

**IMPLEMENTACIÓN DE LA ENSEÑANZA EN LÍNEA: PERCEPCIONES DE
DOCENTES Y LAS FAMILIAS EN LA EDUCACIÓN INFANTIL**

**IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO REMOTO: PERCEÇÕES DOS PROFESSORES E
DAS FAMÍLIAS NA EDUCAÇÃO 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

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 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.

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 semiestructuradas 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

¹ Universidad Federal de Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro – RJ – Brasil. Profesora Asociada de la Facultad de Educación y del Programa de Posgrado en Educación. Doctorado en Sociología (UFRJ). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9644-5041>. E-mail: mckoslinski@gmail.com

² Universidad Federal de Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro – RJ – Brasil. Estudiante de Doctorado en Educación. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2411-4411>. E-mail: rosa.xavier@gmail.com

³ Universidad Federal de Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro – RJ – Brasil. Profesor Asociado de la Facultad de Aplicación y del Programa de Posgrado en Educación. Doctorado en Educación (UFRJ). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2400-8707>. E-mail: tiagobartholo@gmail.com

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.*

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.*

Introducción

La pandemia y las medidas de distanciamiento social han impuesto acciones drásticas en el área de la educación. Los estudiantes experimentaron períodos de cierre de escuelas para actividades presenciales que fueron más largas en Brasil y en países de América Latina (UNESCO, 2021a). Ante la crisis sanitaria, los sistemas educativos y las escuelas comenzaron a ofrecer educación a distancia, sin tiempo adecuado para la planificación y las adaptaciones requeridas. En este escenario, los niños en edad preescolar tenían menos acceso a la educación remota y acumulaban mayores pérdidas de aprendizaje que los estudiantes mayores (STRINGER; KEYS, 2020; UNESCO, 2021b).

En Brasil, tenemos algunos estudios que mapearon los formatos adoptados por las redes, las barreras estructurales y tecnológicas para la implementación de la educación remota, así como los diferentes formatos y la velocidad de las respuestas logradas entre las escuelas públicas y privadas, y entre las redes estatales y municipales (BARBERIA; CANTARELLI; SCHMALZ, 2021; CAMPOS; VIEIRA, 2021; FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS *et al.*, 2020). Dentro de las redes públicas, observamos una variación en el tiempo de respuesta e implementación de la educación remota: las redes estatales ofrecieron una respuesta más rápida que las redes municipales (BARBERIA; CANTARELLI; SCHMALZ, 2021). Las encuestas

también indican que las estrategias para la educación remota reflejaron la infraestructura de las escuelas, la capacidad de los maestros para ofrecer educación a distancia, así como el acceso de familias de diferentes orígenes socioeconómicos a los recursos tecnológicos (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS *et al.*, 2020).

Sin embargo, tenemos pocos estudios que hayan buscado comprender cómo ocurrió la implementación de la educación remota, abordando, además de las barreras estructurales y tecnológicas, la complejización de los procesos de toma de decisiones, relacionados, en particular, con los burócratas a nivel de calle (maestros), en el contexto de emergencia/crisis debido a la pandemia de Covid-19. Finalmente, los escasos estudios de la implementación de la educación remota realizados en Brasil se centraron en la educación primaria y/o secundaria (OLIVEIRA *et al.*, 2021; LOTTA *et al.*, 2021). Sabemos poco sobre la implementación de la educación a distancia en la educación de la primera infancia o para niños pequeños, que traen desafíos específicos, tales como: dificultad de compromiso, menor autonomía y capacidad de concentración de los niños y, en consecuencia, una mayor demanda de apoyo por parte de los responsables. (ABUHAMMAD, 2020; DONG; CAO; LI, 2020;).

El objetivo general de este trabajo es analizar la implementación de actividades remotas en Educación Infantil, en la red pública municipal de Sobral, Ceará, durante el año 2020. El artículo busca, como objetivos específicos, investigar: a) cuál es la comprensión de los docentes sobre las directrices para la enseñanza a distancia de la red para la educación de la primera infancia; b) la percepción de los docentes sobre la factibilidad de implementar la propuesta de la Secretaría Municipal de Educación; c) las adaptaciones realizadas por los profesores al contexto de sus escuelas; d) la percepción de las familias sobre las pautas de las actividades remotas y su capacidad para satisfacer sus necesidades y demandas. Para abordar las preguntas propuestas, el estudio incluyó datos recolectados de una *encuesta* aplicada al universo de docentes que, en 2020, trabajaron en clases preescolares (aproximadamente 190 maestros) y entrevistas semiestructuradas con 16 maestros y 16 tutores de niños matriculados en preescolar.

El artículo está dividido en cinco partes, incluida la introducción. En la segunda parte, el artículo discute las características de los procesos de implementación en contextos de emergencia y estudios que observaron barreras y limitaciones para la implementación de la educación a distancia. En la tercera sección se describe la metodología del estudio y los datos recogidos. Las siguientes secciones presentan análisis de las percepciones de los maestros y tutores de niños matriculados en preescolar sobre la educación remota. La última sección presenta las consideraciones finales del estudio.

Implementación de políticas educativas en el contexto de emergencia de la pandemia

La pandemia de Covid-19 y las medidas de distanciamiento social llevaron al cierre e interrupción de las actividades presenciales en las escuelas. Incluso con la amplia variación en el tiempo de respuesta, en poco tiempo y en caso de emergencia, las redes y las escuelas se vieron obligadas a adoptar la educación remota, en la que las interacciones, previamente en persona, fueron reemplazadas por interacciones mediadas por la tecnología (BARBERIA; CANTARELLI; SCHMALZ, 2021; FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS *et al.*, 2020).

Además de las cuestiones estructurales y los recursos para la implementación de la educación a distancia, el momento de crisis también impone desafíos organizativos para la implementación de políticas públicas, especialmente para los burócratas a nivel de calle (BNR), en el caso de este estudio, los maestros. Esto se debe a que el contexto de crisis provocado por la pandemia aumentaría la complejidad y las condiciones de incertidumbre en las que el BNR toma decisiones y, por lo tanto, contribuiría al aumento de las acciones discrecionales (LOTTA *et al.*, 2021).

