



Universidade de Brasília

Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade e Gestão de Políticas Públicas

Departamento de Administração

ANA BEATRIZ MENEZES DE SÁ

**O processo de implementação de políticas públicas
escolares sob a perspectiva da gestão ordinária**

Brasília – DF

2025

ANA BEATRIZ MENEZES DE SÁ

**O processo de implementação de políticas públicas
escolares sob a perspectiva da gestão ordinária**

Monografia apresentada ao Departamento
de Administração como requisito parcial à
obtenção do título de Bacharel em
Administração.

Professora Orientadora: Dra. Leticia Dias
Fantinel

Brasília – DF

2025

ANA BEATRIZ MENEZES DE SÁ

**O processo de implementação de políticas públicas
escolares sob a perspectiva da gestão ordinária**

A Comissão Examinadora, abaixo identificada, aprova o Trabalho de
Conclusão do Curso de Administração da Universidade de Brasília da
aluna

Ana Beatriz Menezes de Sá

Doutora Leticia Dias Fantinel

Professora Orientadora

Dr. Diego Mota Vieira

Professor-Examinador

Dr. Gabriel Farias Alves Correia

Professor-Examinador

Brasília, 18 de julho de 2025

Dedico este trabalho a minha professora orientadora Doutora Letícia Fantinel, ao meu esposo Allisson Barros e aos profissionais da educação, cuja luta continua me inspirando.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha orientadora, por acreditar e investir no potencial do trabalho; as pessoas que entrevistei, por se disponibilizarem em prol da pesquisa científica, e sem as quais este trabalho não existiria; aquelas que me conectaram com os entrevistados, pela paciência e insistência. Agradeço também aos meus professores em todos esses anos de curso, e à Universidade de Brasília, pela compreensão e dedicação. Agradeço em especial ao meu esposo, cujo acolhimento, suporte e escuta me fizeram seguir adiante.

“Minha esperança é necessária mas não é suficiente.
Ela, só, não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja
e titubeia”.

Paulo Freire

RESUMO

O objetivo desta pesquisa é compreender a implementação de políticas públicas de acessibilidade e inclusão digital, com foco na atuação cotidiana de diretores, orientadores, coordenadores, supervisores e professores, considerando-os gestores ordinários em escolas públicas no Distrito Federal. Mais especificamente: mapearam-se as práticas cotidianas de diretores, orientadores, coordenadores, supervisores e professores de unidades básicas de ensino público, no que tange à implementação de políticas públicas de acessibilidade e inclusão digital; ao mesmo tempo em que se analisou a percepção dos atores estudados sobre limitações e desafios na condução desse processo. O trabalho caracteriza-se como pesquisa descritiva, com abordagem qualitativa, desenvolvida através de entrevistas, realizadas com 10 gestores ordinários de 10 escolas de ensino fundamental e médio do Distrito Federal. Os relatos corroboraram para a identificação como principais barreiras: a indisponibilidade de infraestrutura; as especificidades do ambiente institucional escolar; as contradições normativas e estatísticas; a resistência interna a mudanças; e a gestão de recursos financeiros e humanos considerados escassos. Observou-se que as principais práticas cotidianas dos atores, frente as barreiras relatadas, se relacionam com o uso do WhatsApp para comunicação interna; a busca por verbas alternativas; o uso de recursos próprios; a articulação e engajamento extra de professores; e o retorno para a aula nos moldes tradicionais.

Palavras-chave: Implementação de Política Pública. Gestão Ordinária. Gestão Escolar.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01 – Mapa de distribuição de escolas públicas no DF.	29
Figura 02 – Recursos tecnológicos disponíveis nas escolas de ensino fundamental, segundo a dependência administrativa – Brasil – 2024.	59
Figura 03 - Recursos tecnológicos disponíveis nas escolas de ensino médio, segundo a dependência administrativa – Brasil 2024.	60
Figura 04 - Percentual de escolas da educação básica com acesso à internet, segundo o município – Brasil 2024.	63

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – Cargo/Função dos Entrevistados:	33
---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Conceitos fundamentais a análise	24
Quadro 02 – Perfil Básico dos Entrevistados	29
Quadro 03 – Análise Documental	30
Quadro 04 – Especificação dos Objetivos e Aplicação da Coleta de Dados	30
Quadro 05 – Categorias de Análise.....	32

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CEM – Centro de Ensino Médio
CRE – Coordenadoria Regional de Ensino

DF – Distrito Federal

EAPE – Unidade-Escola de Formação Continuada dos Profissionais da Educação

EF I – Ensino Fundamental I

EF II – Ensino Fundamental II

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EM – Ensino Médio

ENEC – Estratégia Nacional Escolas Conectadas

GDF – Governo do Distrito Federal

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei nº 9.394/1996

Mcom – Ministério da Comunicação

MEC – Ministério da Educação

PNE – Plano Nacional de Educação – Lei nº 13.005/2014

PPP – Projeto Político Pedagógico

RA – Região Administrativa

SEEDF – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO

- 1.1. Contextualização
- 1.2. Formulação do problema
- 1.3. Objetivo Geral
- 1.4. Objetivos Específicos
- 1.5. Justificativa

2. REFERENCIAL TEÓRICO

- 2.1. Gestão Ordinária
- 2.2. A Gestão Escolar no contexto da Gestão Pública
- 2.3. Gestão Escolar e Implementação de Políticas Públicas
- 2.4. Escolas Públicas de Ensino Básico no Distrito Federal
- 2.5. Modelo Teórico de Conceitos

3. MÉTODOS E TÉCNICAS DE PESQUISA

- 3.1. Tipologia e descrição geral dos métodos de pesquisa
- 3.2. Caracterização da organização, setor ou área, indivíduo objeto do estudo
- 3.3. Participantes da pesquisa
- 3.4. Caracterização e descrição dos instrumentos de pesquisa
- 3.5. Procedimentos de coleta e de análise de dados

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

- 4.1. Organização Física
- 4.2. Ambiente Institucional Escolar
- 4.3. Objetivos e Estratégias Formais de Atuação
- 4.4. Gestão e Alocação de Recursos Tecnológicos

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

REFERÊNCIAS

APÊNDICES

Apêndice A – Roteiro Diretores/Vice-Diretor/Supervisor/Coordenador/Orientador

Apêndice B – Roteiro Professores

Apêndice C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

1. INTRODUÇÃO

1.1. Contextualização

Considerando o contexto em que a gestão pública escolar está inserida no Estado Brasileiro, destacam-se a influência importante das mudanças após a Constituição de 1988, a reforma estrutural da década de 1990 e o movimento da Nova Gestão Pública. Tais eventos acabaram por carregar inspirações nas ideias e nas práticas do setor privado, de orientação liberal, em que o foco está na redução de custos e na gestão eficaz (Emery; Giaque, 2005), sob o ponto de vista econômico-financeiro (K.P.Oliveira; Paula, 2014).

Já o campo da gestão escolar pública, assim como outras áreas da gestão, também construiu suas bases em torno de teorias clássicas da administração de empresas e, posteriormente, sofreu influência das perspectivas críticas. A evolução histórica do conceito, portanto, perpassa a ótica clássica de Anísio Teixeira e Carneiro Leão, autores da Administração Escolar, mas encontra um contraponto limitado em críticos como Vitor Paro e Miguel Arroyo (Alves; Bispo, 2022; Souza, 2006).

Assim como essas perspectivas no campo da Educação, há visões que entendem que a gestão escolar não pode ser compreendida apenas pelos moldes estruturais e gerencialistas que influenciam seus modos de organizar, mas também pelas práticas cotidianas que a constituem. Essas práticas envolvem interações entre professores, gestores, estudantes, famílias e outros atores sociais, que desempenham papéis fundamentais na aplicação e adaptação das políticas públicas ao contexto local. Sob essa perspectiva, à qual o presente trabalho se alinha, é fundamental valorizar o cotidiano como espaço onde se dão as negociações, os ajustes e as reinvenções das políticas escolares, reconhecendo que essas práticas traduzem outras formas de racionalidade e gestão, muitas vezes ligadas ao saber prático e às particularidades culturais e sociais.

Assim, compreender a gestão escolar implica olhar para o contexto político e social em que ela se insere, analisando como as políticas públicas são implementadas, reinterpretadas e até mesmo transformadas pelas práticas cotidianas,

as quais desempenham papel essencial na efetividade dessas ações. Diante disso, o próximo tópico problematiza alguns conceitos importantes sobre a gestão escolar que serão fundamentais para esta pesquisa.

1.2. Formulação do problema

Contemporaneamente, é possível dizer que a gestão democrática tem incentivado o debate da reflexividade prática na gestão pública escolar, como nos mostram os estudos de Almeida e Junquilha (2013), Poubel e Junquilha (2015, 2019), Abdian et al. (2016), Souza (2017), Almeida e González (2018) e Alves e Bispo (2022). A reflexividade pensada na gestão do cotidiano na escola, segundo os autores, está centrada na capacidade de os atores escolares (professores, gestores, estudantes e outros) analisarem criticamente suas próprias práticas, contextos e decisões como parte do processo contínuo de organização e implementação das políticas públicas educacionais.

Para os fins desta pesquisa, interessa-se, neste processo, considerar as interações humanas, as singularidades locais e os recursos disponíveis para transformar diretrizes e planejamentos formais e normativos em ações concretas, adaptadas às realidades da escola. Esse processo valoriza a experiência prática e os conhecimentos não convencionais, aproximando a gestão escolar de um enfoque mais humano, colaborativo e situado, especialmente na interação entre os diferentes atores envolvidos na implementação de políticas públicas e na adaptação dessas políticas às realidades locais. Com isso, é possível tornar mais visíveis os desafios, contradições (Severgnini et al, 2022) e possibilidades presentes nas dinâmicas do dia-a-dia escolar, permitindo subsídios à tomada de decisão que respondam às necessidades específicas de cada contexto.

Para isso, propõe-se investigar o cotidiano da gestão pública escolar sob a perspectiva da gestão ordinária trabalhada por Carrieri (2014). A gestão ordinária desenvolve uma fuga aos parâmetros gerencialistas e propõe o enfoque no cotidiano do homem e da mulher comuns que administram negócios ordinários (Carrieri, 2014). Muitos de seus estudos são realizados em pequenos negócios, buscando-se a valorização de conhecimentos ditos “tradicionais, outras racionalidades que não a

instrumental, outras formas de gerir que não aquele objeto do conhecimento científico moderno” (Carrieri, 2014, p.700). Contudo, entende-se que este conceito pode ser relevante para a análise de contextos como a gestão escolar, pois desafia modelos rígidos e padronizados de Administração (bem como do que é gestão e a quem cabe gerir no cotidiano), sugerindo que a atenção às dinâmicas diárias e à reflexividade pode enriquecer a tomada de decisão e a implementação de políticas públicas.

Assim, a gestão ordinária pode ser usada como uma lente teórica que se propõe a deslocar a atenção de uma gestão normativa para a gestão como composta por práticas cotidianas, algo que é muitas vezes invisibilizado pelas abordagens gerencialistas tradicionais. Tal perspectiva valoriza as ações e os saberes do "sujeito comum" no seu cotidiano, em contraste com a racionalidade instrumental predominante nos modelos de gestão focados em eficiência e controle. Em vez de privilegiar grandes estratégias ou normas rígidas, ela tem foco nos pequenos atos, rotinas e práticas locais que estruturam a vida organizacional, reconhecendo formas de conhecimento que muitas vezes são descartadas pelos modelos científicos ou hegemônicos de gestão.

Nesse sentido, para melhor compreender o cotidiano organizacional, se analisará a forma como diferentes atores envolvidos na gestão escolar desempenham suas funções em prol da implementação de políticas públicas escolares. Essas políticas públicas serão aplicadas necessariamente em um contexto político tido como aspecto fundamental a ser considerado na análise. Como definição de políticas públicas, Saravia (2007, p. 29) pontua que:

Ela é um sistema de decisões públicas que visa a ações ou omissões, preventivas ou corretivas, destinadas a manter ou modificar a realidade de um ou vários setores da vida social, por meio da definição de objetivos e estratégias de atuação e da alocação dos recursos necessários para atingir os objetivos estabelecidos.

Esta abordagem será utilizada para problematizar o desenvolvimento do processo de implementação de políticas públicas de acessibilidade e inclusão digital inseridas no contexto de unidades básicas de ensino público. Com isso, espera-se ampliar o debate da aplicação da gestão ordinária para o setor público, em especial para unidades escolares públicas com múltiplos atores implementadores envolvidos.

Inicialmente, o problema de pesquisa foi delimitado a partir da pergunta “Como se desenvolve o processo de implementação de políticas públicas de acessibilidade digital em unidades básicas de ensino público, a partir das práticas cotidianas de gestores ordinários”. Pretende-se, primeiramente, explorar as características do panorama geral das escolas públicas no Brasil, destacando seus principais desafios, estigmas e contribuições. Como referencial teórico, desenvolve-se a base teórica que ensejará toda a pesquisa, com especial destaque para o conceito de gestão ordinária proposto por Carrieri (2014).

1.3. Objetivo Geral

A partir do que foi definido no problema de pesquisa, pretende-se, como objetivo geral, compreender a implementação de políticas públicas de acessibilidade e inclusão digital com foco na atuação cotidiana de atores diversos, considerando-os gestores ordinários em escolas públicas no Distrito Federal.

1.4. Objetivos Específicos

Como desdobramentos do objetivo geral, foram definidos os seguintes objetivos específicos:

- a) mapear práticas cotidianas de diretores, orientadores, coordenadores, supervisores e professores de unidades básicas de ensino público, no que tange à implementação de políticas públicas de acessibilidade e inclusão digital;
- b) descrever os processos de implementação dessas políticas públicas a partir da ótica da gestão ordinária; e
- c) analisar a percepção dos atores estudados sobre limitações e desafios na condução deste processo.

1.5. Justificativa

Os desafios a que uma unidade escolar está exposta são inúmeros e, em muitos casos, apresentam particularidades importantes. Conhecê-las e investigá-las tornou-se, ao longo dos anos, uma ferramenta estratégica para o desenvolvimento da sociedade pelos órgãos governamentais, uma vez que a população cresce, e, com ela, a demanda por educação de qualidade.

A perspectiva da gestão ordinária pode contribuir com o estudo do cotidiano escolar, na medida em que focaliza o papel dos profissionais de gestão “da ponta” ao influenciarem e levarem aspectos da informalidade das soluções cotidianas para escolas públicas, com enfoque nas particularidades da implementação de políticas públicas. A instituição de um modelo de gestão atende a uma visão funcionalista das organizações, que busca determinar e padronizar os procedimentos organizacionais julgados adequados, mas desconsidera que tal padronização é incompatível com a diversidade nas organizações em termos de forma, estrutura, pessoas, contexto e história (Alcadipani, 2014; Barros, Carrieri, 2013).

Trata-se, portanto, da importância de se oferecer fundamentação acadêmica para a compreensão das práticas de gestão escolar, com especial valorização daquelas que surgem do aprendizado cotidiano de gestores e menos daquelas puramente gerencialistas e normatizadas.

Para além da possibilidade de fornecer informações que possam subsidiar a tomada de decisão de gestores escolares, este trabalho é uma ferramenta de aprendizado para sua autora e para outros leitores que possam se interessar pelo tema. Compreendendo-se não se tratar de uma abordagem corrente ao longo do currículo do curso de Administração, este trabalho sinaliza a possibilidade de aprendizado com o cotidiano dos atores que produzem a organização escola, para além dos que ocupam cargos como de direção (professores, orientadores, etc).

Por entender o espaço da escola pública como um importante berço para o estímulo ao desenvolvimento de ideias transformadoras, acredita-se que estudos direcionados a compressão e ao aprimoramento das práticas dos gestores desses espaços são fundamentais para que a opinião pública cobre melhorias.

Torna-se relevante para os estudos de Administração Pública e de Gestão de Políticas Públicas a ampliação do debate de abordagens críticas a concepções hegemônicas de gestão, a fim de se diversificar as correntes ideológicas que embasam os normativos que orientam a ação de gestores públicos nas unidades escolares. Buscou-se atender à proposição de Carrieri quanto a realização de pesquisas que busquem entender a denominação de gestão ordinária, como aquela que se faz no cotidiano dos negócios ordinários, dos pequenos negócios e é uma prática social e cultural formada por uma pluralidade de códigos, referências, interesses pessoais e relacionais (Carrieri, 2014).

2. REFERENCIAL TEÓRICO

A fundamentação teórica desenvolvida neste tópico estrutura-se em 3 seções temáticas – com suas respectivas subseções – bem como propõe, ao final, uma articulação em forma de um modelo teórico conceitual que localiza a pesquisa entre a literatura acadêmica de Estudos Organizacionais (no tema gestão ordinária) e Administração Pública e Gestão de Políticas Públicas (no tema Gestão Escolar).

2.1. Gestão Ordinária

Utiliza-se como principal lente focal para a análise a que se propõe este trabalho os esforços desenvolvidos por Carrieri (2014) e complementados por outros autores a fim de ampliar a discussão em gestão ordinária. O “Homem Comum”, retratado por Carrieri (2014), será equiparado neste estudo ao implementador de políticas públicas – o burocrata de nível de rua – pelos motivos que serão elencados a seguir.

A gestão ordinária buscou, nos últimos anos, esmiuçar a Arte do Fazer proposta por Certeau (1994) tendo como objetivo o mapeamento descritivo do cotidiano de pequenos negócios. O cerne desses esforços baseou-se, principalmente, na constatação da não aderência do gestor ordinário a uma racionalidade “instrumental”, que, segundo Carrieri (2014), tem sido historicamente imposta como visão culturalmente hegemônica.

Para tanto, se reconhece a subjetividade dos sujeitos e a busca pela sensibilidade aos eventos não previstos, de modo a viabilizar o uso criativo e oportunista do espaço e do tempo e destacando a multiplicidade das práticas que formam o cotidiano. As práticas, por seu caráter efêmero, contextual e oportunista, tornam-se frutos da astúcia popular, estimulam os gestores a desenvolverem soluções criativas – que geram resultados imediatos – e enfatizam a necessidade de desvinculação do progresso da humanidade ao desenvolvimento da técnica (Certeau, 1994; Souza; Carrieri, 2012).

De fato, tornou-se primordial para esses autores o estudo profundo de como essas práticas se desdobram no dia-a-dia. Encontrou-se, assim, uma certa

complexidade contida especialmente nas identidades individuais e de grupo, que são historicamente construídas e refletem suas memórias, valores, crenças e percepções. Assim, a gestão ordinária pode ser definida como crítica aos conceitos de gestão tradicional e pertencente aos Estudos Organizacionais (EORs), na medida em que foge aos parâmetros gerencialistas e foca no cotidiano do homem comum que administra negócios ordinários (Carrieri, 2014, p. 699).

A definição, portanto, consegue refletir a gestão realizada em pequenos negócios como a do Teatro de Mamulengos em Caruaru, Pernambuco, no contexto dos estudos de economias criativas locais (da Silva et al., 2021). A pesquisa do Teatro de Mamulengos atua sobre a lógica na qual “a arte não se vende, mas se repassa” e se relaciona com os interesses pessoais dos dirigentes. A gestão ordinária realizada no teatro pode comumente ser analisada pela visão tradicional da teoria das organizações como uma gestão amadora; entretanto, a partir da ideia da gestão ordinária entende-se que esta gestão se dá pelo conhecimento adquirido no saber e fazer “do” e “no” cotidiano (Carrieri et al., 2018) (da Silva et al., 2021, p. 20).

Como segundo exemplo destaca-se o caso da Cafeteria Will Coffee em Contagem, Minas Gerais. Carrieri destaca a presença marcante de criatividade e de subversão aos valores da cultura do *management*.

No pequeno negócio em estudo, encontramos o predomínio da espontaneidade, do improviso, do fazer com o que se tem em mão; do compartilhamento de conhecimento; do agir e do responder ao ambiente sem planejamento prévio; com tempo estendido de dedicação aos clientes e parceiros; a não adoção de protocolos e procedimentos pré-estabelecidos; a não análise de mercado; uma gestão não orientada por modelos e pela produtividade; a presença da afetividade; da razão substantiva; a valorização da intuição. (Carrieri, 2018, p. 10).

Torna-se relevante para a abordagem metodológica que fundamenta este trabalho, o entendimento sobre a estigmatização das práticas organizativas do cotidiano de pequenos negócios – que segundo a gestão ordinária são vistas como vulgares, e em geral pouco estudadas no campo da Administração – ao mesmo tempo em que se é conhecida a vulnerabilidade a que os gestores públicos estão submetidos, de modo a também sujeitá-los ao escrutínio público (Wu et al., 2017), que

percebe esse servidor público como responsável pelas falhas e deficiências, muitas vezes estruturais, do serviço público.

2.2. A Gestão Escolar no contexto da Gestão Pública

Tendo como ponto de partida a Constituição Federal de 1988, a gestão escolar passou a ser debatida principalmente com a promulgação da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). O principal diferencial da até então nova diretriz foi a instituição do modelo de gestão democrática como parâmetro para todas as unidades escolares públicas de ensino básico no território nacional. O Plano Nacional de Educação (PNE), estabelecido na Lei nº 13.005/2014, também foi mais um esforço normativo para reafirmar o estabelecimento da gestão escolar democrática, bem como de estabelecer metas e paradigmas importantes para a gestão escolar. Dentre as medidas estavam: a desburocratização; a flexibilização com vistas à autonomia dos gestores; e o objetivo de que, em cinco anos, ao menos 50% dos gestores de escolas no país tivessem nível superior e desejável especialização na área de gestão.

