

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO – FAED
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

VÂNIO CESAR SEEMANN

**O PAPEL POLÍTICO E INTELECTUAL DA UNDIME-SC NA FORMAÇÃO DE
DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO CATARINENSES**

**FLORIANÓPOLIS – SANTA CATARINA
2022**

VÂNIO CESAR SEEMANN

**O PAPEL POLÍTICO E INTELECTUAL DA UNDIME-SC NA FORMAÇÃO DE
DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO CATARINENSES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Ciências Humanas e da Educação, da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação, na área de concentração Políticas Educacionais, Ensino e Formação.

Orientadora: Profa. Dra. Geovana Mendonça Lunardi Mendes.

**FLORIANÓPOLIS – SANTA CATARINA
2022**

VÂNIO CESAR SEEMANN

**O PAPEL POLÍTICO E INTELECTUAL DA UNDIME-SC NA FORMAÇÃO DE
DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO CATARINENSES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Ciências Humanas e da Educação, da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação, na área de concentração Políticas Educacionais, Ensino e Formação.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Geovana Mendonça Lunardi Mendes (Orientadora)
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Prof. Dr. Jefferson Mainardes
Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG

Prof. Dra. Miriam Fábria Alves
Universidade Federal de Goiás – UFG

Prof. Dr. Lourival José Martins Filho
Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC

Prof. Dra. Regina Célia Linhares Hostins
Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI

Prof. Dra. Larissa Cerignoni Benites (Suplente)
Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC

Florianópolis, 09 de dezembro de 2022.

**Ficha catalográfica elaborada pelo programa de geração automática da
Biblioteca Setorial do FAED/UEDESC,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

Seemann, Vânio Cesar

O papel político e intelectual da Undime-SC na formação de dirigentes municipais de educação catarinenses / Vânio Cesar Seemann. -- 2022.

355 p.

Orientadora: Geovana Mendonça Lunardi Mendes

Tese (doutorado) -- Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2022.

I. Formação. 2. Undime-SC. 3. Dirigentes Municipais de educação (DME). 4. Políticas Educacionais. I. Lunardi Mendes, Geovana Mendonça. II. Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Vânio Cesar Seemann

O PAPEL POLÍTICO E INTELECTUAL DA UNDIME-SC NA FORMAÇÃO DE
DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO CATARINENSES

Tese julgada adequada para obtenção do Título de Doutor em Educação junto ao Curso de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE do Centro de Ciências Humanas e da Educação – FAED da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC.

Florianópolis, 9 de dezembro de 2022.

Banca Examinadora:

Presidenta: Prof^a. Dr^a. Geovana Mendonça Lunardi Mendes
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Membro: Prof. Dr. Jefferson Mainardes
Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG

Membro: Prof^a. Dr^a. Regina Célia Linhares Hostins
Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI

Membro: Prof^a. Dr^a. Miriam Fábria Alves
Universidade Federal de Goiás – UFG

Membro: Prof. Dr. Lourival José Martins Filho
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

À minha amada vó Frida Böell Netto (*in memorium*). Pessoa que me ensinou o que é a amorosidade e a importância em ler e interpretar textos, como atividades intelectuais seminais para compreender a realidade e a vida para poder decidir, ter coragem e agir politicamente, ciente que neste plano nada é eterno, nada é imutável, tudo pode mudar. Obrigada por cada beijo, sorriso, abraço, palavra, olhar, enfim, cada gesto de cuidado voltado a contribuir para eu me tornar um ser humano cada vez melhor. És minha inspiração! Vó, empenho-me, diuturnamente, em cuidar e fazer frutificar o seu plantio em mim, na expectativa de disseminar tuas sementes em outras searas, em outros solos.

AGRADECIMENTOS

Um menino nasceu, o mundo tornou a começar.
(Rosa, 1982, p. 353.)

O excerto da obra “Grande sertão: veredas”, de João Guimarães Rosa, revela uma engenharia literária com requintados recursos estilísticos. Uma narrativa que é tecida de forma labiríntica, permeada por digressões e pausas sobre questões da vida humana. Em tela centra-se o fato de que todos nós, seres humanos, nascemos e começamos num mundo estranho. Neste mundo estranho, nos tornamos presença em relação com os outros, engendrando múltiplos recomeços particulares, e de forma inalienável, contribuímos e impingimos novos começos para o mundo.

Forjar-me enquanto pesquisador em educação e produzir esta tese não foram resultados derivados de processos individuais e simples, mas de processos coletivos nos quais se embrenharam múltiplas pessoas que interagiram e mediaram, mediata ou imediatamente, no esforço político e ético de possibilitar meus novos começos e recomeços num percurso que se revelou árido, inusitado, desafiador e, em alguns momentos, exaustivo. Comigo tive pessoas cúmplices, sensíveis, experientes, sensíveis e sábias. Pessoas sempre dispostas, com suas polifonias, polissemias e atitudes de cuidado, a embasar, fortalecer e contribuir para que eu pudesse recomeçar no mundo - sem jamais abdicar da determinação, criatividade, leveza e do olhar crítico que constituem o espírito do pesquisador e que hoje me constitui como ser humano.

Esta tese não se restringe a dados, informações, análises e conhecimentos ancorados em indícios e vestígios obtidos por meio da pesquisa, que se materializam na tessitura do texto, nos parágrafos, quadros, gráficos, tabelas e ilustrações desta tese. Nas suas entrelinhas há materialidade e densidade espiritual (ideias, concepções e interesses compartilhados coletivamente) que envolveram cruzamentos e partilhas de sentidos e significados sobre o campo da educação e a odisséia que é a vida humana. Com esses argumentos iniciais quero manifestar meus reconhecimentos e agradecimentos.

Agradeço a Deus pela vida e a faculdade de pensar, com o poder de compreender a realidade (material e espiritualmente) pela mediação da ciência, agir politicamente fundamentado com e para os outros, convicto de que um outro mundo mais ético e justo socialmente é possível e, nesta direção, envidar os meus esforços.

Gratidão à minha família que, desde tenra idade, ensinou-me a importância do estudo, conhecimento e dos valores morais para forjar-me como pessoa, num mundo marcado por desigualdades, incertezas e abandonos. Família que me apoiou, incentivou e celebrou as conquistas e vitórias em cada etapa deste doutoramento e que compreendeu minhas ausências enquanto me dedicava a pesquisar. Nas recorrentes palavras da minha mãe, a cada despedida, “Filho, sucesso nos teus estudos”, revigorei minhas forças para persistir.

À Profa. Dra. Geovana Mendonça Lunardi Mendes, minha orientadora, meu terno agradecimento por ter acreditado e confiado no meu potencial, principalmente, nos momentos em que eu mesmo descreditei ou desconfieei de mim. Nossas histórias acadêmicas, profissionais e pessoais se entrelaçaram em trabalhos conjuntos desafiadores e, também, nos momentos de adversidades e de grandes perdas quando estivemos juntos, compartilhando a leveza do olhar, do abraço e da palavra. Iniciando-me e orientando-me no mundo da pesquisa e da produção científica desde o mestrado, eu já com idade avançada, teve paciência, carinho, amorosidade e respeito para me orientar, proporcionando-me experiências inesquecíveis. Suas múltiplas e incansáveis leituras sobre minhas produções, sempre marcadas pelo olhar atento e com pontuais reflexões, possibilitaram rever marcadores e localizações epistemológicas de modo a subsidiar decisões e trajetórias; pois pesquisar é um processo que engendra múltiplos começos e recomeços, idas e vindas. Para você Geovana, tomo emprestadas as palavras e os significados do poema “A amizade”, traduzido em linguagem musical pelo grupo Fundo de Quintal: “A amizade, nem mesmo a força do tempo irá destruir. Somos verdade. Nem mesmo este samba de amor pode nos resumir. Quero chorar o teu choro. Quero sorrir seu sorriso. Valeu por você existir, amigo.”

Aos professores e coordenadores do PPGE e, especialmente, ao Prof. Dr. Jefferson Mainardes (UEPG), Prof. Dra. Larissa Cerignoni Benites (Udesc), Prof. Dr. Lourival José Martins Filho (Udesc), Prof. Dr. Marcelo Siqueira Maia Vinagre Mocarzel (UCP), Prof. Dra. Miriam Fábria Alves (UFG) e Prof. Dra. Regina Célia Linhares Hostins (Univali), que compuseram minhas bancas de qualificação e defesa, agradeço imensamente pelo acolhimento do convite, conhecimentos partilhados e as provocações reflexivas sobre o meu objeto de estudo, demonstrando a generosidade em contribuir qualitativamente neste empreendimento. Pessoas que não tergiversaram em reconhecer a educação como um ato político, que como nos ensinou Paulo Freire, liberta as pessoas por meio da consciência crítica, transformadora e diferencial, que só pode emergir da educação como uma prática de liberdade.

Ao meu companheiro de vida, Cabral Junior, minha gratidão pelo incentivo e apoio incondicional em todos os momentos, dos mais simples aos mais complexos, dos mais felizes aos mais tristes, dos mais favoráveis aos mais adversos. Sua paciência e compreensão, frente às minhas ausências e humores, somadas às cores, texturas e formas que trouxeste nesta travessia foram fundamentais para produzir a tela da minha vida, com as pinceladas da leveza e da poética, dando-me a certeza de que não ando e não estou só. Obviamente, não poderia deixar de mencionar a significância da presença do Billy, meu pequeno e amado cão. Companheiro sistemático, esteve ao meu lado, literalmente, em todos os momentos em que (re)lia e (re)escrevia esta tese, sempre com o olhar atento para onde eu estava e como eu estava. Nos momentos de solicitude que um trabalho desta natureza exige, ele esteve sempre comigo. Amo-os demais!

Agradeço aos meus amigos e amigas, anjos que andam conosco nesta vida, que acreditaram e me incentivaram a chegar e concluir o doutoramento, fazendo-se presentes em cada etapa do curso - na organização de processos administrativos, tabulação e compilação de dados, discussão e reflexão sobre as produções, revisão dos textos em português e inglês e, sobretudo, ouvindo minhas angústias e lamúrias -, por meio de palavras e atitudes de estímulo que me deram força para prosseguir. São tantos esses amigos e amigas, mas quero destacar alguns de modo muito especial: Fábio Braga Esteves, Raquel Schöninger, Roberta Fantin, Marilda Rios Martins, Evani Araújo, Lúcia Almeida e Kamila De Toni. Vocês, certamente, encurtaram distâncias, minimizaram problemas e desafios e me ajudaram a olhar para outros horizontes de expectativas, configurando-se como minha bússola para navegar. A vocês, digo, fazendo uso das palavras de Gabriel O Pensador, na música “Mandei Avisar”:

Amizade de verdade é semente bem plantada. É semente bem plantada e forte. Que floresce nas melhores e piores condições, principalmente nas piores. E da mesma maneira que não existe amor sem perdão, não existe amizade sem a convicção de que é preciso continuar. É preciso continuar; apesar de tudo, é preciso continuar confiando.

Quero reconhecer e agradecer o apoio dos meus colegas e amigos do grupo de pesquisa do Observatório de Práticas Escolares (OPE), especialmente, António António, Francislanny Pereira de Jesus, Graziela Gonçalves, Rose Cler Beche, Tanara Zatti, Stéfani Rafaela Pintos da Rocha e Yasmim Pires, que fizeram leituras apuradas e contributivas das minhas produções, indicando melhorias, referências e ideias para qualificar, sistematicamente, minha condição de pesquisador, a feitura da pesquisa e registro da tese. Para além disso,

agradeço-lhes pelo afeto, carinho, atenção e cuidado pela integralidade do meu ser. Nos momentos pessoais mais difíceis, vocês estiveram comigo fisicamente, em cafeterias, bares e no OPE, e virtualmente, por meio de mensagens escritas, telefonemas ou videochamadas, trazendo o colo, acalanto e palavras de otimismo, força e fé que me reenergizaram. Esta tese tem muito de vocês!

Finalizando, quero agradecer à Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, nas pessoas do Secretário Municipal de Educação, Prof. Dr. Maurício Fernandes Pereira, e da Diretora de Educação Fundamental, Profa. Dra. Raquel Schöninger, que autorizaram minha licença remunerada para estudo, por três anos, para poder cursar o doutorado e, posteriormente, minha licença prêmio para finalizar o trabalho, por três meses. Esta iniciativa desnudou o reconhecimento de que a formação dos profissionais da educação da rede municipal de ensino foi reconhecida como um investimento importante, indo, portanto, na contramão dos discursos e práticas hegemônicas que advogam que formação é um gasto, uma despesa. Espero, com minhas contribuições científicas e o retorno ao trabalho profissional, colaborar com avanços no campo da educação municipal florianopolitana, fazendo *jus* ao investimento que o povo financiou.

De repente nos deparamos com um *novum* e, portanto, com um *minimum* temporal que define o antes e o depois. Rompe-se, e precisa ser reconstituído, o *continuum* entre a experiência adquirida e a expectativa daquilo que virá. Esse mínimo temporal entre um antes e um depois, irreversíveis, cria surpresas. Por isso, nunca desistimos de tentar entendê-las. (KOSELLECK, 2014, p. 23).

Resumo: Esta tese tencionou investigar os discursos, atores, disputas e políticas privilegiados nos eventos formativos realizados pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - Santa Catarina (Undime-SC) para os Dirigentes Municipais de Educação (DMEs) catarinenses, no período 2010-2020. A Undime-SC é uma entidade de direito público privado, criada em 1987, para congregar, articular e orientar as atuações dos DMEs no processo político afeto às políticas educacionais. Adotando a etnografia de redes de políticas, com foco na pesquisa documental que envolveu fontes de domínio específico caracterizadas como artefatos de políticas produzidos pela entidade, o estudo foi realizado no âmbito do curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) no Centro de Ciências Humanas e da Educação (FAED) da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc) e vinculado ao Observatório de Práticas Escolares (OPE). A epistemologia construída, por meio da teorização combinada, ancorou-se na hermenêutica relacionada à Nova Gestão Pública (NGP), *Policy Cycle Approach* e *Theory of Policy Enactment*. Os achados evidenciaram que a formação dos DMEs catarinenses tem na Undime-SC o seu principal ator político e intelectual. As ideias basilares da entidade na construção das agendas formativas foram o direito à educação, a gestão democrática, a municipalização do ensino e a qualidade, alinhadas hegemonicamente à concepção da NGP, englobando questões e temáticas relacionadas às políticas de gestão educacional, ensino e aprendizagem, financiamento e infraestrutura. Neste décor, revelou-se que a Undime-SC é um ator de políticas que articula e promove a interpretação e tradução de políticas educacionais multiescalares para os contextos municipais de Santa Catarina, contribuindo significativamente para a sedimentação da reforma educacional e o fortalecimento do *edubusiness*, por meio da constituição de uma complexa rede de políticas que integrou multifacetados *experts* e organizações. Ora jogando como ator que representa os interesses municipais em educação junto ao Estado brasileiro, ora jogando como ator que representa os interesses da sociedade em geral, a Undime-SC visou construir consensos junto aos seus representados, exercer pressões políticas e disputar a hegemonia de suas ideias e concepções nas arenas relacionadas às políticas, assegurar o desenvolvimento da própria entidade e legitimar-se como autoridade de conhecimento no âmbito das políticas educacionais.

Palavras-chave: Formação. Undime-SC. Dirigentes Municipais de Educação (DME). Políticas educacionais.

Abstract: This thesis intended to investigate the discourses, actors, disputes and privileged policies in the training events held by the National Union of Municipal Education Directors - Santa Catarina (Undime-SC) for Municipal Education Directors (DMEs) from Santa Catarina, in the period 2010-2020. Undime-SC is an entity governed by private public law, created in 1987 to bring together, articulate and guide the actions of DMEs in the political process related to educational policies. Adopting the ethnography of policy networks, focusing on documentary research that involved specific domain sources characterized as policy artifacts produced by the entity, the study was carried out within the scope of the Doctoral course in Education of the Graduate Program in Education (PPGE) at the Center for Human Sciences and Education (FAED) of the State University of Santa Catarina (Udesc) and linked to the Observatory of School Practices (OPE). The epistemology built, through combined theorization, was anchored in the hermeneutics related to New Public Management (NPM), Policy Cycle Approach and Theory of Policy Enactment. The findings showed that the formation of Santa Catarina DMEs has in Undime-SC its main political and intellectual actor. The entity's basic ideas in the construction of training agendas were the right to education, democratic management, municipalization of education and quality, hegemonically aligned with the design of the NGP, encompassing issues and themes related to educational management policies, teaching and learning, financing and infrastructure. In this setting, it was revealed that Undime-SC is a policy actor that articulates and promotes the interpretation and translation of multiscale educational policies for the municipal contexts of Santa Catarina, contributing significantly to the sedimentation of educational reform and the strengthening of edubusiness, through the constitution of a complex policy network that integrated multifaceted experts and organizations. Sometimes playing as an actor representing municipal interests in education with the Brazilian State, sometimes playing as an actor representing the interests of society in general, Undime-SC aimed to build consensus with those that are represented, exert political pressure and dispute the hegemony of its ideas and conceptions in the arenas related to policies, ensure the development of the entity itself and legitimize itself as an authority and actor of knowledge within the scope of educational policies.

Keywords: Training. Undime-SC. Municipal Education Directors (DMEs). Educational policies.

Resumen: Esta tesis tuvo como objetivo investigar los discursos, actores, disputas y políticas privilegiados en los eventos de formación realizados por la Unión Nacional de Directores Municipales de Educación - Santa Catarina (Undime-SC) para Directores Municipales de Educación (DME) de Santa Catarina, en el período 2010 -2020. Undime-SC es una entidad de derecho público privado, creada en 1987 para agrupar, articular y orientar las acciones de los DME en el proceso político relacionado con las políticas educativas. Adoptando la etnografía de las redes de políticas, con foco en la investigación documental que involucró fuentes de dominio específico caracterizadas como artefactos de política producidos por la entidad, el estudio fue realizado en el ámbito del Doctorado en Educación del Programa de Posgrado en Educación (PPGE) del Centro de Ciencias Humanas y de la Educación (FAED) de la Universidad del Estado de Santa Catarina (Udesc) y vinculado al Observatorio de Prácticas Escolares (OPE). La epistemología construida, a través de la teorización combinada, se ancló en las hermenéuticas relacionadas con la Nueva Gestión Pública (NGP), el Enfoque del Ciclo de Políticas y la Teoría de la Promulgación de Políticas. Los hallazgos mostraron que la formación de los DME de Santa Catarina tiene en Undime-SC su principal actor político e intelectual. Las ideas básicas de la entidad en la construcción de las agendas de formación fueron el derecho a la educación, la gestión democrática, la municipalización de la educación y la calidad, hegemónicamente alineadas con el diseño de la NGP, abarcando cuestiones y temas relacionados con las políticas de gestión educativa, la enseñanza y el aprendizaje, el financiamiento y la infraestructura. En ese escenario, se reveló que Undime-SC es un actor político que articula y promueve la interpretación y traducción de políticas educativas multiescalares para los contextos municipales de Santa Catarina, contribuyendo significativamente para la sedimentación de la reforma educativa y el fortalecimiento de edubusiness, a través de la constitución de una compleja red de políticas que integró a expertos multifacéticos y organizaciones. A veces actuando como actor que representa los intereses municipales en la educación con el Estado brasileño, a veces como actor que representa los intereses de la sociedad en general, Undime-SC apuntaba a construir consenso con los representados, ejercer presión política y disputar la hegemonía de sus ideas y concepciones en los espacios relacionados con las políticas, asegurar el desarrollo de la propia entidad y legitimarse como autoridad y actor del conocimiento en el ámbito de las políticas educativas.

Palabras clave: Formación. Undime-SC. Directores Municipales de Educación (DME). Políticas educativas.

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|-----|
| Quadro 1 – Fontes documentais de domínio geral relacionadas à formação dos DMEs | 54 |
| Quadro 2 – Fontes documentais de domínio específico relacionadas à formação dos DMEs . | 55 |
| Quadro 3– <i>Experts</i> : servidores e dirigentes do setor público por origem, formação acadêmica e ano/incidência de atuação nos eventos formativos | 152 |
| Quadro 4 – <i>Experts</i> : professores e pesquisadores nas instituições do ensino superior, origem, formação acadêmica e ano/incidência | 166 |
| Quadro 5 – <i>Experts</i> : profissionais do empresariado e terceiro setor por origem e formação acadêmica e ano/incidência nos eventos | 174 |
| Quadro 6 – <i>Experts</i> : movimentos sociais relacionados às políticas educacionais | 182 |
| Quadro 7 – <i>Experts</i> : profissionais ligados a organizações internacional, formação acadêmica e ano/incidência..... | 185 |
| Quadro 8 – Bases de dados, origem e portal | 312 |
| Quadro 9 – Etapas de seleção e resultados | 313 |
| Quadro 10 – Produções selecionadas e analisadas segundo a relação com a temática da investigação | 315 |
| Quadro 11 – Temáticas privilegiadas nos estudos..... | 317 |

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|---|-----|
| Figura 1 – Epistemologia da pesquisa: categorias e respectivos conceitos-chaves..... | 35 |
| Figura 2 – Arquitetura da tese | 44 |
| Figura 3 – Fontes documentais sobre a formação dos SME segundo os domínios e procedimentos analíticos adotados | 53 |
| Figura 4 – Princípios e procedimentos éticos da pesquisa | 64 |
| Figura 5 – Organização administrativa da Undime-Nacional | 77 |
| Figura 6 – Parcerias institucionais da Undime-SC..... | 85 |
| Figura 7 - Influência na atuação da Undime-SC no período 2010-2020..... | 97 |
| Figura 8 – Esquema sobre o processo político e sua articulação com a prática..... | 142 |
| Figura 9 – Atores de políticas e o trabalho com políticas | 145 |
| Figura 10 - As posições dos <i>experts</i> no trabalho com políticas por órgãos públicos de origem | 160 |
| Figura 11 – Posição assumidas pelos <i>experts</i> no trabalho com políticas por IES..... | 171 |
| Figura 12 – Posições e respectivos trabalhos com políticas dos <i>experts</i> por organização | 180 |
| Figura 13 – Posições assumidas pelos <i>experts</i> no trabalho com políticas..... | 183 |
| Figura 14 – Grafo da rede de políticas da Undime-SC referente à formação dos DMES catarinensesFonte: Elaborado pelo autor (2022). | 187 |
| Figura 15 – Eixos estruturantes, sujeitos e ênfases atribuídas no trabalho com as políticas no âmbito dos eventos formativos realizados pela Undime-SC..... | 191 |
| Figura 16 – O trabalho com políticas da Undime-SC | 193 |
| Figura 17 – Eixos estruturantes no trabalho com políticas e foco das mudanças | 205 |
| Figura 18 – Nuvem de palavras com eixos estruturantes e temáticas referente às Políticas de Gestão Educacional | 209 |
| Figura 19 – Slide apresentado e discutido por Lúcia Dallagnelo, durante a palestra “Inovação mediada por tecnologia: caminhos para uma educação do séc. XXI”, realizada em 25 de maio de 2019 | 211 |
| Figura 20 – Slide apresentado na palestra de Regina Shudo, “A educação infantil: desafio da gestão do DME”, realizada em 22 de novembro de 2018 | 213 |
| Figura 21 – Slide apresentado por Márcia Portela, na palestra SME: de um ano para outro..., realizada em 21 de novembro de 2018 | 217 |
| Figura 22 – Nuvem de palavras com eixos estruturantes e temáticas referente às Políticas de Ensino e Aprendizagem..... | 221 |
| Figura 23 - Slide apresentado por Anna Penido na palestra “Inovação Educativa na Integração do Currículo com as Tecnologias de Informação e Comunicação”, realizada em 19 de setembro de 2013..... | 222 |

| | |
|---|-----|
| Figura 24 – Slide apresentado por Lúcia Dellagnelo na palestra “Desafios para a escola contemporânea”, realizada em 25 de maio de 2018 | 223 |
| Figura 25 – Slide apresentado Mozart Neves Ramos, na palestra “Educação para o mundo do amanhã”, realizada em 18 de maio de 2016 | 224 |
| Figura 26 - Slide apresentado por Anna Penido na palestra “Inovação Educativa na Integração do Currículo com as Tecnologias de Informação e Comunicação”, realizada em 19 de setembro de 2013. | 226 |
| Figura 27 – Slides apresentados por Márcia Buss Simão, na palestra “A visão dos profissionais envolvidos sobre o documento final”, realizada em 17 de maio de 2016..... | 227 |
| Figura 28 – Slides apresentado por Geralda Almeida Peçanha, na palestra Bases Neuropsicológicas da Aprendizagem e suas Aplicações na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, realizada em 18 de maio de 2016 | 229 |
| Figura 29 - Nuvem de palavras com eixos estruturantes e temáticas referente às Políticas de Financiamento | 235 |
| Figura 30 - Nuvem de palavras com eixos estruturantes e temáticas referente às Políticas de Ensino e Aprendizagem..... | 245 |
| Figura 31 - Slide apresentado por Luiz Fernando Corrêa na palestra “Modelo de creche com conceito de sustentabilidade”, realizada em 18 de maio de 2016 | 249 |
| Figura 32 – Slide apresentado por Luiz Fernando Corrêa na palestra Modelo de creche com conceito de sustentabilidade, realizada em 18 de maio de 2016 | 249 |
| Figura 33 – Slide apresentado por Plauto Nercy Carmargo Mendes, na palestra “Transporte Escolar”, realizada em 11 de abril de 2017 | 252 |
| Figura 34 – Dinâmicas da Undime-SC para a construção da agenda temática dos eventos formativos..... | 256 |
| Figura 35 – Contextos do processo político de atuação da Undime-SC | 259 |
| Figura 36 – Interesses, ideias e concepções presentes nos eventos formativos e na atuação política da Undime-SC | 271 |
| Figura 37 – Esquema de leitura das fontes bibliográficas e documentais | 313 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|--|-----|
| Gráfico 1 – Percentual de municípios por formação dos DMEs no Brasil (2014)..... | 73 |
| Gráfico 2 – <i>Experts</i> segundo a origem | 147 |
| Gráfico 3 – Formação acadêmica dos <i>experts</i> | 148 |
| Gráfico 4 - Formação acadêmica dos <i>experts</i> por áreas de Conhecimento | 149 |
| Gráfico 5 – Distribuição dos <i>experts</i> segundo a origem por órgãos públicos | 158 |
| Gráfico 6 – Localização com incidências dos órgãos públicos representados nos eventos da Undime-SC | 159 |
| Gráfico 7 – Incidência de IES originárias dos <i>experts</i> | 168 |
| Gráfico 8 – Localização e incidências das IES no Brasil | 170 |
| Gráfico 9 – Organizações originárias dos <i>experts</i> e respectivas incidências de participação | 176 |
| Gráfico 10 - Localização das sedes das organizações com incidências | 179 |
| Gráfico 11 – Eventos formativos realizados pela Undime-SC por ano (2010-2020)..... | 203 |
| Gráfico 12 – Temáticas, incidências, natureza das políticas e tipos de mudanças propostas abordadas nos eventos formativos | 206 |
| Gráfico 13 – Temáticas abordadas nos estudos | 315 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|-------------|---|
| AGEE | Agenda Globalmente Estruturada para Educação |
| Amavi | Associação dos municípios da região do Alto Vale do Itajaí |
| Amplanorte | Associação dos Municípios da Região do Planalto Norte Catarinense |
| Anpae | Associação Nacional de Política e Administração da Educação |
| Anped | Associação Nacionais de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação |
| APP | Associação de Pais e Professores |
| BDTD | Biblioteca Digital de Teses e Dissertações |
| BID | Banco Interamericano de Desenvolvimento |
| BM | Grupo Banco Mundial |
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular |
| Capes | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior |
| CAQ | Custo Aluno Qualidade |
| CAQi | Custo Aluno Qualidade Inicial |
| CEB | Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação |
| CEE-SC | Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina |
| Cefet-CE | Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará |
| CEPSH/Udesc | Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos/Universidade do Estado de Santa Catarina |
| CER-Undime | Conselho Estadual de Representantes da Undime-SC |
| CF-Undime | Conselho Fiscal da Undime-SC |
| Clad | Centro Latinoamericano de Administración para el Desarrollo |
| CMDCAF | Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente de Florianópolis |
| CMEF | Conselho Municipal de Educação de Florianópolis |
| CMPCF | Conselho Municipal de Política Cultural de Florianópolis |
| CNDE | Campanha Nacional pelo Direito à Educação |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| CNE/MS | Comitê Nacional de Ética/Ministério da Saúde |
| CNPq | Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico |
| CNR-Undime | Conselho Nacional de Representantes da Undime |
| COMPPIRF | Conselho Municipal de Política de Promoção da Igualdades Racial de Florianópolis |
| Consed | Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação |
| CUUSC | Centro Universitário Salesiano de São Paulo |
| DCNEI | Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil |
| DCNGEB | Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica |
| DE-Undime | Diretoria Executiva da Undime |
| DME | Dirigentes Municipais de Educação |
| EEPE | Enfoque das Epistemologias de Política Educacional |
| EEx | Entidades Executoras |
| EJA | Educação de Jovens e Adultos |
| EM | Entidades Mantenedoras |
| Enem | Exame Nacional do Ensino Médio |
| EPI | Equipamentos de Proteção Individual |
| Faed | Centro de Ciências Humanas e da Educação |
| FCC | Fundação Carlos Chagas |
| Fecam | Federação Catarinense dos Municípios |

| | |
|-----------|--|
| FE-Undime | Fórum Estadual da Undime-SC |
| FGV | Fundação Getúlio Vargas |
| Fiesc | Federação das Indústrias do Estado de Santa Catarina |
| FMI | Fundo Monetário Internacional |
| FNDE | Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação |
| FN-Undime | Fórum Nacional da Undime |
| Fundeb | Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica |
| Fundef | Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental |
| Funiber | Fundação Universitária Iberoamericana |
| Furb | Fundação Universidade da Região de Blumenau |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| IBPGE | Instituto Brasileiro de Pós-Graduação e Extensão |
| Ideb | Índice de Desenvolvimento da Educação Básica |
| IDHM | Índice de Desenvolvimento Humano Municipal |
| Inep | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira |
| IPCA | Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo |
| IVS | Índice de Vulnerabilidade Social |
| JU | Jornal Undime-SC |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| MEC | Ministério da Educação |
| MPRS | Ministério Público do Estado do Rio Grande do Sul |
| MPSC | Ministério Público do Estado de Santa Catarina |
| MSCE | Movimento Santa Catarina pela Educação |
| Munic | Pesquisa de Informações Básicas Municipais e Estaduais |
| NGP | Nova Gestão Pública |
| Obeduc | Observatório de Educação |
| OCDE | Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico |
| OEA | Organização dos Estados Americanos |
| OEI | Organização dos Estados Ibero-Americanos |
| OI | Organizações Internacionais |
| OMC | Organização Mundial do Comércio |
| ONG | Organização Não Governamental |
| ONU | Organização das Nações Unidas |
| OPE | Observatório de Práticas Escolares |
| PAR | Plano de Ações Articuladas |
| Pasem | Programa de Apoio ao Setor Educacional do Mercosul |
| PCN | Parâmetros Curriculares Nacionais |
| PDDE | Programa Dinheiro Direto na Escola |
| PDE | Plano de Desenvolvimento da Educação |
| PEC | Projeto de Emenda Constitucional |
| PEE | Plano Estadual de Educação |
| PEEF | Linha de pesquisa Políticas de Educacionais, Ensino e Formação |
| PEG | Política Educacional Global |
| PISA | Programme for International Student Assessment |
| PLC | Projeto de Lei Complementar |
| PME | Plano Municipal de Educação |
| Pnad | Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios |
| Pnate | Programa Nacional do Transporte Escolar |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| PNEE | Plano Nacional da Educação Especial |

| | |
|-----------|---|
| PNLD | Programa Nacional do Livro Didático |
| Pnud | Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento |
| PPA | Plano Pluri-Anual |
| PPGE | Programa de Pós-Graduação em Educação |
| Pradime | Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação |
| Proinfo | Programa Nacional de Tecnologia Educacional |
| PTA | Plano de Trabalho |
| PUC-GO | Pontifícia Universidade Católica do Goiás |
| PUC-MG | Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais |
| PUC-RS | Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul |
| PUC-SP | Pontifícia Universidade Católica de São Paulo |
| RBPAAE | Revista Brasileira de Política e Administração da Educação |
| Rede-PCR | Rede de Assistência Técnicas dos Planos Municipais de Educação e Planos de Carreira e Remuneração |
| REE | Rede Estadual de Ensino |
| RME | Rede Municipal de Ensino |
| RMEF | Rede Municipal de Ensino de Florianópolis |
| Saeb | Sistema de Avaliação da Educação Básica |
| Scielo | <i>Scientific Electronic Library Online</i> |
| SEB | Secretaria de Educação Básica |
| SED-SC | Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina |
| Semed | Secretaria Municipal de Educação |
| Sigarp | Sistema de Gerenciamento de Atas de Registro de Preços |
| Siope | Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos da Educação |
| SisPCR | Sistema de Apoio à Gestão dos Planos de Carreira e Remuneração |
| SMEF | Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis |
| SMHSP | Secretaria Municipal de Habitação de São Paulo |
| TAP | Teoria da Atuação Política |
| TCE-RS | Tribunal de Contas do Estado de Santa Catarina |
| TCE-SC | Tribunal de Contas do Estado de Santa Catarina |
| UaB | Universidade Aberta do Brasil |
| Udesc | Universidade do Estado de Santa Catarina |
| UEx | Unidades Executoras |
| UFBA | Universidade Federal da Bahia |
| UFMG | Universidade Federal de Minas Gerais |
| UFPE | Universidade Federal de Pernambuco |
| UFPR | Universidade Federal do Paraná |
| UFRGS | Universidade Federal do Rio Grande do Sul |
| UFSC | Universidade Federal de Santa Catarina |
| UFU | Universidade Federal de Uberlândia |
| Unb | Universidade de Brasília |
| Uncme-RS | União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação do Rio Grande do Sul |
| Undime | União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação |
| Undime-SC | União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – Seccional Santa Catarina |
| Unesco | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura |
| Unicamp | Universidade de Campinas |
| Unicef | Fundo das Nações Unidas para a Infância |
| Uninter | Centro Universitário Internacional |

Unisul
Univali
USP

Universidade do Sul de Santa Catarina
Universidade do Alto Vale do Itajaí
Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| MANIFESTO DE UM PESQUISADOR EM CONSTRUÇÃO..... | 25 |
| ROTAS DE NAVEGAÇÃO PELA TRAJETÓRIA DA PESQUISA E LEITURA DA TESE..... | 32 |
| 1 EPISTEMETODOLOGIA DA PESQUISA: ESTABELECENDO A BÚSSOLA PARA PALMILHAR A INVESTIGAÇÃO | 48 |
| 1.1 AUTODECLARAÇÃO DE PRINCÍPIOS E DE PROCEDIMENTOS ÉTICOS NA PESQUISA | 63 |
| 1.2 O “TEMPO PRESENTE” SOB ESCRUTÍNIO: RECORTE TEMPORAL PARA A ANÁLISE DO OBJETO DE ESTUDO..... | 68 |
| 1.3 UNDIME-SC E SEUS EVENTOS FORMATIVOS COMO OBJETO DE ESTUDO.. | 71 |
| 1.4.1 Undime Nacional: historicizando a entidade e sua atuação política | 74 |
| 1.4.2 Undime-SC: antecedentes históricos e políticos | 82 |
| 1.4.3. Os eventos formativos da Undime-SC | 87 |
| 2. A ATUAÇÃO POLÍTICA DA UNDIME-SC NO PERÍODO 2010-2020: ESCRUTINANDO AS CONCEPÇÕES, IDEIAS E INTERESSES NO JOGO POLÍTICO | 89 |
| 2.1 O PERÍODO 2010-2013: A INFLUÊNCIA DAS DCNGEB | 97 |
| 2.2 O PERÍODO 2014-2015: A INFLUÊNCIA DOS PLANOS DE EDUCAÇÃO (NACIONAL, ESTADUAL E MUNICIPAIS)..... | 105 |
| 2.3 O PERÍODO 2015-2019: A INFLUÊNCIA DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR..... | 108 |
| 2.4 O PERÍODO 2019-2020: A INFLUÊNCIA DO FUNDEB E DA PANDEMIA..... | 119 |
| 2.5 EPISTEMES DA UNDIME-SC: TEORIZAÇÕES SOBRE A ATUAÇÃO POLÍTICA | 128 |
| 2.5.1. Municipalização do ensino..... | 129 |
| 2.5.2 Gestão democrática | 132 |
| 2.5.3 Direito à educação..... | 135 |
| 3. FOLLOWING POLICY: DESVELANDO OS ATORES POLÍTICOS E O TRABALHO COM POLÍTICAS NOS EVENTOS FORMATIVOS DA UNDIME-SC | 141 |
| 3.1 INTERPRETAÇÃO, TRADUÇÃO E AS POSIÇÕES NO TRABALHO COM POLÍTICAS: CONCEITOS À LUZ DA <i>POLICY ENACTMENT</i> | 142 |
| 3.2 VISÃO PANORÂMICA DOS <i>EXPERTS</i> E O TRABALHO COM POLÍTICAS REALIZADO..... | 147 |

| | |
|--|------------|
| 3.3 <i>EXPERTS</i> : SERVIDORES E DIRIGENTES DO SETOR PÚBLICO | 152 |
| 3.4 <i>EXPERTS</i> : PROFESSORES E PESQUISADORES DE INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR (IES) | 165 |
| 3.5 <i>EXPERTS</i> : PROFISSIONAIS DO EMPRESARIADO E DO TERCEIRO SETOR ... | 173 |
| 3.6 <i>EXPERTS</i> : PESSOAS LIGADAS AOS MOVIMENTOS SOCIAIS AFETOS AO SETOR EDUCACIONAL | 182 |
| 3.7 REDE DE POLÍTICAS DA UNDIME-SC: EXPLICANDO E COMPREENDENDO CONEXÕES E MOBILIDADES POR/ATRAVÉS DOS EVENTOS FORMATIVOS.... | 186 |
| 4 ATUAÇÃO DA UNDIME-SC NA FORMAÇÃO DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO CATARINENSES: ESCRUTINANDO A AGENDA TEMÁTICA DOS EVENTOS FORMATIVOS | 197 |
| 4.1 MOBILIDADES DE POLÍTICAS: DESVELANDO IDEIAS, CONCEPÇÕES E INTERESSES ANINHADOS NAS TEMÁTICAS DOS EVENTOS FORMATIVOS | 202 |
| 4.1.1 Políticas de Gestão Educacional: analisando as temáticas e discursos | 209 |
| 4.1.2 Políticas de Ensino e Aprendizagem: analisando as temáticas e discursos | 220 |
| 4.1.3 Políticas de financiamento educacional: analisando as temáticas e discursos | 234 |
| 4.1.4 Políticas de infraestrutura: analisando as temáticas e discursos | 244 |
| 4.2 A MOBILIDADE DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS <i>POR</i> E <i>PELOS</i> EVENTOS FORMATIVOS DA UNDIME-SC: COMPREENDENDO A DINÂMICA E SEUS POTENCIAIS IMPACTOS | 254 |
| FATOR DECISIVO DA ATUAÇÃO POLÍTICA DA UNDIME-SC NA FORMAÇÃO DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO CATARINENSES | 267 |
| REFERÊNCIAS | 282 |
| APÊNDICE A - ESTADO DA ARTE SOBRE A UNDIME E A FORMAÇÃO DOS DMES: INTERLOCUÇÕES COM A PRODUÇÃO CIENTÍFICA | 310 |
| APÊNDICE B - EVENTOS FORMATIVOS PROMOVIDOS PELA UNDIME-SC (2010-2020) E AGENDA TEMÁTICA COM <i>EXPERTS</i>..... | 323 |
| APÊNDICE C - <i>EXPERTS</i>, ANO DE ATUAÇÃO COM INCIDÊNCIAS, ORIGEM, FORMAÇÃO ACADÊMICA, FONTES E DATAS DE ACESSO | 337 |
| APÊNDICE D – TEMÁTICAS AGRUPADAS POR POLÍTICAS EDUCACIONAIS, INCIDÊNCIAS, NATUREZA, TIPO DE MUDANÇAS E FOCO DAS MUDANÇAS. | 348 |

MANIFESTO DE UM PESQUISADOR EM CONSTRUÇÃO

A memória é um elemento essencial do que se costuma chamar identidade, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje, na febre e na angústia. (LE GOFF, 2013, p.435).

A argumentação de Le Goff (2013), em epígrafe, é potente ao reconhecer a memória como elemento basilar na constituição da identidade dos sujeitos. A memória que faz crescer a história e a alimenta, não apenas recupera o passado, mas pode servir para o presente e o futuro. Memória e identidade estão inexoravelmente relacionadas; pois, a memória é construtora da identidade e a identidade, por sua vez, realiza seleções da memória, dando formas às predisposições que vão orientar e conduzir o sujeito em sua trajetória de vida que é, em última análise, multifacetada e singular.

Com esses argumentos iniciais, decidi por incluir nesta tese o prólogo, intitulado “Manifesto de um pesquisador em construção”, para revelar os “estratos do tempo”¹, com seus respectivos deslizamentos históricos, que contribuíram para a chegada à pesquisa. Manifesto é um termo oriundo da palavra latina *manifestus*, formada por “*manus*”, que significa mão, mais *festus*, que significa agarrado, apanhado. Portanto, manifesto, no nosso vernáculo, significa “compreensível, aparente, visível”.

Neste manifesto a intenção é tornar evidente e compreensível a seleção das principais memórias e estratos do tempo da minha trajetória profissional e acadêmica, no intuito de demonstrar a emergência desta investigação realizada no âmbito do Curso de Doutorado em Educação, reconhecendo que os acontecimentos, as pessoas e os lugares exerceram posição de relevo na constituição das tramas de minha identidade e memória e na forma como me forjei como pesquisador, tal como abordarei a seguir.

Após a conclusão do curso de Pedagogia – Orientação Educacional, em 1992, realizado no Centro de Ciências Humanas e da Educação (FAED) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), comecei a atuar como Orientador Educacional no quadro permanente da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RMEF) em 1993, admitido em concurso público. Inicialmente atuei em escola. Posteriormente, em 1997, passei a atuar na

¹ Koselleck (2014), eminente historiador alemão, utiliza a metáfora “estratos do tempo” para abordar estudos sobre a história, partindo do reconhecimento de que a história está relacionada ao tempo e vinculada intrinsecamente à condição espacial. Assim, nos tornamos capazes de percorrer e compreender os espaços históricos, tanto do ponto de vista político como econômico, de modo a captar a contemporaneidade do não-contemporâneo. Afinal, muitos fenômenos acontecem simultaneamente, emergindo de forma sincrônica e diacrônica de contextos completamente diferentes e heterogêneos, onde se aninham consensos, tensões e rupturas que devem e precisam ser escrutinados para que se compreenda a história.

Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis (SMEF), onde me relotei em 2006, por meio de concurso público. Neste lugar, atuei em diversos cargos da gestão educacional como: chefe da Divisão de 1º. Grau, chefe do Departamento de Educação Fundamental, gerente da Gerência de Ações Complementares, gerente da Gerência de Articulação Pedagógica, diretor da Diretoria de Educação Fundamental e, por fim, assessor na Assessoria Pedagógica.

Nesta trajetória profissional coordenei movimentos pedagógicos e organizei publicações institucionais que tiveram como objetivos refletir e subsidiar propostas de trabalho pedagógico nas instituições educativas e formular e avaliar as políticas educacionais locais. Concomitantemente, participei de diversas reuniões-técnicas promovidas pelo Ministério da Educação (MEC) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – Santa Catarina (Undime-SC) que tencionaram discutir, avaliar, propor e elaborar políticas e programas educacionais em Santa Catarina e no Brasil. Além disso, acolhi diversas missões técnicas de secretarias de educação brasileiras e de outros países do Mercosul, dentre um amplo espectro de atividades políticas.

Nesse interim, atuei ainda como conselheiro titular no Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente de Florianópolis (CMDCAF), no Conselho Municipal de Política Cultural de Florianópolis (CMPCF), no Conselho Municipal de Políticas de Promoção da Igualdade Racial de Florianópolis (COMPPIRF) e, por cinco gestões, no Conselho Municipal de Educação de Florianópolis (CMEF).

Desde o início do meu trabalho na SMEF, minha atuação política se concentrou diretamente na gestão educacional, currículo da educação básica e formação continuada dos profissionais da educação, tanto da RMEF como em diversas outras redes públicas de ensino brasileiras. Nesta direção, realizei cursos, minicursos, palestras, conferências e oficinas em diversas temáticas de abrangência local, regional, nacional e internacional, agregando-se nesse portfólio de trabalhos técnicos a participação em projetos curriculares de municípios – componentes da Associação dos Municípios do Alto Vale do Itajaí (Amavi) e Associação dos Municípios da Região do Planalto Norte Catarinense (Amplanorte) - e na discussão e elaboração dos planos municipais de educação (PMEs) em diversos municípios catarinenses, bem como, a participação em comissões técnicas na Câmara Municipal de Vereadores de Florianópolis (CMF) e no CMEF.

Neste contexto, realizei dois afastamentos para estudos acadêmicos. O primeiro, em 1995, para cursar a Especialização em Alfabetização na FAED/UEDESC, sob a orientação da Dra. Lígia Regina Klein, quando investiguei as principais teorias e métodos que embasavam

os processos de alfabetização no Brasil. A monografia teve como título “Alfabetização: uma leitura das teorias revolucionárias” (SEEMANN, 1995). Este estudo, após meu retorno ao trabalho profissional, foi decisivo para problematizar a alfabetização na RMEF, de modo a propor e articular mudanças significativas com e para as escolas nas suas práticas curriculares. O segundo afastamento foi em 2014 para cursar o Mestrado em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), na FAED/UEDESC, vinculado à linha de pesquisa “Educação, Comunicação e Tecnologia” e ao Observatório de Prática Escolares (OPE), sob a orientação da Dra. Geovana Mendonça Lunardi Mendes. Meu objeto de estudo foi a política de educação integral e o objetivo geral foi analisar a política nacional de educação integral e sua tradução nas redes municipais de ensino catarinenses no âmbito do ensino fundamental, pois era um dos coordenadores da política de educação integral na RMEF até então. Assim, minha dissertação foi defendida em 2016, sob o título “O que significa mais tempo na escola? Sobre as políticas de jornada em tempo integral nos microcontextos das redes municipais de ensino” (SEEMANN, 2016).

Ao longo do tempo de estudo no mestrado, tive a oportunidade de participar de duas pesquisas internacionais, mediante o convite da minha orientadora: a) o “Estudio cualitativo para la caracterización de docentes resistentes al uso de las TIC en el aula: Argentina, Chile, México, Colômbia y Brasil”; e b) “Estudio de profundización de TIC em formación docente inicial em los países del Mercosur”. Ambos os estudos foram realizados sob a coordenação do Programa de Apoio ao Setor Educacional do Mercosul (Pasem) e financiados pela Organização dos Estados Ibero-Americanos (OEI). Nestas pesquisas, a minha orientadora atuou como coordenadora no Brasil e a Dra. Inés Dussel como coordenadora geral. Em linhas gerais, os estudos tencionaram identificar e analisar as políticas de inserção e uso das tecnologias digitais nos contextos escolares nos países do Mercosul, capturando suas potencialidades e limitações para promover inovações curriculares.

Outra pesquisa que participei, concomitantemente, foi no âmbito do projeto “Tablets, computadores e laptops: análise sobre políticas, infraestrutura e aspectos pedagógicos de inserção de novas tecnologias na escola”, com a intencionalidade de investigar formas de apropriação pedagógica de computadores, *laptops* e *tablets* em escolas públicas do estado de Santa Catarina, atentando para elementos didático-pedagógicos que revelassem sua relação com possíveis inovações curriculares nos processos de ensino e aprendizagem. Para a realização deste estudo fui contemplado com uma bolsa de mestrado, com recursos oriundos do Observatório de Educação (Obeduc) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de

Nível Superior (Capes) ao longo de um ano, mediante concurso interno de títulos e produção científica.

Durante o curso de mestrado, participei ainda de comissões organizadoras de diversos eventos científicos de caráter internacional, como o I Colóquio Luso-Brasileiro – Cobelduca (2015), e de caráter nacional e regional e local, como seminários, simpósios, cursos, colóquios e reuniões técnicas em cooperação com outros grupos de pesquisa brasileiros.

Com a conclusão do mestrado em 2016, retomei minhas atividades profissionais na SMEF. O estudo do mestrado contribuiu para a discussão, construção e implantação do “Programa Municipal de Educação Integral” no ensino fundamental, em substituição ao Programa Mais Educação, extinto pelo governo Temer em 2018. Com novas diretrizes políticas e pedagógicas, privilegiou-se a autonomia das unidades educativas para elaborar seus projetos pedagógicos, contratação de profissionais da educação em substituição ao voluntariado e as parcerias público-privadas até então celebradas e, sobretudo, a garantia do financiamento das ações com recursos financeiros públicos previstos na dotação orçamentária municipal.

Trabalhando, persisti acalentando a expectativa de retornar à academia para cursar o doutorado. Diante de um cenário marcado por turbulências políticas e econômicas no Brasil que afetaram significativamente a gestão educacional, em março de 2019 decidi candidatar-me a uma vaga no curso de Doutorado em Educação no PPGE/FAED/UDESC, na linha “Políticas Educacionais, Ensino e Formação”. Aprovado, tive a oportunidade do reencontro com minha orientadora do Mestrado para debruçar-me sobre a temática que emergia de minha inquietação central: qual o papel político e intelectual da Undime-SC na formação dos Dirigentes Municipais de Educação (DMEs) catarinenses?

Destaco que a Undime é uma associação civil sem fins lucrativos, criada em 1986, com sede em Brasília (DF). Organizada por meio de seccionais estaduais, congrega os DMEs dos 5.568 municípios brasileiros e configura-se na atualidade como um forte ator de políticas no jogo político. A Undime-SC, por sua vez, criada em 1987, congrega os DMEs dos 295 municípios catarinenses e alcançou no âmbito do estado de Santa Catarina também lugar de relevo no jogo político atinente ao campo educacional e segue a mesma lógica operativa da Undime.

Para o delineamento da aludida inquietação e a epistemologia de base para a investigação, dois referentes foram decisivos. O primeiro referente balizou-se na produção científica acumulada no âmbito do OPE, ancorada nas formulações teórico-metodológicas de

Stephen J. Ball e seus colaboradores. Neste caso, foram emblemáticos os estudos de Segabinazzi (2015), Seemann (2016), Grimm (2017), Lunardi Mendes e Borges (2019), Lunardi Mendes, Pletsch e Hostins (2019), Buttenbender (2017), Christo (2019), Reinig (2019), Andregtoni (2020), Uller (2020), Preuss (2021), Pereira (2021) e Antunes (2021). O segundo referente foram os resultados alcançados por meio da realização do estado da arte (ver Apêndice A) e as contribuições da minha orientadora e dos professores e pesquisadores que compuseram a banca de qualificação e defesa de tese.

Na minha atuação profissional percebia que no estado de Santa Catarina, e no Brasil em geral, os DMEs eram indicados pelos prefeitos. Observava que nestas indicações eram utilizados critérios técnicos ou critérios político-partidários e, em alguns casos, a fusão de ambos os critérios. Dessa maneira, atuavam e atuam neste cargo pessoas com diferentes níveis e áreas de formação, graus de experiência ou não com o campo da educação, origens (dos próprios quadros de carreira das redes, de universidades, de organizações empresariais, políticos, dentre outros), gêneros, faixas etárias e níveis de engajamento com a política educacional. Se por um lado o grupo de DMEs era multifacetado, por outro lado, multifacetados também eram os problemas, os desafios, as prioridades e as formas de atuação em cada uma destas redes municipais de ensino (RMEs).

Além disso, observava que os DMEs exerciam um papel político de relevo na coordenação da oferta da educação básica, consolidação do direito à educação e influência nos diferentes contextos do processo político relacionados às políticas educacionais em Santa Catarina e no Brasil, tal como indicam as investigações de Bergamo (2016), Costa, Lima e Leite (2015), Lagares (2010, 2013), Nascimento (2018) e Neves (2020).

Neste contexto político, demarcado por complexos processos de formulação, interpretação, tradução e avaliação das políticas educacionais, verificava que a Undime-SC assumia lugar estratégico na formação e nas decisões políticas junto aos DMEs. Por derivação, a entidade influenciava e orientava a constituição das subjetividades e profissionalidades destas “lideranças educacionais” (COSTA; CASTANHEIRA, 2015) ou “reguladores intermediários” (DUARTE; CARDOSO, 2014) que, no contexto da prática, ocupam um lugar de convencimento sobre as políticas educacionais, em convergência com as evidências científicas apontadas por Alves (1999), Borges (2003), Cardoso (2015), Cardoso (2017), Oliveira (2014), Santos (2017), Santos (2006) e Tuau (2018).

Penso que pesquisar políticas educacionais é um processo no qual se relacionam corpos e subjetividades que são construídos a partir dos encontros que marcam, imprimem e

afetam por aquilo que os constitui, entendendo que não há subjetividades ou corpo etéreos. Estes corpos e subjetividades, por sua vez, são temporais e espacialmente situados. Por esta razão, é mister destacar que o tempo-espaço, ou os “estratos do tempo”, como advoga Koselleck (2014), em que realizei o doutoramento foi fortemente afetado pela pandemia da Covid-19², impactando diretamente nas nossas formas de ver, sentir, pensar, conviver e interagir socialmente e, conseqüentemente, nas nossas formas de pesquisar no âmbito do Observatório de Práticas Escolares (OPE)³, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), do Centro de Ciências Humanas e da Educação (FAED) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).

Na antologia intitulada *Sopa de Wuhan* (AGAMBEN et al., 2020) - onde se apresentam um conjunto de evidências e reflexões, de diversos pensadores em todo o planeta, sobre as medidas adotadas e seus correspondentes efeitos no processo de contenção da pandemia da Covid-19 - é reveladora a evidência da naturalização do estado de exceção como paradigma de governo. Aliando a *big data* e as tecnologias de monitoramento nos países, o que se vislumbrou foi a reconfiguração multiescalar dos sujeitos/cidadãos e das relações de poder. Por meio de técnicas de controle sobre os corpos, uma mutação forçada dos sujeitos/cidadãos foi convertida em uma mutação deliberada.

Neste cenário, confluíram de forma emblemática os argumentos de que “[...] eventos como a pandemia desnudam a fonte e a origem das desigualdades, cuja atenuação requer políticas intensivas” (OLIVEIRA; GOMES; BARCELLOS, 2020, p. 566) no curso do tempo presente; afinal, a questão das desigualdades engendradas na sociedade capitalista assumiu lugar visível no palco da história fazendo emergir o desafio inalienável de enfrentá-las,

² A pandemia da COVID-19 pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2), surgida na cidade de Wuhan (China) em fins de 2019, foi declarada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em 11 de março de 2020. Foi proclamada “como um dos maiores desafios sanitários em escala global deste século” (WERNECK; CARVALHO, 2020, p. 1), ou ainda, “o maior desafio global desde a Segunda Guerra Mundial”, segundo a chanceler alemã Angela Merkel (BIERNATH, 2020, s/p). Não obstante, como declarou o presidente francês Macron em tom marcial, “Estamos em guerra. Uma guerra de saúde, mas o inimigo está lá. Invisível, escorregadio” (ISTO É, 2020, s/p). No Brasil, o primeiro caso confirmado da Covid-19 aconteceu em 25 de fevereiro de 2020, e em Santa Catarina no dia 12 de março de 2020 (R7, 2020).

³ O Observatório de Práticas Escolares (OE) é um Laboratório que congrega um conjunto de pesquisadores e grupos de pesquisa. As pesquisas tentam apreender as diferentes formas de ser escola. Pautados por uma perspectiva epistemológica histórica, sociológica e filosófica, o grupo investiga questões vinculadas à História, Historiografia, Currículo e Políticas Educacionais, Educação Especial, Formação de Professores e Tecnologias. Buscando entender as urgências presentes nas políticas educacionais e na escola o OPE, através da inserção de pesquisadores de diferentes instituições, vincula-se a observatórios de outras regiões do país, assim como através de seus pesquisadores, articula-se a projetos nacionais e internacionais. A produção científica acumulada envolve teses, dissertações, trabalhos de conclusão de curso, artigos científicos, livros, dossiês, livros e outras produções.

minimizá-las ou superá-las, por meio de políticas públicas robustas, como condição *sine qua non* para a garantia da vida humana.

A necessária quarentena instituiu um campo de batalha onde nossas residências e as tecnologias digitais foram postas em disputa, como ambiente de *home office* e vigilância voluntária ou como ambiente de resistência e emancipação. As atividades acadêmicas presenciais foram suspensas e convertidas em encontros virtuais, eliminando, inevitavelmente, os encontros físicos entre os colegas pesquisadores e professores, realização de visitas *in loco* nas bibliotecas e nos laboratórios, participação presencial em eventos científicos - essencial para a constituição de uma *network* de compartilhamentos de saberes e fazeres -, enfim, limitando nossas relações, interações e pesquisas às telas digitais num contexto em que as incertezas diante do inusitado gerou medo, angústia e adoecimento, impondo o desafio de nos reinventarmos enquanto pessoas e pesquisadores em educação.

Todas essas situações reverberaram no meu processo de formação enquanto pesquisador, na delimitação do estudo, definição das bases epistemológicas e redefinição dos procedimentos e técnicas da investigação frente aos novos limites e possibilidades que se descortinaram.

Retomando o texto de Le Goff (2013), são estas memórias selecionadas, anteriores ao início do curso de doutorado e resultantes de múltiplos encontros, que se imbricaram com as novas memórias construídas ao longo do doutoramento - fruto de tantos outros novos encontros previsíveis, imprevisíveis e nem sempre fáceis - para engendrar a materialidade e historicidade desta tese, demarcando a minha identidade como pesquisador em construção. É nessa tessitura que esta tese tencionou configurar-se como lugar de escrutínio e registro da memória coletiva sobre as políticas da educação municipal no contexto do estado de Santa Catarina, permitindo arquivar a sua história como possibilidade de reavivar a historicidade do tempo presente, bem como, ensejar novos escrutínios, acréscimos e críticas sob múltiplos outros olhares.

ROTAS DE NAVEGAÇÃO PELA TRAJETÓRIA DA PESQUISA E LEITURA DA TESE

"Navegar é preciso; viver não é preciso". Quero para mim o espírito [d]esta frase, transformada a forma para a casar como eu sou: viver não é necessário; o que é necessário é criar. Não conto gozar a minha vida; nem em gozá-la penso. Só quero torná-la grande, ainda que para isso tenha de ser o meu corpo e a (minha alma) a lenha desse fogo. (PESSOA, 2013, p. 12)

O poema de Fernando Pessoa é emblemático para dar tessitura a esta tese. “Navegar é preciso: viver não é preciso” é um texto que foi enunciado pelo general romano Pompeu (106-48 a.C.) aos seus marinheiros para determinar que seus barcos deveriam partir para Roma - levando o trigo carregado na Sicília, Sardenha e África -, apesar da grande tempestade que se formava. Ao longo da história, esse texto foi retomado e reinterpretado, como foi o caso do filósofo e historiador Plutarco (46-120 d.C.), do poeta italiano Petrarca (1304-1374) e, mais contemporaneamente, do poeta e filósofo português Fernando Pessoa (1898-1935). Apesar dos vários sentidos e significados atribuídos a este poema, um ensinamento é basilar: a vida é provisória e finita. Enquanto estamos nela, temos e devemos navegar, apesar das dificuldades e desafios intempestivos, sentindo, estudando, realizando e agindo politicamente. Navegar, portanto, presume esperar, criar e reunir forças para seguir, realizar algo bom que faça a vida valer a pena e ter sentido, de modo teoricamente fundamentado e eticamente justificado.

Foi com essa determinação de navegar e criar que esta investigação se materializou enquanto prática. Neste texto, meu objetivo é apresentar sinopticamente os marcadores que orientaram meus percursos investigativos, bem como, orientar e localizar os leitores para navegarem em suas leituras sobre a materialidade do texto.

