações para o contexto local e/ou mencionam que as orientações recebidas e as atividades remotas a serem enviadas às famílias/crianças eram discutidas e adaptadas junto com a gestão escolar (coordenação pedagógica e direção da escola). Além disso, embora não tenha sido perguntado diretamente às professoras, 11, das 16 entrevistadas, mencionaram ter recebido apoio ou se sentirem apoiadas pela gestão de suas escolas:

Tinham referências como, por exemplo, quais as mídias mais direcionadas para utilizar com os pais. Os pais que não tivessem contato na internet, como deveríamos reagir com orientação, que seriam materiais didáticos impressos, mas que poderiam sempre ser repassados por telefone, mesmo não tendo... porque não é todos os pais - especialmente na nossa comunidade que é uma comunidade bem carente - que têm acesso à internet. Pode ter o celular, mas não tem acesso à internet. Então, a gente fazia materiais impressos e entrava em contato para que eles repassassem se foi realizada a atividade, como é que o aluno estava...Então, fomos orientados dessa forma (Professor escola 3, Infantil V, 2021).

[...] porque a gente elaborava junto com a coordenadora, e em equipe, era a coordenadora, mais eu e mais três professoras. Então, a gente trabalhava as atividades, em equipe. Então, já facilita demais o trabalho da gente.” [...] Porque tinha a coordenadora o tempo todo orientando a gente, toda semana, nós tínhamos planejamento (Professora escola 1, Infantil IV, 2021).

A gente se juntava, a coordenadora com os professores, e a gente planejava as atividades que seriam feitas para os alunos. [...] Davam toda a formação pra gente, mandava algum material por e-mail, se a gente precisasse. Orientavam como a gente deveria lidar com essas atividades (Professora escola 8, Infantil IV, 2021).

Com as entrevistas, foi possível observar diversas ações discricionárias dos professores, ou seja, adaptações das diretrizes para o contexto de suas escolas, turmas e crianças, tais como: (i) produção de material impresso com recursos próprios para alunos sem celular/computador/tablet ou internet, (ii) seleção de livros que pudessem substituir material impresso para famílias sem possibilidade de reproduzir materiais em casa; (iii) acionar redes de relacionamento para estabelecer contato com famílias pouco participativas ou ausentes; (iv) oferta de brindes a crianças que participavam das atividades remotas propostas; (v) visita domiciliar do professor para resgatar alunos ausentes; (vi) suporte de alimentação e higiene para famílias mais vulneráveis e aproveitamento dos momentos de retirada de materiais para sensibilização das famílias à maior participação da criança; (v) flexibilização de horário de contato com as famílias.

Tinha a via dos kits de alimentação, tinha a via dos brindes das crianças que tavam realizando as atividades [...] Quando eu não conseguia, nem por telefone, eu saia, ia até a casa. Mesmo trabalhando fora, poderia chegar seis horas, à noite, eu recebia essa conversa à noite (Professora escola 1, Infantil V, 2021).

E eu só tive, assim, um pouquinho de dificuldade, porque, às vezes, alguns alunos não tinham o aparelho, né? E também a internet. Então, eu tive que ter outras estratégias, né? Como? Eu mesma fazia as tarefinhas no nosso bloquinho de tarefinhas, eu mesma com o meu dinheiro, né? (Professor escola 7, Infantil IV, 2021).

[...] Por exemplo: - liga pra Maria e a gente sabe que a Maria mora perto da Joana. “Maria, me dá notícia da Joana. Vai lá e diz que a tia quer ligar, quer falar com eles” [...] A gente tem uma professora que mora no bairro que tem até uma mercearia, que sempre entra em contato com os alunos que não têm WhatsApp. Daí, acaba que a gente tem notícia através de outras pessoas, aí eles sabem também que a gente se preocupa com eles (Professora escola 8, Infantil V, 2021).

Com meus alunos, sempre nós tentamos todo mês fazer esse levantamento com os pais. Alguns pais passam o dia trabalhando, como mães solteiras, que passam o dia trabalhando e não tinham como orientar os filhos. O que foi proposto? - Então, você não tem tempo de dia? Você repassa a atividade à noite e nós fazemos a correção. (Professor escola 3, Infantil V, 2021).

É justamente essa, celular, condição de tá imprimindo. Então, a reclamação é essa. É tanto que esse ano...esse ano a gente pré selecionou alguns livros da escola, livros deles mesmo, que eles receberam pra tá entregando esse

material pra tá facilitando as atividades, entendeu? Em casa. Pra não terem precisando tá copiando e nem imprimindo (Professor escola 2, Infantil IV, 2021).