O Censo Escolar 2024 mostra que, nas escolas brasileiras, existem 190.623 gestores. O perfil dos profissionais de gestão que ocupam cargo de direção é majoritariamente feminino (80,6%), mas varia nas redes federal (26,2%), estadual (66,2%), municipal (83,6%) e privada (84,3%). O acesso ao cargo através de indicação ou escolha da gestão é de 10,4%, 18,9%, 39,6% e 33,4% nas redes federal, estadual, municipal e privada respectivamente. A respeito da escolaridade desses gestores, 91,5% completaram o ensino superior, e apresenta distribuição relativamente uniforme nas redes: federal (99,7%), estadual (97,8%), municipal (91,6%) e privada (86,5%). Já quando se observa o vínculo institucional desses gestores com a escola, o Censo 2024 revela que 78,2% dos diretores da rede pública são concursados, efetivos ou estáveis, enquanto 19,7% possuem vínculo de contrato temporário, 1,5% são contratados via CLT e 0,6% dos contratos são terceirizados.

A partir de então, a gestão escolar passaria a envolver múltiplos atores – pais, estudantes, líderes comunitários locais, diretores, docentes e demais funcionários – incluir a eleição direta para diretor (a) e a criação de conselhos escolares. Estes são

os princípios da chamada gestão democrática, um dos pilares da constituição da gestão escolar na legislação e políticas públicas escolares no Brasil.

Antes da instituição da LDB, estudiosos se dedicaram a avançar com os estudos em Administração Escolar, reconhecendo seu enraizamento na administração científica. Além disso, a consideravam como um conjunto de elementos técnicos com recursos utilizados com o intuito de se alcançar os objetivos e fins da escola por meio de uma melhor maneira técnica (Poubel; Junquillo, 2019). Autores como Félix (1984), Paro (1988) e Teixeira (1988) iniciaram então uma transição com trabalhos relevantes para a área objetivando um campo mais crítico em relação aos paradigmas existentes.

A tendência da gestão democrática passou a reconhecer a natureza política da gestão das escolas públicas e a valorizar a sua democratização através do incentivo ao diálogo e a participação da comunidade escolar (Souza, 2006; 2012; Drabach; Souza, 2015). Entendeu-a, portanto, como capaz de identificar a dinâmica dos processos sociais que estão presentes no processo educacional (Lück, 2011), assim como capaz de amparar a coexistência dos aspectos pedagógicos e administrativos.

Para os estudos mais recentes, a gestão democrática trouxe, no entanto, aspectos conflitantes que se tornaram relevantes para a compreensão do contexto mais atual em que se insere a gestão de escolas públicas. Nessa nova perspectiva, a gestão escolar é vista como produto das interações entre o diretor, a comunidade escolar e as distintas situações e contextos que os cercam (Diamond; Spillane, 2016).

Nesse sentido, foi adicionada à complexidade das escolas públicas uma série de dilemas, disputas de poder, diversidades de opiniões e práticas construídas coletivamente, (Lück, 2006, 2011; Drabach; Mousquer, 2009; Paro, 2010; Souza, 2012) que demandaram dos gestores o desenvolvimento de saídas práticas que passaram a ser estudadas como área temática. A gestão passou a ser vista como fluida, emergente, fragmentada, coletiva e fruto de diálogos e relações sociais (Cunliffe, 2014).

O esforço desta pesquisa, portanto, concentra-se em ampliar o debate das características, da gestão escolar, especialmente no momento da implementação de políticas públicas educacionais, tendo como lente teórica os avanços no estudo da gestão ordinária. Tal esforço justifica-se pela carência de modelos teóricos em gestão pública escolar (Oliveira; Vasques-Menezes, 2018) e de estudos que tratem sobre a função do gestor escolar (Paro, 2010).

2.3. Gestão Escolar e Implementação de Políticas Públicas

A implementação de políticas públicas é o momento em que, segundo caracterizado por Hill e Varone (2016), ocorre a transformação da política pública após as fases de agenda e formulação, respectivamente. A implementação de uma política pública busca mapear as diferenças entre os objetivos planejados e os resultados que foram alcançados naquele contexto de aplicação, dependendo principalmente dos instrumentos de ação do estado e da atuação dos burocratas envolvidos (Lotta, 2019).

Ao longo dos seus 40 anos de desenvolvimento, a área temática avançou primeiramente com base nos moldes americanos, em uma perspectiva de análise prescritiva essencialmente *top down*, que buscava encontrar a camada burocrática que estaria corrompendo os objetivos da política pública definidos anteriormente pelos burocratas eleitos democraticamente.

Após diversos estudos, os autores dessa primeira geração concluíram que a causa de políticas públicas falharem estava frequentemente associada à ambiguidade e à abrangência dos objetivos elaborados na formulação; bem como por haver muitos atores e valores diferentes envolvidos. Logo, seria necessário aumentar a definição e a clareza de objetivos, e ampliar o controle de quem executa (Pressman; Wildavsky, 1973; Gunn, 1982; Sabatier; Mazmanian, 1979; Barrett, 2004).

Já na segunda geração, os estudiosos em implementação de políticas públicas voltaram-se principalmente para a ideia de que políticas públicas seriam uma variedade de processos e atividades contínuas que demandam tomada de decisão; e, portanto, sujeitas à discricionariedade dos atores que as implementam (Lotta, 2019). Para esses autores a análise de políticas públicas deve focar no que de fato ocorre no momento da implementação, explicitando um viés *bottom up* e minimizando a necessidade de legitimidade e conformidade. Para tanto, essa geração colhe influências dos Estudos Organizacionais e da Sociologia para desenvolverem um olhar voltado para os atores envolvidos na implementação de políticas públicas – chamados burocratas de nível de rua (Lotta, 2019) .

Nos anos 1990 – terceira geração – os autores passaram a focar nos modelos sintéticos de análise da implementação, pesquisando por exemplo a influência do ambiente na formulação e implementação (Matland, 1995) e entendendo processos

decisórios a partir e dentro de coalizões políticas. Atualmente - dentro da quarta geração de estudos sobre implementação - há uma tendência marcada por temas relacionados a novos modelos da ação estatal que surgiram após o processo de reforma de Estado em vários países (Lotta, 2019).

No Brasil, os estudos de implementação chegaram junto com a tendência de pesquisas em governança, novos arranjos institucionais, sistemas de coordenação, processos multinível, instrumentos de ação pública, capacidades estatais na implementação, a relação entre atores estatais e não estatais e outras temáticas (Saetren, 2014; Hill; Hupe, 2003; Howlett, 1991).

Ao se analisar o acúmulo dos estudos realizados na área conclui-se, como primeiro pressuposto importante, que formulação e implementação não são fases distintas, mas sim processos decisórios contínuos que perpassam diferentes atores no que se pode chamar de cadeia decisória (Lotta, 2019, p. 18). Como segundo pressuposto, Lotta (2019) cita a categorização realizada por Hupe e Hill (2003) para desmembrar a complexidade da área temática:

Os autores diferenciam os processos de decisões *multi-layering* (múltiplas camadas) e *multi-level* (múltiplos níveis). O primeiro, *multi-layering*, diz respeito a processos decisórios que envolvem várias camadas com mandato para decisão. É o caso, por exemplo, de sistemas federativos em que um ente não tem hierarquia sobre os demais. Assim, as decisões podem ser refeitas e alteradas com mandato legal para tal. Esses sistemas dependem de construção de negociações, consensos e sistemas de adesão para funcionarem. As análises sobre implementação devem, portanto, analisar esses processos (Lotta, 2019, p. 18-19).

Já para processos de implementação que envolvem vários níveis hierárquicos, o modelo de processos *multi-level* considera a existência de subordinação entre esses níveis; a necessidade de coordenação entre as ações dos atores; e decisões que possam ser cumpridas e, posteriormente, avaliadas por superiores. Para tanto, deve ser observada a fundamentação em incentivos e controles (Hill; Hupe, 2003).

No terceiro pressuposto analítico, há que se considerar que o processo de implementação de políticas públicas é altamente interativo e, portanto, muitos atores - de dentro ou fora das organizações, formais ou informais e estatais ou não estatais - estão envolvidos nos processos decisórios. Para o quarto pressuposto, deve-se

compreender que a implementação sofre interferência de diversos fatores relacionados a sistemas mais gerais, organizacionais e relativos aos indivíduos. Logo, entende-se a insuficiência das normas e regramentos para se definir a execução, e compreender a implementação de uma política pública (Lotta, 2019).

Neste trabalho, reúnem-se esforços para que o olhar analítico sobre o processo de implementação se detenha ao modo como ela acontece, e menos às particularidades e aderência normativa do processo. Compreende-se a gestão escolar como um conglomerado de ações e práticas: muitas vezes cooperativas; normativas e cotidianas; realizadas em uma unidade escolar; envolvendo múltiplos atores; e de caráter contextual político (Poubel; Junquillo, 2015). Dessa forma, buscou-se mapear a ação dos atores envolvidos na implementação – burocratas de nível de rua – bem como compreender seus limites de atuação e influência no alcance e percepção da acessibilidade digital objetivada por políticas públicas como a Estratégia Nacional de Escolas Conectadas (ENEC), a iniciativa Internet Brasil (Ministério das Comunicações e Ministério da Educação) e o Programa de Inovação Educação Conectada. A política pública, portanto, foi analisada sob a ótica de um:

sistema de decisões públicas que visa a ações ou omissões, preventivas ou corretivas, destinadas a manter ou modificar a realidade de um ou vários setores da vida social, por meio da definição de objetivos e estratégias de atuação e da alocação dos recursos necessários para atingir os objetivos estabelecidos (Saraiva, 2014, p.29).

No que diz respeito especificamente a políticas públicas educacionais, pode-se dizer que passaram a ser mais discutidas após a Constituição Federal de 1988, em que programas ou ações de criação governamental começaram a serem pensados para a efetivação do direito à educação explicitado na constituição (Artigo 6º). O acesso à educação nem sempre foi garantido por lei, mas mesmo após 37 anos do estabelecimento da obrigação do Estado em tornar a educação acessível para todos, discute-se o quanto ela realmente está. Isto é, os direitos garantidos nem sempre se materializam em oportunidades de acesso à escola pública de qualidade, sobretudo quando se pertence às classes menos favorecidas (Smarjassi; Arzani, 2021).

Com vistas ao controle das políticas educacionais, foi estabelecido ao longo dos anos múltiplas ferramentas regulatórias a fim de fornecer resultados limitados ao Estado. Isso porque sistemas de avaliação como o Índice de Desenvolvimento da

Educação Básica (Ideb); o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb); e a Prova Brasil minimizam o desenvolvimento educativo e enaltecem resultados e indicadores numéricos e objetivos, fundamentados em avaliações padronizadas e aplicadas em larga escala. Como exemplos, os indicadores que refletem a distorção série-idade, o número de estudantes aprovados ao final dos anos escolares e o número de matrículas realizadas em cada nível de ensino.

São exemplos de políticas públicas educacionais, por exemplo, aquelas com foco na manutenção e no avanço dos estudantes na escola. Programas como o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada; o Escola em Tempo Integral; a Educação de Jovens e Adultos (EJA); e o Programa de Bolsa Permanência (PBP), voltado à educação indígena e quilombola, dentre tantos outros.

É possível dizer que, hegemonicamente, a Gestão Pública vem sendo pautada nas décadas de 1980 e 1990 a partir de influências importantes do movimento chamado “Nova Gestão Pública” (*New Public Management* - NPM), o que não é diferente nas escolas públicas. A NPM emerge num contexto de enfraquecimento do papel do Estado e de privatização e mercantilização dos serviços públicos como uma tentativa de incorporação de princípios e práticas do setor privado para aumentar a eficiência na gestão dos serviços públicos. Caracterizada por um foco em resultados, a NPM tende a priorizar aspectos técnicos e quantitativos da gestão pública, como a produtividade e a eficiência, e muitas vezes ignora questões políticas, sociais e culturais que são fundamentais para uma gestão pública mais equitativa, gerando pressões em que os gestores se concentram mais em atingir metas preestabelecidas do que em garantir qualidade ou resolver problemas com a complexidade necessária (Paes de Paula, 2005).

A visão do papel dos gestores públicos, como implementadores de políticas públicas, de forma limitada, vem sendo contestada em muitos estudos que discordam que o processo de políticas públicas seja fundamentado apenas em tomada de decisões (Wu et al., 2014). Isto porque, como implementadores de políticas públicas, buscam mapear as diferenças entre os objetivos planejados e os resultados que foram alcançados naquele contexto de aplicação, dependendo principalmente dos instrumentos de ação do estado e da atuação dos burocratas envolvidos (Lotta, 2019). O trabalho dos gestores públicos inclui a definição de agendas, a avaliação de medidas públicas, o desenvolvimento de possibilidades, a implementação de

decisões, a administração eficiente de recursos escassos, a mediação de conflitos entre os atores, e tantas outras obrigações (Saravia, 2007; Poubel e Junquillo, 2015).

O dia-a-dia para esses gestores, tratando-se especificamente dos gestores escolares, muitas vezes os sobrecarrega e gera desgaste para toda a equipe diretiva da instituição. Dessa forma, ainda que a unidade escolar obtenha resultados satisfatórios nos sistemas de avaliação, esses indicadores, como o IDEB, mascaram problemas (Severgnini et al, 2022) e dificuldades de gestão que só são conhecidos quando busca-se explorar o enfrentamento do cotidiano pela gestão.

Por tudo isso, os esforços empenhados neste trabalho procuraram entender esses gestores públicos como atores responsáveis por decidirem temas ou questões distintas ao longo das políticas públicas; liderando outros atores, acumulando funções e administrando recursos escassos (Saravia, 2007).

2.4. Escolas Públicas de Ensino Básico no Distrito Federal e Programas de Acesso e Inclusão Digital

No Brasil, as escolas públicas de educação básica se utilizam de instrumentos para assegurar aos estudantes não só meios para a construção de carreiras profissionais, mas para o desenvolvimento e exercício da cidadania (LDB, 1996). Alguns deles são:

- a gestão autônoma em cada unidade
- os conselhos de escola;
- a eleição para o cargo de diretor escolar;
- os grêmios estudantis;
- e a associação de pais.

Dados do Censo Escolar 2024, divulgados em maio de 2025, registraram 47,1 milhões de estudantes, em todos os níveis de ensino, distribuídos em 179,3 mil escolas no Brasil. A rede privada representa 20,21% desse número, enquanto a rede pública abarca a maior parte das matrículas: 79,79%.

Segundo o Censo Escolar 2023, com dados divulgados pela SEEDF, o Distrito Federal possuía, em fevereiro de 2024, 825 escolas públicas estaduais e 464.977 alunos matriculados nos níveis de educação infantil, ensino fundamental e ensino

médio. A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) acumula hoje a gestão de 99% dessas unidades. Ressalta-se, porém, que até junho de 2025 ambos os dados ainda não foram atualizados pelo Censo Escola 2024.

Atualmente, os dados do Censo Escolar - realizado de forma online anualmente com coleta de dados pela ferramenta Educacenso - são utilizados pelo governo federal como referência para os investimentos na educação, distribuindo os recursos com base na quantidade de alunos das escolas em cada esfera do governo (Oliveira Júnior; Minori; Frota, 2019). Algumas das variáveis observadas refletem dados sobre a infraestrutura das escolas, número de matrículas, docentes e turmas, por exemplo.

Mais adiante, detalharemos também os dados estatísticos referente ao acesso a recursos digitais e tecnológicos pelas escolas, bem como o alcance da distribuição de rede de internet nas unidades básicas de ensino do Brasil. As informações orientam diversos programas de transferência de recursos públicos como o Programa de Descentralização Administrativa e Financeira (PDAF), o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb), o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), o Estratégia Nacional Escolas Conectadas (ENEC) e outros.

Nesse contexto, torna-se relevante uma diferenciação breve da variável que foi proposta. Schmidt (2018) comenta os conceitos de política, plano, programa, projeto e ação, de forma que da política pública derivam-se todos os outros. Política Pública estabelece princípios, objetivos, diretrizes relativas à gestão, responsabilidade do poder público e da sociedade; e se volta a meios, recursos, e a forma de atuação governamental em determinada área. Já Plano procura abarcar diretrizes da política ao definir metas e estratégias para um intervalo de tempo específico. Programa é geralmente associado ou derivado de um plano e, assim, possui diretrizes, estratégias, objetivos e metas de um determinado setor (Silva; Leal, 2022). Projeto configura uma pequena unidade do processo de planejamento, em que se especificam atividades, ações, recursos e estratégias para instrumentalizar uma ação. Os programas governamentais citados no parágrafo anterior, assim como aqueles com foco em acessibilidade e inclusão digital – eixo central desta pesquisa - compõem um conjunto de políticas públicas educacionais para a Educação Básica.

O ENEC - como um dos programas de acesso e inclusão digital de lançamento mais recente pelo governo federal - foi instituído através do Decreto nº 11.713, de 26

de setembro de 2023; conta com informações divulgadas na plataforma do Ministério da Educação (MEC) e é gerido pelo MEC e pelo Ministério da Comunicação (MCom). Além de possuir investimento de R\$8,8 bilhões - R\$6,5 bilhões oriundos do NOVO PAC - o programa contava com 92,15% de unidades escolares aderentes a iniciativa, e cerca de 5.131 municípios, segundo dados disponibilizados pela Agência GOV em janeiro de 2024.

2.5. Modelo Teórico de Conceitos

O quadro de conceitos teóricos apresentado a seguir – QUADRO 01 - foi elaborado com base nos termos anteriormente trabalhados no referencial teórico.

QUADRO 01 –

Conceitos fundamentais a análise

Campo de estudo	Termo	Conceituação
Administração, Estudos Organizacionais	Gestão Ordinária	Corrente crítica aos conceitos de gestão tradicional, pertencente aos Estudos Organizacionais (EORs), que foge aos parâmetros gerencialistas e foca no cotidiano do homem comum que administra negócios ordinários (Carrieri, 2014, p. 699).
Administração Pública e Gestão Social	Gestão Escolar	Conglomerado de ações e práticas: muitas vezes cooperativas; normativas e cotidianas; realizadas em uma unidade escolar; envolvendo múltiplos atores; e de caráter contextual político (Poubel; Junquilha, 2015).
Gestão de Políticas Públicas	Gestores Públicos	Atores responsáveis por decidirem temas ou questões distintas ao longo das políticas públicas, liderando outros atores, acumulando funções e administrando recursos escassos (Saravia, 2007).
	Políticas Públicas	Sistema de decisões públicas que visa a ações ou omissões, preventivas ou corretivas, destinadas a manter ou modificar a realidade de um ou

		vários setores da vida social, por meio da definição de objetivos e estratégias de atuação e da alocação dos recursos necessários para atingir os objetivos estabelecidos (Saravia, 2007, p.29).
	Implementação de Políticas Públicas	Processo que busca mapear as diferenças entre os objetivos planejados e os resultados que foram alcançados naquele contexto de aplicação, dependendo principalmente dos instrumentos de ação do estado e da atuação dos burocratas envolvidos (Lotta, 2019).

FONTE: vários autores.

O tópico adiante detalha em subtópicos os procedimentos metodológicos – e suas especificidades – utilizados na construção desta pesquisa empírica.

3. MÉTODOS E TÉCNICAS DE PESQUISA

Os próximos 5 subtópicos detalham como a pesquisa empírica foi trabalhada. Serão desenvolvidas a tipologia e a descrição gerais; a caracterização do objeto estudado; a definição dos participantes; a caracterização dos instrumentos; e a descrição dos procedimentos de coleta e análise de dados da pesquisa.

3.1. Tipologia e descrição geral dos métodos de pesquisa

Este trabalho foi conduzido na forma de um estudo qualitativo e descritivo com a metodologia procedimental monográfica. Busca-se examinar aspectos particulares do conjunto das atividades de um grupo social particular (Lakatos; Marconi, 2017) – os gestores ordinários. A pesquisa contou com duas fontes distintas de dados: análise documental e entrevistas semiestruturadas. A abordagem escolhida foi considerada a mais adequada à pesquisa em virtude do objetivo de se levantar e analisar informações sobre a perspectiva de gestores ordinários a respeito da gestão de escolas públicas de educação básica, com foco no entendimento dos aspectos cotidianos, contextuais e práticos da atuação dos atores enquanto implementadores de políticas públicas.

3.2. Caracterização da organização, setor ou área, objeto do estudo

Há no Distrito Federal 14 Coordenarias Regionais de Ensino (CRE) vinculadas à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) - que administram as escolas públicas das 35 regiões administrativas (RAs) do Distrito Federal.