Esta tese é uma versão da minha pesquisa sobre os eventos formativos promovidos pela Undime-SC para os DMEs catarinenses, no período 2010-2020, que se interconectaram com uma complexa e sofisticada rede de políticas tecida pela Undime-SC, desde os anos 1987, quando foi criada. Como já mencionei no Manifesto, a emergência desta investigação foi resultante da inquietação central: **qual o papel político e intelectual da Undime-SC na formação dos DMEs catarinenses?**

Com esta questão mobilizadora, este trabalho teve como horizonte de expectativas compreender e explicar como as políticas se moveram e que redes foram constituídas pela Undime-SC – com as correspondentes ideias, concepções e interesses aninhados no jogo político, atores e trabalhos, políticas privilegiadas nas agendas formativas e o *modus operandi*

da atuação da entidade, tendo em vista seus potenciais impactos no amoldamento das subjetividades e profissões dos DMEs e, por derivação, nos processos de interpretação e tradução produzidos, visando orientar e colocar as políticas em ação.

Partindo da concepção de política como processo e produto, entendi que investigar políticas educacionais pressupõe o desafio de explicar e compreender os sentidos, significados, interpretações, traduções e disputas que orbitam em torno da política de modo a alcançar “Uma análise mais coerente e articulada do mundo social.” (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 313); reconhecendo que

[...] a política se traduz predominantemente na luta por poder, e a tensão em conquistá-lo, mantê-lo e ampliá-lo compõe o contexto dos conflitos que ganham espaço entre as demandas sociais por educação e o posicionamento do Estado diante destas demandas, seja atendendo-as ou não. (SOUZA, 2016b, p. 76).

Desvelar ideias, concepções e interesses presentes nos discursos e no trabalho com as políticas educacionais é um desafio seminal para captar sua historicidade, ciente de que as políticas são geralmente fragmentadas, incompletas, pontuais, contraditórias (fruto da *bricolage*⁴ e hibridizações⁵) e mediadas por relações “opacas” (PEREIRA, 2010) e “turvas” (BALL, 2014), configurando-se como instrumentos de poder simbólico que expressam sentidos por meio de discursos, textos e artefatos de políticas. Estes sentidos, por sua vez, são derivados dos interesses do Estado, embora metamorfoseados como de interesse público (BALL, 1994; LOPES; MACEDO, 2011; MAINARDES, 2006a, 2006b).

Perscrutar as políticas educacionais em suas múltiplas dimensões e contextos é uma atividade política de relevância no tempo presente para a construção da memória da educação, pois, como argumenta Bastos (2015), é possível não apenas fazer emergir a genealogia do

⁴ Como elucidam Shiroma, Campos e Garcia (2015), a *bricolage* é a ação de aproveitar coisas usadas, fragmentadas e apropriadas para o uso em um novo arranjo ou mesmo em uma nova função na tentativa de contemporizar os dissensos e processos de resistência. A *bricolage* no âmbito da política expressa a ideia de que uma política é resultante de antagonismos, contradições e disputas. Por meio da *bricolage*, os textos e discursos são remontados e tendem a assumir características mais genéricas, pouco claros e com uma visão idealizada de mundo. Além disso, há o reconhecimento que um texto político se inscreve num lugar onde estão em fluxo outras políticas, com seus referidos textos e proposições face às demandas sociais.

⁵ Como nos ensinam Gaudin e Pereira (2005), o termo hibridização foi introduzido nas análises sobre a ação pública por Callon e Latour, aos desenvolverem estudos sobre a tradução entre muitos universos de referência. Os autores acrescentam que Lascoumes conceituou a hibridização como mistura de atores e de ações num processo particular, sugerindo semelhanças e diferenças. Desse modo, é possível verificar no âmbito das políticas “[...] a hibridização dos espaços abertos pelas instituições formais às organizações da sociedade civil e aos movimentos sociais; as hibridizações de poderes e centros de decisão; as hibridizações de regras e normas partilhadas entre os agentes públicos e privados; as hibridizações entre gestão burocrática e a construção coletiva de projetos; e as hibridizações entre distintos sistemas de normas, sobretudo, as normas jurídicas.” (id., p. 8).

presente, mas indicar as representações, apropriações e mistificações que atravessaram os debates, questões, problemas e dilemas educacionais num determinado momento histórico.

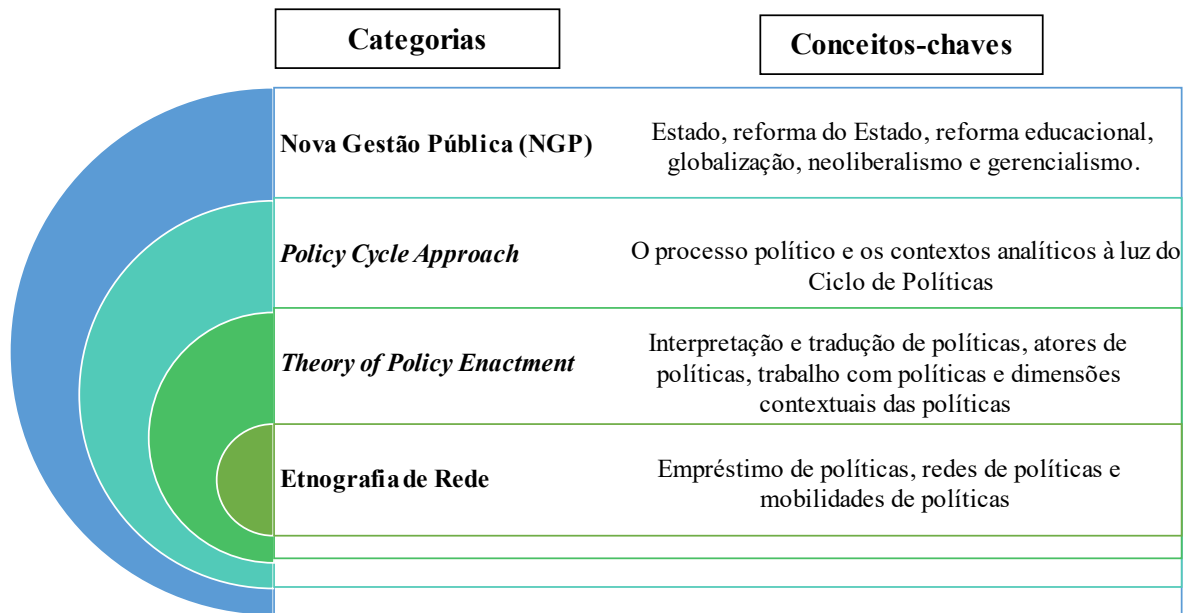
Na organização e execução da pesquisa, trabalhei com a “teorização combinada”. Segundo Mainardes (2018), a teorização combinada representa o esforço de articular conceitos e categorias originárias de diferentes teorias, no intuito de constituir um quadro teórico e interpretativo para ancorar a investigação sobre um objeto de estudo particular. Para o autor, não se trata de fazer a concessão ao ecletismo, mas fazer escolhas teóricas e justificá-las, sob a constante reflexividade e vigilância epistemológica.

Optar pela teorização combinada, foi uma derivação do reconhecimento sobre a possibilidade e potência de ter uma “epistemologia profunda” (MAINARDES, 2017), com referenciais e problematizações capazes de explicar e compreender profundamente as bases dos discursos e as bases estruturais econômicas, servindo como bússola para orientar os percursos e análises da pesquisa e, assim, enquanto pesquisador, poder olhar e compreender as políticas como um constructo que envolve redes de políticas, objetos, subjetividades, concepções e técnicas.

Nesta perspectiva, filiei-me ao bloco analítico de pesquisas em políticas educacionais que busca estabelecer interlocuções com uma concepção “processual da política”⁶, fortemente defendida na literatura internacional e em íntimo diálogo com as diversas áreas do conhecimento no campo das Ciências Sociais, pautando-me no aparato hermenêutico da “epistemologia” (ALMEIDA; TELLO, 2013; TELLO; MAINARDES, 2015), para promover uma articulação coerente e reflexiva entre a epistemologia e a metodologia como possibilidade de alcançar melhor precisão no desenho, execução e resultados da investigação, conforme ilustra a figura 1.

⁶ Nesta abordagem, as políticas são entendidas em duas dimensões: como processo e como produto. Neste caso, as políticas estão relacionadas às complexas articulações entre textos e processos, negociações e tensões no interior do Estado e para além dele, ideologias, relações de poder, valores, contestações e uma multiplicidade de contextos. Neste sentido, os marcadores analíticos devem ser capazes de lançar luzes sobre o desenvolvimento da política em todos os contextos que lhe são atinentes, tencionando extrapolar a visão de que as políticas não são simplesmente implementadas, mas que passam por processos de interpretação e tradução numa arena política marcada por ambiguidades, tensões e disputas. (BALL, 1994, 2001, 2005, 2014)

Figura 1 – Epistemometodologia da pesquisa: categorias e respectivos conceitos-chaves



Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

A epistemometodologia desta pesquisa, resultante da teorização combinada, se ancorou nas perspectivas epistemológicas e enfoques epistemológicos centrados nas categorias Nova Gestão Pública (NGP) (BARROSO, 2005, DALE, 2010; MAROY, 2013; PEREIRA; PRONKO, 2015; VERGER, 2019), *Policy Cycle Approach* (BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL 1994), *Theory of Policy Enactment* (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016) e etnografia de redes (BALL, 2014, 2016), com seus correspondentes conceitos-chaves. A seguir, apresentarei e discutirei preliminarmente as categorias.

A categoria NGP representa e expressa o modelo político hegemônica da globalização alicerçada na cosmovisão neoliberal, forjada e intensificada sobretudo a partir dos anos 1980. Dale (2004, 2010) e Verger (2019) argumentam que a economia capitalista é a mola propulsora da globalização, fornecendo a ancoragem para a sua legitimação, por meio da reforma do Estado, que fortaleceu o seu papel político para assegurar a acumulação da riqueza e consolidar os caminhos para a sua reprodução.

Sob o ideário da NGP, o “Estado burocrático-profissional” ou “Estado de bem-estar social” (BARROSO, 2003a, 2003b; MAROY, 2013) erigido na sociedade moderna, com o propósito de compensar os efeitos do capitalismo mediante a ação do Estado, cedeu lugar a um novo contexto na contemporaneidade, com a emergência do “Estado pós-burocrático” ou “Estado Avaliador” (AFONSO, 2001, 2020; MAROY, 2013), que ensejou a intensiva e

progressiva redefinição do papel político do Estado no campo social e econômico, com foco na regulação e empresariamento das políticas e, conseqüentemente, a alavancagem da reforma educacional em curso.

A NGP, como forma política do neoliberalismo, tem como premissa funcionar não contra o Estado, mas por meio dele. Com novas estruturas, padrões e condições de governo aliadas aos estudos da NGP, as formas de coordenação e articulação das políticas públicas e o próprio papel do Estado sofreram uma inflexão, centrando-se no reconhecimento, valorização e investimento na autonomização das instituições e seus atores que, em última análise, passa a ser obrigatória e restringida pelo próprio sistema estatal.

Sob o princípios do “gerencialismo” (BALL, 2005), institui-se a “governança” (MAROY, 2013) que vem provocando o deslocamento do domínio da oferta educativa pelo Estado, diminuição dos investimentos em educação, prevalência de formas de “*accoutability*” e “*performatividade*” sobre os resultados das políticas - padrões e expectativas sobre os sujeitos da educação e redes de ensino multiescalares - (BALL, 2005, 2014), surgimento do “*empowerment*” (ABRUCIO, 1997) - com a delegação do controle central para unidades organizacionais autônomas - e, por fim, um currículo escolar centrado na aprendizagem e no desenvolvimento de competências que se configuram nos jargões do “direito de aprender” e “aprender a aprender” (LAVAL, 2004).

Embora a autonomia seja evocada nos discursos políticos, paira a desconfiança em relação à autonomia intelectual e o julgamento moral dos profissionais da educação, razão pela qual, há a hipervalorização de novos sistemas de avaliação de práticas e de resultados que se preocupam com os resultados em detrimento do processo, ou seja, as preocupações com a qualidade social da educação e o acesso à escolarização são obliteradas em favor da lógica da economia e do mundo organizacional privado, que são consideradas como poderosos e eficazes instrumentos de direção e controle. (BALL, 2001; CARDOSO, 2015; LIMA; GANDIN, 2017; NASCIMENTO, 2018; SANTOS, 2017; SCHNEIDER; NARDI, 2012; SILVA; ALVES, 2012; SOUZA; TAVARES, 2014; TROJAN, 2010; VERGER, 2019)

Em que pese estes deslocamentos sobre o modelo de Estado, no contexto da prática, como destacam Dale (2004, 2010) e Verger (2019), o que se verifica é a hibridização entre o modelo burocrático-profissional e o modelo pós-burocrático do Estado nos diferentes contextos, em razão das condições peculiares, interesses, relações de poder e dos processos de aceitação e resistência existentes, onde se processam as interpretações, traduções e recontextualizações das políticas.

A categoria “*Policy Cycle Approach*”, traduzido para o português como “Ciclo de Políticas”, foi inicialmente proposto por Bowe, Ball e Gold (1992) e, posteriormente, reformulado por Ball (1994), a partir de um conjunto de conceitos-chaves que são estruturados mediante as investigações e experiências empíricas do autor e seus colaboradores no campo da Política Educacional. Declarado por Ball (1994) como um método ou instrumento de análise de políticas, a ideia central é que as políticas são constructos instáveis, fragmentados, ambíguos, cambiantes e contestáveis, com íntima ligação com as práticas sociais e relações de poder que se estabelecem na luta pela hegemonia. Por esta razão, advoga-se que as políticas não são simplesmente implementadas, mas são interpretadas e traduzidas e passam por processos de aceitação e resistência, comumente, marcados por tensões e disputas que são peculiares nos diferentes contextos.

Como destaca Ball, em entrevista a Mainardes e Marcondes (2009), o *Policy Cycle Approach* pretende pesquisar e teorizar as políticas. Políticas são compreendidas como mecanismos de respostas às demandas e problemas que emergem das práticas sociais e sua investigação impõe o desafio aos pesquisadores em estabelecer nas análises os vínculos entre o contexto social, político e econômico e suas relações com as lutas hegemônicas e a promoção da justiça social. Nesse constructo, Ball (1994) ressalta que a intertextualidade e as relações intertextuais afetam diretamente a constituição das subjetividades e das profissionalidades, tanto na dimensão biográfica dos sujeitos, como na dimensão da (re)constituição de grupos e da sociedade. Portanto, afetam as relações sociais e a construção dos sistemas de conhecimento e crenças (BALL; MAINARDES, 2011). Assim, os intérpretes e tradutores dos textos são sujeitos do discurso e, sincronicamente, sujeitos sociais com experiências acumuladas socialmente e com recursos orientados pelas múltiplas determinações da vida social, os quais são postos em movimento nos processos de interpretação e tradução dos particulares, múltiplos e complexos textos.

Esse entendimento faz emergir duas implicações. A primeira, o discurso é um modo de ação, ou seja, é um modo de representação e uma forma como os sujeitos agem em relação ao mundo e aos demais sujeitos. A segunda, há uma relação dialética entre a estrutura social e o discurso, sendo a estrutura social uma condição e um efeito do discurso.

Diante destas implicações, é ressaltada a importância de que o olhar do pesquisador seja dirigido sobre os indícios e vestígios que constituem o discurso que é materializado em textos, tendo em vista que os processos de produção dos textos são contingenciados tanto pelos recursos que cada membro dispõe (as normas, valores e crenças interiorizadas, as

convenções para a produção, circulação, interpretação e tradução de textos), como pela natureza da prática social particular em que os membros fazem parte (que determina a quais recursos e como a eles se recorre, por exemplo, se de maneira normativa, criativa ou opositiva).

Portanto, é seminal analisar a força de um texto, ou seja, o componente acional (pelo desvelamento do contexto de situação, ou seja, pela compreensão da situação que privilegia certos recursos em detrimento de outros, o que pode ofuscar ou enfatizar a importância dos aspectos da identidade social dos partícipes) e a coerência de um texto (pela compreensão das propriedades dos textos que estão vinculadas à interpretação e à tradução, isto é, pelo entendimento dos modos pelos quais se constroem os sentidos e os significados pelos intérpretes para que se realize uma leitura coerente do texto).

Como nos ensinam Ball e Mainardes (2011), a intertextualidade está intimamente relacionada à “historicidade dos textos”. Diante disto, os textos devem ser analisados com e contra outros textos para que seja possível desvelar como os textos podem transformar discursos anteriores e reorganizar as convenções existentes, de modo a entender suas articulações e confrontações num terreno político e cultural marcado por processos de luta pela hegemonia do discurso. Neste sentido, o discurso pode ser entendido

[...] como um modo particular de construir um assunto, e o conceito difere de seus predecessores por enfatizar que esses conteúdos ou assuntos – áreas do conhecimento – somente entram em textos na forma mediada de construções particulares dos mesmos. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 164).

Atinente à categoria da *Theory of Policy Enactment*⁷, que no nosso vernáculo pode ser entendido “como as políticas são colocadas em ação” ou “como podem ser encenadas”,

Os autores utilizam o sentido teatral, referindo-se à noção de que o ator possui um texto que pode ser apresentado/representado de diferentes formas. [...] os autores usam esse termo para indicar que as políticas são interpretadas e materializadas de diferentes e variadas formas. (MAINARDES, 2018, p. 12).

⁷ A “*Theory of Policy Enactment*”, traduzida para o português como a “Teoria da Atuação Política”, foi formulada por Stephen J. Ball, Meg Maguire e Anette Braun, a partir dos estudos realizados em escolas secundárias na Inglaterra, no período de 2008 a 2011, no qual incorporam-se um conjunto de conceitos, métodos e procedimentos já desenvolvidos no âmbito do “*Policy Cycle Approach*” (BOWE; BALL; GOLD, 1992, BALL, 1994). No cerne deste estudo estava a testagem e o desenvolvimento de um conjunto de ferramentas e conceitos para a pesquisa sobre a atuação política no campo educacional. A produção epistemológica e metodológica, derivada deste estudo, foi publicada no Brasil em 2016, sob o título “Como as escolas fazem políticas. Atuação em escolas secundárias”, pela Editora da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG).

A *Theory of Policy Enactment*, com enraizamentos no *Policy Cycle Approach*, busca fundamentar a análise sobre a política em ação, configurando-se como epistemologia que destaca a necessidade de identificar e historicizar: a) as interações entre as forças econômicas, sociais, culturais e históricas; b) instituições; c) sujeitos; d) interesses; e) valores; f) eventos; e g) oportunidades. Isso significa reconhecer que tais interações são definidas e envolvidas por relações de poder e de luta pela hegemonia; pois as políticas quando são colocadas em ação, reordenam e reorganizam os processos políticos subsequentes nas instituições e organizações, engendrando disputas sobre os recursos, as verdades, modos de agir e o próprio tempo dos currículos, capacitando alguns sujeitos e deslocando outros.

Se por um lado as políticas são expressões das relações de poder que culminam no estreitamento das decisões e na definição de objetivos, metas e procedimentos educacionais, por outro lado, se revelam como um campo de possibilidades para a produção de sujeitos ativos conscientes de sua subjetividade, ainda que assujeitados às formas de poder imanentes, como defendem os estudos de Costa e Castanheira (2015), Costa, Lima e Leite (2015) e Neves (2020).

A política, portanto, é entendida como textos e coisas (leis, decretos, resoluções, portarias, programas, projetos e outros) onde se alojam processos discursivos que são contextualmente mediados e que orientam ações nas instituições de ensino. Transcende-se, assim, a ideia de que a política é apenas um texto normativo que pretende resolver um determinado problema e um aparato formal dos governos. Consequentemente, a política se revela como um processo complexo e multifacetado que mobiliza negociações, contestações, aceitações, coalizões, resistências, lutas, ambiguidades, ambivalências, contradições e paradoxos entre os diferentes grupos que disputam interesses e valores nas arenas da influência, da produção do texto e da vinculação da política à prática (BALL, 1994).

Adensando a discussão, destacam Ball, Maguire e Braun (2016, p. 173, grifos dos autores): “As políticas são formações discursivas; elas são conjuntos de textos, eventos e práticas que falam com processos sociais mais amplos de escolaridade, tais como a produção do ‘aluno’, o ‘propósito da escolaridade’ e a construção do ‘professor’.” Nas formações discursivas das políticas estão aninhadas epistemes, variantes em termos de visibilidade e inteligibilidade, que visam produzir noções no âmbito do senso comum dos sujeitos da educação e da própria sociedade, comumente materializadas na forma de ideias normativas. Entretanto, “atuantes não-humanos” (id., p. 175) entram em cena no processo político, como os artefatos visuais e culturais (mapas, tabelas, gráficos, cartazes, dentre outros suportes), para

produzir a consciência e mobilização dos sujeitos da educação (DMEs, diretores escolares, professores e estudantes) sobre as políticas e suas práticas derivadas nas instituições educativas.

Além disso, entram em cena os governos nacionais e subnacionais, Organizações Internacionais (OIs), organizações não governamentais (ONGs), empresas e corporações do *edubusiness*, filantropos, dentre outros atores que têm emergido, principalmente nas últimas décadas, nos contextos multiescalares atinentes ao setor educacional e suas correlatas políticas. (ALVES, 1999, BALL, 2014; CARDOSO, 2015; CARDOSO, 2017; LUNARDI MENDES, 2015, 2019; OLIVEIRA, 2014, SANTOS, 2006, SANTOS, 2017, TUAO, 2018)

Nessa dinâmica, em alguns casos, governos locais e as instituições educativas são também capazes de pensar e propor suas próprias políticas, dependendo do seu grau de autonomia, engajamento, reflexão, mobilização política e capacidade de gestão. Isso permite constatar que as políticas têm emergências diferenciadas, diferentes naturezas (políticas imperativas/disciplinares e políticas exortativas/de desenvolvimento), assim como, diferentes rotas de realização, longevidade, níveis de abrangência e envolvimento, além do aparecimento de modismos em determinados casos. (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016)

Aspecto relevante sobre as políticas educacionais, segundo os autores anteriormente citados, é a evidência de que os textos de políticas são endereçados às instituições educativas, contudo, pensados e escritos em relação à melhor das instituições educativas possíveis - que na prática inexistem, senão na dimensão da imaginação. Este aspecto, na maioria das vezes, fragiliza a ação da política em termos do alcance de suas finalidades, objetivos e metas, contribuindo para debilitá-la e erodi-la, sobretudo, por sua desconexão com os contextos reais que engendram a estrutura e as dinâmicas de funcionamento das instituições educativas, seus sujeitos e respectivos redes de ensino. A consequência disso tem sido a perda da materialidade da política por desconsiderar a própria materialidade das instituições educativas e redes de ensino.

Como elucidam Ball, Maguire e Braun (2016, p. 23):

[...] as políticas podem ser encaixadas sem precipitar quaisquer alterações principais (ou reais) e/ou elas podem produzir mudanças radicais e, por vezes, inesperadas. [...] ou seja, as escolas podem prestar a atenção a uma política e “fabricar” uma resposta que é incorporada na documentação da escola para fins de prestação de contas e auditoria, ao invés de efetuar mudança pedagógica ou institucional.

Se a ação política nas instituições educativas é multifacetada, como decorrência das interpretações e traduções realizadas, é importante considerar que as políticas também o são,

pois comunicam e informam de múltiplas formas para os grupos sociais particulares, segundo os interesses hegemônicos no jogo político. Algumas políticas se somam para formar conjuntos de políticas interrelacionadas - por exemplo, as políticas de avaliação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017, 2018) e a Base Nacional Comum para a Formação de Professores (BRASIL, 2020), que em comum têm a agenda de melhoria da qualidade, personificada no *accountability* e na performatividade - e outras se sobrepõem ou se contradizem, produzindo incoerências e ambiguidades - por exemplo, o PNE (2014-2014), que define na Meta 5 que os estudantes devem ser alfabetizados até o 3º. ano do ensino fundamental (BRASIL, 2014b), e a Política Nacional de Alfabetização (BRASIL, 2019a), que define que os estudantes devem estar alfabetizados até o final do 2º. ano do ensino fundamental. Estas evidências explicitam que as políticas, em alguns casos, são pensadas e escritas com precariedades ou, ainda, conforme os interesses e visões dos governos em exercício no poder, impactando todo o processo político.

Como explicam Ball, Maguire e Braun (2016, p. 99):

O processo de política é interativo e aditivo, feito de interpretações e de traduções, que são um pouco infligidas por valores e interesses existentes (professores têm uma multiplicidade de interesses e valores, pessoais e institucionais), pelo contexto, história e pela necessidade. Em tudo isso, a interpretação e a tradução podem tornar-se desconectadas.

No processo político, em conformidade com os postulados da *Theory of Policy Enactment* e do *Policy Cycle Approach*, a interpretação e a tradução das políticas são consideradas como processos complexos, híbridos e distintos, porém, complementares e interrelacionados na atuação política. A atuação política é coletiva, marcada por diferentes níveis de criatividade, possibilidades e limites que, por sua vez, são contingenciados pelos contextos, tempo de trabalho, entusiasmo, apoio, necessidades e prioridades.

A questão do contexto assume lugar de relevo, pois “a política cria o contexto, mas o contexto também precede a política.” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 36), razão pela qual, trazer o contexto para o âmbito das investigações demanda maior complexidade social de análise e o reconhecimento de que ensinar e fazer gestão de forma eficiente são características cambiantes em diferentes contextos. A *Theory of Policy Enactment* propõe a análise integrada de quatro contextos: a) “contextos situados”, relacionados à história e territorialidade das instituições educativas; b) “contextos profissionais”, conceitos e atitudes particulares que interferem de formas específicas nas respostas/efeitos das políticas; c)

“contextos materiais”, aspectos físicos das instituições educativas; e d) “contextos externos”, pressões e expectativas sobre as entregas a serem geradas pelas políticas.

Os postulantes da *Theory of Policy Enactment* argumentam que o processo político e sua articulação com a prática presume dois reconhecimentos. O primeiro, reconhecer que as interpretações e traduções⁸ são processos distintos e complementares e são atravessadas por relações de poder. O segundo, reconhecer o imperativo de se delinear uma tipologia de atores de políticas⁹ e as formas pelas quais estes atores trabalham e estão envolvidos nas políticas.

Por fim, referente à categoria Etnografia de Redes, considerada um método de análise de redes de políticas, nos termos definidos por Ball (2014, 2016), sua potência neste estudo está relacionada ao aparato heurístico da “rede de políticas” que lhe dá estatura, ou seja, a emergência de novos lugares transnacionais e intranacionais de política.

Mas o que isso significa? Significa que as políticas têm se movido por meio de complexas redes de políticas, que aninham comunidades de políticas, atores políticos multifacetados e mediações fugazes e cambiantes, comumente enredadas por meio de processos turvos, opacos e ambíguos (BALL, 2016, PEREIRA, 2010). Estas redes de políticas - resultantes das transformações engendradas pela globalização, reforma do Estado e a reforma educacional, fortemente embrincadas com o ideário neoliberal e neoconservador (AFONSO, 2013, 2020; BALL, 2014; BARROSO, 2004; PEREIRA, 2010; PEREIRA; PRONKO, 2012) - disseminam de modo ostensivo e complexo o “empréstimo de políticas globais” (BALL, 2014, 2016; LUNARDI MENDES; BORGES, 2019) para os contextos nacionais e subnacionais, transgredindo ou borrando as fronteiras geopolíticas.

Desse modo, os contextos global, nacional e subnacional são interrelacionados e interconectados por meio de redes de políticas, nas quais se movem políticas, ideias,

⁸ As interpretações estão relacionadas à decodificação, que implica numa leitura inicial para captar o sentido da política, portanto, compromissada com as linguagens da política. As traduções estão relacionadas à construção dos significados das palavras das políticas para colocá-las em ação, portanto, compromissadas com linguagem da prática. Desse modo, as interpretações estão relacionadas à estratégia e as traduções estão relacionada às táticas, contudo, são realizadas, comumente, de formas entrelaçadas e/ou sobrepostas. (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016)

⁹ Segundo Ball, Maguire e Braun (2016), a tipologia do atores de políticas, com seus respectivos trabalhos com políticas envolve oito categorizações: a) “narradores”, trabalham com a interpretação, seleção e execução de significados; b) “empreendedores”: trabalham na defesa e integração de políticas com criatividade; c) “pessoas externas”, trabalham com monitoramento, parcerias e empreendedorismo; d) “negociantes”, trabalham com a contabilidade, relatórios acompanhamento, apoio e facilitação; e) “entusiastas”, trabalham com investimento, criatividade, satisfação e carreira em políticas; f) “tradutores”, trabalham com a produção de textos, artefatos de políticas e eventos; g) “críticos”, trabalham no acompanhamento da gestão e produzem contradiscursos; e h) “receptores”, trabalham as políticas com alto grau de dependência de interpretações de interpretações e de tradutores. Em que pese essa caracterização dos autores, destaca-se que algumas posições de políticas podem ter mais destaque. Além disso, um ator de políticas pode se deslocar entre diversas posições por meio das interações que são estabelecidas, atuando em múltiplas formas de trabalho.

concepções e interesses que são objetos de trabalho ideológico, visando lograr a hegemonia e poder para moldar projetos sociais e educacionais, bem como, subjetividades e profissionalidades. Redes de políticas, portanto, são consideradas uma nova forma de governança de políticas.

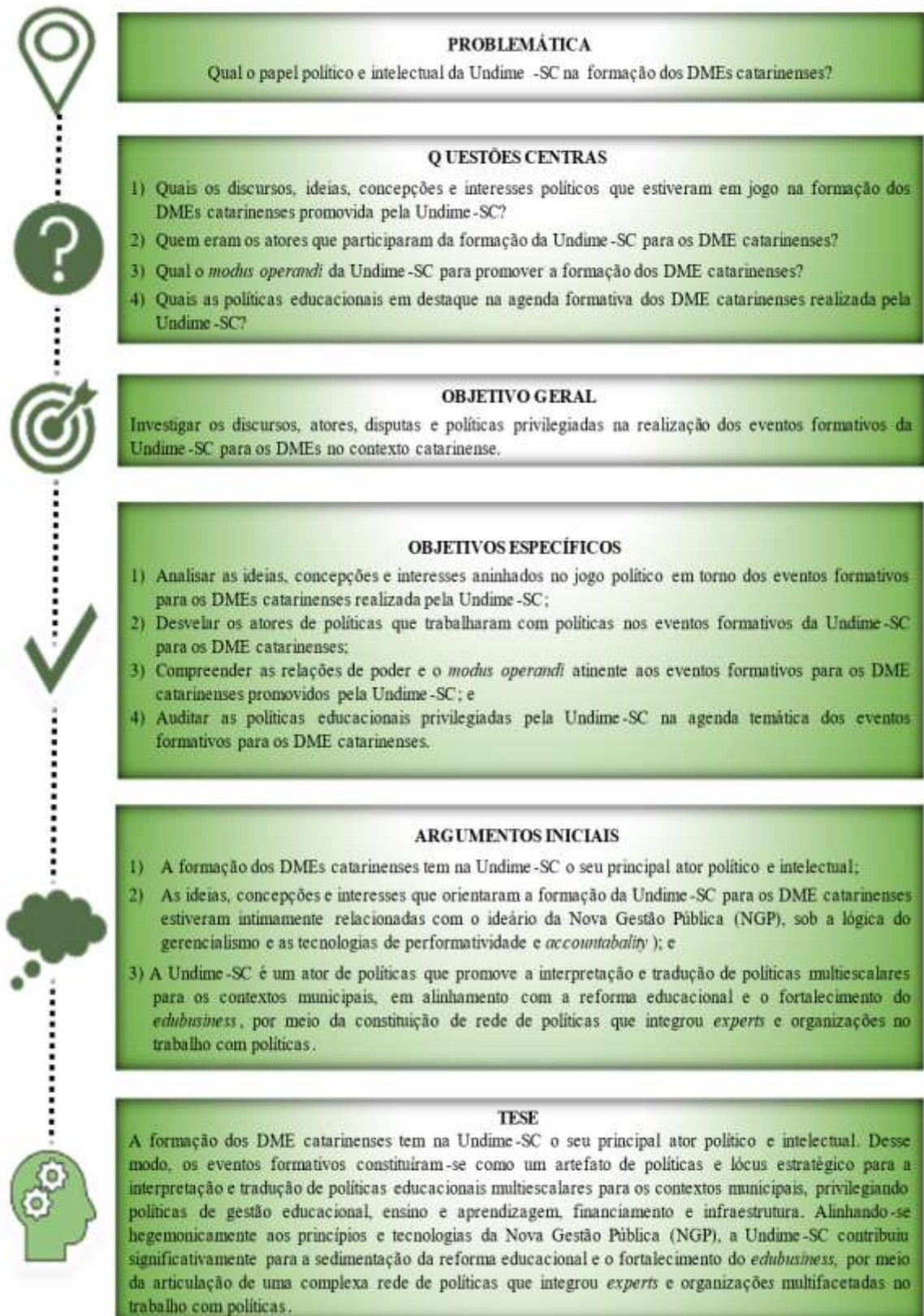
Diante disto, a etnografia de redes é crucial para mapear e seguir os atores de políticas e organizações, seus relacionamentos, interações e conexões, trabalho com políticas e histórias (com suas respectivas ideias, concepções e interesses), eventos e artefatos políticos dentro do campo das políticas educacionais, promovendo assim complexos processos de interpretação e tradução de políticas que visam produzir consensos e adesões, instando os coletivos heterogêneos a colocar as políticas ação, a partir de modos e padrões considerados como legítimos e inescapáveis, num mundo pretensamente marcado por mudanças velozes e aspirante por inovações. Como elucida Ball (2016), há uma significativa coerência discursiva da rede, que articula essas novas sensibilidades e métodos, a qual é mantida pela reiteração de eventos e criação ou redimensionamento de novos espaços políticos.

Esses argumentos epistemológicos e evidências sobre as redes de políticas foram convergentes aos achados sobre a atuação da Undime-SC, ao realizar os eventos formativos para os DMEs catarinenses, razão pela qual a adoção da etnografia da rede como método foi fundamental para captar os atores, lugares, eventos, discursos e narrativas que compuseram a rede da entidade e seu correspondente trabalho, como possibilidade de compreender e explicar os processos de interpretação e tradução de políticas que foram operados no contexto da educação municipal catarinense.

Com estes holofotes, parti do reconhecimento de que a política educacional não é um mero algoritmo, marcadamente, linear, fixo e absoluto. Sob esta lógica, os sistemas de ensino, as redes de ensino e as respectivas instituições educativas não se encolhem ou se restringem à política, uma vez que o processo político e a articulação da política à prática nas instituições educativas envolvem processos de interpretação e tradução que são condicionados pelos contextos (muitas vezes não considerados pelos formuladores de política e nas análises sobre as políticas educacionais), por atores de políticas multifacetados (que atuam por meio de diferentes frentes de trabalho com conceitos, procedimentos, táticas e estratégias específicos) e pelo atravessamento de relações de poder e de luta pela hegemonia.

Com esses argumentos iniciais, na figura 2 está apresentada a arquitetura da tese.

Figura 2 – Arquitetura da tese



Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

A arquitetura da tese foi construída por meio de muitas idas e vindas, desvios, atalhos, obstáculos, incertezas, surpresas e descobertas que culminaram em aprendizados, aperfeiçoamentos, reformulações e adaptações sistemáticas, exigindo a constante reflexividade sobre as diferentes etapas, como forma de levar a cabo a investigação e alcançar bons e sólidos resultados. Para tanto, o fio condutor foi a questão central de emergência da investigação, achados advindos do estado da arte (apresentado no Apêndice A) e de outros estudos complementares, bem como, o reconhecimento das propriedades da “[...] relevância, ineditismo e realizabilidade.” (VEIGA-NETO, 2014), que devem constituir um estudo de Doutorado.

Com o objetivo de dar fluidez, densidade e inteligibilidade ao texto desta tese, e alinhar-me aos postulados da epistemologia na pesquisa com políticas, as categorias e conceitos-chaves serão apresentados de modo mais aprofundado ao longo de cada um dos capítulos subsequentes. Ou seja, em cada capítulo abordarei a perspectiva epistemológica, o posicionamento epistemológico e o enfoque epistemológico sincronicamente, em confrontação com os achados e análises, no esforço de compreender e explicar de forma articulada e coerente o objeto de estudo.

Na organização textual considerei o núcleo das questões centrais e objetivos da pesquisa, como eixos sobre os quais serão apresentadas os dados, as discussões e as explicações pertinentes e focalizadas para atribuir sentido a este trabalho de investigação. Para tanto, incluí referências bibliográficas, citações diretas e indiretas, dados obtidos e minhas próprias argumentações que foram ainda complementadas com comentários e referências adicionais como notas de rodapé, atento e vigilante para que as seleções não fossem tendenciosas no sentido de legitimar possíveis ideias preconcebidas enquanto pesquisador, mas de fato, assegurar a prática como critério de verdade.

Complementando, como argumenta Veiga-Neto (2014), as formas e estilos de escrita do relatório de pesquisa é decisivo para conferir autoria, relevância, pertinência e validade a uma investigação que exige rigor científico. Seguindo as reflexões e recomendações do autor, declaro que na escrita desta tese utilizei a primeira pessoa do singular, no sentido de superar o “plural majestático”, o “sujeito indeterminado” e o “pronomes da terceira pessoa do singular” utilizados usualmente nos textos monoautorais, de modo a assumir publicamente que a ação de pesquisar é uma ação política e, como tal, não é neutra, mas teoricamente fundamentada e eticamente justificada.

Em que pese a escolha pelo uso da primeira pessoa do singular, destaco que nos processos relacionados aos estudos e à escrita da tese está imbricado o reconhecimento dos múltiplos partícipes neste empreendimento, como as contribuições da orientadora, colegas do grupo de pesquisa, acúmulos teórico-metodológicos do OPE, professores e pesquisadores que compuseram a banca de qualificação e defesa, os autores com quem dialoguei de maneira mediata e imediata, dentre uma ampla diversidade de outras pessoas que se envolveram nesta complexa atividade política.

Com os marcadores da pesquisa sinalizados e as rotas de leitura desveladas, passarei a apresentar os capítulos que compõem esta tese.

No capítulo 1, “Epistemologia da pesquisa: estabelecendo a bússola para palmilhar a investigação”, será abordado o enfoque epistemológico da pesquisa centrada na etnografia de rede - com os correspondentes métodos, técnicas e procedimentos realizados -, a autodeclaração dos princípios e procedimentos éticos e, por fim, a caracterização do recorte temporal e o foco da pesquisa.

No capítulo 2, “A atuação política da Undime-SC no período 2010-2020: escrutinando as concepções, ideias e interesses no jogo político”, serão apresentados os dados e análises referentes às ideias, concepções e interesses que se aninharam na atuação política da Undime-SC, em diferentes contextos do processo político, e suas interfaces com a formação dos DMEs promovida pela entidade, focalizando as questões centrais que balizaram o seu trabalho com políticas ao longo da década investigada.

No capítulo 3, “*Following Policy*: desvelando os atores políticos e o trabalho com políticas nos eventos formativos da Undime-SC”, serão mapeados e analisados os atores de políticas (*experts*), e suas respectivas organizações de origem, e o trabalho com políticas que realizaram nos eventos formativos do 2010-2020, tencionando explicar e compreender o *modus operandi* da rede de políticas da entidade com seus relacionamentos, interações e mediações nos processos de interpretação e tradução de políticas, visando a adesão e o consenso para colocá-las em ação.

No capítulo 4, “Atuação da Undime-SC na formação dos Dirigentes Municipais de Educação catarinenses: escrutinando a agenda temática”, serão abordados os resultados e análises referentes à agenda temática dos eventos formativos, focalizando no desvelamento das ideias, concepções e interesses que se moveram nos eventos formativos, bem como, a auditoria das políticas educacionais privilegiadas, a natureza das políticas, os tipos de mudanças propostas e o foco destas mudanças.

Encerrando, nas considerações finais, intitulada “O fator decisivo de atuação da Undime-SC na formação dos DMEs catarinenses”, serão abordadas as análises conclusivas da pesquisa, o fator decisivo de atuação de Undime-SC com as políticas educacionais, as confrontações dos achados com os argumentos iniciais e a formulação da tese, bem como, os indicativos de possibilidades para futuras pesquisas relacionadas à entidade e às redes municipais de ensino no contexto do estado de Santa Catarina.

1 EPISTEMETODOLOGIA DA PESQUISA: ESTABELECENDO A BÚSSOLA PARA PALMILHAR A INVESTIGAÇÃO

[...] epistemotodologia, categoria na qual confluem a apresentação de método e a posição epistemológica do pesquisador. (ALMEIDA; TELLO, 2013, p. 15)

Como elucidada na epígrafe, a epistemotodologia é uma categoria que presume a articulação orgânica e crítica entre a epistemologia e a metodologia que orientam uma investigação, no esforço de alcançar melhor precisão. Este constructo hermenêutico concebe a metodologia como um componente lógico, porém não de forma isolada, e constitutivo da epistemologia da pesquisa. Portanto, a epistemologia e a metodologia estão intrinsecamente relacionadas.

A epistemotodologia vem sendo amplamente disseminada e adotada no campo da Política Educacional. Neste sentido, Tello (2012) e Tello e Mainardes (2015) defendem que nos estudos sobre as políticas educacionais é imperativo que os pesquisadores evidenciem a “perspectiva epistemológica”, o “posicionamento epistemológico” e o “enfoque epistemotodológico” que fundamentam a pesquisa, de modo a operar com reflexividade e vigilância epistemológica, para transcender as análises meramente descritivas e alcançar níveis de abstração mais complexos; afinal, “uma política é, ao mesmo tempo, um constructo social e um constructo de pesquisa” (MULLER; SUREL, 2002, p. 12).

A “perspectiva epistemológica” é entendida como a visão de mundo que baliza os pesquisadores no desenvolvimento das suas pesquisas, ou seja, é a “[...] moldura de referência a partir da qual conferem significado para as suas experiências [...]” (MAINARDES, 2019, p. 49). Pela sua natureza, a perspectiva epistemológica não é neutra, razão pela qual exige a constante vigilância ético-política dos pesquisadores. O “posicionamento epistemológico” é referente às teorias adotadas e que estão circunscritas ao campo de estudo e intimamente relacionadas com os referenciais teóricos e empíricos da pesquisa. Por fim, o “enfoque epistemotodológico” está relacionado à forma como se estrutura a metodologia da pesquisa em articulação com a perspectiva epistemológica e o posicionamento epistemológico, buscando alcançar a coerência e organicidade entre estes três elementos no esforço de evitar o ecletismo epistemológico. Estes elementos e conceitos compõem o Enfoque das Epistemologias de Política Educacional (EEPE), proposto por Tello e Mainardes (2015).

Como advogam Mainardes e Tello (2016), a abordagem metodológica de uma pesquisa é a expressão das decisões do pesquisador com relação ao desenvolvimento da investigação e a produção do relatório, onde se revelam os níveis de abstração atinentes aos resultados auferidos. Desse modo, o posicionamento epistemológico assumido pelo pesquisador está intimamente relacionado às abordagens metodológicas, influenciando e afetando todo o processo de pesquisa.

Aliando-me a esta perspectiva de pesquisa e cômico da necessidade de explicitar a “formulação de proposições” e assegurar a “prestação de contas” (GÜNTHER, 2006), este capítulo objetiva apresentar os marcadores epistemológicos que ancoraram a investigação, atento aos ensinamentos de Mainardes, Ferreira e Tello (2011) de que o pesquisador ao iniciar a investigação deve ter ancoragem epistemológica e metodológica sólida em torno da temática e do campo do conhecimento abordados. Ressalto que no decorrer da pesquisa essa ancoragem foi se adensando frente às inquietações, os indícios e os vestígios encontrados e as análises correspondentes, mobilizando o redimensionamento da perspectiva epistemológica, posicionamento epistemológico e o enfoque epistemológico.

Estudos têm demonstrado que um amplo conjunto de mudanças ontológicas e epistemológicas vem sendo realizadas nas Ciências Sociais, especialmente na Geografia Social e na Sociologia, a partir das recentes mudanças nas dinâmicas políticas, sociais, econômicas e culturais que a globalização tem impingido, afetando diretamente as concepções de homem, sociedade, educação e política, bem como, as noções de tempo, espaço e movimento, exigindo novos olhares analíticos para a compreensão profunda e articulada da realidade. O que se evidencia é o fato de que as políticas estão em constantes e complexos movimentos no tecido social, materializados em redes de políticas. Desse modo, subjetividades, profissionalidades e culturas vêm sendo (re)moldadas e medidas econômicas e políticas em larga escala são capilarizadas para contextos multiescalares, com o interesse de (re)produzir o global, sob a insígnia neoliberal. (BALL, 2014, 2016; HOWARD, 2002; VERGER, 2019; MAINARDES, 2017, 2021)

Esta “mobilidade de políticas”, como conceituam Peck e Theodore (2010), revela que as políticas ao serem móveis, são também fragmentadas, uma vez que não há formas fechadas e absolutas ou pacotes prontos a serem simplesmente implementados na prática; pois, estão assujeitadas, inevitavelmente, aos processos de montagem e remontagem por pessoas, lugares, eventos, discursos e expectativas particulares em diferentes contextos. Essa característica movente das políticas é fortalecida e acelerada por e através de redes de políticas.

Como elucidada Ball (2014, p. 29, grifo do autor):

Redes de políticas são um tipo de ‘social’ novo, envolvendo tipos específicos de relações sociais, de fluxos e movimentos. Eles constituem comunidades de políticas, geralmente baseadas em concepções compartilhadas de problemas sociais e suas soluções.

Segundo o autor, nas redes de políticas são produzidas e compartilhadas soluções flexíveis para problemas sociais de diferentes naturezas, mobilizadas inovações, articuladas parcerias e criadas oportunidades para que novas vozes se manifestem nos discursos sobre políticas. Envolvendo atores de políticas multifacetados (muitas vezes antagônicos e estranhos entre si em certos aspectos) e com múltiplos relacionamentos (organização, coordenação, apoio financeiro, *marketing* e conhecimentos), a intenção é produzir e disseminar discursos e narrativas que definam e legitimem o que é uma “boa política”, afetando o próprio Estado que passa a assumir novos poderes e formas de poder, baseando-se em ideias e concepções gerenciais, empresariais e organizacionais. Redes de políticas, portanto, são um novo modo de governança.

Com esses argumentos em tela, entendi que aos pesquisadores em educação deslindava-se o desafio de investigar os fluxos e mobilidades de ideias, concepções e interesses - englobando os “atuantes humanos e não-humanos” (LATOURETTE, 2012) - nas redes de políticas, avançando as análises para além das estruturas sociais, como condição seminal para compreender e explicar as políticas e a institucionalização das relações de poder. Mas como fazer? De que modo?

Considerando que “A rede é um modo chave e um dispositivo analítico dentro dessa reorientação da atenção como um tipo de tecido conectivo que se junta e dá alguma durabilidade a essas formas distantes e fugazes de interação social [...]” (BALL, 2014, p. 29), encontrei a potencial resposta no método da “etnografia de rede”¹⁰, defendido por Ball (2014, 2016), com suas respectivas diretrizes metodológicas. Como argumenta Ball (2016, p. 4, grifos do autor):

Network ethnography involves close attention to organizations and actors, and their relations, activities, and histories, within the global education policy field, to the paths and connections that join-up these actors, and to ‘situations’ and events in which policy knowledge is mobilized and assembled. That is, the ‘whos’ and

¹⁰ O constructo da etnografia de redes como método de análise de rede de políticas, proposto por Ball (2014, 2016), ancorou-se, principalmente, nos estudos de Howard (2002), Urry (2003), Peck (2003), Agranoff (2003), Dicken, Kelly e Yeung (2001), Lingard e Sellar (2014) e Peck e Theodore (2010).

‘whats’ but also the ‘where’s’ of policy – the places and events in which the ‘past, present and potential futures of education co-exist’ (McCann and Ward 2012, 48).¹¹

Em consonância com os argumentos, táticas e técnicas propostos por Ball (2016), esta investigação adotou a etnografia de rede como método, envolvendo a pesquisa sobre as mobilidades, interações e relacionamentos na rede de políticas da Undime-SC, com foco nos eventos formativos para os DMEs, por meio da qual as políticas se moveram e foram, certamente, recalibradas, em articulação e confrontação com o mapeamento e representação do campo da Política Educacional Global. Ou seja, privilegiei a “abordagem topológica” (LINGARD; SELLAR, 2014) que focalizou nas novas topologias especializadas de políticas relacionadas à globalização que se sedimentaram no caso do contexto catarinense.

Com o compromisso de investigar o objeto de estudo de modo integrado, coerente e aprofundado sobre as complexas relações e determinações envolvidas, este estudo se caracterizou como do tipo “compreensivo” (MAINARDES; TELLO, 2016).

Neste tipo de estudo, “explicar” e “compreender” foram consideradas dimensões indissociáveis e revelaram sua potência para o alcance de um nível mais elevado e complexo de abstração na medida em que a descrição e o conjunto significativo de análises foram subsumidos pela compreensão. Como elucidam Mainardes e Tello (2016), os estudos compreensivos destacam-se dentre outros estudos no campo da Política Educacional pelo maior grau de densidade teórica e analítica, bem como pela assertividade e reflexividade nas interpretações e explicações que são produzidas. Ademais,

[...] são estudos que apresentam maior riqueza e profundidade nas análises, podendo inclusive servir de base para outras pesquisas. Nesses estudos, podemos observar uma articulação forte e coerente entre a perspectiva epistemológica, posicionamento epistemológico e enfoque epistemológico [...]. (id., p. 7)

Com este pano de fundo, ao adotar o estudo compreensivo busquei produzir um conhecimento contextualizado e original, voltado para a interpretação do pesquisador sobre o objeto de estudo com a finalidade de revelar a realidade de maneira mais aprofundada e coerente, pois como advogam Mainardes e Tello (2016, p. 9-10):

¹¹ “A etnografia de rede envolve uma atenção especial às organizações e atores, suas relações, atividades e histórias dentro do campo da política educacional global, aos caminhos e conexões que unem esses atores às ‘situações’ e eventos em que o conhecimento político é mobilizado e reunido. Ou seja, o ‘quem’ e o ‘o que’, mas também o ‘onde’ da política – os lugares e eventos nos quais o ‘passado, presente e futuros potenciais da educação coexistem’ (McCann e Ward 2012, 48).” (Tradução nossa, 2022).

[...] no nível de desenvolvimento atual da pesquisa de política educacional na América Latina, faz-se necessária a ampliação do número de estudos de compreensão. Tais estudos são essenciais para o fortalecimento do campo, pois permitem avanços no conhecimento sobre política educacional e são estudos que podem servir de base para outros estudos. A pesquisa de política educacional requer mais estudos desse nível para constituir-se como um campo que permite a compreensão dos fenômenos cada vez mais complexos da realidade política, social e educacional.

Para operar com a etnografia de rede, adotei como procedimento metodológico a pesquisa documental, pelo reconhecimento da sua potência em alcançar indícios e vestígios importantes para o entendimento do objeto do estudo que exigiram, para efeitos de explicação e compreensão, a contextualização histórica e sociocultural. Além disso, ao permitir “[...] acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social” (CELLARD, 2008, p. 295), abriu-se um horizonte de expectativas que possibilitou a observação e análise das dinâmicas constitutivas dos sujeitos, grupos sociais, sentidos, significados, traduções e atuações, que são, por sua natureza, complexas, tensionadas e contraditórias, no âmbito da rede de políticas da Undime-SC na qual se conectaram os eventos formativos para os DMEs.

Como explana Oliveira (2007), a pesquisa documental está baseada em “fontes primárias” que possibilitam capturar dados originais numa relação direta entre o pesquisador e os fatos a serem analisados, ou seja, são aqueles documentos textuais (orais, escritos e/ou imagéticos) que ainda não foram explorados e analisados cientificamente, o que demandou a constante vigilância epistemológica.

Considerando a historicidade - marcada por tensões, disputas e divergências - e as diferentes perspectivas que subjazem ao conceito de documento, nesta pesquisa assumi o entendimento de que documento é:

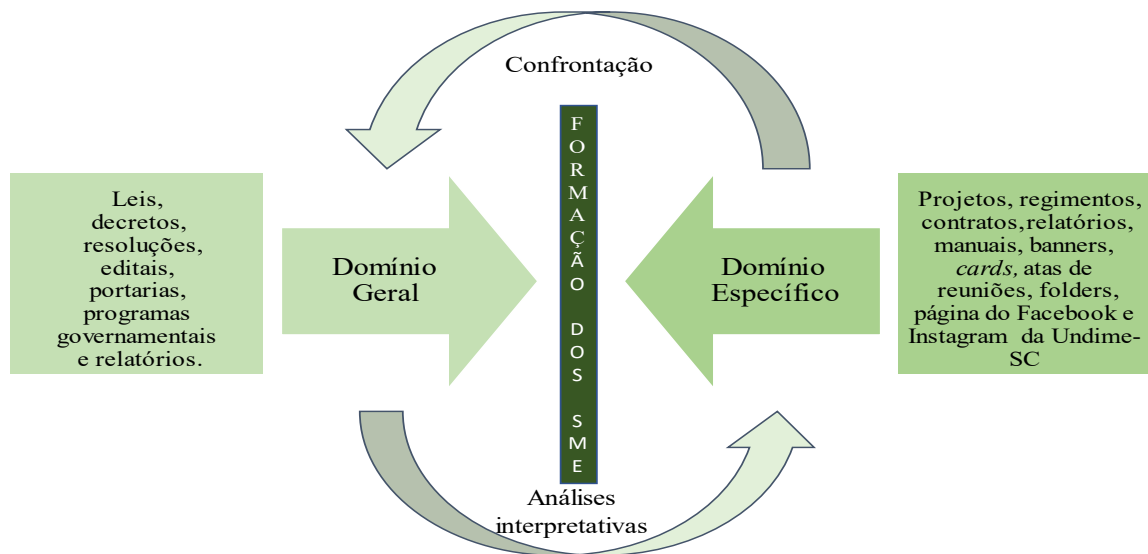
Qualquer suporte que contenha informação registrada, formando uma unidade, que possa servir para consulta, estudo ou prova. Incluem-se nesse universo os impressos, os manuscritos, os registros audiovisuais e sonoros, as imagens, dentre outros. (APPOLINÁRIO, 2009, p. 67).

Complementarmente, incorporei os argumentos de Cellard (2008) ao defender que documento é tudo o que representa o vestígio ou testemunho do passado; logo, reafirmo que a pesquisa documental foi potencialmente profícua para fazer emergir a compreensão da historicidade dos fenômenos. Isso pressupôs o desafio de entender as vivências e o vivido, discursos e narrativas, interpretações e traduções postas em atuação, os atores de políticas, organizações e as relações de poder que se colocaram no jogo político afeto às políticas

educacionais (BALL, 2001, 2005; CELLARD, 2008; LUNARDI MENDES, 2019; SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009), mais especificamente, focalizando a Undime-SC.

As fontes para a pesquisa documental¹² foram mapeadas, categorizadas e analisadas segundo domínios, a partir das quais procedeu-se as análises e confrontações, tal como sistematizado na Figura 3.

Figura 3 – Fontes documentais sobre a formação dos SME segundo os domínios e procedimentos analíticos adotados



Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

As fontes convergentes ao objeto de estudo foram analisadas mediante a categorização em dois domínios: a) domínio geral; e b) domínio específico. No domínio geral foram mapeados, analisados e categorizados os documentos relacionados à formação e atuação dos DMEs originários do Estado e outros eventuais formuladores de políticas. No domínio específico, foram mapeados, analisados e categorizados os documentos sobre a formação e atuação dos DMEs, especificamente, produzidos pela Undime-SC. A partir disso, realizei a confrontação entre as concepções, interesses, valores, disputas, tensões, contradições, atores e mediações presentes em cada um dos domínios e dos domínios entre si para compreender as traduções e interpretações operadas para a elaboração das sínteses interpretativas e o registro no relatório de pesquisa.

¹² Todas as fontes que constituíram a empiria desta investigação eram de domínio público, ou seja, uma condição jurídica na qual uma obra, documento ou imagem não possui o elemento do direito real ou de propriedade que tem o direito autoral, não havendo, assim, restrição de usos por qualquer um que queira utilizá-la.

Nos Quadros 1 e 2, apresentarei as fontes mapeadas, de acordo com os domínios, ano, documento, origem, objetivo e abrangência.