Según la bibliografía que se centra en la implementación de políticas públicas, incluso en un contexto de normalidad, los burócratas callejeros toman decisiones discrecionales. Tales acciones serían inevitables, ya que el BNR actúa en situaciones complejas e incertidumbre para las cuales, las normas, directrices e instrucciones, no son capaces de cubrir todas las alternativas y situaciones posibles (LIPSKY, 2019; LOTTA, 2019). Además, en general, los BNR toman decisiones en contextos de trabajo impregnados por una gran demanda y escasez de recursos (limitaciones de tiempo, acceso a la información y formación) y bajo presiones ambiguas y contradictorias de niveles superiores de la jerarquía (presiones para una mayor eficiencia y capacidad de respuesta) y usuarios (presiones para un tratamiento individualizado y resolutivo) (CAVALCANTI *et al.*, 2018; LIPSKY, 2019).

Para Matland (1995), los procesos de implementación de políticas públicas dependen del nivel de ambigüedad y conflicto de políticas. Para el autor, un contexto de ambigüedad política puede caracterizarse por la falta de claridad de los objetivos y metas y/o los medios para alcanzarlos. Con respecto a los medios, tales contextos se caracterizan por una mayor incertidumbre sobre los roles de los diversos actores involucrados en el proceso de implementación, sobre la tecnología que se utilizará para lograr los objetivos o sobre cómo usarla. Además, el contexto de alta ambigüedad afectaría la capacidad de los órganos centrales para supervisar las políticas y disminuiría la probabilidad de que los agentes en diferentes

contextos de aplicación las entiendan de manera uniforme. Por lo tanto, el contexto de ambigüedad puede ser seguido por un mayor espacio para la discreción.

Por lo tanto, en tiempos de crisis como la pandemia de covid-19, podemos esperar un aumento de la ambigüedad. Las condiciones de incertidumbre se hacen más presentes, ya que el BNR comienza a tomar decisiones en situaciones más extremas con respecto a la falta de recursos, el aumento de la demanda y la necesidad de velocidad en la toma de decisiones. Además, los protocolos y experiencias anteriores ya no podrían guiar las acciones de BNR y, en consecuencia, el contexto de crisis, como indica Matland (1995), aportaría un mayor espacio para la discreción de los actores al final del proceso de implementación (LOTTA *et al.*, 2021). Como resultado, los resultados de la política dependerán más del entorno de "microimplementación", que puede variar con respecto a la organización local, las presiones de los beneficiarios sobre el BNR y los recursos disponibles.

Algunos estudios han explorado la implementación de políticas educativas en el momento de la pandemia en el contexto brasileño, centrándose en la BNR. El estudio de Lotta *et al.* (2021), realizado en varias áreas de políticas públicas, mostró que las respuestas urgentes con poca planificación condujeron a una mayor centralización del proceso de toma de decisiones y aumentaron la ambigüedad e incertidumbre del contexto en el que se implementan las políticas. El BNR, que comenzó a realizar su trabajo a distancia, incluidos los docentes, fue relevado del proceso de toma de decisiones y de la posibilidad de contribuir a la construcción de soluciones para el nuevo contexto. Las soluciones centralizadas, sin el conocimiento del contexto local, sumadas a la falta de capacitación y un corto período de transición al formato remoto, contribuyeron a la mayor sensación de falta de preparación de los maestros y, en consecuencia, trajeron dificultades, especialmente, para satisfacer a los usuarios más vulnerables.

El estudio de Oliveira *et al.* (2021), al investigar la implementación de la educación remota de la red estatal de Minas Gerais, a partir del Régimen de Estudio No Presencial (REANP), identificó algunas cuestiones similares al estudio de Lotta *et al.* (2021): una acción centralizada que no fue capaz de generar adherencia entre los burócratas callejeros (maestros) y un diseño lineal, que no incluye estrategias y acciones para llegar a públicos y contextos específicos (educación especial, quilombolas, pueblos indígenas y la educación de jóvenes y adultos). Además, el estudio identificó una falta de comunicación clara con las familias y de capacitación o preparación de los maestros para usar las tecnologías digitales de la información y la comunicación.

Con respecto a la implementación de la educación a distancia en la educación de la primera infancia y/o para niños pequeños, los estudios realizados en otros países, incluso sin utilizar el campo analítico / marco de estudios que implementan la ciencia política, identificaron algunos obstáculos, tales como: barreras personales (falta de capacitación y calificación de los maestros, comunicación inadecuada); barreras técnicas y/o financieras (falta de conexión a Internet y equipo), barreras logísticas (falta de preparación de las familias, incompatibilidad con la rutina familiar, insatisfacción o desconfianza en relación con la educación a distancia, incapacidad de la educación a distancia para satisfacer las necesidades de los estudiantes). Además, estos estudios enumeraron las dificultades relacionadas con las especificidades de la educación de la primera infancia, como la insuficiencia de la autorregulación de los niños pequeños para participar en la educación a distancia (ABUHAMMAD, 2020; DONG; CAO; LI, 2020).

Aunque los hallazgos están en línea con algunas evidencias de estudios sobre la implementación de la educación a distancia, con respecto a las condiciones de trabajo de los docentes durante la pandemia, y nos ayudan a comprender el contexto de incertidumbre para la toma de decisiones, tales estudios hacen poco para discutir el contexto organizacional de la burocracia (relación de los docentes con la burocracia central y / o de nivel medio y los beneficiarios de políticas), ya sea de cómo estos actores al final del proceso de implementación entienden e interpretan las normas y reglas para la educación remota, o de una investigación sobre la acción de discreción de los burócratas a nivel de calle.