Segundo o Censo Escolar 2023, o Distrito Federal possui 825 escolas públicas de educação básica ofertando modalidades de ensino diversas – incluindo o EJA, a educação especial e a educação à distância – nos níveis de educação infantil, ensino fundamental e médio (Distrito Federal, 2019). Algumas unidades funcionam apenas diurnamente, enquanto outras também oferecem classes da Educação de Jovens e

Adultos (EJA) no turno noturno. A seguir, o mapa – FIGURA 01 – destaca com pontos verde-claro as unidades de ensino da rede particular, e com pontos verde-escuro as unidades públicas de ensino distribuídas entre as RAs do Distrito Federal, segundo dados do Instituto de Pesquisa e Estatística do Distrito Federal (2023).



FIGURA 01 - Mapa de distribuição de escolas públicas no DF
FONTE: IPEDF.

3.3. Participantes da pesquisa

Os 10 profissionais entrevistados foram escolhidos por conveniência e indicação (a partir da técnica de amostragem conhecida como “bola de neve”, em que participantes contatados indicam outras pessoas), com foco na diversificação de: cargo; tempo de atuação na unidade de trabalho atual; e Região Administrativa (RA) da unidade de ensino. Todos os participantes exercem suas funções em unidades de ensino distintas, que não foram identificadas em razão da anonimização das pessoas entrevistadas.

A seguir, o QUADRO 02 define o perfil básico dos entrevistados, considerando idade, gênero, tempo na unidade escolar atual e nível ensino em que atua.

QUADRO 02 –
Perfil básico dos entrevistados

Identificação	Idade	Gênero	Tempo na Unidade Escolar Atual	Nível de Ensino
A	45	Feminino	1 ano	Ensino Médio

B	44	Feminino	4 meses	Ensino Fundamental II
C	48	Masculino	3 anos	Ensino Médio
D	46	Feminino	22 anos	Ensino Fundamental I
E	60	Feminino	8 anos	Ensino Fundamental I
F	40	Feminino	6 meses	Ensino Fundamental I
G	47	Feminino	10 anos	Ensino Fundamental I
H	40	Feminino	4 meses	Ensino Fundamental I
I	36	Masculino	3 meses	Ensino Fundamental II
J	38	Feminino	3 anos	Ensino Fundamental I

FONTE: dados da pesquisa.

Assegurou-se o anonimato dos entrevistados, bem como a destinação exclusivamente acadêmica da pesquisa. Os entrevistados ocupam cargos de: diretor, coordenador pedagógico, supervisor pedagógico, orientador educacional e professor, tanto 20h, 40h e 60h – TABELA 01.

3.4. Caracterização e descrição dos instrumentos de pesquisa

O levantamento dos dados para a análise documental foi feito a partir de documentação indireta e, portanto, proveniente de dados estatísticos coletados de planilhas e relatórios com informações públicas divulgadas pelo Censo Escolar 2023, 2024 e Ideb 2024 – QUADRO 03 – através da página virtual do Ministério da Educação (MEC). Ademais, também se realizou uma leitura flutuante dos materiais regimentais dispostos no QUADRO 03, em que se priorizou a busca e o filtro de palavras e expressões que pudessem estar presentes em trechos que se relacionassem com a temática da pesquisa.

No projeto inicial de pesquisa, desejava-se utilizar os Projetos Político Pedagógico (PPP) das unidades de ensino a que os entrevistados pertencem, a fim de cruzar dados de disponibilidade, incentivo e acesso de alunos, professores e gestores a recursos e/ou políticas de acessibilidade e inclusão digital. Entretanto, os documentos, que pela lei são de acesso público, não estavam disponíveis durante os meses de coleta e análise de dados. Abriu-se um pedido de acesso à informação através da página online do programa Participa DF, sob o protocolo LAI-010152/2025. A resposta ao chamado afirmou que os documentos somente estariam disponíveis após a finalização do prazo de aprovação pelas CREs e SEEDF: 4 de julho. Tornando inviável a análise desses materiais antes da finalização desta monografia.

QUADRO 03 – Análise documental

Documentação Indireta (documentos públicos)	
Fontes estatísticas	Censo Escolar 2023 e 2024 Ideb 2024
Material regimental	• Portaria nº 139 de 22 de fevereiro de 2024 (regula o PPP das escolas públicas) • Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio (SEEDF) • Plano Distrital de Educação (PDE) 2015-2024 • Plano Plurianual (PPA) 2024-2027 • Planejamento Estratégico Institucional (PEI) 2023-2027 • Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394, de 1996 • Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) • Plano Nacional da Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014

FONTE: dados da pesquisa.

Como principal técnica aplicada para a coleta de dados, as entrevistas foram conduzidas por um roteiro semiestruturado - APÊNDICE A e B - aplicado de forma

virtual ou presencial - sempre individual e privada. Foi estabelecido com cada um dos entrevistados uma conversa inicial informal com perguntas abertas a respeito do contexto de atuação do profissional na área; assim como a indagação de questões oriundas da descrição dos fatos.

As 10 entrevistas foram gravadas com o consentimento dos respondentes por escrito – APÊNDICE C, bem como transcritas, salvas e tratadas – com o auxílio dos softwares *Capcut* e *TurboScribe*. O QUADRO 04 especifica a relação entre cada um dos objetivos específicos e as duas formas de coleta de dados utilizadas na abordagem.

QUADRO 04 –
Especificação dos Objetivos e Aplicação da Coleta de Dados

Objetivos Específicos	Coleta de Dados
a) mapear práticas cotidianas de diretores, orientadores, coordenadores, supervisores, secretários e professores de unidades básicas de ensino público, no que tange à implementação de políticas públicas de acessibilidade e inclusão digital.	Pesquisa documental Entrevistas semiestruturadas
b) descrever os processos de implementação dessas políticas públicas em comparação com modelos de gestão tradicional	Pesquisa documental Entrevistas semiestruturadas
c) analisar a percepção dos atores estudados sobre limitações e desafios na condução deste processo	Entrevistas

FONTE: dados da pesquisa.

3.5. Procedimentos de coleta e de análise de dados

A pesquisa documental, viabilizada pelos materiais dispostos online pelo Ministério da Educação e pela Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF) – QUADRO 03, procurou fundamentar o filtro e a análise dos dados com base nas informações quantitativas de interesse prévio e consequente busca pela análises qualitativas do material. Foram colhidos dados de infraestrutura, capacitação, aparelhagem digital e tecnológica, perfil sociodemográfico de alunos, professores e gestores – de modo que os aspectos definidos para as entrevistas – QUADRO 05 –

também se confrontassem com os resultados colhidos pela plataforma Educacenso (Censo) e pelos filtros aplicados nos materiais regimentais.

A estratégia de análise dos dados das entrevistas semiestruturadas, realizadas na segunda etapa do levantamento de dados, se deu por meio da análise de conteúdo (Bardin, 2016). A técnica, sendo aplicada em diversos discursos, várias formas de comunicação, e para interpretação do sentido dado pelo respondente, considera o aspecto contextual, a linguagem natural, as manifestações culturais bem como o conteúdo explícito (Bardin, 2016). Desse modo, a análise de conteúdo possibilita que o pesquisador faça inferências sobre o que se fala, o que se escreve, com que intensidade e quais símbolos figurativos são usados para expressar ideias, os silêncios e as entrelinhas de uma comunicação (Franco, 2005).

Compreendeu-se que, em razão do caráter contextual escolar apresentar-se plural e complexo (Lück, 2011; Vargas; Junquilha, 2013), as categorias de análise foram esboçadas primeiramente na etapa de formulação do projeto, e definidas após a finalização e toda a aplicação da análise de conteúdo. Primeiramente, realizou-se uma leitura flutuante de todo o material transcrito para a aplicação *Word* (Microsoft), em que os aspectos e temáticas-chave foram sendo iluminados com marcador amarelo, o que viabilizou a etapa de codificação e posterior categorização de todo o volume de dados filtrados em documentos-rascunho paralelos.

Na análise desse, objetivou-se o destaque aos seguintes aspectos: organização física – espaço físico e especificidades estruturais; ambiente institucional escolar – a cultura organizacional, a escola na visão da comunidade escolar, o contexto político, a atuação autônoma de professores e as práticas de acompanhamento e avaliação; os objetivos e estratégias de atuação – diretrizes/normativos e planejamento; assim como a gestão e alocação de recursos tecnológicos e digitais – tanto materiais coletivos quanto individuais, a qualidade e quantidade dessa oferta, o uso de recursos próprios, a escassez de recursos financeiros e mão de obra e a realocação de recursos ou priorização de demandas. As categorias de análise foram dispostas como se segue – QUADRO 05.

QUADRO 05 –
Categorias de Análise

Organização Física	Espaço físico e Especificidades Estruturais: ausência de laboratórios de informática; ausência de estrutura de cabeamento para internet; insuficiência de espaço.
--------------------	---

Ambiente Institucional Escolar	• Cultura Organizacional: resistência a adaptação de professores. Sobrecarga de trabalho; dependência do engajamento dos professores; • Visão da comunidade: clamor, apoio ou ausência dos pais; • Contexto Político: verbas de emenda parlamentar; recursos APM; festa junina/regional; • Autonomia de professores e gestão com papel secundário; • Acompanhamento e avaliação dos gestores: não há.
Objetivos e estratégias de atuação	• Diretrizes/normativos e planejamento: PPP; Currículo em movimento (NEM); LDB e PNE - gestão democrática; reuniões do tipo: “coletivas”.
Gestão e alocação de recursos tecnológicos/digitais	• Qualidade e quantidade: limitação de quantidade de recursos digitais para professores; ausência de recursos para manutenção; • Disponibilidade apenas de materiais coletivos para uso do professor, quando há; • Uso de recursos próprios (muito frequente); • Escassez de recursos financeiros e mão de obra: caso do prof voluntário que dá aulas de informática; • Realocação de recursos; priorização de demandas: redestinação de verbas para atenção a demandas urgentes.

FONTE: dados da pesquisa.

As entrevistas ocorreram entre os dias 27 de maio e 11 de junho de 2025, com um total de 10 voluntários em reuniões previamente agendadas - TABELA 01. Ao todo, foram realizadas 6 entrevistas presenciais com gravação de áudio via aparelho telefônico; e 4 entrevistas virtuais com gravação de áudio e vídeo via aplicação *Meet* (Google). Torna-se relevante destacar que, de forma não intencional, todas as entrevistas foram realizadas durante a deflagração de greve da categoria de educadores pelo Sindicato de Professores do Distrito Federal (SINPRO DF). Todos os 10 sujeitos pesquisados aderiram ao movimento e interromperam suas atividades, de forma que suas respostas e colocações possivelmente foram influenciadas pelas circunstâncias que desenharam as reivindicações e negociações da categoria com o GDF. As informações sobre o cargo são apresentadas de forma condensada para evitar a possibilidade de identificação das pessoas entrevistadas.

TABELA 01 Cargo/Função dos Entrevistados

	Diretor (a)	Coordenador (a) Pedagógico	Orientador (a) Educacional	Supervisor (a) Pedagógico	Docente	Total
Entrevistados	2	1	1	1	5	10

FONTE: dados da pesquisa.

No tópico a seguir, apresentam-se os resultados e a discussão referente a análise dos dados obtidos a partir do tratamento metodológico especificado.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção serão apresentados e analisados os dados coletados através da realização das 10 entrevistas semiestruturadas, conforme técnicas descritas na Metodologia. Os relatos foram transcritos e tratados minuciosamente de forma a contemplar os objetivos (principal e específicos) que norteiam a problemática de pesquisa exposta na primeira seção. Os próximos tópicos elucidam as categorias mistas que foram agrupadas por similaridade, procurando comparar as perspectivas dos entrevistados acerca dos aspectos cotidianos de suas atuações na implementação de políticas públicas de acessibilidade e inclusão digital, dentro do contexto da unidade escolar que trabalham atualmente.

4.1 Organização Física

Grande parte das políticas públicas de fomento à acessibilidade e inclusão digital nas unidades de ensino do Brasil preveem a destinação de verbas para a organização estrutural das escolas que receberão a aparelhagem (tópico 4.4). Dentre os participantes da pesquisa que orienta este trabalho, 2 comentaram a existência de laboratórios de informática funcionais em suas respectivas unidades de ensino, inclusive com aulas.

Entrevistado H: “Porque, olha só, os meninos, eles têm acesso à aula de informática, né? As crianças. Então, as aulas que eles têm, é o seguinte: terça, quinta e sexta, eles participam da aula na escola, né? E os outros dias eles vão para a escola parque. Então, nesses dias, eles têm aula de informática, e o professor usa essa aula de informática para fazer pesquisa. Por exemplo, a gente está trabalhando um projeto - que é o último que a gente trabalhou - que é sete hábitos de uma criança feliz, né? [...]”.

Entrevistado A: “Tem um laboratório de informática que é gerenciado pela professora Simone, uma professora readaptada da área de informática mesmo, que é raro você encontrar nas escolas [...]”.

Entretanto, dentre os sujeitos pesquisados, 6 entrevistados relataram insuficiência estrutural dessas unidades para suportar a instalação e funcionamento adequado de laboratórios de informática e cabeamento de internet de fibra óptica. Os dados empíricos revelam um cenário de contrastes significativos no que tange à infraestrutura digital das escolas públicas brasileiras e à implementação de políticas

voltadas à conectividade e inclusão digital. Embora grande parte das políticas públicas analisadas (como a Estratégia Nacional de Escolas Conectadas (ENEC), a iniciativa Internet Brasil e o Programa de Inovação Educação Conectada) prevejam a destinação de recursos financeiros para a estruturação das unidades escolares, a efetividade dessas ações encontra limites evidentes nas condições concretas de execução.

O depoimento do Entrevistado H, que narra a integração das aulas de informática com o desenvolvimento de projetos escolares e a fala do Entrevistado A reforçam o caráter de exceção desses contextos, ao mencionar a presença de uma professora especializada e readaptada na área de informática, algo considerado raro nas redes públicas. Esses relatos demonstram experiências pontuais de uso eficaz dos equipamentos, o que sugere que, onde há infraestrutura e atores preparados, é possível articular ações pedagógicas significativas com os recursos digitais.

Entretanto, a maioria dos sujeitos entrevistados apontaram limitações estruturais severas para a instalação e funcionamento adequado desses laboratórios, incluindo problemas relacionados ao cabeamento de internet de fibra óptica. Essa disparidade evidencia o caráter desigual da implementação das políticas públicas educacionais no país e remete diretamente ao referencial teórico adotado neste trabalho. Esses achados corroboram a discussão de Lotta (2019), que afirma que a implementação de políticas públicas é um processo interativo e contextual, que não se reduz à simples execução de decisões previamente definidas. Nas escolas públicas, como se viu aqui, os profissionais responsáveis por operar a política em sua materialidade cotidiana muitas vezes enfrentam escassez de recursos, sobrecarga de funções e contradições normativas.

O caso da conectividade escolar é emblemático nesse sentido: as diretrizes da política pública existem, os recursos são previstos, mas a execução se dá em contextos de extrema desigualdade. Os gestores, professores e técnicos das escolas não apenas "aplicam" uma política, mas reinterpretem-na, ajustam-na, e por vezes resistem ou a resignificam, de acordo com as condições locais e suas próprias capacidades organizacionais (Lotta, 2019; Hill & Hupe, 2003). Isso demonstra o quanto a implementação não é um momento subordinado à formulação, mas um processo decisório próprio, muitas vezes fragmentado e improvisado, como destacam autores como Cunliffe (2014) e Diamond & Spillane (2016).

Esse cenário também dialoga com as críticas feitas à hegemonia da Nova Gestão Pública (NPM), cujas premissas técnico-gerenciais priorizam metas, resultados quantificáveis e eficiência operacional (Paes de Paula, 2005), negligenciando as dinâmicas sociais, políticas e territoriais que atravessam o cotidiano escolar. A pressão por indicadores como o IDEB convive com desafios estruturais que não são captados pelas métricas padronizadas e que, como aponta Severgnini et al. (2022), mascaram problemas de gestão e desigualdades de acesso.

Entrevistado D: “[...] só que a gente não tem laboratório de informática. A gente já teve, mas os computadores que a gente ganhou da secretaria eram do TCU, então eram computadores já velhos. Eles não duraram muito tempo [...]”. Não adianta ter os computadores. Não tem espaço, não tem sala. Ou ter acesso a algum programa mas também não tem internet, não tem alguma coisa [...]”.

Entrevistado C: “Olha só, eu ainda acho que aqui tem a mesma dificuldade de todas as escolas, por exemplo, aqui não tem um laboratório de informática [...] os estudantes tem celular, mas a gente não tem um laboratório de informática onde a gente pudesse trabalhar essa questão digital. Então eu acho que ainda é muito distante do ideal.”.

Entrevistado G: “Antes de eu chegar na escola, lá já tinha acabado o laboratório. Então eles não têm”.

Entrevistado E: “Quando eu cheguei em 2017, eu fui conhecer direito a escola, né? E eu fiquei encantada porque tinha uma sala pra... Um laboratório de informática. Então, tinha lá vários computadores, tudo direitinho instalado numa sala, onde tinha a professora, que ela foi readaptada, e ela trabalhava com isso, né? Dava essa assistência lá [...] E aí, no mesmo ano, quando eu elogiei, ela falou: “Ah, você não sabe como é que estão esses computadores, eles estão horríveis, cheios de problemas. Tem hora que uns já não estão funcionando”. Por fim, acabou sendo desativado, acho que naquele mesmo ano.”

Entrevistado F: “[...] Aí, essa nova sala de contação de história foi pra uma sala de informática, que até então eu não sabia que existia, né? Mas, assim, botaram os computadores tudo assim de ladinho e a gente usa o meio da sala, né? Então, tem computador na escola, pela cara, pelo jeito, são computadores bem antigos, mas não tem mais, por exemplo, uma aula de informática. Então, assim, tem computadores na escola, mas uns computadores que não usam.”

Entrevistado I: “[...] Então a parte de inclusão digital ela fica mais como um complemento mesmo. Ajudaria muito se a escola tivesse, por exemplo, uma sala de informática ou algo do tipo para preparar algum planejamento diferenciado, mas não tem [...]”.

Os relatos corroboram a consciência dos gestores de que a ausência da constituição física impõe aos profissionais a limitação das possibilidades de atividades pedagógicas que incluam os alunos como sujeitos autônomos no uso de ferramentas digitais. Isso mostra que os sujeitos, enquanto agentes da gestão ordinária, exercem

papel fundamental na materialização das políticas públicas, ajustando-as, adaptando-as e, muitas vezes, contornando as deficiências estruturais para tentar garantir alguma efetividade. Assim, o cotidiano da escola, reforçando a teorização de Carrieri (2014), é palco de um esforço constante para conciliar as expectativas institucionais, que frequentemente privilegiam indicadores, metas e resultados quantificáveis, com a escassez de recursos e as condições sociais locais.

A insuficiência estrutural identificada nas falas dos entrevistados e a presença pontual de laboratórios funcionais ilustram a tensão entre o projeto oficial das políticas de inclusão digital e a sua concretização prática, marcada pelas mediações da gestão ordinária. Isso confirma a perspectiva de que a implementação não é um processo linear ou homogêneo, mas um conjunto complexo e relacional de práticas e decisões cotidianas, carregadas de discricionariedade, improvisação e criatividade, conforme destaca Lotta (2019).

Assim, a equipe é induzida a procurar soluções alternativas que possam minimamente incluir os alunos em atividades coletivas com o uso de ferramentas como televisores do tipo smart, projetores e videogames dentro de sala de aula:

Entrevistado I: “[...] Eu trabalho muito com o uso do videogame, no caso eu tenho um Playstation, e aí eu levo o videogame para mostrar alguns jogos que retratam períodos históricos [...] eu levei um jogo que mostra as trincheiras da Primeira Guerra Mundial, que mostra como era o combate naquela época, as estratégias, os veículos usados. Então isso traz um enriquecimento muito maior para a aula, os alunos ficam muito mais focados e concentrados, e aquilo eles memorizam com mais facilidade também. Porque o videogame é um recurso lúdico e muitos não têm acesso a isso em casa, então quando eu levo eles ficam muito interessados [...] Todas as salas têm uma televisão... Uma televisão de 50 polegadas, 55 polegadas. E aí o que a gente faz? A gente só pega um controle, o controle funciona em todas as TVs de todas as salas”.

Entrevistado F: “[...] como eu tenho esse recurso da televisão na sala, eu aproveito bastante [...] consigo passar o filme pros alunos, eles têm o caderninho do cinema, que depois eles fazem a produção de texto do filme, eles levam pipoca, eles já ficam esperando ansiosos a sexta-feira [...]”

Entrevistado A: “[...] tem algumas salas, Mini 1 e Mini 2, por exemplo, que além do Datashow, tem a televisão. Que a televisão, acho que é mais para passar filme, algo nesse sentido [...]”

Entrevistado H: “As salas de aulas tem televisão, tem algumas salas (que) tem data show, né? E ar-condicionado [...]”

Entrevistado G: “Tem televisão, e tem o projetor também. Então, as duas coisas. A TV é... Todas são daquela Smart”.

Entrevistado D: “O Smart TV, conexão Wi Fi na escola toda. A gente conseguiu mais pontos, conseguiu switch, a gente comprou switch com vinte

e quatro portas pra poder todas as salas terem o acesso cabeado de computador pra quando for usar um data show [...]"