Quadro 1 – Fontes documentais de domínio geral relacionadas à formação dos DMEs

| ANO | DOCUMENTO | ORIGEM | OBJETIVO | ABRANGÊNCIA |
|------|---|---|---|-------------|
| 1990 | Conferência Mundial de Educação Para Todos | Unicef ¹ , Unesco ² , BM ³ e Pnud ⁴ | Estabelecer diretrizes políticas voltadas para a recuperação e melhoria da educação nos países. | Global |
| 1997 | Relatório sobre o desenvolvimento mundial: o Estado em um mundo em transformação. | BM | Enfatizar o fortalecimento institucional do setor público a partir dos princípios da formalidade processual, impessoalidade no relacionamento com o interesse particular e a neutralidade com relação aos fins do Estado, focalizando a democratização da administração pública pautada na transparência e participação do cidadão em esferas de decisão pública com em estreita parceria com o mercado e a sociedade civil. | Global |
| 2001 | Estratégia 2020 para a Educação do Grupo Banco Mundial - Resumo Executivo | BM | Estabelecer um conjunto de estratégias para o setor educacional visando alcançar a Aprendizagem para Todos. | Global |
| 2006 | Primeira infância: um olhar desde a neuroeducação. | OEA ⁵ | Estabelecer um conjunto de diretrizes e medidas para o atendimento escolar da infância à luz dos pressupostos da neurociência. | Global |
| 2011 | Aprendizagem para Todos. Investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento. Estratégia 2020 para a educação do Grupo Banco Mundial. | BM | Apresenta uma nova estratégia para a área educacional no período 2010-2020, prevendo três campos de ação: o campo “conhecimento” (avaliação da aprendizagem, avaliação de impacto e implantação de sistema de avaliação com ferramentas para avaliação comparativa); o campo “apoio técnico e financeiro” (sistema de apoio técnico, abordagem multisetorial, financiamento por resultados); e o campo “parcerias estratégicas” (com agências da ONU, doadores da comunidade, setor privado e organizações da sociedade civil). | Global |
| 2012 | Orientações ao dirigente municipal de educação: fundamentos, políticas e práticas. | Undime | Apresentar os marcos conceituais e políticos no âmbito da política educacional brasileiro e orientar a prática dos DMEs. | Nacional |
| 2017 | Estatuto Social da Undime | Undime | Estabelecer os princípios, finalidades, diretrizes e a estrutura e funcionamento da Undime | Nacional |

| | | | | |
|------|---|---|---|----------|
| | | | nacional. | |
| 2019 | Agenda da Aprendizagem | Undime e Consed ⁶ | Estabelecer um conjunto de prioridades para a educação pública, entre ambas as entidades e o MEC, para o biênio 2019-2020, com foco na “aprendizagem” e sob o princípio do “regime de colaboração”. | Nacional |
| 2019 | Carta Undime n. 104/2019, de 2 de dezembro de 2019 | Undime | Reivindicar ao MEC a manutenção das diretrizes presentes em programas federais de educação | Nacional |
| 2020 | Regimento Interno da Undime | Undime | Regulamentar as atividades da Undime previstas no estatuto social. | Nacional |
| 2020 | Nota Técnica Atualização do Piso Salarial Nacional do Magistério Público da Educação Básica | Undime | Advertir o MEC de que os reajustes no Piso Nacional do Magistério decorrem de ato administrativo vinculado e em acordo com a sustentabilidade orçamentária e físico-financeira. | Nacional |
| 2020 | Parâmetros Nacionais da Qualidade da Educação Infantil - Apoiando contextos de interações, brincadeiras e linguagens promotores das aprendizagens e desenvolvimento das crianças de 0 a 5 anos. | Undime, Fundação Maria Cecília Vidigal e Movimento Pela Base (BNCC) | Subsidiar os profissionais da educação a planejar e desenvolver suas práticas pedagógicas na educação infantil. | Nacional |
| 2020 | Moção #UndimePeloFundeb #JuntosPeloNovoFundeb, de 16 de julho de 2020. | Undime | Defender a aprovação do Novo Fundeb, sem alterações, no âmbito do parlamento brasileiro. | Nacional |
| 2020 | Nota Técnica | Undime | Manifestar contrariedade e revogação da proposta do governo federal que pretendia usar recursos do Fundeb para financiar programa social | Nacional |
| 2020 | Nota Pública Pela defesa da íntegra da PEC 15/15 - Fundeb Permanente | Undime | Defender a aprovação da íntegra da PEC 15/2015, referente ao Fundeb permanente. | Nacional |
| 2020 | Pelo direito a uma educação inclusiva, de 13 de outubro de 2020 | Undime | Manifestar contrariedade à Política de Educação Especial proposta pelo MEC e sua revogação. | Nacional |
| 2020 | Sistema Nacional de Educação: um debate urgente | Undime | Defender a necessidade e urgência da regulamentação do sistema nacional de educacional brasileiro. | Nacional |

¹ Unicef – Fundo das Nações Unidas para a Infância

² Unesco - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

³ BM – Banco Mundial

⁴ Pnud - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

⁵ OEA – Organização dos Estados Americanos

⁶ Consed – Conselho Nacional dos Secretários de Educação

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Quadro 2 – Fontes documentais de domínio específico relacionadas à formação dos DMEs

| ANO | DOCUMENTO | ORIGEM | OBJETIVO | ABRANGÊNCIA |
|-------------|--|--|--|-------------|
| 2010 a 2020 | Atas de reunião | Undime-SC | Registrar as principais discussões e procedimentos administrativos e avaliativos realizadas no âmbito da Undime-SC. | Estadual |
| 2010 a 2020 | Folders, <i>banners</i> e <i>cards</i> dos eventos formativos voltados aos DMEs | Undime-SC | Divulgar a programação dos eventos formativos promovidos pela Undime-SC para os DMEs. | Estadual |
| 2010 a 2020 | Apresentações esquemáticas e relatórios | Undime-SC | Coligir temáticas e políticas abordadas nos eventos formativos promovidos pela Undime-SC | Estadual |
| 2013-2017 | Jornal da Undime-SC | Undime-SC | Divulgar eventos de diferentes naturezas, discussões sobre políticas nas arenas políticas, posicionamentos políticos da entidade e orientações sobre a gestão da educação. | Estadual |
| 2014 | Moção Sobre Formação de Profissionais para Magistério nas Universidades Brasileiras | Undime-SC | Reformular a política nacional de formação dos profissionais da educação | Nacional |
| 2015 | Moção para Criação de Grupo de Trabalho para Propor Alternativa(s) (na Aplicação da Lei de Responsabilidade Fiscal x Fundeb de Forma Diferenciada), para Pagamento Profissionais de Educação | Undime-SC | Instituir grupo de trabalho para propor alternativas de pagamento salarial dos profissionais da educação com os recursos do Fundeb, considerando o limite prudencial | Nacional |
| 2015 | Moção para Criação Lei que Normatize a Distribuição de Recursos Financeiros da Educação Baseado Custo Aluno Qualidade Inicial - Via Fundeb | Undime-SC | Normatizar a distribuição dos recursos financeiros da educação com base no Custo Aluno Qualidade Inicial (CAQi) | Nacional |
| 2015 | Moção pela Manutenção do PNE | Undime-SC | Assegurar a permanência da meta 1 do PNE (2014-2024) (BRASIL, 2014), concernente ao atendimento na educação infantil | Nacional |
| 2017 | Estatuto da Undime-SC | Undime-SC | Regulamentar a estrutura e funcionamento da Undime-SC | Estadual |
| 2017 | Ponderações ao Conselho Nacional de Educação referentes a 3ª versão da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental | Undime-SC | Reivindicar ao Conselho Nacional de Educação alterações na terceira versão da BNCC e retomar as discussões com os profissionais da educação para sua reelaboração. | Nacional |
| 2017 | Pontos de Atenção sobre a BNCC versão final (Terceira Versão) Educação Infantil e Ensino Fundamental | Undime-SC, SED-SC ¹ e CEE-SC ² | Reivindicar ao Conselho Nacional de Educação alterações na terceira versão da BNCC e retomar as discussões com os profissionais da educação para sua reelaboração. | Nacional |
| 2018 | Entre o agora e o amanhã: a história da união que tem feito diferença na educação pública catarinense – | Undime-SC | Registrar descritivamente a história da Undime-SC e suas correspondentes atividades políticas no período de 1998 a 2018. | Estadual |

| | | | | |
|------|--|--------------------------------|--|----------|
| | Undime-SC. | | | |
| 2018 | Tutorial para estudo do Currículo Base do Território Catarinense – Versão 0. | Undime-SC | Estabelecer as diretrizes e procedimentos para a discussão, elaboração e aprovação do Currículo Base do Território Catarinense | Estadual |
| 2019 | Edital 01/2019 – Cadastro Práticas Exitosas. | Undime-SC | Regulamentar o cadastramento de práticas de gestão educacional e escolar nas RMEs catarinenses para divulgação em eventos e documentos da Undime-SC | Estadual |
| 2020 | Perguntas e respostas educação a distância para a educação básica | Undime-SC | Orientar ações e medidas nas RMEs catarinenses referentes à reorganização das práticas de gestão escolar em decorrência dos impactos da pandemia da Covid-19. | Estadual |
| 2020 | Nota Conjunta Fecam e Undime | Undime-SC e Fecam ³ | Estabelecer orientações e diretrizes às RMEs sobre o não retorno das atividades presenciais, em decorrência dos riscos à integridade dos estudantes e profissionais da educação, durante o pico da pandemia da Covid-19. | Estadual |
| 2021 | Regimento Interno da Undime-SC | Undime-SC | Estabelecer os princípios, finalidades, diretrizes e a estrutura e funcionamento da Undime-SC. | Estadual |

¹ SED-SC – Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina

² CEE-SC – Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina

³ Fecam – Federação Catarinense dos Municípios

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Ressalto que as buscas das fontes de domínio específico, relacionadas à Undime-SC se concentraram em: a) Portal da Undime-SC (<undime-sc.org.br>); b) contas no canal do *Youtube* (<Undime SC>), *Facebook* (<UndimeSC>) e *Instagram* (<undime_santacatarina>); c) Jornal da Undime-SC; e d) relatórios e atas em formato impresso ou virtual.

Para operar a etnografia de rede, na pesquisa documental foram adotadas as diretrizes metodológicas propostas no escopo do *Policy Cycle Approach* (BOWE; BALL; GOLD, 1992, BALL, 1992) e da *Theory of Policy Enactment* (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016), pela coerência e articulação epistemológica e metodológica com a epistemologia desta investigação.

O *Policy Cycle Approach* parte do entendimento de que são múltiplos os contextos em que as políticas são discutidas, formuladas e realizadas. Diante disso, propõe a análise de um conjunto de contextos interdependentes e interrelacionados que se revelam como arenas onde são travados os jogos políticos atinentes às políticas, destacando o fato de que há intercâmbios, interconexões e relações que ligam e religam estes contextos, podendo um afetar noutro em diferentes momentos e circunstância do processo político.

Desse modo, os contextos de análise são: 1) “Contexto de Influência”: onde são disputados os interesses e a definição das finalidades sociais da educação e do significado sobre o que é ser educado, envolvendo atores e esferas formais e informais; 2) “Contexto de Produção de Texto”, onde os textos de políticas são produzidos, comumente, como uma linguagem de interesse mais geral buscando estabelecer consensos, que se materializam em leis, diretrizes, programas ou projetos. Envolvem diferentes atores e espaços formais e tem no Estado, comumente, seu principal agente formulador; 3) “Contexto da prática”: onde se traduz e transforma o texto político em ação tendo como principais atores as instituições educativas e os profissionais da educação; 4) “Contexto da Estratégia Política”: onde se identificam um conjunto de atividades políticas necessárias para o atendimento de uma demanda social, assim como, eventuais desigualdades surgidas ou reproduzidas pela política analisada; e, por fim, 5) “Contexto de Resultados/Efeitos”: onde se verificam os impactos e relações que as políticas estabelecem com as desigualdades existentes. (BOWE; BALL; GOLD, 1992, BALL, 1994)

É importante destacar, segundo Ball declara em entrevista (MAINARDES, MARCONDES, 2009), que o contexto da estratégia política deve ser incluído, para fins de análise, no contexto de influência e o contexto dos resultados/efeitos, por sua vez, no contexto da prática. Considerando o objeto de estudo de uma investigação, as análises podem se focalizar em um ou mais contextos. Contudo, sem negligenciar na observância do princípio da historicidade dos textos políticos – a história do texto e o texto na história - que deve balizar o olhar crítico sobre uma determinada política (BALL, 1994, 2001; MAINARDES, 2006a, 2006b; LOPES; MACEDO, 2011).

Com esses argumentos, esta pesquisa, iluminada pelos seus respectivos objetivos, buscou analisar: a) quais as ideias, concepções e interesses que gravitaram em torno da educação escolar; b) quais os atores de políticas envolvidos; c) quais as normas, diretrizes e prescrições multiescalares que se imbricaram nos discursos dirigidos aos DMEs catarinenses; d) qual o *modus operandi* da Undime-SC no trabalho com políticas, mais especificamente, a política de formação dos DMEs; e) quais as tensões, disputas, negociações e alianças que foram firmadas, implícita e explicitamente nos textos.

Para tanto, parti do entendimento de que os textos políticos nem sempre são coerentes e claros, mas marcados pela heterogeneidade e, portanto, nas análises mantive atenção aos processos de *bricolage* ou hibridização que emergem do jogo político, o que implicou focalizar a propriedade da intertextualidade dos textos.

Ao analisar os textos materializados nos discursos (orais, escritos e imagéticos), com seus correspondentes sentidos, significados e as posições assumidas pelos atores de política no trabalho com políticas, mantive alinhamento aos argumentos de Ball, Maguire e Braun (2016, p. 67, grifos dos autores):

Lidamos com ‘significado’ de duas maneiras. Em primeiro lugar, por meio do desenvolvimento de uma distinção heurística entre *interpretação* e *tradução* – essas peças-chave do processo de política e de articulação da política com a prática, que estão impregnadas pelas relações de poder. Em segundo lugar, ao delinear uma tipologia de ‘atores de políticas’ e as ‘formas de ‘trabalho com política’ com os quais eles estão envolvidos.

Nas análises das fontes de domínio específico, objetivamos ainda auditar¹³ as políticas privilegiadas na formação dos DMEs catarinenses promovida pela Undime-SC, tencionando captar “[...] quais as políticas foram selecionadas, interpretadas e traduzidas” (id., p. 29) nos eventos formativos, por meio da categorização das temáticas trabalhadas. Ressalto que os eventos - com suas respectivas temáticas, discursos, atores de políticas e políticas privilegiadas - que compuseram a empiria foram aqueles exclusivamente realizados pela Undime-SC, ou seja, os Fóruns Ordinários e Fóruns Extraordinários, considerados lócus privilegiados de formação segundo definem o estatuto social e regimento da entidade, e as Reuniões Ordinárias que, especificamente, acoplaram momentos voltados à formação dos DMEs em sua realização.

A partir deste mapeamento, foram compilados os temas gerais de cada evento (quando houve) e os temáticas trabalhados pelos formadores (denominados neste estudo como *experts*) para então serem produzidas as análises.

Neste trabalho, foram desenvolvidas as seguintes etapas:

- 1) **Mapeamento dos eventos formativos para os DMEs promovidos pela Undime-SC.** Foram realizadas buscas em folders, programações e relatórios produzidos pela entidade, em diferentes suportes como já mencionado anteriormente. Os dados foram compilados em planilhas do software *Excel*¹⁴.

¹³ O termo “auditar” é utilizado por Ball, Maguire e Braun (2016) com o significado de compreender - por meio do mapeamento, categorização, comparação, análise e explicação – quais as políticas que são privilegiadas e aquelas que são secundarizadas, os discursos hegemônicos e aqueles silenciados, os interesses e valores dominantes e aqueles periféricos, enfim, as relações de poder que gravitam em torno do processo político nos múltiplos contextos pela busca de hegemonia.

¹⁴ Disponível no pacote *Office* da *Microsoft*, gera planilhas que permitem a aplicação de fórmulas, cálculos grafos e gráficos sobre dados quantitativos.

- 2) **Depuração e limpeza dos dados.** A partir dos achados na etapa anterior, foram delimitados para a análise somente os eventos formativos, especificamente propostos e realizados pela Undime-SC, descartando-se aqueles em que a entidade atuou apenas como divulgadora ou como parceira. Os dados estão registrados no Apêndice B.
- 3) **Mapeamento das temáticas segundo as políticas.** Com base nos dados, contidos no Apêndice B, as temáticas foram agrupadas segundo as categorizações que resultaram em “políticas de gestão educacional”, “políticas de ensino e aprendizagem”, “políticas de financiamento” e “políticas de infraestrutura”, também em planilhas do *Excel*. Concomitantemente a este processo analítico, foi mapeada a natureza dos textos, se “imperativas/disciplinares” ou “políticas exortativas/de desenvolvimento” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016) e, com isso, analisada a predominância das suposições sobre o público-alvo, se intérpretes ativos ou passivos. Por fim, a identificação dos níveis de mudanças propostos nos textos possibilitou entender a abrangência de tais mudanças, se dirigidas para o contexto estrutural do sistema de educação (macromudanças) ou para contexto específicos (micromudanças) como a organização e gestão das salas de aula, instituições educativas ou secretarias de educação no âmbito das RMEs. Os resultados foram coligidos no Apêndice D. Ressalto que nesta etapa enfrentei uma grande dificuldade: acessar a todas as palestras e conferências filmadas, pois nem todos os *experts* autorizaram a filmagem ou a divulgação no portal e contas midiáticas da Undime-SC, como a própria entidade declarou no Jornal da Undime-SC¹⁵. Diante disto, as análises se concentraram, então, nas apresentações em *powerpoint*¹⁶ e *prezi*¹⁷ disponíveis.
- 4) **Produção de figuras:** A partir dos dados finais, obtidos na etapa anterior, foram aplicadas as ferramentas disponíveis no *WordClouds*¹⁸, para a produção da nuvem

¹⁵ Disponível em: <<https://undime-sc.org.br/wp-content/uploads/2014/02/Jornal-Undime-SC-Edi%C3%A7%C3%A3o-13.pdf>>. Acesso 10 nov. 2021

¹⁶ Disponível no pacote *Office* da *Microsoft*, gera slides para apresentação de temas, dados e informações.

¹⁷ *Prezi* é um *software* na modalidade computação em nuvem feito em HTML5, utilizado para a criação de apresentações não lineares. No lugar, tudo é criado em uma estrutura única, parecida com uma palheta de designer real para produzir slides de apresentação dinâmicos. A plataforma disponibiliza uma versão gratuita que roda a partir do navegador. Está disponível em: <<https://prezi.com/pt/>>.

¹⁸ O *WordClouds* é um *software* gratuito que produz grafos, na forma de nuvem de palavras, para visualização da frequência de palavras em um texto. Em uma visualização deste tipo, cada palavra tem seu tamanho regido pela relevância (em função da frequência) em determinado *corpus* de texto, ou seja, cada palavra ou conjunto de palavras tem o tamanho proporcional ao número de incidências (Disponível em: <<https://www.wordclouds.com/>>).

de palavras, no intuito de dar visibilidade aos achados correspondentes às temáticas e tecer as análises para o registro no relatório de pesquisa.

Com isso, foi possível desvelar as ideias, concepções e interesses que se aninharam nos discursos produzidos nos eventos formativos, predominâncias de ordens discursivas, políticas privilegiadas com suas diferentes naturezas, tipo e foco das mudanças propostas, uma vez que o contexto da formação dos DMEs catarinenses se configurou como um contexto externo que, certamente, impactou na latitude potencial dos processos de interpretação e tradução das políticas no âmbito das RMEs e suas respectivas instituições educativas.

Trabalhando com a etnografia de rede, que envolveu uma combinação criteriosa de análise documental, foram desenvolvidas as seguintes etapas:

- 1) **Levantamento dos nomes dos *experts*.** Identificação dos *experts* nas fontes de domínio específico. Em alguns casos, os nomes estavam incompletos. Diante disso, foi necessário fazer buscas complementares em blogs, sites, lives, podcasts e portais de organizações para proceder a devida identificação, atentando para possíveis casos de homônimos. A partir disso, foi mapeado as correspondentes incidências de trabalho com políticas nos eventos formativos, por ano, e caracterizadas as respectivas formações com base nas buscas na plataforma *Lattes*¹⁹, plataforma *Orcid*²⁰, portal Escavador²¹, portal *LinkedIn*²², biblioteca *Wikipedia*²³ e, por fim, em releases de eventos promovidos por diferentes organizações disponíveis em blogs, *Youtube*, *Instagram*, *Facebook*, jornais e programas televisivos.

¹⁹A Plataforma *Lattes* é um sistema de currículos virtual criado e mantido pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), pelo qual integra as bases de dados curriculares, grupos de pesquisa e instituições em um único sistema de informações, das áreas de Ciência e Tecnologia, atuando no Brasil (Disponível em: <<https://lattes.cnpq.br>>).

²⁰*Orcid* (Open Researcher and Contributor ID ou, em português, ID Aberto de Pesquisador e Contribuidor) é um identificador digital para acadêmicos/pesquisadores, que permite a distinção de autoria de forma inequívoca, bem como conecta de forma fácil e correta os autores a sua produção científica. (Disponível em: <<https://orcid.org/>>).

²¹O Escavador coleta, organiza e armazena de forma automática as informações que vêm direto das fontes públicas oficiais, desde Diários Oficiais a tribunais do poder judiciário de todo o Brasil (Disponível em: <<https://www.escavador.com/>>).

²²*LinkedIn* é uma rede social profissional, focada em gerar conexões e relacionamentos. Nela os profissionais podem criar seus currículos, buscar empregos e fazer contato com pessoas do mundo inteiro. Já as empresas conseguem buscar candidatos ideais para suas vagas e perfis de clientes em potencial (Disponível em: <<https://br.linkedin.com/>>).

²³*Wikipédia* é um projeto de enciclopédia multilíngue de licença livre, baseado na *web* e escrito de maneira colaborativa (Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/>>).

- 2) **Mapeamento das organizações de origem dos *experts*.** Em alguns casos, tal como aconteceu com os nomes dos *experts*, as fontes oriundas da Undime-SC referenciaram de forma errônea a organização de origem dos *experts* nos respectivos momentos em que atuaram nos eventos formativos, ligando-os às organizações em que atuaram em tempos passados. Com isso, a partir das buscas para caracterizar a formação acadêmica, concomitantemente, corrigimos e atualizamos as organizações de origem dos *experts*. Para tanto, foram realizadas buscas nos sites das organizações e, quando não encontradas as informações necessárias, foram realizadas buscas complementares no *Google* e no *Bing*²⁴.
- 3) **Compilação e refinamento dos dados:** todos os dados foram inicialmente coligidos em planilhas do software *Excel*, formando a base de análise do trabalho. Após a depuração e verificação das informações, os dados foram agrupados em novas e atualizadas planilhas (disponíveis no Apêndice C) que permitiram gerar quadros, tabelas e gráficos para as análises.
- 4) **Produção de figuras (grafos):** Com os dados atualizados e checados, foram produzidas as planilhas no software *Excel* para aplicação das ferramentas disponíveis no software *Gephi*²⁵, para a produção do grafo, como suporte para visualização, análise dos achados e registro no relatório de tese. Na produção do grafo, cada *expert* e organização de origem (*label*) recebeu um número de identificação (*id*) que constituíram os nós (*nodes*). Na sequência, foram definidas as conexões ou arestas (*edges*) com o tipo de ligação (*type*), que no caso foram tipificadas como diretas (*directed*) e com o atributo de peso (*weight*). No agrupamento dos dados, adotou-se o tipo de grafo dirigido com a medida de grau médio, sendo que as comunidades foram detectadas por modularização. A visualização dos nós foi operada por centralidade de vetor que foi medida na importância do nós na rede baseada em suas conexões. Por fim, na distribuição dos nós e arestas aplicou-se a modalidade *ForceAtlas2*. No processo de produção da

²⁴ *Google* e *Bing* são os mais populares sites de busca no planeta. É um tipo de sistema online encarregado de pesquisar arquivos armazenados em servidores da Internet.

²⁵ *Gephi* é um *software* de código aberto e gratuito para visualização, análise e manipulação de redes e grafos. Ele foi escrito na linguagem Java e na plataforma *NetBeans* e é disponibilizado para os sistemas operacionais *Windows*, *Linux* e *MacOS*. Opera por meio de “nós” e “arestas” que dão visibilidade aos atores/objetos e suas interconexões numa rede particular. Está disponível em: <<https://gephi.org/>>.

aparência, os nós receberam cores específicas conforme as características comuns das organizações de origem.

Trabalhar com o método da etnografia de rede foi seminal nesta pesquisa, tendo em vista que a análise apurada sobre as políticas educacionais, neste caso, a política de formação da Undime-SC e seus correspondentes trabalhos com políticas, não se esgotou na compreensão dos discursos e narrativas manifestos em textos, mas contribuiu para desvelar os atores e as respectivas organizações de origem, que produziram seus discursos e narrativas, assim como, os fluxos, relacionamentos e *o modus operandi* que foi operado, sobretudo, colocando em tela e escrutínio das relações de poder que se engendraram na rede de políticas da Undime-SC.

Na próxima seção serão apresentados e justificados os princípios e procedimentos éticos adotados na condução nesta investigação.

1.1 AUTODECLARAÇÃO DE PRINCÍPIOS E DE PROCEDIMENTOS ÉTICOS NA PESQUISA

A revisão da literatura sobre a ética na pesquisa no campo da educação aponta para a importância da vigilância e da reflexividade dos pesquisadores com as questões éticas nas diversas etapas do processo de pesquisa. (BAUER; GASKELL, 2006; DE LA FARE; CARVALHO; PEREIRA; 2017; MAINARDES; CARVALHO, 2019; TELLO; MAINARDES, 2015)

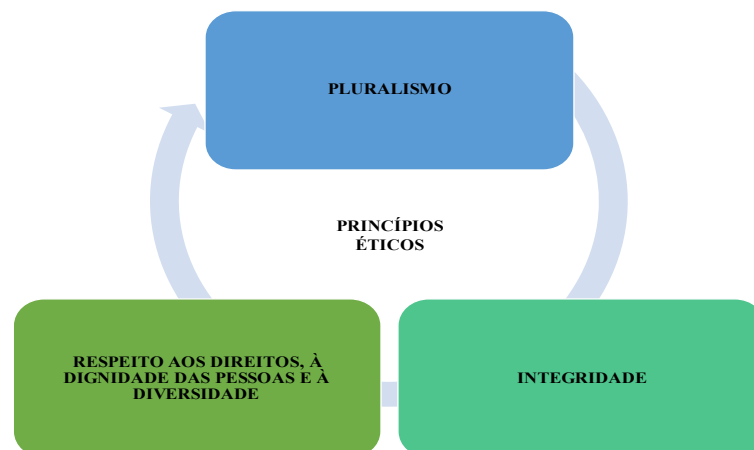
Destaco que a avaliação da ética na pesquisa no âmbito da UDESC é regulamentada pelo Regimento Interno do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos - CEPESH (UDESC, 2018) e no âmbito do Brasil é regulamentada pela Resolução CNE/MS n. 510/2016 (BRASIL, 2016c), sendo operacionalizada por meio da Plataforma Brasil. Considerando os critérios de elegibilidade para a revisão ética na pesquisa presentes nestes dispositivos legais em confrontação com a epistemologia desta pesquisa, não houve a necessidade de submissão da investigação à avaliação ética por comitês ou comissões especificamente constituídas para este fim.

Diante disto, em observância às discussões e reflexões empreendidas por estudiosos sobre a ética na pesquisa em educação, e reconhecendo a relevância da ética em estudos desta natureza, minha intenção foi produzir a autodeclaração dos princípios e procedimentos éticos que me guiaram neste percurso; afinal, “[...] a opção por não submeter os projetos de pesquisa para revisão ética não exime o pesquisador de levar em conta as questões éticas envolvidas [...]” (MAINARDES; CARVALHO, 2019, p. 3). Além disso,

Podemos considerar que, em termos de reflexividade e de vigilância, a autodeclaração pode ser mais eficaz que a mera submissão a um Comitê de Ética em Pesquisa, na medida em que envolve o conhecimento, a reflexão e a aplicação de questões éticas, bem como a publicização de reflexões, de decisões e de dilemas éticos envolvidos no processo de pesquisa. (Idem, p. 3).

Face a estes argumentos, na Figura 4 são apresentados os princípios e procedimentos éticos que me guiaram nesta pesquisa.

Figura 4 – Princípios e procedimentos éticos da pesquisa



Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Estes princípios foram construídos a partir de um conjunto de valores considerados fundamentais e convergentes à epistemologia da pesquisa; concebidos, portanto, como marcadores para engendrar a reflexividade e a vigilância ética necessária, com o propósito de legitimar esta pesquisa.

O princípio ético do **Pluralismo** emergiu do reconhecimento de que a sociedade é plural por natureza, logo, entendo que plurais são as epistemologias, as metodologias, os métodos e os intelectuais. Assumir a postura ética plural na pesquisa no campo das Ciências Sociais, como corroboram os argumentos de Mainardes, Ferreira e Tello (2011), não significou a concessão leviana ao relativismo e o ecletismo, mas a abertura para o diferente, o

respeito pela posição alheia e a ampliação de interlocuções entre conhecimentos - por meio da transgressão das fronteiras delimitadas entre as diferentes ciências e paradigmas. Desse modo, esta possibilidade revelou-se profícua para o meu posicionamento e olhar crítico enquanto pesquisador em educação, para o próprio desenvolvimento inovador da ciência e o acesso reflexivo aos níveis mais elevados da competência teórica, técnica, política e profissional.

Sob o lume deste princípio, reconheço o papel político da formação acadêmica e intelectual na constituição da minha subjetividade e profissionalidade. Por essa razão, mantive o compromisso de participar (como ouvinte, organizador ou ministrante) em eventos políticos e educacionais de diferentes naturezas, modalidades e tendências como forma de manter-me sintonizado com as questões, inquietações, problemas e alternativas de solução que emergem das práticas sociais, como vias para ampliar e qualificar meus repertórios científicos, políticos, filosóficos, estéticos, culturais e profissionais.

Além disso, participei ativamente das atividades e projetos desenvolvidos no OPE (e nas redes de pesquisa nacional e internacional a que se conecta), como estratégia de alinhar-me e convergir com as perspectivas que conferem ancoragem e o reconhecimento de que a pesquisa em educação é uma ação política e coletiva. Nesta direção, reiterarei meu posicionamento aberto, respeitoso, atento, crítico e reflexivo às orientações e recomendações da minha orientadora de pesquisa, dos meus pares no grupo do OPE, dos professores no curso do doutorado do PPGE/UDESC, dos professores e pesquisadores avaliadores desta pesquisa na qualificação e defesa, assim como, de tantas outras pessoas que surgiram ao longo deste trabalho acadêmico. Diante disto, busquei firmar um posicionamento democrático face à pluralidade teórica, metodológica e profissional que atravessa as comunidades científicas e profissionais nas quais agi e interagi e que contribuíram na minha construção enquanto pesquisador em educação.

Com esse posicionamento, penso que criei a “abertura para a surpresa”, como defende Bauer e Gaskel (2006), diante das possibilidades de emergência de evidências empíricas e de novas expectativas teóricas - condição *sine qua non* para a produção de um conhecimento social e cientificamente válido, crítico e inovador.

O princípio ético da **Integridade** pressupôs que a minha ação política como pesquisador em educação manteve-se ancorada nos valores da honestidade, justiça, fidedignidade, confiança e responsabilidade. Orientado por estes valores, a vigilância epistemológica e a reflexividade foram contínuas no sentido de assegurar o rigor técnico,

conceitual e científico necessário nos processos de aprender, ensinar, pesquisar, escrever e publicar.

Atento aos ensinamentos de Ball (2014), Gewirtz e Cribb (2011), Günther (2006), Mainardes, Ferreira e Tello (2011), nesta investigação busquei contemporizar as questões de natureza epistemológica, prática, empírica e técnica com as condições materiais, temporais e pessoais existentes para, na condição de pesquisador, operar com o problema científico, visando a produção de um conhecimento capaz de contribuir tanto para o campo da Política Educacional, como para a formação dos pesquisadores em educação comprometidos com a justiça social.

Inspirado nas proposições de Bauer e Gaskel (2002), a necessária fidedignidade desta investigação foi engendrada mediante a confrontação orgânica, coerente e articulada entre as categorias analíticas que compõe a epistemologia do estudo e os dados e evidências obtidos na empiria, de modo a fazer emergir o conceito de validade. Assim, a fidedignidade e a validade desta pesquisa falam da objetividade, no sentido de dizer mais sobre o objeto do que sobre o pesquisador, buscando afirmar uma posição ética sobre o estudo. Para tanto, a “formulação de proposições” foi baseada em evidências que assegurassem, na arena pública em nome da ciência social, a garantia das proposições formuladas de modo a não incorrer em meras conjecturas ou intuições e a “prestação de contas” baseada na pesquisa empírica. Desse modo, as proposições e garantias, visando se qualificarem como conhecimento público, foram objetivadas com rigor metodológico e científico e serão tornadas públicas como possibilidade de abrir-se ao escrutínio público.

Pautando-me neste princípio ético, assumi a responsabilidade em servir o bem público e contribuir para avanços: a) no conhecimento científico; b) consolidação do campo da Política Educacional; c) aplicação e socialização dos novos conhecimentos forjados no cotidiano das comunidades científicas e profissionais nas quais participo; d) fortalecimento político e investigativo do grupo de pesquisa do OPE ao qual me vinculo; e e) consolidação de uma educação pública gratuita, universal, laica, democrática e de qualidade socialmente referenciada em nosso país.

Finalmente, o princípio ético do **Respeito aos direitos, à dignidade das pessoas e às diferenças** decorreu do entendimento de que tornar-se pessoa implica emaranhar-se numa complexa rede de relações permeadas pelos valores da liberdade e da democracia que se conectam ao espaço público. É no espaço público que estamos uns com os outros, onde

habitam os estranhos uns com os outros e é, por sua natureza, a dimensão em que é possível nos tornamos presença, vímos ao mundo. Como ressalta Biesta (2013, p. 48):

Vir ao mundo não consiste definitivamente em autoexpressão. Consiste em entrar no tecido social e ser, portanto, inteiramente relacional. Consiste em responder ao outro e assim também ser responsável pelo que é o outro e por quem é o outro [...].

Noutras palavras, significa reconhecer que a diversidade é estruturante da realidade e da vida social e, por derivação, toda pessoa tem o direito inalienável de tornar-se presença num mundo marcado por diferenças o que requer o repúdio, intolerância e combate a quaisquer formas de preconceitos que possam gerar discriminações e desigualdades; afinal,

[...] temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades. (SANTOS, 2003, p. 56).

Nessa tessitura, mantive meu compromisso em reconhecer, afirmar e respeitar direitos, a dignidade humana, as diferenças e o valor de todas as pessoas, independentemente de seus pertencimentos de classe social, origem, gênero, sexualidade, raça/etnia, religiosidade, atividade profissional, língua, culturas ou nível de formação. Para tanto, mantive minha posição de denúncia e renúncia às perspectivas essencialistas, individualistas, instrumentalistas e capacitistas que grassam na área da educação (que se encontram enraizadas no humanismo kantiano e que têm sido intensivamente revigoradas pelo ideário neoliberal).

Portanto, me aliei à uma pedagogia de interrupção como alternativa potente e viável para que as instituições educativas (em seus diferentes níveis, etapas e modalidades) e os profissionais da educação, nos limites da sua atuação política, possam tornar possível a ação democrática, libertadora e emancipadora. É nesta direção que, ao desenvolver esta pesquisa, perspectivei contribuir no desvelamento e entendimento das frágeis condições sociais, econômicas, políticas e culturais existentes para que a ação política e a subjetividade, tanto minha como dos outros possam ser realidade de fato.

Na próxima seção será caracterizado o recorte temporal desta pesquisa.

1.2 O “TEMPO PRESENTE” SOB ESCRUTÍNIO: RECORTE TEMPORAL PARA A ANÁLISE DO OBJETO DE ESTUDO

O recorte temporal sobre o qual incidiu a investigação foi o período de 2010 a 2020. Esta definição se justifica pelo reconhecimento de que em 2010 tivemos no Brasil a emergência das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNGEB), conforme estabelece a Resolução CNE/CEB n. 4, de 13 de julho de 2010 (BRASIL, 2010b), elaborada e aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Esse é um documento considerado como um dos principais marcos regulatórios das políticas educacionais da educação básica, após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996), que orientou a produção de um conjunto expressivo de novos ordenamentos no campo da educação brasileira e que vêm produzindo fortes impactos na gestão educacional municipal nas últimas décadas e, por sua vez, com efeitos diretos nas subjetividades e profissionalidades dos DMEs catarinenses.

Leite (2011), em seus estudos sobre os recortes temporais nas pesquisas em história da educação, evidencia que as definições sobre o recorte temporal têm sido justificadas a partir de acontecimentos políticos, econômicos e alterações da legislação educacional, com as respectivas mudanças das práticas educativas e de gestão educacional e escolar. Portanto, ao estabelecer o recorte temporal de análise do objeto de estudo, considerando a emergência das DCNGEB, entendi que estava alinhado com decisões já consolidadas e legitimadas nas pesquisas no campo da educação.

Ressalto que, segundo o ordenamento jurídico brasileiro, é na educação básica que se concentra a responsabilidade da oferta e atuação RMEs, prioritariamente, nas etapas de educação infantil e do ensino fundamental, nos termos do Art. 11., item V, da LDBEN:

V - Oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino. (BRASIL, 1996).

Portanto, as DCNGEB assumem lugar de relevo na formulação, execução e avaliação de políticas educacionais no âmbito das RMEs, afinal, conforme prevê o Art. 2º. deste documento, seus objetivos são:

- I – Sistematizar os princípios e as diretrizes gerais da Educação Básica contidos na Constituição, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e demais dispositivos legais, traduzindo-os em orientações que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional, tendo como foco os sujeitos que dão vida ao currículo e à escola;
- II – Estimular a reflexão crítica e propositiva que deve subsidiar a formulação, a execução e a avaliação do projeto político-pedagógico da escola de Educação Básica;
- III – Orientar os cursos de formação inicial e continuada de docentes e demais profissionais da Educação Básica, os sistemas educativos dos diferentes entes federados e as escolas que os integram, indistintamente da rede a que pertencam. (BRASIL, 2010b).

Com estes objetivos em tela, o documento estabelece um conjunto de determinações e orientações que perspectiram consolidar um sistema nacional de educação orgânico, sequencial e articulado. Para tanto, são estabelecidos marcadores políticos, teóricos e metodológicos sobre a organização curricular nas diferentes etapas e modalidades de ensino da educação básica, sobre a formação dos profissionais da educação e sobre a gestão da educação básica, colocando os estudantes e a aprendizagem na centralidade do processo de escolarização. Advogando os princípios da gestão democrática e da educação de qualidade social, como propulsores para o desenvolvimento e qualificação do sistema nacional de educação, no horizonte de expectativas anuncia-se o compromisso em assegurar o direito à educação para todos, enfatizando a provisão de condições de acesso, permanência e sucesso escolar dos estudantes como condição basilar para a formação e o desenvolvimento da cidadania dos indivíduos, assim como, o desenvolvimento da nação brasileira.

Em que pese os avanços qualitativos que este documento de política representa no cenário educacional brasileiro - muitos dos quais reivindicados pelos profissionais da educação, pesquisadores, instituições de ensino e os movimentos sociais em favor de uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade social que emergiram na década 1980²⁶ e intensificaram-se na década de 1990²⁷ - podemos observar seu forte alinhamento com a “agenda globalmente estruturada para educação” (DALE, 2004), ou com a “política educacional global” (VERGER, 2019), num contexto marcado pela influência da globalização e do ideário neoliberal que vêm alavancando a “reforma do Estado” (AFONSO, 2001; BARROSO, 2005; SCHNEIDER; NARDI, 2019) e a “reforma educacional” (BALL, 2014;

²⁶ Por ocasião do processo de redemocratização no Brasil e da instalação da Assembleia Nacional Constituinte que elaborou e aprovou a Constituição Federal de 1988.

²⁷ Durante a discussão, elaboração e aprovação da LDBEN, tendo nos Congressos Nacionais de Educação (Coned) sua máxima expressão de mobilização e participação dos pesquisadores, associações, movimentos sociais e profissionais da educação.

BALL; MAGRUIRE; BRAUN, 2016; BIESTA, 2013; EVANGELISTA *et al.*, 2019; LUNARDI MENDES; BORGES, 2019; MORGADO *et al.*, 2015; LOPES *et al.*, 2008).

É imperativo dizer que as DCNGEB exerceram forte influência na arena política em que foi discutido, elaborado, disputado e aprovado o Plano Nacional de Educação, instituído pela Lei n. 13.005/2014 (BRASIL, 2014b), onde se definiram os objetivos, metas e estratégias para a educação nacional no período de 2014-2024.

Além dos aspectos já discutidos para a definição do recorte temporal, é fundamental declarar que também considere as limitações do tempo para realização da investigação, as circunstâncias restritivas para a pesquisa impostas pela pandemia da Covid-19 e a complexidade relacionada ao objeto de estudo.

Visando alcançar maior densidade na discussão sobre o recorte temporal definido, destaco que o recorte é atinente ao tempo e o lugar de memória que se inscreve no tempo presente. Nesta direção, Barros (2011) destaca que a memória está presente onde existir os seres humanos, gerando os seus múltiplos lugares. A memória está presente nas famílias, nos grupos sociais e nos países, pois é constitutiva das identidades. Contudo, como propõe o historiador, a memória está presente nos “[...] lugares por trás dos lugares.” (id., p. 330), aqueles lugares onde é possível encontrar os criadores principais e as forças que impõe a memória coletiva de diversas maneiras, produzindo os lugares de memória específicos. Neste caso, são destacados os Estados, os mecanismos sociais e políticos que são postos em operação com seus interesses e as comunidades históricas, científicas e geracionais que, por sua vez, são impelidas a constituir seus arquivos em função dos múltiplos usos que fazem da memória.

Assim, a pesquisa sobre as políticas educacionais situadas no tempo presente revela-se um campo de estudo promissor, configurando-se como um lugar de memória da história da educação. Políticas educacionais são por natureza uma construção política e, como tais, possibilitam compreender os cruzamentos entre memória, saber e poder que norteiam o esquecimento e a lembrança dos seres humanos. Por este motivo, necessitam ser perscrutadas continuamente, sob diferentes epistemologias, como possibilidade de (re)construção dos seus sentidos, significados, enfim, de (re)construção da sua historicidade, sobretudo, se considerarmos os contextos municipais²⁸.

²⁸ Como destacam Lunardi Mendes e Borges (2019), os municípios têm sido continuamente tensionados, diante das regulações e das orientações nacionais, a adequar seus sistemas educacionais aos imperativos legais e à realidade atual e, além disso, é neste ente federado que de forma intensiva muitos atores têm atuado intensivamente na reivindicação e proposição de políticas educacionais voltadas à melhoria da qualidade do ensino público.

Complementarmente, ressalto que a História do Tempo Presente é uma abordagem historiográfica que

[...] está induzindo seus pesquisadores e processos de pesquisa e análise para interrogar e compreender questões relativas ao tempo e aos eventos do passado próximo, dos finais do século XX e do século XXI, em curso. (CUNHA, 2019, p. 81)

Segundo a historiadora, esta abordagem defende que a história do tempo presente está inacabada, pois encontra-se em movimento e sujeita às renovações, como expressão de um passado que persiste e se abre aos acréscimos, revisões e correções. Com esta compreensão, penso que os indícios e vestígios logrados ao longo da investigação contribuíram para lançar luzes sobre algumas das disputas econômicas e simbólicas engendradas por atores, instituições, entidades e organizações em torno de um ideário de abrangência global na educação.

Como proclamou François Bédarida, a “[...] história do tempo presente é feita de moradas provisórias.” (BÉDARIDA, 2002, p.221) e, conseqüentemente, abordar as políticas educacionais como um lugar de memória, nos possibilitou o exercício intelectual da dúvida, questionamento e reflexão, no sentido de captar a sua historicidade como condição fulcral para compreendermos e explicarmos o passado e o presente e vislumbrarmos o futuro, ou antever as “esquinas” que serão cruzadas mais à frente pelas políticas educacionais, de modo a podermos ultrapassá-las no contexto da prática, como nos lembram Ball, Maguire e Braun (2016).

Na próxima seção, abordarei o objeto de estudo da pesquisa.

1.3 UNDIME-SC E SEUS EVENTOS FORMATIVOS COMO OBJETO DE ESTUDO

Esta seção tenciona caracterizar o objeto de estudo da pesquisa, ou seja, a Undime-SC e seus eventos formativos promovidos para os DMEs catarinenses.

Como argumenta Azevedo (2001), a crescente responsabilidade que as RMEs vêm assumindo em assegurar o direito à educação no Brasil, prioritariamente na educação básica, tem se tornado cada vez mais complexa em virtude das demandas e problemas que emergem das práticas sociais e pelas disposições do ordenamento jurídico. Desse modo, para os DMEs

fazerem a gestão de suas respectivas RMEs impõe-se a necessidade de um perfil diferenciado destes atores - que requer formação técnica e política e, concomitantemente, capacidade de formulação e gestão das políticas públicas educacionais. Complementando, o autor ressalta que a atuação dos DMEs tem se tornado, paulatinamente, mais complexa e difícil

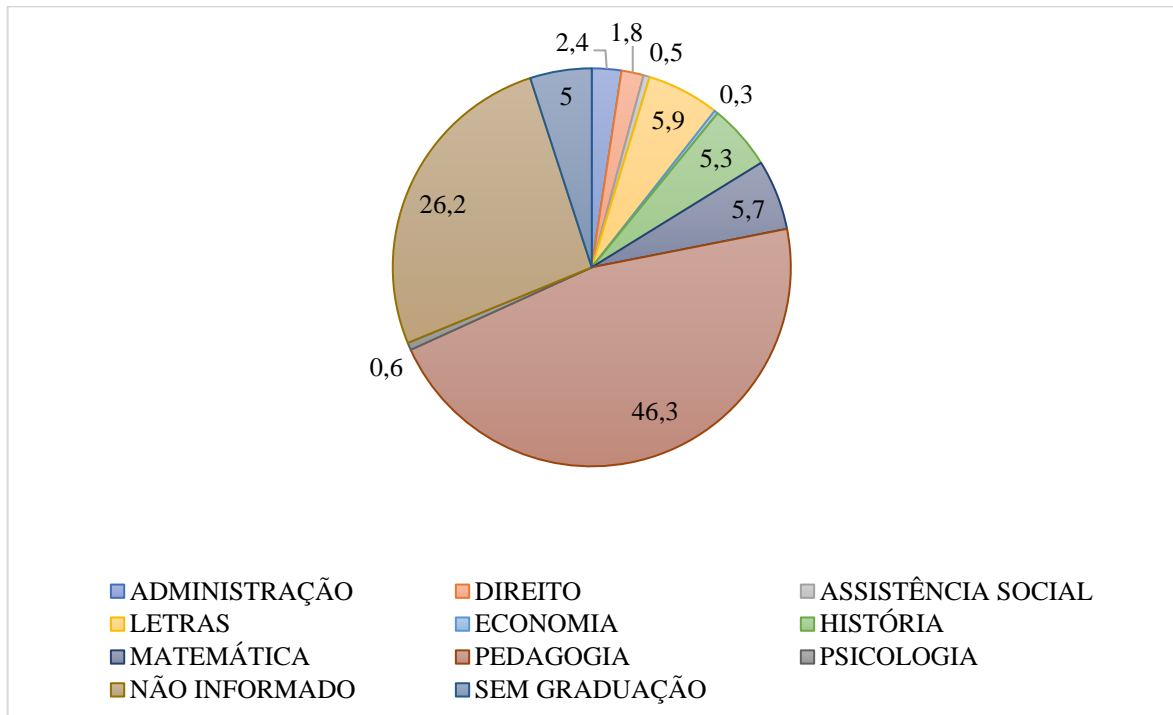
[...] na medida que constituem, por razões históricas, um quadro profissional de baixa estruturação interna; comandam órgãos públicos que foram tratados com descaso em quase todos os rincões deste país; dispõem, além disso, de pouca autonomia administrativa, financeira e gerencial. (AZEVEDO, 2001, p. 143-144).

Diante disto, o autor destaca ainda a necessidade política da escolha do DME a partir de critérios técnicos, bem como, a relevância de processos de formação continuada para uma atuação efetiva e responsável para a promoção de uma educação pública municipal de qualidade e pautada nos princípios da democracia e da cidadania.

Referente ao perfil dos DMEs no Brasil, a Pesquisa de Informações Básicas Municipais – Munic (BRASIL, 2014a)²⁹, realizada em 2014 (último ano em que foram divulgados os cadernos suplementares) revela características multifacetadas. Neste período identificou-se que 72% dos ocupantes do cargo DME eram do sexo feminino e 28% do sexo masculino, evidenciando nitidamente a predominância das mulheres. A faixa etária média destes atores era de 45 anos. Além disso, evidenciou-se que 95% os DMEs tinham graduação em nível superior, em diferentes áreas, conforme explicita o gráfico 1.

²⁹ A Munic é realizada anualmente pelo IBGE. Tem como objetivo central fazer o levantamento detalhado de informações sobre a estrutura, a dinâmica e o funcionamento das instituições públicas municipais. A unidade de investigação é o município e o informante principal é a prefeitura municipal, por meio dos diversos setores que a compõem. Como detalha o IBGE, em sua homepage <<https://ibge.org.br>>, a MUNIC teve início em 1999 e abrange todos os municípios brasileiros. Os questionários que são aplicados envolvem temáticas e questões que visam responder às necessidades de informação da sociedade e do Estado brasileiro com o intuito de estabelecer uma base de dados estatísticos e cadastrais atualizados, assim como, um conjunto de indicadores de monitoramento e avaliação dos quadros administrativo e institucional dos municípios. A partir de 2005, a MUNIC incluiu em seu questionário um bloco sobre características básicas dos gestores, identificando a organização das prefeituras, a composição do quadro de pessoal por vínculo empregatício, tanto na administração direta quanto na indireta, dentre outros aspectos. Os últimos dados disponíveis da Munic são correspondentes ao ano de 2014.

Gráfico 1 – Percentual de municípios por formação dos DMEs no Brasil (2014)



Fonte: Elaborado pelo autor (2022), conforme dados da Munic/IBGE (BRASIL, 2014b).

Considerando os dados, 5% dos DMEs não tinham graduação e 95% cursaram a graduação em diferentes áreas, predominando os formados em Pedagogia, destacando-se que 26,2% dos DMEs que tinham graduação em nível superior, não indicaram qual o curso. Assim, revelou-se que no exercício do cargo de DME atuavam profissionais com diferentes formações iniciais, muitas delas distantes do campo educacional. Além disso, foi possível inferir que estes atores eram oriundos de diferentes lugares, ou seja, de organizações da esfera pública e privada, ou mesmo profissionais liberais.

Buscando estabelecer uma comparação em relação ao ano 2006, com base nos dados da Munic/IBGE (BRASIL, 2014a), verifiquei que houve um considerável avanço no aspecto referente à formação dos DMEs, ou seja, em 2006, identificou-se que 85% tinham formação em nível superior e em 2014 a taxa alcançada foi de 95%, representando um incremento de 10% no período. Além disso, no ano de 2014, 55% dos DMEs indicaram a participação em eventos de formação continuada, corroborando os argumentos de Aguiar (2011), Amaral e Freire (2013), Azevedo (2001), Arroyo (2020), Cardoso e Duarte (2015), Duarte e Cardoso (2014), Oliveira, Moura e Quadros (2019), Santos (2017) e Saraiva (2019) de que a formação assume lugar de destaque na atuação política, técnica e administrativa dos DMEs brasileiros.

Com base nos dados e análises suscitadas, emergiu dois reconhecimentos: 1) os DMEs são lideranças no campo educacional e, como tais, influenciam e atuam em diferentes contextos do processo político relacionado às políticas educacionais; e 2) a formação para os DMEs molda as subjetividades e profissões destes atores de políticas em alinhamento e/ou confrontação com as políticas educacionais.

Considerando que a criação e o *modus operandi* de atuação política da Undime-SC estão intrinsecamente relacionados à Undime Nacional, para caracterizá-la foi seminal compreender sua historicidade (pela confrontação entre os contextos nacional e estadual), relacionando aspectos políticos, ideológicos, culturais e administrativos. Neste caso, o olhar se dirigiu para o período anterior a 2010, antecedente do recorte temporal desta investigação.

Nas subseções subsequentes focalizarei, inicialmente, a Undime-Nacional, posteriormente, a Undime-SC e por fim, os eventos formativos para os DMEs catarinenses.

1.4.1 Undime Nacional: historicizando a entidade e sua atuação política

Esta subseção focaliza a Undime Nacional com a intenção de compreender sua historicidade, relacionando aspectos políticos, ideológicos, culturais e administrativos, tendo em vista seus relacionamentos e interações com a Undime-SC.

A Undime Nacional foi criada em 1986, durante a onda do processo de redemocratização do Brasil, que tencionava dar cabo ao regime ditatorial militar instituído em 1964, adotando a mesma dinâmica assumida por diversos movimentos sociais que se estruturaram em favor reorganização do ordenamento jurídico, sob as inscrições da democracia, do exercício pleno da cidadania e do reconhecimento e afirmação dos direitos humanos (PINHEIRO, 2001). Neste cenário, marcado pela ampliação das responsabilidades dos municípios com o desenvolvimento da educação nacional e o forte poder político dos secretários estaduais de educação no processo político afeto ao setor educacional, por meio do recém-criado Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação (Consed), que marginalizava a participação dos DMEs nos processos decisórios sobre políticas (MALHEIROS, 2006), era imperativo articular, mobilizar e integrar os DMEs por meio de uma entidade que tecesse uma rede de políticas na qual informações, conhecimentos e experiências em várias áreas da administração pública fossem compartilhadas, visando

minimizar ou resolver fragilidades e problemas na gestão educacional municipal (OLIVEIRA, 2014).

Como define o Estatuto Social da entidade:

Art. 1º. A União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - Undime, constituída em 10 de outubro de 1986, é uma associação civil, pessoa jurídica de direito privado, sem fins lucrativos, e duração por tempo indeterminado, com autonomia administrativa, financeira e patrimonial, com sede e foro em Brasília/DF, inscrita no CNPJ sob o nº 03.604.410/0001-30, regendo-se pelo presente estatuto e por normas complementares definidas em regimento interno. (UNDIME, 2017, n.p).

Observando o Portal da Undime³⁰, sua missão é “articular, mobilizar e integrar os dirigentes municipais de educação, para construir e defender a educação pública, sob a responsabilidade dos municípios, com qualidade social”. No mesmo portal verifica-se a declaração da sua agenda de trabalho e seus principais interlocutores, tal como descrevo a seguir:

[...] carreira e formação dos trabalhadores em educação, gestão democrática, políticas públicas sociais, articulação com os governos, a sociedade, a família, a criança e o jovem estão constantemente em pauta. [...] a Undime mantém contato com sindicatos, confederações, associações, organizações não governamentais, movimentos sociais, redes e demais entidades da sociedade civil, que tenham interesse no processo educacional. A principal rede que a Undime integra é a Campanha Nacional pelo Direito à Educação que reúne mais de 200 organizações. Além disso, a Undime estabelece relações com as três esferas do poder público: Executivo, Legislativo e Judiciário visando contribuir com a formulação, promoção e acompanhamento de políticas nacionais de educação.

Esta agenda e seus interlocutores se espriam às seccionais estaduais da Undime e devem ser zelosamente observadas (pelos membros-natos e seccionais), revelando a centralização e regulação dos princípios³¹ e objetivos³² que fundamentam e orientam a sua atuação no jogo político em que se inscrevem as políticas educacionais no Brasil.

³⁰ Disponível em: <<https://undime.org.br/>>. Acesso: 21 mar. 2021.

³¹ Nos termos do Art. 5º do seu Estatuto Social: “A Undime tem por princípios: I. democracia capaz de garantir a unidade de ação institucional; II. afirmação da diversidade e do pluralismo; III. gestão democrática baseada na construção de consensos; IV. aplicação dos recursos públicos de maneira lícita e transparente; V. ações pautadas pela ética, transparência, legalidade, impessoalidade, economicidade, eficácia e eficiência; VI. autonomia perante os governos, partidos políticos, credos e a outras instituições; e VII. visão sistêmica na organização da educação, fortalecendo o regime de colaboração entre os municípios, os estados e a União.” (UNDIME, 2017, n.p).

³² Conforme reza o Estatuto Social da Undime, nos termos do Art. 3º., seu objetivo geral é “[...] a defesa da educação pública com qualidade social, no âmbito de atuação prioritária dos municípios” (UNDIME, 2017, n.p) e, nos termos do Art. 3º, seus objetivos específicos são: “I. contribuir para a formação do dirigente municipal de educação para que, no desempenho de suas funções, atue decisivamente para a melhoria da educação pública no município; II. mobilizar os dirigentes municipais de educação no interesse das causas que protejam e defendam as políticas públicas da área educacional no município; III. articular junto aos governos

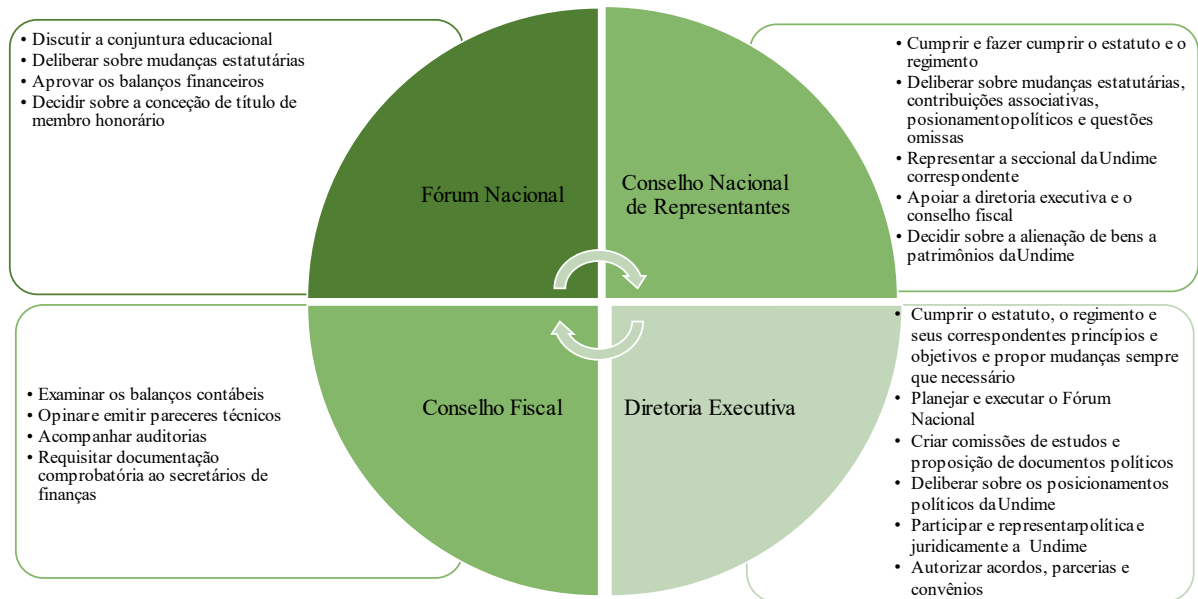
Se considerarmos o contexto nacional, a Undime demarca sua presença nos 26 estados da federação e está representada, potencialmente³³, em 5.570 municípios brasileiros, o que nos permite inferir sobre o seu elevado grau de capilaridade, influência e atuação no campo das políticas educacionais, revelando-se como ator estratégico na interlocução, formulação, elaboração, disseminação, avaliação, interpretação e tradução da política educacional no Brasil, em escala nacional, e no âmbito das RMEs, em escala subnacional, tal como atestam os estudos de Malheiros (2006), Oliveira (2014) e Cardoso (2015).

A estrutura organizacional da Undime-Nacional é constituída conforme apresenta a Figura 5.

estaduais e federal a elaboração e implementação de políticas, programas, ações e projetos voltados para a educação pública municipal; IV. articular entre os governos estaduais e federal a implementação de instâncias e ações que tenham por finalidade a pactuação de responsabilidades e a definição de comprometimento para a oferta da educação pública como um direito humano; V. incidir junto às Assembleias Legislativas e Congresso Nacional durante discussão e trâmite de legislações relacionadas a políticas públicas e programas a serem implementados nos municípios; VI. representar os interesses da educação municipal junto às autoridades constituídas, Ministério Público, Tribunais de Contas, e órgãos deliberativos; VII. participar da formulação de políticas educacionais, com representação em instâncias decisórias e acompanhar sua concretização nos planos, programas e projetos correspondentes; VIII. coletar, produzir e divulgar informações relativas à educação, ética, cultura de paz, cidadania, direitos humanos, democracia, a partir de um planejamento integrado e participativo; e IX. incentivar a participação de diferentes segmentos da população nos conselhos deliberativos e de controle na área da educação pública.” (id., 2017, n.p).

³³ Apesar de que todo secretário municipal de educação é um membro-nato na Undime, a participação em processos decisórios e eventos realizados pela entidade está condicionada ao pagamento de anuidades pelas secretarias municipais de educação, razão pela qual, há secretários municipais de educação e, por derivação, municípios que não ocupam esse lugar político pela inadimplência ou não filiação à entidade. Para tanto, interferem nesta decisão questões políticas e/ou grau de capacidade técnica e financeira em participar.

Figura 5 – Organização administrativa da Undime-Nacional



Fonte: Elaborado pelo autor (2022), com base no Estatuto da Undime-Nacional (UNDIME, 2017).

O **Fórum Nacional** (FN) é composto pela totalidade de seus membros-natos. É a instância máxima de deliberação da Undime e é realizado bienalmente, sob convocação de um quinto dos membros efetivos, pela presidência nacional ou por maioria simples dos membros do Conselho Nacional de Representantes (CNR), conforme estabelece o Art 5º. do Estatuto Social (UNDIME, 2017). Como prevê o Art. 20, a Diretoria Executiva e o Conselho Fiscal da Undime são eleitos no FN, para um mandato de dois anos. Nos termos do Art. 10, do Regimento (UNDIME, 2020b), a participação está condicionada ao pagamento dos valores das taxas de inscrição e à observância de datas-limites. As competências do FN são:

Art. 21. Ao fórum compete: I. discutir questões relevantes das conjunturas educacional e nacional; II. deliberar sobre proposta de alterações estatutárias apresentadas pelo conselho nacional de representantes, pelos fóruns estaduais ou pela diretoria executiva; III. se fórum ordinário, tomar ciência do balanço de gestão da diretoria executiva e do parecer emitido pelo conselho fiscal sobre a prestação de contas; e IV. decidir sobre a concessão de título de membro honorário. (UNDIME, 2017, n.p).