Contexto del estudio y datos recopilados

El presente estudio se realizó en la red pública del municipio de Sobral/CE. La red es reconocida por varias publicaciones en el campo académico y en artículos periodísticos de amplia circulación como una red efectiva por sus buenas prácticas y resultados en la escuela primaria. Además, un estudio previo realizado en la red Sobral indicó que, también en la educación infantil, la red es capaz de promover el aprendizaje acelerado, independientemente del perfil socioeconómico de la familia o del color/raza de los niños (KOSLINSKI; BARTHOLO, 2020). Sin embargo, un estudio realizado en 2020 y 2021, durante la pandemia, observó que, con el cierre de las escuelas para actividades presenciales, aumentaron las desigualdades de aprendizaje entre los estudiantes que asisten a preescolar, lo que indica la

pérdida de la capacidad de las escuelas para promover la equidad (FUNDAÇÃO MARIA CECÍLIA SOUTO VIDIGAL, 2021).

El presente estudio utilizó datos de un estudio más amplio titulado: "El impacto de la pandemia de Covid-19 en el desarrollo de los niños en preescolar". La investigación se llevó a cabo en cuatro etapas de recolección de datos; Paso 1) cuestionario de maestros que trabajan en preescolar; Paso 2) cuestionarios de tutores de niños matriculados en preescolar; paso 3) entrevistas semiestructuradas con maestros y tutores; Paso 4) Recopilación de datos sobre el desarrollo infantil. La Tabla 1 presenta la muestra prevista y la tasa de respuesta para los pasos 1 y 3, que se utilizaron para el análisis del artículo en pantalla:

Tabla 1 - Instrumentos y muestra de estudio

Etapa	Instrumentos	Muestra	Reunido	Tasa de respuesta
1	Cuestionario para profesores	188	178	94,7%
3	Entrevistas: Profesorado	16	16	100%
	Responsable	16	16	100%

Fuente: Elaboración propia

Los cuestionarios del paso 1 fueron enviados al universo de docentes (188 en total) que trabajaban en preescolar en la red municipal de Sobral en 2020. Los profesores pudieron responder a los cuestionarios por teléfono o a través de un formulario *en línea*.

Las entrevistas en profundidad (paso 3) se realizaron por teléfono entre marzo y junio de 2021, con una submuestra del estudio. Aunque se realizaron en el primer semestre de 2021, las entrevistas tuvieron como referencia temporal, las actividades remotas implementadas en preescolar en 2020. Se seleccionaron ocho escuelas según el tipo de unidad escolar: Centro de Educación Infantil (CIS), escuelas integradas en la sede de la ciudad y escuelas integradas en los distritos y⁴, dentro de cada escuela se sortearon 2 tutores (16 en total), siendo 1 responsable de los niños que, en 2020, estaban matriculados en Infantil IV y 1 responsable de los niños matriculados en Infantil V. También se sortearon 2 maestros en cada escuela, sumando 16 maestros, 1 maestro de Infantil IV y otro de Infantil V, considerando el desempeño en 2020.

⁴ Los centros de educación infantil son escuelas que ofrecen únicamente educación infantil (etapas infantiles y preescolares) y, por lo tanto, ofrecen espacio y mobiliario específicos para niños de este grupo de edad. En el momento en que se realizó la investigación, este tipo de oferta preescolar estaba restringida a la sede del municipio. Las escuelas integradas son escuelas que ofrecen educación infantil y primaria. Las escuelas en los distritos se alejan del estado, de 15 a 60 km del centro de la ciudad. Pueden estar en el polo de los distritos o áreas rurales, y a menudo realizan el cuidado de la educación de la primera infancia en clases de edades múltiples. Por lo general, cada etapa escolar funciona en un anexo diferente, pero son parte de la misma escuela.

El presente artículo utilizó como material empírico principal las entrevistas realizadas en la etapa 3 del estudio. La hoja de ruta de la entrevista incluyó los siguientes temas, como se presenta en el Cuadro 1:

Cuadro 1 - Hoja de ruta de la entrevista

Guion	Temas
Profesorado	BLOQUE 1 - Comprensión/percepción sobre las directrices SME-Sobral para las actividades pedagógicas en 2020 BLOQUE 2 - Comunicación con las familias/niños BLOQUE 3 - Perspectivas para 2021
Responsable	BLOQUE 1 - Rutina en casa durante el cierre de la escuela BLOQUE 2 - Relación y comunicación con la escuela BLOQUE 3 - Actividades ofrecidas/propuestas por la escuela BLOQUE 4 - Percepción de las actividades remotas y perspectivas para 2021

Fuente: Elaboración propia

Los cuestionarios de maestros también se utilizaron para triangular algunos resultados obtenidos a través de entrevistas en profundidad, lo que permitió comprender si algunas de las tendencias observadas se aplicaban al universo de maestros que trabajaron en preescolar en 2020.

Comprensión y percepción de los docentes sobre la enseñanza a distancia y las acciones discrecionales

Los análisis de las entrevistas de los maestros primero buscaron explorar la comprensión de los maestros de las pautas para la enseñanza a distancia dirigidas a la educación de la primera infancia. Es decir, si hubo convergencia y/o divergencia sobre el formato y las tecnologías que se deben utilizar, las estrategias de comunicación con los tutores/niños, el contenido y la planificación de las actividades. A continuación, se buscó comprender las percepciones de los docentes sobre la viabilidad de implementar la propuesta de enseñanza remota de la red. Principalmente buscamos mapear las percepciones sobre la capacitación recibida y los recursos disponibles para implementar la educación remota y si se sentían preparados para seguir las Directrices de la SME-Sobral. También observamos las acciones discrecionales de los docentes, es decir, cómo adaptaron las pautas para adaptar la enseñanza a distancia a las realidades y necesidades específicas del público que asiste a sus escuelas/clases.

El guion de la entrevista con los maestros trajo preguntas iniciales sobre las directrices recibidas del Departamento Municipal de Educación (SME) para la implementación de la educación a distancia. Incluso con preguntas generales y no estructuradas, los informes de los docentes mostraron una gran convergencia sobre: (i) el inicio, la periodicidad y la duración de

las reuniones de capacitación para la educación a distancia celebradas con la SME (reuniones mensuales) y dentro de la unidad escolar (semanal); (ii) el contenido trabajado en las reuniones de capacitación; (iii) sobre estrategias de contacto con las familias y para mantener el vínculo con los niños y tutores, etc.