A estrutura de cabeamento e antenas para instalação de internet de fibra óptica também foi considerada pelo Entrevistado G como uma das ações estruturais que a gestão escolar precisou contornar por meio de uma solução instável - ainda que seja formalizada pelas diretrizes de funcionamento das unidades escolares - mas bastante comum em diversas unidades de ensino do DF: a arrecadação de fundos através da Associação de Pais e Mestres (APM).

Entrevistado G: "[...] E hoje eu já tenho internet, por exemplo, cabeada. [...] perto das salas de aula, a gente colocou quatro antenas na escola de internet [...] O switch novo, tudo novo [...] Então parte desses recursos foram do PEDAF e parte dos recursos foram da APM".

Essas verbas são oriundas de repasses indeterminados do governo - através de programas como o PDDE - e também chegam as contas da escola através de contribuições voluntárias de pais e professores. Os recursos comumente são alocados em demandas emergenciais, e por vezes não conseguem abranger todas elas. O Entrevistado B relata que, ainda que tenha um projetor - adquirido com recursos próprios - para apresentação de imagens e vídeos em sala de aula, o ambiente não conta com cortinas nas janelas para escurecimento do local e melhoria na visibilidade do material projetado. O recurso que seria destinado a compra de cortinas não pode cumprir a demanda, mas encontrou-se uma solução criativa para o problema. Na escola do Entrevistado B, encontramos um exemplo do improvisado, do predomínio da espontaneidade, do fazer com o que se tem à mão (Carrieri et al., 2018).

Entrevistado B: "[...] por exemplo, lá, trazer as salas, não tem aquela película e nem cortina. Então, quando você leva, usa um aparelho multimídia na sala, leva alguma coisa inovadora, a gente tem essa dificuldade, principalmente manhã, tem essa dificuldade até de visibilidade das crianças na sala. Então, assim, aí, com o Projeto Namoral, a gente tentou levantar, colocar papel pardo, na falta de tinta, na falta de película pra colocar, ou de cortina, a escola não tem verba pra fazer isso, e aí a gente colocou papel pardo, e, assim, resolveu parcialmente [...]".

A partir dos relatos dos entrevistados, fica evidente que a gestão escolar frequentemente precisa recorrer a soluções alternativas e criativas para suprir lacunas estruturais que as políticas públicas não conseguem cobrir integralmente. O Entrevistado G, por exemplo, exemplifica essa realidade ao destacar a instalação de

cabeamento e antenas para internet de fibra óptica. Essa prática de mobilização de fundos informais configura uma estratégia típica da gestão ordinária (Carrieri, 2014), na qual os gestores atuam para adequar as condições materiais da escola às demandas normativas e pedagógicas, mesmo diante de restrições orçamentárias. A experiência da entrevistada B, que relata a improvisação com papel pardo para escurecer as salas de aula na ausência de cortinas, reforça essa dimensão da gestão cotidiana: o esforço de contornar as insuficiências com recursos limitados, usando a criatividade para minimizar os impactos das condições desfavoráveis no processo de ensino-aprendizagem. Tais iniciativas evidenciam que a gestão ordinária é marcada por um cotidiano permeado por contingências e mediações, onde a efetivação das políticas públicas se dá por meio de adaptações práticas, muitas vezes invisibilizadas nas narrativas oficiais, mas fundamentais para a manutenção do funcionamento das unidades escolares.

Assim, como se pode ver, a gestão ordinária incorpora uma dimensão política importante: a possibilidade de resistência, negociação e reelaboração das políticas públicas no nível local. A gestão escolar ordinária de certa forma reproduz as regras impostas, mas pode também produzir alternativas e adaptações que respondam à realidade específica da escola, mesmo que estas nem sempre estejam alinhadas aos discursos hegemônicos da administração pública.

4.2 Ambiente Institucional Escolar

Os entrevistados teceram comentários que enfatizam tanto aspectos positivos quanto negativos referente à posição autônoma dos professores para planejarem, executarem e controlarem suas atividades pedagógicas. Nesse sentido, nenhum dos participantes declarou existir qualquer tipo de monitoramento ou avaliação do uso ou desenvolvimento de tarefas que incluam ferramentas digitais.

Entrevistado H: “[...] Tem, assim, parece que cada um faz o que faz por si, entendeu? Trabalho [...] Zero acompanhamento. Zero, zero, zero acompanhamento. Foi uma das minhas exigências lá. Que a gente precisa monitorar as coisas, ver as coisas de perto, supervisionar, fazer reuniões para a gente poder estar parando as arestas, né?”.

Entrevistado I: “Na verdade, é indiferente para eles. A maior parte das coisas que eu faço em sala de aula, eles nem ficam sabendo [...] Geralmente, a direção te apoia verbalmente, mas não espere nada mais que isso. Eles vão falar: “nossa, bom trabalho. É isso aí! Mas não existe nenhum tipo de suporte

[...] Então, o apoio que tem é só moral mesmo. Eles estimulam você, falam, mas não existe nenhum tipo de recompensa, não existe nenhum tipo de estímulo, nada. É só a vontade do professor mesmo [...] Não, nenhum tipo de avaliação, nenhum tipo de cobrança, nenhum tipo de feedback, nada, absolutamente nada. Se um professor for para a escola hoje, e todos os dias, todas as aulas, ele usar algum recurso digital e outro professor que não usar nenhum, eles são tratados exatamente da mesma forma. Não tem diferença nenhuma”.

Entrevistado A: “Visando acessibilidade digital, não tenho conhecimento (monitoramento e avaliação). Aqui na escola, desde que eu cheguei aqui, o pessoal sempre tem a máxima de fazer uma avaliação de tudo o que acontece na escola. Então, tem uma reunião de pais, na coordenação coletiva, posterior à reunião é feita uma avaliação. O famoso “que bom, que pena e que tal”. O que foi ruim, o que foi bom e a sugestão para melhorar. Mas, com relação à inclusão digital, eu nunca vi [...]”.

Entrevistado J: “Não temos o controle disso (monitoramento e avaliação de uso de ferramentas digitais). Inclusive, é uma coisa, assim, que o professor até pode usar, mas a gente também não incentiva tanto [...]”.

Entrevistado E: “Não. O que existe é só mesmo a avaliação bimestral, ou mesmo o diário, que se a direção perguntar: “como é que está fulano?” Mas é mais dentro do conteúdo dado do que do meio que você utilizou”.

A autonomia docente como característica da atuação dos atores como gestores ordinários converge com os relatos que indicam que os professores têm certa liberdade para planejar, executar e controlar suas práticas pedagógicas, especialmente no uso de ferramentas digitais. Por outro lado, a falta de monitoramento e avaliação formal do uso das tecnologias, pode evidenciar um vácuo institucional na regulação e suporte dessas práticas. Isto é, nenhum entrevistado relatou a existência de mecanismos formais ou sistemáticos de acompanhamento, controle ou avaliação do uso das ferramentas digitais pelos professores.

A falta de monitoramento sugere uma gestão mais reativa, com foco em atividades tradicionais de controle pedagógico (conteúdo ministrado), mas pouco engajada com as transformações trazidas pela tecnologia e a inclusão digital.

A abordagem de Carrieri (2014) ajuda a compreender que a gestão cotidiana na escola muitas vezes opera em meio a limitações estruturais e normativas, adaptando-se às contingências com práticas informais e improvisações, o que pode explicar a lacuna entre autonomia docente e falta de monitoramento.

A realização de eventos, o estabelecimento de parcerias ou mesmo a busca por capacitação referente ao uso de mídias sociais, ferramenta tecnológico ou outros temas correlatos a inclusão e acessibilidade digital foi mencionado por 5 dos 10

sujeitos pesquisados. Destaca-se a exposição de dois entrevistados - ocupando cargos formais de gestão nas suas respectivas unidades – que declararam possuir especializações em áreas relacionadas a tecnologia. Ambos se mostraram engajados no desenvolvimento de ações para acessibilidade e inclusão em suas respectivas escolas, assim como também demonstraram mais interesse que outros entrevistados em detalhar as respostas aos questionamentos da entrevista. Outros pesquisados citaram a oferta de cursos, dentro da temática, pela EAPE (Unidade-Escola de Formação Continuada dos Profissionais da Educação); ou a presença de parceiros palestrantes em suas escolas.

Entrevistado F: “Olha, a Regional, aqui, ela até te dá alguns cursos, né? Nós somos obrigados a fazer curso durante o ano, né? E tem diversos cursos, mas, às vezes, o curso, assim, principalmente esses cursos, assim, com Canvas, que eu queria fazer um curso, não é sempre que tem vagas disponíveis [...]”.

Entrevistado A: “[...] Depende muito mais de formação, que também envolve dinheiro, porque ninguém se forma de graça. E eu não vejo grandes cursos, por exemplo, na EAPE, voltados para essa coisa da tecnologia. Estou vendo alguns de uns tempos para cá, acho que de uns dois anos para cá, mas é voltado para, por exemplo, o uso do Instagram como ferramenta de educação. A EAPE já tem mais ou menos assim, trabalha essa coisa das mídias digitais. Há alguns anos atrás, havia um de formação para o Google mesmo, todas as ferramentas, Google Sala de Aula, o G Suit... E teve um outro que era para usar, agora me esqueci o nome do aplicativo, mas ele é o concorrente gratuito do Word [...] Agora eu sei que eles estão com a formação para o uso do Word mesmo [...] São opcionais para os professores. Todo professor, para ele quebrar a barreira, quando ele completa um ano, ele quebra a barreira. A cada cinco anos, ele pode quebrar duas barreiras. Ao invés dele passar do quinto para o sexto, ele passa do quinto para o sétimo. Se ele apresentar um curso de 180 horas ou dois cursos que somados deem 180 horas. E esses cursos, eles são ofertados gratuitamente pela EAPE. E alguns deles são voltados para o uso de ferramentas tecnológicas [...] Os cursos da EAPE normalmente são na terça e na quinta, que é para o professor utilizar a sua coordenação por área, que ele deveria estar aqui no contraturno, para ir para a EAPE no contraturno fazer curso”.

“Não, nesses dois anos que eu estou aqui, o único treinamento que eu presenciei foi em relação ao uso do Diário Eletrônico. O Diário EducaDF, que é o novo Diário do Ensino Médio, foi o único que eu presenciei e foi esse tipo de treinamento, para entender como é que o Diário funciona, como é que faz isso, como é que faz aquilo, como é que altera”.

“[...] No ano passado, o Sebrae veio com algumas oficinas. E o Sebrae sempre trabalha tecnologia de uma maneira diferenciada. Então, tem essa coisa de trazer para dentro da escola, no formato de oficinas. Mas, não é uma coisa que permanece, é uma coisa que vem, tem um dia, dois, no máximo três ali, os meninos têm contato e depois permanece como nós estamos aqui agora”.

Entrevistado H: “[...] Se não fosse a minha pós, eu não tenho nada para te dizer. Alguém ofereceu? Não”.

Entrevistado J: “[...] O que foi oferecido foi justamente esses treinamentos que eu estava te falando: com o nosso chefe de secretaria, que foi quem desenvolveu o sistema, e eu acredito que foi suficiente sim, porque poucos professores perguntam, poucos tem dúvida. Os registros deles são assim: “Ah, está dando um bug aqui, não estou conseguindo colocar o conteúdo em tal data”. Acontece. Essas coisas digitais acontecem e são só reportadas para a gente fazer os ajustes”.

Entrevistado D: “A gente tem a parceria com o Sebrae e a gente faz algumas parcerias também né com... A gente faz com o BRB Previdência que ele vem, promove algumas reuniões com os estudantes e... Atende a todos na verdade. O Sebrae ele faz algumas palestras sobre empreendedorismo com as famílias, com os estudantes também então... Aí às vezes eles trazem algum palestrante ou convida os funcionários pra assistir algum palestrante com essa parceria com o Sebrae e com o BRB a gente também tem. De área de tecnologia é mais essas 2 empresas [...] aí ele veio pra poder passar pros professores sobre Microsoft 365 que a gente acessa na plataforma da Microsoft, que antes a gente usava o Google. A secretaria de educação tinha uma assinatura com o Google né, Sala de Aula, na pandemia. E depois da pandemia eles reduziram e acho que cansaram, terminaram a parceria e aí começaram com a Microsoft que aí a gente tem acesso a todos os programas da Office, Powerpoint todos online e aí os professores tem acesso pra poder eles usarem. Esse acesso a gente... teve um dia a gente convidou... na verdade não é uma coisa que a secretaria oferece, a EAPE tem, a regional tem profissionais que a gente pode convidar pra vir na escola pra poder apresentar isso. Aí ele veio, também é uma das pessoas que veio fazer palestra sobre essa parte de informática, de acesso desde o contra cheque, até montar atividades, uso dessa plataforma do Microsoft e aí a gente sempre tem quando a gente convida gente da regional a gente já chamou também pra falar sobre o relatório e tudo então eles oferece aí é a EAPE e a regional”.

Alguns declararam o incentivo a utilização do ferramental disponível, mas não se identificou nas entrevistas menção de apresentações formais de projetos ou políticas públicas voltadas a acessibilidade e inclusão digital, tampouco introdução a novos equipamentos ou mudanças estruturais advindas de políticas desse tipo.

Entrevistado I: “[...] Então, nem a acessibilidade física existe, muito menos a digital”.

Essa realidade, portanto, introduz a pesquisa em um cenário em que muitas vezes os gestores ordinários atuam de formas distintas entre si. Enquanto alguns consideram “essencial” (Entrevistado B) a implementação de políticas públicas que promovam a inclusão e acessibilidade digital, 7 dos sujeitos pesquisados declaram observar a resistência de colegas de profissão que permanecem nos modelos pedagógicos tradicionais, evitando a utilização de ferramentas digitais que ampliem as possibilidades de aprendizado dos estudantes.

A gestão escolar, portanto, é complexa, envolvendo diálogo e participação, mas também conflitos e disputas de poder (Lück, 2006, 2011; Paro, 2010; Souza, 2012). Paralelamente, a implementação de políticas públicas, segundo Lotta (2019), é um processo contínuo e dinâmico, em que a atuação dos burocratas de nível de rua (gestores, professores) é central, mas sujeita a limitações e autonomia discricionária. Logo, a implementação não é um momento neutro, já que sofre influência de múltiplos fatores institucionais, políticos, sociais e individuais (Pressman & Wildavsky, 1973; Lotta, 2019).

A resistência docente ao uso das tecnologias e as dificuldades na inclusão digital refletem a tensão entre o modelo ideal de gestão democrática e as práticas da gestão ordinária.

Entrevistado B: “[...] De manhã, as salas são muito claras, né? Com o passar do dia, a posição do sol, ela muda, então, o pessoal da tarde, as salas, elas não recebem tanta luz quanto de manhã. Aí, algumas salas que a gente cobriu com papel pardo, alguns professores retiraram no dia seguinte. Então, assim, a gente tem essa resistência até dos colegas nesse quesito, né, nessa questão de transmitir essa informação de uma forma diferente para os alunos, né? Então, assim, eu acho que tem muito professor acostumado com giz ali... Giz não! Lá é quadro com canetão, né? Pincel. Então, assim, teve uma certa resistência ao novo, né, ao novo, ao diferente [...] Eu acho que a tradição e o novo, eu acho que o antigo e o moderno, ele ainda, ele ainda traz alguns contrastes, assim, uma resistência. Então, tem muitos professores que acham que uma boa aula é aula dada só com o pincel ali no quadro e pronto, né, e não consegue visualizar essa, é que uma aula em slide, uma aula prática! Uma aula prática, uma aula em laboratório, ela traz um conhecimento a mais, ela consegue atingir várias habilidades das crianças que, às vezes, só ali no quadro, só no papel não resolve, não aprende, né?”.

Entrevistado A: “[...] aí não é só uma questão de dinheiro, é uma questão de formação, é uma questão de quebrar a barreira de preconceito, porque tem professor que está há muitos anos trabalhando aqui, que já está com o pé na aposentadoria, que ele quer dar aula do mesmo jeito que ele dava aula quando ele entrou na Secretaria de Educação. Ou porque ele não tem afinidade com os meios digitais, o que quase não existe aqui. Porque aqui, quem não sabia, aprendeu na marra, na pandemia [...] Mas é engraçado porque a primeira coisa que eles perguntam, que eles falam é eu não sei usar, eu não usei. Aí quando a coordenadora falou assim, não, eu vou, eu mesma vou corrigir, vocês só vão ter o trabalho de elaborar a questão, mandar para mim, eu vou montar a prova, eu vou imprimir, vocês vão aplicar para os estudantes, vão recolher, vão me devolver na coordenação e eu mesma vou corrigir. Aí pronto, foi mil maravilhas, não teve discussão, nem barreira, nem nada. Porque, normalmente, a discussão vem desse, mas eu não conheço, eu não usei, é mais uma coisa que eu vou ter que aprender, é mais um trabalho, é aí onde nasce a discussão, quando você traz uma novidade para dentro da escola”.

Entrevistado H: “No nosso meio de professores, sempre tem muita resistência ao uso da tecnologia, entendeu? Então assim, acho que o professor ele não busca muito essa... É aquelas aulas sempre mecânicas, de quadro, não sei o que... Esses recursos tecnológicos, modernos não há. Não tem, não tem

essa busca, não. [...] Então, você vê que não é uma coisa do professor. É aquele velho caderno que ele dá aula há anos, entendeu? Sem se aprimorar no que tem de mais atual. Isso eu fico assim, indignada”.

Entrevistado G: “[...] Agora, uma coisa que é muito difícil é que tem alguns profissionais, alguns professores que não têm afinidade com isso. Então, atrapalha muito. São professores que não sabem usar nem o Word ainda direito. O Canva, que eu acho que é uma ferramenta muito boa, educacional, é muito legal: não consegue usar. [...] Agora, a gente tem que sensibilizar os outros, né? E é difícil porque quando a pessoa já é meio... assim, antiga... Porque eu digo assim, às vezes é da minha idade mas parece que tem aquela mentalidade mais velha mesmo, assim: “Ah, não, eu gosto de escrever mesmo, gosto de escrever no quadro, gosto de caderno”. Não tem mesmo essa... Aí, às vezes, a gente fica de mãos atadas, assim, né?”.

Entrevistado J: “[...] E a gente só consegue isso com o meio digital, né? Então, foi meio que assim, a gente deu um suporte para os professores que foram muito resistentes, mas a gente também não abriu mão da tecnologia. Porque era uma forma da gente ter o acesso rápido, né?”.

Entrevistado I: “[...] durante a pandemia, como a gente ficou afastado, ficou à distância, então forçou muitos professores a terem que usar recursos digitais, tecnológicos, e muitos, principalmente os mais antigos, tinham muita resistência a aprender usar essas ferramentas [...] acho que se amanhã acontecesse outra pandemia ia ser o mesmo problema do início, como se nunca tivesse ocorrido nenhuma pandemia. Os professores vão ter que aprender tudo de novo [...] Na minha opinião, deveria ter sido incorporado esses recursos e eles não foram, eles foram usados e depois que acabou a pandemia eles foram descartados”.

Entrevistado E: “Eu me lembro quando surgiu o diário eletrônico, houve muitas professoras que ficaram meio resistentes. Inclusive era assim: “Ah, você pode usar este ano o de papel, depois vai ser obrigatório”. Então teve gente que usou até o limite, porque tinha essa resistência, né? [...] Mas não foram todas. Algumas professoras realmente aconteceu isso [...]”

Todavia, dois dos interlocutores em campo relacionaram a resistência à diversificação de atividades pedagógicas com a observação de que seus colegas comumente enfrentam sobrecarga de trabalho.

Entrevistado I: “[...] Sem falar que todo mundo iria enxergar aquilo como um trabalho extra não remunerado, porque a gente ia continuar tendo o mesmo tempo de sala de aula, o mesmo tempo de coordenação, e todo o trabalho que teria que ser feito online seria extra e a gente não receberia por isso. Então, eu acho que tem esse ponto também de resistência dos colegas, que a gente enxerga como um trabalho extra”.

Entrevistado C: “[...] Geralmente o professor tem um pouco mais de resistência, mas não por má vontade, mas a gente tem que ver uma coisa prática [...]”

Ainda conectando os efeitos adversos do protagonismo solitário de professores, os Entrevistados A, D e H enfatizaram a dependência do engajamento

dos professores para um bom resultado das propostas pedagógicas, e de eventos multidisciplinares, como uma feira de ciências.

Entrevistado A: “No ano passado, e esse ano na Feira de Ciências, os professores se engajam muito em trazer convidados para fazerem oficinas. E aí, no ano passado, o Sebrae veio com algumas oficinas [...] Porque aqui na escola os professores são muito engajados. Por exemplo, o laboratório de biologia passou por uma reforma, um laboratório novinho, por conta de uma emenda parlamentar que a professora Leila conseguiu [...]”.

Entrevistado D: “Eu considero que aqui na escola, graças a Deus, não é todo... sempre... Mas a gente tá sempre... Nos últimos anos a gente tá tendo muito assim um comprometimento de todos... Dos professores, educadores, a gente tá tendo um olhar melhor pra educação inclusiva [...]”.