O **Conselho Nacional de Representantes** (CNR), nos termos do Art. 31, do Estatuto Social (UNDIME, 2017), é formado pelos membros estatutários³⁴ da Undime e,

³⁴ Nos termos do Art. 24, do Estatuto da Undime-Nacional (UNDIME, 2017), os membros natos do CNR são os quatro conselheiros titulares, com seus respectivos suplentes, eleitos bienalmente nos fóruns estaduais ordinários, entre os membros efetivos, sendo permitida a recondução. Neste caso, o presidente de cada

eventualmente, por convidados especiais (estes com direito apenas a voz, portanto, sem voto). O FN é considerado reunião ordinária do CNR, e como reza o Art. 32, será presidido pela presidência nacional da Undime, de acordo com o Art. 32, e realizado anualmente, ou ainda extraordinariamente, como determina o Art. 33 (UNDIME, 2017). As atribuições do CNR são:

Art. 27. Compete ao conselho nacional de representantes: I. cumprir e fazer cumprir este estatuto e o regimento da Undime; II. representar sua seccional junto à Undime; III. deliberar sobre o posicionamento da Undime em questões pertinentes à educação pública; IV. propor, ao fórum, alterações estatutárias; V. deliberar sobre as alterações no regimento interno propostas pela diretoria executiva; VI. prestar apoio à diretoria executiva e ao conselho fiscal sempre que solicitado; VII. deliberar sobre as contribuições associativas dos membros e a cota parte das seccionais, propostas pela diretoria executiva; VIII. decidir sobre a alienação de bens e patrimônio da Undime; e IX. decidir sobre assuntos omissos que, por sua natureza, lhe sejam afins. (id., 2017, n.p).

A **Diretoria Executiva** é formada, nos termos do Art. 33 do Estatuto Social (UNDIME 2017) pelos cargos de: a) presidente; b) vice-presidente(a); c) secretário(a) de assuntos jurídicos; d) secretário(a) de coordenação técnica; e) secretário(a) de articulação; f) secretário(a) de comunicação; g) secretário(a) de finanças; h) presidente Região Centro-Oeste; i) presidente Região Nordeste; j) presidente Região Norte; k) presidente Região Sudeste; e l) presidente Região Sul. Cada um destes cargos têm um conjunto de atribuições específicas, sendo que nem um dos titulares percebem rendimentos a título de salário ou pró-labore, caracterizando-se como um serviço voluntário. Suas atribuições são:

Art. 34. Compete à diretoria executiva: I. cumprir e fazer cumprir este estatuto; II. propor, ao conselho nacional de representantes, alterações no regimento interno da Undime; III. cumprir e fazer cumprir o regimento interno da Undime; IV. promover a implementação dos objetivos da Undime; V. definir a data e a pauta do fórum nacional; VI. conduzir o fórum nacional; VII. atender às deliberações do fórum nacional e às recomendações ou sugestões do conselho nacional de representantes e do conselho fiscal; VIII. submeter, anualmente, ao conselho fiscal, o balanço e as contas da gestão; IX. participar dos fóruns estaduais ou delegar representação às presidências regionais, ou a membros do conselho nacional de representantes; X. manter em funcionamento a secretaria executiva, em Brasília/ DF, visando ao desenvolvimento, à administração e à efetivação de seus programas e projetos; XI. criar comissões para promover estudos e elaborar documentos relativos à educação, às leis que a regem e a propostas que melhor organizem as atividades do dirigente municipal de educação; XII. autorizar acordos, parcerias e convênios a serem estabelecidos com entidades públicas e privadas, nacionais ou internacionais; XIII. zelar pela Undime, impedindo a utilização de seu nome em atividades que não estejam de acordo com as finalidades estabelecidas neste estatuto e em seu

seccional da Undime estadual é membro nato, sendo o vice-presidente o seu suplente direto. O presidente de cada seccional poderá ainda ser eleito para compor a Diretoria Executiva e o Conselho Fiscal. Em cada estado federativo serão eleitos ainda. Os membros do CNR, titulares e suplentes, não podem ser eleitos delegados.

regimento interno; XIV. reunir, dentro de 150 dias após o término dos mandatos dos prefeitos municipais, os membros efetivos, em fórum nacional ordinário; e XV. deliberar sobre o posicionamento da Undime em questões pertinentes à área educacional. Parágrafo Único. Na ocorrência excepcional de fatores conjunturais que impeçam o cumprimento do prazo estabelecido no inciso XIV, o (a) presidente(a) da Undime deverá convocar e reunir o conselho nacional de representantes para deliberar a este respeito e consignar prazo exequível. (id., 2017, n.p).

O **Conselho Fiscal** (CF), nos termos do Art. 28. do Estatuto Social (UNDIME, 2017), é composto por três membros efetivos e três suplentes, eleitos dentre os membros do CNR eleitos para o colégio eleitoral do FN, com mandato igual ao da Diretoria Executiva. Os membros do CF não poderão ser eleitos em concomitância para a Diretoria Executiva e vice-versa. Suas atribuições são:

Art. 29. Compete ao conselho fiscal: I. examinar os balanços contábeis da Undime; II. opinar sobre os balanços e relatórios de desempenho financeiro e contábil e sobre as operações patrimoniais realizadas, emitindo pareceres para as instâncias superiores da Undime; III. requisitar ao(à) secretário(a) de finanças, a qualquer tempo, documentação comprobatória das operações econômico-financeiras realizadas pela Undime; IV. acompanhar o trabalho de eventuais auditores externos independentes; e V. elaborar parecer, por escrito, opinando sobre a viabilidade da aprovação das contas da Undime. (id., n.p)

É importante destacar, como reza o Art. 45 (UNDIME, 2017) que a Diretoria Executiva e o CF são eleitos no FN por colégio eleitoral formado por: a) quatro membros do CNR, eleitos nos fóruns ordinários das seccionais, entre eles, o presidente; e b) delegados eleitos, em cada estado devidamente credenciados³⁵. São competências do CF:

Art. 29. Compete ao conselho fiscal: I. examinar os balanços contábeis da Undime; II. opinar sobre os balanços e relatórios de desempenho financeiro e contábil e sobre as operações patrimoniais realizadas, emitindo pareceres para as instâncias superiores da Undime; III. requisitar ao(à) secretário(a) de finanças, a qualquer tempo, documentação comprobatória das operações econômico-financeiras realizadas pela Undime; IV. acompanhar o trabalho de eventuais auditores externos independentes; e V. elaborar parecer, por escrito, opinando sobre a viabilidade da aprovação das contas da Undime. (id., 2017, n.p)

Atinente ao financiamento da entidade, nos termos do Estatuto Social (UNDIME, 2017, n.p):

³⁵ A proporção de delegados por unidades da federação é: Acre: 3, Alagoas: 4, Amazonas: 3, Amapá: 3, Bahia: 14, Ceará: 7, Espírito Santo: 3, Goiás: 9, Maranhão: 8, Mato Grosso: 5, Mato Grosso do Sul: 3, Minas Gerais: 24, Pará: 5, Paraíba: 8, Paraná: 14, Pernambuco: 7, Piauí: 8, Rio Grande do Norte: 6, Rio Grande do Sul: 17, Rio de Janeiro: 4, Rondônia: 3, Roraima: 3, Santa Catarina: 10, São Paulo: 22, Sergipe: 3 e Tocantins: 5.

Art. 55. Os recursos financeiros da Undime serão constituídos de: I. doações que lhe sejam repassadas por governos municipais, estaduais e federal, assim como por pessoas de direito público ou privado, desde que atendidas as disposições deste estatuto e do regimento; II. quota parte destinada pelas seccionais, conforme disposições deste estatuto; III. recursos financeiros obtidos por intermédio de assinaturas de publicações impressas ou eletrônicas e de espaço publicitário delas decorrente, conforme regulamentado pelo conselho nacional de representantes; IV. recursos financeiros oriundos de parcerias, conforme regulamentado pelo conselho nacional de representantes; V. recursos oriundos da celebração de Termos de Fomento ou Colaboração, Acordos de Cooperação ou parcerias com governos municipais, estaduais e federal e órgãos a eles vinculados, organismos internacionais, e demais organizações; VI. receitas auferidas com recebimento de taxas de inscrição de fóruns e demais eventos; e VII. recursos financeiros formalmente garantidos pela legislação federal em vigor, desde que regulamentados pelo conselho nacional de representantes.

Concernente ao inciso II, do Art. 55., do montante recolhido por meio das anuidades pagas pelos municípios às seccionais da Undime, 20% são repassados à Undime (em duas parcelas anuais, preferencialmente nos meses de julho e novembro) e 80% permanecem na seccional. A base de cálculo é por meio de faixas populacionais.

Conforme estabelece a Seção VII - Das seccionais, do Estatuto:

Art. 48. Compete às seccionais: I. constituir-se juridicamente, em conformidade com os objetivos, os princípios, e as diretrizes estabelecidas neste estatuto e nas normas regimentais da Undime; II. adequar seu estatuto e regimento aos da Undime para evitar contradições entre eles; III. realizar o fórum estadual, com o objetivo de preparar-se para a participação no fórum nacional, além de outros objetivos; IV. comunicar à diretoria executiva da Undime a data da realização do fórum estadual, com antecedência mínima de 35 dias de seu início; V. enviar à Undime, no prazo estabelecido pela diretoria executiva, em ato próprio, a relação dos membros efetivos adimplentes com a seccional; VI. enviar à Undime, com até quinze dias da realização do fórum nacional, ata do fórum estadual, preferencialmente com o registro da eleição da diretoria executiva, dos representantes da seccional no conselho nacional de representantes e dos delegados para o colégio eleitoral do fórum nacional, todos devidamente identificados por municípios e pela função exercida (titular ou suplente), bem como demais documentos solicitados pela diretoria executiva; VII. manter a Undime informada de suas atividades, bem como de alterações na composição de sua diretoria executiva e/ ou de seus membros no conselho nacional de representantes; VIII. relacionar-se com as demais seccionais; IX. colaborar com a Undime no que lhe for solicitado; X. recorrer às esferas administrativas definidas no Art. 15, quando de seu interesse; XI. representar a Undime em seu estado; e XII. acompanhar e subsidiar o trabalho da Undime, com vistas à plena realização de seus objetivos. Parágrafo Único. A seccional deverá encaminhar à Undime com trinta dias de antecedência do fórum estadual a proposta de alteração de seu estatuto ou regimento, para análise da compatibilidade. (UNDIME, 2017, n.p).

Além disso, como define o Art. 48 do Regimento (UNDIME, 2020), todas as informações das seccionais deverão estar contidas no Portal Undime <www.undime.org.br>. É nesta tessitura política, administrativa e jurídica que se situa a Undime-SC e as demais seccionais.

Como vemos, a Undime e suas seccionais privilegiam em seus procedimentos administrativos internos o princípio da gestão democrática: promovendo a participação direta dos representados na escolha de seus representantes; mapeando demandas e posicionamentos coletivos para construir suas agendas de discussão, estudo e trabalho com políticas; e promovendo a transparência e a prestação de contas sobre sua atuação política e contabilidade.

Como enfatiza Azevedo (2001), o *corpus* da entidade (executiva nacional e executivas seccionais) atuaram de forma alinhada e intensiva nos processos de discussão, elaboração, aprovação e implantação da Constituição Cidadã (BRASIL, 1988), Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003) (BRASIL, 1993)³⁶, nova LDBEN (BRASIL, 1996b), Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental (Fundef) (BRASIL, 1996a), Plano Nacional de Educação – 2001/2010 (BRASIL, 2001), Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) (BRASIL, 2006) e um conjunto expressivo de diretrizes e pareceres emanados do CNE que alteraram a organização e funcionamento da educação brasileira.

Além disso, sua atuação manteve-se vigorosa face aos recorrentes problemas educacionais, como: a) operacionalização da municipalização de forma clara e transparente; b) garantia do acesso universal à escolarização, diante dos elevados números de estudantes que não estavam escolarizados; c) financiamento insuficiente para a educação municipal que exigia complementações mais robustas da União e dos estados; d) as debilidades nos repasses

³⁶ Documento político de caráter prescritivo, elaborado pelo MEC em 1993, com a intenção de cumprir, no período de 1993 a 2003, as resoluções emanadas da Conferência Mundial de Educação Para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, promovida pela Unicef, Unesco, Banco Mundial e Pnud. Apresenta um conjunto de diretrizes políticas voltadas para a recuperação e melhoria da educação no país. Os objetivos gerais expressos foram: 1) satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem das crianças, jovens e adultos, provendo-lhes as competências fundamentais requeridas para a participação na vida econômica, social, política e cultural do país, especialmente as necessidades do mundo do trabalho; 2) universalizar, com equidade, as oportunidades de alcançar e manter níveis apropriados de aprendizagem e desenvolvimento; 3) ampliar os meios e o alcance da educação básica; 4) favorecer um ambiente adequado à aprendizagem; 5) fortalecer os espaços institucionais de acordos, parcerias e compromisso; 6) incrementar os recursos financeiros para manutenção e para investimentos na qualidade da educação básica, conferindo maior eficiência e equidade em sua distribuição e aplicação; e 7) estabelecer canais mais amplos e qualificados de cooperação e intercâmbio educacional e cultural de caráter bilateral, multilateral e internacional. Os objetivos do Plano Decenal de Educação para Todos influenciaram significativamente a elaboração da LDBEN (BRASIL, 1996b). Este documento político foi apresentado pelo governo brasileiro em Nova Delhi (Índia), numa reunião promovida pela Unicef e pelo Banco Mundial em que congregaram-se os nove países mais populosos do Terceiro Mundo – Tailândia, Brasil, México, Índia, Paquistão, Bangladesh, Egito, Nigéria e Indonésia – que, juntos, possuíam mais da metade da população mundial. Nesta ocasião, o documento foi aprovado pelas duas organizações internacionais, que também ajudaram a elaborar a Declaração de Nova Delhi, estabelecendo posições consensuais entre os nove países participantes, na luta pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos. (BRASIL, 1993)

dos recursos para a educação municipal (pelos governos estadual e federal), especialmente sobre a alimentação escolar e o transporte escolar que dificultavam sua operacionalização; e e) os relacionamentos turvos e frágeis das Secretarias Municipais de Educação (Semeds) com as Secretarias Estaduais de educação (SEDs) e MEC, dentre outros. Estes problemas também se apresentaram no território catarinense, conforme a entidade catarinense declarou “[...] sempre apresentaram dificuldades na sua efetivação” (UNDIME-SC, 2018a, p. 68).

Com base no exposto, a Undime e suas seccionais cultivaram o interesse institucional de anunciar e defender os direitos humanos e os direitos sociais, especialmente, o direito à educação para todos, a melhoria da qualidade da educação e a gestão democrática, nos termos dos seus estatutos sociais e regimentos. Para tanto, reconheceu e afirmou a formação dos DMEs como uma estratégia política chave para promover alinhamentos e consensos sobre as políticas educacionais com seus representados.

Na próxima subseção abordarei os antecedentes históricos e políticos da Undime-SC.

1.4.2 Undime-SC: antecedentes históricos e políticos

Esta subseção objetiva compreender a conjuntura política que fez emergir a Undime-SC, seus regulamentos internos que orientam sua atuação política, assim como, suas principais frentes de atuação no processo político relacionado ao setor educacional.

A Undime-SC foi criada no ano de 1987, um ano após a criação da Undime, congregando os DMEs catarinenses, alinhando-se às ideias, concepções e interesses e o *modus operandi* emanados da executiva nacional (UNDIME-SC, 2018a).

De acordo com o discurso proferido pela Presidente da Undime-SC, Patrícia Lueders (DME de Blumenau) - na abertura do 18º Fórum Ordinário da Undime/SC e 5º Fórum da Undime Região Sul, realizado no dia 29 de abril de 2021, por meio do canal *Youtube*³⁷-, 294 DMEs, de um universo de 295, estavam devidamente filiados e adimplentes com a entidade.

Sua sede está situada à Avenida Mauro Ramos, nº 1450, sala 1401, no município de Florianópolis, estado de Santa Catarina.

A Undime-SC, tal como a Undime, é uma associação civil de direito privado sem fins econômicos, nos termos do Art. 1º. do seu Estatuto, e tem como objetivo “a defesa da

³⁷ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=PWKoTqH4JCQ>>. Acesso: 29 abr. 2021.

educação pública com qualidade social, no âmbito de atuação prioritária dos municípios do estado de Santa Catarina”, conforme reza o Art. 2º. (UNDIME-SC, 2017a, n.p). Seus objetivos específicos são:

Art 3º – Constituem objetivos específicos da Undime/ SC, em colaboração com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – Undime: **I. contribuir para a formação do dirigente municipal de educação para que, no desempenho de suas funções, atue decisivamente para a melhoria da educação pública nos municípios de Santa Catarina;** II. mobilizar os dirigentes municipais de educação no interesse das causas que protejam e defendam as políticas públicas da área educacional nos municípios de Santa Catarina; III. articular junto aos governos municipais e estadual a elaboração e implementação de políticas, programas, ações e projetos voltados para a educação pública municipal; IV. articular entre os governos municipais e estadual a implementação de instâncias e ações que tenham por finalidade a pactuação de responsabilidades e a definição de comprometimento para a oferta da educação pública como um direito humano; V. incidir junto às Câmaras Municipais e Assembleia Estadual durante discussão e trâmite de legislações relacionadas a políticas públicas e programas a serem implementados nos municípios; VI. representar os interesses da educação municipal junto às autoridades constituídas, Ministério Público, Tribunais de Contas, e órgãos deliberativos; VII. participar da formulação de políticas educacionais, com representação em instâncias decisórias e acompanhar sua concretização nos planos, programas e projetos correspondentes; VIII. coletar, produzir e divulgar informações relativas à educação, ética, cultura de paz, cidadania, direitos humanos, democracia, a partir de um planejamento integrado e participativo; IX. incentivar a participação de diferentes segmentos da população nos conselhos deliberativos e de controle na área da educação pública. (id., 2017, n.p. Grifo nosso).

Como vemos, a formação dos DME catarinenses assume lugar estratégico no conjunto de objetivos específicos da entidade, sendo o primeiro citado, o que denota o seu alto grau de comprometimento com essa atividade.

Com os mesmos princípios, missão e organização político-administrativa da Undime, já mencionados na subseção anterior, a organização política e administrativa da Undime-SC, obviamente, encolhe seu raio de atuação no âmbito do território catarinense. Ou seja, nos termos do Art. 15, do seu Estatuto (UNDIME-SC, 2017a), são instâncias constitutivas: a) Fórum Estadual (FE); b) Conselho Estadual de Representantes (CER); c) Diretoria Executiva; e o d) Conselho Fiscal (CF). Os procedimentos para a eleição e composição dos cargos, com suas respectivas atribuições, seguem os mesmos protocolos emanados do Estatuto da Undime.

Aspecto diferencial na organização administrativa da Undime-SC, em comparação com a Undime, é a composição do CER. Neste caso, sua composição é feita por 21 conselheiros titulares e 21 conselheiros suplentes, oriundos de cada uma das microrregiões do estado de Santa Catarina³⁸, tal como preconiza o Art. 23 do Estatuto.

³⁸ As microrregiões são: região do extremo Oeste catarinense (AMEOSC); região do Noroeste catarinense (AMUNESC); região do entre rios (AMERIOS); região do Oeste de Santa Catarina (AMOSC); região do alto

Referente à formação dos DMEs catarinenses, a responsabilidade por esta ação está centralizada na Diretoria Executiva, formada nos termos do Art. 32 do Estatuto (UNDIME-SC, 2017a) por: a) presidente; b) vice-presidente; c) secretário de assuntos jurídicos; d) secretário de coordenação técnica; e) secretário de articulação; e secretário de finanças. Os principais eventos formativos realizados pela Undime-SC, considerados de natureza ordinária em seu plano de trabalho são os “Fórum Estaduais da Undime-SC” e as “Reuniões Ordinárias”. Dependendo da conjuntura política educacional brasileira e/ou catarinense, são propostos “Fóruns Extraordinários” e “Reuniões Extraordinárias”. Estes eventos abarcam, concomitantemente, as dimensões deliberativas e formativas. São estes eventos que se constituíram como foco desta pesquisa, tal como já explicitarei anteriormente.

A Undime-SC, nos termos do seu Estatuto, prevê ainda a Secretaria Executiva como órgão executivo permanente, diretamente subordinada à Diretoria Executiva, com as seguintes atribuições:

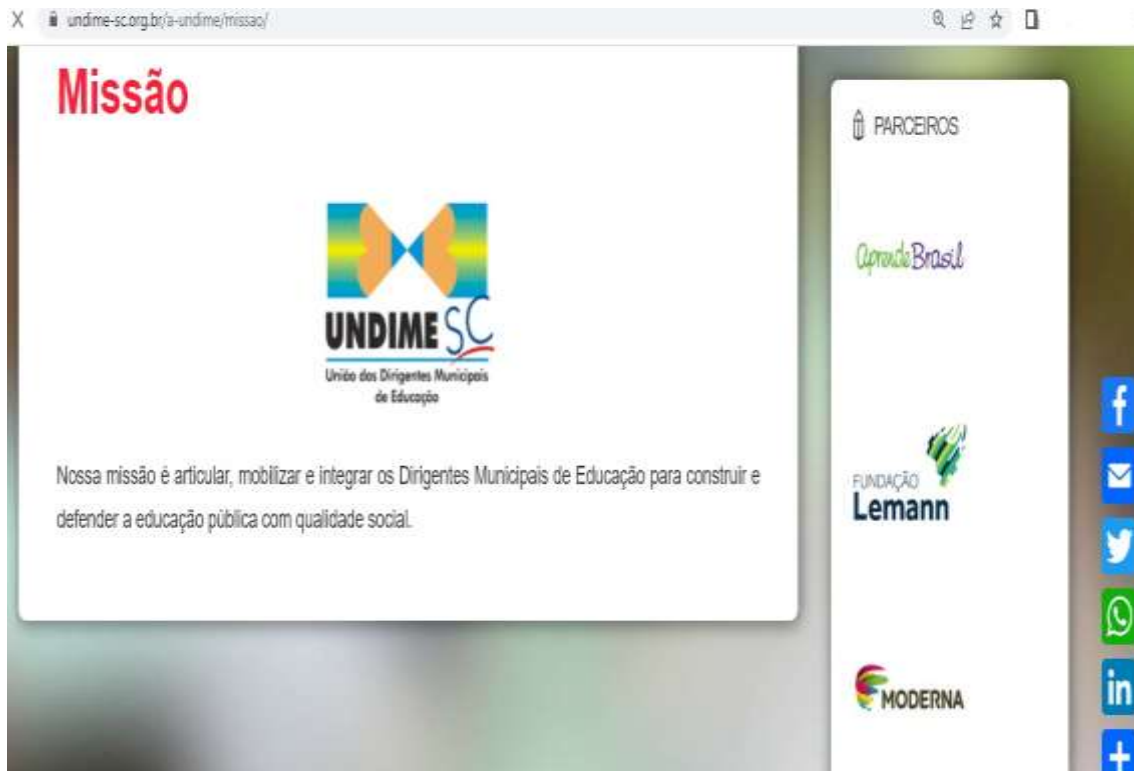
Art 45º – O(A) secretário(a) executivo(a) tem dentre suas atribuições principais: I. chefiar as ações dos profissionais dos departamentos da Undime- SC, a fim de manter a equipe e os trabalhos coesos; II. demandar e supervisionar as atividades e as ações realizadas pelos agentes externos; III. planejar a execução das ações apontadas pela diretoria executiva e pelo conselho fiscal; IV. assessorar os dirigentes, produzir documentos e pareceres; V. estabelecer relações com os parceiros institucionais, governamentais, sob a orientação da diretoria executiva; VI. representar, quando demandado(a), a Undime-SC; VII. acompanhar e monitorar a execução do plano de ação, a fim de subsidiar a análise da diretoria e do conselho fiscal; VIII. zelar pelo respeito às normas estatutárias, regimentais, aos princípios e às diretrizes da Undime-SC, além das demais atribuições delegadas pela diretoria executiva da Undime- SC. (UNDIME-SC, 2017a, n.p).

Os responsáveis pelos cargos de Secretário Executivo e Coordenador de Departamento serão escolhidos segundo o currículo e experiência na área. Nestes casos, nos termos do Art. 45, § 2º, “[...] serão empregados(as), formalmente registrados(as), e com remuneração compatível com o mercado.” (id., 2017, n.p).

Consultando o Portal da Undime-SC, é reveladora as parcerias com atores do setor corporativo, tal como evidencia a Figura 6.

Irani (AMAI); região do alto Uruguai catarinense (AMAUC); região do meio Oeste catarinense (AMMOC); região do planalto Sul catarinense (AMPLASC); região do alto vale do rio do peixe (AMARP); região do contestado (AMURC); região do planalto Norte catarinense (AMPLANORTE); região serrana (AMURES); região Nordeste de Santa Catarina (AMUNESC); região do alto vale do Itajaí (AMAVI); região do médio vale do Itajaí (AMMVI); da região da foz do rio Itajaí (AMFRI); região do vale do Itapocu (AMVALI); região da grande Florianópolis (GRANDFPOLIS); região de Laguna (AMUREL); região carbonífera (AMREC); e região do extremo Sul catarinense (AMESC).

Figura 6 – Parcerias institucionais da Undime-SC



Fonte: Adaptado pelo autor do Portal da Undime-SC (2022)³⁹.

Segundo o referido Portal, são apoiadores das suas ações a Fundação Lemann⁴⁰, Aprende Brasil⁴¹ e Editora Moderna⁴². Diante disto, é possível constatar que a Undime-SC se

³⁹ SC Disponível em: <<https://undime-sc.org.br/>>. Acesso: 22 dez. 2021.

⁴⁰ A Fundação Lemann foi criada em 2002 pelo empresário Paulo Jorge Lemann. Empresário e economista, em 2019, Lemann foi considerado pela Forbes como o segundo homem mais rico do Brasil, com uma fortuna estimada em US\$ 22,8 bilhões. Segundo a *homepage* institucional, a fundação realiza projetos para professores, gestores escolares, secretarias de educação e governos com o objetivo de promover uma aprendizagem de qualidade. Além disso, são apoiados talentos, lideranças e organizações que trabalham pela transformação social, com a finalidade de construir uma nação avançada, justa e inclusiva. Nas palavras anunciadas na *homepage*: “A Fundação Lemann é uma organização familiar e sem fins lucrativos que colabora com iniciativas para a educação pública em todo o Brasil e apoia pessoas comprometidas em resolver grandes desafios sociais do país. Nós não vendemos nenhum produto educacional, não estamos associados a nenhuma organização privada e não apoiamos nenhum partido político, coligação ou campanha eleitoral.” (FUNDAÇÃO LEMANN, 2021).

⁴¹ O Aprende Brasil é um pacote de serviços educacionais produzido e comercializado pelo Grupo Positivo para os diferentes sistemas de ensino. Envolve três frentes de trabalho: 1) Livros didáticos integrados: venda de coleções de livros de educação infantil e ensino fundamental que são integrados com uma plataforma de aprendizagem virtual; 2) Assessoria pedagógica: venda de cursos de formação e assessoria para professores; e 3) Hábile – avaliação externa da aprendizagem: venda de testes e questionários nos padrões Saeb, os quais sistematizam informações a respeito do desempenho dos alunos e identificam aspectos que podem ser aprimorados. (APRENDE BRASIL, 2021).

⁴² A Editora Moderna, produtora e comercializadora de livros de diferentes naturezas e materiais didático-pedagógicos no Brasil, é vinculada ao Grupo Santillana - uma holding de negócios presente no mercado educacional global há 60 anos. Através de diversas marcas internacionais, o Grupo Santillana oferece pacotes e serviços educacionais atingindo aproximadamente 60 milhões de pessoas em 22 países. Desde o ano 2000, o

articula com uma complexa rede de atores do *edubusiness* que cria capilaridades e interconexões multiescalares na interpretação e tradução das políticas por meio de seus *experts* (humanos) e na propaganda de pacotes/serviços/produtos educacionais (artefatos de políticas – não-humanos) para as RMEs. Nessa tessitura, os contextos externos, com seus respectivos atores humanos e não-humanos, constituem-se arenas de interpretação que incidem potencialmente sobre as interpretações e traduções em fluxo nas e para as instituições educativas e suas respectivas RMEs. Tais contextos ensejam possibilidades substantivas de influenciar o foco e amplitude das políticas, sejam elas políticas imperativas ou exortativas, ressoando nas prioridades definidas nas instituições educativas e Semeds.

Ressalto que ao analisar o *design* do Portal Undime-SC, foi possível categorizá-lo como “amigável” com os usuários. Além disso, foi perceptível o cuidado com a atualização sistemática do portal, por meio da publicação de informações, questões e notícias relacionadas, majoritariamente, à educação básica e, em menor proporção, ao ensino superior e à pós-graduação. Neste sentido, são divulgados e publicizados eventos educacionais (promovidos pela Undime e outras instituições ou empresas), concursos, legislação educacional, experiências pedagógicas e administrativas inovadoras, pesquisas, lançamentos de programas e projetos educacionais, moções, cartas, declarações, dentre outros. No portal estão disponíveis *links* e arquivos para *download* de documentos de diferentes origens, abrangências, finalidades e naturezas. Em alguns casos há documentos produzidos pela Undime e a Undime-SC, expressando complexos processos de interpretação e de tradução das políticas educacionais direcionados para os DMEs.

Assumindo a defesa da municipalização do ensino e da qualidade da educação e buscando minimizar ou superar as históricas fragilidades e problemas na gestão educacional nas RMEs, a Undime-SC, ao longo do período 1987-2010, pôs em marcha um conjunto expressivo de frentes de atuação política, ou seja: municipalização do ensino; reformulação da política de financiamento da educação; clarificação e consolidação do regime de colaboração; reorganização da operacionalização e custeio do transporte escolar; investimento na formação dos DMEs; reorganização do trabalho docente e aprendizagem; promoção e divulgação de prêmios, concursos, feiras e olimpíadas educacionais; disseminação e adesão a programas e projetos educacionais estaduais e federais; engajamento em movimentos sociais afetos ao setor educacional; celebração de parcerias com empresas do setor educacional e terceiro setor;

Grupo Santillana faz parte do grupo de mídia PRISA, uma companhia líder na produção e distribuição de conteúdos culturais, educativos, de informação e entretenimento nos mercados de língua espanhola e portuguesa. (SANTILLANA, 2021).

e na manutenção e expansão da Undime-SC, por meio da ampliação de seus filiados e as respectivas coleta das taxas de anuidade. (UNDIME, 2018a)

Estas frentes de trabalho foram convergentes às mesmas frentes de atuação política adotadas pela Undime, revelando os fortes alinhamentos institucionais e políticos entre a executivas nacional e as executivas das seccionais.

Na próxima subseção serão abordados os eventos formativos promovidos pela Undime-SC.

1.4.3. Os eventos formativos da Undime-SC

Esta subseção tenciona historicizar os eventos formativos promovidos pela Undime-SC para os DMEs catarinenses. As análises sobre as fontes, no período anterior ao ano de 2010, evidenciaram que a realização dos eventos formativos foi contínua e sistemática (inclusive realizadas em diferentes municípios do território do estado de Santa Catarina), englobando estudos, discussões, interpretações e traduções sobre múltiplas temáticas relacionadas às políticas educacionais, em constante confrontação com os posicionamentos políticos, ideológicos e administrativos da entidade.

Desde o nascedouro da Undime-SC, “O estímulo à participação dos dirigentes Municipais de Educação nos eventos promovidos pela entidade – Reuniões, Congresso Estadual e Fórum – e a adesão às iniciativas de Projetos e Programas.” (UNDIME-SC, 2018a, p. 69) tem sido recorrente, como constatei nos documentos analisados, contando intensivamente com a parceria da Federação Catarinense dos Municípios (Fecam). Este estímulo se justificou, com base na narrativa de que era necessário levar “[...] a educação para o ponto mais alto esperado pela ciência: a sua excelência, objetivo de toda a conjuntura desse trabalho.” (id., p. 68).

Como mencionado nas subseções anteriores, a formação dos DMEs é considerada uma ação política estratégica no estatuto social e regimento da entidade e, conseqüentemente, na sua atuação política.

Eventos formativos são estratégicos para o desenvolvimento de projetos sociais e de políticas, tanto para reproduzir e fortalecer o *status quo*, como para superar e transformar as condições materiais existentes. Nas últimas décadas, assistimos, por um lado, a profusão de

eventos formativos presenciais ou virtuais, em muitos casos metamorfoseados em produtos à venda para gerar lucros, com o interesse de produzir e disseminar uma cosmovisão pautada na racionalidade neoliberal e, por outro lado, a intensificação do controle sobre a formação dos profissionais da educação, combinando neste *management* a intervenção do Estado e de atores ligados ao empresariado e ONGs (BALL, 2014, 2016; EVANGELISTA *et al.*, 2019; MORGADO *et al.*, 2019).

Considerando que os eventos formativos da Undime-SC foram, majoritariamente, dirigidos para os DMEs catarinenses, portanto, àqueles que lideram as RMEs no estado de Santa Catarina, foi possível perceber que esta estratégia política foi crucial para a Undime-SC consolidar-se como um forte ator de política, congregando os DMEs, disseminando e explicando as políticas e logrando para si o lugar de visibilidade, pressão e poder nos diferentes contextos do processo político afeto às políticas educacionais, tanto no âmbito catarinense como brasileiro; descortinando, portanto, a relevância do seu escrutínio no deslocamento de políticas educacionais entre contextos multiescalares.

No capítulo 2, intitulado “A atuação política da Undime-SC no período 2010-2020: escrutinando as concepções, ideias e interesses no jogo político”, serão apresentados os dados e análises referentes à atuação da Undime-SC que influenciou a organização e realização dos eventos formativos para os DMEs catarinenses ao longo do período investigado.

2. A ATUAÇÃO POLÍTICA DA UNDIME-SC NO PERÍODO 2010-2020: ESCRUTINANDO AS CONCEPÇÕES, IDEIAS E INTERESSES NO JOGO POLÍTICO

Dois tipos de ‘conhecimento governante’ estão sendo negociados aqui. O primeiro tipo tem a forma ou está representado em números, como as avaliações, as comparações, os rankings das organizações do setor público, e é o que poderia ser chamado de *conhecimento sobre* – embora este não seja simplesmente um meio de descrever, é um conhecimento efetivo; por meio de processos de performatividade, ele organiza aquilo que ele descreve. O segundo tipo é o *conhecimento para* que toma a forma do discurso e das práticas como métodos de organização ou meios de reforma de atores do setor público – que envolvem mudanças na sua forma, na sua cultura e na sua conduta, *redesign* organizacional reflexivo. (BALL, 2014, p. 172. Grifos do autor.)

O excerto de Ball, citado na epígrafe, demonstra que as políticas educacionais no tempo presente têm se metamorfoseado em produtos lucrativos que se movem, desconsiderando quaisquer fronteiras territoriais, por meio de complexas redes de políticas que alojam multifacetados atores que negociam um conhecimento “sobre” e “para” a educação, que em seu cerne aninham uma concepção “governante”. Este pensamento é seminal para analisar a atuação política da Undime-SC e, mais especificamente, o seu papel político e intelectual na reforma do Estado e na reforma educacional, sob a batuta da NGP em fluxo em Santa Catarina.

Este capítulo tem como objetivo analisar as ideias, concepções e interesses aninhados no jogo político de atuação da Undime-SC e sua influência sobre a formação dos DMEs promovida pela entidade, com base na perspectiva epistemológica a seguir apresentada.

O imaginário social⁴³ contemporâneo está afetado diretamente pela globalização, ainda que suas manifestações e influências apresentem diferentes modos e trajetórias de realização, em função das particularidades dos diferentes contextos. Com a globalização, emergiu uma relação indissolúvel entre o global e o local (BALL, 2016), marcada por assimetrias e tensões, que tem impactado as formas de ver, sentir, agir e conviver na sociedade. Como pondera Chartier (2009, p. 57, grifo do autor):

⁴³ [...] o imaginário social constitui um aspecto da vida social por meio da qual uma coletividade designa sua identidade, elabora uma certa representação de si, estabelece a distribuição dos papéis e das posições sociais, exprime e impõe crenças comuns. Assim é produzida uma representação global e totalizante da sociedade, como uma ordem em que cada elemento encontra a razão de ser. O imaginário social é, deste modo, uma das forças reguladoras da vida coletiva e, portanto, uma peça efetiva e eficaz de controle na mesma. Este torna-se inteligível e comunicável por meio da produção de discursos nos quais e pelos quais se efetua a reunião das representações coletivas em uma linguagem.” (XAVIER, 2002, p. 8-9).

A união indissolúvel do global e do local levou alguns a propor a noção de ‘glocal’ que designa, com correção, os processos pelos quais são apropriados as referências partilhadas, os modelos impostos, os textos e os bens que circulam mundialmente, para fazer sentido em um tempo e lugar concreto.

Através destes processos, (des)territorializam-se e (re)territorializam-se ideias, valores, práticas e tradições sociais, culturais, políticas, econômicas e educacionais, configurando-se como uma tendência forte na atualidade, tal como apontam os estudos organizados por Morgado *et al.* (2015).

Dale (2004) e Verger (2017) elucidam que a globalização tem sido alavancada pela economia capitalista neoliberal, permitindo ancorar e legitimar suas ideias, concepções e interesses para garantir a acumulação da riqueza e sedimentar os caminhos para a sua reprodução. Neste sentido a NGP, como forma política do neoliberalismo, produziu profundas transformações no papel político do Estado e da educação, a partir da reforma que foi colocada em marcha, sobretudo, a partir dos anos 1980, em escala global.

Considerando a reforma do Estado, o neoliberalismo promoveu o deslizamento do modelo do “Estado de bem-estar social” ou “Estado burocrático-profissional” para o modelo de “Estado pós-burocrático” ou “Estado avaliador”. Contudo, é evidente a hibridização entre ambos os modelos nos diferentes contextos - em razão de interesses, relações de poder e processos de aceitação e resistência existentes -, onde se processam as interpretações, traduções e recontextualizações (MAROY, 2013).

Com base no aludido, no primeiro modelo, consolidado ao longo da sociedade moderna, o papel político do Estado era compensar os efeitos do capitalismo por meio de políticas públicas setoriais, com robustos investimentos oriundos dos fundos públicos, voltadas ao atendimento de demandas e necessidades de diferentes naturezas e a coesão social. No modelo atual, o papel político do Estado passa a ser de regulador e avaliador de políticas, sob a lógica organizacional do setor empresarial, com organização pretensamente mais flexível e dinâmica com fundamento NGP.

A NGP ou *New Public Management* se configurou como a forma política do neoliberalismo, tendo como premissa funcionar não contra o Estado, mas por meio dele, sob a insígnia do *managerialism* (DALE, 2010). Sob a lógica do *managerialism*⁴⁴, instituiu-se um

⁴⁴ Como evidencia Abrucio (1997), as teorias críticas à burocracia estatal, como a *public choice* nos Estados Unidos e o corolário neoliberal de Hayek na Grã-Bretanha, foram decisivas na abertura das frestas para a proliferação do modelo gerencial como matriz conceitual para o setor público, avançando por terrenos paulatinamente dominados pelas temáticas democráticas e republicanas. Neste sentido, as experiências de alguns países anglo-saxônicos (Reino Unido, Austrália, Nova Zelândia e Estados Unidos) e no Canadá foram emblemáticas e se configuraram no cenário global como “bons exemplos” a serem disseminados e seguidos.

sistema linguístico, cultural e organizacional a partir do qual é declarado, explicado e interpretado o mundo segundo os sentidos e significados típicos da gestão e da cultura privada, onde a imagem do gerente assume lugar estratégico e o cidadão é metamorfoseado em consumidor de produtos e serviços.

Adensando a discussão, Abrucio (1997), em suas análises sobre os marcos conceituais basilares do neoliberalismo e da *New Public Management* no caso inglês, destaca o intercâmbio de duas teorias que se hibridizaram para lhe dar estatura: o *Consumerism* e o *Public Service Oriented*⁴⁵. Apesar dos dissensos observáveis, o fato é que em conjunto essas teorias contribuíram para sedimentar o caminho da reforma do Estado em escala global. Reforma pautada na inserção de tecnologias de avaliação individuais e organizacionais, baseadas em indicadores de produtividade e qualidade e na descentralização política, sob a retórica de que quanto mais próximo dos processos decisórios os cidadãos estiverem, melhor será a qualidade dos serviços prestados e maior será o nível de *accountability*.

Assim, no modelo de “Estado avaliador”, a governança do Estado é configurada sob os princípios do gerencialismo⁴⁶ e suas tecnologias de performatividade⁴⁷, *accountability*⁴⁸ e contratualismo⁴⁹, por meio da operacionalização de complexos processos de avaliação externa em larga escala, assumindo um papel político marcadamente regulador.

⁴⁵ O *Consumerism*, surgido nos anos de 1980, advoga o foco na “efetividade”, que se expressa na prestação de bons serviços pelos governos e na qualidade dos programas e projetos governamentais. Nesta perspectiva, a descentralização é considerada o eixo de gravidade para sustentar a competição entre os prestadores de serviços, definindo os indivíduos como consumidores ou clientes e, por conseguinte, como unidade de referência. O *Public Service Oriented*, surgido em meados dos anos 1990 como crítica ao *Consumerism*, incorporou as ideias do *accountability* e da equidade. Assim, advoga-se a necessidade de se promover a prestação de contas por meio da *accountability*, no sentido de dinamizar a participação dos cidadãos nos processos de decisão e de reconhecer a esfera pública como lugar de aprendizagem social e de controlar a qualidade do serviço público tornando-os mais qualitativos e equitativos. (ABRUCIO, 1997).

⁴⁶ O gerencialismo é o meio pelo qual estão sendo reformadas a estrutura e a cultura dos serviços públicos. Para tanto, são introduzidas orientações e prescrições que visam remodelar as relações de poder e a forma como são desenvolvidas as políticas, sobretudo, no setor social. Dessa maneira, fragmenta-se o profissionalismo dos educadores e intensificam-se os mecanismos de controle e vigilância. (BALL, 2005)

⁴⁷ “A performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança. Os desempenhos de sujeitos individuais ou de organizações servem de parâmetros de produtividade ou de resultado, ou servem ainda como demonstrações de “qualidade” ou “momentos” de promoção ou inspeção. Eles significam ou representam merecimento, qualidade ou valor de um indivíduo ou organização dentro de uma área de julgamento, tornando os “silêncios audíveis.” (BALL, 2005, p. 543, grifos do autor).

⁴⁸ Schneider e Nardi (2019), a partir de minuciosos estudos, explicam que *accountability* é um sistema formal e complexo de gestão adotado pelo Estado, sob a lógica da NGP, que pressupõe a prestação de contas, por meio de informação, justificação e responsabilização. Ou seja, os atores de políticas são instados a informar sobre o que e como fazem, justificar porque fazem ou não fazem e porque alcançam ou não os resultados esperados e, por fim, responsabilizar-se pelas consequências positivas ou negativas decorrentes dos seus atos. Em última análise, o *accountability* possibilita controlar a distância os sujeitos da educação, instituições educativas e sistemas de ensino.

⁴⁹ Os Estados passam a definir os objetivos e programas em âmbito central e os sistemas de ensino, e suas respectivas instituições de ensino, passam a ter a autonomia para se gerir pedagogicamente e financeiramente.

Atinente à regulação exercida pelo Estado avaliador, Barroso (2005) destaca sua maior flexibilidade no estabelecimento dos processos, contudo, com ampliação da rigidez no controle da eficiência dos resultados. Ao regular, concomitantemente, regulamenta, controla e adapta sistematicamente os ordenamentos, mediante problemas e desafios intercorrentes, estabelecendo “arbitragens” (MAROY; 2013) no jogo político onde se aninham diferentes interesses, concepções, tensões e atores. Ou seja, a regulação pressupõe o estabelecimento de modos de ação, articulação e controle dos diferentes atores que são institucionalizados e materializados em “artefatos de políticas” (MAROY, 2013; BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016) - como instrumentos legais, técnicos e materiais da ação pública e do Estado - os quais, por meio de processos de interpretação e tradução, assumem diferentes configurações e nuances nos diferentes contextos.

No setor educacional, a reforma do Estado impeliu novos modos de regulação⁵⁰ sobre os sistemas educacionais que são operados por um complexo conjunto de medidas que combinam descentralização, autonomia, *accountability*, parcerias público-privadas, esquemas de transferências condicionais, dentre outras. Sob o corolário da modernização da administração pública, essas medidas e mudanças assumiram proporções globais, transbordando as fronteiras dos Estados nacionais e constituindo uma “agenda globalmente estruturada para a educação (AGEE)” (DALE, 2010) que se desliza entre os diferentes contextos como um “efeito contaminação” (BARROSO, 2003a, 2003b) e se configurando como “políticas viajantes” (VERGER, 2019).

Como argumenta Maroy (2013), o Estado burocrático-profissional tinha um caráter educador, ou seja, tomava para si a responsabilidade pela oferta, manutenção e desenvolvimento da escolarização, por meio do estabelecimento de normas bem definidas sobre os papéis, funções, competências e responsabilidades. Neste caso, não apenas se definiam a organização e coordenação dos sistemas educacionais, mas também se edificava um significado institucional visando uma unidade no tratamento e no acesso à educação

Entretanto, essa gestão é fruto de contratos firmados segundo os objetivos definidos pelo Estado e seu acompanhamento é realizado por sistemas de avaliação que instituem métricas de resultados, a partir das quais se produzem encorajamentos simbólicos, premiações ou sanções. O Plano de Ações Articuladas (PAR), criado no Brasil nos anos de 2010, como ferramenta de gestão educacional atrelada às metas do “Compromisso Todos Pela Educação”, é um exemplo emblemático de contratualismo nos termos aqui referidos

⁵⁰ No campo da Política Educacional, a questão da regulação tem sido considerada a partir de dois contextos. No primeiro contexto, a regulação está relacionada à reforma da administração do Estado e sua modernização. Neste caso, a face do Estado regulador é desenhada sob os contornos menos prescritivos e regulamentadores, ou seja, menos controlador e mais focado nos resultados, portanto, com uma feição modernizada. No segundo contexto, a regulação está relacionada à desregulação para destacar a ruptura com o *modus operandi* tradicional de intervenção do Estado na orientação e coordenação do sistema educacional, abrindo brechas significativas para uma regulação de origem privada por meio da criação de mercados educacionais. (BARROSO, 2005).

escolar. Para tanto, era considerada a autonomia dos profissionais da educação, a partir dos seus conhecimentos, saberes e culturas profissionais, enredando nesta trama o Estado e os profissionais da educação. Já no Estado avaliador, principalmente a partir de 1980 com a emergência dos estudos da NGP, o papel político do Estado sofre uma inflexão, por meio de novas formas de coordenação e articulação das políticas públicas, que deslocaram o domínio da oferta educativa pelo Estado, diminuição dos investimentos em educação, prevalência de formas de *accountability*, o surgimento do *empowerment* (com a delegação do controle central para unidades organizacionais autônomas) e, por fim, um currículo escolar centrado na aprendizagem e no desenvolvimento de competências e habilidades.

Embora a autonomia seja evocada nos discursos políticos alinhados à NGP, paira a desconfiança em relação à autonomia profissional dos profissionais da educação, razão pela qual há a hipervalorização de novos sistemas de avaliação de práticas e de resultados que se preocupam com os resultados em detrimento do processo, ou seja, as preocupações com a qualidade social da educação e o acesso à escolarização são obliteradas em favor da lógica da economia, que é considerada um poderoso instrumento de direção e controle (BALL, 2001; LIMA; GANDIN, 2011, 2012, 2017; NASCIMENTO, 2018; SANTOS, 2017; SCHNEIDER; NARDI, 2012, 2019; SILVA; ALVES, 2012; SOUZA, 2010; TROJAN, 2010).

Analisando a reforma educacional, sob a insígnia do Estado avaliador, Afonso (2013) categorizou três fases. Na primeira, nos anos de 1980, as mudanças culturais, políticas, econômicas e sociais impulsionadas pelo neoliberalismo permitiam aos Estados nacionais grande autonomia. As avaliações realizadas tinham um caráter doméstico de controle sobre a educação escolar e a expansão da lógica mercadológica privilegiava a livre escolha educacional (as famílias consideradas como consumidoras) e a publicização dos resultados educacionais para a realização dos *rankings*. Na segunda fase, nos anos de 1990, emergiu a significativa participação de Organizações Internacionais (OIs) no setor educacional, como é o caso da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), propulsando as políticas educacionais numa nova direção, marcadamente, em padrões externos e pretensamente universais. Por fim, a terceira fase, a partir dos anos 2000, houve o aparecimento de um novo protagonismo das OIs, como é o caso da Organização Mundial do Comércio (OMC), quando há a intensificação dos mecanismos de mercantilização da educação.

Referente às OIs, uma série de estratégias políticas são postas em ação outorgando-lhes o poder de influenciar e enquadrar as políticas educacionais em contextos multiescalares,

por meios que envolvem diferentes níveis de coerção ou voluntária adesão. Não obstante, as OIs se configuram como fóruns de cooperação e, simultaneamente, como arenas de lutas entre os Estados-membros - na medida em que os Estados mais poderosos buscam aparelhá-las em favor de seus interesses na economia e na geopolítica global, revelando complexas relações de poder. (PEREIRA, 2010; PEREIRA; PRONKO, 2015; VERGER; PARCERISA, 2017)

No contexto de influência das políticas educacionais, as OIs exercem poder intelectual, político e econômico de três maneiras: 1) “classificam o mundo”, por meio de avaliações realizadas internacionalmente e gerando fortes tensões e pressões para a realização de reformas; 2) “corrigem os significados sobre o mundo social”, por meio de referências e indicadores; e 3) “articulam e divulgam normas, princípios e crenças”, por meio da disseminação de boas práticas para o aperfeiçoamento educacional (VERGER, 2019). Com isso, definem-se os problemas, prioridades e objetivos das reformas no campo educacional, conscientizando os governos e a opinião pública sobre a necessidade de executar as reformas de forma adequada.

Além das OIs, como destaca Ball (2014), atuam no contexto de influência e enquadramento de políticas educacionais as redes transnacionais, as *think tanks*, *experts* em políticas, fundações e consultores internacionais, comumente relacionados e ligados à rede de “filantropia 4.0”. Nesta dinâmica são produzidos princípios, diretrizes, ideias e, sobretudo, evidências para balizar decisões, criando um clima organizacional propício para o empréstimo e aprendizagem de políticas, sobretudo, num cenário marcado pelo “multilateralismo complexo” (VERGER, 2019) e que fez erigir novas autoridades privadas na educação.

Com base nos argumentos tecidos, a NGP se expressa como o principal aparato hermenêutico da reforma política e de reengenharia do setor público em escala global e, por derivação, na América Latina e no Brasil - onde programas e projetos internacionais, regionais e nacionais têm sido colocados em movimento, com nítida orientação pelo mercado baseado na concorrência internacional.

Ensejando a reforma gerencial do Estado, a NGP, conforme apontam os estudos de Schneider e Nardi (2019), tem no *Centro Latinoamericano de Administración para el Desarrollo* (Clad) um dos seus principais defensores, desde os anos de 1990, quando anuncia em seu discurso o compromisso com uma cultura de qualidade na gestão pública. Neste sentido, os cognominados “domínios” para uma agenda modernizadora no setor público na América Latina, segundo o Clad são:

Democratização e responsabilização da gestão pública; profissionalização da gestão pública; novas tecnologias de gestão; gestão por resultados orientados para o desenvolvimento e mecanismos de governança. [...] promoção de uma cultura de qualidade na gestão dos serviços públicos. (SCHNEIDER; NARDI, 2019, p. 39).

É a partir destes domínios que se propõem as diretrizes para uma nova regulação social, intimamente relacionadas com o ideário defendido por OIs e a agenda da NGP. Nesta lógica, no campo educacional as instituições educativas são politicamente deslizadas de instituições para sistemas de produção que geram produtos ou resultados mensuráveis (que podem ser comparados e ranqueados) e, por conseguinte, produzir controle sobre os objetivos, práticas e resultados educacionais.

No Brasil, com as configurações de um Estado-avaliador, a NGP tem se intensificado paulatinamente no contexto da prática, alcançando a gestão dos diferentes setores sociais, especialmente, o setor educacional. Estudos sobre as políticas educacionais, nas últimas décadas, revelam com nitidez a atuação do Estado como comitê agenciador destas políticas. Atuando em favor dos interesses das grandes corporações do mercado educacional e no fortalecimento das dinâmicas da ordem social capitalista, o Estado tem escamoteado estas reais intenções por meio de discursos calcados no interesse geral dos cidadãos e da nação brasileira. Não por acaso, estas políticas têm impulsionado expressiva quantidade e variedade de atores no processo político e na articulação com a prática, como: intelectuais vinculados às universidades brasileiras, laboratórios e centros de pesquisa renomados do Brasil e exterior; reconhecidas empresas nacionais e multinacionais do setor educacional; fundações; organismos internacionais; *think tanks* e órgãos governamentais brasileiros. (COSTA, 2019; EVANGELISTA *et al.*, 2019; FREITAS, 2013; GRIMM, 2016; LIMA; GANDIN, 2017; LUNARDI MENDES; BORGES, 2019; LUNARDI MENDES; PLETSCHE; HOSTINS, 2019; REINIG, 2019; SEEMANN, 2016; SEEMANN; LUNARDI MENDES, 2020; SILVA; ALVES, 2012; SOUZA, 2010; TROJAN, 2010).

Complementando a discussão, argumenta Laval (2004, p. XIX, grifo do autor):

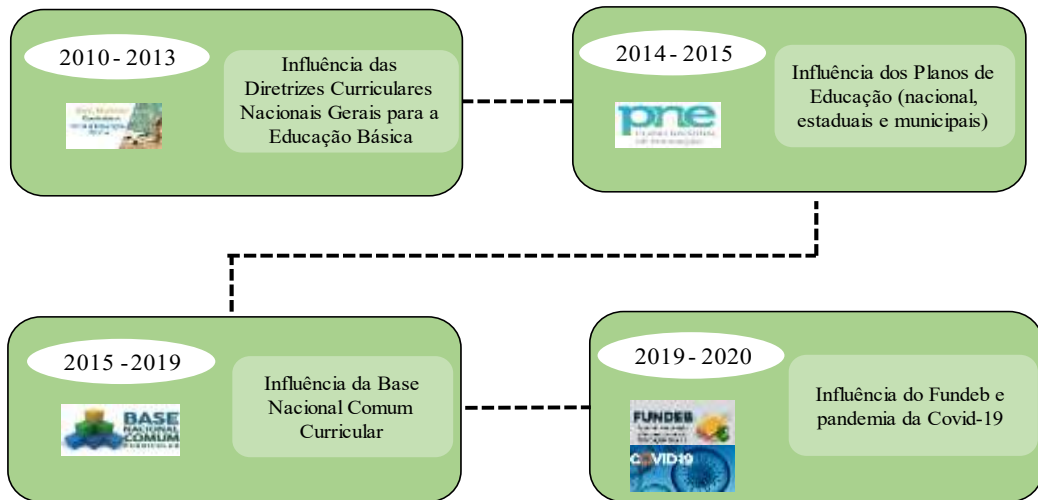
Mesmo se a educação é mais do que nunca reconhecida nos discursos oficiais como um fator essencial de progresso, só se pode constatar a erosão dos fundamentos e das finalidades de uma instituição até lá voltada à transmissão da cultura e à reprodução dos quadros sociais e simbólicos da sociedade no seu conjunto. Os objetivos que se podem dizer ‘clássicos’ de emancipação política e de expansão pessoal que estavam fixados para a instituição escolar, são substituídos por imperativos prioritários da eficácia produtiva e de inserção profissional. Assiste-se, no plano da escola, à transmutação progressiva de todos os valores em único valor econômico.

No escopo da política educacional em fluxo, portanto, as instituições educativas vêm sendo transformadas numa empresa, a partir do forte ataque do ideário neoliberal às políticas sociais e, mais especificamente, à educação pública. Assim, sob o argumento do direito de aprender e a ênfase na aprendizagem, como enfatizam Biesta (2013) e Seemann e Lunardi Mendes (2019), corroem-se o valor intrínseco da educação escolar e os processos democráticos no âmbito da sociedade, em favor de uma formação dos estudantes que visa formar o capital humano para o mercado e de instauração de uma democracia que se esvazia na esfera pública - obstaculizando os processos pelos quais os indivíduos possam “tornar-se presença” num mundo marcado pela diferença e a pluralidade e que exige o reconhecimento e a garantia dos direitos humanos.

Com estas lentes, a análise sobre a atuação da Undime-SC no processo político, no período 2010-2020, revelou que as ideias do direito à educação e a qualidade social da educação foram estruturantes no seu trabalho com políticas, face aos recorrentes problemas que “[...] sempre apresentou dificuldades na sua efetivação” (UNDIME-SC, 2018a, p. 68), ou seja: operacionalização da municipalização; garantia do acesso universal à escolarização; financiamento insuficiente para a educação; debilidades nos repasses dos recursos para a educação, alimentação escolar e transporte escolar (pelos governos estadual e federal); relacionamentos turvos entre as Semeds, SED-SC e MEC; e descentralização e autonomia restrita das RMEs.

Neste décor, verificou-se que a entidade manteve frentes de trabalho já existentes nos períodos anteriores de sua história, porém rearticuladas a partir dos debates, desafios, disputas e influências que foram se reformulando ou emergindo no jogo político estadual e nacional, em alinhamento com os posicionamentos políticos da Undime, como demonstra a figura 7.

Figura 7 - Influência na atuação da Undime-SC no período 2010-2020



Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Com base nesta evidência, nas próximas seções serão descritos e analisados cada período de atuação da entidade, conforme a figura 7, com seus respectivos achados e análises e, na última seção, serão abordadas as epistemes norteadoras no esforço de compreender e explicar as ideias, concepções e interesses nucleares que caracterizam a atuação da Undime-SC.

2.1 O PERÍODO 2010-2013: A INFLUÊNCIA DAS DCNGEB

No ano de 2010, a realização da Conferência Nacional de Educação (Conae) assumiu posição de relevo no trabalho na Undime-SC. Nesta direção,

[...] por meio dos seus representantes eleitos e do presidente da Undime-SC, participou de reuniões na Coordenação Estadual para definir o modelo a ser aplicado nas regionais em SC; na Conferência Estadual CONAE (Florianópolis) e na Conferência Nacional-Brasília/DF. (UNDIME-SC, 2018a, p. 102)

Atuando na mobilização dos DMEs catarinenses para a participação na Conae, a entidade realizou diversos eventos regionalizados com a intencionalidade de marcar e demarcar no texto final suas concepções, ideias e interesses, especialmente, sobre as questões

da **municipalização do ensino**, da **gestão democrática** e da reformulação do **financiamento da educação básica**, traduzidas pela entidade como bandeiras de luta fundamentais para a garantia do **direito à educação**, construção do sistema nacional de educação, elaboração do PNE (2010-2020) e a implantação das DCNGEB.

Diante disto, verificou-se que a entidade advogou em favor da “[...] prioridade da municipalização [...], levando em conta que, para isso, seria indispensável a reforma tributária, assim como a participação financeira dos órgãos estaduais e federais.” (UNDIME-SC, 2018a, p. 56), uma vez que:

Vários municípios realizaram acordos de ajuste de conduta com o Ministério Público e terão que assumir uma obrigação a mais; Listas de espera para atender Educação Infantil e Creches são muito grandes. Os custos financeiros dessas transferências vão acarretar diminuição de investimentos na Rede Municipal de Ensino.” (id., p. 87)

Reconhecendo que a educação escolar como uma obrigação do Estado, regida sob os auspícios do regime de colaboração, posicionou-se que a municipalização do ensino como “[...] transferência deveria resultar de uma transição programada, em médio prazo, com garantia de sala de aula com todos os equipamentos; o Estado deveria transferir junto com as creches, o Ensino Fundamental [...]” (id., p. 88). Nesta direção, “Continuaram os esforços da Undime-SC e Fecam para a consolidação da integração entre Secretaria Estadual de Educação e Secretarias Municipais de Educação [...]” (id., p. 70) e a reivindicação de “[...] representação da Undime-SC no Conselho Estadual de Educação – CEE”. (id., p. 69), justificando-se como medidas para promover a gestão democrática, tal como preconizava o ordenamento jurídico.

Reivindicando a **municipalização do ensino** das primeiras etapas da educação básica, a Undime-SC, concomitantemente, atuou em frentes de trabalho que tencionaram promover a revisão e reformulação das políticas de financiamento, com o interesse de ampliar os valores absolutos a serem investidos na expansão, manutenção e desenvolvimento das RMEs, bem como, regulamentar e regularizar os repasses financeiros oriundos dos governos estadual e federal (recursos financeiros redistributivos e supletivos) e às correspondentes prestações de contas. Para tanto, advogou sobre a necessidade de se promover uma reforma tributária amplamente discutida, com o interesse de promover a autonomia na gestão educacional das RMEs que, por sua vez, estava intrinsecamente relacionada com a autonomia dos seus orçamentos e recursos físico-financeiros.