Cuando se les preguntó más específicamente sobre la educación continua ofrecida a los maestros, 12 de los 16 entrevistados mencionaron reuniones mensuales realizadas por la SME y 11 entrevistados hicieron referencias a reuniones semanales, que tuvieron lugar en las escuelas. Con respecto a las reuniones realizadas dentro de la escuela, los profesores informan que la agenda de las reuniones se centró en la transferencia de las directrices y las adaptaciones necesarias al contexto local, los contenidos de las actividades, la metodología, las estrategias y los recursos que se utilizarán para llegar a más familias y a la *información* responsable de llevar a cabo las actividades propuestas.

El municipio realiza capacitaciones con maestros todos los meses. Y con esta formación, el profesorado y el órgano de gestión hacen otra valoración y concluimos lo que se enviará al alumno. Soy maestra de los niños IV, todos los meses tengo un entrenamiento. El año pasado ya tenía y este año continúa también, estamos todo el tiempo orientado sobre lo que funcionará (Escuela de Profesoras 4, Infantil IV, 2021).

Tenía es... Reuniones para discutir el contenido que se iba a trabajar. Lo tuve en la escuela de todos modos. En la escuela, tuvimos orientación de nuestro coordinador. En la secretaría, teníamos mensualmente [...] (Profesora de la escuela 1, Infantil V, 2021).

[...] Teníamos planificación semanal, reuniones semanales con la coordinación pedagógica de la escuela, donde analizábamos qué teníamos que trabajar y la mejor manera de enviar las actividades. Tuvimos todo este apoyo y seguimiento de la coordinación pedagógica. [...] (Profesora de la escuela 6, Infantil V, 2021).

Nuestro coordinador también siempre se sentaba una vez a la semana para hacer este movimiento. ¿Qué se hará, qué contenidos, fechas conmemorativas? ... Así que siempre tuve esta orientación (Profesora Escuela 7, Infantil V, 2021).

En varios informes, se sugiere que ambas reuniones fueron articuladas y ya existían antes de la pandemia. Además, las charlas sobre la frecuencia de las reuniones convergen con los datos obtenidos de los cuestionarios enviados al universo de maestros que trabajaron en preescolar en la red municipal de Sobral: el 97,5% informó que, durante la pandemia, participó en la capacitación ofrecida por el Departamento Municipal de Educación y el 94,3% de los escaneos de capacitación con la dirección de la escuela.

La respuesta de los profesores también indica una gran convergencia con respecto a la creación de *grupos de WhatsApp*, mencionados espontáneamente por 10 profesoras entrevistados.

Sin embargo, observamos una menor convergencia en los informes de los profesores cuando se les preguntó sobre la recepción de material de apoyo durante el período de ausencia. Los informes incluyen la mención de libros de texto (3), material escolar para niños (1), material puesto a disposición del maestro por la escuela (1) y la indicación de que no se puso a disposición del maestro material en la escuela:

Por lo tanto, en materia de apoyo, era solo el libro de texto de los estudiantes, entregado a los padres el día de la entrega de los kits de alimentos (Profesora de la escuela 2, Infantil V, 2021).

No, solo orientación. Realmente cosas, lo usamos en casa, desde casa. Teníamos material en casa y, si era necesario, lo sacábamos del colegio, pero no era necesario. En mi caso, no fue necesario, tenía mucho material en casa y lo di para ser usado (Profesora escuela 8, Infantil V, 2021).

La escuela no tiene mucho acceso, ¿verdad? Material, ¿eh? Pero lo poco que tenía la escuela, lo compartía conmigo. Me pondría en contacto con mi directora, mi coordinadora y ella compartiría, ¿verdad? (Profesora escuela 7, Infantil IV, 2021).

El material pedagógico lo utilizamos lo que ya habíamos recibido al principio. Como el primer mes fue presencial, entonces, los niños tenían en casa el material que habían recibido en su kit de materiales de apoyo, como: lápices de colores, crayones, pintura gouache (Profesora de escuela 6, infante V, 2021).

Cuando se les preguntó sobre la posibilidad de cumplir con los lineamientos del Departamento Municipal de Educación, la mayoría de los entrevistados dijo que sí (11) y una pequeña parte dijo que solo parcialmente (2). Ningún encuestado indicó la imposibilidad de cumplir las directrices. Cuando se les preguntó si consideraban que la educación continua ofrecida por la SME / escuela era suficiente para desarrollar el trabajo pedagógico, la mayoría de los maestros indicaron que sí, dos indicaron que era parcialmente suficiente y uno que no era suficiente.

Es por eso que tomamos todas las preguntas. Todas las dudas que nuestro formador no conocía, nuestro coordinador y director tomaron la duda (Profesora Escuela 1, Infantil V, 2021).

Sí, ella ayudó mucho, porque entonces tienes un norte, ¿verdad? Estás orientado y vas a buscar en la parte superior de lo que se lanzó allí (Profesora Escuela 4, Infantil IV, 2021).

Creo que, para nosotros, los maestros, funcionó, no fue tan malo. Tuvimos que aprender a enseñar estas clases, ¿verdad? Y nos guiaron mucho, y también investigamos, corrimos, ¿verdad? Para aprender a enseñar estas clases, ¿verdad? (Profesor Escuela 8, Infantil IV, 2021).

La convergencia de los informes indica que, incluso en un contexto de incertidumbre y cambio en los protocolos de atención de los niños en la educación infantil, el flujo de información permitió una alineación y comprensión por parte de los docentes de los lineamientos de la educación a distancia. Además, según la percepción de los docentes, las actividades de capacitación ofrecidas por el Departamento Municipal de Educación y la gestión de sus escuelas fueron suficientes para que se sintieran preparados para seguir los nuevos protocolos de acción para la enseñanza a distancia. En este sentido, el contexto de Sobral difiere de los observados por los estudios de Lotta *et al.* (2021) y Oliveira *et al.* (2021) en el que no parece haber habido un buen flujo de información sobre las directrices o capacitación suficiente para que los docentes se sientan apoyados y/o preparados para la educación a distancia.