Embora em alguns momentos não seja possível identificar se a decisão foi somente do professor, ou uma decisão da escola, algumas falas indicam claramente que a gestão escolar estava à frente das iniciativas ou articulada com as ações discricionárias dos docentes:

A gente preparava as nossas aulas e os pais iam dando retorno. Só que aí a gente foi percebendo que com aula todo dia as crianças não conseguiam dar a devolutiva, porque os pais estavam trabalhando, usando os seus telefones e isso estava atrapalhando um pouco das aprendizagens das crianças e o retorno. Então, foi definido com a coordenação e a direção da escola para ser trabalhado em três dias: segunda, quarta e sexta (Professor escola 7, Infantil V, 2021).

Então, teve um certo momento em que a escola também teve outra...outra ideia de também mandar o material xerocado pra essas famílias que não podiam ter acesso à internet e aos vídeos no WhatsApp. Então, eu também fiz materiais de atividades escritas para ser mandada pra esses pais que não tinham acesso, né? Aí, todas as crianças, mesmo as que tinham acesso, puderam participar desse material de atividades escritas (Professor escola 5, Infantil IV, 2021).

A escola em si, juntamente com o município, tem as cestas, né? [...] A gestão sempre coloca pra gente as famílias mais carentes que procuram assim a escola. Necessitam de algum material de higiene ou mesmo de alimentação. Então, no decorrer dessa busca que eles fazem na escola, a própria gestão conversa com eles a respeito da atividade, como é que as crianças estão (Professora escola 5, Infantil V, 2021).

Novamente, diferente do que foi observado em outros trabalhos de implementação de políticas educacionais no contexto da pandemia da Covid-19 no Brasil, não observamos em Sobral uma centralização das decisões dos novos protocolos para lidar com a situação de crise. Como indicado por Matland (1995) em contexto de maior ambiguidade, a implementação e os resultados da política dependem mais fortemente do contexto de microimplementação e da organização local. No caso específico do contexto de Sobral, observamos a gestão escolar (direção e coordenação pedagógica) exercendo papel de burocrata de médio escalão (MUYLAERT, 2019). De acordo com o relato dos professores, percebemos que as diretoras e as coordenadoras pedagógicas desempenharam um papel central no elo entre as decisões da SME e as práticas dos professores contribuindo, em especial, para o fluxo de informação sobre as novas diretrizes para o ensino remoto. Além disso, apoiaram os professores em suas ações discricionárias, ou seja, na adaptação das diretrizes para o contexto específico da escola e de suas turmas e na elaboração de estratégias para alcançar famílias e crianças mais vulneráveis.

Percepções dos responsáveis sobre o alcance e limites do ensino remoto

As análises também buscaram compreender as percepções das famílias sobre as atividades remotas oferecidas pelas escolas/professoras e, mais diretamente, se as ações foram capazes de dar conta de suas demandas/necessidades específicas. As análises exploraram as percepções dos pais sobre: (i) as orientações recebidas dos professores para a efetivação do ensino remoto; (ii) a satisfação com as atividades remotas oferecidas pelas escolas/professores e o que mais acreditavam que poderia ter sido oferecido para auxiliar as famílias e crianças nesse contexto de crise.

Quando questionados sobre a comunicação com a escola no período de fechamento das unidades de ensino, dos 16 entrevistados, 15 dizem ter mantido contato com a escola. A maioria dos entrevistados (10) diz ter recebido orientações sobre o encaminhamento das atividades pedagógicas. Outros 5 afirmam que não receberam e 1 deles não soube informar.

No entanto, ao serem questionados se as informações foram suficientes para realizar as atividades propostas pelas professoras, os responsáveis se posicionaram da seguinte forma: 6 afirmaram que foram suficientes, 3 disseram que em parte e 6 que as orientações não foram suficientes e 1 não soube informar. Além disso, 10 dos 16 entrevistados afirmam ter tido dificuldades para seguir as orientações da escola/professor, outros 4 disseram não ter enfrentado dificuldades e 2 não se pronunciaram. Entre as dificuldades mencionadas, 5 responsáveis se dizem despreparados para conduzir esse processo com a criança (falta paciência, baixa escolaridade); outros 4 apontam dificuldades da própria criança (desinteresse, cansaço, irritabilidade, falta de concentração); 1 deles diz que o material didático foi insuficiente para a realização das tarefas; outros 2 apontam dificuldades com a rotina de trabalho; 3 deles mencionam dificuldades com a tecnologia (internet ruim, família com mais de uma criança e apenas um celular disponível); distância entre casa e escola (1).