A **gestão democrática**, prevista no ordenamento jurídico, foi reafirmada como o modo estruturante das relações entre os entes federativos, exigindo um processo político participativo e dialógico que contemplasse as demandas reais que emergiam das RMEs, de modo a (re)formular e colocar em ação políticas, objetivos e metas. Neste aspecto, regulamentar, clarificar e fortalecer as relações entre as Semeds, SED-SC, CEE-SC, Fecam e MEC foi considerada uma estratégia política seminal, ou seja, a via político-administrativa na qual se qualificaria a gestão democrática, autonomia e participação dos RMEs e da sociedade civil organizada no processo político em que gravitavam as políticas sociais públicas, especialmente, as políticas educacionais. Consoante a este cenário, são elucidativos os argumentos de Chauí (1989, p. 20):

A prática de declarar direitos significa, em primeiro lugar, que não é um fato óbvio para todos os homens que eles são portadores de direitos e, por outro lado, significa que não é um fato óbvio que tais direitos devam ser reconhecidos por todos. A declaração de direitos inscreve os direitos no social e no político, afirma sua origem social e política e se apresenta como objeto que pede o reconhecimento de todos, exigindo o consentimento social e político.

Os problemas ou dificuldades, em torno dos quais a atuação da Undime-SC foi marcante, evidenciam a fragilidade do regime de colaboração em fluxo no Brasil, ou seja, a prevalência do federalismo “centrípeto” em detrimento do federalismo “cooperativo”, tal como proclama a Carta Magna, ou seja, a “[...] cooperação exige entendimento mútuo entre os entes federativos e a participação supõe a abertura de novas arenas públicas de deliberação e mesmo de decisão” (CURY, 2010 p. 158), e não a centralização decisória e a autocracia com as marcas do centripetismo.

Tomando por base ainda o ano de 2010, verifiquei que a Undime-SC realizou um amplo conjunto de audiências com a SED-SC e o CEE-SC “[...] para tratar da migração dos alunos do Sistema de oito anos para a modalidade de Ensino nove anos.” (UNDIME-SC, 2018a, p. 103) no ensino fundamental, das quais resultou uma proposta gestada a partir das sugestões apresentadas pela Undime-SC, solucionando os impasses na mudança dos estudantes de uma modalidade para a outra, em decorrência da Resolução CNE/CEB n. 7/2010, que fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos (BRASIL, 2010a).

Concomitantemente, a Undime-SC foi copartícipe nos “Seminários Regionais de Sistemas Estadual e Municipais de Ensino (Secretários Municipais de Educação SC) – Reuniões em: Blumenau, Lages, Tubarão, Florianópolis, Caçador e Chapecó” (UNDIME-SC,

2018a, p. 102), promovidos conjuntamente pela Undime-SC, CEE-SC e União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação de Santa Catarina (Uncme-SC), com a finalidade de promover a articulação, organicidade e sequencialidade entre os sistemas de ensino (municipais, estadual e nacional) em alinhamento com as orientações e prescrições emanadas das DCNGEB. Nesta mesma lógica, no mesmo ano, a Undime-SC realizou uma formação para os DMEs, focalizando as discussões sobre as novas diretrizes curriculares que emergiram no Brasil e as implicações no financiamento da educação.

Por fim, em 08 de novembro do ano corrente, “[...] foi ativada na *WEB* o novo site da Undime-SC, mais versátil e com muitas informações para os dirigentes municipais de educação.” (UNDIME-SC, 2018a, p. 103), com o propósito de estreitar as relações da entidade com seus representados, utilizando-se das potencialidades das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC). Esta decisão foi resultante da demanda apontada pelos representados da entidade durante a realização de reunião ordinária em que “Foram definidos, também, os meios de divulgar as ações da Undime-SC, ou seja, a criação de um Boletim Eletrônico Mensal; a necessidade, urgente, de uma página ou portal na internet da Undime-SC.” (id., p. 86). Com a criação do *WebSite* manteve-se a publicação do Jornal da Undime-SC (JU)⁵¹, criado em 2009.

No ano de 2011, a Undime-SC realizou reuniões ordinárias regionalizadas em Blumenau (SC), Florianópolis (SC) e Lages (SC) e o Fórum Extraordinário da Undime-SC em Chapecó (SC), com foco no fortalecimento da educação municipal. Além disso, foi também realizado o Fórum Ordinário da Undime-SC, em Florianópolis (SC), para a eleição da nova diretoria no período 2011-2012. Destes eventos, três tiveram caráter formativo e com fortes alinhamentos aos programas e projetos de educação federais e estaduais, mantendo a tradição dos períodos anteriores, tal como declara Itamar Fávero, presidente da Undime-SC (2005-2007, 2007/2008), em 2005: “Em relação à Política da Undime, o prof. Itamar Fávero, enfatizou a importância da Undime-SC ser parceira autônoma das decisões e participações em Programas Estaduais e Federais” (UNDIME-SC, 2018a, p. 80). Essa tradição foi verificada ao longo de todo o período de 2010-2020.

⁵¹ “O Jornal da Undime-SC (JU), com o lema ‘A União dos Dirigentes de Educação mais perto de você’ materializa a comunicação escrita entre a Diretoria Executiva da entidade e os Associados, de forma pertinente, prazerosa e assídua. Assim, objetivando comunicar-se regularmente com seus associados, parceiros e com a comunidade escolar em geral, a Undime-SC, para além de divulgar as atividades que promove e apoia, publica os acontecimentos de maior destaque na área educacional de todos os municípios do Estado.” (UNDIME-SC, 2018a, p. 149, grifo do autor.)

Neste período, foram articulados e realizados dois cursos de especialização com a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) para diretores escolares e coordenadores pedagógicos: o Curso de Especialização “Escola que Protege”⁵² e o Curso de Especialização “Coordenação Pedagógica”⁵³. (UNDIME, 2018a)

Ainda no ano de 2011, a Undime-SC tomou assento em diversos espaços políticos: Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente (com o objetivo de discutir e pensar ações voltadas à formação inicial e continuada dos professores); Fórum Catarinense de Educação Infantil (com a finalidade de debater, avaliar e propor ações políticas no âmbito da educação infantil); Grupo de Trabalho sobre Transporte Escolar (com a intencionalidade de diagnosticar os avanços e retrocessos e propor alternativas de melhoria no âmbito do transporte escolar dos estudantes catarinenses); Comissão do Fundeb Estadual (com o propósito de discutir, avaliar e propor na gestão do Fundeb); Comissão de Desenvolvimento Integrado de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (com o objetivo de discutir, avaliar e propor medidas político-pedagógicas no âmbito da alfabetização e da EJA catarinense), e CEE-SC (com a finalidade de discutir, avaliar e propor marcos regulatórios na educação no âmbito do estado de Santa Catarina. (UNDIME-SC, 2018a)

Em 2012, a Undime-SC manteve sua atuação nos fóruns, comissões e órgãos educacionais firmados em 2011, e ampliou sua atuação participando no “[...] Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb); Provinha Brasil; Fórum Nacional de Educação Infantil.” (UNDIME-SC, 2018a, p. 108).

Essas participações, demarcadas nos anos de 2011 e 2012, espalharam-se ao longo da década, em consonância com a longevidade dos respectivos trabalhos institucionalizados, ao lado de outras coalizões permanentes como a vinculação à Campanha Nacional pelo Direito à Educação (CNDE), celebrada desde 2003⁵⁴, revelando o progressivo avanço do raio de

⁵² Este curso foi ofertado na modalidade a distância pelo Núcleo de Multiprojetos de Tecnologia Educacional (NUTE), da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com carga horária de 180h. Resultante da parceria entre a UFSC e a Undime-SC, contou com o apoio da Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas do Ministério da Justiça (Senad/MJ). O objetivo foi formar os profissionais da educação para promover a prevenção do uso de drogas nas escolas públicas da região Sul do Brasil. (UNDIME-SC, 2018a)

⁵³ Este curso em nível de Pós-Graduação *Lato Sensu*, com 405 horas, foi uma iniciativa que contou com a parceria da UFSC, MEC, SED-SC e Undime-SC. Teve como objetivo, formar os coordenadores pedagógicos e/ou profissionais que exercem função equivalente e constituem a equipe pedagógica das escolas de educação básica, visando ampliar e qualificar suas capacidades de análise e resolução de problemas, elaboração e desenvolvimento de projetos e atividades no âmbito da organização do trabalho pedagógico e do processo de ensino e aprendizagem. (<https://noticias.ufsc.br/2011/07/ufsc-sedia-encontro-presencial-do-curso-de-especializacao-em-coordenacao-pedagogica/>. Acesso: 13 mar. 2022.)

⁵⁴ Na análise da empiria, encontramos: “Em 15 de outubro de 2003 - Dia do Professor - a Undime-SC, juntamente com a Secretaria Municipal de Educação de Indaial, promoveu a Campanha Nacional pelo Direito

atuação da Undime-SC nas políticas educacionais, em diferentes esferas administrativas (municipal, estadual e federal).

Esse posicionamento da Undime-SC permitiu inferir, por um lado, que a entidade mantém seu compromisso em alinhar-se às políticas educacionais e promover o regime de colaboração para a constituição do sistema nacional de educação, mas, por outro lado, explicita-se que por meio desta iniciativa assumiu lugar de protagonismo na elaboração, execução e avaliação de programas e projetos, de modo a defender os interesses de seus representados, assim como, o seu lugar de representante e de influência no jogo político afeto ao setor educacional.

No esforço de ampliar e estreitar a comunicação com seus representados e a sociedade em geral, ainda em 2012, a Undime-SC criou sua conta no *Facebook* (<UndimeSC>) com o objetivo de:

[...] ampliar o meio de comunicação com os Dirigentes Municipais, técnicos, educadores, como, também, para atender ao público em geral, interessado em conteúdos voltados à educação, de forma rápida e objetiva. Informações sobre concursos, programas, projetos e prazos podem ser visualizados na página da instituição, que traz, também, informes da Undime-SC. As publicações são diárias e permitem a interatividade dos internautas.” (UNDIME-SC, 2018a, p. 151).

Em 2013, emergem duas revelações importantes: definição do representante para o “[...] Todos pela Educação⁵⁵ [...]” (UNDIME-SC, 2018, p. 113) e a formação sobre o “[...] projeto Trilhas⁵⁶.” (id., p. 113) para professores e DMEs catarinenses. Referente à adesão e

à Educação - Ciranda pela Educação, com objetivo de reunir diferentes setores da sociedade e fazer com que a educação pública de qualidade viesse a ser pauta de prioridades. As mobilizações ocorreram, em espaços públicos, por todo o país, com danças de roda escolhidas a critério das culturas regionais. Dentre as reivindicações, os educadores acenaram para o aumento dos recursos da educação [...] e a atuação dos governos, de forma participativa, para a elaboração dos Planos Municipais e Estaduais.” (UNDIME-SC, 2018a, p. 77). Este achado corrobora o entendimento de que a partir de 2003 a Undime-SC passou a integrar a CNDE.

⁵⁵ Conforme o portal do Movimento Todos Pela Educação, os idealizadores se definem como uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, sem ligações com partidos políticos e com financiamento oriundo de recursos exclusivamente privados, criada em 2006, com o objetivo central “[...] mudar para valer a qualidade da Educação Básica no Brasil.” (<https://todospelaeducacao.org.br/quem-somos/>. Acesso: 23 mai. 2022). Sua governança é realizada por meio de um conselho executivo, eleito dentre os associados fundadores e demais membros associados. Seus membros incluem um amplo espectro de atores como pesquisadores, professores, institutos, fundações, *think tanks*, empresas, dentre outras, que militam segundo suas concepções e interesses em torno da educação brasileira.

⁵⁶ O projeto Trilhas, criado em 2006, é uma iniciativa do Instituto Natura em parceria com a Fundação Telefônica Vivo, que conta com o apoio do Instituto Península. O principal objetivo é ofertar formação continuada aos professores alfabetizadores e estudantes de pedagogia, colaborando para o desenvolvimento de estudantes leitores e escritores, com ênfase na leitura, escrita e oralidade. Em 2011, foi reconhecido pelo MEC como uma iniciativa eficaz para ser implementada com status de política pública para turmas de 1º ano do Ensino Fundamental, alcançando no período, 72 mil escolas em todo o Brasil, quando então o MEC passa a ser mais um de seus parceiros. Em 2014, o projeto passou a oferecer o primeiro curso a distância (EaD) para professores, que foi ampliado nos anos seguintes e certificou mais de 30 mil educadores. Em 2019, o portal foi

divulgação do projeto Trilhas, a Undime-SC declarou estar “Alinhado ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e compartilhando as metas e formas de atuação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) [...]” (UNDIME-SC, 2018a, p. 152).

O engajamento da Undime-SC em movimentos sociais do setor educacional configurou-se como uma frente de trabalho que contribuiu para ampliar e reverberar suas lutas em torno da autonomia, descentralização, municipalização e financiamento da educação municipal. Ao articular-se com outros atores governamentais e não-governamentais, academias, empresas, OIs, institutos, dentre outros, não apenas amplificou e fez ressoar seus princípios e diretrizes estatutárias, mas se projetou como um ator de políticas com reconhecimento subnacional, nacional e internacional.

As parcerias com empresas do setor educacional constituíram uma frente de trabalho da Undime-SC para potencializar e efetivar as suas ações políticas e administrativas, desde a década de 2000. Editoras, empresas produtoras de materiais e equipamentos pedagógicos e empresas de formação e consultoria formaram o seu portfólio de parceiros, as quais encontraram um terreno fértil para fazer crescer seus negócios e lucros; afinal, os eventos da Undime-SC se configuraram como vitrines e meios de *merchandising* dos produtos e serviços disponíveis no mercado educacional. Neste sentido, é emblemático o excerto a seguir, correspondente ao registro da Reunião Ordinária da entidade, realizada em 19 de julho de 2007:

Foi focado o Plano de Trabalho do ano de 2007 e informado sobre a parceria com o **Educasul**⁵⁷ e que várias editoras e empresas de materiais didáticos têm procurado a Undime-SC para firmar convênio, ao que a professora Astrid diz que é necessário ter-se critérios para analisar as propostas. (UNDIME-SC, 2018a, p. 86, grifo nosso.)

Apesar da advertência de se estabelecer critérios analíticos para a celebração de parcerias, sob a égide do *edubusiness*, o fato é que estas iniciativas se fortaleceram

reformulado, com foco ainda maior nos cursos e no intercâmbio entre professores, gestores e estudantes de pedagogia. Neste momento, o Centro de Educação e Documentação para a Ação Comunitária (Cedac) passa a compor o rol de parceiros. O Portal do Projeto Trilhas, está disponível gratuitamente em < <http://www.portaltrilhas.org.br/>>. Alinhado ao projeto, ao longo do tempo foram distribuídos livros e jogos pedagógicos, compondo kits pedagógicos, trabalhados no âmbito dos cursos ofertados pelo projeto Trilhas para as escolas brasileiras. (<https://portaltrilhas.org.br/>. Acesso: 13 abr. 2022)

⁵⁷ Educasul é o Congresso Sul Brasileiro de Educação, considerado no meio político como o maior evento de educação da região Sul. É promovido pela empresa Capacitar Eventos Educativos, criada em 2005. Seu público-alvo envolve gestores educacionais de diferentes esferas administrativas e professores de diversas regiões do Brasil. Conta com palestrantes, conferencistas e painelistas de renome nacional e internacional. (Disponível em: <https://www.sympla.com.br/educasul-2020_826877>. Acesso em: 18 fev. 2022.)

significativamente na atuação da Undime-SC, deslizando da década de 2000 para o período subsequente (2010-2020).

No mês de abril de 2013, a Undime-SC criou uma conta no *Youtube* (<Undime SC>), “[...] com o propósito de ceder às exigências do mercado tecnológico, cada vez mais em alta, e investir, também, na comunicação visual.” (UNDIME-SC, 2018a, p. 151). Nesse ambiente virtual, como verifiquei, são publicados vídeos referentes aos eventos educacionais, materiais institucionais, palestras, matérias jornalísticas e depoimentos de pessoas, consideradas autoridades da área educacional. Como constatei, em 23 de outubro de 2022, a conta da entidade no *Youtube* (Undime SC) contava com 13.700 inscritos.

Ainda no ano de 2013, a Undime-SC atuou nos processos políticos relacionados à uniformização dos calendários letivos no âmbito do território catarinense, tal como proposto pela SED-SC, no que se referia à delimitação conjunta do início e finalização do ano letivo nas diferentes redes de ensino (estadual e municipais). Apesar da vontade política de estabelecer uma unidade estadual sobre o início e término do ano letivo, em tela estava o interesse de minimizar as fragilidades e transtornos no atendimento do transporte escolar ofertado pelos municípios. Desde então, as negociações sobre o calendário letivo catarinense passaram a ser realizadas entre a Undime-SC e SED-SC. (UNDIME-SC, 2018a)

Destaco que na história da educação municipal catarinense e brasileira, a questão do transporte escolar se configurou como um grave problema e uma fragilidade logística e financeira para os DMEs. Considerado uma ação fundamental para assegurar o acesso dos estudantes à escolarização e com impactos no rendimento escolar, os valores para o custeio do transporte escolar foram, comumente, entendidos como insuficientes e nebulosas foram as responsabilidades orçamentárias e financeiras entre os governos municipais, estaduais e federal para sua realização. Esta questão assumiu proporções amplas a ponto de gerar questionamentos jurídicos, sistemáticas manifestações públicas e a realização de reuniões entre os entes federativos no esforço de equacionar a problemática instalada, contudo, com poucos avanços no contexto da prática. (MARTINS, 2010; PANTOJA, 2021; PINHEIRO, 2013; UNDIME-SC, 2018a)

Por fim, em 2013, constatei que a Undime-SC realizou 4 eventos formativos para os DMEs, mantendo o foco das agendas temáticas em programas educacionais federais, planos de educação, municipalização do ensino, financiamento da educação e as diretrizes curriculares nacionais afetas à educação básica.

2.2 O PERÍODO 2014-2015: A INFLUÊNCIA DOS PLANOS DE EDUCAÇÃO (NACIONAL, ESTADUAL E MUNICIPAIS)

Em 2014, a atuação da Undime-SC enfatizou a questão do Plano Nacional de Educação (PNE) - em tramitação para aprovação no Congresso Nacional - e o aumento do Piso Nacional dos Professores - estimado entre 11 e 12% - e seus potenciais impactos nos orçamentos das RMEs. Além disso, a Undime-SC e a Fecam, em audiência com a SED-SC, reivindicaram o ressarcimento financeiro do governo estadual pelo transporte escolar dos estudantes estaduais nos municípios. (UNDIME-SC, 2018a)

No referido ano, face à intensificação da judicialização educacional afeta às vagas na educação infantil e as tensões recorrentes entre os DMEs e o Ministério Público de Santa Catarina (MPSC), foi realizada uma reunião entre a Undime-SC e o MPSC em Florianópolis (SC), com o propósito de

[...] apresentar as dificuldades encontradas em solucionar o problema de vagas em creche e, nesse encontro solicitar que os procedimentos relativos à ampliação de vagas sejam uniformizados no estado, para todos os Promotores de Justiça das Varas da Infância e Juventude SC, especialmente quando forem tratar com as secretarias da abertura de vagas em novas creches. (UNDIME-SC, 2018a, p. 115-116.)

Em que pese os avanços decorrentes desta reunião e suas deliberações, o fato é que esse tensionamento persistiu ao longo da década com maior ou menor intensidade, dependendo das comarcas. (UNDIME-SC, 2018a)

Tomando por base o ano de 2014, a Undime-SC apresentou e lançou o 2º Prêmio RBS de Educação⁵⁸, proposto pela Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho (Grupo RBS) e da Olimpíada Brasileira de Língua Portuguesa⁵⁹, promovida pelo MEC e a Fundação Itaú Social, seguindo sua lógica de participar e apoiar prêmios, olimpíadas e feiras (UNDIME-SC, 2018a).

⁵⁸ O Prêmio RBS de Educação busca reconhecer, valorizar e disseminar boas experiências de professores e educadores de escolas públicas e particulares em ações de mediação e incentivo à leitura. Alia-se a premiação a mobilização de jovens para o desenvolvimento de projetos de estímulo à leitura em suas comunidades. O Cenpec é parceiro do Prêmio desde a primeira edição e dá assessoria técnica ao curso de formação para professores que compõe a iniciativa. (Disponível em: <<https://www.cenpec.org.br/projetos/premio-rbs-de-educacao>>. Acesso: 16 abr. 2022)

⁵⁹ A Olimpíada da Língua Portuguesa teve origem no programa Escrevendo o Futuro, desenvolvido pela Fundação Itaú Social entre 2002 e 2006, em edições bienais, que contaram com a participação de mais de 3,5 milhões de alunos em todo o país. Em 2008, a Olimpíada de Língua Portuguesa se tornou política pública de educação sob a coordenação do MEC e em parceria com a Fundação Itaú Social. Na página eletrônica da olimpíada, as secretarias de educação, diretores escolares e professores encontram o regulamento, objetivos, ficha de inscrição, prazos, premiação. Atualmente, são parceiros nesta iniciativa a Fundação Roberto

Neste aspecto, os prêmios, concursos, feiras e olimpíadas educacionais constituíram uma frente de atuação da Undime-SC ao longo da década investigada. Tais iniciativas foram consideradas pela entidade como estímulos à produtividade da escolarização, promotoras de intercâmbio e replicação de experiências consideradas exitosas entre estudantes, professores e instituições educativas, concebido com um aspecto motivador para a criatividade e o esforço. Como destacou a Undime-SC, “[...] a disputa acontece.” (UNDIME-SC, 2018a, p. 152), evidenciando sua inclinação para uma concepção meritocrática e performativa em que subjaz o interesse de promover competições, disputas e concorrências entre estudantes, professores, instituições de ensino e redes de ensino, colocando em marcha estratégias que geraram pressões sobre as entregas da escolarização, combinando implicitamente, sanções e premiações, visibilidades e invisibilidades, bem como, sistemas de reputação.

Com foco em 2014, constatee o início do curso de especialização em Cultura Digital, ofertado pela UFSC, em parceria com MEC, SED-SC e a Undime-SC. O objetivo central foi pensar a escola a partir do uso e integração das TDIC, para que se criasse uma cultura digital. Este curso teve como público-alvo os professores, gestores e formadores de Núcleos de Tecnologia Estaduais e Municipais (NTE e NTM) (UNDIME-SC, 2018a). Como divulgou a coordenação do curso, 800 profissionais participaram do curso, iniciado em 2014 e encerrado em agosto de 2016⁶⁰.

No mesmo ano em tela, verifiquei que a Undime-SC realizou uma

[...] Mesa Redonda, com Mozart Neves Ramos (UFPE); Inês Kisl Miskalo (Fundação Ayrton Senna), mediada pela presidente, Astrit Maria Savaris Tozzo, para debater os Desafios a serem Implementados na Formação de Professores que Atendam às Necessidades da Educação Básica [...]. (UNDIME-SC, 2018a, p. 119.)

Diante disto, foi possível inferir que a concepção da Undime-SC sobre a formação dos professores passou a ser influenciada pelas ideias e concepções do Instituto Ayrton Senna (IAS), já que os debatedores estão associados ao referido instituto, frente ao desafio que se descortinava de discutir e elaborar a BNCC⁶¹.

Marinho, Undime, Consed e Futura. A coordenação técnica está a cargo do Cenpec, com iniciativa do Itaú Social e MEC. (<<https://www.escrevendoofuturo.org.br/>>. Acesso: 16 abr. 2022.)

⁶⁰ Disponível em: <<https://noticias.ufsc.br/tags/curso-de-especializacao-em-educacao-na-cultura-digital/>>. Acesso: 27 abr. 2022.

⁶¹ Ressalto que embora Mozart Neves Ramos tenha sido anunciado como originário da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), onde de fato atuou como professor e ocupou diversos cargos diretivos, no período de sua participação no evento proposto pela Undime-SC ele era, na verdade, membro do CNE e Diretor de Articulação e Inovação do IAS, sendo reconhecido pela revista *Época*, em 2008, como uma das cem pessoas mais influentes no Brasil. (Disponível em: <<https://fapesp.br/13146/mozart-neves-ramos>>. Acesso: 18 abr. 2022).

Como explica Ball (2014), institutos e empresas têm sido usados com um “dispositivo de política”, ou seja, uma forma de experienciar as coisas, fazendo-as e mudando-as; obstaculizando a atuação de grupos de interesse na esfera pública, a partir da tentativa de tornar a inovação uma rotina e gerar possibilidade criativas de *redesign* da organização e funcionamento da educação e do Estado, ou seja, promover e consolidar uma educação e um Estado de matriz mercadológica e neoliberal.

Fato é que em 12 de novembro de 2014, na Reunião Ordinária da Undime-SC, realizada em São José (SC), foi elaborada e aprovada a moção sobre a “Formação de Profissionais para Magistério nas Universidades Brasileiras” (UNDIME-SC, 2014). Com base nas metas 13, 14, 15 e 16 do PNE (2014-2024), reivindicou-se que a Undime priorizasse no ano subsequente uma ampla discussão nacional sobre a formação inicial dos profissionais da educação (envolvendo o MEC, Capes, Parfor, institutos federais, sindicatos e representantes das RMEs), visando

[...] a reformulação curricular das licenciaturas nas universidades brasileiras (municipais, estaduais, federais e particulares), sugerindo adequá-los as necessidades do ensino infantil e fundamental, isto é, introduzindo técnicas didáticas pedagógicas e práticas de ensino que contribuam para melhorar o desempenho do profissional do magistério que vai atuar nesse segmento. (UNDIME-SC, 2014, p. 1).

Analisando o documento, no cerne das reivindicações esteve a intenção de promover mudanças na formação inicial dos profissionais da educação, de modo a capacitá-los para lidar com concepções, métodos e técnicas de ensino articuladas com as demandas e necessidades que emergem da vida dos estudantes e das práticas sociais na atualidade, para que a escolarização cumprisse o seu papel político de ensinar. Atestando dificuldades – como as salas superlotadas, conflitos entre professores e estudantes e ambientes educativos frágeis e escassos – apontaram a necessidade de desenvolver a capacidade de “resiliência” nos professores, tanto para minimizar o estresse, fadiga e adoecimento mental no magistério (que vinha culminado em elevados índices de afastamento), como garantir o sucesso da aprendizagem dos estudantes. Neste sentido, reconheceram que a formação dos professores reflete diretamente na qualidade da formação dos estudantes, pois “[...] há grande probabilidade da educação infantil e fundamental no Brasil não atingirem indicadores análogos a de países desenvolvidos.” (UNDIME-SC, 2014, p. 3).

O ano de 2014 inaugurou um ciclo de reorganização dos Fóruns Ordinários e Extraordinários da Undime-SC, com a instalação de palestras e atendimentos individuais dos DMEs para se “[...] ter uma visão mais ampla de assuntos referentes à gestão municipal,

garantir o esclarecimento de dúvidas e resolver pendências com a equipe especializada do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)” (UNDIME-SC, 2018a, p. 123). Assim, no ano correspondente, foi identificado a realização de sete eventos formativos para os DMEs catarinenses.

Por fim, no mesmo ano, “[...] pelo fato dos Dirigentes Municipais de Educação demonstrarem interesse em obter mais informações acerca da aplicação da Lei de Responsabilidade Fiscal x Fundeb e Custo Aluno Qualidade Inicial (CAQi).” (UNDIME-SC, 2018a, p. 124), definiu-se que fosse preparada uma Moção para ser encaminhada à Comissão de Educação da Câmara Federal de Deputados, com vistas a sugerir projeto de lei para a ampliação “[...] do percentual do Fundeb aplicado para aumento salarial dos profissionais de educação, mesmo que a folha de pagamento da educação já esteja no limite permitido pela Lei de Responsabilidade Fiscal” (UNDIME-SC, 2018a, p. 125), tendo em vista os problemas enfrentados por grande parte dos DMEs para cumprirem os ditames legais relacionados à aplicação dos recursos financeiros da educação e o desafio da valorização dos profissionais da educação. Contudo, essa iniciativa não logrou a expectativa desejada, mantendo-se incólume o ordenamento jurídico em fluxo.

2.3 O PERÍODO 2015-2019: A INFLUÊNCIA DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

No ano de 2015, a atuação política e os eventos formativos da Undime-SC centraram-se no processo de discussão e elaboração da BNCC, totalizando nove eventos, apesar de persistirem as históricas temáticas apontadas pelos DMEs, como a municipalização do ensino, financiamento educacional, gestão democrática e direito à educação. Neste sentido, atinente à BNCC, declarou a Undime-SC:

A partir das reflexões, os participantes puderam interagir e debater novas perspectivas, capazes de servir de referência na construção e adequação do documento por uma educação igualitária. Foram repassadas informações sobre a BNCC às Redes Municipais de Educação de Santa Catarina, para que servissem de subsídios aos Dirigentes Municipais de Educação em reuniões dos Comitês Regionais, das Secretarias de Desenvolvimento Regional (SDR), coordenado pela Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SED/SC) e com efetiva participação da Undime-SC.” (UNDIME-SC, 2018a, p. 134).

Neste cenário,

Houve, também, aprovação de quatro Moções que, posteriormente, foram encaminhadas a Undime Nacional e Comissão de Educação do Congresso Nacional, são elas: Moção para Criação de Lei que Normatize a Distribuição de Recursos Financeiros da Educação Baseado Custo Aluno Qualidade Inicial – Via Fundeb; Moção para Criação de Grupo de Trabalho para Propor Alternativa(s) na Aplicação da Lei de Responsabilidade Fiscal x Fundeb de Forma Diferenciada para Pagamento de Profissionais da Educação; Moção sobre o Piso Nacional do Magistério e Moção pela Manutenção do Plano Nacional de Educação. (id., p. 129.)

A primeira moção versou sobre a “Criação de Lei que Normatize a Distribuição de Recursos Financeiros da Educação Baseado Custo Aluno Qualidade Inicial - Via FUNDEB” (UNDIME-SC, 2015a). Foi elaborada e aprovada na Reunião Ordinária da Undime-SC, realizada em 15 de abril de 2015, em Florianópolis (SC). O objetivo deste documento político foi sugerir a criação de normatização nacional sobre a distribuição “mais justa” dos recursos financeiros da educação, ou seja,

[...] considerando o custo de cada aluno (educação infantil, ensino fundamental anos iniciais, ensino fundamental anos finais e ensino médio) e baseado no Custo Aluno Qualidade Inicial de cada segmento. [...] que os recursos financeiros advindos, sejam distribuídos aos municípios e aos estados, de forma similar como é realizada pelo Fundeb. (UNDIME-SC, 2015a, p. 1.)

Para lograr esse intento, sugeriu-se a criação de uma comissão representativa da Undime-SC para discutir e apresentar seus detalhamentos no Fórum Parlamentar de Santa Catarina e, simultaneamente, remetê-la à Undime para apreciação, aprovação e posterior encaminhamento à Comissão de Educação da Câmara Federal, com vistas à proposição e aprovação de Projeto de Lei.

A segunda moção tratou da “Criação de Grupo de Trabalho” (UNDIME-SC, 2015b), com o objetivo de “[...] propor alternativas na Aplicação da Lei de Responsabilidade Fiscal x Fundeb de Forma Diferenciada, para pagamento dos Profissionais de Educação” (id., p. 1). Sob os argumentos de promover a valorização profissional do magistério, a qualidade da educação e o respeito aos regramentos emanados da Lei de Responsabilidade Fiscal (BRASIL, 2000b), sugeriu-se que a Undime, Consed, Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e as Comissões de Educação Câmara Federal e do Senado Federal fizessem parte, com o propósito de estudar e propor alternativas que viabilizassem aumentos salariais para os profissionais da educação, com recursos financeiros do Fundeb e outros recursos públicos, dentro de um limite prudencial.

A terceira moção abordou o “Piso Nacional do Magistério” (UNDIME-SC, 2015c) e foi produzida e aprovada durante a Reunião Ordinária, realizada em 28 de abril de 2015, em Florianópolis (SC). Embora reconhecendo a importância do estabelecimento Piso Nacional do Magistério e dos planos de carreiras (englobando a hora-atividade) com salários justos para o magistério e suas interrelações para a melhoria da qualidade, argumentou-se que a implantação concomitante destas políticas resultaria em elevada sobrecarga aos orçamentos municipais. Diante disto, reiterou-se a defesa de um novo sistema tributário nacional que fortalecesse as ações políticas e os serviços públicos municipais, reivindicação esta que remonta a agenda de luta da Undime-SC nos anos da década de 1990.

Estas medidas reivindicatórias foram consideradas pelos signatários como correlacionadas com o PNE (2014-2024), o qual representava o pacto nacional pelo desenvolvimento de uma educação sustentável financeiramente no Brasil; afinal, se não fossem asseguradas novas fontes de financiamento que integraissem, no mínimo 10% do PIB, as metas para a década ficariam muito aquém do desejável e do projetado. (UNDIME-SC, 2015c)

Por fim, a quarta moção, atinente à “Manutenção do PNE” (UNDIME-SC, 2015d), foi elaborada e aprovada na Reunião Ordinária, realizada durante o XV Fórum Extraordinário da UNDIME/SC, nos dias 28 e 29 de abril de 2015, em Florianópolis (SC). O objetivo central foi a defesa pela manutenção das metas de atendimento na Educação Infantil, prevista no PNE (2014-2024), em contrariedade “[...] à tentativa precoce de universalização das vagas no ensino infantil.” (id., p. 1) em virtude de

[...] que as Prefeituras estão recebendo diariamente um grande volume de ações judiciais individuais e coletivas, e ações civis públicas, determinando a absorção imediata de crianças e, em alguns casos, a universalização do atendimento de crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos, meta sequer prevista para 2024, reconhecendo a impossibilidade do país em atender a todas as crianças. Estas ações comprometem a credibilidade do Plano Nacional de Educação. (id., p. 2.)

Sugeriu-se que a Undime solicitasse ao MEC a manifestação da Advocacia Geral da União (AGU) sobre a prevalência da Meta 1 do PNE, na intencionalidade de subsidiar as áreas jurídicas das prefeituras municipais na defesa das demandas judiciais, a partir de encaminhamento à apreciação do Supremo Corte brasileira. Sugeriu-se, ainda, que o assunto fosse levado à discussão com o MPSC, SED-SC e a bancada federal de Santa Catarina no Congresso Nacional. Face à possibilidade de prevalecer a tese da universalização também da educação de 0 a 3 anos, indicou-se que fosse pleiteado junto ao governo federal a garantia dos

recursos adicionais às prefeituras municipais para que a meta fosse atingida. (UNDIME-SC, 2015d)

Em 2016, a tônica da atuação política Undime-SC deslizou-se sobre dois eixos: a BNCC e o financiamento da educação básica, mantendo, obviamente, dedicação às outras questões que de forma recorrente compuseram a agenda política de atuação da entidade. Referente à BNCC focalizou-se sobre o processo de elaboração do documento curricular e seus potenciais desdobramentos na gestão educacional municipal, como: a) elaboração da BNCC no território catarinense e nas RMEs; e b) mudanças no Saeb). Referente ao financiamento, priorizou-se: a) a questão do Custo Aluno Qualidade Inicial (CAQi), como alternativa de ampliar e potencializar os recursos orçamentários e financeiros nos sistemas municipais de ensino; b) implantação dos planos de cargos e salários do magistério; e c) implantação do piso nacional do magistério. Estes eixos, por sua vez, influenciaram a construção das agendas temáticas dos cinco eventos formativos promovidos pela Undime-SC no ano mencionado. (UNDIME-2018a)

Foi neste momento histórico que constatei a entrada do “Movimento Santa Catarina pela Educação (MSCE)”⁶², liderado pela Federação das Indústrias do Estado de Santa Catarina (Fiesc), no circuito de eventos formativos e debates promovidos pela Undime-SC. (UNDIME-SC, 2018a)

Como aponta o estudo de Spricigo e Martins Filho (2022, p. 298):

[...] o MSCE conta com um Conselho de Governança (órgão colegiado máximo) por onde passam as principais decisões relacionadas à sua gestão estratégica. Fazem parte desse conselho empresários catarinenses, bem como líderes e gestores de diferentes instituições. De sua composição, destacamos a presença dos presidentes da FIESC, da FECOMÉRCIO/SC, da FETRANCESC e da FAESC, bem como a

⁶² Segundo o Portal do Movimento Santa Catarina pela Educação (MSCE), (Disponível em: <<https://movimentosc.com.br/>>. Acesso: 13 jun. 2022), esse movimento foi criado em 2012, pela Fiesc e um conjunto de outras instituições, com o objetivo de estimular a ampliação da escolaridade e qualificação profissional dos trabalhadores catarinenses. Analisando a sua trajetória, os anos de 2012 e 2013 foram marcados pela mobilização das indústrias catarinenses em torno da responsabilidade social com a educação e seus efeitos na produtividade e na competitividade econômica do estado de Santa Catarina. No ano de 2014, o tema central foi a “família” e o seu papel e participação no acesso, permanência e sucesso dos estudantes na escolarização. No ano de 2015, o foco do trabalho foram os “jovens” e os desafios e expectativas para a escolarização. Em 2016, a centralidade foi a “gestão escolar”, com ênfase na eficácia e eficiência da gestão das unidades educativas visando a gestão democrática e o direito à uma educação de qualidade. Em 2017, o “professor” assumiu lugar de relevo, com o objetivo de aprimorar a formação continuada voltada à educação integral dos estudantes e sua preparação para o mundo do trabalho. Em 2018, a temática central foi a “educação integral”, com o propósito de ampliar o conhecimento dos professores para o desenvolvimento de competências nos estudantes voltadas aos desafios do século XXI. Em 2019, a “escolaridade e qualificação profissional do trabalhador” assumiram a tônica, com a intencionalidade de colaborar para que as empresas tenham em seus quadros profissionais cada vez mais qualificados. Por fim, nos anos de 2020 e 2021, a “empresa e o lugar do trabalhador” foi o tema central, reposicionado as ações do movimento para atenuar as consequências e desafios surgidas no contexto da pandemia da Covid-19.

participação do secretário de educação de Santa Catarina, de um representante da Confederação Nacional da Indústria, da direção executiva do Movimento Todos pela Educação, do presidente do Conselho Estadual de Educação, de um membro do Conselho Nacional de Educação e do Instituto Ayrton Senna, do presidente da Undime/SC (União dos Dirigentes Municipais de Educação de Santa Catarina) e do Reitor do Instituto Federal de Santa Catarina.

Como evidencia-se, a Undime-SC tem assento no Conselho de Governança da MSCE, o qual tem poder decisório sobre seu programa estratégico, com a atribuição de promover a articulação e as relações institucionais para o alcance de suas finalidades. Como desvelam os pesquisadores:

A educação, portanto, ganha status de mercadoria, sendo tema de discussão não somente do Estado, mas também de corporações que visam a direcionar o processo formativo e os programas educacionais. Nesse contexto, por intermédio do Movimento Santa Catarina pela Educação, a competitividade empresarial e a educação andam de mãos dadas. No horizonte está a demanda economicista que quer extrair da educação a resolução de problemas de ordem econômico-social. A finalidade da educação apregoada pelo MSCE vai ao encontro da retórica neoliberal associada a uma narrativa redentora, cenário em que a escola aparece como espaço. (SPRICIGO; MARTINS FILHO, 2022, p. 306)

Neste contexto, evidenciei que a concepção de qualidade da educação defendida pela Undime-SC passa a se ancorar no binômio “excelência e equidade” (UNDIME-SC, 2018a, p. 137), a partir da emergência das ideias e discussões em torno do conhecimento sobre as bases neuropsicológicas do desenvolvimento e seus desdobramentos nos processos de ensino e aprendizagem. Assim, a questão das competências e habilidades socioemocionais assumiu lugar de relevo, valorizando aspectos como a autoestima, a resiliência, a persistência, dentre outros. Nas palavras de Plauto Nercy Camargo Mendes, presidente da Undime-SC na época: “Para se ter qualidade no ensino é necessário ter conhecimento, pois, com visão, mudanças simples podem refletir em grandes conquistas.” (id., p. 137).

Entretanto, aprofundado a reflexão sobre a “nova” concepção de qualidade da educação defendida pela Undime-SC, o que constatei foi o interesse de alinhar a ação política dos DMEs e suas respectivas RMEs, por meio da produção de consensos, aos interesses reformistas que são conduzidos por princípios economicistas e uma pedagogia comprometida com o atendimento das demandas que emergem do mercado empresarial.

Por se tratar de ser ano de finalização das gestões municipais, por ocasião das eleições para prefeitos, no ano em tela houve intensas discussões sobre a necessidade dos DMEs construírem o “Memorial de Gestão”, ou seja, relatórios que contemplassem as principais ações, objetivos e metas alcançados no último quadriênio e os desafios que se descortinaram -

como registro de memória e, concomitantemente, como guia balizador para as novas gestões - no esforço de evitar ou minimizar as rupturas e descontinuidades das políticas educacionais durante a transição dos governos municipais (UNDIME-SC, 2018a). No cerne desta iniciativa estava o interesse de assegurar a continuidade das ações políticas nas RMEs.

Finalizando o ano de 2016, no mês de dezembro, a entidade criou sua conta no *Instagram* “Para divulgação de eventos, lembretes, publicar fotos e mensagens de forma divertida [...]. Em oito meses, a página “undime_santacatarina” já contava com 41 publicações e 48 seguidores.” (UNDIME-SC, 2018a, p. 151), consolidando-se como um dos principais canais de comunicação da entidade com seus representados na atualidade. Conforme evidenciei, em 23 de outubro de 2022, a conta da Undime-SC contava com 1.592 publicações, 4.022 seguidores e seguia 752 outras contas, revelando o crescimento expressivo de publicações, pessoas e instituições conectadas nesta rede midiática.

Já no ano de 2017, marcado por mudanças nos governos municipais e sob o governo de Michel Temer - que foi alçado à Presidência da República após o golpe político que depôs Dilma Roussef, em 31 de agosto de 2016 - a Undime-SC priorizou discussões e apresentações sobre a estrutura e funcionamento da entidade aos novos DMEs, com o interesse de dar visibilidade ao seu papel político na área educacional, ampliar sua capilaridade no território catarinenses e persuadi-los à filiação. Uma ampla campanha pela adesão dos DME catarinenses à entidade foi realizada neste ano, a exemplo de outras iniciativas realizadas anteriormente. (UNDIME-SC, 2018a)

Como evidenciei, desde sua criação, a entidade envidou esforços para ampliar seus associados. Neste aspecto, a Undime-SC, em 2005, já ponderava sobre as “Dificuldades financeiras da Undime-SC, pois a principal fonte de renda é o pagamento das anuidades, sendo que em 2005, de 293 municípios (atualmente com 295), apenas trinta e dois efetuaram pagamento.” (UNDIME-SC, 2018a, p. 81.).

Assim, a expansão e manutenção da Undime-SC foi uma frente de trabalho constante, a partir de duas dimensões: a primeira, assegurar a ampliação da filiação dos seus representados com o pagamento das anuidades como condição crucial para manter a estrutura e funcionamento da entidade (estadual e nacional); e a segunda, estabelecer meios de comunicação efetivos com seus representados como o *Jornal da Undime-SC (JU)*, o *Boletim Eletrônico*, a *Portal da Undime-SC* e as contas no *Facebook*, *Youtube* e *Instagram*, como meios de comunicação para disseminar informações aos DME e, por derivação, ampliar sua capilaridade e influência no contexto educacional municipal catarinense.

Neste contexto, a entidade intensificou as discussões e orientações sobre a organização e construção dos Planos Pluri-Anuais (PPA), Planos de Trabalho Anuais (PTA) e o Projeto Político Pedagógico das Semeds, seguindo o ordenamento jurídico e enfatizando o papel político-administrativo dos DMEs. (UNDIME-SC, 2018a)

Neste ano, foram realizados cinco eventos formativos para os DMEs catarinenses, com um intenso trabalho da “Rede de Assistência Técnica dos Planos Municipais de Educação e Planos de Carreira e Remuneração (Rede-PCR)”⁶³, que tem como objetivo orientar as comissões coordenadoras no processo de elaboração dos Planos Estaduais e Municipais de Educação, criada em 2014.

No contexto catarinense,

Além das formações, que acontecem em polos específicos para atender municípios de uma determinada região, são realizados atendimentos individuais em modo presencial e a distância. As instruções são repassadas com base no conjunto de instrumentos e materiais de apoio do Portal Plano de Carreira, que inclui: planilhas para diagnóstico do PCR, Sistema de Apoio à Gestão do PCR (SISPCR) e cadernos orientativos. (UNDIME-SC, 2018a, p. 155.)

A ação política de relevo é a formação dos DMEs, com ênfase nos recursos financeiros, nas estruturas de carreiras e valorização do magistério, nas diretrizes e metas do PNE (2014-2024), por meio do uso do Sistema de Apoio à Gestão do Plano de Carreira e Remuneração (SisPCR)⁶⁴.

⁶³ A Rede-PCR foi instituída pela Portaria MEC n. 387, de 10 de maio de 2016 (BRASIL, 2016a), como resultado da ação conjunta entre o MEC, Consed e Undime. Sua justificativa deriva da meta 18 do PNE (2014-2024) que estabeleceu a obrigatoriedade da União, estados e municípios em garantir planos de carreira para os profissionais da educação básica e superior pública, ampliando a abrangência da Lei 11.738/2008 (BRASIL, 2008), na qual determina que os profissionais precisam ter suas carreiras regulamentadas, tendo como referência de vencimento inicial o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN). Esta rede é uma iniciativa do MEC, Consed e Undime que conta um coordenador em cada estado da federação. Sob sua jurisdição atuam técnicos (com uma média de 50 municípios sob sua responsabilidade) com o propósito de promover a adequação dos sistemas municipais de ensino à legislação educacional vigente. Os integrantes da Rede-PCR participaram da formação continuada promovida pela Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (Sase/MEC), extinta pelo governo Jair Bolsonaro em 2019, tornando-se responsáveis pela formação das equipes das secretarias de educação estaduais e municipais. Destaco que a participação dos entes federativos na Rede-PCR depende da adesão por parte dos secretários de educação (estaduais e municipais), por meio de solicitação ao coordenador estadual, já definido em todas as unidades federativas.

⁶⁴ O SisPCR é um *software* de auxílio para análise, adequação e elaboração de planos de carreira e remuneração, disponível gratuitamente na *web* para uso dos DME. Esse sistema tem por base o cadastro do plano de carreira vigente do respectivo ente federativo, apontando custos com vencimentos, gratificações e encargos trabalhistas e simulando cenários por um período de até dez anos. (Disponível em: <<http://sisplanodecarreira.mec.gov.br/>>. Acesso: 12 jun. 2022.)

Em 2017, os “novos”⁶⁵ programas da Secretaria de Educação Básica do MEC (SEB/MEC) - como o Novo Mais Educação, Plano de Ações Articuladas (PAR), dentre outros - e o financiamento da educação básica tomaram lugar nas discussões, eventos e publicações produzidas pela Undime-SC, tencionando fortalecer o debate e participação dos DMEs catarinenses nas diferentes arenas do processo político, reconhecida como condição basilar para o fortalecimento do regime de colaboração, sistema nacional de educação, gestão democrática, direito à educação e a qualidade social. Além disso, referente à BNCC, a atuação da Undime-SC centrou-se na mobilização em torno da participação nas audiências públicas que tinham como propósito analisar e sugerir mudanças neste texto político (UNDIME-SC, 2018a). Neste sentido, Roque Antônio Mattei, presidente da Undime-SC na época, manifestou-se: “Santa Catarina precisa ter voz ativa. Não podemos ser somente disseminador de informações, precisamos dar a nossa contribuição e lutar pela qualidade da educação pública [...]” (id., p. 143.).

Em junho de 2017, a Undime-SC anunciou o fim da produção e circulação do Jornal da Undime-SC (JU) em suporte impresso, sendo substituído pelo Boletim Eletrônico, em edições semanais e com possibilidades de edições especiais. Nas palavras do presidente da Undime-SC, Roque Antônio Mattei, na ocasião:

A estrutura será reformulada, com o propósito de levar até vocês conteúdos de maior abrangência. O Boletim Eletrônico é uma das apostas da Undime-SC para o segundo semestre, que terá ainda mais novidades e ações inteligentes. A tecnologia irá ganhar destaque nesta nova fase. O formato 3I (Inovação, Instantaneidade, Interatividade) irá permitir que a informação esteja ao alcance de todos 24h por dia e que as dúvidas sejam sanadas em nossos canais de comunicação direta (*WhatsApp, Facebook, Instagram, YouTube, site*, e-mail, telefone e, agora, o Boletim Eletrônico). A decisão de interromper a circulação impressa – de um jornal já consolidado, com oito anos de circulação – segue uma tendência mundial, resultado do crescimento das plataformas digitais. [...] Esperamos que, com a ajuda de vocês, possamos nos reposicionar e atingirmos um alto padrão, no que diz respeito à informação e atuação dinâmica, aprimorando os trabalhos e dando seguimento as ações pela igualdade de direitos dos cidadãos à educação de excelência. (UNDIME-SC, 2018a, p. 150.)

Em 10 de agosto de 2017, a delegação da Undime-SC reunida no 16º. Fórum Nacional de Dirigentes Municipais de Educação, em Fortaleza (CE), produziu e publicou a nota “Ponderações ao Conselho Nacional de Educação, Undime-SC referentes a 3ª versão da Base

⁶⁵ Na verdade, estes programas não representaram criações originais, mas apenas a reformulação das diretrizes, procedimentos e financiamento de programas já existentes, marcadamente interessados na redução dos investimentos, desconsideração dos avanços conquistados no contexto da prática pelos profissionais da educação e redes de ensino, consolidando uma visão de austeridade e *accountability* como marca indelével.

Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental” (UNDIME-SC, 2017b) para encaminhamento ao CNE.

No documento foi apontada a fragilidade do conceito de infância apresentado, em boa parte suprimido em relação a segunda versão, interferindo diretamente na concepção da “criança como sujeito de direitos”, razão pela qual, sugeriu-se a reincorporação do texto anterior em alinhamento com os “campos de experiências” e seus respectivos objetivos. Além disso, sinalizou-se a importância de se definir a perspectiva de linguagem adotada na BNCC, pelas suas implicações nas práticas da leitura, escrita e oralidade, com o propósito de evitar o entendimento da educação infantil como uma etapa preparatória para o ensino fundamental.

A transição entre a educação infantil e o ensino fundamental foi outro ponto destacado, pois na medida em que o texto da BNCC propôs que os objetivos e aprendizagens previstos nos “campos de experiências” fossem aprofundados no ensino fundamental, no entendimento dos signatários abriu-se margem para a compreensão de que tais aprendizagens são pré-requisitos para o ensino fundamental, descortinando a possibilidade de surgirem avaliações e exames para o acesso na etapa subsequente.

Referente ao ensino fundamental, manifestou-se a contrariedade ao uso dos termos “competências e habilidades” no lugar dos termos “direitos e objetivos de aprendizagem”, pois a “[...] habilidade é algo individual, que cada estudante desenvolve perante os conceitos a serem trabalhados e direito está garantido que devam ser trabalhados como direito de cada estudante e o desenvolvimento consequente.” (UNDIME-SC, 2017b, p. 3).

Com relação aos componentes curriculares no ensino fundamental, foi apontado: a) o “agigantamento” de unidades temáticas; b) deslocamentos incabíveis de unidades temáticas de um componente curricular para outro, que desconsideravam a própria formação dos professores; c) desarticulações entre as habilidades que não reconheceram as progressões reais das aprendizagens; d) prevalência de uma concepção eurocêntrica no desenho curricular; e e) pouca visibilidade de metodologias e recursos pedagógicos para orientar o trabalho docente com o currículo.

Os signatários proclamaram: “Manifestamos nossa inquietação ao perceber que os Professores novamente são consumidores e não produtores do currículo a ser desenvolvido nas escolas.” (UNDIME-SC, 2017b, p. 3). Para reverter esse quadro, propôs-se, então, que fossem publicizadas as sugestões sobre a segunda versão da BNCC e que se retomassem as discussões, sob o princípio da gestão democrática, entre os dirigentes educacionais das diferentes esferas administrativas e os profissionais da educação.

Em 16 de agosto de 2017, o CEE-SC, a Undime-SC e a SED-SC publicaram o estudo realizado conjuntamente sobre a terceira versão da BNCC, intitulado “Pontos de Atenção sobre a BNCC versão final (Terceira Versão) Educação Infantil e Ensino Fundamental” (UNDIME-SC; SED-SC; CEE-SC, 2017). Este estudo emergiu da demanda crescente por informações sobre as alterações ocorridas na terceira versão do texto político e teve como finalidade ser entregue à Comissão da BNCC do CNE, durante a Audiência Pública realizada em Florianópolis, no dia 11 de agosto do corrente ano.

Este estudo minucioso abordou questões relativas às concepções e interesses que subjazem a BNCC, destacando que as terminologias adotadas não são apenas semânticas, mas decorrentes de uma visão/paradigma que se desalinha com o ordenamento jurídico da educação brasileira, como é o caso do uso do termo “competências”. O estudo admoesta que os objetivos de aprendizagem antecedem o desenvolvimento de competências, evidenciando a inversão desta compreensão no texto de política curricular.

Adensando a discussão, referenciou-se a invisibilidade da abordagem das modalidades da educação básica que, para além dos objetivos comuns da aprendizagem, deveria orientar as adequações metodológicas, tendo em vista as diferenças étnicas, territoriais, geracionais, de gênero, dentre outras. Analisando as competências gerais propostas na BNCC, os autores destacaram: “Há necessidade de se dar maior atenção à diversidade e à pluralidade humana conferindo ao tema centralidade emancipadora, no sentido de superar a naturalização da exclusão, da opressão e da violência.” (UNDIME-SC; SED-SC; CEE-SC, 2017, p. 7).

Com relação aos currículos da educação infantil e do ensino fundamental são tecidas expressivas e aprofundadas discussões sobre as competências, habilidades, unidades temáticas, campos de experiências, orientações metodológicas, dentre outros aspectos curriculares prescritos, ressaltando-se um conjunto expressivo de equívocos conceituais e metodológicos que careciam de revisão e atualização, partindo-se da premissa fundamental de que: “A BNCC caracteriza-se como um documento legal que vai permitir que todo estudante brasileiro tenha direitos de aprender aquilo que é considerado essencial, no conjunto da Educação Básica.” (id., 2017, p. 22). E nesse sentido, declararam os autores do documento:

[...] alertamos para uma profusão de objetivos de aprendizagem em todos os componentes curriculares e em todos os anos letivos que não permite o aprofundamento dos saberes que indicam a formação desejada na etapa do Ensino Fundamental. É imperativo que os professores e os estudantes saibam, com clareza, o que deve ser ensinado e aprendido em cada ano letivo e no conjunto da etapa, e a profusão de objetivos de aprendizagem prejudicam esse processo. A expectativa de aprendizagem não deve ser confundida com quantidade de objetivos a serem

ensinados. Considerando que o texto da BNCC contém objetivos de aprendizagem excessivos, confusos e repetitivos, faz-se necessário redimensionar o descrito nessa versão. Devem ser contemplados, nos programas de formação inicial e continuada de professores, os saberes da BNCC que são necessários para viabilizar sua aplicação no âmbito das escolas e/ou dos currículos de Educação Básica. (id., 2017, p. 22.)

Como vemos, a Undime-SC manifestou-se de forma contundente sobre as concepções, métodos e a organização curricular contidos na BNCC, buscando alinhá-las às discussões, práticas e tradições curriculares no estado de Santa Catarina. Contudo, tais ponderações e reivindicações foram desconsideradas no processo político de elaboração e aprovação final, como podemos verificar ao analisar a BNCC em processo de implantação na atualidade.

Avançando para o ano de 2018, verifiquei que a Undime-SC centrou seus esforços em torno da continuidade do processo de discussão e elaboração do Currículo Base do Território Catarinense. Desse modo, em 21 de junho de 2018, a UNDIME-SC, em conjunto com a SED-SC, Uncme-SC e CEE-SC, lançou o “Tutorial para estudo do Currículo Base do Território Catarinense – Versão 0” (UNDIME-SC, 2018b) com o objetivo de disponibilizar a versão preliminar (cognominada de versão 0) do documento curricular para leitura, discussão e proposição dos profissionais da educação catarinenses. Duas questões-chaves foram orientadoras: “1. O conteúdo indica claramente o que o professor ou a professora deve ensinar? 2. O conteúdo é primordial para que estudantes desenvolvam as habilidades descritas na BNCC?” (id., p. 2). Além disso, detalhou os procedimentos a serem observados, elencando as responsabilidades de diretores escolares, secretarias de educação, gerências e coordenadorias regionais de educação, da presidente da Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE) e do diretor do Instituto Estadual de Educação (IEE). Complementarmente, descreveu-se os futuros procedimentos a serem adotados com vistas à finalização e aprovação do documento, por meio de um *link* citado no texto, destacando-se que a produção com as reelaborações seria postada na Plataforma ProBNCC e divulgada nacionalmente.

Em 01 de julho de 2018, por ocasião dos 30 anos de atuação da Undime-SC, a entidade lançou o livro “Entre o Agora e o Amanhã: a história da união que tem feito a diferença na educação pública catarinense” (UNDIME-SC, 2018a). Neste documento é apresentada uma retrospectiva histórica da Undime-SC, destacando-se suas ações políticas, os desafios e fragilidades enfrentados no âmbito da educação municipal catarinense e os avanços conquistados no campo da educação e na própria expansão e fortalecimento da entidade como um influente ator no jogo político em que gravitam as políticas educacionais em diferentes esferas (municipais, estadual e nacional). Com uma rica base de fontes documentais e

entrevistas com profissionais da educação e autoridades educacionais, o texto foi organizado por Vilca Marlene Merízio e revisado e atualizado por Bruna Carvalho Madeira. Este documento, nesta investigação, representou uma importante fonte da empiria, na medida em que lançou luzes na caminhada em busca de grande parte das demais fontes com o intuito de captar os indícios e vestígios sobre a atuação da Undime-SC no período 2010-2020.

Por se tratar de um texto institucional, o que se vislumbra é a posição ou *ethos* particular da Undime-SC. O texto é dirigido para os DMEs, profissionais da educação e pessoas interessadas com a educação e, desse modo, a linguagem utilizada é inteligível, clara, convincente e relativamente articulada ao senso comum. Os leitores são posicionados como sujeitos que possuem conhecimento sobre a estrutura e funcionamento da educação, legislação educacional e as políticas educacionais, sendo frequentemente instados a sentirem-se partícipes ou beneficiários das ações políticas empreendidas pela Undime-SC ao longo dos seus 30 anos de história. A agenda temática adotada gravitou em torno das ideias da municipalização do ensino em Santa Catarina, direito à educação, gestão democrática e qualidade da educação, focalizando sistematicamente o conjunto de políticas educacionais, com seus correspondentes desafios, avanços e eventuais retrocessos.

Revelando alto grau de comprometimento com às ideias, concepções e interesses abordadas e/ou defendidas, o texto aufere poder político à Undime-SC frente aos intérpretes, percebendo-se, em alguns momentos, o caráter laudatório do texto.

2.4 O PERÍODO 2019-2020: A INFLUÊNCIA DO FUNDEB E DA PANDEMIA

A atuação da Undime-SC em 2019 se inicia com a publicação do “Edital 01/2019 – Cadastro Práticas Exitosas” (UNDIME-SC, 2019), de 31 de janeiro do corrente ano, com o objetivo de selecionar práticas pedagógicas inovadoras, no âmbito das RMEs associadas à entidade, para apresentação no 17º Fórum Ordinário da Undime/SC, realizado no período de 2 a 4 de abril, no município de Joinville (SC). De acordo com o edital, no item 3:

- 3 – As apresentações das práticas selecionadas ocorrerão durante a programação do 17º Fórum Ordinário da Undime/SC.
- a) A apresentação será de 40 minutos;
- b) A prática selecionada para apresentação no 17º Fórum terá direito a um espaço para expor um banner no hall de entrada. O material de divulgação (banner) - assim

como o conteúdo e porta banner - é de responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação. (id., p. 1.)