Si las percepciones sobre la formación y la formación eran convergentes y positivas, los informes sobre los recursos materiales disponibles para hacer frente a la situación de crisis y los nuevos protocolos de atención no siguieron la misma dirección. En su mayor parte, los docentes informan de no tener recursos adicionales para hacer frente a la situación de crisis y utilizan kits y libros distribuidos a las familias antes de la pandemia, recursos ya disponibles en las escuelas o recursos propios.

A partir de las entrevistas a los profesores, también tratamos de identificar algunas acciones discrecionales de los profesores (BNR), o adaptaciones de las directrices para adaptar las directrices al contexto específico de sus escuelas. Es interesante observar que las declaraciones de los profesores muestran que las directrices de las SME ya dejaron espacio para las adaptaciones al contexto local y/o mencionan que las orientaciones recibidas y las actividades remotas que se enviarán a las familias/niños fueron discutidas y adaptadas junto con la gestión escolar (coordinación pedagógica y dirección escolar). Además, aunque no se preguntó directamente a los profesores, 11 de los 16 entrevistados mencionaron haber recibido apoyo o sentirse apoyados por la dirección de sus escuelas:

Tenían referencias, como qué medios están más dirigidos a usar con los padres. Padres que no tenían contacto en Internet, cómo deberíamos reaccionar con orientación, que serían materiales didácticos impresos, pero que siempre se podrían transmitir por teléfono, aunque no tuviéramos... Porque no todos los padres, especialmente en nuestra comunidad que es una comunidad muy necesitada, tienen acceso a Internet. Es posible que tenga su teléfono celular, pero no tiene acceso a Internet. Entonces, hicimos materiales impresos y nos pusimos en contacto para que pudieran transmitir si la

actividad se llevó a cabo, cómo estaba el estudiante ... Así que fuimos guiados de esta manera (Profesor Escuela 3, Infantil V, 2021).

[...] Porque elaboramos junto con el coordinador, y como equipo, fue el coordinador, más yo y otros tres maestros. Así que trabajamos en las actividades como un equipo. Así que hace que nuestro trabajo sea mucho más fácil". [...] Debido a que estaba el coordinador todo el tiempo guiándonos, cada semana, teníamos planificación (Profesora de Escuela 1, Infantil IV, 2021).

Nos uníamos al coordinador con los profesores, y planificamos las actividades que se harían para los estudiantes. [...] Nos dieron toda la capacitación, enviaron algún material por correo electrónico, si lo necesitábamos. Ellos guiaron cómo debemos lidiar con estas actividades (Profesora Escuela 8, Infantil IV, 2021).

Con las entrevistas, fue posible observar varias acciones discrecionales de los docentes, es decir, adaptaciones de las directrices para el contexto de sus escuelas, clases y niños, tales como: (i) producción de material impreso con recursos propios para estudiantes sin teléfono móvil/computadora/tableta o internet, (ii) selección de libros que podrían reemplazar material impreso para familias sin posibilidad de reproducir materiales en casa; (iii) desencadenar redes de relaciones para establecer contacto con familias que no son participativas o ausentes; iv) oferta de regalos a los niños que participaron en las actividades a distancia propuestas; v) visita domiciliaria del maestro para rescatar a los alumnos ausentes; vi) apoyo alimentario e higiénico para las familias más vulnerables y utilización de los momentos de retirada de materiales para sensibilizar a las familias sobre una mayor participación del niño; v) flexibilización del tiempo de contacto con las familias.

Tenía el camino de los kits de alimentación, tenía el camino de los regalos de los niños que estaban realizando las actividades [...] Cuando ni siquiera podía hablar por teléfono, salía, iba a la casa. Incluso haciendo ejercicio, podía llegar a las seis de la noche, recibí esta conversación por la noche (Profesora Escuela 1, Infantil V, 2021).

Y tuve un poco de dificultad, porque a veces algunos estudiantes no tenían el dispositivo, ¿verdad? Y también Internet. Así que tuve que tener otras estrategias, ¿eh? ¿Cómo? Hice las tareas yo mismo en nuestro bloque de tareas, yo mismo con mi dinero, ¿verdad? (Profesor Escuela 7, Infantil IV, 2021).

[...] Por ejemplo: - llama a María y sabemos que María vive cerca de Joana. "María, dame noticias de Joana. Ve allí y di que la tía quiere llamar, quiere hablar con ellos" [...] Tenemos un profesor que vive en el barrio que incluso tiene una tienda de comestibles, que siempre entra en contacto con los alumnos que no tienen WhatsApp. Luego resulta que tenemos noticias a través de otras personas, entonces también saben que nos preocupamos por ellas. (Profesora Escuela 8, Infantil V, 2021).

Con mis estudiantes, siempre intentamos todos los meses hacer esta encuesta con los padres. Algunos padres pasan el día trabajando, como madres solteras, que pasan el día trabajando y no pudieron guiar a sus hijos. ¿Qué se propuso? ¿Así que no tienes horario de verano? Usted pasa la actividad por la noche y nosotros hacemos la corrección. (Profesor Escuela 3, Infantil V, 2021).

Eso es solo esto, teléfono celular, condición de impresión. Así que esa es la queja. Es tanto que este año... Este año preseleccionamos algunos libros de la escuela, libros propios, que recibieron para que se les entregara este material para facilitar las actividades, ¿entiendes? En casa. Para que no lo necesiten, estás copiando o imprimiendo (Profesor Escuela 2, Infantil IV, 2021).