A minha dificuldade foi a questão de tempo, por passar o dia inteiro trabalhando. Então, tinha noites... eu trabalho no shopping, então, tinha finais de semana que eu também trabalhava, mas, assim, como no ano passado, a gente também passou um bom período fora da loja, trabalhando mesmo só em casa... em alguns momentos, eu consegui conciliar isso (Responsável escola 2, Infantil IV, 2021).

Mulher, assim...eu não acho assim muito dificultoso, não, as tarefas, não. [...] Acho que é mais ... dificuldade de concentração, né? Porque não é na sala de aula, né? É em casa, quando estuda essas coisas...chega uma criança, chega outro, aí tirava a concentração dele (Responsável escola 8, Infantil V, 2021).

Eu enfrentei, sim, porque eu tenho dois filhos e era um celular só. E aí, eu tinha que escolher entre um e outro, porque os dois no mesmo horário. Tá entendendo? (Responsável escola 4, Infantil V, 2021).

Eram atividades bem, assim, bem focadas mesmo no aprendizado, alfabeto, vogal, os números, símbolos. Eram atividades bem boas para se desenvolver. Eu é que particularmente não me considero uma pessoa que esteja preparada pra isso, aí, acaba que nunca consegui concluir todas as atividades com ela (Responsável escola 5, Infantil IV, 2021).

O estudo também investigou se os responsáveis acreditavam que as escolas poderiam ter feito algo a mais para auxiliar famílias e crianças durante o período de isolamento social e fechamento das escolas. Entre os 16 entrevistados, 10 disseram que sim, que mais poderia ter sido feito e 6 acreditam que as escolas não tinham mais a fazer. Entre as formas de auxílio para crianças e famílias, foram citadas: reforço escolar presencial para as crianças com mais dificuldades; reforço escolar, sem especificação se presencial ou não; foco na orientação às mães sobre como ensinar aos filhos em casa; mais aulas *online*; envio de material didático (livros, apostilas) para casa; suporte para crianças mais vulneráveis (não especifica de que tipo); entrega de kit escolar individual.

Eu acho que conversar mais com as mães, principalmente, as mães que têm mais... Eu sei que a diretora fala “se você tiver alguma dúvida, pode vir aqui” mas tem muitas mães que acabam não indo e eu acho que é tipo é ter mais incentivo, focar mais em ensinar às mães, como as mães devem ensinar aos filhos, porque, assim, uma atividade de alfabeto, é uma coisa, eu sei, normal, lógico, a gente sabe, mas pra gente ensinar uma criança é uma prática muito desafiadora pra gente. Não é à-toa que um professor ele tem que passar por uma universidade, se formar, se capacitar pra poder exercer aquela profissão (Responsável escola 5, Infantil IV, 2021, grifos do responsável).

Eu acho que sim. É, apesar de eles terem mandado todo o material, eu acho que deveria ter mais, assim, mais aulas online, pras dificuldades que a criança tá tendo, assim, da professora e aluno. Até pra própria professora passar a conhecer melhor o aluno, como o aluno passar a conhecer melhor a professora (Responsável escola 3, Infantil IV, 2021).

Ah, 2020, não. Tá ótimo. As escolas, o que elas puderam fazer pra gente, elas fizeram, né? No meu ponto de vista (Responsável escola 1, Infantil V, 2021).

É assim... Elas, com essas atividades que elas mandam remoto, né? Elas mandassem alguém assim pra ver como tá a criança em casa, se tá fazendo a tarefa [...]. (Responsável escola 8, Infantil IV, 2021).

Embora as professoras tenham indicado que as diretrizes da Secretaria Municipal de Educação foram claras e passíveis de serem postas em prática, e que as decisões sobre o formato do ensino remoto não tenham sido centralizadas, contando com adaptações locais apoiadas pela

gestão das escolas, os relatos dos responsáveis indicam diversas restrições para o alcance do ensino remoto na educação infantil.