Para tanto, os interessados deveriam preencher um formulário específico, destacando, em linhas gerais, os sujeitos envolvidos, os procedimentos didático-pedagógicos realizados, os resultados alcançados, os alinhamentos com a legislação vigente, recursos financeiros envolvidos, dentre outros aspectos. Não foi prevista premiação, exceto a isenção do pagamento da taxa de inscrição no evento do(s) apresentador (es) selecionado(s).

Esta estratégia de apresentar “*cases* de sucesso”⁶⁶, em diferentes áreas e dimensões das políticas educacionais, em seus eventos formativos foi recorrente ao longo da atuação da Undime-SC no período de 2010-2020, revelando um significativo alinhamento com as ideias e estratégias que configuram a “agenda globalmente estruturada para a educação” (AGEE) (DALE, 2010), especialmente no que concerne aos seus imbricamentos com a performatividade. Como ressalta Ball (2014, p. 66):

De fato, a performatividade é a forma por excelência de governamentalidade neoliberal, que abrange a subjetividade, as práticas institucionais, a economia e governo. É tanto individualizante como totalizante. Ela produz docilidade ativa e produtividade sem profundidade. A performatividade convida-nos e incita-nos a tornarmo-nos mais efetivos, a trabalharmos em relação a nós mesmos, a melhorarmos a nós mesmos e sentimo-nos culpados ou inadequados se não o fizermos.

Desse modo, estes *cases* de sucesso, ou nas palavras da Undime-SC, “práticas pedagógicas inovadoras”, foram contributivos para a construção de uma nova gramática escolar e um novo léxico sobre a vida das instituições educativas, marcados por um discurso salvacionista e simplista, que combina as pressões sobre as entregas educacionais, incentivos e a “recalibração organizacional”, com foco numa gestão de mudança e inovação. Adensando a discussão,

Os métodos de recalibração organizacional e melhoria desestabilizam profissionalismos existentes e deslocam conhecimentos profissionais, e substituem-no com os morros organizacionais de gestão, de liderança e de empreendimento [...], ou mais precisamente o velho e o novo misturados para produzir um terreno híbrido instável e controvertido de ‘espaços projetados’. (BALL, 2014, p. 162)

⁶⁶ Estes *cases*, comumente, são concebidos como soluções simples e rápidas para problemas educacionais complexos, tradicionalmente cognominados como grandes desafios. Desse modo, são reconhecidos bidimensionalmente, como: 1) técnicos, na medida em que envolvem o uso e/ou aplicação de um método ou tecnologia; e 2) universais, por serem genericamente replicáveis em diferentes contextos, independentemente de suas peculiaridades. Nesta direção, pode-se entender que o foco está em ampliar o seu alcance, por meio da colaboração e da convergência entre os sujeitos da educação (estudantes, professores, dirigentes educacionais e famílias) no intuito de fazer mais com menos.

Em março de 2019, a Undime e o Consed lançaram o documento “Agenda da Aprendizagem” (UNDIME; CONSED, 2019), apresentando um conjunto de prioridades e ações políticas a serem deflagradas conjuntamente entre ambas as entidades e o MEC, para o biênio 2019-2020, com foco na aprendizagem e no regime de colaboração.

Assim, em linhas gerais, ao MEC foi reivindicado: a) permanência e fortalecimento de todos os programas educacionais federais, com atualizações monetárias sistemáticas e regularização dos repasses dos recursos (financeiros e materiais); b) incluir o Fundeb como fundo permanente da educação básica e regulamentar o Custo Aluno Qualidade (CAQ); c) apoiar técnica e financeiramente a implementação da BNCC na educação básica; d) efetivar o regime de colaboração entre os entes federativos por meio da regulamentação do sistema nacional de educação; e) continuar as avaliações em larga escala em toda a educação básica, potencializando os *softwares* de avaliação e monitoramento com maior transparência, bem como, apoiando a criação de consórcios interestaduais para integrar avaliações e reduzir custos.

Em contrapartida, a Undime e o Consed assumiram o compromisso de engajarem-se em: a) reestruturação do Fundeb nas redes de ensino, melhorando os gastos e prestação de contas; b) implantação dos currículos das redes alinhados à BNCC; c) realização de formação para os dirigentes educacionais e professores; d) implementação de projetos de paz e segurança nas instituições educativas; e) articulação com o Inep das avaliações estaduais e municipais; f) investimento técnico, logístico e financeiro em perfis com liderança tecnológica e práticas pedagógicas inovadoras, relacionadas ao uso das TDIC e telemática com os estudantes.

A partir dos indicativos e proposições apresentados na Agenda da Aprendizagem, os signatários destacaram:

O necessário alinhamento interinstitucional em relação às temáticas supracitadas, assim como a ação coesa e integrada entre as diversas esferas de poder/governo, é condição basilar para que o país possa galgar as metas de expansão qualitativa da educação básica pública, estabelecidas no Plano Nacional de Educação. (UNDIME; CONSED, 2019, p. 7.)

Assim, as entidades signatárias instaram o MEC a atuar politicamente no atendimento das demandas que emergiram das redes de ensino (municipais e estaduais) e, sobretudo, assegurar o compromisso com a execução e o alcance das metas do PNE (2014-2024). Concomitantemente, assumiram responsabilidades consideradas colaborativas para o avanço

qualitativo da educação brasileira e o desenvolvimento da nação brasileira. Entretanto, pouco se avançou na efetivação das reivindicações. Exemplo disso, foi a publicação do Decreto n. 10.134/2019, de 26 de novembro de 2019, com a intencionalidade de estabelecer estudos de viabilidade e alternativas de parceria com o setor privado para o desenvolvimento de novos projetos-piloto de construção (BRASIL, 2019b).

Diante deste fato, a Undime pronunciou-se ao presidente Jair Bolsonaro e o ministro da educação Abraham Weintraub, por meio da Carta Undime n. 104/ 2019, de 02 de dezembro de 2019 (UNDIME, 2019), argumentando sobre os esforços que os municípios vinham empreendendo para garantir a ampliação da oferta na educação infantil com qualidade (nos termos da legislação educacional vigente, dentre elas o PNE (2014-2024) e as dificuldades orçamentárias e financeiras que se colocavam, destacando a relevância do Proinfância para assegurar a infraestrutura necessária à expansão das redes físicas nos municípios com a colaboração efetiva da União. E, nesta direção, propôs que

[...] nenhuma nova construção deveria ser liberada enquanto não forem aportados recursos suficientes para retomada dessas obras já iniciadas, sejam creches ou escolas, com os valores referentes aos percentuais dos serviços ainda não executados devidamente atualizados. (id., p. 1.)

Segundo a entidade destacou no documento em tela, muitas obras encontravam-se paradas e/ou abandonadas por razões, majoritariamente, alheias à competência dos municípios, como: a) forma de licitação centralizada pelo FNDE; b) opção por tecnologia inovadora a qual raras empresas possuíam domínio; c) atrasos sistemáticos na liberação dos pagamentos que contribuíram para que muitas empresas abandonassem as obras; d) vistorias técnicas excessivas, e por vezes abusivas, realizadas por empresas privadas contratadas pelo FNDE, ocasionando entraves burocráticos no sistema e comprometendo o cronograma de execução das obras; e e) problemas locais de diversas ordens, herdados de gestões anteriores.

Em 22 de novembro de 2019, marcado como o “Dia C” nas escolas estaduais e municipais, por adesão, como noticiou o Portal do Governo Estadual (SANTA CATARINA, 2019d), a Undime-SC participou do lançamento do “Currículo base da educação infantil e do ensino fundamental do território catarinense” (SANTA CATARINA, 2019c)⁶⁷, no município

⁶⁷ Destaco que esse trabalho foi coordenado pela SED-SC, em parceria com a Undime-SC, Uncme-SC, CEE-SC e Fecam (que adentrou no processo a partir de junho de 2019). Na ocasião, o estado catarinense era o único que não tinha concluído a produção do currículo territorial no Brasil, como evidencia o histórico do documento curricular. O custeio desta ação no ano de 2019 se deu por meio do Termo de Referência (TR), com a liberação de recursos do PAR, incluindo três frentes de ação: a) contratação de especialistas/consultores em currículo; b) realização de eventos formativos e de mobilização; e c) diagramação e impressão dos materiais curriculares.

de Jaraguá do Sul (SC), o qual já fora homologado pela Resolução CEE/SC n. 070/2019 (SANTA CATARINA, 2019a). É imperativo destacar que grande parte das RMEs, ao longo do período 2018 e 2019, já vinham promovendo processos de discussão e elaboração de suas propostas curriculares, em alinhamento com os ditames da BNCC, em muitos casos, orientadas pelas próprias interpretações disseminadas nos eventos e na rede de políticas da Undime-SC.

Finalmente, o ano de 2020 foi marcado por decisões importantes para a educação básica. Além do enfrentamento da pandemia da Covid-19, e os seus impactos no cotidiano da sociedade e das instituições educativas, os debates sobre a aprovação do “Novo Fundeb”, em caráter permanente, assumiram lugar de relevo no cenário político e na atuação da Undime-SC, que culminou na promulgação da Emenda Constitucional 108/2020 (BRASIL, 2020), seguida pela consequente análise das propostas para regulamentação do Fundo e instituição CAQ. Paralelamente, a Undime e suas seccionais intensificaram as discussões sobre a instituição do sistema nacional de ensino.

Em 23 de janeiro de 2020, diante do anúncio do Presidente da República e do Ministro da Educação sobre a atualização de 12,84% aplicada ao piso nacional do magistério público da educação básica, que implicava o aumento de R\$ 2.557,74 para R\$ 2.886,15, a partir de janeiro de 2020, a Undime publicou a “Nota Técnica Atualização do Piso Salarial Nacional do Magistério Público da Educação Básica” (UNDIME, 2020f). Reafirmando sua posição política em favor da valorização dos profissionais da educação e do piso nacional do magistério público, ressaltou que tal reajuste não era um ato de vontade de política ou de discricionariedade do governo federal, mas “ato administrativo vinculado”, nos termos do que preconiza a Lei nº 11.738/2008 (BRASIL, 2008), ou seja, o reajuste tinha como base a estimativa de crescimento do valor mínimo nacional por aluno/ano pago pelo Fundeb.

Além disso, destacou-se que tais reajustes concedidos desde o ano de 2009, considerado “[...] a maior do que o índice da inflação (IPCA), acima do crescimento econômico do país (PIB), acima da variação do salário-mínimo e, obviamente, bem acima do incremento das receitas municipais no mesmo período [...]” (UNDIME, 2020f, p. 2), têm se configurado como grande desafio para as finanças da ampla maioria dos municípios. Diante disto, a Undime alertou sobre a insustentabilidade dessa política nos moldes desenhados - especialmente num cenário marcado pela indefinição e insegurança jurídica sobre a continuidade do Fundeb como fonte permanente de financiamento da educação básica - e

indicou a redefinição do critério de atualização do piso para os próximos anos com a aprovação da PEC 15/2015 que tratava da renovação e reestruturação do Fundeb. Ou seja, reivindicou que o Fundeb se tornasse permanente e fosse assegurado o aumento progressivo do percentual de complementação da União ao fundo até atingir 40% (que na época era de 10%), bem como, estabelecer mecanismos redistributivos mais eficazes e mais justos do que os presentes no fundo em fluxo.

Neste sentido, enfatizou que a atualização do valor do piso salarial não implicava em reajuste linear na tabela salarial de toda a carreira, mas sim, serem definidos em legislação específica local, nos termos da autonomia política, financeira e administrativa que o artigo 30, incisos I e II, da Constituição Federal (BRASIL, 1998) preconizam, respeitando os ditames da Lei de Responsabilidade Fiscal (BRASIL, 2000).

Diante da pandemia da Covid-19 que se instalou no Brasil e o conjunto de regramentos que emergiram com o objetivo de conter a disseminação do vírus que afetaram a organização e funcionamento da educação, em 01 de abril de 2020, a Undime-SC publicou o documento “Perguntas e Respostas. Educação a distância para a educação básica” (UNDIME-SC, 2020a)⁶⁸.

No documento foram abordadas questões relacionados à implantação da modalidade à distância de ensino, sistema híbrido de aulas, organização e cumprimento do calendário letivo, formas de planejamento, desenvolvimento das aulas, avaliação e registro de frequência dos estudantes, flexibilidade curricular, medidas jurídicas a serem adotadas nos diferentes contextos de acordo com as decisões tomadas, assim como, um amplo espectro de responsabilidades para os profissionais da educação (DME, diretores escolares, equipes pedagógicas, professores e demais funcionários). (UNDIME-SC, 2020a)

Com as intensas discussões que se travavam nacionalmente sobre a qualidade na educação infantil e as fragilidades nas interpretações e traduções dos profissionais da educação sobre o conjunto de diretrizes curriculares que regiam esta etapa da educação básica, em 22 de julho de 2020, a Undime, em parceria com Fundação Maria Cecília Vidigal e o Movimento Pela Base (BNCC), lançou o documento “Parâmetros Nacionais da Qualidade da Educação Infantil - Apoiando contextos de interações, brincadeiras e linguagens promotores das aprendizagens e desenvolvimento das crianças de 0 a 5 anos” (FERRAZ,

⁶⁸ Este documento foi resultante dos trabalhos realizados pelo Grupo de Trabalho Emergencial para Orientar a Educação Pública Municipal de Santa Catarina, no qual fizeram parte a Fecam, MPSC, Undime-SC, Uncme-SC e a SED-SC. O documento foi estruturado por meio de perguntas e respostas que buscaram embasamento na legislação vigente em diferentes áreas e setores, para orientar as práticas político-administrativas dos DMEs e diretores escolares.

2020)⁶⁹, com o objetivo de subsidiar os profissionais da educação a planejar e desenvolver suas práticas pedagógicas na educação infantil.

Em linhas gerais, o documento foca nas dimensões “Currículos, interações e práticas pedagógicas” e “Espaços materiais e mobiliários” dos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006). A partir da abordagem conceitual destas dimensões, são apresentados relatos de práticas pedagógicas em creches e pré-escolas alinhados à estrutura dos “Campos de Experiências” e à concepção de criança proposta pela BNCC (BRASIL, 2017).

Com o avanço progressivo do contágio da Covid-19 em Santa Catarina e a pressão de setores da economia pela diminuição das restrições propostas pelos governos (estadual e municipais), que visavam evitar a expansão dos contaminados, dentre elas a suspensão das aulas presenciais, em agosto de 2020, a Undime-SC e a Fecam, publicaram uma “Nota Conjunta” (UNDIME-SC; FECAM, 2020). O objetivo foi orientar os prefeitos municipais e as RMEs a não retomarem às atividades presenciais nas instituições educativas de educação básica catarinenses e manter a “modalidade virtual”. Segundo o documento, os motivos eram: a) elevado nível de contágio no território catarinense; b) sobrecarga no sistema de saúde, sobretudo, nos leitos pediátricos; c) recém ocorrido “cyclone bomba”, em 30 de junho, que provocou grande destruição em diversas regiões do estado; d) dificuldades para aquisição dos equipamentos de proteção individuais (EPI); e) necessidade de elaboração de um plano contingência; e f) limitações para a realização de aquisições em razão das limitações impostas pelo pleito eleitoral em curso.

Neste contexto pandêmico, a Undime-SC adiou todos os eventos formativos presenciais previstos e limitou-se a divulgar informações e orientações para os DMEs através de suas redes midiáticas, principalmente, publicizando os novos regramentos que surgiram no contexto nacional e estadual como possibilidade de manter o alinhamento de práticas aos “novos” ordenamentos legais de caráter emergencial.

Em 13 de outubro do mesmo ano, a Undime publicou a moção “Pelo direito a uma educação inclusiva” (UNDIME, 2020a), endereçada ao Congresso Nacional e à sociedade, em contrariedade ao Decreto n. 10.502/2020 (BRASIL, 2020), que instituiu a nova Política Nacional de Educação Especial (PNEE) do governo Bolsonaro, coincidindo, portanto, com a data de votação no Congresso Nacional. Segundo os signatários, a política afrontava

⁶⁹ Este documento contou com a participação ativa da DME de Blumenau (SC), Patrícia Lueders, presidente da Undime Região Sul e Undime-SC, como noticiou a matéria intitulada “Confira o documento para a Educação Infantil que une a BNCC aos Parâmetros Nacionais de Qualidade”, postada no Portal da Undime (UNDIME-SC, 2020b).

determinações já consolidadas no ordenamento jurídico brasileiro na área da educação e exigiu a revogação do Decreto, seguindo a mesma lógica que uma ampla variedade de entidades científicas, associações e pesquisadores do campo da Educação Especial adotaram. Para tanto, advogou sobre a necessidade de

[...] fortalecer o sistema educacional inclusivo, com investimento para formação e qualificação de professores, metodologias e estratégias para atender as singularidades dos estudantes, materiais pedagógicos adequados, estrutura de acessibilidade, transporte escolar adaptado, entre outras ações necessárias. (UNDIME, 2020a, p. 1.)

Apesar das avolumadas manifestações e protestos contrários ao teor do Decreto, ele foi aprovado. Diante disto, o Partido Socialista Brasileiro (PSB) entrou com uma Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI-6.590) de suspensão no Supremo Tribunal Federal (STF), argumentando que, apesar de sua finalidade declarada, o decreto teria como objetivo real discriminar e segregar os estudantes com deficiência ao prever o incentivo à criação de escolas e classes especiais para esse grupo, violando, em última análise, o direito à educação inclusiva. Desse modo, no dia 01 de dezembro do corrente ano, após análise documental, o ministro Dias Toffoli, do STF, manifestou-se pela suspensão liminar da eficácia do Decreto n. 10.502/2020, reconhecendo sua inconstitucionalidade, sendo que a sua decisão foi aprovada por ampla maioria do colegiado do STF em 18 de dezembro. (CONJUR, 2020)

Num contexto político em que as discussões em torno do “Novo Fundeb” eram vigorosas, envolvendo um largo espectro de manifestações de associações, entidades científicas, sindicatos e movimentos sociais, em 16 de julho de 2020, a Undime publicou a nota “#UndimePeloFundeb #JuntosPeloNovoFundeb” (UNDIME, 2020c), destacando que a vigência do Fundeb expiraria em 31 de dezembro do referido ano. Diante disto, proclamou:

“[...] é urgente garantir que a votação e aprovação da última versão do Substitutivo da PEC 15/15 aconteçam na próxima semana. Sempre é importante lembrar que a tramitação da Proposta ainda levará algum tempo, visto que, após a aprovação pela Câmara dos Deputados, o texto será analisado e votado pelo Senado Federal. Sendo que, após esse processo, a Lei de Regulamentação do Novo Fundeb deve ser construída, discutida, votada, aprovada e sancionada. (Id., p. 1, grifo dos autores.)

Reiterou a importância de que no “Novo Fundeb” fosse preservado o princípio de recursos públicos para a educação pública, garantindo o aumento da complementação da União para, no mínimo 20%, e a implementação do CAQ. Além disso, alegando que não se

poderia retroceder nas conquistas alcançadas nos últimos anos, manifestou-se pela garantia do direito à educação (acesso, permanência e sucesso nas aprendizagens), valorização dos profissionais de educação (com planos de carreiras e formação) e a redefinição dos parâmetros que orientam o pacto federativo como medidas para se alcançar as metas e objetivos previstos no PNE (2014-2024). Fato é que a manifestação e atuação da Undime e suas seccionais, ao lado de diversos outros atores políticos, contribuiu para a aprovação da Emenda Constitucional n. 108/2020 (BRASIL, 2020) que instituiu definitivamente o Fundeb na política de financiamento da educação básica brasileira.

Neste sentido, é importante ressaltar que a Undime, anteriormente ao processo de votação da Emenda Constitucional 108/2020 já havia se manifestado, por meio da “Nota Pública pela defesa da íntegra da PEC 15/2015 - Fundeb Permanente” (UNDIME, 2020e), pela manutenção da proposta em tramitação, diante das propostas de alteração do governo federal à Proposta de Emenda Constitucional (PEC) do Novo Fundeb. Esta manifestação tinha como horizonte de expectativas evitar o colapso nas redes públicas de educação básica, razão pela qual era premente garantir a votação e aprovação do atual texto que normatizaria o Fundeb, de modo a preservar e ampliar os recursos financeiros para a educação pública, rejeitando quaisquer outras propostas que atendessem a outros interesses.

Contudo, face à tentativa do governo Jair Bolsonaro de desviar os recursos do Fundeb para o programa de distribuição renda mínima - quando se discutia a regulamentação do Fundeb (aprovado há pouco mais de um mês) e do sistema nacional de ensino, a Undime publicou a “Nota Pública”, conclamando

[...] todos os deputados federais e senadores que, brilhantemente, defenderam e aprimoraram o Fundeb, para que novamente rejeitem essa proposta, preservando os recursos da educação básica pública e cumprindo a legislação nacional que não permite a utilização desses recursos em ações vinculadas à Assistência Social. (UNDIME, 2020d, p. 1.)

Esta conclamação considerou “inconcebível” a proposta do governo federal em diminuir os recursos da educação básica pública nacional, posicionamento também adotado por diversas outras entidades, associações e sindicatos, diante das demandas de escolarização e da dívida social existente na educação no Brasil. Neste sentido, esta percepção ecoou entre os congressistas que rejeitaram a proposta.

Com o Novo Fundeb aprovado e tornado permanente, no processo político a agenda passou a se intensificar em torno da institucionalização do sistema nacional de educação. Neste contexto, em 14 de outubro de 2020, a Undime publicou a nota pública “Sistema

Nacional de Educação: um debate urgente” (UNDIME, 2020h), destacando a relevância de se regulamentar o regime de colaboração e instituir o sistema nacional de educação, tal como preconiza os artigos 23 e 211 da Carta Magna, de modo articulado e sincrônico entre o Senado Federal e o Congresso Nacional. Além disso, reconheceu que os debates sobre estes temas se intensificaram na última década por meio da Conae e por diversos Projetos de Lei Complementar (PLC) - como o PLC 15/2015, do deputado Ságuas Moraes, do PLC 25/2019, da deputada Dorinha Rezende, PLC 216/2019, da deputada Rosa Neide e do PLC 235/2019, do senador Flávio Arns – produzindo acúmulos significativos para o enfrentamento das fragilidades existentes nestas matérias, enunciando a urgência em se proceder a clara regulamentação das competências, responsabilidades, relacionamentos e hierarquização entre os entes federativos e as autoridades educacionais na atuação com as políticas educacionais.

É importante destacar que em todos os posicionamentos e decisões políticas da Undime em âmbito nacional, ao longo da década 2010-2020, assim como aconteceu nos períodos anteriores, a Undime-SC participou ativamente; pois manteve assento em diferentes cargos na executiva nacional e, também, participou nas reuniões deliberativas por meio dos representantes da executiva estadual.

Na próxima seção serão apresentadas as teorizações sobre a atuação política da Undime-SC.

2.5 EPISTEMES DA UNDIME-SC: TEORIZAÇÕES SOBRE A ATUAÇÃO POLÍTICA

Esta seção tem como finalidade destacar e teorizar as principais ideias, concepções e interesses que fundamentaram e orientaram a atuação política da Undime-SC, com base no recorte temporal deste estudo, partindo-se do reconhecimento de que esses constructos epistêmicos engendraram a proposição e a realização dos eventos formativos para os DMEs; afinal, eventos formativos não são tempos e espaços neutros, mas políticos, sociais, culturais e economicamente situados.

Neste jogo político, a **municipalização do ensino**, **direito à educação** e a **gestão democrática** descortinaram-se nesta investigação como as ideias-força em torno das quais a ação política da Undime-SC buscou argumentar, justificar e sustentar o seu *modus operandi* no esforço de promover o convencimento entre seus representados, a sociedade civil

organizada e o público em geral. Neste aspecto, é emblemática a percepção de que essas ideias-força se mantiveram estruturantes da atuação da Undime-SC, da sua criação até o ano de 2020, contudo, com profundas inflexões nas concepções que lhes deram estatura, sobretudo a partir dos anos 1990, quando experimentamos ajustes econômicos e políticos profundos sob a égide da globalização de matriz neoliberal que culminaram na reforma do Estado e na reforma educacional no Brasil.

Nas próximas subseções serão discutidas de forma mais aprofundada as ideias-forças, com suas respectivas concepções e interesses, de modo a poder teorizar a respeito.

2.5.1. Municipalização do ensino

Com a ideia-força **municipalização do ensino**, a Undime-SC atuou fortemente nas discussões e disputas em torno das concepções do regime de colaboração, financiamento da educação e na consolidação do sistema nacional de educação, aliando-se a outros atores públicos e privados, marcadamente ancorados e defensores dos princípios e tecnologias da NGP, como: Consed, Movimento Todos pela Educação, Movimento pela BNCC, MSCE, MPSC, IAS, dentre tantos outros.

Estudos sobre a municipalização do ensino no Brasil revelam que esta é uma temática fortemente associada à descentralização do ensino, cuja emergência remonta os processos políticos afetos à educação escolar desde o final do século XIX, comumente, inscritos em jogos políticos marcados por tensões, disputas e relações de poder entre a União, estados, municípios e o Distrito Federal, com períodos marcados por avanços e retrocessos, contudo, com componente essencial recorrente: as ambiguidades quanto às responsabilidades e à colaboração dos governos (nacional e subnacionais) na oferta da escolarização, financiamento e constituição de um sistema nacional de educação orgânico e articulado (GARCIA, 2002; MONLEVADE, 1998; OLIVEIRA, 1997; SILVA, 2003, SILVA; LIMA; HYPOLITO, 2019).

Nessa tessitura, a municipalização do ensino ao longo da história da educação brasileira não se encolheu às decisões meramente administrativas, mas derivou de decisões políticas que reverberam no tempo presente (COSTA, 2009), sobretudo, a partir dos ditames da Constituição Federal (1988) e os alinhamentos com a agenda da educação das OIs (BM, FMI, BID e Unesco) para a América Latina, a partir dos anos 1990, como destacam os

estudos organizados por Pereira e Pronko (2014). Como declaram Tenório e Rozenberg (1997, p. 25):

Nem sempre o ponto de partida das experiências esteve localizado na sociedade, mas sim numa decisão tomada de forma independente pelo poder público. Fugindo de um maniqueísmo simplificador, em geral, os projetos se espalham ao longo de um contínuo que é limitado por projetos do tipo “pacotes”, entregues de forma pronta e acabada aos beneficiários finais [...].

Sob o corolário da NGP, a descentralização é fortemente incentivada em escala global e, em muitos casos, forçada para aos governos nacionais, na direção de promover a delegação de responsabilidade aos governos subnacionais pela execução das políticas sociais, nas quais se inscrevem as políticas educacionais. Essa tendência, presente no Brasil, é defendida ideologicamente como uma medida vital para a retomada do crescimento econômico, tal como advogam os intelectuais do neoliberalismo, minimizando a atuação do Estado nas políticas educacionais, enxugando os investimentos no setor, abrindo nichos de mercado e de privatização da educação e precarizando a escolarização - a partir de um discurso que emoldura a pretensa modernização do Estado e o seu alinhamento com o atendimento das demandas forçadas pela globalização dos mercados (DOURADO, 2006).

Contudo, como esclarece Costa (2009, p. 156):

Contraditoriamente, a transferência da responsabilidade do desenvolvimento das políticas para as instâncias subnacionais e, de forma particular, para os municípios vai redundar em uma sobrecarga nessas esferas sem os recursos e as condições necessárias para tal. A reforma fiscal e as políticas de descentralização empreendidas no Brasil nos últimos anos levaram à minimização do poder central para a execução das políticas, aumento dos recursos da União, redução de recursos disponíveis para estados e municípios desenvolverem as suas políticas, aumento da carga tributária, dentre outras consequências, mantendo o sistema desigual em termos de prestação dos serviços essenciais para a população.

Este esclarecimento contribui para entender o porquê a municipalização do ensino se configurou como uma ideia-força e uma frente de trabalho recorrente na atuação política da Undime-SC, visto que os municípios são pressionados a cumprir com responsabilidades que são engendradas pelos governos federal e estadual, sem o aporte financeiro e técnico necessários, em muitos casos. Como o regime de colaboração ainda não foi devidamente regulamentado, conforme propugna a Constituição Federal, indefinições e ambiguidades pesam sobre a atuação dos sistemas de ensino, especialmente sobre as RMEs que, por sua vez, cada vez mais intensivamente vêm sendo cobradas e instados pelos órgãos de fiscalização e controle, por meio dos denominados processos de “judicialização educacional”, a garantir o

direito à educação. Neste aspecto, corroboram os argumentos de Dourado, Marques e Silva (2021, p. 680):

A ausência de um Sistema Nacional de Educação, em sentido próprio e com normas de cooperação, e arenas federativas de caráter vinculante, resulta, até hoje, em importantes debilidades na organização da nossa educação nacional e para o direito à educação.

Neste contexto, pode-se perceber que a municipalização do ensino, e a descentralização que lhe é correspondente, vem sendo operada, em grande parte, à revelia de um regime de colaboração claro e de um sistema nacional de educação orgânico, sequencial e articulado, ou seja, “[...] como conjunto organizado sob um ordenamento com finalidade comum (valor) sob a figura de um direito.” (CURY, 2008b, p. 1204). As causas dessa situação, como explica o autor, “Decorre daí um caráter de administração complexa em razão do número de espaços e poderes implicados em um regime federativo, do conjunto bastante intrincado da legislação e dos temores supramencionados.” (id., p. 1202) e do fato de que “[...] essa complexidade político-jurídico-administrativa coexiste com uma realidade socioeducacional muito desigual e da qual decorrem incertezas sobre a escassez de recursos.” (id., p. 1204).

Na prática, como destaca Abreu (1999), o que vemos é a “prefeiturização”, ou seja, a trivial transferência de atribuições para os municípios no plano administrativo, concentrando o poder decisório nas mãos dos governos federal e estaduais - já que é essencialmente sobre a jurisdição destes atores que os recursos financeiros e os fundos públicos se concentram e são, posteriormente, redistribuídos conforme seus programas e projetos de governos, interesses e vontade política. É nesta mesma linha de raciocínio que Azevedo (2001) argumenta que as políticas educacionais formulados pelos governos federal e estaduais para serem postas em ação nos municípios desconsideram, majoritariamente, as necessidades, prioridades e peculiaridades locais, limitando as ações político-pedagógicas, inventividade e criatividade dos municípios no setor educacional, tencionando torná-los meras unidades executoras no mapa administrativo da escolarização brasileira.

Com base no aludido, foi possível inferir que a atuação da Undime-SC em torno da questão da municipalização do ensino (em escala nacional e, sobretudo, no âmbito do território catarinense) teve como interesse central a conquista da autonomia das RMEs na gestão política, administrativa, pedagógica e, principalmente, financeira; pois, como adverte Cury (2007, p. 834): “Com efeito, políticas públicas sem recursos se tornam declaratórias e

potencialmente inócuas. Essa vinculação representa um vetor distintivo para a conformação do direito à educação no Brasil [...]”. Não por acaso, a municipalização do ensino esteve associada às discussões sobre o federalismo cooperativo, defesa de uma reforma tributária, institucionalização do sistema nacional de ensino e democratização da educação e da sociedade nos termos enunciados na meta 20, e respectivas estratégias, do PNE (2014-2020).

Em que pese o avanço do Fundeb ter se tornado uma política permanente de financiamento da educação básica no diploma constitucional brasileiro, perenizando sua inscrição, urge ainda definir a sua regulamentação e materialização, especialmente no que se refere ao CAQ, assim como, a própria regulamentação do sistema nacional de educação, em tramitação no Senado Federal, face às recorrentes tentativas do governo Bolsonaro em drenar os recursos financeiros dos fundos públicos da educação para outras finalidades, atacando frontalmente o direito à educação para todos e a valorização dos profissionais da educação. Diante disto, é primordial persistir em ações políticas que assegurem

[...] instrumentos jurídicos que deem conta da cooperação e solidariedade federativa na educação, sempre com progressivo incremento da participação da União na cooperação técnica e financeira, com vistas ao alcance de padrões de qualidade válidos para todos e todas. (DOURADO, MARQUES, SILVA, 2021, p. 680.)

É com este horizonte de expectativas que a Undime-SC atuou e vem atuando, com o interesse de legitimar-se como representante dos interesses coletivos relacionados à consolidação de uma educação pública e de qualidade nos municípios catarinenses.

2.5.2 Gestão democrática

Com a ideia-força da **gestão democrática**, a Undime-SC atuou nas discussões e proposições sobre a gestão educacional, gestão escolar, formação dos DMEs, e nos planos de educação (municipais, estadual e nacional), tencionando superar ou minimizar a forte tradição conservadora e centralizadora que configurou a gestão educacional no país.

Estudos de Carvalho (1989) atestam que, desde o início do século XX, as políticas educacionais (globais e nacionais) delegaram às instituições educativas a responsabilidade política de forjar os sujeitos democráticos, como condição *sine qua non* para o desenvolvimento dos países. Considerando o caso brasileiro, a autora destaca a recorrente

intencionalidade de se organizar um sistema de educação comprometido com a “regeneração social”, o “progresso” e a “democracia”, alavancando uma racionalidade moralizante dos estudantes no intuito de fortalecer a República Democrática, sob os auspícios e interesses de determinados grupos hegemônicos. Alçada à condição de equalizadora e mediadora na solução das desigualdades de diferentes naturezas⁷⁰, a escolarização, contraditoriamente, constituiu-se um problema a ser resolvido por meio da garantia do acesso, permanência, aprendizado significativo, profissionais da educação com sólida formação, bem como, financiamento e recursos tecnológicos educacionais adequados.

Ancorando-se nas concepções de autonomia, descentralização e participação, consideradas basilares para a inovação e a qualidade da educação pública requerida no tempo presente⁷¹, a Undime-SC investiu em um conjunto expressivo de frentes de trabalho que buscaram: a) constituir e fortalecer juridicamente as RMEs; b) regularizar e apoiar o funcionamento das Associações de Pais e Professores (APP); c) criar Fóruns Municipais de Educação, previstos no âmbito dos PMEs; d) institucionalizar e apoiar os Conselhos Municipais de Educação (CMEs) e Conselhos de Escola; e) qualificar os DMEs com foco no princípio da gestão democrática; e f) consolidar o projeto político pedagógico das instituições educativas e Semeds como mecanismo de gestão. No conjunto, estas iniciativas podem ser consideradas louváveis; como ressalta Paro (1998, p. 306):

Se os fins humanos (sociais) da educação se relacionam com a liberdade, então é necessário que se providenciem as condições para que aqueles cujos interesses a escola deve atender participem democraticamente da tomada de decisões que dizem respeito aos destinos da escola e a sua administração. Entendida a democracia como mediação para a realização da liberdade em sociedade, a participação dos usuários na gestão da escola inscreve-se, inicialmente, como um instrumento a que a população deve ter acesso para exercer seu direito de cidadania. Isto porque, à medida que a sociedade se democratiza, e como condição dessa democratização, é preciso que se democratizem as instituições que compõem a própria sociedade, ultrapassando os limites da chamada democracia política e construindo aquilo que Norberto Bobbio chama de democracia social.

Considerando a atuação política da Undime-SC em mobilizar e orientar as RMEs para promover a gestão educacional democrática no contexto da prática educacional catarinense,

⁷⁰Nagle (1974), em seus estudos destaca que as políticas educacionais brasileiras, no século passado, foram fortemente influenciadas por dois grandes movimentos político-pedagógicos: o “entusiasmo pela educação” e o “otimismo pedagógico”. Em que pese o distanciamento temporal da emergência destes movimentos no processo político, o fato é que ambos persistem no tempo presente, apesar das mudanças e transformações contextuais e discursivas que ocorreram.

⁷¹Destacamos que estas concepções e suas finalidades mantêm alinhamento com os denominados “princípios nucleares” defendidos pela Fiesc, no documento “Gestão Democrática da educação: da base legal à prática na escola” (FIESC, 2017), produzido no interior do MSCE.

essa é uma ideia-força que passou por processos de interpretação e tradução ambíguas e contraditórias, tal como revelam os estudos de Nardi *et al.* (2020), realizados com o objetivo de analisar os princípios e mecanismos de participação e decisão previstos na legislação das RMEs de Santa Catarina, com o fim de promover a gestão democrática na educação básica. Como evidenciaram os autores:

Consoante os resultados apresentados, a investigação possibilitou evidenciar que, por um lado, pesa sobre parte dos sistemas municipais de ensino catarinenses a inobservância de alguns princípios de gestão democrática consagrados nacionalmente e, por outro, uma frágil correspondência desses princípios com espaços e mecanismos de participação que, segundo alguns depoimentos, sejam politicamente qualificados para se constituírem em recursos mais efetivos para a materialização da gestão democrática da educação pública. Possibilitou, ainda, deslindar que entre os espaços e mecanismos de participação já reconhecidos por seu significado em um projeto democrático de gestão, alguns têm sua legitimidade questionada por parcela dos agentes de participação. (NARDI, *et al.*, 2020, p. 173)

Com isso, explicita-se a fragilidade da democracia ancorada na participação política e na liberdade dos sujeitos no âmbito da educação básica catarinense, configurando-se como um grave entrave para a democratização da sociedade, pois, como nos alerta Bobbio (1989), o percurso para a democratização da sociedade exige a ocupação pelos cidadãos de novos espaços e tempos historicamente dominados por uma engenharia institucional e social de tipo burocrático e hierárquico. Até porque, a concepção de democracia é polifônica e polissêmica e está sob constante escrutínio público, “[...] não porque as pessoas não concordam com a definição, mas porque a própria ideia de democracia exige uma contínua discussão e reavaliação do que ela realmente significa ou acarreta.” (BIESTA, 2013, p. 161).

Pensar sobre a democracia no tempo presente pressupõe pensar sobre o sujeito democrático, ou melhor dizendo, sobre a subjetividade democrática que pode se formar e se constituir por meio da educação e da gestão democrática, com a finalidade de produzir coletivamente um significado substantivo e real sobre a democracia, a partir do reconhecimento explícito e inexorável entre a democracia e a educação. Com esta mirada, a subjetividade está intrinsecamente relacionada à ação política dos sujeitos; pois, na condição de humanos, é vivendo e agindo com os outros que nossas necessidades são sanadas, nossos inícios são postos em marcha, nossas ideias, concepções e valores são forjados e nossa presença é reconhecida como condição basilar para logramos o *status* de sujeitos. Desse modo, a subjetividade democrática só é possível na ação, decorrente da interação humana, logo, nem antes e depois disso.

Adensando a discussão, verificou-se que a gestão democrática na educação municipal catarinense persiste como um desafio a ser enfrentado com a intencionalidade de avançar para além de uma mera “prescrição” para atender as determinações legais, mas configurar-se como um princípio estruturante das relações e interações educativas, garantindo a participação, autonomia e liberdade das pessoas, assim como, o reconhecimento e legitimidade dos espaços institucionais decisórios afetos à educação escolar, como os conselhos, fóruns, APPs, grêmios estudantis, dentre outros.

Para não recair numa visão ingênua, é preciso frisar que forjar a subjetividade democrática não é uma tarefa exclusiva das instituições educativas, mas da sociedade em geral, que é histórica e eticamente convocada a pensar e repensar os seus processos de produção democrática (sociais, políticos, econômicos e culturais) da vida humana. Principalmente, num contexto social marcado pelo atrofiamento da dimensão política da vida humana, da fluidez e liquidez das relações sociais, da espetacularização vazia da vida em sociedade que alimentam o império do narcisismo e da indiferença, como testemunham Bauman (2001) e Lipovetsky (2005).

2.5.3 Direito à educação

Finalmente, com a ideia-força do **direito à educação**, a Undime-SC atuou nas discussões, disputas e proposições sobre a universalização do acesso à escolarização, currículos, formação dos professores, aprendizagem, inclusão e equidade e a inovação.

A literatura sobre a escola moderna demonstra seus enraizamentos com o pensamento iluminista, especialmente, nos pressupostos filosóficos de Kant (ALVES, 2005, 2015; BIESTA, 2013; FIGUEIRA, 1995; GADOTTI, 2009; HOFF, 1995; MASSCHELEIN; SIMONS, 2014). Por conta disso, a escola moderna é considerada a “[...] filha obediente do Iluminismo.” (BIESTA, 2013, p. 57) e à educação escolar atribuiu-se o caráter emancipatório dos indivíduos, ou seja, a produção de indivíduos empossados de autonomia racional e moral, o denominado “ser ilustrado” kantiano, como condição para integra-se à sociedade e à ordem idealmente instituída, exercendo a sua autodeterminação.

Nessa tessitura, o direito à educação passou a ser defendido de forma veemente em todos os quadrantes do planeta, com diferentes ritmos e formas, segundo as particularidades

dos países, sobretudo, a partir da emergência de documentos políticos globais como a Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), Convenção Relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino (1960), Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966), a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), dentre outros. Estes documentos foram recontextualizados por meio de leis programas e projetos, a partir de complexos processos de interpretação e tradução, num jogo político marcado por assimetrias, disputas de interesses e lutas por hegemonia nos níveis nacionais e subnacionais. Como elucida Cury (2002, p. 247):

É por essas razões que a importância da lei não é identificada e reconhecida como um instrumento linear ou mecânico de realização de direitos sociais. Ela acompanha o desenvolvimento contextualizado da cidadania em todos os países. A sua importância nasce do caráter contraditório que a acompanha: nela sempre reside uma dimensão de luta. Luta por inscrições mais democráticas, por efetivações mais realistas, contra descaracterizações mutiladoras, por sonhos de justiça.

A Undime-SC, conforme as análises sobre sua atuação política evidenciam, fez coro com outras vozes para inscrever e assegurar o direito à educação para todos no ordenamento jurídico e fortalecer as políticas educacionais, apesar das colisões que tais ordenamentos provocaram com as condições sociais adversas de organização da sociedade, com os marcadores das desigualdades, preconceitos, discriminações, tradição autoritária e conservadora dos governos, financiamentos escassos e, em muitos casos, a incapacidade técnica, política e ética dos governos gerirem a oferta da educação com qualidade social para todos.

Enquanto militou pela garantia do direito à educação para todos, buscando não apenas assegurar o acesso, mas as condições de permanência e sucesso dos estudantes, a entidade atuou sincronicamente nos processos de discussão, elaboração, aprovação e aplicação dos currículos educacionais, em diferentes frentes de trabalho e com múltiplos parceiros.

Referente à concepção de currículo presente nos discursos da Undime-SC, revelou-se a presença de ambiguidades, contradições e paradoxos. Em alguns momentos a entidade advogou em favor de um currículo comprometido com o desenvolvimento das múltiplas dimensões humanas dos estudantes, considerando-os sujeitos diferentes e plurais, incitando práticas curriculares que dialoguem com as formas particulares de ser, estar, sentir e conviver em confrontação com o conhecimento científico a ser ensinado - como condição fundamental para promover o encontro da biografia dos indivíduos com a biografia da humanidade e, por derivação, a formação e o exercício pleno da cidadania. Nestes casos, seus discursos

fortaleceram as escolas, pré-escolas e creches como instituições sociais, espaços públicos aos quais todos as pessoas têm o direito de acessar, permanecer e aprender, configurando-se como um dever inalienável do Estado, das famílias e da sociedade, portanto, atribuindo à educação escolar um caráter emancipatório. Noutros momentos, seus discursos coisificam a educação escolar, tornando-a uma mercadoria sujeitada às leis do mercado, ou seja, os estudantes são metamorfoseados em consumidores, e os professores e instituições educativas são transformados em fornecedores de um produto, que é o conhecimento, como se fossem uma empresa⁷².

Foi marcante perceber que ao professor é atribuída a responsabilidade pelo desempenho e rendimento dos estudantes, das instituições educativas e das respectivas RMEs, defendendo-se sistematicamente a importância da valorização profissional (por meio de planos de cargos e salários, do piso nacional do magistério e da formação inicial e continuada). Porém, como já demonstrado, em diferentes momentos a Undime-SC atuou e corroborou medidas que visaram cercear a melhoria salarial dos profissionais da educação, sob o argumento recorrente da falta de financiamento para este fim ou pelas restrições impostas pelo ordenamento jurídico.

Aspecto instigante nos achados, foi a constatação recorrente da suspeição sobre a competência do professor em ensinar, o que justificou a adoção de formas e tecnologias sofisticadas de fiscalização e controle do seu trabalho, seja por meio da atuação de humanos (coordenações pedagógicas, direções escolares, autoridades Semeds e outros atores) ou não-humanos (provas e exames de larga escala, plataformas de indicadores educacionais, *softwares* de organização das práticas pedagógicas, apostilas, feiras, olimpíadas, concursos, dentre outros) que, em certa medida, criaram pressões sobre as entregas educacionais esperadas, instituindo e fortalecendo sistemas classificatórios e de reputação, com mecanismos de premiação ou sanção e acirrando a competitividade entre os sujeitos da educação. Esta constatação é corroborada na declaração de Rodolfo Joaquim Pinto da Luz, presidente da Undime-SC (2008-2009/2011-2013/2016-2017), em 2016:

Nosso papel é de amparar os 295 municípios de Santa Catarina, dando suporte aos secretários de educação, para que novas ideias criem formas e, conseqüentemente, virem projetos a serem implantados. O apoio, a parceria da Undime com as

⁷² Neste sentido, os valores intrínsecos da educação escolar são transformados em valores transacionais de viés econômico, o que é nefasto do ponto de vista da formação humana, afinal “a escola não é uma empresa”, como argumenta Laval (2004), logo, a educação não é e não pode ser uma mercadoria ou apenas uma referência quando no horizonte de expectativas está a democracia e a emancipação do ser humano.

secretarias, é o que tem permitido que muitos trabalhos avancem em nosso estado. O que queremos é, sem dúvida, ver o resultado num futuro próximo, com muitas unidades de ensino servindo de referência a outros municípios e nós temos trabalhado pra isso.” (UNDIME-SC, 2018a, p. 136.)

Com um discurso ancorado na linguagem da aprendizagem, marcadamente definido pelas psicologias educacionais⁷³ e, mais recentemente, pelas neurociências⁷⁴, com ênfase nas competências e habilidades socioemocionais, verificou-se o alinhamento e defesa da Undime-SC com a reforma dos currículos no bojo da reforma educacional em fluxo no Brasil, assim como, no âmbito global, como demonstram os estudos organizados por Morgado *et al.* (2015).

Como nos ensina Biesta (2013), a emergência da linguagem da aprendizagem no campo educacional foi resultante de quatro processos complexos interrelacionados. O primeiro, relacionado às novas teorias de aprendizagem, com ênfase nas concepções construtivista e no socioculturalismo, ao colocar em suspeição a assimilação passiva do conhecimento dos estudantes, partindo da premissa de que o conhecimento é uma construção ativa dos sujeitos. O segundo, afeto à ideia do modernismo na qual os professores são capazes de transmitir uma racionalidade crítica aos estudantes e, por derivação, promover a emancipação. O terceiro, vinculado à expansão da aprendizagem dos adultos - em decorrência das pressões sociais e do mundo do trabalho - para dedicarem intensivo tempo, esforço e dinheiro na sua formação, ampliando exponencialmente os mercados educacionais. Finalmente, o quarto, a erosão do Estado de bem-estar social e o surgimento de um Estado orientado pelo ideário da NGP, de matriz neoliberal, que mercantilizou a educação.

⁷³ Os estudos de Popkewitz (2016) demonstram que as psicologias educacionais, com suas teses, foram decisivas na produção e definição dos currículos escolares na sociedade moderna, se prolongando até a atualidade. Consideradas pelo autor como “tecnologias sociais”, as psicologias educacionais visam produzir determinados tipos de sujeito pela incorporação de teses culturais de como um sujeito vive e como deveria viver, de tal forma que acabam por categorizar e ordenar as disposições, sensibilidades e o pensamento dos sujeitos, revelando, fortes efeitos de poder sobre as pessoas. Essa dinâmica tornou os currículos artificiais na medida em que as culturas próprias dos sujeitos reais são colocadas em xeque, fazendo prevalecer uma visão essencialista e apriorística sobre os estudantes. Desse modo, por meio de uma “alquimia” se definiu os campos disciplinares e seus respectivos objetos de conhecimento (marcados por definições e generalizações que marginalizam os processos de produção destes objetos de conhecimento), culminando na seleção, organização e avaliação das assimilações/aprendizado.

⁷⁴ Estudos realizados sobre as neurociências e a educação, sob a ótica conceitual e as interpretações e traduções realizadas por professores, demonstram desafios, equívocos, mitos e vieses complexos, inclusive, considerados pelos pesquisadores como “perigoso”. Nas palavras dos autores: “[...] é perigoso e atribui às neurociências o papel de criadora de protocolos a serem utilizados pelos professores, sendo atualmente gerador de grande ansiedade por respostas aos mais diversos problemas enfrentados no dia a dia escolar. É importante, assim, lembrar que as neurociências não têm a pretensão de explicar tudo sobre o processo educacional, uma vez que o conhecimento neurocientífico contribui com apenas parte do contexto em que ocorre a aprendizagem, sendo a ‘conjuntura cultural’ o contexto amplo, no qual, além dos saberes advindos das neurociências, os conceitos da psicologia e das ciências sociais combinam-se para gerar a ‘mágica do ensinar e aprender’ (COZENZA; GUERRA, 2012).” (GONSHOROSKI; SILVA, 2014, p. 11).

Com a centralidade da aprendizagem nos discursos da Undime-SC, vislumbrou-se a relativa inclinação pela defesa de currículos prescritivos, privilegiando uma visão sobre o que os estudantes devem tornar-se, sem que se assegure a possibilidade deles mostrarem-se quem são e o que eles almejam ser, desvelando o interesse subjacente de inseri-los inelutavelmente ao projeto societal hegemônico, ainda que em diferentes momentos tenha ecoado a voz da entidade de que a prescrição torna os professores consumidores de currículos e não produtores de currículo.

Aspecto intrigante na atuação da Undime-SC, quando em tela está o direito à educação, foi a defesa da inclusão, equidade e inovação, consideradas como vetores para equacionar as mazelas e desigualdades sociais, econômicas, culturais e educacionais do estado catarinense e do país. Uma contradição surpreendente emerge neste aspecto, pois as manifestações e os documentos curriculares nos quais a Undime-SC atuou como parceira priorizaram a ideia essencialista e apriorística dos estudantes a quem se voltam os currículos e as práticas escolares, principalmente, quando se observa a tentativa de uniformização curricular, com os mesmos pontos de partida e de chegada, desconsiderando o fato de que os estudantes, pela diversidade que lhes é imanente, tem subjetividades marcadas por diferenças de gênero, raça/etnia, orientação sexual, origem, crenças religiosas, famílias, classe social, geração, dentre outros aspectos interseccionais. Ademais diferentes são as oportunidades de acesso ao conhecimento científico e de uso e interação com as TDIC. Destarte, pensar e sugerir “[...] que os resultados de aprendizagem podem ser conhecidos ou especificados de antemão é uma representação errônea daquilo que consiste a educação” (BIESTA, 2013, p. 45).

Como enfatiza o autor, toda relação ou interação social que pretende controlar as respostas do outro (sujeito) - extirpando a possibilidade real de (re)começar, de caminhar com autonomia e liberdade, enfim, de “tornar-se presença” no mundo - encerra ou obstaculiza a subjetividade democrática e, por derivação, a democracia.

Como discute o texto de Ball (2014), citado na epígrafe deste capítulo, na atuação política da Undime-SC esteve em jogo concepções, ideias e interesses que se caracterizaram como um “conhecimento governante” de matriz neoliberal de duplo sentido. Isto é, por um lado, um conhecimento governante **sobre** a educação escolar e o Estado que são subsumidos a um mero algoritmo, uma referência quantitativa que é modulada pelo gerencialismo, performatividade e *accountability* - por meio de classificações, ranqueamentos, comparações e competição que se utilizam de *softwares* sofisticados de controle, fiscalização, vigilância e

pressão sobre as entregas educacionais projetadas. Por outro lado, um conhecimento governante **para** a educação escolar e o Estado, materializado em discursos, métodos e práticas, que impigem o *redesign* organizacional destas instituições sociais e seus atores, produzindo efeitos substantivos nas formas, ações e culturas que lhes são particulares, obliterando o julgamento reflexivo, ético e profissional necessário no âmbito da esfera pública para que efetivamente seja alcançada uma educação de qualidade socialmente referenciada nas RMEs catarinenses.

3. FOLLOWING POLICY: DESVELANDO OS ATORES POLÍTICOS E O TRABALHO COM POLÍTICAS NOS EVENTOS FORMATIVOS DA UNDIME-SC

A(s) rede (s) aqui é (são) muito mais uma comunidade social com elementos tanto duráveis quanto fugazes, unidos por ‘reunificações’ (URRY, 2003) – celebrações, recepções, conferências e turismo de política – um tipo particular de estilo de vida voltado às políticas. Eles têm profundidade e complexidade, dos quais apenas alguns ‘visíveis’, mas que podem ser vistos nos *blogs* – eles estão cheios de sobreposições, de recorrências, de relacionamentos múltiplos. [...] Eles são o que Stone (2000) chama de ‘atores do conhecimento’. (BALL, 2014, p. 93, grifos do autor)

Como elucidada Ball (2014), em epígrafe, as redes de políticas têm se configurado na contemporaneidade como um tipo particular de atuação de políticas, envolvendo pessoas, lugares, eventos e discursos com complexos e fugazes relacionamentos, interações e mediações por onde se movem as políticas. Nestas redes, processos de interpretação e tradução são produzidos por atores multifacetados, combinados com artefatos de políticas diversos, visando explicar as políticas e orientar sentidos e significados dos sujeitos para colocar as políticas em ação.

Este é o caso da rede de políticas da Undime-SC, tecida ao longo de sua trajetória histórica e política, na qual os eventos formativos promovidos estiveram intrinsecamente relacionados e interconectados, disseminando e movendo políticas, ideias, concepções e interesses na luta pelo poder e hegemonia junto aos coletivos heterogêneos, visando promover consensos e adesão de seus representados à sua ideologia e modos de atuar com as políticas educacionais, em consonância com a tendência globalmente observada pelos estudos no campo da Política Educacional.

Com esse argumento inicial, este capítulo tem como objetivo desvelar os atores de políticas (*experts*) que participaram nos eventos formativos da Undime-SC para os DME catarinenses no período 2010-2020.

Na próxima seção serão apresentados os conceitos-chaves sobre a interpretação e tradução de políticas e as posições dos atores de políticas e seus respectivos trabalhos com políticas que constituem a perspectiva epistemológica desta tese, à luz dos postulados da *Theory of Policy Enactment*.

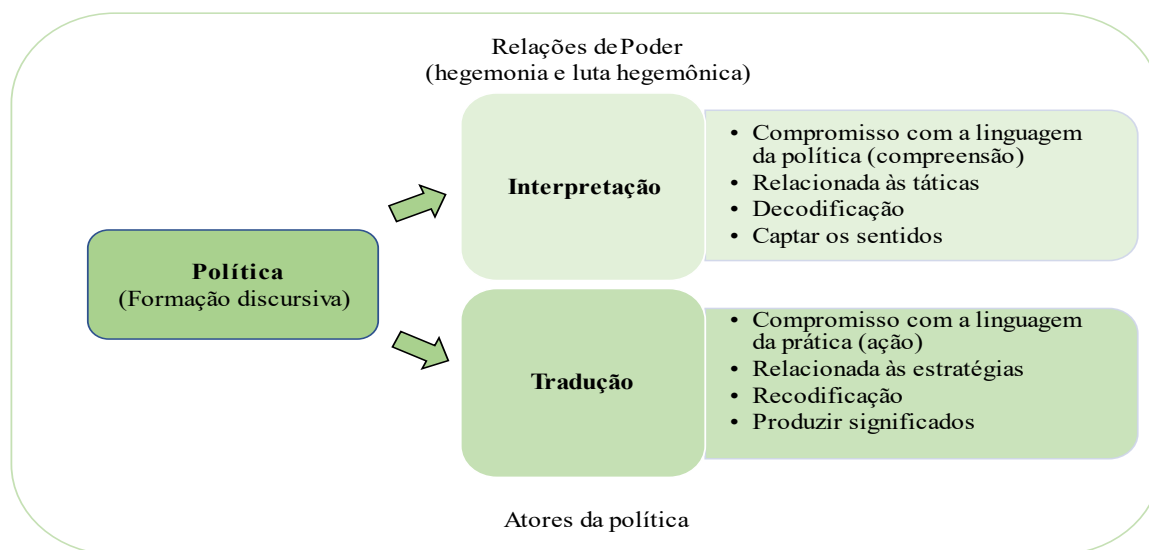
3.1 INTERPRETAÇÃO, TRADUÇÃO E AS POSIÇÕES NO TRABALHO COM POLÍTICAS: CONCEITOS À LUZ DA *POLICY ENACTMENT*

A *Theory of Policy Enactment*, como aparato hermenêutico centrado no processo político e sua articulação com a prática, presume dois reconhecimentos: a) reconhecer que as interpretações e traduções são processos distintos e complementares e são atravessadas por relações de poder; e b) reconhecer o imperativo de se desvelar a tipologia de atores de políticas e as formas pelas quais estes atores trabalham e estão envolvidos nas políticas (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016). Na sequência serão detalhados os conceitos-chaves que se imbricaram nestes reconhecimentos.

Por meio da interpretação e da tradução os discursos das políticas são levados à prática, mobilizando: criação e produção de textos institucionais; realização de formações e desenvolvimento profissional; organização de eventos e reuniões; reordenamento das estruturas e dinâmicas das instituições educativas e organizações; reorganização de relações e interações; definição de posicionamentos de autoridade e responsabilidade; previsão e provimento de recursos; e, por fim, a reconstrução das subjetividades e profissionalidades.

Considerando a interpretação e a tradução no processo político e suas articulações com a prática, na figura 8 é demonstrado esquematicamente os conceitos e implicações operativas em jogo.

Figura 8 – Esquema sobre o processo político e sua articulação com a prática



Fonte: Elaborado pelo autor (2022), a partir de Ball, Maguire e Braun (2016).

Como vemos, “[...] a interpretação é um compromisso com as linguagens da política ao passo que a tradução está mais próxima às linguagens da prática.” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 69), isto é, a interpretação está relacionada às estratégias e a tradução está relacionada às táticas, contudo, são realizadas comumente de formas entrelaçadas e/ou sobrepostas.

A interpretação está relacionada à “decodificação”⁷⁵ que implica numa leitura inicial para captar o sentido da política. Capturar o sentido envolve retrospectão e projeção. Retrospecção porque o sentido da política é apreendido na relação com a memória das instituições ou organizações (histórias e cultura organizacionais) e as identidades dos atores da política. Projeção porque se desenha o quadro de necessidades, prioridades e possibilidades, a partir dos diversos contextos que lhe são definidores e, portanto, toma-se a decisão de agir ou não agir em relação à prática e às consequências que essa decisão pode engendrar. Em tela está o fato de que as instituições e organizações realizam suas interpretações dentro da sua posição em relação à política que é variável em termos de finalidade, natureza e às possibilidades e limites contextuais. As interpretações legítimas e autorais sobre a política são focadas nas atividades institucionais e organizacionais e visam esclarecer, explicar e estabelecer uma pauta institucional e organizacional e, em alguns casos, identificar responsáveis como forma de incorporação dos sujeitos à política.