Aunque a veces no es posible identificar si la decisión fue solo del maestro o una decisión de la escuela, algunas declaraciones indican claramente que la administración de la escuela se adelantó a las iniciativas o se articuló con las acciones discrecionales de los maestros:

Preparamos nuestras clases y los padres estaban regresando. Solo entonces nos dimos cuenta de que con clase todos los días los niños no podían dar la retroalimentación, porque los padres estaban trabajando, usando sus teléfonos y esto estaba dificultando un poco el aprendizaje y el regreso de los niños. Luego, se definió con la coordinación y dirección de la escuela a trabajar en tres días: Lunes, Miércoles y Viernes (Profesor Escuela 7, Infantil V, 2021).

Así que hubo un cierto momento en que la escuela también tuvo otro ... otra idea para enviar también las cosas a estas familias que no podían tener acceso a Internet y videos en WhatsApp. Entonces, también hice materiales de actividades escritas para enviar a estos padres que no tenían acceso, ¿verdad? Allí, todos los niños, incluso los que tuvieron acceso, pudieron participar en este material de actividades escritas. (Profesor Escuela 5, Infantil IV, 2021).

La escuela en sí, junto con el municipio, tiene las canastas, ¿verdad? [...] La gerencia siempre pone a las familias más necesitadas que buscan escuela para nosotros. Necesitan algún material de higiene o incluso comida. Así que en el transcurso de esta búsqueda que hacen en la escuela, la propia gerencia les habla sobre la actividad, cómo están los niños (Profesora Escuela 5, Infantil V, 2021).

Una vez más, a diferencia de lo observado en otros trabajos para implementar políticas educativas en el contexto de la pandemia de Covid-19 en Brasil, no observamos en Sobral una centralización de las decisiones de los nuevos protocolos para hacer frente a la situación de crisis. Como indica Matland (1995) en un contexto de mayor ambigüedad, la implementación y los resultados de la política dependen más del contexto de la microimplementación y la organización local. En el caso específico del contexto de Sobral, observamos que la gestión escolar (dirección y coordinación pedagógica) desempeñaba el papel de burócrata de nivel

medio (MUYLAERT, 2019). Según el informe de los docentes, observamos que los directores y coordinadores pedagógicos desempeñaron un papel central en el vínculo entre las decisiones de la EMS y las prácticas de los docentes contribuyendo, en particular, al flujo de información sobre las nuevas directrices para la enseñanza a distancia. Además, apoyaron a los maestros en sus acciones discrecionales, es decir, en la adaptación de las directrices al contexto específico de la escuela y sus clases y en el desarrollo de estrategias para llegar a las familias y a los niños más vulnerables.

Percepciones de los responsables sobre el alcance y los límites de la educación a distancia

Los análisis también buscaron comprender las percepciones de las familias sobre las actividades remotas ofrecidas por las escuelas / maestros y, más directamente, si las acciones podían tener en cuenta sus demandas / necesidades específicas. Los análisis exploraron las percepciones de los padres sobre: (i) la orientación recibida de los maestros para la realización de la educación a distancia; (ii) satisfacción con las actividades remotas ofrecidas por las escuelas/maestros y lo que más creían que se podría haber ofrecido para ayudar a las familias y los niños en este contexto de crisis.

Cuando se les preguntó sobre la comunicación con la escuela durante el período de cierre de las unidades didácticas, de los 16 entrevistados, 15 dijeron haber estado en contacto con la escuela. La mayoría de los entrevistados (10) dicen haber recibido orientación sobre la remisión de actividades pedagógicas. Otros cinco afirman que no recibieron y uno de ellos no pudo informar.

Sin embargo, cuando se les preguntó si la información era suficiente para llevar a cabo las actividades propuestas por los profesores, los tutores se posicionaron de la siguiente manera: 6 declararon que eran suficientes, 3 dijeron que en parte y 6 que las directrices no eran suficientes y 1 no podía informar. Además, 10 de los 16 entrevistados informaron haber tenido dificultades para seguir las directrices de la escuela/maestro, otros 4 dijeron que no habían enfrentado dificultades y 2 no hablaron. Entre las dificultades mencionadas, 5 tutores dicen que no están preparados para llevar a cabo este proceso con el niño (falta de paciencia, baja escolaridad); 4 otros señalan dificultades del propio niño (falta de interés, cansancio, irritabilidad, falta de concentración); 1 de ellos dice que el material didáctico era insuficiente para realizar las tareas; 2 otros señalan dificultades con la rutina de trabajo; 3 de ellos mencionan dificultades con la tecnología (mala internet, familia con más de un niño y solo un teléfono móvil disponible); distancia entre el hogar y la escuela (1).

Mi dificultad era cuestión de tiempo, pasar todo el día trabajando. Así que había noches... Trabajo en el centro comercial, así que había fines de semana en los que también trabajaba, pero, como el año pasado, también pasamos un buen período fuera de la tienda, trabajando incluso solo en casa ... en unos momentos, logré conciliar eso (Responsable Escuela 2, Infantil IV, 2021).

Mujer, así ... No creo que sea demasiado difícil, no, no hay tareas. [...] Creo que es más ... dificultad para concentrarse, ¿verdad? Porque no está en el aula, ¿verdad? Es en casa, cuando estudias estas cosas ... Viene un niño, llega otro, luego le quitaré la concentración (Responsable escuela 8, Infantil V, 2021).

Lo enfrenté, sí, porque tengo dos hijos y era un teléfono celular. Y luego tuve que elegir entre el otro, porque los dos al mismo tiempo. ¿Entender? (Responsable escuela 4, Infantil V, 2021).

Eran actividades bien, bien enfocadas incluso en el aprendizaje, alfabeto, vocal, números, símbolos. Fueron muy buenas actividades para desarrollar. Soy la que no me considera particularmente una persona que está preparada para esto, así que resulta que nunca he podido completar todas las actividades con ella (Responsable escuela 5, Infantil IV, 2021).