É interessante notar que, de acordo com a percepção dos professores, o principal entrave para a efetivação do ensino remoto estava relacionado ao acesso à tecnologia (celular, *tablets*, computador e/ou internet), mencionado por 12 professores e, em seguida, a falta de interesse das famílias, mencionado por 7 entrevistados. Estes dados convergem com o que foi observado nos questionários: o principal problema para comunicação com as famílias indicado pelos professores foi a falta de acesso à internet, mencionado por 67,7% dos respondentes. No entanto, os entraves predominantes na fala das famílias diziam respeito à dificuldade da família em inserir as atividades remotas em suas rotinas e um sentimento de incapacidade ou falta de informações para realizar as atividades propostas pelas escolas. Os responsáveis indicavam que precisavam de um atendimento mais individualizado para realizar as atividades. Mesmo mantendo contato com as escolas, as famílias indicavam várias outras atividades que poderiam ter sido oferecidas.

Por fim, embora tenham apresentado visões majoritariamente positivas em relação ao treinamento e diretrizes recebidas para o ensino remoto, os professores, como os responsáveis, também indicaram que o ensino remoto não foi suficiente para alcançar as demandas das famílias e das crianças:

Bom, pra gente, foi, a gente, enquanto professor, mas a gente sabe que pras crianças, pra aprendizagem, não. Não é suficiente, né? (Professor escola 5, Infantil V, 2021).

Então, pro momento foi válido, mas pro nosso trabalho, pra mim enquanto professora, esse apoio que recebi foi suficiente, porém, como aprendizagem para as crianças, não foi suficiente, não! (Professor escola 6, Infantil V, 2021).

Os relatos acima convergem com as percepções dos professores sobre o impacto da pandemia na aprendizagem das crianças, captadas a partir dos questionários: a maioria dos professores disse que concorda ou concorda muito com as afirmativas sobre impacto do fechamento das escolas no desenvolvimento das crianças no que diz respeito: (i) às relações interpessoais (69,9%); (ii) expressão oral (70,3%), (iii) escrita espontânea (82,6%), (iv) desenvolvimento motor/expressão corporal (70,2%) e (v) habilidades relacionadas à quantidade, ao tempo, espaço e às relações (75,8%).

Considerações finais

O presente trabalho propôs realizar uma análise da implementação do ensino remoto na Educação Infantil, em escolas da rede pública municipal de Sobral/Ceará, em um contexto de crise e de aumento de incerteza. As análises buscaram tanto mapear a percepção sobre o ensino remoto dos professores, os burocratas de nível de rua, como das famílias das crianças matriculadas na pré-escola.

Estudos de implementação de políticas públicas, com foco nos burocratas de nível de rua, em especial em contextos de crise e de maior ambiguidade, indicam que o fluxo de informações é um ponto crítico. Este aspecto, bem como uma maior centralização das decisões, foi observado nas análises sobre a implementação do ensino remoto no ensino fundamental e médio realizadas por Oliveira *et al.* (2021) e por Lotta *et al.* (2021). No entanto, mesmo em um contexto de maior ambiguidade, potencializado pelas características da educação infantil, a rede de Sobral utilizou canais de comunicação e de formação de professores já existentes antes da pandemia. Observamos convergência na compreensão dos professores sobre as diretrizes da rede e percepção de que o treinamento/formação obtidos foram suficientes para desenvolver as atividades pedagógicas no formato remoto. Além disso, os diretores e coordenadores pedagógicos tiveram um papel chave no fluxo de informações e no apoio aos professores. De um lado, as decisões sobre o ensino remoto não foram centralizadas e, de outro, a implementação no contexto local das escolas não se caracterizou por decisões solitárias do professor, mas por uma ação discricionária pactuada e apoiada pela gestão das escolas, que atuaram como burocratas de médio escalão.

O contexto de implementação do ensino remoto, em Sobral, se aproxima do contexto descrito por Matland (1995) como de baixo conflito entre os atores envolvidos e alta ambiguidade. Para o autor, nestes contextos, observamos uma implementação experimental, uma vez que existe incerteza sobre os melhores meios ou tecnologias para alcançar os objetivos desejados. No entanto, também pode representar uma oportunidade para a gestão central aumentar seu conhecimento sobre processos de mudança dentro da área da política específica. Para tanto, é necessário que haja um sistema de monitoramento capaz de dar conta das inovações e das soluções testadas. Não foi possível observar no contexto de Sobral se a rede foi capaz de acumular aprendizado sobre as inovações ocorridas durante a pandemia, ou se gerou aprendizado para o momento de reabertura das escolas para as atividades presenciais. Este seria um tema de grande importância a ser investigado em estudos futuros.