A tradução é o processo pelo qual a linguagem da política é traduzida para a linguagem da prática, isto é, quando as palavras são transformadas em ações, as abstrações são transformadas em interações através de uma leitura ativa dos sujeitos. Este é um processo complexo, dinâmico e multifacetado que é atravessado por ambiguidades, contradições, disparidades, ambivalências e paradoxos que implicam na construção de representações, reordenações e fundamentações teórico-metodológicas, operadas por meio de várias práticas discursivas e artefatos de políticas que engendram deslizamentos e deslocamentos. A tradução, “[...] é um processo interativo de fazer textos institucionais e colocar esses textos em ação, literalmente atuar sobre a política.” (id., p. 69), que faz emergir possibilidades de invenção e conformidade, pois na medida em que os profissionais da educação se envolvem

⁷⁵Segundo Ball, Maguire e Braun (2016), a “decodificação” é um processo complexo que busca transformar a política palatável e inteligível aos atores da política na ação. Dessa maneira, a política é transformada em materiais, sistematizados em diferentes gêneros e suportes, visando clarificar conceitos e mapear procedimentos de modo a orientar a ação. A “decodificação”, comumente, está intimamente relacionada com as dimensões contextuais e as práticas, deslindando um horizonte mais nítido de necessidades e possibilidades de ação.

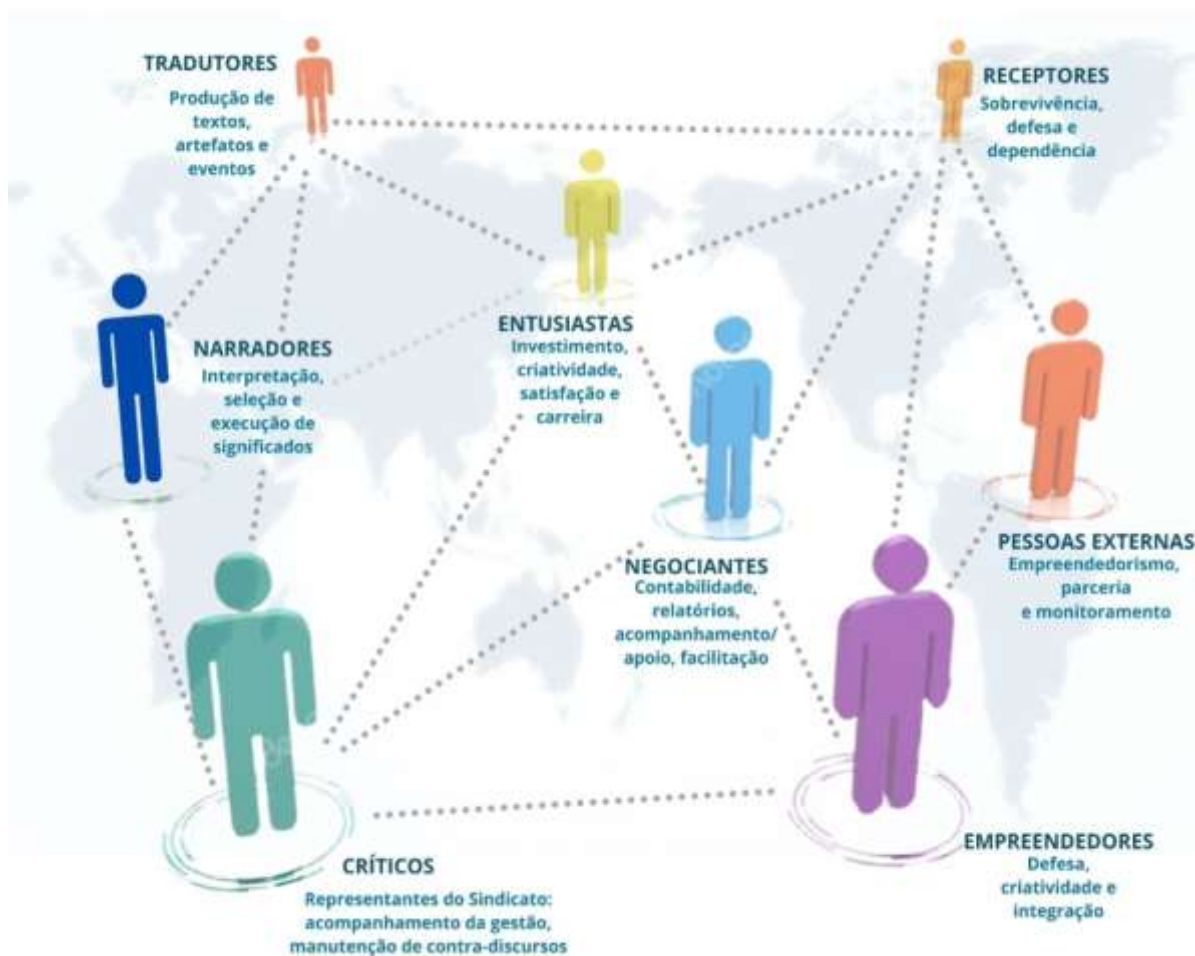
com a política e trazem a sua criatividade para referenciar a sua atuação, eles também são assujeitados por elas.

Segundo os autores, na tradução podem ser utilizadas diversas táticas que podem envolver atores intra e interinstitucionais como: conversas, reuniões técnicas, elaboração de planos, organização e participação em eventos, trocas de experiências bem sucedidas (empréstimo de ideias e práticas de outras instituições educativas ou organizações), produção de artefatos, utilização de materiais e sites oficiais, compra e utilização de materiais comerciais, orientação e assessoramento dos governos locais, empresas ou consultores contratados (*experts*).

Referente ao segundo reconhecimento na *Theory of Policy Enactment*, no processo político e a articulação com a prática, os atores participantes são tanto receptores como agentes da política. Estes agentes são diferenciados - considerando as suas formas de trabalho, posicionamentos, histórias, experiências, culturas e carreiras na sua atuação com a política - o que torna essa característica seminal para a elaboração das políticas, a atuação da política e, sobretudo, para as investigações sobre atuação de políticas.

Sub este lume, a *Theory of Policy Enactment* propõe uma tipologia de “atores de políticas” ou “posições de políticas”, como denominam seus postulantes, que tencionou dar visibilidade aos diferentes atores e respectivos trabalhos com políticas, como possibilidade de evitar as distorções e opacidades presentes nas análises sobre as políticas e oferecer um possível fio condutor nas investigações sobre políticas educacionais, conforme apresento na Figura 9.

Figura 9 – Atores de políticas e o trabalho com políticas



Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Ball, Maguire e Braun (2016, p. 75) (2022).

Segundo a tipologia, os “narradores” são atores que têm o desafio de articular o trabalho coletivo, de modo a promover o engajamento de todos na política. Neste caso, o trabalho envolve explicar a política, por meio da sua interpretação, destacando seu sentido e significados. Unir, convencer e avançar podem ser tipificadas como palavras de ordem neste trabalho. Os “empreendedores” são atores que defendem as políticas em diferentes eventos e espaços educacionais, por meio de narrativas que envolvem criatividade, investimento de energia e compromisso com a política, na intencionalidade de conquistar os sujeitos para aderir a sua causa (a política). As “pessoas externas” são atores que trabalham na forma de parceria para operar o apoio, assessoramento e monitoramento de políticas. Trabalham com a finalidade de introduzir e interpretar políticas, apoiar e assessorar na tradução, realizar visitas de corretagem, bem como, promover intercâmbios de boas práticas com outras escolas que atuam com uma determinada política em foco. Os “negociantes” são atores que estão

diretamente relacionados no monitoramento e fiscalização da política (aspectos orçamentários e financeiros), atuando nos bastidores da política. Os “entusiastas” são atores que influenciam fortemente uma determinada política que lhes possibilitou agir, crescer e desenvolver-se - produzindo um sentimento de satisfação em termos de carreira e profissão, diante das possibilidades de exercer a criatividade e sentir-se produtivo – configurando-se como exemplos de práticas de sucesso de uma política particular. Os “tradutores” são os atores que falam da política a partir da prática, com a intenção de incentivar os sujeitos para aderir ativamente e positivamente numa política. Como atores com expertise, assumem a responsabilidade de fazer a atuação política tornar-se um processo coletivo. O trabalho é realizado, comumente, por meio da realização de eventos e produção de textos institucionais da política. Este trabalho, em alguns casos, também é realizado pelos “entusiastas”. Os “críticos” são atores que têm como foco de atuação o acompanhamento da gestão, a defesa de interesses dos seus representados e a produção de contradiscursos frente à política. Os contradiscursos, com uma maneira diferente de pensar e falar sobre a política, comumente, se mantêm ou circulam em diferentes tempos e lugares em que atuam os profissionais da educação. Por fim, os “receptores” são atores com relativa dependência da política⁷⁶ e que dependem fortemente de interpretações de interpretação de políticas, revelando-se atentos consumidores do trabalho de tradução. (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016)

Como alertam os autores, “[...] essas categorias de ‘atores’ ou posições não são necessariamente ligadas a indivíduos específicos, nem são fixas, unificadas e mutuamente ‘tipos’ exclusivos de professor/adulto em cada caso.” (id., p. 75, grifos dos autores). Isso significa que alguns papéis podem ter mais destaque que outros, variando entre as diferentes instituições educativas, organizações, redes, sistemas de ensino e eventos políticos. Além disso, um ator de política pode se deslocar entre diversas posições por meio das interações que são estabelecidas, atuando em múltiplas formas de trabalho.

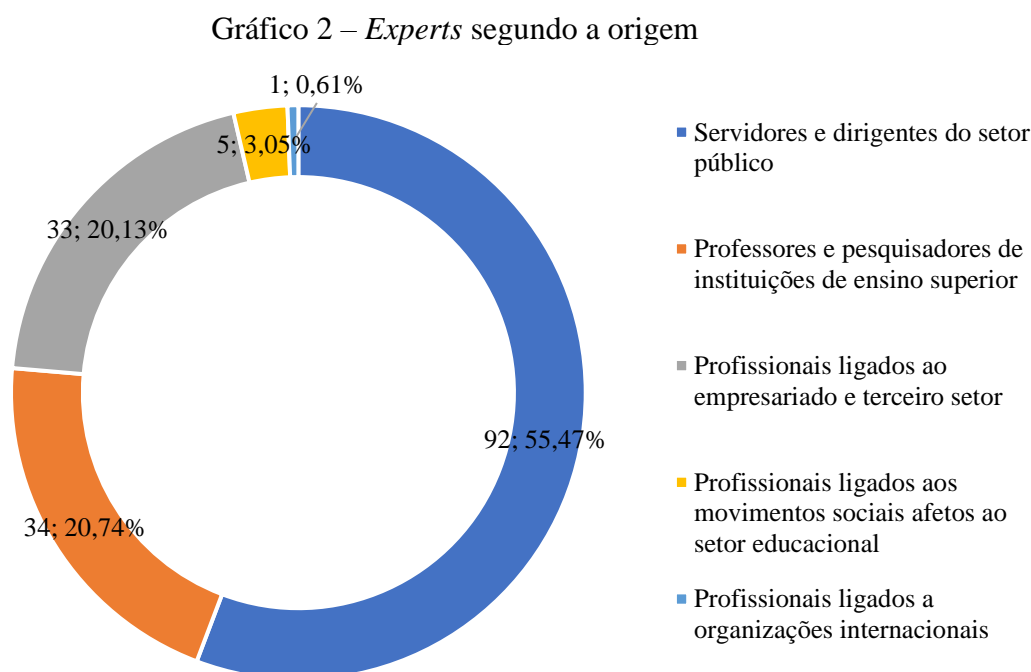
Com estes referenciais analíticos, na seção subsequente abordarei os achados e análises referentes aos atores de políticas e os respectivos trabalhos com políticas, denominados pelo pesquisador como *experts*, que atuaram nos eventos, seguindo os

⁷⁶Segundo Ball, Maguire, Braun (2016), esta dependência significa uma substantiva confiança nos colegas mais experientes, nas equipes de liderança, nos textos de política locais, nos materiais disponíveis e nas orientações gerados por tradutores. Além disso, como destacam os autores, os professores iniciantes e assistentes (novos nos quadros de cargos e carreira das escolas) podem não ter forjado uma memória política e educacional de modo a contrastar diferentes épocas, conhecimentos, saberes e fazeres políticos de modo a fazer uma melhor reflexão ou julgamento.

procedimentos metodológicos e técnicas adotadas, descritos no capítulo 2. Ressalto que as bases de dados do trabalho analítico, estão coligidos nos Apêndices B e C.

3.2 VISÃO PANORÂMICA DOS *EXPERTS* E O TRABALHO COM POLÍTICAS REALIZADO

Os achados desta investigação referente aos *experts* que atuaram nos eventos formativos, em termos de formação acadêmica, organizações de origem, incidências de trabalho e as posições assumidas no trabalho com políticas, revelaram a atuação de 165 *experts*, como demonstra o gráfico 2.

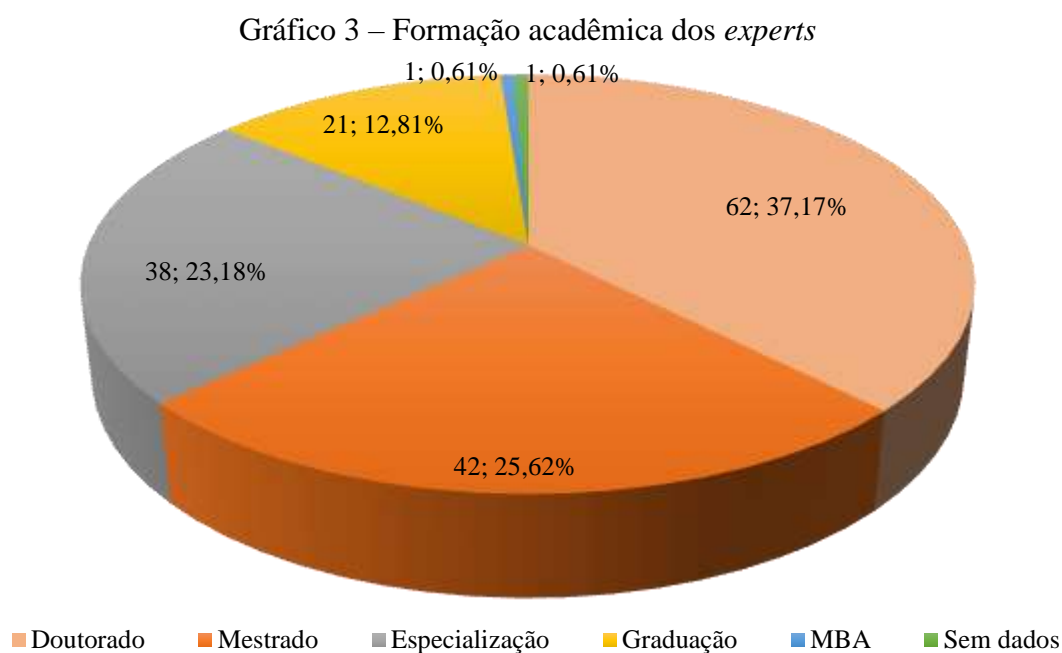


Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Servidores e dirigentes do setor público representaram a maioria dos *experts* (92; 55,47%), seguidos por professores e pesquisadores de instituições de ensino superior (IES) (34; 20,74%), profissionais ligados ao empresariado e terceiro setor (33; 20,13%), profissionais ligados aos movimentos sociais afetos ao setor educacional (5; 3,05%) e profissional ligado à Organização Internacional (1; 0,61%).

Estas categorizações foram estabelecidas pelo pesquisador, a partir das micro e macroanálises sobre os relacionamentos implicados, permitindo a revelação do caráter multifacetado destes *experts*, quando se coloca em tela suas organizações de origem, ou seja, *experts* ligados aos órgãos públicos, IES, federações, empresas e grandes corporações, institutos, fundações, movimentos sociais afetos ao setor educacional e OIs.

Referente à formação acadêmica dos *experts*, no gráfico 3, são apresentados os resultados.



Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

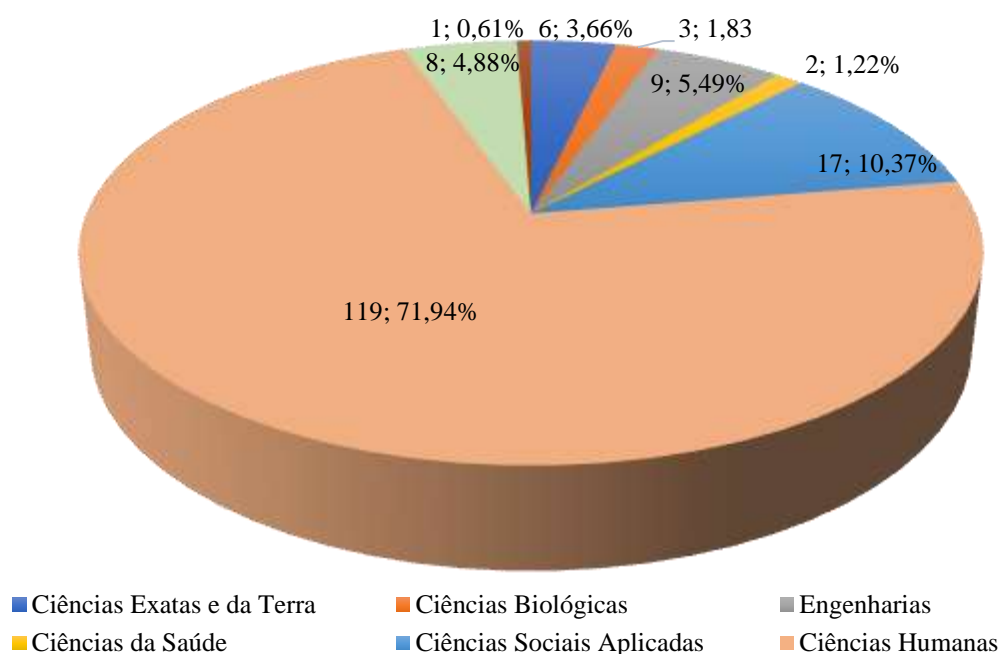
Os níveis de formação acadêmica dos *experts* são variáveis. Predominou a formação no nível de Doutorado (62; 37,17%). Em seguida temos a formação no nível de Mestrado (42; 25,62%), Especialização (38; 23,18%), Graduação (21; 12,81%) MBA (1; 0,61%). Não foi possível encontrar a formação acadêmicas de 1 *expert*, o que representou 0,61% do universo dos *experts*.

Esses achados evidenciam que na constituição do portfólio de *experts* que atuaram nos eventos formativos, a Undime-SC privilegiou aqueles com elevada formação acadêmica (62,89% eram doutores e mestres), sólidas carreiras no trabalho com políticas e o reconhecimento do lugar potente que ocupam nas redes de políticas em que se interconectam, seja no âmbito intelectual, político, técnico-gerencial ou financeiro. Como a Undime-SC declarou, “a programação foi conduzida por palestrantes conceituados na área da educação

nacional.” (UNDIME-SC, 2018a, p. 134), ou seja, a entidade reconheceu e legitimou a autoridade dos *experts* e, ao recrutá-los para o seu trabalho com políticas, contribuiu significativamente para reforçar esses *status* e lugar do poder.

Para dar visibilidade às áreas de conhecimento de formação dos *experts*, no gráfico 4 são apresentados os resultados com base na tabela de áreas de conhecimento da Capes.

Gráfico 4 - Formação acadêmica dos *experts* por áreas de Conhecimento



Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Na formação acadêmica dos *experts*, verifica-se que há a predominância na área das Ciências Humanas (119; 71,94%). Em seguida, temos nas áreas das Ciências Sociais Aplicadas (17; 10,37%), Engenharias (9; 5,49%), Linguística, Letras e Artes (8; 4,48%), Ciências Exatas e da Terra (6; 3,63%), Ciências Biológicas (3; 1,83%) e Ciências da Saúde (2; 1,22%). Reforço que não foi possível identificar a área de 1 *expert*, o que representou 0,61% do universo estatístico.

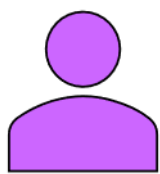
Considerando a formação acadêmica na área das Ciências Humanas, majoritariamente, os *experts* estavam concentrados na subárea Educação. Se unirmos alguns *experts* das demais áreas, observando suas respectivas linhas de concentração e estudo, é visível a predominância também na subárea Educação. Portanto, é reveladora a hegemonia de *experts* com formação acadêmica em educação.

Referente às posições assumidas pelos *experts* nos eventos formativos, considerando o trabalho com políticas assumido, foi possível identificar a presença de Narradores, Empreendedores, Pessoas Externas, Negociantes, Entusiastas e Tradutores. Em alguns casos, destaco que *experts* assumiram diferentes posições simultaneamente nos eventos formativos, combinando-as organicamente segundo os objetivos e abordagens trabalhadas com as políticas. Identificando, confrontando e agrupando o trabalho realizado por cada *expert*, foi possível caracterizar o trabalho realizado em cada umas das posições, conforme detalho a seguir.



Narradores

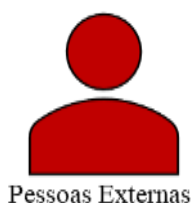
Realizaram a filtragem, seleção e interpretação de políticas, privilegiando narrativas eloquentes e convincentes, típicas da gestão do conhecimento que orienta as práticas nas organizações empresariais na contemporaneidade. Desse modo, combinando retrospectões e prospecções, atuaram na direção de fortalecer continuidades ou disrupções com o passado e as tradições da educação, conforme os interesses no jogo político em que se inscreveram. Desse modo, buscaram estabelecer uma coerência entre a textualidade e a intertextualidade dos múltiplos textos políticos, privilegiando na ordem do discurso a “mudança” e a “inovação” como desafios fundamentais para a melhoria da qualidade da educação, a garantia do direito à educação e a eficiência da atuação do Estado, na sociedade “globalizada” do século XXI, focalizando uma visão futurista. Ao articularem múltiplos sentidos e significados sobre os diversos e ambíguos textos de políticas, buscaram orientar e construir um quadro interpretativo, relativamente uniformizante, para balizar os processos de interpretação e tradução dos intérpretes, considerando ser esta uma estratégia crucial para alavancar avanços. Avanços estes, comumente, alinhados com os princípios da governança e as tecnologias do gerencialismo e da performatividade. O interesse central foi construir e disseminar uma metanarrativa (na qual todos se incluem ou devem se incluir, sob pena de recair no anacronismo e na obsolescência pessoal e profissional) aparentemente inescapável a todos enfraquecendo, em última análise, potenciais resistências, tensões e contradições.



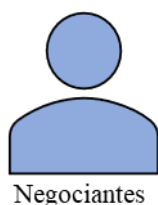
Empreendedores

Promoveram interpretações de interpretações para estabelecer significados referentes às calculabilidades e auditorias dos resultados e efeitos das políticas educacionais e seus relacionamentos com os orçamentos e a prestação de contas. Com posicionamentos favoráveis e desfavoráveis aos efeitos e resultados das políticas, dependendo da situação, contaram sobre as políticas e deram visibilidades às práticas, a partir de conhecimentos especializados

ancorados em concepções revisionistas e reformistas alinhadas à garantia da sustentabilidade financeira dos sistemas de ensino. O interesse central foi negociar e reestruturar as políticas, em consonância com demandas e expectativas mapeadas, e promover as correções e adaptações derivadas de novas mudanças, custos, responsabilidades e potenciais impactos na garantia do direito à educação e da qualidade da educação.



Introduziram e interpretaram políticas e apoiaram os processos de interpretação e tradução das políticas que estão sendo (re)formuladas, implantadas e executadas. Contando com modelos consolidados de parcerias, monitoramento e fiscalização sobre as políticas, produziram e socializaram artefatos de políticas que mapeiam observações e evidências para caracterizar problemas e desafios decorrentes das políticas em ação (nos âmbitos do ensino e aprendizagem, gestão escolar, gestão educacional e financiamento), visando orientar e prescrever a corretagem e recalibração da ação política nas redes municipais de ensino em termos de objetivos, metas e estratégias políticas. O interesse central foi aclimatar as políticas à prática, segundo o ordenamento jurídico brasileiro, em diferentes setores, focalizando no imperativo legal de promover a melhoria das práticas de políticas e dos indicadores educacionais.

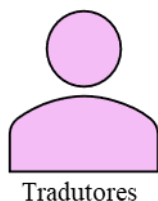


Promoveram interpretações de interpretações para estabelecer significados referentes às calculabilidades e auditorias dos resultados e efeitos das políticas educacionais, comumente fazendo confrontações com os orçamentos e a prestação de contas. Com posicionamentos favoráveis e desfavoráveis aos efeitos e resultados das políticas, dependendo da situação, deram visibilidades às práticas de políticas na perspectiva da reforma educacional com foco na necessidade de garantir a sustentabilidade financeira dos sistemas de ensino (federal, estaduais e municipais). O interesse central foi negociar e reestruturar as políticas, em consonância com demandas e expectativas mapeadas, e promover as correções e adaptações derivadas de novas mudanças, custos, responsabilidades e potenciais impactos na garantia do direito à educação e da qualidade da educação.



Contaram histórias sobre experiências realizadas e bem-sucedidas, produzindo interpretações e traduções sobre as respectivas atuações na prática, articulando o discurso, ação social e motivação. Encarnando a política, se revelaram e foram reconhecidos como atores competentes e eficientes que representam modelos bem-sucedidos de políticas em ação,

posto que, predominantemente, lograram algum nível de melhoria, inovação e empreendedorismo educacional, segundo os critérios da cadeia de entregas, configurando-se como protótipos de ação a serem replicadas. O interesse foi inspirar, persuadir e engajar os coletivos heterogêneos para aderir e aceitar a política para colocá-la em ação, a partir de um determinado *modus operandi* ou modelo de ação, considerado replicável e sujeito a recontextualização.



Tradutores

Promoveram interpretações e traduções das políticas, bem como, interpretações de interpretações de outras políticas para orientar os processos de construção de sentidos e significados na prática das políticas. Falando diretamente da prática, valorizaram a colaboração e a cooperação como pré-requisitos para colocar as políticas em ação e investiram na produção e disseminação de artefatos de políticas, como roteiros, fluxogramas, mapas mentais, gráficos, manuais, dentre outros, que buscaram definir e prescrever o que e como fazer em situações e eventos reais do cotidiano, com os atributos da relevância e factibilidade. O interesse principal foi informar, simplificar, animar e recrutar os coletivos para aderirem e se comprometerem em colocar as políticas em ação.

A partir desta visão panorâmica, nas próximas seções serão descritos e analisados detidamente os resultados correspondentes aos *experts* de acordo com as categorizações.

3.3 EXPERTS: SERVIDORES E DIRIGENTES DO SETOR PÚBLICO

Esta subseção pretende apresentar o mapeamento dos *experts* categorizados como servidores e dirigentes do setor público, focalizando suas respectivas origens e localização geográfica, formação acadêmica, períodos de atuação nos eventos formativos, as posições assumidas enquanto atores de política que ocuparam e respectivos trabalhos com políticas. No quadro 3 estão agrupados os dados referentes ao mapeamento destes *experts*.

Quadro 3– *Experts*: servidores e dirigentes do setor público por origem, formação acadêmica e ano/incidência de atuação nos eventos formativos

| N. | EXPERTS | ORIGEM | FORMAÇÃO | ANO (INCIDÊNCIA) |
|-----|--------------------|-------------------|------------------------------|----------------------|
| 001 | Alessio Costa Lima | Undime – Nordeste | Mestre em Políticas Públicas | 2016 (1) 2019 (1) |

| | | | | |
|-----|---------------------------------------|---|--|--|
| 002 | Alexandre André dos Santos | INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira | Doutor em Planejamento e Integração Econômica e territorial | 2016 (1) |
| 003 | Alexsander Moreira | MEC – Ministério da Educação | Especialista em Gerenciamento de Projetos | 2018 (1) |
| 004 | Amarildo Pedro Biscaro | SME - Salto Veloso/ Biscaro Consultoria | Especialista em Gestão Educacional | 2010 (1) |
| 005 | Andréa Saar | FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação | Especialista em Programas e Projetos Educacionais | 2016 (1) |
| 006 | Andrei Muzel | MEC – Ministério da Educação | Doutor em Educação | 2018 (1) |
| 007 | Aricélia Ribeiro do Nascimento | MEC - Ministério da Educação | Doutora em Educação | 2018 (1) 2019 (1) |
| 008 | Astrit Maria Savaris Tozzo | Undime - SC, Semed – Chapecó (SC) | Graduado em Pedagogia/Graduado em Ciências e Matemática | 2014 (3) 2015 (7) 2017 (1) |
| 009 | Bruno Schifiller | FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação | Graduado em Direito | 2014 (6) 2017 (5) 2018 (3) |
| 010 | Carla Silvanira Bohn | SEDSC – Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina | Doutora em Engenharia e Gestão do Conhecimento | 2019 (1) |
| 011 | Carlos Eduardo Sanches | Undime | Doutor em Educação | 2011 (1) |
| 012 | Célia Cristina de Souza Gedeon Araújo | Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira | Especialista em Programas e Projetos Educacionais | 201311 (1) |
| 013 | Cesar Callegari | MEC – Ministério da Educação | Especialista em gestão de políticas, programas e instituições públicas | 201214 (1) |
| 014 | Clara Etienne Lima de Souza | Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira | Doutora em Teoria Literária | 2011 (115) |
| 015 | Cláudia Maria da Cruz | MEC - Ministério da Educação | Especialista em Neuroeducação e Primeira Infância | 2013 (1) |
| 016 | Cleuza Rodrigues Repulho | Semed - São Bernardo do Campo (SP)/Movimento pela BNCC/Instituto Natura | Mestre em Educação | 2012 (1) 2014 (1) 2015 (1) 2016 (3) 2017 (3) |
| 017 | David Barros | MEC – Ministério da Educação | Sem dados | 2013 (1) |
| 018 | Débora Rosa Guerim de Andrade | Semed – Araquari (SC) | Bacharel em Direito | 2019 (1) |
| 019 | Édna Corrêa Batistotti | SEDSC – Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina | Mestre em Engenharia de Produção | 2017 (1) |
| 020 | Eduardo Deschamps | SEDSC - Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina | Doutorado em Engenharia Elétrica | 2011 (1) 2012 (1) 2013 (1) |

| | | | | |
|-----|--|--|---|----------------------------------|
| | | | | 2014 (1) 2015 (1) 2016 (1) |
| 021 | Ektor Passini | MEC – Ministério da Educação | MBA Executivo | 2018 (1) |
| 022 | Elisiane Rodrigues da Silveira Manegolla | Semed – Xanxerê (SC) | Graduada em Artes | 2019 (1) |
| 023 | Elson Quil Cardoso | Semed- Jaraguá do Sul (SC) | Mestre em educação | 2015 (2) |
| 024 | Elza Marina da Silva Moretto | SED-SC - Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina | Especialista em Metodologia da Pesquisa | 2013 (1) |
| 025 | Erondina Barbosa da Silva | MEC – Ministério da Educação/Unicef – Fundo das Nações Unidas para Infância | Doutora em educação | 2017 (1) |
| 026 | Fabiane Bitello Pedro | UNCMERS – União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação do Rio Grande do Sul | Mestre em Educação | 2016 (2) |
| 027 | Fábio de Almeida Doin | Semed – Joinville | Graduado em Pedagogia - Supervisão Escolar | 2015 (1) |
| 028 | Fátima Berretta Rosal | Undime-SC | Mestre em Educação | 2013 (1) 2014 (5) 2017 (1) |
| 029 | Fernando José de Almeida | Semed - São Paulo/PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo | Doutor em Educação | 2012 (1) |
| 030 | Gabriel José Dalcortivo | EEBM Padre José Chamot | Graduado em Matemática | 2019 (1) |
| 031 | Geraldo Grossi Júnior | MEC – Ministério da Educação | Mestrado em Educação | 2013 (1) 2014 (2) 2016 (1) |
| 032 | Gerson dos Santos Sicca | TCESC - Tribunal de Contas do Estado Santa Catarina | Graduado em Direito | 2019 (1) |
| 033 | Gilberto Luiz Agnolin | SEDSC – Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina | Mestre em Ciências Ambientais | 2013 (3) |
| 034 | Gleusa Luci Fischer | Undime-SC; Semed – Brusque (SC) | Graduada em Pedagogia | 2012 (1) 2013 (2) 2015 (1) |
| 035 | Helenice Glorinha Machado Luchetta | Semed – Blumenau | Especialista em Educação e Gestão Educacional | 2015 (1) |
| 036 | Hilário Royer | TCERS – Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul/Câmara dos Deputados | Graduado em Direito | 2016 (1) |
| 037 | Iolanda de Araújo Moura | FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação | Especialista em Controladoria e Finanças | 2018 (2) |
| 038 | Ismênia de Fátima Vieira | SEDSC - Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina | Mestre em Educação | 2011 (1) |
| 039 | Italo Modesto Dutra | MEC - Ministério da Educação | Doutor em Informática na Educação | 2016 (2) |
| 040 | Ivana Atanasio Dias | Semed - Jaraguá do Sul | Graduada em | 2018 (1) |

| | | | | |
|-----|---|--|---|----------------------------------|
| | | (SC) | Direito/Graduada em Português | |
| 041 | Izabel Lima Pessoa | Capes - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior | Doutora em Política Social | 2011 (1) |
| 042 | João Carlos da Gama | Undime-SC | Mestre em Educação | 2013 (1) 2014 (1) 2017 (1) |
| 043 | João Luiz de Carvalho Botega | MPSC – Ministério Público de Santa Catarina | Mestre em Ciência Jurídica | 2019 (1) |
| 044 | Jocete Isaltina da Silveira dos Santos | Semed – Palhoça (SC) | Especialista em História Social do Ensino Médio e Fundamental | 2011 (1) |
| 045 | Júlia Siqueira da Rocha | SEDSC – Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina | Doutora em Educação | 2018 (1) 2019 (1) |
| 046 | Júlio da Silva | Semed – Itajaí (SC) | Especialista em Didática e Metodologia do Ensino | 2019 (1) |
| 047 | Kathlen Hass da Rocha | Semed - Jaraguá do Sul (SC) | Graduada Fonoaudiologia | 2018 (1) |
| 048 | Lara Dantas Medeiros Figueira | FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação | Mestre em Política Pública e Desenvolvimento | 2013 (1) |
| 049 | Leocádia Maria da Hora Neta | Undime-Nacional | Graduada em Pedagogia/Graduada em Letras | 2010 (1) |
| 050 | Luana Costa de Córdova | Undime – SC | Especialista em Tecnologia Educacional | 2017 (2) |
| 051 | Luciana Bitencourt | Semed – Florianópolis (SC) | Especialista em Tecnologias Aplicadas à Educação | 2013 (1) |
| 052 | Luis Fernando Corrêa Sousa | Semed – Florianópolis (SC) | Mestre em Engenharia Civil | 2016 (1) |
| 053 | Luiz Araújo | Inep – Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/Unicef – Fundo das Nações Unidas para a Infância/ Undime-Nacional/Itaú Social | Mestre em Políticas Públicas em Educação | 2012 (1) |
| 054 | Luiz Cláudio da Costa | Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira | Doutor em Agrometeorologia | 2013 (1) |
| 055 | Maike Cristine Kretschmar Ricci | SEDSC – Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina | Mestre em Educação | 2013 (2) |
| 056 | Malvina Tania Tuttman | Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira | Doutora em Educação | 2011 (1) |
| 057 | Manuelina Martins da Silva Arantes Cabral | Undime-Nacional | Mestre em Educação | 2017 (1) |
| 058 | Marcelo Wegner | MPSC – Ministério Público de Santa Catarina | Graduado em Direito | 2013 (1) |
| 059 | Márcia Pereira | Semed – Ouro (SC) | Mestre em Educação | 2015 (1) |

| | | | | |
|-----|--|---|--|--|
| 060 | Marco Tebaldi | SEDSC – Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina | Especialista em Hidrologia | 2011 (1) |
| 061 | Mareni de Fátima da Rosa Silva | Semed – Chapecó (SC) | Especialista em Geografia, Gestão Ambiental Municipal e Regional | 2014 (2) 2016 (1) |
| 062 | Maria do Carmo Brant de Carvalho | SMHSP -Secretaria Municipal de Habitação de São Paulo | Doutora em Serviço Social | 2011 (1) |
| 063 | Maria do Pilar Lacerda Almeida e Silva | MEC -Ministério da Educação | Especialista em Gestão de Sistemas Educacionais | 2011 (1) 2015 (1) |
| 064 | Maria Luiza Martins Aléssio | MEC - Ministério da Educação | Doutora em Ciências da Vida | 2012 (1) |
| 065 | Maria Regina Fay de Azambuja | MPRS – Ministério Público do Rio Grande do Sul | Doutora em Serviço Social | 2016 (1) |
| 066 | Maria Salete de Moura Torres | Semed – Erechim (SC) | Mestre em Psicopedagogia | 2016 (1) |
| 067 | Marina Silvestre de Alencar Sousa | MEC – Ministério da Educação | Especialista em Análise de Dados em Políticas Públicas | 2013 (1) |
| 068 | Mário Fernandes | Semed - Águas Mornas (SC) | Graduado em Matemática/Graduado em Ciências Biológicas | 2015 (1) 2017 (1) |
| 069 | Marisa Serrano | Senado Federal | Graduada em Letras/Graduada em Pedagogia | 2011 (1) |
| 070 | Maritânia Lucia Dallagnol | TCERS – Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul/Câmara dos Deputados | Especialista em Direito Eleitoral | 2016 (1) |
| 071 | Mauricio Amorim Efe | Semed – Florianópolis (SC) | Especialista em Educação Inclusiva | 2012 (1) |
| 072 | Maurício Fernandes Pereira | CEESC – Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina | Doutor em Engenharia de Produção | 2011 (1) 2015 (1) |
| 073 | Méri Terezinha de Melo Hang | Semed - São José (SC) | Especialista em Metodologia do Ensino | 2015 (1) 2017 (1) |
| 074 | Natalino Uggioni | SEDSC – Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina | Mestre em Engenharia de produção | 2019 (1) |
| 075 | Neuzi Schotten | Semed – Pomerode (SC) | Mestre em Educação | 2011 (1) 2012 (1) 2017 (1) 2018 (1) |
| 076 | Osmar Matiola | Semed – Blumenau (SC)/ SEDSC - Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina | Mestre em Educação | 2011 (1) 2013 (1) 2014 (2) 2017 (1) |
| 077 | Patrícia Lueders | Semed – Blumenau (SC) | Especialista em Gestão, Orientação e Supervisão Escolar | 2016 (1) 2018 (1) 2020 (3) |
| 078 | Paulo Roberto Gonçalves | Semed – Caçador (SC) | Mestre em Educação | 2015 (1) |
| 079 | Plauto Nercy Camargo Mendes | Semed - Rio dos Cedros (SC)/ Undime-SC | Especialista em Educação Física Escolar | 2015 (2) 2016 (4) 2017 (1) |

| | | | | |
|-----|----------------------------------|---|---|--|
| 080 | Renilda Peres de Lima | FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação | Especialista em Gestão Escolar e gestão educacional | 2016 (1) |
| 081 | Rita de Cássia de Freitas Coelho | MEC – Ministério da Educação/Universidade de Juiz de Fora | Graduada em Ciências Sociais | 2016 (1) |
| 082 | Rodolfo Joaquim Pinto da Luz | Semed – Florianópolis (SC); Undime-SC/Undime-Nacional | Especialista em Direito | 2010 (1) 2011 (1) 2013 (3) 2015 (1) |
| 083 | Romeu Weliton Caputo | MEC – Ministério da Educação | Mestre em Administração Pública | 2013 (1) |
| 084 | Roque Antônio Mattei | Semed – Joinville (SC); Undime-SC | Especialista em Gestão Empresarial | 2015 (2) 2017 (5) 2019 (1) |
| 085 | Rosi Cléia Farias Vigolo | Semed – Araquari (SC) | Mestre em Educação | 2019 (1) |
| 086 | Rudybert Barros Von Eye | FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação | Mestre em Gestão Pública | 2016 (1) |
| 087 | Sérgio Roberto Gomes de Souza | MEC – Ministério da Educação | Doutor em História Social | 2016 (1) |
| 088 | Silvana Stadniki Morato Miranda | FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação | Especialista em Arte, Educação e Tecnologias Contemporâneas | 2013 (1) |
| 089 | Sônia Regina Vitorino Fachini | Semed – Joinville (SC) | Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem | 2018 (1) 2019 (2) |
| 090 | Therezinha Castilho | FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação | Mestre em Práticas de Ensino | 2011 (1) |
| 091 | Vanessa Cristina Melo Randig | Semed – Joinville (SC) | Mestre em Educação | 2018 (1) |
| 092 | Vânia Cristina Coelho Piccoli | Semed – Chapecó (SC) | Graduada em Pedagogia | 2014 (2) |

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

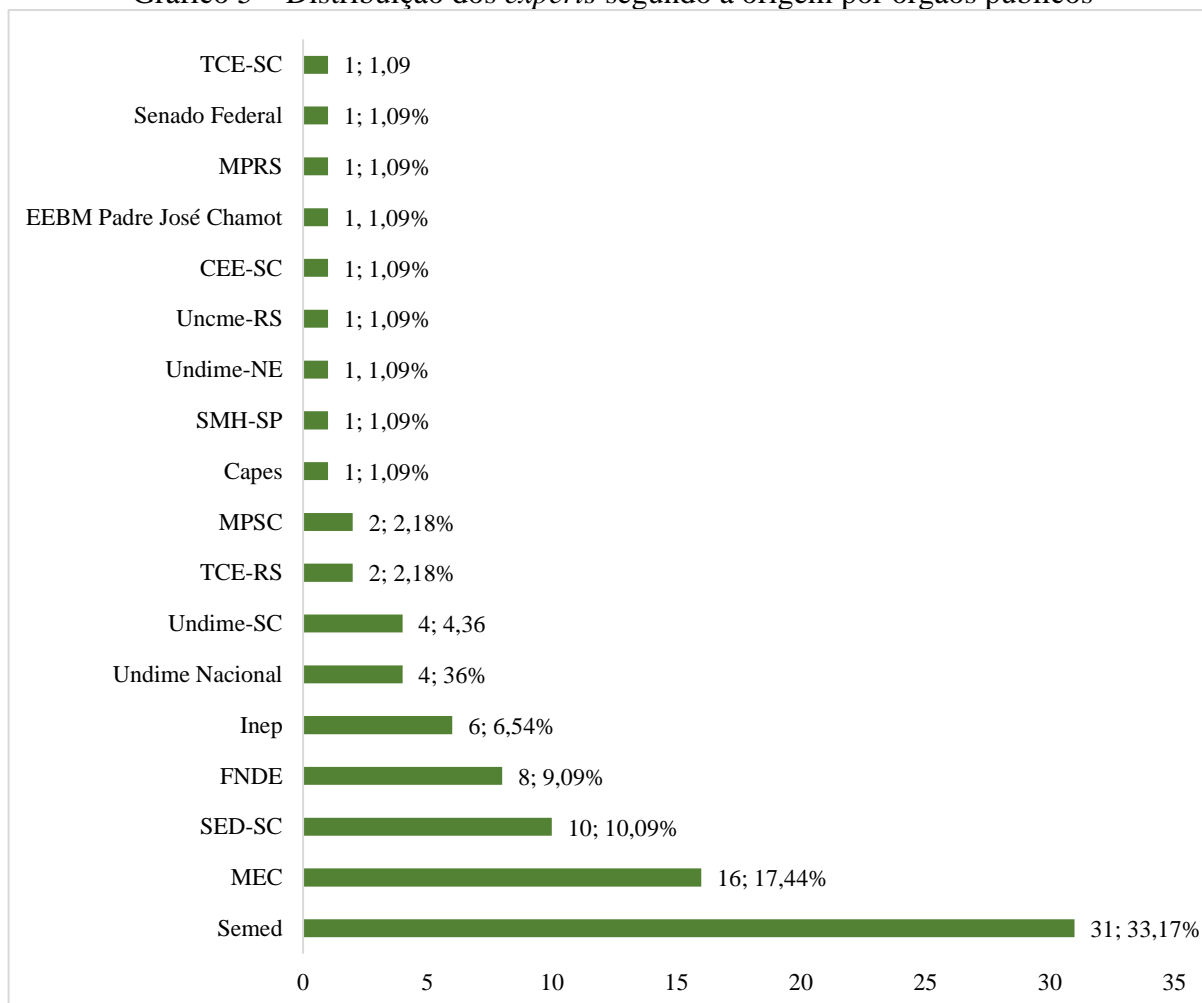
Como demonstrado, 92 *experts* eram servidores ou dirigentes que trabalhavam em órgãos governamentais no âmbito dos poderes executivo, legislativo e judiciário (nas esferas nacional, estadual e municipal). Neste caso, predominaram os *experts* diretamente ligados ao trabalho no setor educacional. Em menor proporção, aqueles ligados aos órgãos de fiscalização e controle e órgãos legislativos, contudo, com interfaces de trabalho no setor educacional.

Escrutinar os órgãos de origem dos *experts* foi uma ação investigativa crucial para identificar as origens predominantes e periféricas e, conseqüentemente, identificar relações de poder e de influência dos discursos destes órgãos no processo político, uma vez que os discursos evocados pelos *experts* guardaram íntima relação com os discursos e agendas políticas destes órgãos, organizações e movimento afetos ao setor educacional. Como

ênfatizam Maguire e Ball (2011, p. 175): “Os discursos sustentam ou privilegiam certas relações e tipos de interações, certas formas e práticas organizacionais, certas formas de autopercepção e de autorrepresentação e, ao mesmo tempo, excluem outras.”

No gráfico 5, estão os achados correspondentes à origem dos *experts*, em valores absolutos e percentuais.

Gráfico 5 – Distribuição dos *experts* segundo a origem por órgãos públicos

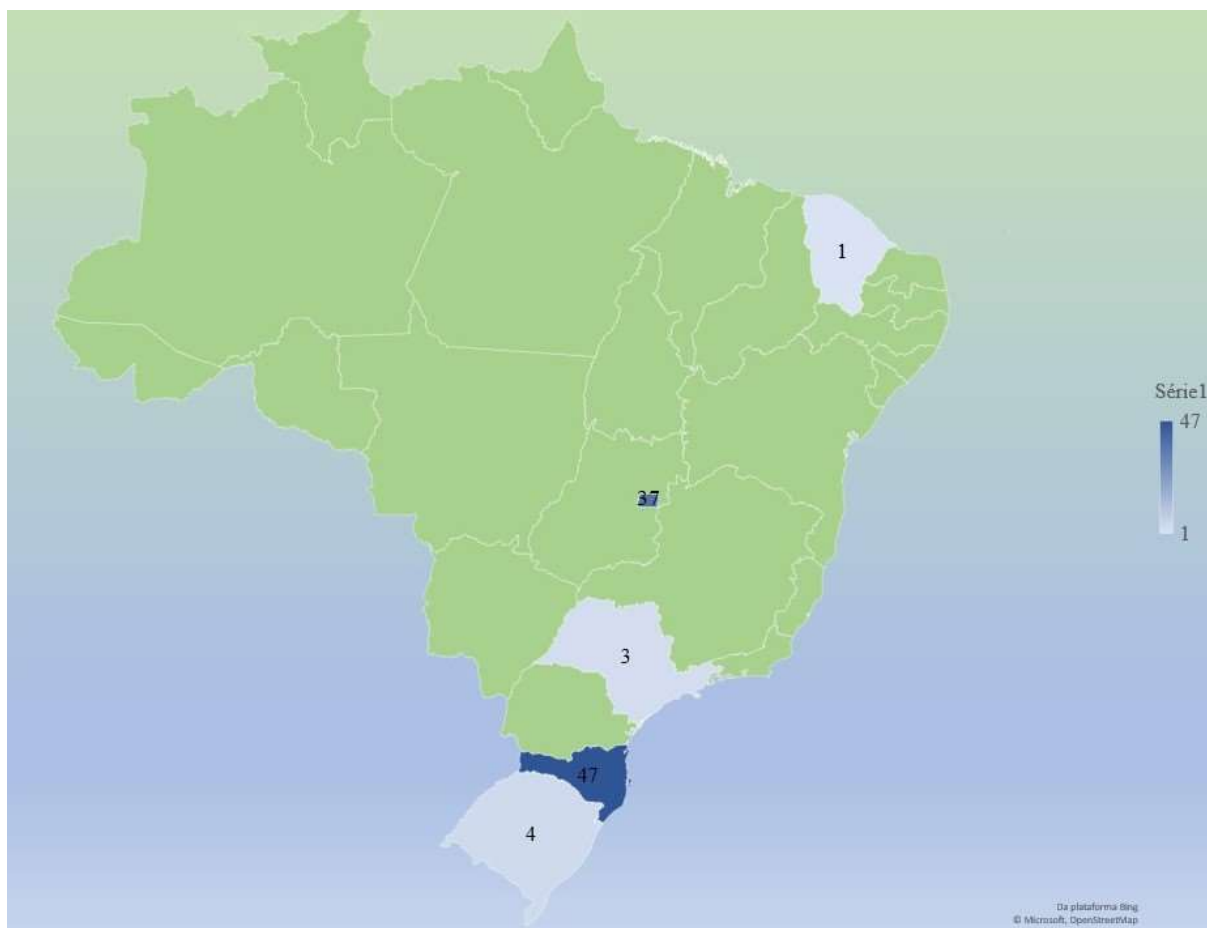


Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

A maior incidência de *experts*, considerando a origem, são os DMEs das Semeds catarinenses (31; 33,17%). Em seguida, temos os *experts* oriundos do MEC (16; 17,44%), SED-SC (10; 09%), FNDE (8; 9,09%), Inep (6; 6,54%), Undime (4; 4,36%), Undime-SC (4; 4,36%), TCE-RS e MPSC (2; 2,18%, respectivamente), e, por fim, Capes, SMH-SP, Undime Nordeste, Uncme-RS, CEESC, EEBM Padre José Chamot, MPRS, Senado Federal e TCE-SC (1; 1,09%, respectivamente).

Para demonstrar a distribuição geográfica em que estão sediados os órgãos públicos originários dos *experts*, no gráfico 6 estão elencados os dados correspondentes.

Gráfico 6 – Localização com incidências dos órgãos públicos representados nos eventos da Undime-SC



Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

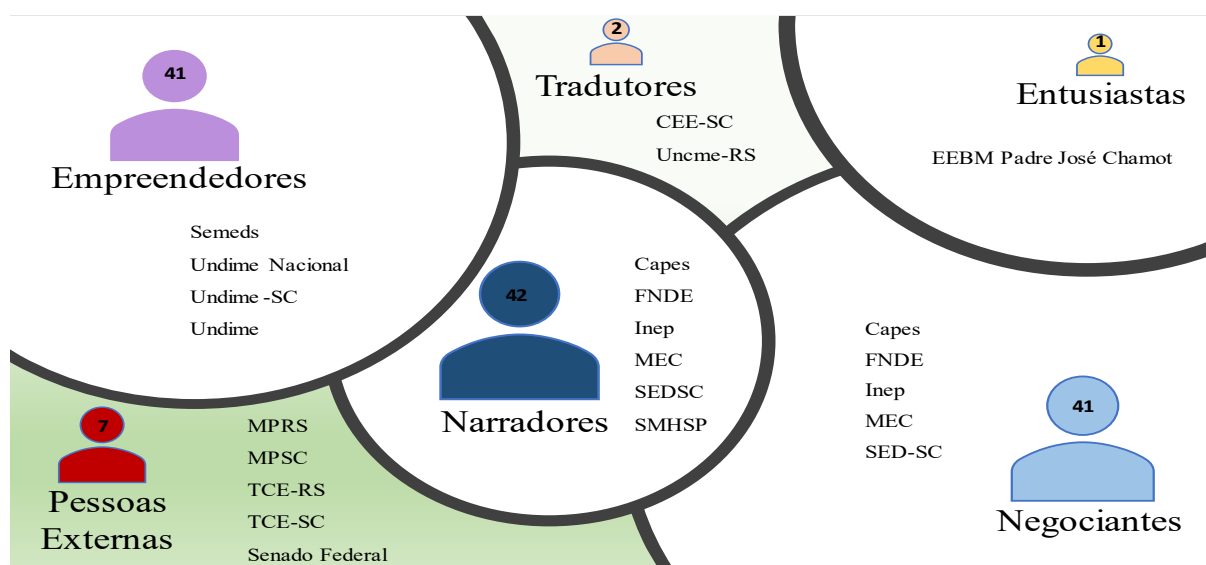
A maior concentração de origem dos *experts* esteve no estado de Santa Catarina (47; 50,09%). Em seguida, no Distrito Federal, (37; 41,19%), Rio Grande do Sul (4;4,36%), São Paulo (3, 3,27%) e, por fim, Ceará (1; 1,09%).

No caso dos *experts* de Santa Catarina preponderou os DMEs atuantes nas RMEs municipais de ensino e, em alguns casos, concomitantemente atuantes na executiva da Undime-SC. Em seguida, houve a significativa participação de *experts* ligados à SED-SC. Em menor proporção participaram os *experts* atuantes no Poder Judiciário (TCE-SC, MPSC), no órgão oficial de regulação do setor educacional catarinense (CEE-SC) e, por fim, em escola de educação básica (EEBM Padre José Chamot). Tomando por base o Distrito Federal, a

ampla maioria dos *experts* eram atuantes no MEC e órgãos afins (FNDE, Inep, Capes e FNDE) e, em proporção diminuta estavam os *experts* atuantes na executiva da Undime Nacional e no Senado Federal. Referente aos *experts* do Rio Grande do Sul, prevaleceram aqueles atuantes no Poder Judiciário (MPRS e TCE-RS) e no órgão que congrega os CMEs gaúchos (Uncme-RS). Com relação aos *experts* de São Paulo, 2 eram DMEs de RMEs paulistas e 1 atuante na SMH-SP. Por fim, do Ceará, o *expert* era atuante no Cefet-CE.

Considerando os *experts*, como atores de políticos e os respectivos trabalhos com políticas, por meio da confrontação de dados referentes às temáticas trabalhadas, artefatos de políticas utilizados e os contextos políticos de cada momento histórico, conforme será tratado no capítulo 4, foi possível mapear, entender e categorizar as posições políticas assumidas. As posições assumidas por estes *experts* estão apresentadas na figura 10.

Figura 10 - As posições dos *experts* no trabalho com políticas por órgãos públicos de origem



Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Preliminarmente, se considerarmos o gráfico 6, conclui-se que as Semeds despontaram como o mais predominante dos órgãos de origem dos *experts* participantes, permitindo inferir a forte influência da representação dos governos municipais nos eventos. Seus *experts*, predominantemente, assumiram a posição de “Empreendedores”. O trabalho com políticas gravitou em torno de questões intimamente relacionadas aos problemas, desafios e modos de ação política dos DMEs na gestão educacional. Frequentemente, estas questões foram

relacionadas aos orçamentos e prestação de contas e o retorno destes investimentos em particulares resultados e melhorias, dando visibilidade às políticas e práticas correlatas.

Contudo, ao reunirmos os *experts* do MEC, FNDE, Inep e Capes, todos intrinsecamente relacionados institucionalmente, vemos que a representação do governo federal (31; 33,17%) nos eventos formativos equipara-se à representação dos governos municipais (31; 33,17%). Neste caso, estes *experts* assumiram duas posições que se intercambiaram: “Narradores” e “Negociantes”. As temáticas trabalhadas por estes *experts*, predominantemente, se concentraram em programas e projetos federais - em termos políticos, conceituais, metodológicos, operacionais e financeiros – com recorrentes confrontações com o ordenamento jurídico brasileiro.

Essa evidência ilumina as estreitas relações, interações, mediações e negociações intelectuais e políticas que a Undime-SC celebra com o MEC e seus órgãos afins, e por derivação, com o governo federal. Assim, teceu tempos e lugares para a disseminação, empréstimo e recontextualização de políticas (dos contextos global e nacional para os contextos locais) por meio de um sofisticado trabalho ideológico em busca de consensos e adesões.

Estas atuações equiparadas, que somadas totalizam 62 (64,34%) participações, explicitam o fato de que as Semeds e o MEC (com seus órgãos afins), por meio de seus *experts*, ocuparam lugar hegemônico na interpretação e tradução de políticas nos eventos formativos, operando com suas particulares ideias, concepções e interesses, comumente compartilhadas, apesar das históricas e recorrentes tensões e disputas travadas entre estes atores no jogo político nacional, como demonstrado no capítulo 2.

Adensando a discussão, foi marcante a participação dos *experts* (10; 10,09%) ligados à SED-SC, sob o comando do governo estadual catarinense, ainda que de modo relativamente periférico. Estes *experts* se deslizaram entre duas posições: Narradores e Negociantes. Neste caso, identifica-se que a Undime-SC, tal como procedeu com o governo federal, tentou fortalecer suas relações institucionais com a SED-SC e dar visibilidade às suas particulares ideias, concepções e interesses sobre as políticas, sobretudo, naquelas temáticas em relevo no jogo político em cada momento particular e as relações institucionais entre as Semeds e SED-SC, consideradas pela entidade como questões cruciais para serem aperfeiçoadas para a alavancagem dos avanços expectados na educação escolar e na gestão educacional das RMEs.

Estas constatações descortinam duas tendências no *modus operandi* da Undime-SC. A primeira, é atuar em frentes de trabalho que perspectivaram consolidar o regime de

colaboração entre os entes federados e instituir o sistema nacional de educação para a promoção do direito à educação e a melhoria da qualidade da educação sob a insígnia de reforma educacional, propalada como urgente e necessária. A segunda, é manter aberto e ampliar os canais de diálogo e negociação com os governos federal e estadual para reivindicar, conquistar e garantir os recursos financeiros para o desenvolvimento e manutenção da educação escolar municipal. Ambas as tendências são típicas da política educacional global; pois:

Os modelos de reforma global são, muitas vezes, seletivamente retidos como resultado de conflitos políticos e movimentos oposicionistas. Uma vez que um governo anuncia seus planos de reforma educacional, atores políticos e outras partes interessadas, de acordo com seu nível de (des)acordo com esses planos, articulam estratégias de oposição ou suporte. A conseqüente negociação e conflito podem resultar na transformação, no deslocamento parcial ou na rejeição total dos planos governamentais iniciais (BARDACH, 2006). (VERGER, 2019, p. 23.)

Referente à participação dos *experts* ligados à Undime (nacional, seccionais e regionais), que somados totalizam 9 (9,81%), também num lugar relativamente periférico nos eventos formativos, verificou-se a predominância da posição de Empreendedores. Neste caso, as temáticas trabalhadas se concentraram em macropolíticas educacionais (PNE, PEEs, PMEs, BNCC) e as correspondentes atuações da Undime e suas seccionais nos processos políticos afetos a elas - falando sobre os porquês, como, quando e onde houve atuação -, destacando desafios e conquistas (transformados em evidências) e reafirmando a missão dos DMEs, como narrou Manuelina Martins da Silva Arantes Cabral, na palestra “30 anos de luta pela educação”, realizada em 10 de abril de 2017⁷⁷:

Por que a Undime é importante? Luta por uma educação pública, laica, gratuita e de qualidade social para todas as crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos. Representa os interesses da educação municipal junto às autoridades constituídas, Ministério Público, Tribunais de Contas, e órgãos deliberativos. Articula junto aos governos estaduais e federal a elaboração e implementação de políticas, programas, ações e projetos voltados para a educação pública municipal. Promove a integração, a troca de experiências e a disseminação de saberes e conhecimentos entre os pares.

Ou seja, produzir autodeclarações laudatórias sobre o trabalho com políticas realizado pela Undime e suas seccionais foi uma questão recorrente nos eventos formativos, mesma

⁷⁷ Disponível em: <<https://undime-sc.org.br/wp-content/uploads/2017/04/02-O-papel-do-DME-Manuelina-Martins.pdf>>. Acesso em: 19 jan. 2022.

posição assumida pela Undime-SC em seus artefatos de política, como vemos no texto a seguir:

[...] não tem como se negar todo o crédito da contínua e árdua missão da Undime-SC junto a milhares de catarinenses, desde a sua inserção no meio escolar até às vésperas do seu ingresso no Ensino Superior, quando não, após, e durante a graduação universitária. São louros que, lucidamente, devem ser destacados. (UNDIME-SC, 2018a, p. 31.)

Essa decisão política da Undime-SC em recrutar *experts* de diferentes executivas é resultante dos seus interesses particulares. Interesses estes que, por modos retóricos, são metamorfoseados em interesses sociais e coletivos, tal como se evidencia nos seus pronunciamentos, a seguir.