El estudio también investigó si los funcionarios creían que las escuelas podrían haber hecho algo más para ayudar a las familias y los niños durante el período de aislamiento social y cierre de escuelas. Entre los 16 encuestados, 10 dijeron que sí, que se podría haber hecho más y 6 creen que las escuelas ya no tenían que hacer. Entre las formas de asistencia a los niños y las familias, se mencionaron las siguientes: refuerzo escolar presencial para los niños con más dificultades; refuerzo escolar, sin especificar si en persona o no; centrarse en orientar a las madres sobre cómo enseñar a sus hijos en casa; más *clases* en línea; envío de materiales didácticos (libros, folletos) a casa; apoyo a los niños más vulnerables (no especifica qué tipo); entrega de kit escolar individual.

Creo que hablar más con las madres, especialmente con las madres que tienen más... Sé que el director dice "si tienes alguna pregunta, puedes venir aquí", pero hay muchas madres que terminan no yendo y creo que es como tener más aliento, enfocarse más en enseñar a las madres, cómo las madres deben enseñar a sus hijos, porque, por lo tanto, una actividad del alfabeto, es una cosa, lo sé, Normal, por supuesto, lo sabemos, pero para nosotros enseñar a un niño es una práctica muy desafiante para nosotros. No es por nada que un profesor tiene que pasar por una universidad, graduarse, formarse para poder ejercer esa profesión (Responsable escuela 5, Infantil IV, 2021, Grifos del responsable).

Eso creo. Sí, aunque enviaron todo el material, creo que debería haber más, por lo tanto, más clases en línea, para las dificultades que está teniendo el niño, por lo tanto, el maestro y el alumno. Incluso para que el propio maestro

conozca mejor al estudiante, ya que el estudiante conoce mejor al maestro (Responsable escuela 3, Infantil IV, 2021).

Oh, 2020, no. Muy bien, voy a ir. Las escuelas, lo que podían hacernos, lo hicieron, ¿verdad? En mi opinión, (Responsable escuela 1, Infantil V, 2021).

Así son las cosas. Ellos, con estas actividades que envían a distancia, ¿verdad? Envían a alguien así para ver cómo está el niño en casa, si estás haciendo la tarea. [...] (Responsable escuela 8, Infantil IV, 2021).

Aunque los maestros indicaron que las directrices del Departamento Municipal de Educación eran claras y susceptibles de ser puestas en práctica, y que las decisiones sobre el formato de la educación a distancia no se han centralizado, reputando adaptaciones locales apoyadas por la gestión de las escuelas, los informes de los responsables indican varias restricciones para el alcance de la educación a distancia en la educación de la primera infancia.

Es interesante notar que, de acuerdo con la percepción de los docentes, el principal obstáculo para la efectividad de la educación remota estuvo relacionado con el acceso a la tecnología (teléfono móvil, *tabletas*, computadora y/o internet), mencionado por 12 profesores y luego la falta de interés de las familias, mencionada por 7 entrevistados. Estos datos convergen con lo observado en los cuestionarios: el principal problema para la comunicación con las familias indicado por los profesores fue la falta de acceso a internet, mencionado por el 67,7% de los encuestados. Sin embargo, los obstáculos predominantes en el habla de las familias se referían a la dificultad de la familia para insertar actividades remotas en sus rutinas y un sentimiento de incapacidad o falta de información para realizar las actividades propuestas por las escuelas. Los tutores indicaron que necesitaban una atención más individualizada para realizar las actividades. Incluso manteniéndose en contacto con las escuelas, las familias indicaron varias otras actividades que podrían haberse ofrecido.

Finalmente, aunque presentaron opiniones en su mayoría positivas con respecto a la capacitación y las pautas recibidas para la educación a distancia, los maestros, como los responsables, también indicaron que la educación a distancia no era suficiente para satisfacer las demandas de las familias y los niños:

Bueno, para nosotros, lo fue, nosotros, como maestro, pero sabemos que para los niños, para aprender, no. No es suficiente, ¿verdad? (Profesor escuela 5, Infantil V, 2021).

Así que por el momento era válido, pero para nuestro trabajo, para mí como maestra, este apoyo que recibí fue suficiente, pero como aprendizaje para los niños, no fue suficiente, ¡no! (Profesor escuela 6, Infantil V, 2021).

Los informes anteriores convergen con las percepciones de los docentes sobre el impacto de la pandemia en el aprendizaje de los niños, recogidas en los cuestionarios: la mayoría de los docentes dijeron estar de acuerdo o muy de acuerdo con las afirmaciones sobre el impacto del cierre de escuelas en el desarrollo de los niños con respecto a: (i) relaciones interpersonales (69,9%); (ii) expresión oral (70,3%), (iii) escritura espontánea (82,6%), (iv) desarrollo motor/expresión corporal (70,2%) y (v) habilidades relacionadas con la cantidad, el tiempo, el espacio y las relaciones (75,8%).

Consideraciones finales

El presente trabajo propuso realizar un análisis de la implementación de la educación remota en Educación Infantil, en escuelas de la red pública municipal de Sobral/Ceará, en un contexto de crisis y aumento de la incertidumbre. Los análisis buscaron mapear tanto la percepción sobre la enseñanza remota de maestros, burócratas a nivel de calle y las familias de niños matriculados en preescolar.

Los estudios de implementación de políticas públicas, centrados en los burócratas callejeros, especialmente en contextos de crisis y mayor ambigüedad, indican que el flujo de información es un punto crítico. Este aspecto, así como una mayor centralización de las decisiones, fue observado en los análisis sobre la implementación de la educación remota en la escuela primaria y secundaria realizados por Oliveira *et al.* (2021) y por Lotta *et al.* (2021). Sin embargo, incluso en un contexto de mayor ambigüedad, potenciado por las características de la educación infantil, la red de Sobral utilizó canales de comunicación y formación del profesorado ya existentes antes de la pandemia. Se observó convergencia en la comprensión de los profesores de las directrices de la red y la percepción de que la formación/formación obtenida fue suficiente para desarrollar las actividades pedagógicas en el formato remoto. Además, los directores y coordinadores pedagógicos desempeñaron un papel clave en el flujo de información y apoyo a los docentes. Por un lado, las decisiones sobre la educación a distancia no estaban centralizadas y, por otro lado, la implementación en el contexto local de las escuelas no se caracterizaba por decisiones solitarias del maestro, sino por una acción discrecional acordada y apoyada por la administración de las escuelas, que actuaban como burócratas de rango medio.