Entrevistado H: “[...] Então, assim, por isso que eu estou procurando estudar para poder ver outras... Porque tem mil coisas, cara. Mil coisas [...] Estou muito empolgada, sabe? Porque eu realmente quero incrementar as coisas, eu quero mudança”

Na tentativa de se colher informações a respeito da demanda dos pais por políticas públicas para os filhos, 6 sujeitos pesquisados relataram desinteresse dos pais e responsáveis dos alunos em demandar o desenvolvimento de políticas de acessibilidade e inclusão digital na escola. Os Entrevistados A e H, que atuam em escolas com laboratórios de informática funcionais, expressaram apoio dos pais e responsáveis em relação as práticas digitais e tecnológicas da escola. Paralelamente, os entrevistados que comentaram desinteresse dos pais dos alunos, também enfatizaram que os responsáveis comumente não se interessam por quaisquer aspecto da vida escolar dos estudantes.

Entrevistado B: Não tem. Assim, a participação é elogios que chegam ou críticas, né? Então, assim, não tem essa participação, assim. Eu vejo, assim, que a família participa quando você propõe uma atividade (para casa) e as crianças cumprem aquela tarefa, aquele... Então, nesse sentido. Não da atividade em si, ali, planejada. Não tem participação.

Entrevistado I: “Eu não tenho nenhum tipo de feedback dos pais, eles não falam sobre isso, não parecem se preocupar com essa parte da inclusão digital, não é um ponto que para eles importa muito. Geralmente, o que eu vejo dos pais é simplesmente a escola como um depósito, ele só quer tirar o filho dele de dentro de casa e botar lá na escola enquanto ele trabalha. Então, não existe uma preocupação no aprendizado, não existe uma preocupação com a acessibilidade, nem nada do tipo, assim, com raríssimas exceções, pouquíssimas exceções, mas a grande parte dos pais não está muito interessado nisso [...] No contexto geral, eu acho que desses oito anos que eu trabalho, eu devo ter tido três pais que me perguntaram sobre método de ensino, sobre recursos digitais que eu usava, assim, e eu estou chutando alto, tá? No máximo três pais, o resto não está muito preocupado. O interesse maior é se passou, se a nota está boa e sobre comportamento, o resto eles

não têm. E eu não acho nem que é por falta de interesse, eu acho que é por falta de conhecimento também. Eles não tiveram acesso, então não veem isso como algo essencial para os filhos”.

Entrevistado E: “Olha, os pais a maioria não participa de quase nada. Eles são pouco participativos no geral [...] E, assim, os alunos, o que eu percebo é que eles usam, a maioria usa o joguinho, né? Então o acesso deles é no celular do pai ou da mãe para jogar. Então é joguinho. São viciados, a maioria fala para mim que usa o celular até acabar a bateria, aí carrega de novo e usa até acabar a bateria porque eu acredito que seja uma forma que os pais têm de se livrarem de educar os filhos que não dão trabalho. Você entrega o celular na mão dele e você pode fazer suas coisas e não vai incomodar [...]”.

Entrevistado C: “Geralmente eu não tenho muito contato com os pais, assim, eu acho que a participação fica mais entre os estudantes [...]”

Entrevistado F: “Olha, sinceramente, eu acho que os pais nem fazem muita noção. Principalmente os da minha sala, por conta disso, por conta até dessa falta de interação, que eu não tenho tanto com eles, porque eu não posso usar o grupo do WhatsApp, por exemplo. Eu não tenho um grupo da minha sala. Então, ou é na porta da sala, que alguns vêm e conversam comigo, porque até na questão da reunião de pais, a adesão é muito pouca, muito, muito baixa. Por exemplo, na última reunião de pais, eu fiz café da manhã, eu faço bilhetinho, eu faço um monte de coisa do meu bolso, sabe? Aqueles cartõezinhos, um monte de coisinha... [...] Então, por exemplo, nessa última reunião de pais, vieram três de 14”.

Entrevistado J: “[...] A gente não tem muito contato com os pais [...]”.

Com vistas a contornar a falta de recursos mencionada pelos 10 participantes, as escolas em muitas ocasiões (citadas por 6 sujeitos pesquisados) recorrem a práticas cotidianas alternativas. Como exemplos, a realização de festas regionais – mencionadas por 4 entrevistados – o incentivo a doação de fundos a Associação de Pais e Mestres (APM) – citado por 2 – a venda de alimentos ou rifas – citada por 4 - e o recebimento ou busca de personalidades políticas interessadas no fornecimento de verbas de emendas parlamentares para projetos ou demandas específicas nas escolas ou das CREs – citado por 3.

Entrevistado D: “[...] e a gente também recebe algumas vezes verbas parlamentares, que aí elas vêm da regional por algum parlamentar e aí a gente também compra. A gente esse ano ganhou caixa de som, microfone, tanquinho, outras coisas assim que a gente usa na escola [...] geralmente a regional que intermedia isso. Eles recebem as verbas de vários deputados e tudo e aí eles redirecionam pra distribuir pra várias escolas pra não ficar uma escola só então eles redistribuem nas escolas”.

Entrevistado H: “[...] Então, eu estou pedindo, sempre falei, eu preciso de computador, um computador mais atualizado, preciso de impressora. Como é que a gente vai buscar ajuda? Verba de parlamentares. Eu vou atrás, assim, sabe? A gente conseguiu cinco computadores para a escola através

do Chico Vigilante, né? [...] O assessor dele foi lá, eu já fiz amizade com ele. E aí, a gente já... O Chico Vigilante foi na escola, entendeu? E aí, a gente... E dentre outras coisas que ele vai fazer na escola, a gente, imediato, nós pedimos computadores. Os computadores já chegaram”. [...]

“Cara, papel, a escola precisa de papel, papel, sabe? Que já está acabando, entendeu? Então, assim, é verba ali que você tem, que você compra um papel, você compra um material. Aí a gente ia fazer a festa junina, mas agora vai entrar em greve, né? Aí a gente ia fazer a festa junina, então precisava de material. Aí, às vezes, deixa pendurado nas papelarias. É, porque às vezes não tem, um PDAF não saiu, né?”. [...]

“[...] mas o dinheiro do recurso da escola para fazer essas coisas é venda de din-din, a gente vende. Venda de pipoca com refrigerante. Então, esse é o dinheiro que a escola hoje tem para comprar material.”

Entrevistado F: “[...] Então, essa questão da televisão, ela falou que foi com os anos, conseguindo à base de festa, festa junina, rifa, essas coisas, pra conseguir alcançar uma televisão por cada sala, né? É uma conquista muito grande da escola, realmente. Eu venho de escola do ****, por exemplo, que era duas televisões pra escola inteira, num carrinho. Então, aqui eu já vi que já é bem melhor [...]”

Entrevistado G: “São políticas que não funcionam. Quando você está ali no dia-a-dia, não funciona, e as professoras ficam chateadas, se aborrecem, eu também me aborreço, e a gente tenta fazer com a APM mesmo, que é a verba que as famílias contribuem. [...] Então parte desses recursos foram do PEDAF e parte dos recursos foram da APM”.

Entrevistado A: “Porque a escola tem uma burocracia. Nem todo o dinheiro que entra aqui pode ser utilizado efetivamente quando você precisa. Ele já vem definido para uma coisa. Aí o que socorre é a APM. Não sei se você conhece, né? Associação de Pais e Mestres. Que tem a contribuição voluntária, mensal, de pais, professores e alunos que querem contribuir, mas diferente dos anos iniciais, onde essa contribuição é mais intensa. No ensino médio, isso reduz bastante”

“[...] Por exemplo, o laboratório de biologia passou por uma reforma, um laboratório novinho, por conta de uma emenda parlamentar que a professora [...] conseguiu [...]”.

Entrevistado J: “A gente teve a informação da sede, por exemplo, que a venda de picolé não seria permitida, mas as nutricionistas já tinham calculado o percentual de gordura, açúcar, essas coisas pela lista do bem, que é um documento que tem, e a gente esperou vir oficialmente. A gente tem essa informação que oficialmente não poderia comercializar, mas a gente faz isso, não tem como. Oficialmente eu não tenho essa informação, mas, tipo, mesmo, isso é uma coisa que a gente precisa realmente fazer para dar conta. E também, como o nosso espaço é um espaço muito solicitado pela comunidade, a gente empresta o espaço para PJs sociais, então igrejas, às vezes grupo de escoteiro, escolas às vezes filantrópicas mesmo, que não têm finalidade lucrativa, essas coisas a gente pode emprestar, e aí a gente não cobra nada, mas a gente, quando a gente precisa de alguma coisa, por exemplo, há um brinde para ser sorteado no bingo da festa junina, para a gente arrecadar mais um dinheiro, ou a gente quer fazer um lanche diferente na semana das crianças, servir um cachorro quente, dar um picolé para eles, um dindinho, uma coisa, aí a gente pede apoio a essas pessoas que utilizam a escola. Não é nada trocado, nada obrigatório, mas a gente pergunta se eles têm condição de nos ajudar. Então acaba que essas outras coisas que

acontecem na escola, inclusive já tivemos participação também de doação para custear a internet, com os parceiros”. [...]

“A gente faz (festas juninas), na verdade, como culminância dos nossos projetos, mas a gente aproveita o espaço para vender alguma coisa, uma comida, o que seja o picolé, as coisas para a gente ter um dinheirinho para custear essas coisas que a gente não consegue com a verba”.

Configurando uma prática informal de busca de recursos financeiros pelas escolas, os Entrevistados H e J expõem a operacionalização rotineira da venda de alimentos para arrecadação de recursos que podem ser utilizados para atender demandas emergenciais, dada a indisponibilidade imediata da verba formal ou mesmo a falta dela. Tal realidade, no entanto, não se restringe a essas duas unidades. Os relatos coletados evidenciam um padrão de gestão marcado pela improvisação cotidiana, no qual diferentes atores lançam mão de estratégias variadas para suprir as lacunas deixadas pelo Estado. Entre essas estratégias, destaca-se a mobilização de emendas parlamentares intermediadas pelas regionais, como apontam os Entrevistados D e H, que relatam a obtenção de equipamentos como caixas de som, computadores e reformas estruturais por meio da articulação direta com deputados e assessores. Ao mesmo tempo, práticas de financiamento via festas escolares, rifas e vendas informais de alimentos surgem como alternativas recorrentes, mencionadas por vários participantes, entre eles os Entrevistados F e J, que relatam conquistas como a compra de televisores para salas de aula e ações pontuais de melhoria na infraestrutura.

Além disso, associações como a APM são mencionadas como fontes de socorro recorrentes (Entrevistados A e G), especialmente quando a verba institucional, como o PDAF, não chega ou está comprometida por amarras burocráticas. A atuação da APM, no entanto, revela desigualdades internas: há uma diferença de engajamento e capacidade de contribuição entre os segmentos escolares, com destaque para a menor adesão nos anos finais do ensino médio. Essa diversidade de meios e articulações, que inclui desde recursos próprios da comunidade escolar até apoio de igrejas, escoteiros e outras organizações do entorno, aponta para uma espécie de governança improvisada, em que a implementação de políticas públicas depende fortemente da capacidade relacional, inventiva e afetiva dos gestores ordinários. Mais do que exceções, essas práticas revelam uma lógica estrutural da gestão pública cotidiana, em que a informalidade, a improvisação e a

articulação política passam a integrar o repertório legítimo de sobrevivência institucional.

4.3 Objetivos e Estratégias Formais de Atuação

A LDB (Lei nº 9.394/1996) e o PNE (Lei nº 13.005/2014) propõem a gestão democrática como princípio organizativo das escolas públicas. No entanto, como apontam Paro (2010) e Sousa (2012), a gestão democrática frequentemente se restringe ao plano retórico, não se traduzindo em práticas efetivas de participação ou de apropriação das políticas públicas pelos atores escolares. Os depoimentos evidenciam uma ausência de formações, debates ou mediações institucionais sobre acessibilidade e inclusão digital, dado que todos os sujeitos pesquisados desconheciam políticas públicas relacionadas ao tema. Em vez disso, o que se vê é a individualização da responsabilidade, com professores assumindo por conta própria tarefas e adaptações, o que dialoga com as críticas de Ball (2001) sobre os efeitos da “responsabilização” nos sistemas educacionais contemporâneos.

Quando realizadas as perguntas 3 e 5 do roteiro de gestores, e 4 e 5 do roteiro de professores, as respostas foram em negativa – Não – ou se desenvolveram da seguinte forma:

Entrevistado I: “Não, isso nunca aconteceu (apresentação de políticas públicas). Nos oito anos que eu trabalhei, nunca teve nenhum tipo de treinamento, nenhum tipo de absolutamente nada, que veio externo a mim para buscar essa inclusão. Sempre partiu de mim e não do externo. Nem da gestão da escola, nem do governo, nem nada do tipo”.

Entrevistado A: “[...] Mas que eu tenha conhecimento, nenhuma promoção de ação de política pública, de nada. Nesse sentido, assim, que eu tenha vivenciado”.

Entrevistado C: “Não, não, desde que eu cheguei aqui já tinham essa estrutura da sala é... Ambiente, cada sala tem seu data show e tem um computador e tem uma internet, que não atende, infelizmente, a necessidade mesmo. Mas eu nunca fiz uma formação nessa escola não... Sobre utilizar o equipamento que tem aqui não. Então assim, realmente na prática educativa eu nunca recebi”.

Entrevistado F: “Não, realmente não me recordo. Geralmente as coletivas são pra tratar de assuntos da escola, mas pontuais, né?”.

A investigação da percepção dos entrevistados acerca dos “modos de fazer” relacionados à comunicação entre os diversos atores do contexto escolar, procurou identificar práticas que pudessem justificar ou conectar os atalhos cotidianos mencionados pelos pesquisados. Os dados mostram que a comunicação entre os sujeitos escolares se dá majoritariamente por meios digitais informais, com destaque para o WhatsApp e o Instagram. Esses recursos são utilizados para trocas entre a equipe gestora, comunicação com as famílias e divulgação de projetos e atividades escolares. Isso mostra a gestão ordinária como formas de organizar baseadas em saberes práticos, improvisações e soluções contingentes que emergem no cotidiano escolar. São formas de organização que não necessariamente rompem com a burocracia, mas que a atravessam de modo criativo, tensionando normas e rotinas.

Entrevistado G: “[...] Aí depois eu vou olhar o grupo do WhatsApp da escola, né, os grupos e as mensagens que elas possam mandar, né? [...] Com a pandemia, né, que começou os grupos de WhatsApp [...]”.

Entrevistado F: “[...] A escola parece que teve alguns problemas com os pais, né? De incomodar os professores fora de horário de expediente. E então, na escola, a gente não usa o WhatsApp. Quando a criança machuca, passa mal a gente tem que ir com a agenda da criança, com o telefone e quem liga é as coordenadoras, as supervisoras que ficam na direção. A gente não tem contato nenhum com os pais, direto, sabe? Então, assim, eu acho... eu, como eu já usei o WhatsApp e nunca tive um problema com os pais, então, assim, eu sinto um pouco de falta. Porque acaba que quando você manda algum recado na agenda, às vezes o pai não olha, a mãe não olha, então, acho que acaba passando batido [...] por conta até dessa falta de interação, que eu não tenho tanto com eles, porque eu não posso usar o grupo do WhatsApp, por exemplo. Eu não tenho um grupo da minha sala. Então, ou é na porta da sala, que alguns vêm e conversam comigo, porque até na questão da reunião de pais, a adesão é muito pouca [...]”.

Entrevistado D: “[...] Antes, por exemplo, tinha... Pra ter acesso pros pais a gente só mandava bilhete fisicamente; agora a gente têm grupos de WhatsApp, então a gente consegue se comunicar mais rápido. A gente consegue atingir o maior número de famílias, a gente tem Instagram... Então a gente consegue se comunicar com a comunidade, não só com os pais e nossos alunos. Então eu acho que isso é... Tem um lado bom [...] A gente começou era pandemia, quando a gente começou a questão de uso de WhatsApp [...] A gente conseguiu agora por exemplo, a gente não, os professores não estão nos grupos. Só entra nos grupos a gestão e os pais e aí a gente faz essa mediação [...]”.

Entrevistado H: “[...] Eu tenho uns vídeos que eu faço dos projetos, né? O computador, né? Alguma coisa, eu escrevo alguma coisa no Word, no Whatsapp, que também é um recurso tecnológico, né? Pra colocar... Aí tá, toda segunda-feira eu coloco, assim, a dinâmica do que a gente vai fazer durante a semana inteira. Então, eu já coloco ali no grupo, no WhatsApp, o que eu vou fazer [...] Eu tinha um grupo de WhatsApp ano passado, então eu colocava muitos vídeos dos alunos, e eu tenho um grupo também hoje. Eu gosto muito de grupo, né? Assim, é para poder... Não é nem... Eu acho que o trabalho, ele fica mais, assim, transparente”.

Entrevistado J: “[...] A nossa comunicação, inclusive, dentro da escola, com a equipe gestora, muitas vezes, ela é por telefone, pela internet, pelo WhatsApp, porque [...] é uma escola muito grande. Tem o prédio administrativo, só que a secretaria fica no outro extremo da escola. Então, para eu falar com o chefe de secretaria, para eu saber... com o coordenador, quantos alunos, alguma coisa relacionada aos ônibus, tudo a gente utiliza a internet, o WhatsApp, as coisas para isso. [...]”

Os relatos dos entrevistados evidenciam que a comunicação digital informal, especialmente via WhatsApp, tornou-se um componente central da gestão cotidiana nas escolas públicas investigadas. Embora heterogênea em sua aplicação, com algumas escolas restringindo o uso direto pelos professores, enquanto outras adotam uma postura mais aberta e participativa, a ferramenta é reconhecida como um canal ágil e eficiente para manter o fluxo de informações entre equipe gestora, famílias e comunidade escolar. A pandemia da Covid-19 aparece como um marco que acelerou a incorporação desses meios, intensificando a mediação digital das relações escolares. Para além de sua função prática, esses recursos tecnológicos são apropriados de maneira criativa e adaptativa, seja para divulgar projetos, registrar atividades, articular ações internas ou driblar as barreiras físicas das estruturas escolares, como relatado por quem atua em prédios extensos ou com múltiplos turnos. Nesse cenário, os “modos de fazer” comunicacionais revelam-se como expressões vivas da gestão ordinária, em que as tecnologias digitais, ainda que simples, são ressignificadas no cotidiano como instrumentos de mediação, coordenação e cuidado, atravessando, tensionando e, por vezes, subvertendo as lógicas normativas da comunicação institucional escolar.

Nota-se que, ainda que metade dos entrevistados tenha citado o uso de recursos digitais para estabelecimento de comunicação interna e externa às unidades de ensino, os Entrevistados J e F comentam as falhas de comunicação relacionadas a instalação de equipamentos, ampliação da escola, promoção de eventos e outros acontecimentos na escola.

Entrevistado J: “[...] Como a gente conversa entre os gestores também (de outras escolas), muitas vezes a gente está sabendo que está tendo essa movimentação. Mas a gente não é avisado. Ontem mesmo, a pessoa que foi lá, eu falei: “Olha, não estou entendendo, porque eles já passaram o cabo aqui”. “Não, Aline, você não está entendendo. Isso aí é uma coisa. Eu sou de outra empresa e a gente foi licitado para outro tipo. É também internet, mas é outro tipo de coisa”. E até você entender... Mas não tem uma comunicação muito clara com a gente, não, do que vai acontecer.”

Entrevistado F: “[...] Eu peguei uma reunião no começo do ano que a diretora explicou, que foi a antiga diretora, que chegou a regional e falou que iam construir essa área nova. A diretora não tinha autorizado, mas assim, como não? [...]”

Os depoimentos revelam fragilidades na comunicação com as instâncias superiores, como regionais de ensino e empresas terceirizadas, o que gera insegurança, desinformação e falta de clareza nas decisões que impactam diretamente a escola. A conjuntura dialoga com os estudos de Lotta (2019) e Lipsky (2019), anteriormente citados neste trabalho, que mostram como os burocratas de nível de rua enfrentam desafios de coordenação e falta de recursos para implementar políticas públicas de forma eficaz. A ausência de fluxos claros de comunicação agrava esses desafios.

Ainda com vistas a promover a comunicação da gestão com os professores, 6 sujeitos pesquisados citaram reuniões coletivas semanais em que são debatidos aspectos gerais pertinentes ao cotidiano das escolas.

Entrevistado D: “A gente faz reunião toda quarta feira tem reunião coletiva né que é o tá para o nosso das nossas diretrizes então toda quarta feira tem reunião pedagógica então lá que a gente discute é qualquer atividade qualquer implementação de algum projeto é como que a gente vai usar isso e no planejamento diário então toda semana nas terças e nas quintas as coordenadoras sentam com as turmas e fazem o planejamento e aí inclui esse uso de se for vídeo se for jogo se for alguma atividade que envolve educação com movimento se for que envolve a professora da sala de recurso então são todos durante o planejamento [...] A gente, nas quartas feiras, a gente faz... Toda vez que a gente tá tendo algum projeto e o período que tá acontecendo tudo, a gente... Nas quartas feiras é esse momento da gente reavaliar, ver se tá funcionando, se não tá funcionando [...]”.

Entrevistado F: “[...] Geralmente as coletivas são pra tratar de assuntos da escola, mas pontuais, né”.