Por fim, mesmo com todas as especificidades dos processos de implementação observados na rede pública de Sobral, registramos uma percepção dos responsáveis de que o ensino remoto não foi capaz de alcançar suas necessidades específicas. Esta percepção é compartilhada pelos professores que apresentaram perspectivas pouco alentadoras sobre o efeito do ensino remoto no desenvolvimento cognitivo, motor e socioemocional das crianças. O prognóstico negativo dos professores foi confirmado pelos resultados da pesquisa que observou um grande impacto da pandemia na aprendizagem e aumento das desigualdades na pré-escola, em Sobral (FUNDAÇÃO MARIA CECÍLIA SOUTO VIDIGAL, 2022).

De um lado, as evidências sobre a implementação do ensino remoto e do impacto da pandemia na aprendizagem mostram as limitações do ensino remoto, já observadas em outros contextos (BARTHOLO *et al.*, 2022; ENGZELL; FREY; VERHAGEN, 2020), e indicam a importância do fortalecimento da relação família-escola e de políticas intersetoriais no momento de crise, em especial para alcançar o público mais vulnerável. De outro, os resultados dão respaldo ao argumento sobre a importância da educação infantil de qualidade. Na impossibilidade do seu funcionamento de forma presencial, com interações significativas e experiências concretas, a educação infantil perde seu potencial de impulsionar o desenvolvimento das crianças e de diminuir desigualdades educacionais. Por fim, se observamos estes efeitos em Sobral, podemos aventar a hipótese de que o impacto da pandemia da Covid-19 seja ainda maior em contextos menos favoráveis para a implementação do ensino remoto. As evidências do presente estudo alertam para a importância de planejamento de políticas educacionais, no momento de reabertura das escolas, para a necessidade de programas de busca ativa (na creche e pré-escola) e de recuperação da aprendizagem focada em crianças mais vulneráveis.

AGRADECIMENTOS: O presente estudo contou com apoio da Fundação Maria Cecília Souto Vidigal e da CAPES.

REFERÊNCIAS

ABUHAMMAD, S. Barriers to distance learning during the covid-19 outbreak: A qualitative review from parents' perspective. *Heliyon*, Cambridge, v. 6, n. 11, p. 1-5, 2020. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2405844020323252>. Acesso em: 20 maio 2021.

APRENDIZAGEM na Educação Infantil e Pandemia: Um estudo em Sobral/CE. **Fundação Maria Cecília Souto Vidigal**, 2022. Disponível em: <https://www.fmcsv.org.br/pt-BR/biblioteca/impacto-aprendizagem-covid-sobral/?s=aprendizagem,educação>. Acesso em: 15 jun. 2022.

BARBERIA, L. G.; CANTARELLI, L. G.; SCHMALZ, P. H. S. **Uma avaliação dos programas de educação pública dos estados e capitais brasileiras durante a pandemia do Covid-19**. Rede, Políticas Públicas e Sociedade. São Paulo: FGV/EESP; CLEAR, 2021. Disponível em: <http://fgvclear.org/site/wp-content/uploads/remote-learning-in-the-covid-19-pandemic-v-1-0-portuguese-diagramado-1.pdf>. Acesso em: 05 maio. 2021.

BARTHOLO, T. L. *et al.* Learning loss and learning inequality during the Covid-19 pandemic. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, p. 1-24, set. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/8sNJkg9syT5dXMP9wrBtbDc/?format=pdf&lang=en>. Acesso em: 30 mar. 2022.

CAMPOS, M. M.; VIERA, L. F. Covid-19 and early childhood in Brazil: Impacts on children's well-being, education and care. **European Early Childhood Education Research Journal**, Londres, v. 29, n. 1, p. 125-140, 2021. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/1350293X.2021.1872671?scroll=top&needAccess=true>. Acesso em: 23 mar. 2022.

CAVALCANTI, S. *et al.* Contribuições dos estudos sobre burocracia de nível de rua. *In*: PIRES, R.; LOTTA, G.; OLIVEIRA, V. E. (org.). **Burocracia e Políticas Públicas no Brasil**: Interseções Analíticas. 1. ed. Brasília, DF: IPEA; ENAP, 2018. v. 1.

DONG, C.; CAO, S.; LI, H. Young children's online learning during covid-19 pandemic: Chinese parents' beliefs and attitudes. **Children and Youth Services Review**, Amsterdã, v. 118, p. 1-9, 2020. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S019074092031224X?via%3Dihub>. Acesso em: 02 mar. 2022.