El contexto de la implementación de la educación remota en Sobral aborda el contexto descrito por Matland (1995) como bajo conflicto entre los actores involucrados y alta

ambigüedad. Para el autor, en estos contextos, observamos una implementación experimental, ya que existe incertidumbre sobre los mejores medios o tecnologías para lograr los objetivos deseados. Sin embargo, también puede representar una oportunidad para que la dirección central aumente su conocimiento sobre los procesos de cambio dentro del área política específica. Por lo tanto, es necesario que exista un sistema de monitoreo capaz de cuidar las innovaciones y soluciones probadas. No fue posible observar en el contexto de Sobral si la red pudo acumular aprendizajes sobre las innovaciones ocurridas durante la pandemia, o si generó aprendizaje para el momento de la reapertura de las escuelas para actividades presenciales. Este sería un tema muy importante para ser investigado en estudios futuros.

Finalmente, incluso con todas las especificidades de los procesos de implementación observados en la red pública de Sobral, registramos una percepción de los responsables de que la educación remota no era capaz de satisfacer sus necesidades específicas. Esta percepción es compartida por los maestros que presentaron perspectivas poco alentadoras sobre el efecto de la enseñanza remota en el desarrollo cognitivo, motor y socioemocional de los niños. El pronóstico negativo de los maestros fue confirmado por los resultados de la investigación que observó un gran impacto de la pandemia en el aprendizaje y el aumento de las desigualdades en preescolar en Sobral (FUNDAÇÃO MARIA CECÍLIA SOUTO VIDIGAL, 2022).

Por un lado, la evidencia sobre la implementación de la educación a distancia y el impacto de la pandemia en el aprendizaje muestra las limitaciones de la educación a distancia, ya observadas en otros contextos (BARTHOLO *et al.*, 2022; ENGZELL; FREY; VERHAGEN, 2020), e indicar la importancia de fortalecer la relación familia-escuela y las políticas intersectoriales en tiempos de crisis, especialmente para llegar al público más vulnerable. Por otro lado, los resultados apoyan el argumento sobre la importancia de una educación infantil de calidad. En la imposibilidad de su funcionamiento presencial, con interacciones significativas y experiencias concretas, la educación infantil pierde su potencial para impulsar el desarrollo de los niños y reducir las desigualdades educativas. Finalmente, si observamos estos efectos en Sobral, podemos plantear la hipótesis de que el impacto de la pandemia de Covid-19 es aún mayor en contextos menos favorables para la implementación de la educación remota. La evidencia del presente estudio alerta sobre la importancia de planificar políticas educativas, en el momento de la reapertura de las escuelas, sobre la necesidad de programas de búsqueda activa (en guardería y preescolar) y recuperación del aprendizaje enfocado en los niños más vulnerables.

GRACIAS: Este estudio fue apoyado por la Fundación María Cecilia Souto Vidigal y CAPES.

REFERENCIAS

- 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. Disponible en: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2405844020323252>. Acceso: 20 mayo 2021.
- APRENDIZAGEM na Educação Infantil e Pandemia: Um estudo em Sobral/CE. **Fundação Maria Cecilia Souto Vidigal**, 2022. Disponible en: [https://www.fmcsv.org.br/pt-BR/biblioteca/impacto-aprendizagem-covid-sobral/?s=aprendizagem,educaçã](https://www.fmcsv.org.br/pt-BR/biblioteca/impacto-aprendizagem-covid-sobral/?s=aprendizagem,educa%C3%A7%C3%A3o). Acceso: 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. Disponible en: <http://fgvclear.org/site/wp-content/uploads/remote-learning-in-the-covid-19-pandemic-v-1-0-portuguese-diagramado-1.pdf>. Acceso el: 05 mayo 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. Disponible en: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/8sNJkg9syT5dXmp9wrBtbDc/?format=pdf&lang=en>. Acceso el: 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. Disponible en: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/1350293X.2021.1872671?scroll=top&needAccess=true>. Acceso el: 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. Disponible en: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S019074092031224X?via%3Dihub>. Acceso el: 02 mar. 2022.
- ENGZELL, P., FREY, A.; VERHAGEN, M. D. Learning Inequality During the Covid-19 Pandemic. **SocArXiv**, Ithaca, n. 29, out. 2020. Disponible en: <https://osf.io/preprints/socarxiv/ve4z7/>. Acceso: 13 feb. 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. Disponible en: <https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2021/01/Retratos-da-educacao-no-contexto-da-pandemia.pdf>. Acceso: 01 feb. 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. Disponible en: <https://www.scielo.br/j/ln/a/kCGVCBfRzvv5wjKvWcxsnv/?lang=pt>. Acceso: 22 feb. 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. Disponible en: <https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/KrdfpSLymvsqWZkJhC6MPXp/abstract/?lang=pt>. Acceso: 04 feb. 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. Disponible en: <https://doi.org/10.1093/oxfordjournals.jpart.a037242>. Acceso: 03 feb. 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. Disponible en: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/25954/pdf>. Acceso: 10 feb. 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. Disponible en: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13928/10307>. Acceso el: 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. Disponible en: 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. Acceso: 10 enero 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. Disponible en: <https://pt.unesco.org/news/dados-da-unesco-mostram-que-em-media-dois-tercos-um-ano-academico-foram-perdidos-em-todo-o>. Acceso: 29 mar. 2022.

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

Cómo hacer referencia a este artículo

KOSLINSKI, C. M.; XAVIER, R. S. S. F.; BARTHOLO, L. T. Implementación de la enseñanza en línea: Percepciones de docentes y las familias en la Educación 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/riaee.v17iesp.3.16723>

Presentado en: 29/04/2022

Revisiones requeridas en: 06/08/2022

Aprobado en: 14/09/2022

Publicado en: 30/11/2022

Procesamiento y edición: Editora Iberoamericana de Educación - EIAE.
Corrección, formateo, normalización y traducción.