Entrevistado A: “[...] Então, tem uma reunião de pais, na coordenação coletiva, posterior à reunião é feita uma avaliação [...]”.

Entrevistado I: “[...] Já participei de várias reuniões formativas, que coordenação geralmente é para a formação dos professores [...]”

Entrevistado G: “Toda quarta-feira a gente faz reunião com os professores, né. Então sempre que necessário a gente conversa sobre alguma questão, assim. Também a gente abre pra eles falarem, né. Então se tiver alguma coisa que não esteja bem, que esteja impactando o trabalho deles, eles vão falar e a gente vai tentar resolver. É o mesmo jeito a gente. A gente vê que tem algo, assim, a gente comenta e eles resolvem”.

Entrevistado J: “[...] E assim, o que a gente tem é nas coordenações coletivas, mesmo, alguns momentos, para poder tratar disso [...]”

O Entrevistado D relata a importância das reuniões coletivas para alinhamentos semanais, assim como menciona a institucionalização do Conselho de Classe para deliberação e aprovação de projetos e demandas, inclusive financeiras. Segundo o gestor, é comum que a destinação de verbas seja debatida e aprovada democraticamente por membros do Conselho de Classe, representados por atores diversos da comunidade escolar.

Embora esses encontros constituam um espaço potencialmente democrático, seu uso tem se restringido a aspectos pontuais e operacionais, sem necessariamente promover uma articulação mais ampla com as políticas públicas. A literatura sobre implementação de políticas públicas (Lotta, 2019; Lipsky, 2019) já apontava para esse descompasso entre formulação e execução, marcado por desigualdades no acesso à informação, por autonomia relativa dos atores de base e pela ausência de recursos e formações que deem sustentação à ação cotidiana.

Esse cenário impõe limites à efetivação de uma gestão verdadeiramente democrática, mas também revela formas de resistência e invenção, ainda que precárias, que surgem das bordas do sistema:

Entrevistado D: “[...] a gente tem a gestão e a gente tem o conselho escolar, que eu também sou do conselho escolar há vinte anos. E aí são dois representantes de pais, representantes de professores, representantes de auxiliares... É isso, e aí eles são eleitos pela comunidade, e aí esse grupo junto com a gente tira dos professores o que que eles querem que compre com a verba, a gente vê as necessidades da escola de material pedagógico, tecnológico, de que precisar aí a gente pega a verba, faz a reunião com o conselho, aí o conselho aprova, aí a gente compra esses materiais sempre com respaldo do conselho. Então a verba entra e aí ela também tem uma especificação que... que pode ser comprado pra consumo, o que que pode ser comprado como bens que fica com plaqueta, tipo computador, parte de som [...]”

O Projeto Político Pedagógico citado pelo Entrevistado D, foi mencionado por 4 dos 10 entrevistados em algum momento durante a entrevista, e é regulamentado no DF pela Portaria nº 139 de 22 de fevereiro de 2024. O documento é compreendido pela Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF) como:

“um processo que reflete o compromisso da escola com as aprendizagens e com o desenvolvimento integral dos estudantes. Mais do que um documento formal, ele é um instrumento vivo, capaz de orientar as práticas educativas e fortalecer a identidade institucional”.

É esclarecido que o PPP deve ser dinâmico e democrático, e portanto, prevê construção e incorporação ao longo do ano. Detalha-se que “a essência do PPP reside na participação ativa da comunidade escolar, assegurando que os seus propósitos sejam realmente representativos da realidade e dos desafios locais (SEEDF, 2025)”.

Entrevistado A: “[...] Esse ano, eu não sei, porque o projeto político-pedagógico, embora ele seja de construção coletiva, o coletivo aqui é muito separado ainda. Então, assim, o SOE contribui com a parte do SOE. A sala de recursos contribui com a parte da sala de recursos. O professor readaptado que tem algum projeto na escola contribui com aquele projeto. E aí, essas partes são todas encaminhadas para o e-mail da supervisão e a supervisão, junto com a direção, estrutura o PPP da escola, seguindo as orientações da regional de ensino”.

Entrevistado I: “[...] E falta também um treinamento para os professores, sugestões de como aplicar cobranças de coordenação, de, como é que eu vou dizer... Colocar isso no PPP da escola, no projeto pedagógico da escola, ter uma iniciativa que o professor já chega lá e já está pronta [...] A parte do projeto, ter um projeto pedagógico da escola, que a escola tem que seguir, e recurso material, o que não tem [...] Então, essas duas coisas, o planejamento e a parte de material”.

Entrevistado D: “[...] Então a gente tem que lidar com toda parte pedagógica, mas também tem que lidar com todas as adversidades que acontece no dia. [...] Acompanhamento da implementação do projeto né, do PPP da escola e atender todas as demandas que acontece durante o dia né [...]”.

“[...] Geralmente é no começo do ano, a gente faz o Projeto Político Pedagógico. Então tudo que a gente vai desenvolver durante o ano a gente faz lá na Semana Pedagógica. Aprovação de todos, com todos os professores, todos os servidores: cozinha, limpeza, apesar de serem terceirizados. Então quem tem... participa mesmo os professores né, os professores da sala de recursos, sala de leitura, secretaria... Então a gente faz um plano por um ano, um projeto por um ano e aí a gente coloca a previsão de todos os projetos que vão ser desenvolvidos durante todo o ano e aí vai vai acontecendo e a gente também... Não é um projeto engessado, são flexíveis, eles vão acontecendo e aí no decorrer do ano a gente faz ajuste pra poder eles funcionarem ou não e reavalia se funcionou, se não funcionou a gente reavalia e faz de novo [...] e aí o conselho escolar aprova o PPP antes da gente enviar o PPP pra regional, a gente... O conselho escolar também tem que aprovar pra depois ele ser aprovado na secretaria ”

Dentre as bases regimentais em que as unidades de educação do Distrito Federal estão ancoradas, encontra-se, além do PPP anteriormente mencionado, os princípios, as diretrizes, a legislação educacional e os normativos da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) vigentes. Há especial destaque para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394, de 1996; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC); o Plano Distrital de Educação (PDE) 2015-2024; o Plano Plurianual (PPA) 2024-2027; o Planejamento Estratégico Institucional (PEI) 2023-2027; o Objetivo de

Desenvolvimento Sustentável nº 4 (ODS 4) e o Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio (SEEDF).

O Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio no Distrito Federal – como reforma dos modelos curriculares de 2014 – teve sua 4ª versão (definitiva) implementada a partir de 2021. Um dos dois gestores ordinários que atuam no ensino médio mencionou a política como fator preponderante para a fundamentação das suas práticas inclusivas em sala de aula (em geral). Essa política, hoje, referencia a inclusão digital como um dos desafios propostos pela implementação do projeto (SEEDF, 2020).

Dadas as limitações da pesquisa, tanto de acesso a materiais importantes (PPP das escolas) quanto de delimitação dos objetivos, este estudo não entrará no mérito da aderência dos relatos dos sujeitos pesquisados com o regimental das unidades escolares. Entretanto, torna-se importante elucidar a percepção de pouco conhecimento desses materiais pelos gestores ordinários entrevistados. Ainda que os documentos contenham citações e incentivos ao uso de ferramental tecnológico e/ou atual/diversificado para exploração de atividades atrativas pelos alunos, se isso não se traduz em expertise prática, não desenvolvesse o objetivo de melhoria no atendimento dos estudantes.

Ressalta-se porém, que o conhecimento do material regimental não minimiza as diversas deficiências estruturais presentes nas unidades de educação dos entrevistados. Ademais, há que se considerar o delicado contexto em que a categoria de educadores se insere atualmente – que inclui os gestores e professores. No Distrito Federal, a classe trabalha em meio à luta por melhores condições de trabalho, reajuste salarial adequado a defasagem de 10 anos, reestruturação do plano de carreira, convocação de profissionais e outras demandas, como explicitado pelo Entrevistado B (SINPRODF, 2025).

Entrevistado B: “[...] eu falo que a gente ganha pouquinho, e esse pouquinho que a gente ganha, a gente tem que usar ainda para ajudar esses alunos [...] Então, assim, eu acho que tudo depende da... Não só da escola gestora, né? [...] E os governantes investirem mais. Inclusive no salário dos professores!”

Dessa forma, ainda que esta pesquisa não se proponha a avaliar a conformidade entre as práticas relatadas e os dispositivos regimentais das escolas, torna-se evidente que o distanciamento entre o prescrito e o praticado está menos relacionado a um desejo intrínseco de inovação e busca por implementação de usos

criativos no cotidiano e mais próximo da necessidade de lidar com condições materiais e simbólicas precárias, que ultrapassam um simples conhecimento ou desconhecimento formal de documentos. A atuação dos gestores ordinários, nesse sentido, revela-se menos como falha de alinhamento burocrático e mais como resposta concreta a um cenário de carências estruturais, pressões políticas e desafios profissionais cotidianos. Os relatos apontam que, diante da precarização das condições de trabalho e da escassez de recursos, inclusive em termos do próprio salário, os educadores são levados a mobilizar-se para além de suas atribuições formais, inclusive colocando recursos pessoais a serviço da escola. Esse conjunto de práticas improvisadas, tensionadas e resilientes mostra que, mesmo sob limites severos, há uma potente ação cotidiana voltada à manutenção e reinvenção do fazer escolar, sustentada por sujeitos que, apesar das adversidades, seguem buscando formas de garantir o direito à educação em contextos marcados pela instabilidade e pela desvalorização institucional.

Contudo, é fundamental evitar a romantização dessas estratégias de resistência ou a idealização do profissional da educação como herói solitário, ou sujeito dotado de vocação ou amor pela profissão. Tal leitura não apenas invisibiliza a violência da escassez como também desresponsabiliza o Estado e os gestores públicos pela criação de condições estruturais adequadas ao trabalho docente e à efetivação das políticas educacionais. Valorizar as táticas do cotidiano não pode significar aceitar sua permanência como única via possível.

4.4 Gestão e Alocação de Recursos Tecnológicos/Digitais

Em maio de 2025, o Censo Escolar finalizou a divulgação de dados sobre a disponibilidade de recursos digitais e tecnológicos nas escolas de educação básica de todo o país em 2024. Em seus relatórios estatísticos foram elaborados gráficos que separam os dados entre as unidades de ensino fundamental (I e II) e de ensino médio, assim como as municipais, estaduais, federais e privadas. A leitura desses dados foi realizada antes da execução das 10 entrevistas aos participantes da pesquisa.

As escolas da rede pública do Distrito Federal se encontram, portanto, representadas na segunda coluna do gráfico de barras da FIGURA 02 e 03. Ainda, a relação entre os dados nacionais de escolas estaduais - tanto de ensino fundamental

quanto de ensino médio - com os dados coletados nas entrevistas semi estruturadas torna-se sensível a limitação das características do grupo de entrevistados, além de não refletir representatividade estatística. Isto é, foram obtidos dados de percepção de profissionais de duas escolas de ensino médio e oito escolas de ensino fundamental (I e II) em um universo de 825 escolas públicas no DF (Censo Escolar, 2023) e 20.718 docentes atuantes estimados (Anuário Brasileiro da Educação Básica, 2023).

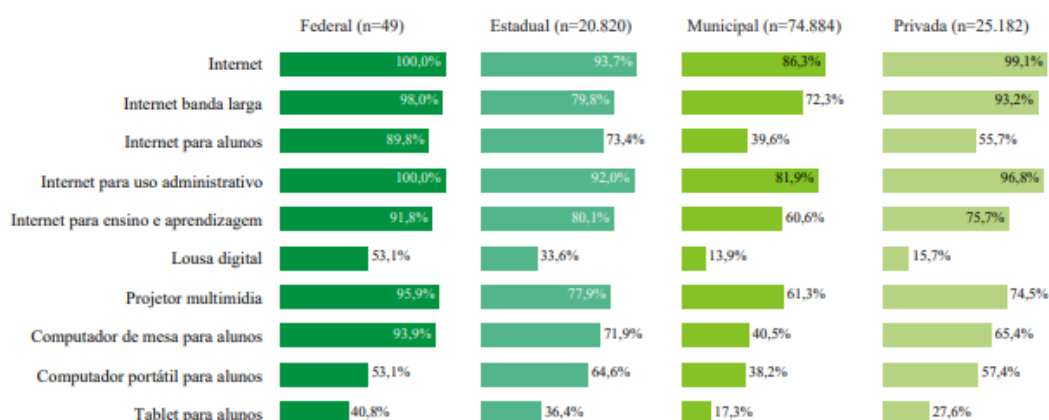


GRÁFICO 7

RECURSOS TECNOLÓGICOS DISPONÍVEIS NAS ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL, SEGUNDO A DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA – BRASIL – 2024

Fonte: Elaborado pela Deed/Inep com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica (Brasil, Inep, 2024d).

FIGURA 02 – Recursos tecnológicos disponíveis nas escolas de ensino fundamental, segundo a dependência administrativa – Brasil – 2024
FONTE: Censo Escolar 2024

Ainda assim, é possível destacar o número ínfimo de entrevistados que citaram a disponibilidade de recursos tecnológicos e digitais de uso individual pelo aluno: um gestor ordinário atuante no ensino fundamental e outro atuante no ensino médio, considerando a citação espontânea dos participantes durante as entrevistas.

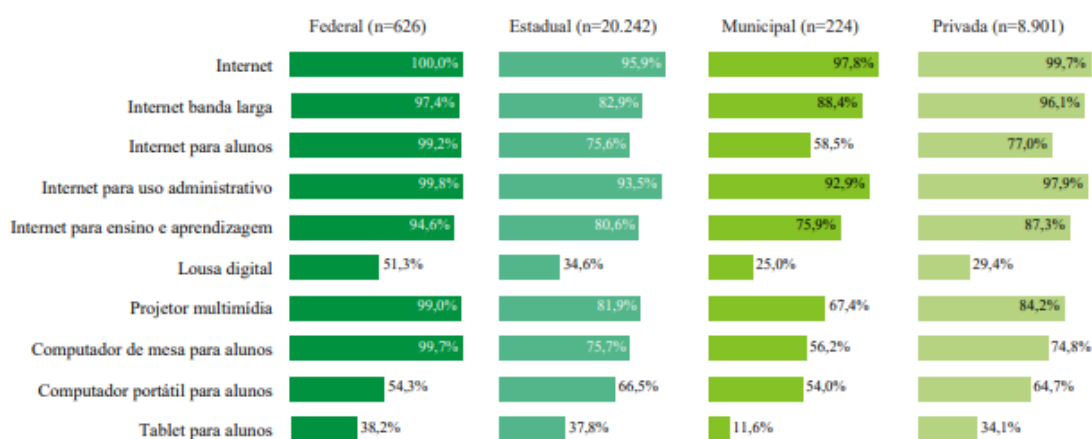


GRÁFICO 8

RECURSOS TECNOLÓGICOS DISPONÍVEIS NAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO, SEGUNDO A DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA – BRASIL – 2024

Fonte: Elaborado pela Deed/Inep com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica (Brasil, Inep, 2024d).

FIGURA 03 – Recursos tecnológicos disponíveis nas escolas de ensino médio, segundo a dependência administrativa – Brasil 2024

FONTE: Censo Escolar 2024

A escassez de recursos materiais e tecnológicos foi citada – e muitas vezes enfatizada ao longo das entrevistas – pelos 10 participantes. Relata-se que, quando há ferramentas digitais e tecnológicas nas escolas, a quantidade é insuficiente ou racionada (Entrevistados A, B, C, D e E), ainda que se restringam ao uso de forma coletiva. Ademais, 5 dos sujeitos pesquisados afirmam que suas unidades de ensino não possuem materiais digitais de uso individual.

Entrevistado B: “[...] A escola tem uma sala multimídia, mas nós somos vários professores, então não dá pra todo mundo usar [...]”

Entrevistado C: “[...] apesar dessa onda de celular, os estudantes tem celular, mas a gente não tem um laboratório de informática, né? Onde a gente pudesse trabalhar essa questão digital. Então eu acho que ainda é muito distante do ideal [...] a gente não tem uma internet que suporte uma necessidade pedagógica se os estudantes e professores forem utilizar ”.

Entrevistado E: “[...] a gente não tem computador na escola pra usar com os alunos [...] Tinham dois aparelhos (datashow), não sei se já conseguiram mais, mas até onde eu sei tinham dois [...] aí o professor também pode usar, mas ele não vai poder usar ao mesmo tempo porque não vai ter um pra cada um”.

Entrevistado D: “ [...] mas pras crianças a gente só usa data show, TV com conexão com internet... Mas eles não tem outros recursos tipo o notebook pros alunos, o laboratório de informática... Essa parte a gente não tem.”

Entrevistado A: “[...] mas é cada um com o seu computador, porque na escola tem os notebooks pra emprestar, mas são poucos, então não dá para fornecer pra todo mundo. [...]”

Ainda assim, os 2 gestores ordinários que relataram a disponibilidade de recursos digitais para uso individual pelo aluno, ressaltaram a insuficiência de materiais e restrição de uso pela quantidade de aparelhos. Dessa forma, há um comprometimento do aspecto qualitativo da disponibilização dessas ferramentas, fator não abarcado pelos dados estatísticos divulgados pelo Censo Escolar 2024.

Entrevistado D: “[...] a gente usa às vezes, por exemplo, o nosso próprio tablet da escola pra, por exemplo, os meninos acessarem o Edu Edu, que é uma plataforma de educação que a gente usa com algumas crianças especiais e aí assim, a gente usa o nosso, que não é dos pais [...] então ela (professora) vai lá e usa com eles (alunos especiais), mas é burlar (as regras) porque as famílias não tem... Não tem autorização prévia nem nada. A gente vai lá e usa porque a gente acha que é necessário”.

Entrevistado A: “[...] mas essa internet não é disponibilizada pro estudante [...] Então, pensando na inclusão digital pra alcançar os estudantes, a gente quase não tem. E para os professores são recursos básicos [...] O que eu vejo, às vezes, é um ou outro professor falando que a gente poderia tanto ter um espaço onde a gente pudesse levar os estudantes para poder usar um computador, para fazer uma aula um pouco diferente. Porque no laboratório de informática são poucos computadores. Não dá para você levar uma turma de 40 alunos para fazer atividade lá. ”

No caso dos gestores ordinários de Centros de Ensino Médio (CEM), foi relatado o uso de aparelhos telefônicos e internet móvel dos alunos para desenvolvimento de atividades pedagógicas em sala de aula. Tal medida visa contornar a indisponibilidade de recursos digitais de uso individual pela escola, configurando-se como uma prática cotidiana alternativa aos moldes tradicionais de ensino.

Entrevistado A: “[...] Então, toda e qualquer atividade que o estudante vá fazer utilizando a internet aqui dentro da escola, como, por exemplo, o uso pedagógico do celular para responder um formulário, ele tem que ter dados móveis suficientes no aparelho pra fazer a atividade, ou um colega que compartilhe, né? A internet, roteie a internet para eles fazerem. Alguns professores fazem isso: roteiam a internet do próprio celular para que o estudante possa fazer a atividade que ele trouxe. Então, pensando na inclusão digital pra alcançar os estudantes, a gente quase não tem [...]”.

Entrevistado C: “Eu uso o meu telefone celular pra rotear a minha internet porque senão, não rola. Quando preciso utilizar. Quando não eu, os meus estudantes”.

Mesmo nas unidades em que os sujeitos pesquisados alegaram disponibilidade de recursos digitais de uso coletivo, 3 dos entrevistados expõem a falta de recursos

para manutenção de equipamentos, muitas vezes ocasionando o desuso, e consequente desperdício da verba que fora priorizada para aquela demanda.

Entrevistado E: “[...] Eles estão horríveis, cheios de problemas, tem hora que uns já não estão funcionando. Por fim, acabou sendo desativado (o laboratório de informática), acho que naquele mesmo ano. Porque não tinha assistência, estavam muito velhos também, né? Não trocavam, pra consertar: uma peleja. [...] Não tinha manutenção também. Então acabou que desativaram o laboratório de informática [...] Mas, geralmente, é aquilo que eu te falei. A internet estava ruim, ou o computador com alguma coisa. Não tem essa manutenção legal, sabe?”.

Entrevistado A: “[...] eventualmente acontecem imprevistos, tipo: o cabo não funciona, o data show queimou; e aí o professor resolve como ele conseguir. Normalmente, se ele tinha uma apresentação ali, ele vai dar aula de outra forma. [...] Nós temos dois miniauditórios aqui na escola, então, às vezes, queimou o da sala, o professor migra para outro espaço que tem um que está funcionando; mas não é todo dia que esses espaços estão disponíveis”.

Entrevistado F: “[...] Aí, essa nova sala de contação de história foi pra uma sala de informática, que até então eu não sabia que existia, né? Mas, assim, botaram os computadores tudo assim de ladinho e a gente usa o meio da sala, né? Então, tem computador na escola, pela cara, pelo jeito, são computadores bem antigos, mas não tem mais, por exemplo, uma aula de informática. Então, assim, tem computadores na escola, mas uns computadores que não usam.”