ENGZELL, P., FREY, A.; VERHAGEN, M. D. Learning Inequality During the Covid-19 Pandemic. **SocArXiv**, Ithaca, n. 29, out. 2020. Disponível em: <https://osf.io/preprints/socarxiv/ve4z7/>. Acesso em: 13 fev. 2022.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS *et al.* **Retratos da educação no contexto da pandemia do coronavírus**: Perspectivas em diálogo. São Paulo: FCC; Fundação Lemann; Fundação Roberto Marinho; Instituto Península, Itaú Social, ago. 2020. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2021/01/Retratos-da-educacao-no-contexto-da-pandemia.pdf>. Acesso em: 01 fev. 2021.

KOSLINSKI, M. C.; BARTHOLO, T. Desigualdades de Oportunidades Educacionais no Início da Trajetória Escolar no Contexto Brasileiro. **Lua Nova**, São Paulo, n. 110, p. 215-245, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ln/a/kCGVCBfRzvz5wjKvWcxsnv/?lang=pt>. Acesso em: 22 fev. 2022.

LIPSKY, M. **Burocracia no nível de rua**: Dilemas do indivíduo nos serviços públicos. Brasília, DF: Enap, 2019.

LOTTA, G. A política pública como ela é: Contribuições dos estudos sobre implementação para a análise de políticas públicas. In: LOTTA, G. (org.). **Teorias e Análises sobre Implementação de Políticas Públicas no Brasil**. Brasília, DF: Enap, 2019.

LOTTA, G. *et al.* O impacto da pandemia de Covid-19 na atuação da burocracia de nível de rua no Brasil. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 35, p. 1-38, 2021.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/KrdfpSLymvsqWZkJhC6MPXp/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 04 fev. 2022.

MATLAND, R. E. Synthesizing the implementation literature: the ambiguity-conflict model of policy implementation. **Journal of Public administration Research and Theory**, Oxford, v. 5, n.2, p. 145-174, 1995. Disponível em:

<https://doi.org/10.1093/oxfordjournals.jpart.a037242>. Acesso em: 03 fev. 2022.

MUYLAERT, N. C. Diretores escolares: Burocratas de nível de rua ou médio escalão? **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 31, p. 84-103, 2019.

Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/25954/pdf>. Acesso em: 10 fev. 2022.

OLIVEIRA, B. R. *et al.* Implementação da educação remota em tempos de pandemia: Análise da experiência do Estado de Minas Gerais. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 1, p. 84-106, 2021. e-ISSN: 1982-5587. Disponível em:

<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13928/10307>. Acesso em: 22 mar. 2022.

STRINGER, N., KEYS, E. Learning during the pandemic: Review of international research Report 5 of 5 on learning during the 2020 coronavirus (COVID-19) pandemic. 2020.

Disponível em:

https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/1000352/6803-5_Learning_during_the_pandemic_-_review_of_international_research.pdf. Acesso em: 10 jan. 2022.

UNESCO. **Dados da UNESCO mostram que, em média, dois terços de um ano acadêmico foram perdidos em todo o mundo devido ao fechamento das escolas devido à Covid-19**. Paris: UNESCO, 2021a. Disponível em: <https://pt.unesco.org/news/dados-da-unesco-mostram-que-em-media-dois-tercos-um-ano-academico-foram-perdidos-em-todo-o>. Acesso em: 29 mar. 2022.

UNESCO. **Perdas de aprendizagem pelo fechamento de escolas devido à Covid-19 pode empobrecer uma geração inteira**. Paris: UNESCO, 2021b. Disponível em: <https://pt.unesco.org/news/perdas-na-aprendizagem-pelo-fechamento-escolas-devido-covid-19-pode-empobrecer-uma-geracao>. Acesso em: 29 mar. 2022.

Como referenciar este artigo

KOSLINSKI, C. M.; XAVIER, R. S. S. F.; BARTHOLO, L. T. Implementação do ensino remoto: Percepções dos professores e das famílias na Educação Infantil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. esp. 3, p. 2365-2385, nov. 2022. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riace.v17iesp.3.16723>

Submetido em: 29/04/2022

Revisões requeridas em: 06/08/2022

Aprovado em: 14/09/2022

Publicado em: 30/11/2022

Processamento e editoração: Editora Ibero-Americana de Educação.

Revisão, formatação, normalização e tradução.