Ao avaliar a disponibilidade especificamente de internet nas escolas da educação básica (EM, EFI, EFII e Infantil) no Brasil, o Censo Escolar (2024) revela que o Distrito Federal estaria entre as unidades da federação mais bem posicionadas em relação ao acesso à internet dentro das unidades educacionais – acima de 95% das escolas teriam esse recurso - FIGURA 04. Todavia, esse dado não se refletiu na pesquisa desenvolvida neste trabalho, tanto quantitativamente, quanto qualitativamente; uma vez que, mesmo dentre os interlocutores em campo que relataram disponibilidade de internet na escola (9), a maioria (7) declarou desempenho insuficiente da rede para uso dos professores e equipe gestora.

Entrevistado C: “[...] a gente não tem uma internet que suporte uma necessidade pedagógica se os estudantes e professores forem utilizar”.

Nesse ponto, faz-se pertinente a exploração de estudos paralelos a temática da oferta de recursos materiais e financeiros para escolas públicas. Trabalhos como o de Oliveira Júnior, Minori e Frota (2019) investigam e analisam os possíveis fatores envolvidos na relação supostamente inversa entre as variáveis: destinação de

recursos à educação e resultados alcançados no Ideb. As conclusões apontam para a existência de outros elementos relevantes que influenciam a melhoria do desempenho da educação, assim como sugestiona os seguintes: estrutura da escola; capacitação do professor; acesso a recursos tecnológicos; e logística de acesso dos alunos. Dessa forma, a presente pesquisa atende a investigação do acesso a recursos tecnológicos nas escolas públicas, na medida em que encontra a ineficiência das redes de internet do GDF na maior parte das unidades dos entrevistados.

De fato, a má utilização da verba destinada a oferta desse recurso pode contribuir para as causas do não estabelecimento de uma relação direta entre o recebimento de apoio financeiro e a melhoria de desempenho em indicadores como o Ideb. Isso porque, formalmente essas unidades dispõem de acesso a internet do GDF, mas na prática os gestores ordinários precisam encontrar outras formas de conectividade. Logo, o recurso destinado à manutenção desse serviço nessas unidades não tem como se traduzir em benefício aos alunos, ou mesmo em melhoria de indicadores como o Ideb, analisado no estudo de Oliveira Júnior, Minori e Frota (2019).

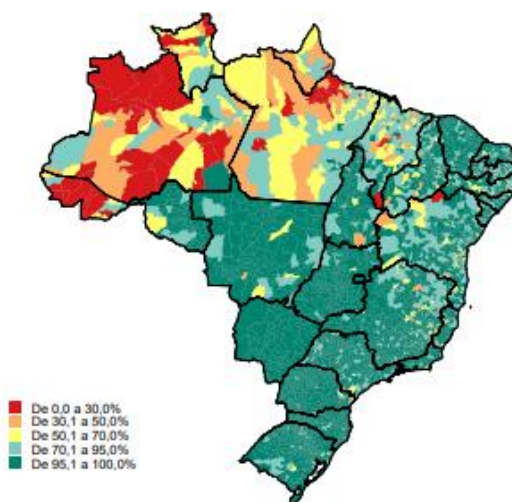


FIGURA 2

PERCENTUAL DE ESCOLAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA COM ACESSO À INTERNET, SEGUNDO O MUNICÍPIO – BRASIL – 2024

Fonte: Elaborada pela Deed/Inep com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica (Brasil, Inep, 2024d).

FIGURA 04 – Percentual de escolas da educação básica com acesso à internet, segundo o município – Brasil 2024

FONTE: Censo Escolar 2024.

A alternativa encontrada para as escolas, segundo 3 dos entrevistados, foi a utilização de recursos alternativos (tópico 4.2) para custeio de internet particular, dada a instabilidade e a falta de qualidade da rede fornecida pelo GDF ou mesmo a ausência dela (unidade do Entrevistado J).

Entrevistado G: “[...] Mas a internet era muito ruim na escola. A internet do GDF é muito ruim [...] Aí, agora que eu consegui colocar outra internet, eu pago duas internet separadas. Uma para a gente lá da frente, né, da parte administrativa, e outra para as professoras [...]”.

Entrevistado J: “[...] Então, a internet que a gente tem hoje é custeada do nosso próprio bolso. A gente não tem pela secretaria, ainda, de educação, né? Existe uma verba, que é o PDDE, que permite que pague a internet, né? Que receba a internet. É só que a gente não tem direito [...]”

Entrevistado I: “[...] eles colocaram também internet, independente da internet do Estado, que o Estado oferece. Porque a internet do GDF vive caindo, então ele contratou uma internet particular com o recurso da escola, para estar em todas as salas de aula já conectadas direto na TV via cabo, porque se deixa no Wi-Fi ninguém consegue usar. [...]”

Assim como citado pelo Entrevistado J, a prática alternativa mais comum utilizada para contornar a falta de recursos nas escolas dos entrevistados – citada por todos os 10 sujeitos pesquisados – é a utilização de recursos próprios dos gestores ordinários. Por meio dela, professores e equipe gestora conseguem manter a qualidade do ensino que é ofertado, bem como corresponder as burocracias que a profissão demanda – como as de avaliação e controle, por exemplo.

Entrevistado A: “[...] Alguns professores fazem isso: roteiam a internet do próprio celular para que o estudante possa fazer a atividade que ele trouxe [...] Eu acho que o recurso financeiro é essencial. Aqui, durante um bom tempo, o pagamento da nossa internet era feito pela diretora com o dinheiro pessoal dela, porque a internet do governo do Distrito Federal não funcionava com o tempo [...]”.

Entrevistado B: “Olha só, os recursos que eu uso são todos que eu levo. Eu comprei um projetor, eu levo o projetor, uso a minha internet, então, assim, eu não tenho esse material e esses dados da escola disponíveis pra mim [...] A minha maior dificuldade hoje é recursos da escola mesmo. Pra mim assim, seria bom se eu tivesse papel. Por exemplo, como eu imprimo em casa, se a escola me desse papel, já era um papel que eu não iria gastar meu. Então, é recurso meu que eu estou gastando pra levar pras crianças com necessidades especiais. Agora, com a turma toda, a escola fornece. Então, não gasto pra todo mundo. Mas o papel, a tinta, é material... Por exemplo, os plastificados. É um material carinho, né? A escola podia ter uma máquina de plastificação, por exemplo. Então, ter disponível alguns jogos, principalmente pros meninos com síndromes [...] A minha extensão mesmo... Ontem... Antes

de ontem ela estragou. Ai, eu tive que ir no... Comprar outra pra poder usar [...] Então, assim, eu falo que a gente ganha pouquinho, e esse pouquinho que a gente ganha, a gente tem que usar ainda para ajudar esses alunos. Então, assim, eu levo material daqui de casa”.

Entrevistado C: “[...] Hoje a gente tem um diário digital né aonde o ideal é que você faça chamada no... Eu só tô falando isso pra ilustrar uma dificuldade. Na hora né, que é concomitante com a aula que é diário né e muitas vezes eu não consigo, eu tenho que rotear minha internet pra fazer isso [...] Eu tenho que gravar no meu computador, no meu pendrive [...] Eu uso o meu telefone celular pra rotear a minha internet porque senão, não rola [...]”.

Entrevistado D: “[...] Os funcionários tem acesso nos computadores deles [...] teve muitos professores que não queriam por exemplo usar seu celular pessoal [...]”.

Entrevistado E: “Eu uso, mas eu uso o meu celular ou o meu computador, porque a gente não tem computador na escola pra usar com os alunos. Então, se o professor quiser, ele vai ter que usar o dele [...] Eu trabalho com a minha impressora, na minha casa, o meu computador, com tudo colorido, tudo por minha conta. A única coisa que a escola me fornece é a folha. Papel eles me dão”.

Entrevistado F: “[...] Se eu for pra minha sala, eu tenho que usar os meus dados móveis, que a internet não chega lá [...] Eu pago grupos pedagógicos de material, entendeu? Eu assino, eu tenho duas assinaturas de material, de grupos, apesar de ser o WhatsApp, mas são grupos de materiais pagos, né? Então, são materiais, às vezes, mais lúdicos, atividades, assim, mais interativas, então eu pago. Eu assino pra eu poder utilizar no meu dia a dia [...] eu acho que os professores, eles não deveriam ser obrigados a, por exemplo, ficar levando notebook pra escola, né? Se isso é um tipo de ferramenta, se é cobrado pra gente, por exemplo, um diário web, né? E na minha coordenação seria um tempo que eu tenho pra fazer isso, pra eu não ter que fazer na minha casa fora do meu horário de expediente, eu acho que a escola tinha que dar esse recurso, tinha que ter computadores pra gente. Só que não tem, né? Então, eu acho que tinha que sim ter na sala dos professores computadores pra que a gente pudesse utilizar pra fazer planejamento, pra fazer o diário, essas coisas [...] Eu até coloquei na televisão da escola a minha assinatura pessoal, entendeu? [...] Eu tenho minha senha do Prime, que eu passo filmes pros meninos”.

Entrevistado G: “[...] Usam mais o do professor mesmo. O computador do professor, o celular”.

Entrevistado H: “[...] Eu pago uma taxa para usar aquele (aplicativo Canva) mais... Aquele pró, né? Aquele mais... [...] Com mais coisas, mais recursos”.

Entrevistado I: “[...] Eu trabalho muito com o uso do videogame, no caso eu tenho um Playstation, e aí eu levo o videogame para mostrar alguns jogos que retratam períodos históricos [...] E muita coisa que a gente usa é do particular [...]”.

Entrevistado J: “[...] Hoje, por exemplo, o professor precisa usar o celular dele, né? A gente não tem computador para os professores”.

O debate sobre a obrigatoriedade ou não de aparelhagem própria para o exercício de funções nas relações trabalhistas não será abarcado por este estudo, uma vez que a intenção da pesquisa é captar a percepção subjetiva de todo o contexto escolar em que os pesquisados estão inseridos. Portanto, este trabalho se limitará ao mapeamento do uso de recursos próprios como prática cotidiana não ancorada nos modelos de gestão tradicionais em escolas.

A escassez de recursos financeiros e mão de obra nas unidades básicas de educação é amplamente estudada, nos últimos anos, por autores como Bessi et al. (2022) que destaca a gestão de recursos escassos como aspecto determinante nas dificuldades encontradas na prática de gestão. No estudo citado, a autora restringe sua investigação aos diretores das escolas. Entretanto, o presente estudo também apresenta apontamentos que se relacionam com o aspecto particular da falta de recursos como principal meio transformador das “artes do fazer” (Certeau, 1994) dos gestores ordinários entrevistados. Isso inclui a realocação de recursos – humanos e financeiros - por meio da priorização de demandas. De acordo com relatos dos Entrevistados B e H, observou-se a necessidade de redestinação de verbas ou substituição de profissionais para atenção a demandas urgentes.

Entrevistado D: “[...] Então a gente tem que lidar com toda parte pedagógica, mas também tem que lidar com todas as adversidades que acontece no dia. Mas a rotina da escola é a gente é abrir a escola, fazer entrada com as crianças, ver se todos os professores tá em sala [...]”.

Entrevistado H: “[...] Esses dias quebrou a televisão de uma professora [...] Recurso da escola para fazer essas coisas é venda de din-din, a gente vende, venda de pipoca com refrigerante. Então, esse é o dinheiro que a escola hoje tem para comprar material. Então, por exemplo, uma televisão que quebra, não é algo que a gente vai tirar dinheiro de pronto, porque tem outras televisões para usar. Por exemplo, tem a sala de vídeo do Integral, que essa professora, quando ela quer, ela precisa, ela vai usar a sala de vídeo do Integral.”

A falta de mão de obra foi citada por 4 dos sujeitos pesquisados, enquanto a categoria de educadores do Distrito Federal pleiteia a nomeação de todos os aprovados no último concurso para o magistério, com o objetivo de zerar o déficit de professores efetivos na rede (SINPRO, 2025). De fato, Saravia (2007) e Poubel e

Junquilha (2015) já argumentavam que o trabalho dos gestores públicos inclui, dentre outros atributos, a administração eficiente de recursos escassos. Nas unidades dos entrevistados, os mesmos assumem a dependência direta do repasse de recursos – inclusive mão de obra - para o funcionamento básico de todo o contexto institucional escolar.

Entrevistado J: “A gente não fez. A gente pode fazer, mas a escola ainda é nova, como a gente não conseguiu se organizar ainda financeiramente com essas questões, a gente não fez ainda, porque eu precisava de pelo menos mais um apoio administrativo para eu dar conta, porque senão fica tudo para mim”.

Entrevistado E: “[...] E outra coisa que falta muito na escola é a gente, né? Pra trabalhar com a gente, pra fazer essas coisas. Então esse tipo de mão de obra também é mais difícil, sabe? [...] E não existe uma pessoa que foi preparada, por exemplo, pra dar uma aula, pra ensinar os alunos a usar um computador. Não existe isso. Até porque não existe o laboratório, então já não tem esse incentivo, né [...]”.

Entrevistado A: “Ela tem um projeto de inserção das meninas na robótica e na informática, só que infelizmente nesse momento ela está de atestado médico, então o laboratório, ele é aberto uma vez por semana por um professor que já deu aulas aqui na escola, que é um professor que já está aposentado, que ele está vindo trabalhar a robótica com os estudantes, continuando o trabalho que ela desenvolve junto com ele, porque ela está ausente devido ao atestado [...] É voluntário (o trabalho do professor substituto)”.

Entrevistado D: “[...] porque às vezes é você receber, você ter o dinheiro, mas aí não ter o recurso de profissionais não adianta [...]”

Diante desse cenário, evidencia-se que a escassez de recursos financeiros e humanos impõe limites objetivos à execução de políticas públicas nas escolas, bem como atua como vetor estruturante das práticas de gestão cotidiana. A falta de verba ou de profissionais qualificados exige que os gestores ordinários desenvolvam mecanismos constantes de priorização, remanejamento e improvisação, constituindo assim um fazer gerencial pautado pela urgência e pela adaptação. A recorrente substituição de funções, a realocação de espaços e a mobilização de apoios informais revelam um tipo de inteligência prática que se forja nas lacunas deixadas pelo Estado. Contudo, é preciso reconhecer que essas soluções emergenciais, embora criativas, não devem ser interpretadas como indicadores de boa gestão ou como sinal de eficiência adaptativa. Ao contrário, denunciam um modelo de gestão escolar sustentado pela lógica da precariedade, em que a sobrevivência institucional se apoia na sobrecarga de trabalho, na informalidade e na disposição subjetiva dos

profissionais. Assim, reforça-se a necessidade de reposicionar o debate sobre a gestão escolar para além da celebração das “boas práticas” e da ideia de “fazer mais com menos”, mirando uma crítica mais ampla às condições estruturais que moldam e limitam o cotidiano das escolas públicas.

O capítulo seguinte busca desenvolver as considerações finais, ainda que as discussões provocadas neste estudo tenham amplas possibilidades de análise e debate.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa dedicou-se a compreender a implementação de políticas públicas de acessibilidade e inclusão digital com foco na atuação cotidiana de atores diversos, considerando-os gestores ordinários em escolas públicas no Distrito Federal. Por meio de uma abordagem qualitativa e descritiva, foram realizadas entrevistas com 10 profissionais de diferentes unidades de ensino fundamental e médio, cujos relatos permitiram acessar práticas concretas e percepções sobre os desafios enfrentados no processo de implementação dessas políticas.

Os resultados de pesquisa que convergiram para a categoria de organização física corroboraram os esforços de outros pesquisadores em gestão educacional ao elucidarem a falta de infraestrutura nas unidades dos entrevistados. A insuficiência de recursos ou programas que promovam a manutenção de aparatos tecnológicos também foi pontuada pelos sujeitos pesquisados, e desafia a estrutura de repasses orçamentários das instituições governamentais. Isto porque, embora sejam enviados recursos para implementação de novos projetos e estruturas – laboratórios de informática, estrutura de cabeamento de rede de internet, por exemplo – não foi mencionado pelos entrevistados a disposição de verbas que visassem especificamente a conservação de estruturas e continuidade das iniciativas.

Na categorização que reuniu os aspectos relacionados ao ambiente institucional escolar, os resultados apontaram para a autonomia de atuação dos docentes como gestores ordinários. A falta de monitoramento e avaliação formal do uso de tecnologias e mídias digitais em sala de aula converge para o aspecto que se ressalta na narrativa de todos os entrevistados: a gestão reativa com foco no desenvolvimento de atividades tradicionais de controle pedagógico pelos gestores. Outro resultado preponderante foi a resistência de colegas docentes ao uso das tecnologias, e as dificuldades na inclusão digital dos atores que assumem papel de gestores ordinários.

Ainda tratando da convergência das problemáticas encontradas nesta pesquisa com outros trabalhos, é de conhecimento acadêmico científico a ausência de interesse de pais e responsáveis em escolas públicas em participar ou deliberar a respeito das dinâmicas na escola. De fato, apenas dois entrevistados pontuaram elogios dos pais às atividades em laboratório de informática, ainda que isso não necessariamente se

traduza em engajamento nos projetos. Essas barreiras refletem a tensão entre o modelo ideal de gestão democrática e as práticas da gestão ordinária.

No que diz respeito aos objetivos e estratégias formais de atuação, a problemática relacionada a implementação de políticas públicas de acessibilidade e inclusão digital exprime desafios de coordenação e falta de recursos para implementar políticas públicas de forma eficaz. Mesmo que muitos dos entrevistados tenham relatado a institucionalização prática da comunicação interna via WhatsApp e Instagram, a interlocução com instâncias superiores – como as CREs - ainda se demonstrou falha. A ausência de fluxos claros de comunicação agrava esses desafios.

Os principais resultados encontrados na pesquisa empírica confrontam o distanciamento entre a gestão prescrita e a gestão que acontece no cotidiano (Abdian et al., 2016). A aplicabilidade do exercício da gestão democrática regimental com o contexto cotidiano em que as atividades dos gestores ordinários são operacionalizadas é um dos destaques. As reuniões coletivas semanais, o Conselho de Classe e a APM não foram relatados na pesquisa - com exceção do Entrevistado D - como mecanismos suficientemente articuladores dos múltiplos atores envolvidos na gestão escolar. Tal aspecto se alinha a resultados encontrados em outros estudos em escolas públicas, como o de Bayer (2015). Ambos os trabalhos dialogam a respeito da contradição entre espaços institucionalizados de participação e o ambiente interno da escola (Bayer, 2015), considerando esses mesmos elementos de participação democrática em escolas públicas.

Os dados evidenciaram a presença de diversas barreiras estruturais e institucionais, entre elas: a indisponibilidade de infraestrutura física e tecnológica; os entraves normativos e burocráticos; a resistência de alguns segmentos escolares à mudança; e, sobretudo, a escassez de recursos financeiros e humanos. Diante desses obstáculos, as práticas cotidianas mobilizadas pelos atores entrevistados incluíram o uso de ferramentas digitais informais, via aplicativos como o WhatsApp, para fins de comunicação e coordenação; a busca por recursos alternativos, como emendas parlamentares ou doações; o uso de recursos pessoais para suprir demandas urgentes; e o retorno a métodos tradicionais de ensino diante da ausência de condições para inovação.

Tais estratégias, longe de constituírem escolhas plenamente autônomas ou desejáveis, refletem um modo de gestão cotidiana atravessado pela precariedade,

pela urgência e por uma constante reinvenção do fazer escolar. Ao mobilizar o conceito de gestão ordinária, foi possível interpretar essas ações não como desvios, mas como expressões legítimas, ainda que muitas vezes invisibilizadas, de uma racionalidade prática, sustentada por saberes relacionais, improvisações e um engajamento afetivo e político dos profissionais da educação. No entanto, é crucial evitar a romantização dessas práticas, que, embora reveladoras de resistência e criatividade, também denunciam a naturalização da escassez como parte constitutiva da realidade escolar. A idealização do profissional escolar como herói que resolve problemas por conta própria tende a obscurecer a responsabilidade do Estado e a reforçar lógicas de responsabilização individual.

Como contribuição, o estudo oferece subsídios para compreender de forma mais situada e crítica como as políticas públicas são efetivamente traduzidas no cotidiano das escolas, sobretudo quando seus executores enfrentam limites severos. Também reforça a importância de se considerar os múltiplos sujeitos que operam essas políticas, para além das figuras tradicionais da gestão. Entre os limites da pesquisa, destaca-se a não análise dos documentos regimentais das escolas, bem como a delimitação amostral a uma região específica do Brasil. Futuras investigações poderão aprofundar o cruzamento entre o prescrito e o praticado, além de explorar de modo mais sistemático o papel das redes de apoio comunitário e as implicações subjetivas da sobrecarga de trabalho nas trajetórias dos profissionais da educação pública.

É importante destacar que uma das principais limitações da pesquisa foi o acesso ao Projeto Político Pedagógico – documento público – das escolas dos entrevistados, cuja disponibilidade estava prevista para 04 de julho deste ano. Devido a isso, este estudo não entrará no mérito da aderência dos relatos dos sujeitos pesquisados com o regimental das unidades escolares. O contexto de deflagração de greve da categoria de educadores no Distrito Federal também precisa ser pontuado, em virtude da possibilidade de influência contextual política nas respostas dos sujeitos pesquisados. Por isso, sugere-se a realização de estudos futuros mais amplos, com maior disponibilidade de respondentes e documentos para consulta e análise.

REFERÊNCIAS

ABDIAN, G. Z.; NASCIMENTO, P. H. C.; SILVA, N. D. B. D. Desafios teórico-metodológicos para as pesquisas em administração/gestão educacional/escolar. **Educação & Sociedade**. Centro de Estudos Educação e Sociedade - Cedes, v. 37, n. 135, p. 465-480, 2016.

ABELHA, D. M. et al. Modelo de avaliação de desempenho global para instituições de ensino básico públicas estaduais e municipais. **Revista de Gestão e Secretariado** (Management and Administrative Professional Review), v. 14, n. 2, p. 2043–2067, 16 fev. 2023.

ALCADIPANI, R. Academia e a Fábrica de Sardinhas. **Organizações & Sociedade**, [S. l.], v. 18, n. 57, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistaoes/article/view/11155>. Acesso em: 9 fev. 2025.

ALMEIDA, W. D. F. T.; GONZÁLEZ, D. G. Concepção e práticas de gestão escolar democrática da Escola Padre Antônio Barbosa–Lajedo, Pernambuco–Brasil. **Revista Científica de Iniciación a la Investigación**, v. 3, n. 1, 2018. Disponível em: <https://revistacientifica.uaa.edu.py/index.php/rcuaa/article/view/426/0>. Acesso em: 3 dez. 2024.

ALVES, T. L. DE L.; BISPO, M. DE S. Formação de gestores públicos escolares à luz da reflexividade prática. **Revista de Administração Pública**. v. 56, n. 2. p. 226-247, mar. 2022.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARRETT, S. M. Implementation studies: time for a revival? Personal reflections on 20 years of implementation studies. **Public Administration**, v. 82, n. 2, p. 249-262, jun. 2004.

BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. Tradução de João M. Paraskeva e Luís Armando Gandin. *Currículo sem Fronteiras*, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org. Acesso em: 12 jul. 2025.

BARROS, A. N. DE; CARRIERI, A. DE P. Ensino superior em Administração entre os anos 1940 e 1950: uma discussão a partir dos acordos de cooperação Brasil-Estados Unidos. **Cadernos EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, RJ, v. 11, n. 2, p. 256–273, jun. 2013. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/cadernosebape/article/view/9216>. Acesso em: 9 fev. 2025.

BAYER, Liane de Oliveira. **Educador e gestor ou educador versus gestor? Os dilemas e tensões de uma gestão escolar gerencialista**. 2015. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas e Sociais) – Universidade Federal do ABC, Santo André, 2015.

BESSI, V. G.; ABREU, I.; OLIVEIRA, C. F. Gestão em escolas públicas: estudo sobre a aprendizagem dos diretores na prática. **Revista Gestão & Planejamento**, v. 23, n. 1, p. 37-55, 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 3 dez. 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 151, n. 121, p. 1–8, 26 jun. 2014.

BRASIL. Lei nº 14.802, de 10 de janeiro de 2024. Institui o Plano Plurianual da União para o período de 2024–2027, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 jun. 2024.

BRASIL. **Ministério da Educação. Plano Estratégico Institucional 2024-2027.** Brasília, DF: MEC, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/governanca/pei/pei-mec.pdf> . Acesso em: 12 jul. 2025.

CARRIERI, A. DE P.; PERDIGÃO, D. A.; AGUIAR, A. R. C. A gestão ordinária dos pequenos negócios: outro olhar sobre a gestão em estudos organizacionais. **Revista de Administração** (FEA-USP), p. 698-713, 2014.

CARRIERI, A. de P.; PERDIGÃO, D.; MARTINS, P. G.; AGUIAR, A. R. C. A gestão ordinária e suas práticas: o caso da Cafeteria Will Coffee. **Revista de Contabilidade e Organizações**, v. 12, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.1982-6486.rco.2018.141359>. Acesso em: 21 maio 2025.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano I: as artes do fazer.** Petrópolis: Vozes, 1994.

CUNLIFFE, A. L. Management, managerialism and managers. In: CUNLIFFE, A. L. **Very Short, Fairly Interesting & Cheap Books: a very short, fairly interesting and reasonably cheap book about management.** London: Sage Publications, 2014.

DA SILVA, ÍTALO; KAROLINA DIAS, PÂMELA; CAVALCANTE DOS SANTOS, ELISABETH. Organizing e Gestão Ordinária na Economia Criativa Local. **Administração Pública e Gestão Social**, v. 13, n. 3, 2021. Universidade Federal de Viçosa, Brasil. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=351566982003>.

DE ALMEIDA, R. A.; JUNQUILHO, G. S. Funções Administrativas ou Práticas? As “Artes do Fazer” Gestão na Escola Mirante. **Revista de Ciências da Administração**, [S. I.], v. 15, n. 35, p. 180–195, 2013. DOI: 10.5007/2175-8077.2013v15n35p180. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/adm/article/view/2175-8077.2013v15n35p180>. Acesso em: 9 fev. 2025.

DIAMOND, J. B.; SPILLANE, J. P. School leadership and management from a distributed perspective: A 2016 retrospective and prospective. **Management in Education**, v. 30, n. 4, p. 147-154, out. 2016.

DISTRITO FEDERAL. Currículo em movimento do novo ensino médio. Brasília, DF: **SEEDF**, 2020. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br>. Acesso em: 12 jun. 2025.

DISTRITO FEDERAL. Lei nº 5.499, de 14 de julho de 2015. Aprova o Plano Distrital de Educação – PDE e dá outras providências. **Diário Oficial do Distrito Federal**, Brasília, DF, DODF nº 135, p. X, 15 jul. 2015. Disponível em: (link do SINJ-DF). Acesso em: 12 jul. 2025.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. *Regimento da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal*. Alterado pela Portaria nº 180, de 30 de maio de 2019. Brasília, DF: SEEDF, 2019. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2017/08/Regimento-SEEDF-COMPLETO-FINAL.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2025.

DRABACH, N. P.; MOUSQUER, M. E. L. Dos primeiros escritos sobre administração escolar no Brasil aos escritos sobre gestão escolar. **Currículo sem Fronteiras**, v. 9, n. 2, p. 258-285, jan. 2009.

DRABACH, N.; SOUZA A. R. Leituras sobre a gestão democrática e o “gerencialismo” na/da Educação no Brasil. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 16, n. 33, p. 221-248, 2015.

EMERY, Y.; GIAUQUE, D. Emploi dans les secteurs public et privé: vers un processus confus d’hybridation. **Revue Internationale des Sciences Administratives**, v. 71, n.4, p. 681-699, dez. 2005.

FÉLIX, M. F. C. **Administração escolar**: um problema educativo ou empresarial? Análise da proposta do estado capitalista brasileiro para a burocratização do sistema escolar. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1984.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 2 ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

GODOY, A. S. Estudo de caso qualitativo. In: GODOI, C. K.; BANDEIRA-DE-MELLO, R; SILVA, A. B. (orgs). **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais**. São Paulo: Saraiva, p. 115-146, 2007.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. **Portaria nº 139, de 22 de fevereiro de 2024**. Dispõe sobre as diretrizes para (re)elaboração dos Projetos Político-Pedagógicos das unidades escolares da rede pública de ensino do Distrito Federal. Diário Oficial do Distrito Federal, Brasília, DF, seção 1, 22 fev. 2024.

GUNN, L.; HOGWOOD, B. **Models of policy-making centre for the study of public policy**. Strathclyde: Universidade de Strathclyde, 1982.

HILL, M. J.; HUPE, P. L. The multi-layer problem in implementation research. **Public Management Review**, v. 5, n. 4, p. 471-490, dez. 2003.

HILL, M. J.; VARONE, F. **The public policy process**. Londres: Routledge, Taylor & Francis Group, 2016.

HOWLETT, M. Policy instruments, policy styles and policy implementations, national approaches to theories of instrument choice. **Policy Studies Journal**, v.19, n. 2, p. 1-21, 1991.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2017, 8 ed.

LIPSKY, Michael. *Burocracia de nível de rua: dilemas do indivíduo nos serviços públicos*. Tradução de Arthur Eduardo Moura da Cunha. Edição expandida do 30º aniversário. Brasília: Enap, 2019.

LOTTA, Gabriela Spanghero. A política pública como ela é: contribuições dos estudos sobre implementação para a análise de políticas públicas. In: LOTTA, Gabriela Spanghero (org.) **Teoria e análises sobre implementação de políticas públicas no Brasil**. Brasília: Enap, 2019. p. 11-38.

LÜCK, H. **A Gestão Participativa na Escola**. Petrópolis: Vozes, 2006.

LÜCK, H. **A Gestão Educacional: uma questão paradigmática**. 4 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.

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

MCDONALD, S. Studying actions in context: a qualitative shadowing method for organizational research. **Qualitative Research**, v. 5, n. 4, p. 455-473, nov. 2005.

NIENOW, Angélica Luísa; BASSANI, Patrícia Brandalise Scherer; BARBOSA, Débora Nice Ferrari. Políticas públicas para a inclusão digital nas escolas públicas brasileiras. *Prâksis - Revista do ICHLA*, v. 1, n. 3, p. 63-71, 2011.

OLIVEIRA, I. C.; VASQUES-MENEZES, I. Revisão de literatura: o conceito de gestão escolar. **Cadernos de Pesquisa**, v. 48, n. 169, p.876-900, set. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053145341>.

OLIVEIRA JÚNIOR, Manoel Carlos de; MINORI, Américo Matsuo; FROTA, Marcelo Souza. Recursos destinados à educação e resultados alcançados no Ideb de uma capital brasileira. *Cadernos EBAPE.BR*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 523-538, jul./set. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/1679-395174726>. Acesso em: 19 jun. 2025.

OLIVEIRA, K. P.; PAES DE PAULA, A. P. Herbert Simon e os limites do critério de eficiência na nova administração pública. **Cadernos Gestão Pública e Cidadania**, São Paulo, v. 19, n. 64, jan. 2014. DOI: 10.12660/cgpc.v19n64.12605. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/cgpc/article/view/12605>. Acesso em: 9 fev. 2025.

PAES DE PAULA, A. P. **Por uma Nova Gestão Pública**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2005.

PARO, V. H. **Administração Escolar**: introdução crítica. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1988.

PARO, V. H. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Educação e Pesquisa**, v. 36, n. 3, p. 763-778, dez. 2010.

POUBEL, L.; JUNQUILHO, G. S. A Organização das Práticas na Gestão das Escolas Públicas Brasileiras: uma alternativa de estudo para o contexto escolar. **Revista Pensamento & Realidade**, v. 30, n. 3, 2015. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/pensamentorealidade/article/view/25495>. Acesso em: 24 jan. 2025.

POUBEL, L.; JUNQUILHO, G. S. Para além do management: o processo de managing em uma Escola Pública de Ensino Fundamental no Brasil. **Cadernos EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, RJ, v. 17, n. 3, p. 539–551, set. 2019. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/cadernosebape/article/view/73528>. Acesso em: 1 fev. 2025.

PRESSMAN, J. L.; WILDAVSKY, A. **Implementation**: How great expectations in Washington are dashed in Oakland; or, Why it's amazing that federal programs work at all: This being a saga of the economic development administration. Berkeley: Universidade da Califórnia, 1973.

SABATIER, P.; MAZMANIAN, D. The Conditions of Effective Implementation: A Guide to Accomplishing Policy Objectives. **Policy Analysis**, v. 5, n. 4, p. 481-504. 1979.

SAETREN, H. Implementing the third generation research paradigm in policy implementation research: an empirical assessment. **Public Policy and Administration**, v. 29, n. 2, p. 84-105, jan. 2014.

SARAVIA, E. Introdução à Teoria da Política Pública. In: SARAVIA, Enrique (org); FERRAREZI, Elisabete (org.). **Políticas Públicas**. v. 1. Brasília: Escola Nacional de Administração Pública (ENAP), 2007. p. 21-42. Disponível em: https://repositorio.enap.gov.br/jspui/bitstream/1/1254/1/cppv1_0101_saravia.pdf. Acesso em: 01 dez. 2024.

SEVERGNINI, E. et. al. Gestão escolar e os aspectos de disfunção burocrática: Proposta de um modelo conceitual. **Caderno de Administração**, v. 30, n. 2, p. 76-98, 2022. Acesso em: 9 de fev. 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/cadadm.v30i2.61398>.

SCHMIDT, João P. Políticas públicas: aspectos conceituais, metodológicos e abordagens teóricas. *Revista do Direito*, Santa Cruz do Sul, v. 3, n. 56, p. 119-149, set./dez. 2018.

RICK, Luis. Categoria realiza assembleia geral nesta segunda (16). *Sinpro-DF*, Brasília, 13 jun. 2025. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/categoria-realiza-assembleia-geral-nesta-segunda-16/>. Acesso em: 18 jun. 2025.

SILVA, Carla Luana da; LEAL, Rogério Gesta. Os programas constituidores da política pública educacional voltados à educação básica. *Revista de Investigações*

Constitucionais, Curitiba, v. 9, n. 2, p. 423-450, maio/ago. 2022. <https://doi.org/10.5380/rinc.v9i2.85795>.

SMARJASSI, C.; ARZANI, J. H. As políticas públicas e o direito à educação no Brasil: uma perspectiva histórica. *Revista Educação Pública*, v. 21, n. 15, 27 de abril de 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/15/as-politicas-publicas-e-o-direito-a-educacao-no-brasil-uma-perspectiva-historica>.

SOUZA, A. R. Os dirigentes escolares no Brasil. **Educação – Teoria e Prática**, v. 15, n. 27, p. 51-82, set. 2007.

SOUZA, A. R. A natureza política da gestão escolar e as disputas pelo poder na escola. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 49, p. 159-174, 2012.

SOUZA, A. R. As condições de democratização da gestão da escola pública brasileira. In **Anais do 13º Congresso Nacional de Educação**, Curitiba, 2017.

SOUZA, M. M. P.; CARRIERI, A. P. Identidades, práticas discursivas e os estudos organizacionais: Uma proposta teórico-metodológica. **Cadernos EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, RJ, v. 10, n. 1, p. 40-64, 2012. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/cadernosebape/article/view/5245>. Acesso em: 9 fev. 2025.

TEIXEIRA, M. C. S. **Sócio-antropologia do cotidiano e educação: repensando aspectos da gestão escolar**. 1988. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1988. Acesso em: 10 fev. 2025.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário brasileiro da educação básica 2023**. São Paulo: Moderna; Fundação Santillana, 2023. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/anuario2023/>. Acesso em: 16 jun. 2025

UNITED NATIONS. **Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4: Educação de qualidade – Garantir o acesso à educação inclusiva, equitativa e de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos**. Nações Unidas, 2015. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs/04> . Acesso em: 11 jul. 2025

VARGAS, R. A. A.; JUNQUILHO, G. S. Funções Administrativas ou Práticas? As “Artes do Fazer” Gestão na Escola Mirante. **Revista de Ciências da Administração**, v. 15, n. 35, p. 180-195, 2013.

WU, X.; et. al. **Guia de Políticas Públicas**: gerenciando processos. Brasília: ENAP. 2017 Disponível em: <http://repositorio.enap.gov.br/handle/1/2555>

APÊNDICES

Apêndice A – Roteiro Diretor/Vice-Diretor/Supervisor/Orientador/Coordenador

Dados sociodemográficos e profissionais:

Idade:

Formação acadêmica:

Gênero:

Tempo de experiência em gestão escolar e no magistério:

Tempo de experiência na unidade escolar atual:

Dados da pesquisa

CONTEXTO GERAL

1. Descreva um dia rotineiro de suas atividades na escola. (Observar como a acessibilidade se encaixa nas tarefas cotidianas)
2. Como você descreveria o contexto de acessibilidade digital da escola no início da sua gestão? (Linha de base para comparação)
3. Em que momento as políticas públicas de acessibilidade digital foram apresentadas a você? (Formalização vs. chegada "real" na escola)
4. O que "acessibilidade digital" significa na prática do seu trabalho? (Ressignificação cotidiana do conceito)

PROCESSOS DECISÓRIOS, PODER E CONFLITOS

5. Como ocorreu a deliberação na escola sobre a implementação dessas políticas? (Participação formal)
6. Houve resistência de algum grupo (professores, pais, alunos)? Como a gestão lidou? (Conflitos e micropoderes)
7. Você já precisou adaptar ou contornar alguma norma oficial para viabilizar a acessibilidade? Pode dar um exemplo? (Táticas do cotidiano)

PRÁTICAS COTIDIANAS E ADAPTAÇÕES

8. Quais estratégias são usadas para garantir o acesso às ferramentas digitais no dia a dia? (Improvisos? Priorizações?)

9. Como você envolve a equipe pedagógica na promoção da política? (Estratégias de convencimento)
10. Além dos recursos formais, a escola mobilizou parcerias ou conhecimentos informais para a acessibilidade? (Recursos "invisíveis")
11. Quais recursos ou treinamentos foram oferecidos aos professores? Eles foram suficientes? (Gap entre oferta e necessidade)
12. Como a falta de recursos afetou decisões diárias sobre acessibilidade? (gestão ordinária sob escassez)

AVALIAÇÃO, LEGADO E FUTURO

13. Como ocorre o monitoramento e a avaliação das ações implementadas? (Feedback ou só formalidade?)
14. Como a comunidade escolar recebeu as políticas? (Aceitação/resistência)
15. Quais metas futuras você considera prioritárias para a acessibilidade digital na escola? (Perspectivas de mudança)

Apêndice B - Roteiro Professores

Dados sociodemográficos e profissionais

Idade:
Formação acadêmica:
Gênero:
Tempo de experiência no magistério:
Tempo na unidade escolar atual:
Disciplina(s) que leciona:

Dados da pesquisa

CONTEXTO GERAL

1. Descreva um dia rotineiro de suas atividades na escola. (Onde a acessibilidade digital se encaixa?)
2. Qual era o contexto de acessibilidade digital da escola quando você chegou? (Linha de base)
3. Como você define "acessibilidade digital" no seu trabalho cotidiano? (Ressignificação do conceito)
4. Em que momento essas políticas foram apresentadas a você? (Formal vs. real)

PARTICIPAÇÃO, CONFLITOS E ADAPTAÇÕES

5. Houve discussão com os professores sobre a implementação dessas políticas? (Espaço para voz?)
6. Você percebeu resistência de colegas, gestores ou alunos? Como lidou? (Conflitos)
7. Já precisou "quebrar regras" ou improvisar para incluir alunos com deficiência digitalmente? (Táticas do cotidiano – Carrieri)
8. Como a gestão escolar apoia (ou não) sua prática em acessibilidade? (Relação hierárquica)

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E RECURSOS

9. Quais ferramentas digitais você mais usa para promover inclusão? (Eficácia prática)
10. Quais barreiras você enfrenta ao usar essas ferramentas? (Falta de infraestrutura, capacitação?)
11. Além dos recursos oficiais, você busca alternativas próprias (ex.: apps gratuitos, adaptações caseiras)? (Criatividade ordinária)

COMUNIDADE ESCOLAR E MONITORAMENTO

12. Como os alunos reagem às atividades digitais inclusivas? (Engajamento/resistência)

13. Como os pais participam (ou não) desse processo? (Envolvimento familiar)

14. Existe avaliação contínua dessas ações na escola? Como funciona? (Feedback ou só formalidade?)

DESAFIOS, SUGESTÕES E FUTURO

15. Se pudesse mudar algo na implementação dessas políticas, o que seria? (Crítica construída na prática)

16. O que falta para que a acessibilidade digital seja de fato uma rotina na escola? (Diagnóstico ordinário)

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O presente trabalho se propõe a estudar a implementação de políticas públicas de acessibilidade e inclusão digital com foco na atuação cotidiana de diretores, orientadores, coordenadores, supervisores, secretários e professores, considerando-os gestores ordinários em escolas públicas no Distrito Federal. Os dados para estudo serão coletados através da realização de entrevistas e análise documental. O material - gravações e anotações - será analisado sendo resguardada qualquer forma de identificação do entrevistado, assim como seu local de trabalho. A divulgação da pesquisa terá propósito acadêmico e social, esperando contribuir para um maior conhecimento sobre o tema estudado, bem como colaborar em apontamentos que auxiliem os gestores a refletir sobre a prática da gestão cotidiana em implementação de políticas públicas.

Os dados adquiridos na pesquisa serão utilizados na monografia de ANA BEATRIZ MENEZES DE SÁ, aluna do curso de Administração (Bacharelado) da Universidade de Brasília (UnB).

Ana Beatriz Menezes de Sá

(pesquisadora)

Instituição: UNB

Telefone para contato: (61) 98196-0567

Profª. Drª. Leticia Dias Fantinel

(orientadora)

Instituição: UNB

Telefone para contato: (61) 3107-0749

Pelo presente instrumento, o senhor(a) _____, sujeito de pesquisa, após leitura da CARTA DE APRESENTAÇÃO, não restando quaisquer dúvidas a respeito do exposto, firma seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO e concorda em participar do estudo alvo da pesquisa e fica ciente que o material obtido será utilizado para fins acadêmicos, sendo resguardado o nome dos participantes, bem como a identificação da unidade escolar de trabalho.

_____ de _____ de 2025.

Assinatura do entrevistado(a)