“Dessa forma, tecendo liames entre o municipal e o nacional, mas, sobretudo, ligando o passado ao futuro, a Undime-SC, junto às suas coirmãs estaduais e regionais, visa, sobretudo, a união dos dirigentes municipais de educação a favor de um ensino renovador e de qualidade, buscando maneiras de capacitar os profissionais da educação no sentido de avançar e de construir uma educação democrática e inclusiva, voltada para a atualidade, com participações ativas e ações competentes em todas as áreas do setor público da educação.” (UNDIME-SC, 2018a, p. 14.)

“Assim, em consequência da sua vocação multiplicadora, ao comprometer-se com a educação de todo o Estado de Santa Catarina, também é verdade que, por vizinhança, a Undime-SC direciona suas conquistas para outros Estados da Federação num esforço de compartilhamento dentro da atual perspectiva municipalista da Educação Nacional.” (id., p. 32.)

Destarte, descortinou-se o interesse da entidade em promover o intercâmbio, troca de experiências e visibilidade do potencial intelectual e político das diferentes executivas que compõe a Undime no processo político brasileiro e seus alinhamentos internos. Neste sentido, teceu e refinou sua rede de políticas, dando visibilidade a outras executivas e, principalmente, fez-se visível aos coletivos heterogêneos como uma autoridade no campo das políticas educacionais.

Outro aspecto instigante nos achados foi a presença de *experts* ligados aos órgãos do Poder Judiciário (MPSC, MPRS e TCE-SC), que totalizaram 5 (5,45%), e do Poder Legislativo, no caso, uma senadora federal. Estes *experts* ocuparam a posição de “Pessoas externas”. Os *experts* do Poder Judiciário trabalharam com políticas de monitoramento e fiscalização. Esse achado demonstra a intenção da Undime-SC em proporcionar interpretações de interpretações das políticas para os coletivos, com foco no ordenamento jurídico e nos princípios da administração pública, visando orientar práticas eficazes no manejo dos orçamentos, prestação de contas e na garantia da escolarização obrigatória, de

modo a lograr a segurança jurídica nas práticas de gestão nas RMEs, tal como a Undime-SC proclamou publicamente: “No desenvolvimento de suas atividades, a Undime-SC observará os princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade, economicidade e eficiência e não fará qualquer discriminação de raça, etnia, gênero ou religião.” (UNDIME-SC, 2018a, p. 16). Já a *expert* do Poder Legislativo, na qualidade de formuladora de políticas, trabalhou o texto político do PNE, em tramitação no senado federal na ocasião. Desse modo, contando a história deste particular processo político e promovendo interpretações de sentidos, buscou entusiasmar e mobilizar os sujeitos para a participação e o engajamento em torno do PNE, entendido como um dos principais documentos de políticas na gestão educacional para promover a inovação da educação e o desenvolvimento da cidadania e da nação brasileira e que, por sua vez, exige intensiva avaliação e monitoramento.

Experts ligados aos órgãos oficiais de regulação do setor educacional vinculados às secretarias de educação (Uncme-RS e CEE-SC), em número de 2 (2,18%), assumiram a posição de Negociantes. Estes atores de políticas, formuladores e fiscalizadores de políticas, produziram narrativas e processos de interpretação e tradução sobre as políticas visando disseminá-las e informá-las, bem como, instruir e modular práticas de ensino e aprendizagem, gestão escolar e gestão educacional. Neste sentido, o interesse foi construir uma visão de “unidade” no âmbito do sistema estadual de ensino catarinense e o reconhecimento da “diversidade” como um princípio estruturante, em alinhamento com o discurso defendido pela Undime-SC, como vê-se:

Essa capilaridade relacional que integra toda a Rede Municipal da Educação Básica produz a unidade necessária para o desenvolvimento educacional de toda a nação brasileira. Nesse sentido, a Undime-SC busca cumprir o princípio da equanimidade ao respeitar as diferenças, tendo como meta a pluralidade de ações voltadas para o mesmo fim: a educação por excelência que se realiza por meio das novas metodologias agregadas aos projetos e programas do Ministério da Educação (MEC) e de outros órgãos federativos e particulares envolvidos com a educação, que, obedecendo à representatividade local, regional e nacional, alçam voos em direção à universalidade dos estudos e das pesquisas educacionais. (UNDIME-SC, 2018a, p. 18.)

Aspecto curioso nos achados foi a participação da *expert* oriunda da SMHSP, ocupando a posição de Narradores. Atuando no setor público de habitação paulista, promoveu interpretações de interpretações de políticas, focalizando as questões de mobilidade, moradia, sustentabilidade e a organização dos espaços urbanos numa perspectiva intersetorial. Com

isso, verificou-se a sensibilidade e inclinação da Undime-SC de instruir e orientar a adoção de novos modelos de gestão pública sob a ideia da intersectorialidade⁷⁸.

Por fim, emergiu a presença de 1 *expert* oriundo de instituição educativa, ou seja, o diretor escolar da EEBM Padre José Chamot, que ocupou a posição de Entusiastas. Este *expert* apresentou um *case* considerado de sucesso. Fazendo uso do modo retórico narrativo, realizou a contação da história sobre os processos pensados e colocados em ação e os resultados favoráveis na elevação do nível das aprendizagens dos estudantes nesta instituição educativa. Esta iniciativa, de disseminar *cases* de sucesso, também foi rotineira nas diversas edições do Jornal da Undime-SC. O interesse central foi promover intercâmbios e partilhas de experiências exitosas para sensibilizar, entusiasmar e recrutar outros sujeitos para replicá-las, sempre com um horizonte de expectativas de promover algum tipo de avanço ou melhoria, sob a pretensa ideia de que é possível fazer mais e melhor com pouco, bastando ter um espírito empreendedor e inovador.

3.4 EXPERTS: PROFESSORES E PESQUISADORES DE INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR (IES)

Esta subsecção tem como objetivo apresentar o mapeamento dos *experts* categorizados como professores e pesquisadores de instituições do ensino superior, focalizando suas respectivas origens e localização geográfica, formação acadêmica, períodos de atuação nos eventos formativos, os tipos de atores de política que ocuparam e respectivos trabalhos com políticas. No quadro 4 estão agrupados os dados referentes ao mapeamento dos *experts*.

⁷⁸ De acordo com os estudos de Junqueira (1997), Junqueira (2000), Nascimento (2010) e Westphal e Mendes (2000), a intersectorialidade implica em novos modelos organizacionais que articulam conhecimentos, pessoas, instituições e práticas de planejamento, ação, monitoramento e avaliação de políticas, principalmente aquelas focalizadas para grupos e regiões com maior vulnerabilidade social. Segundo os autores, a finalidade é, de forma integral e sinérgica, mapear e suprir demandas e expectativas existentes para assegurar uma melhor qualidade de vida aos cidadãos. Para tanto, faz-se imperativa a gestão integrada e articulada das políticas sociais, sem negligenciar no reconhecimento dos interesses aninhados no jogo político de uma particular política setorial, posto que a vontade política dos dirigentes e governos é fundamental para a sua concretização.

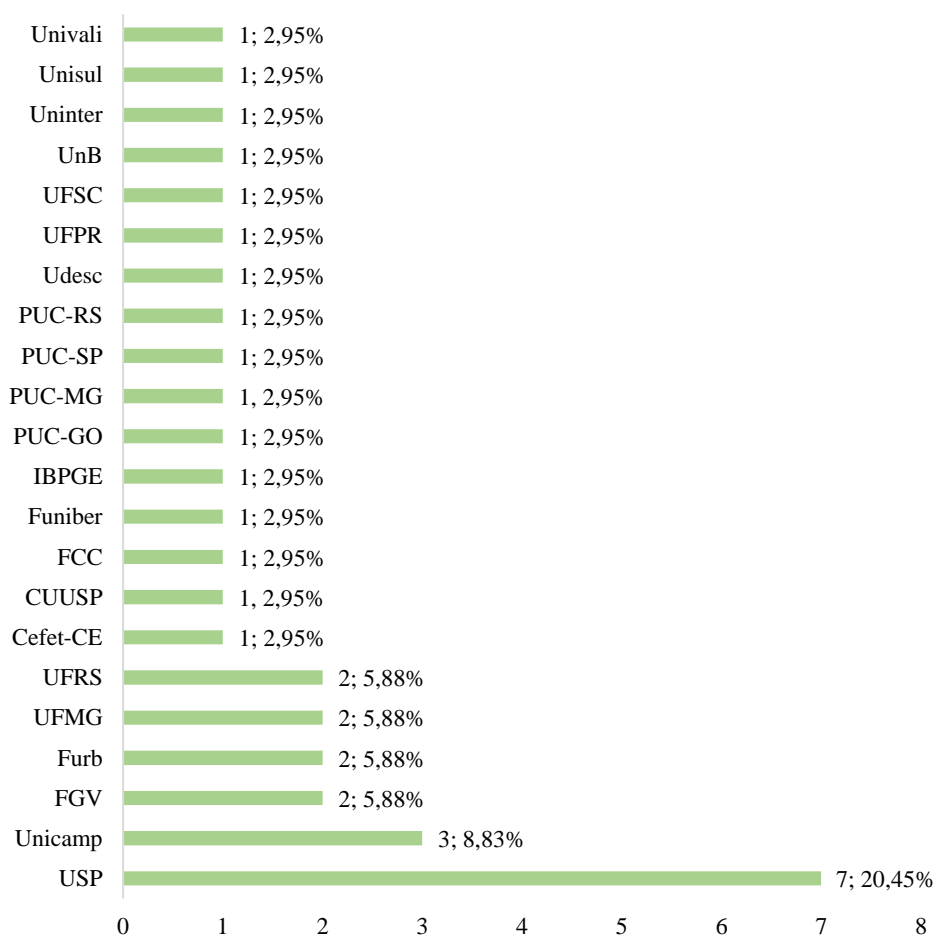
Quadro 4 – *Experts*: professores e pesquisadores nas instituições do ensino superior, origem, formação acadêmica e ano/incidência

| N. | EXPERTS | ORIGEM | FORMAÇÃO | ANO (INCIDÊNCIA) |
|-----|--|--|--|----------------------|
| 001 | André Portela Fernandes de Souza | FGV – Fundação Getúlio Vargas | Doutor em Economia | 2013 (1) |
| 002 | Antônio Elízio Pazeto | Udesc – Universidade do Estado de Santa Catarina | Doutor em Educação | 2011 (1) |
| 003 | Carlos Roberto Jamil Cury | PUC-MG – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais; Conselho Nacional de Educação | Doutor em Educação | 2012 (1) |
| 004 | Cássia Ferri | Univali – Universidade do Vale do Itajaí/Fórum Estadual de Educação de SC | Doutora em Educação | 2017 (1) 2019 (1) |
| 005 | Celso dos Santos Vasconcellos | USP – Universidade de São Paulo; Libertad - Centro de Pesquisa, Formação e Assessoria Pedagógica | Doutor em Educação | 2011 (1) |
| 006 | Cesar Aparecido Nunes | Unicamp – Universidade de Campinas | Doutor em educação | 2010 (1) 2012 (1) |
| 007 | Claúdia Valentina Assunção Galian | USP – Universidade de São Paulo | Doutora em Educação | 2013 (1) |
| 008 | Cláudio Dusik | UFRGS- Universidade Federal do Rio Grande do Sul/MEC – Ministério da Educação | Doutor em Educação | 2016 (1) |
| 009 | Clélia Brandão Alvarenga Craveiro | PUC-GO – Pontifícia Universidade Católica de Goiás | Doutora em Educação | 2015 (1) |
| 010 | Dalton Francisco de Andrade | UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina | Doutor em Bioestatística | 2015 (1) |
| 011 | Doris Catharine Cornélie Knatz Kowaltowski | Unicamp – Universidade de Campinas | Doutora em Arquitetura | 2016 (1) |
| 012 | Eliana Maria Bahia Bhering | FCC - Fundação Carlos Chagas | Doutorado em Educação | 2010 (1) |
| 013 | Fernando Luiz Abrucio | FGV – Fundação Getúlio Vargas | Doutorado em Ciência Política | 2011 (1) |
| 014 | Franciane Heiden Rios | Uninter – Centro Universitário Internacional | Mestre em Educação | 2015 (1) 2016 (1) |
| 015 | Genuíno Bordignon | UnB – Universidade de Brasília; Instituto Paulo Freire | Mestre em Educação | 2013 (1) |
| 016 | Geraldo Peçanha de Almeida | IBPGE - Instituto Brasileiro de Pós-Graduação e Extensão | Doutor em Letras/Literatura | 2016 (1) |
| 017 | Gisela Wajskop | PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo | Doutora em Educação | 2012 (1) |
| 018 | José Wellington da Silva | CEFET-CE - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará | Especialista em Gênero e Diversidade na Escola | 2018 (1) |
| 019 | Jussara Hoffmann | PUC-RS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul/UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul | Mestre em Educação, Avaliação e Pesquisa | 2011 (1) |

| | | | | |
|-----|-------------------------------------|--|---------------------------------|----------------------|
| 020 | Lilian Blank de Oliveira | Furb – Fundação Universidade Regional de Blumenau | Doutora em Teologia | 2011 (1) |
| 021 | Lívia Maria Fraga Vieira | UFMG – Universidade Federal de Santa Catarina | Doutora em Ciências da Educação | 2011 (1) |
| 022 | Lúcia Alves Faria Mattos | UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais | Doutora em Educação | 2014 (1) |
| 023 | Luis Carlos Menezes | USP – Universidade de São Paulo/Unicef – Fundo nas Nações Unidas para Infância | Doutor em Física | 2015 (1) |
| 024 | Márcia Buss Simão | Unisul – Universidade do Sul de Santa Catarina | Doutora em Educação | 2016 (1) |
| 025 | Maria Carmem Silveira Barbosa Maria | UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul | Doutora em Educação | 2010 (1) |
| 026 | Maria das Graças Pires | Funiber – Fundação Universidade Iberoamericana | Doutora em educação | 2013 (1) |
| 027 | Maria Inês Fini | Unicamp – Universidade de Campinas | Doutora em Educação | 2015 (1) |
| 028 | Maria Lúcia Amorim Costa Bissoto | CUSSP -Centro Universitário Salesiano São Paulo | Doutora em Educação | 2015 (1) |
| 029 | Paula Baptista Jorge Louzano | USP – Universidade de São Paulo | Doutor em Administração | 2015 (1) |
| 030 | Rosana Clarice Coelho Wenderlick | Furb – Fundação Universidade Regional de Blumenau | Mestre em Educação | 2019 (1) |
| 031 | Roseli de Deus Lopes | USP – Universidade de São Paulo | Doutora em Engenharia Elétrica | 2014 (1) |
| 032 | Thiago Alves | UFPR – Universidade Federal do Paraná | Doutor em Administração | 2015 (1) |
| 033 | Vítor Henrique Paro | USP – Universidade de São Paulo | Doutor em Educação | 2010 (1) |
| 034 | Zilma Moraes Ramos de Oliveira | USP – Universidade de São Paulo | Doutora em Psicologia | 2013 (1) 2014 (2) |

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Como vemos 34 *experts*, que representam 20,60% do universo de *experts* atuantes nos eventos formativos, eram professores e pesquisadores em IES (universidades, institutos e fundações). Considerando as incidências de participação das IES originárias dos *experts*, no Gráfico 7, estão reunidos os resultados.

Gráfico 7 – Incidência de IES originárias dos *experts*

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Verifica-se que os *experts* originários da USP representaram o maior índice de participação (7; 20,45%), seguidos por aqueles da Unicamp (3; 8,83%), FGV, Furb, UFMG e UFRS (2; 5,88%, respectivamente) e, por fim, as demais instituições (1; 2,95%, respectivamente). Contudo, se somarmos os *experts* ligados a PUC (PUC-GO, PUC-MG, PUC-SP e PUC-RS), temos 4 incidências, que representam 11,08% deste universo particular.

Dentre as IES, 19 (55,88%) *experts* eram pertencentes ao setor público (federais e estaduais), 12 (38,24%) *experts* pertencentes às IES caracterizadas como instituições comunitárias⁷⁹ e 2 (5,82%) *experts* pertencentes às IES do setor privado. Essa evidência

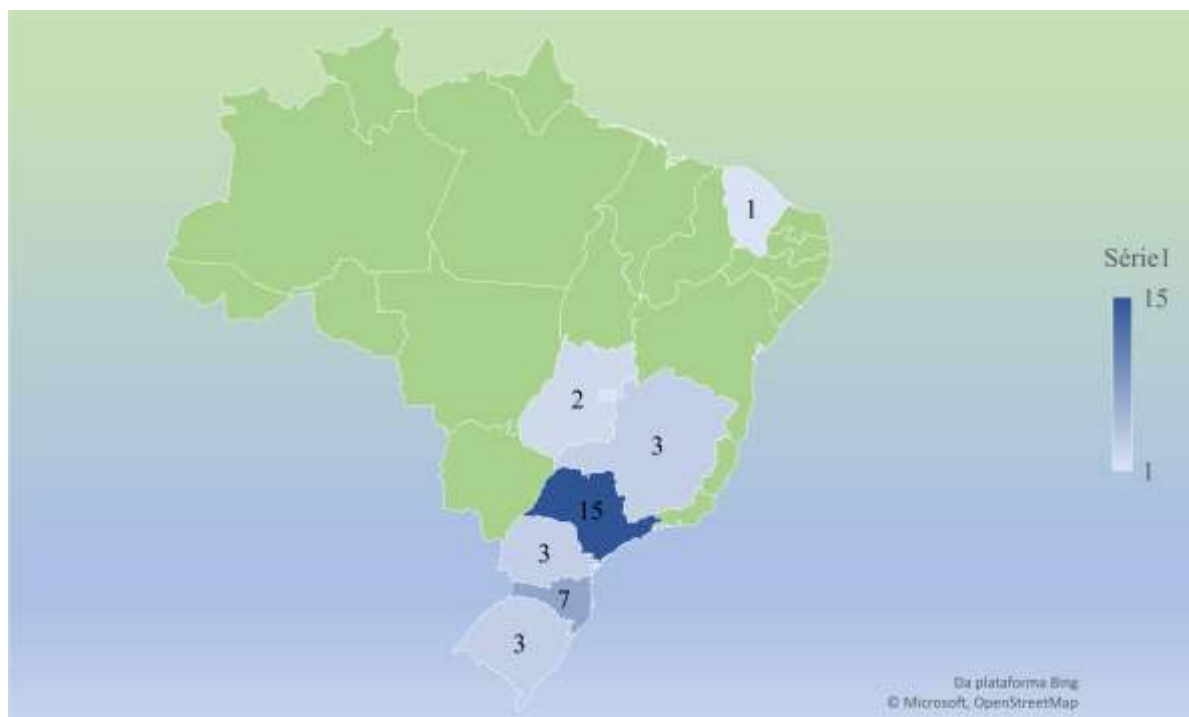
⁷⁹A Constituição Federal (BRASIL, 1988) e a LDB (BRASIL, 1996) propugnam as “instituições comunitárias” como um formato de instituição de ensino brasileira. As universidades comunitárias são instituições, comumente, mantidas pela sociedade civil. Elas se diferenciam das públicas porque não são propriedade do Estado e das privadas (com fins lucrativos) por não serem de uma pessoa física ou jurídica. De modo geral, as instituições de ensino comunitárias têm um compromisso com a comunidade na qual estão inseridas. Suas mensalidades visam cobrir os custos dos cursos e o lucro deve ser utilizado na própria instituição, para

chama a atenção para a notória decisão política da Undime-SC em privilegiar o recrutamento de *experts* oriundos de IES com diferentes estruturas, funcionamentos e finalidades (instituições públicas, comunitárias e privadas), uma decisão (que seguiu a mesma lógica da Undime Nacional) diversa das decisões tomadas em períodos anteriores, como revela o estudo de Oliveira (2014), ou seja, quando havia uma estreita e intensiva relação de trabalho com políticas entre a Undime e as universidades públicas brasileiras, muitas das quais, foram fortes parceiras na criação e fortalecimento de seccionais.

A participação de *experts* das IES do setor privado e de algumas instituições comunitárias nos eventos formativos permitiu deduzir que as oportunidades de abordagem sobre outros potenciais sentidos, significados, efeitos e resultados da reorganização do mercado, sob a globalização de matriz neoliberal, na educação foram restringidas, sobretudo no que concerne ao conjunto de valores que tencionam moldar as subjetividades e a profissionalidade sob arquétipo do gerencialismo, por meio de uma linguagem que propugna o direito da administração em operar e manipular competências e habilidades para produzir recursos.

Visando determinar a localização geográfica e as respectivas incidências das instituições de ensino superior, cujos *experts* eram originários, bem como, verificar as regiões com maior participação e influência, no gráfico 8 estão contidos os achados.

Gráfico 8 – Localização e incidências das IES no Brasil



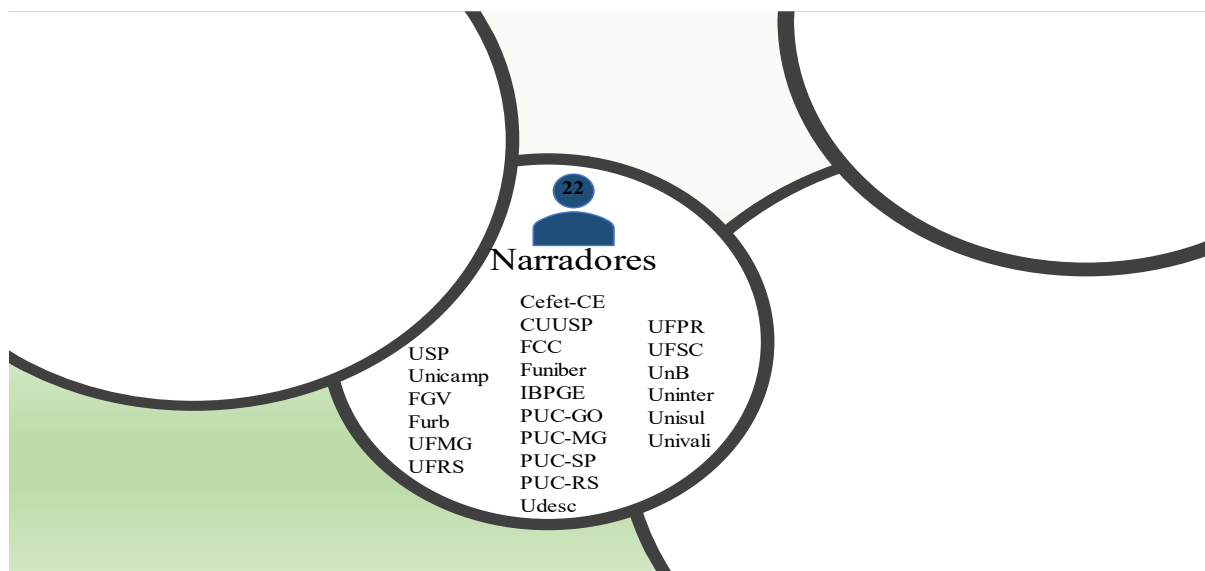
Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

A maior concentração de IES estava localizada na região Sudeste do Brasil, com 18 (52,92%) instituições, seguida pela região Sul (13;38,35%), Centro-Oeste (2; 5,88%) e, por fim, no Nordeste (1; 2,95%). Neste caso, a totalidade das IES eram brasileiras.

É visível a prevalência da participação e influência das ideias, concepções e interesses sobre a educação defendidas pelos *experts* situados nos estados de São Paulo e Santa Catarina e, por derivação, a efetiva possibilidade de disseminá-las e dar visibilidade pública aos seus constructos epistêmicos. Neste décor, é possível inferir sobre o reconhecimento da Undime-SC sobre a produção e a experiência destes *experts* no campo das particulares políticas em torno das quais focalizavam seus estudos e pesquisas.

Adensando as análises, na figura 11 é apresentada a posição assumida no trabalho com políticas por estes *experts*.

Figura 11 – Posição assumidas pelos *experts* no trabalho com políticas por IES



Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Considerando o trabalho com políticas realizado pelos *experts*, categorizados como professores e pesquisadores de IES, prevaleceu a posição de Narradores.

A atuação destes *experts* centralizou-se sobre múltiplas temáticas de políticas. Produziram e disseminaram narrativas, interligando o ordenamento jurídico brasileiro com o de outros países - por meio de confrontações, comparações, digressões e aproximações sobre as ideias, concepções e interesses existentes, a partir de suas respectivas lentes teóricas - de modo a amalgamar um conjunto de sentidos e significados sobre as políticas educacionais e demarcar desafios para a educação no futuro, comumente alcunhado como o “novo milênio” ou “século XXI”, tal como prevalece em diversos discursos materializados em documentos de diversas OIs.

Os currículos da educação infantil e do ensino fundamental ocuparam lugar de relevo nas abordagens, sob diferentes miradas, tendo como pano de fundo a tessitura e entrelaçamento das ideias e princípios sobre o direito à educação, melhoria da qualidade da escolarização e a avaliação. Comumente, o direito à educação, para além da reafirmação da garantia da oferta da escolarização obrigatória para todos pelo Estado, foi abordado na direção do direito de aprender, do direito ao desenvolvimento integral dos sujeitos, consubstanciado na ideia legitimadora do desenvolvimento de capacidades, competências e habilidades dos sujeitos da educação.

Interpretando as políticas, buscaram revelar avanços no âmbito dos currículos, a partir de estudos e pesquisas sobre os sujeitos da educação, em diferentes campos do conhecimento,

com o interesse de (re)orientar, consolidar e ampliar práticas de políticas caracterizadas como de referência ou inovadoras, como vemos, por exemplo, na narrativa de Zilma Moraes Ramos de Oliveira, produzida durante a palestra “Impacto das DCNEI e da nova redação ao artigo 31 da LDB na Educação Infantil”, realizada em 2014⁸⁰:

Na década de 80 e 90 nós tínhamos ideia de como deveria ser uma educação infantil mais idealizada. Na década de 2000, nós temos como deve ser e como está sendo uma Educação Infantil de qualidade, que permite servir de estímulo, de modelo, para outras experiências do país. [...] Numa instituição é possível envolver a criança em trabalhos coletivos, fora das rotinas diárias. São espaços que desinibem a criança, ao invés de inibi-la ou silenciá-la.

Aspecto instigante nas narrativas destes *experts* foi a tendência de orientar e, em muitos casos, prescrever formas e comportamentos, referenciados por um conjunto de princípios e epistemes, para a atuação dos professores e dos dirigentes educacionais em diferentes contextos. Contudo, não negligenciando no reconhecimento e na reafirmação do papel da formação destes profissionais da educação para lograr tal intento.

A formação dos profissionais da educação foi concebida como aspecto imprescindível para promover as mudanças necessárias na escolarização e na valorização do magistério. Neste caso, e em outros tantos, uma formação “problematizadora” foi defendida como possibilidade de promover o protagonismo e a participação efetiva destes profissionais para a construção de sentidos e significados, exercendo a criatividade, empoderamento, responsabilidade e o julgamento ético sobre seus fazeres e saberes. O interesse subjacente estava na tentativa de colocar em xeque a lógica hegemônica entre os formuladores de política, que de maneira centralizada, tencionam determinar os saberes e fazeres curriculares, tal como vemos na atualidade no texto e na implementação da BNCC. Aliás, a defesa de que documentos curriculares (sejam leis, resoluções, programas ou projetos educacionais) precisam e devem ser discutidos, pensados, escritos e colocados em ação de modo democrático e participativo foi recorrente entre estes *experts*, em maior ou menor grau, instando os coletivos heterogêneos a participarem dos espaços públicos de discussão existentes em cada momento específico ao longo da década (2010-2020).

Dentre estes *experts*, em suas narrativas foram enunciadas críticas a muitas das ideias, concepções e interesses presentes no jogo político, sobretudo, àquelas hegemônicas entre boa parte dos formuladores de políticas e dos dirigentes educacionais. Desvelando tensões,

⁸⁰ Disponível em: <<https://undime-sc.org.br/wp-content/uploads/2014/02/Jornal-Undime-SC-Edi%C3%A7%C3%A3o-08-.pdf>>. Acesso: 16 fev. 2022.

contradições, paradoxos e potenciais equívocos, sob suas lentes de análise, apontaram indicações, receios e perigos sobre proposições materializadas em discursos de políticas institucionais ou pronunciamentos públicos, por meios midiáticos, com o interesse de explicar e mobilizar processos de resistência nos coletivos.

Focalizando nos currículos e nas práticas curriculares, os *experts* foram contundentes em defender e utilizar indicadores educacionais como mecanismo seminal na avaliação e monitoramento do direito à educação e da qualidade, envolvendo as dimensões pedagógica (processos de ensino e aprendizagem propriamente ditos), gestão (das salas de aulas, das instituições de ensino e das RMEs), infraestrutura e, principalmente, financiamento da educação. Construir indicadores para medir, comparar e orientar as práticas curriculares e de gestão na educação foi considerado uma atividade estruturante quando em questão estão as políticas, seja nos processos de formulação ou nos processos de colocá-las em ação.

A regulação de comportamentos, capacidades, competências, habilidades e modos de ação na educação escolar, materializados em padrões e parâmetros alinhados com as cadeias de entregas, desnudam o gerencialismo, performatividade e *accountability* como epistemes e tecnologias subjacentes. Comumente associando-se às práticas adotadas por outros países, consideradas exitosas e de excelência em matéria de educação, houve um intensivo reconhecimento de que padrões e parâmetros são estruturantes da gramática escolar e da gestão na educação na contemporaneidade.

3.5 EXPERTS: PROFISSIONAIS DO EMPRESARIADO E DO TERCEIRO SETOR

Esta subseção tem como objetivo apresentar o mapeamento dos *experts* categorizados como profissionais do empresariado e terceiro setor, focalizando suas respectivas origens e localização geográfica, formação acadêmica, períodos de atuação nos eventos formativos e as posições assumidas no trabalho com políticas. No quadro 5 estão agrupados os dados referentes ao mapeamento dos *experts*.

Quadro 5 – *Experts*: profissionais do empresariado e terceiro setor por origem e formação acadêmica e ano/incidência nos eventos

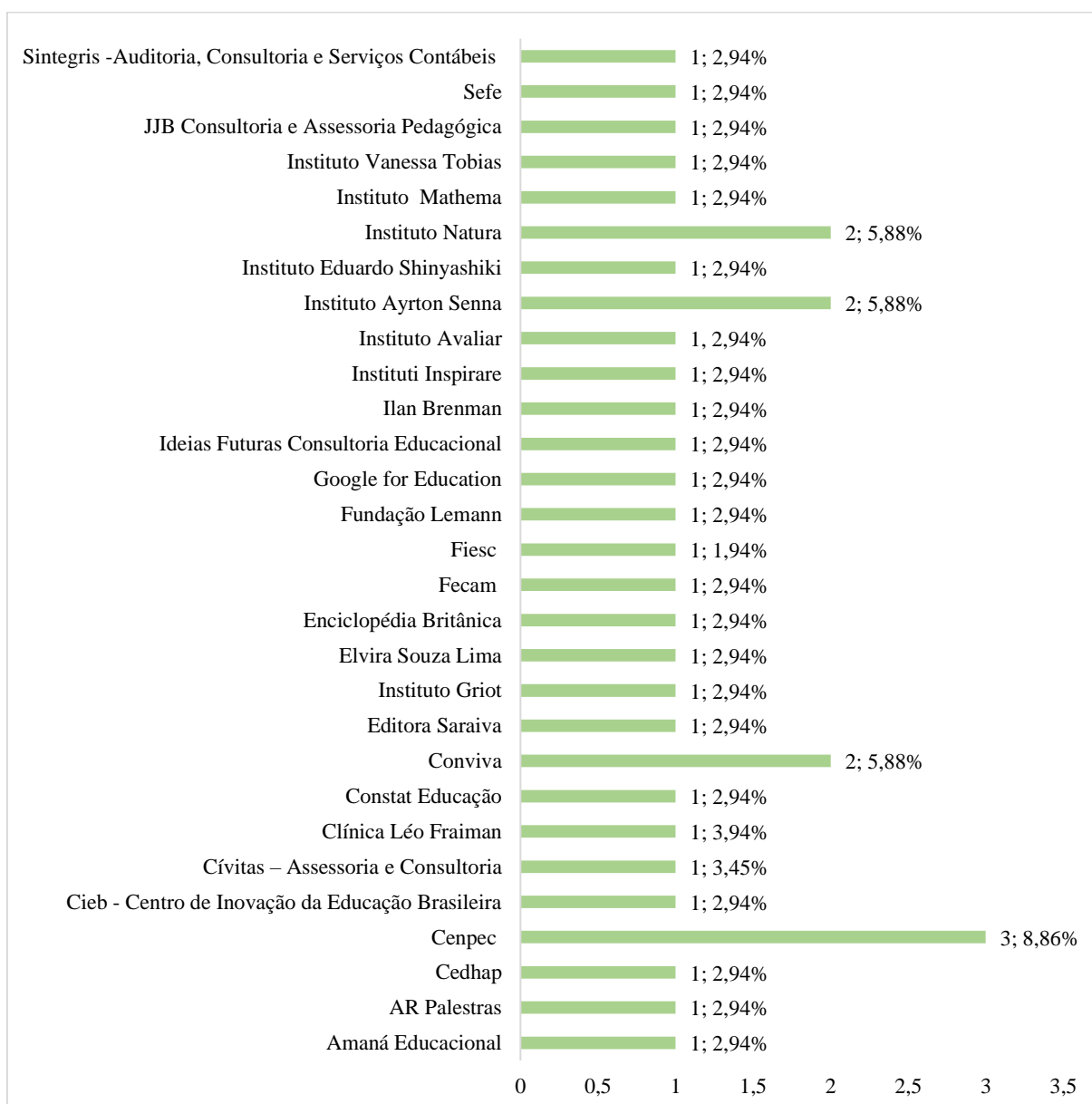
| N. | EXPERTS | ORIGEM | FORMAÇÃO | ANO (INCIDÊNCIA) |
|-----|------------------------------|--|--|----------------------------------|
| 001 | Airton Rodrigues | AR Palestras | Especialista em Gestão Humanizada de pessoas | 2018 (1) |
| 002 | Alexandre Almeida | Cenpec - Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária | Doutor em Letras | 2015 (3) |
| 003 | Alexandre Campos Silva | Google for Education | Doutor em Comunicação e Gestão do Conhecimento | 2015 (1) |
| 004 | André Pinheiro de Carvalho | Cívtas Assessoria e Consultoria | Graduado em Engenharia Mecânica | 2019 (1) |
| 005 | Anna Penido | Instituto Inspirare | Especialista em Direitos Humanos | 2013 (1) 2018 (1) |
| 006 | Carlos Eduardo Sanches | Constat Educação | Doutor em Educação | 2014 (1) 2015 (4) 2017 (1) |
| 007 | Dedé Ladeira | Instituto Natura | Mestre em Educação | 2013 (1) 2014 (1) 2015 (3) |
| 008 | Eduardo Shinyashiki | Instituto Eduardo Shinyashiki | Mestre em Liderança Educadora | 2019 (1) |
| | Edinando Luiz Brustolin | Fecam – Federação Catarinense dos Municípios | Mestre em Direito do Estado | 2010 (1) |
| 009 | Elvira Souza Lima | Elvira Souza Lima | Doutora em Neurociência | 2013 (1) 2014 (1) |
| 010 | Ernesto Martins de Faria | Fundação Lemann | Mestre em Gestão e Políticas públicas | 2014 (1) 2016 (1) |
| 011 | Glauco José Côrte | Fiesc – Federação das Indústrias do Estado de Santa Catarina | Graduado em Direito | 2013 (1) 2015 (2) 2017 (1) |
| 012 | Heloisa Lück | CEDHAP - Centro do Desenvolvimento Humano Aplicado | Doutora em educação | 2011 (1) |
| 013 | Ilan Brenman | Ilan Brenman | Doutor em Educação | 2013 (1) 2017 (1) |
| 014 | Inês kisil Miskalo | Instituto Ayrton Senna | Doutorado em Ciências Humanas | 2014 (1) |
| 015 | Israel Boniek | Amaná Educacional | Doutor em educação | 2016 (1) |
| 016 | Jean Adriano Rogoni | Sintegris Auditoria, Consultoria e Serviços Contábeis | Especialista em Controladoria e Finanças | 2014 (4) |
| 017 | Jorge Armando de Souza Bueno | JJB Consultoria e Assessoria Pedagógica | Especialista em Alfabetização e Letramento | 2019 (1) |
| 018 | Katia Cristina Stocco Smole | Instituto Mathema | Doutora em Educação | 2019 (1) |
| 019 | Léo Fraiman | Clínica Léo Fraiman | Mestre em Psicologia Escolar | 2018 (1) |
| 020 | Lourdes Atié | Ideias Futuras Consultoria Educacional | Doutora em educação | 2019 (1) |
| 021 | Lúcia Alves Faria Mattos | Instituto Avaliar | Doutora em Educação | 2014 (1) |
| 022 | Lúcia Delagnello | Cieb – Centro de Inovação para a Educação Brasileira | Doutora em Educação | 2018 (1) |

| | | | | |
|-----|-------------------------------|--|---|----------------------------------|
| 023 | Magela Lindner | Enciclopédia Britânica | Especialista em Psicopedagogia | 2013 (1) |
| 024 | Márcia Portela | Conviva | Graduada em Pedagogia | 2018 (1) |
| 025 | Maria Denise Crespo Nunes | Instituto Griot | Mestre em Ensino a Distância/Mídia e Conhecimento | 2019 (1) |
| 026 | Maria Imaculada Pereira | Cenpec - Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária | Especialista em Letramento | 2015 (1) |
| 027 | Mozart Neves Ramos | Instituto Ayrton Senna | Doutor em Química | 2014 (2) 2015 (1) 2016 (1) |
| 028 | Palmira Tolotti Piai | Conviva | Especialista em Gestão da Educação Municipal | 2018 (1) |
| 029 | Paulo Roberto Crispim Batista | Fecam – Federação Catarinense dos Municípios | Especialista em Controladoria e Prestação de Contas | 2011 (1) 2012 (1) |
| 030 | Pedro Villares | Instituto Natura | Mestre em Ciência | 2015 (1) |
| 031 | Regina Shudo | Sefe – Sistema Educacional Família e Escola | Especialista em educação infantil | 2014 (1) 2018 (2) 2019 (5) |
| 032 | Rosângela Sossolete Rosim | Cenpec- Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária | Mestre em Serviço Social | 2011 (1) |
| 033 | Vanessa Guimarães Tobias | Instituto Vanessa Tobias | Mestre em Administração | 2014 (1) |
| 035 | Willian Roberto Cereja | Editora Saraiva | Doutor em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem | 2013 (1) |

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Como vemos, 34 *experts*, que representam 25,22% do universo total de atuantes nos eventos formativos, eram profissionais ligados ao empresariado ou terceiro setor. Neste caso, os *experts* eram profissionais liberais nas áreas de contabilidades e finanças, assessores ou consultores em educação, coordenadores e *experts* de editoras, *coaches*, presidente e consultor de federações, dirigentes, coordenadores ou colaboradores de institutos, fundações e plataforma interorganizacional de gestão.

Para dar visibilidade às incidências de participação das organizações, originárias dos *experts*, no gráfico 9 estão apresentados os resultados.

Gráfico 9 – Organizações originárias dos *experts* e respectivas incidências de participação

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Esta categoria de *experts* foi oriunda de 29 organizações. Considerando a natureza jurídica e as frentes de trabalho em que atuavam, as organizações eram **Empresas** - individuais e sociedades, nacionais e multinacionais (14; 48,30%) - como: a JJB Consultoria e assessoria Pedagógica; Sintegris Auditoria, Consultoria e Serviços Contábeis; Ilan Brenman; Ideias Futuras Consultoria Educacional; *Google for Education*; Constat Educação; Cívitas Assessoria e Consultoria; AR Palestras; Clínica Léo Fraiman; Elvira Souza Lima e Amaná Educacional; **Institutos** (8; 27,60%), como Instituto Mathema; Instituto Natura; Instituto Ayrton Senna; Instituto Inspirare; Instituto Avaliar; Instituto Griot; Instituto Vanessa Tobias e

Instituto Eduardo Shinyashiki; **Centros de pesquisa** (3; 10,35%), como o Cenpec, CEDHAP e Cieb; **Editoras** (3; 10,35%) como a Editora Saraiva; Sefe e Enciclopédia Britânica; e **Fundações** (1, 3,45%) como a Fundação Leman.

Estas organizações têm como finalidade oferecer serviços (consultoria, assessoria, auditoria e formação) e produtos (*softwares*, *designs* organizacionais, pesquisas, relatórios executivos, planos estratégicos e plataformas digitais) em educação, abrangendo um amplo espectro de frentes de trabalho voltadas aos currículos, financiamento da educação, planos e programas educacionais, gestão escolar e gestão educacional.

Se considerarmos alguns institutos, centros de pesquisa e fundações, vemos nas regiões de fundo a presença marcante, enquanto organizadores e patrocinadores, de atores do setor corporativo empresarial como o Banco Itáu, Banco Bradesco, Jorge Paulo Lemann, Natura e Fundação Ford.

Além disso, emergiram as **Federações** (2; 6,90%): Fecam⁸¹ e Fiesc⁸², que congregam os municípios e as indústrias catarinenses, respectivamente e a **Plataforma colaborativa interorganizacional** (1; 3,45%): Conviva.

Conviva é uma plataforma de gestão gratuita para os DMEs, equipes técnicas das Semeds e diretores escolares⁸³. Segundo o portal Conviva, esse artefato de política é uma

⁸¹ Segundo o Portal da Fecam (Disponível em: <<https://www.fecam.org.br/>>. Acesso: 12 jan. 2021), a organização congrega os municípios catarinenses, com uma história de quarenta anos de atuação em políticas sociais, especialmente focadas no setor de tecnologias, educação e assistência social. Tem como missão “Fortalecer a administração pública municipal, consolidar o movimento municipalista e contribuir para proporcionar à população acesso a gestões e políticas públicas eficazes, eficientes e efetivas” a partir da visão de “Consolidação da Fecam em âmbito nacional como referência na defesa da gestão municipal eficiente, da inovação e da qualificação das Políticas Públicas”. Neste sentido, seus valores organizacionais são “inovação”, “sustentabilidade”, “efetividade”, “ética e transparência” e “cooperação”. O auxílio prestado aos municípios em setores como a tecnologia, a assistência social, a educação, entre outros, tem sido indispensável para o desenvolvimento de nossas cidades, com resultados que beneficiam nossos cidadãos e cidadãs. É um forte ator de políticas no processo político que defende os interesses dos municípios em questões de orçamentos, prestação de contas e (re)formulação de políticas.

⁸² Como anuncia o Portal da Fiesc (Disponível em: <<https://www.fiesc.com.br/>>. Acesso: 18 fev. 2022), esta organização congrega as indústrias catarinenses e vem atuando, ao longo de seus 70 anos, com o interesse de promover o ambiente favorável aos negócios, agir em favor da qualidade de vida e educação do trabalhador e estimular a inovação. Suas frentes de trabalho com políticas setoriais envolvem a “defesa da indústria”, “inclusão”, “inovação e tecnologia”, “internacionalização”, “infraestrutura”, “saúde e segurança no trabalho”, “educação”, “informação e desenvolvimento”. Além disso, a Fiesc está conectada a uma complexa rede de políticas em que se interconectam o Centro das Indústrias do Estado de Santa Catarina (CIESC), Serviço Social da Indústria (SESI-SC), Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI-SC), Instituto Euvaldo Lodi, Confederação Nacional da Indústria (CNI) e 141 sindicatos industriais filiados. Essas relações, interações e mediações políticas e organizacionais evidenciam o elevado grau de poder e influência da Fiesc no processo político afeto às mais diversas políticas (macro e micro) setoriais, tanto em Santa Catarina como no Brasil. Na última década, a principal atuação da Fiesc no setor educacional escolar tem sido a partir dos princípios, diretrizes e estratégias do “Movimento Santa Catarina pela Educação”, conforme pode se verificar no Portal Movimento Santa Catarina pela Educação (Disponível em: <<https://movimentosc.com.br/>>. Acesso: 25 abr. 2022).

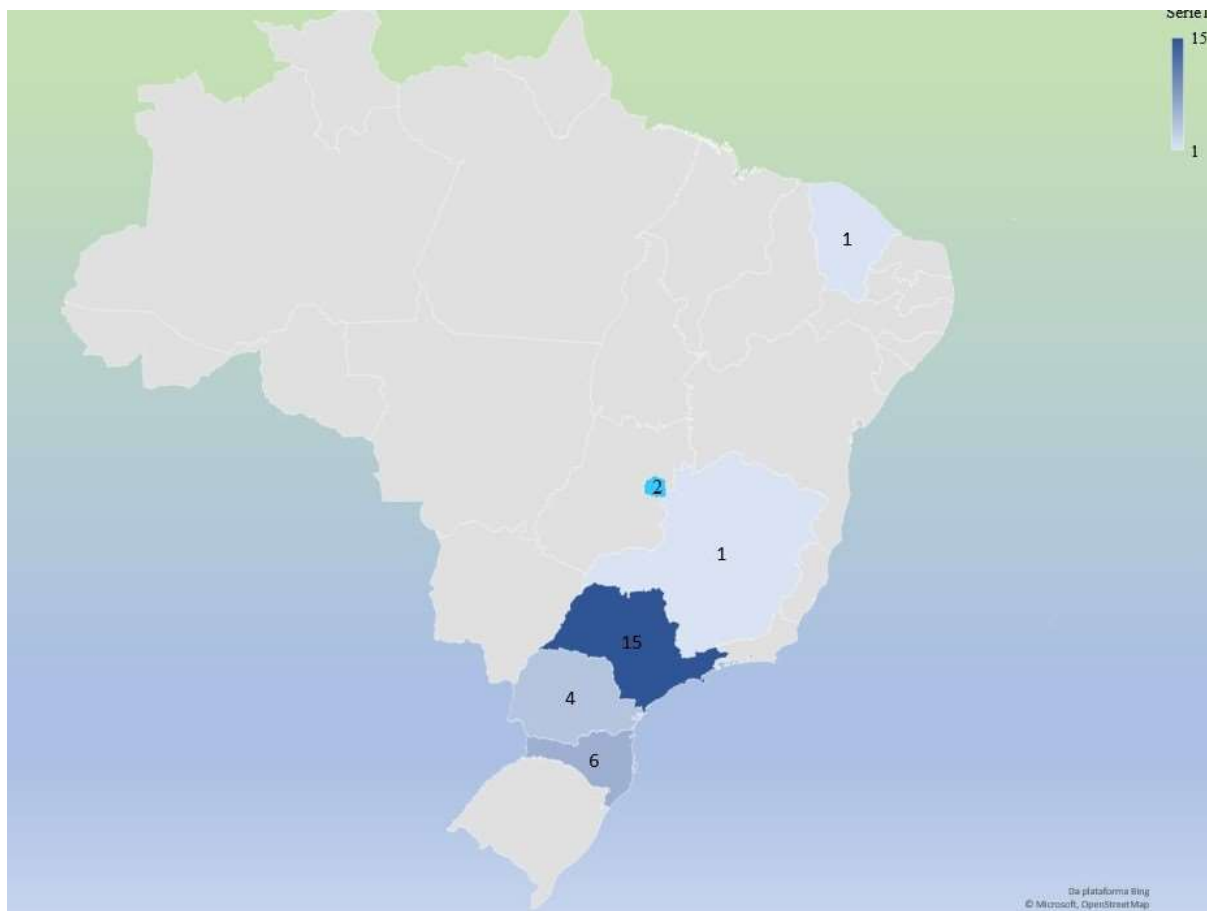
iniciativa da Undime nacional que conta com a parceria do Consed, Uncme, Banco Itaú, Natura, Grupo Votorantim, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Porticus, Fundação Roberto Marinho – Futura, Fundação Vivo, Fundação SM, Instituto Alana, Movimento Todos pela Educação e Unicef.

Observando as parcerias celebradas nesta plataforma e considerando a capilaridade que o Conviva possui junto aos DMEs e instituições educativas municipais brasileiras, é revelador a influência e atuação do mundo empresarial e corporativo no desenho sobre as concepções, formas e modos de fazer a gestão na educação municipal, ou seja, pondo em marcha a governança da educação escolar sob o corolário da NGP.

Para demonstrar a distribuição geográfica das sedes das organizações em que atuavam os *experts*, no gráfico 10 estão elencados os dados correspondentes.

⁸³ Esta plataforma (Disponível em: <<https://www.fmcsv.org.br/>>. Acesso: 13 mar. 2022,) disponibiliza “conteúdos” nas seguintes áreas: 1) alimentação escolar; 2) estrutura e documentação; 3) gestão administrativa; 4) gestão de pessoas; 5) gestão democrática; 6) memorial de gestão; 7) orçamentária e financeira; 8) pedagógica; 9) PME; 10) regime de colaboração; 11) relacionamento entre Semed e escolas; e 12) transporte escolar. Além disso, é disponibilizado um conjunto de “ferramentas”. Desse modo, no Conviva estão disponíveis ideias, conceitos, metodologias, marcos normativos e modos de operação sobre as diversas dimensões da gestão escolar e gestão educacional (denominados “conteúdos”) e “ferramentas” (modelos de formulários, planilhas, editais, relatórios, dados e indicadores educacionais e outros). O acesso se dá mediante inscrição com login e senha, em duas categorias: secretário municipal de educação e visitante.

Gráfico 10 - Localização das sedes das organizações com incidências



Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

A maior concentração das organizações estava localizada no estado de São Paulo (15; 51,70%). Na sequência em Santa Catarina (6; 20,70%), Paraná (4; 13,80%), Distrito Federal (2; 7,90%). Por fim, nos estados de Minas Gerais e Ceará (1; 3,45%, respectivamente). Estes dados revelam a predominância das ideias, concepções e interesses de organizações sediadas no estado de São Paulo, território da cognominada “*Wall Street* brasileira” pelo empresariado, onde decisões políticas e econômicas significativas são tomadas, com abrangências multiescalares (global, nacional e subnacional) e multisetoriais. Neste caso, é emblemático constatar que em matéria de *edubusiness*, o empresariado e o terceiro setor paulista, por meio de seus *experts*, se configurou como um dos mais potentes atores de políticas nos eventos formativos da Undime-SC, revelando sua hegemonia em termos participação e influência nos processos de interpretação e tradução de políticas.

Considerando as posições e os respectivos trabalhos com políticas realizados pelos *experts*, que se deslizaram entre Entusiastas, Narradores, Pessoas Externas e Tradutoras, e suas vinculações com as organizações, na figura 12 estão contidos os achados.

Figura 12 – Posições e respectivos trabalhos com políticas dos *experts* por organização



Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

A posição de Entusiastas teve maior predominância nesta categoria de *experts*. Abordando questões relacionadas ao desenvolvimento humano, a partir de miradas com as lentes teóricas da psicologia e da neurociência. Mobilizaram processos de interpretação de sentidos para orientar significados sobre as práticas de ensino e aprendizagem, numa perspectiva de educação integral, aliando aspectos cruciais como a motivação, empreendedorismo, autoestima e autoformação e o investimento na relação escolas-estudantes-famílias para se alcançar o sucesso.

A segunda posição com maior predominância foi a dos Tradutores. Por meio de artefatos de políticas (formulários, plataformas, *softwares* e roteiros), alguns já consolidados e outros em fase de experimentação, visaram orientar práticas sobre políticas, mais especificamente, sobre a gestão das salas de aulas, gestão escolar e gestão educacional das RMEs. O interesse foi orientar e readequar procedimentos para tornar as atividades meio mais eficazes e eficientes, como condição basilar para melhorar os indicadores educacionais, especialmente, nos níveis das aprendizagens e na otimização de recursos.

A terceira posição foi a dos Narradores. Abordando narrativas que privilegiaram evidências (estatísticas e epistêmicas), buscaram caracterizar os problemas e desafios da educação, focalizando majoritariamente na educação infantil e ensino fundamental. Neste sentido, buscaram convencer sobre a necessidade de ruptura com certas práticas, consideradas tradicionais e obsoletas, diante de um mundo globalizado, altamente tecnológico e inovador. Promovendo processos de interpretação sobre as políticas - com fortes alinhamentos às ideias,

concepções e interesses defendidas por OIs, verificou-se a dupla finalidade: a) reestruturar e consolidar os projetos políticos pedagógicos das instituições educativas e das Semeds; b) criar, reestruturar ou fortalecer políticas nos contextos locais.

Apontar a necessidade de mudanças na educação foi o grande foco destes Narradores. Estas mudanças aninharam o interesse de formar sujeitos adaptados à cosmovisão da globalização de matriz neoliberal e preparar sujeitos para atender as demandas de trabalho que emergem das economias. Concomitantemente, as instituições educativas foram convocadas a ser regidas sob a lógica organizacional do mundo empresarial, seguindo uma lógica/metanarrativa global, aparentemente inescapável a tudo e todos, inclusive se pautando em outras experiências internacionais consideradas de sucesso pelos gerencialistas e tecnocratas do neoliberalismo, no esforço de promover o empréstimo de políticas para contextos locais.

Por fim, a quarta posição foi a de Pessoas Externas. Nesta posição, os *experts* engendraram processos de interpretações de políticas, dando visibilidade à ação e seus resultados e efeitos, frequentemente relacionando resultados e custos. As questões de financiamento assumiram lugar central. Assim, buscaram caracterizar e tornar visível a relação custo-benefício das políticas em ação e, a partir disto, validar e disseminar ações consideradas exitosas ou propor recalibrações. Em alguns casos, estes *experts* contribuíram com um amplo conjunto de significados para a organização de posicionamentos, manifestações e reivindicações políticas (moções, cartas e pautas de reunião) da Undime-SC no processo político, em diferentes contextos e esferas administrativas, particularmente, no regime de colaboração, gestão democrática, nos planos de cargos e salários dos profissionais da educação e no financiamento da educação.

Com base no aludido, ficou evidente que a atuação dos *experts* ligados ao setor empresarial e terceiro setor se capilarizou nos eventos formativos, promovendo um complexo e sofisticado trabalho ideológico por meio da disseminação de ideias, concepções e interesses, típicos do mundo corporativo e dos mercados para a educação escolar.

3.6 EXPERTS: PESSOAS LIGADAS AOS MOVIMENTOS SOCIAIS AFETOS AO SETOR EDUCACIONAL

Esta subseção tem como objetivo apresentar o mapeamento dos *experts* categorizados como pessoas ligadas aos movimentos sociais afetos ao setor educacional, focalizando suas respectivas origens e localização geográfica, formação acadêmica, períodos de atuação nos eventos formativos, os tipos de atores de política que ocuparam e respectivos trabalhos com políticas. No quadro 6 estão agrupados os dados referentes ao mapeamento dos *experts*

Quadro 6 – *Experts*: movimentos sociais relacionados às políticas educacionais

| N. | EXPERTS | ORIGEM | FORMAÇÃO | ANO (INCIDÊNCIA) |
|-----|----------------------------|--|---|----------------------------------|
| 001 | Andrea Bergamaschi | Movimento Todos pela Educação | Mestrado em Política Social e Desenvolvimento | 2014 (1) |
| 002 | Daniel Tojeira Cara | CNDE - Campanha Nacional pelo Direito à Educação | Doutor em Educação | 2010 (1) 2013 (1) 2016 (1) |
| 003 | Marcia Adriana de Carvalho | Rede de Monitoramento dos Planos Municipais de Educação do Rio Grande do Sul | Especialista em Gestão Pública | 2016 (1) |
| 004 | Maria José Fink | Rede de Monitoramento dos Planos Municipais de Educação do Rio Grande do Sul | Graduada em Pedagogia/ Graduada em Psicologia | 2016 (2) |
| 005 | Raph Gomes Alves | Movimento pela BNCC | Especialista em Métodos e Técnicas de Ensino | 2015 (1) 2016 (1) |

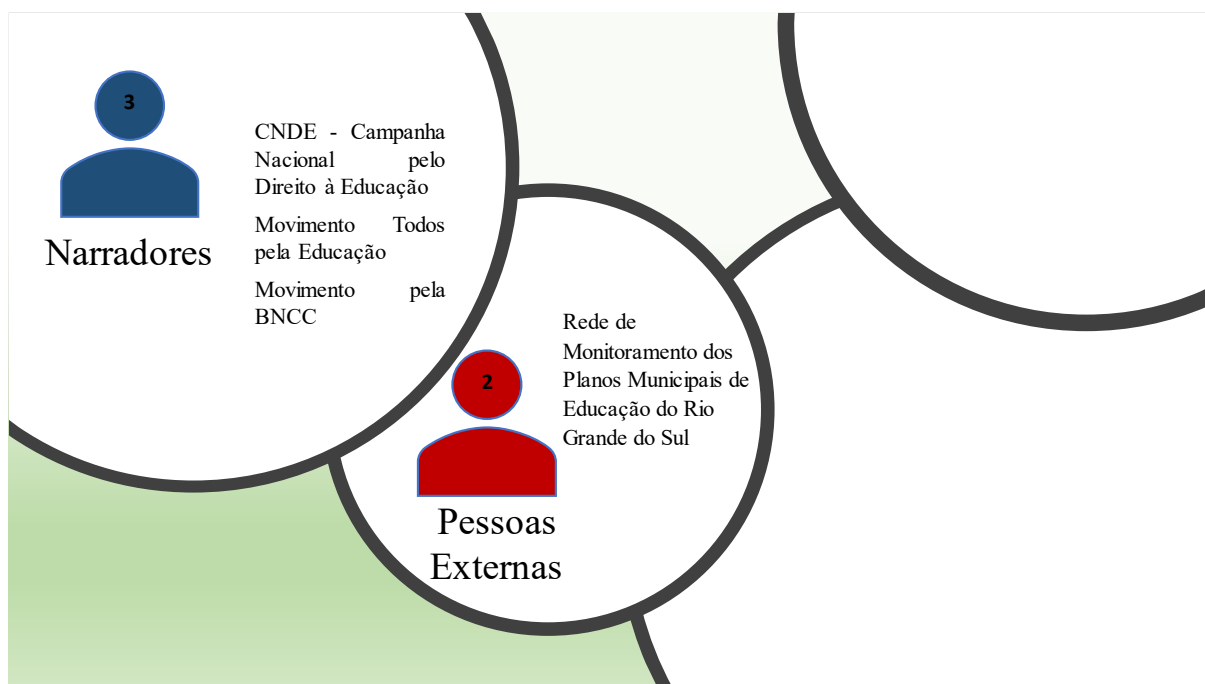
Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Como demonstrado, 05 *experts*, que representam 3,03% do universo total, eram oriundos especificamente de movimentos sociais afetos ao setor educacional. Nas buscas identificamos que Cleuza Rodrigues Repulho, já citada na categoria servidores e dirigentes do setor público (conforme quadro 1), também atuou nos eventos formativos da Undime-SC na categoria de partícipe do Movimento pela BNCC. Estes movimentos sociais, todos revestidos de caráter institucional, se interconectavam com complexas redes de políticas que aninhavam múltiplos atores de políticas com forte capilaridade e poder de orientação e decisão nas diversas arenas do processo político, ou seja, nos contextos preconizados no *Policy Cycle Approach* (BOWE; BALL; GOLD, 1993; BALL, 1994).

Em que pese o fato destes movimentos aninharem atores multifacetados (muito vezes estranhos e rivais entre si; portadores de ideias, concepções e interesses contraditórios; e em disputa pela hegemonia e poder no setor educacional), se considerarmos seus propósitos e a ampla produção dos artefatos de políticas produzidos, é revelador a prevalência dos alinhamentos epistêmicos e políticos com os princípios e tecnologias da NGP que dão substrato para a reforma educacional em fluxo nos contextos multiescalares.

Adensando as análises, na figura 13 estão contidas as revelações referentes aos *experts*, categorizados como *experts* oriundos dos movimentos sociais afetos ao setor educacional, e tipologia de atores de políticas segundo o trabalho com políticas.

Figura 13 – Posições assumidas pelos *experts* no trabalho com políticas



Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

As posições assumidas por estes *experts* se equipararam entre Narradores e Pessoas Externas.

Os Narradores operaram processos de interpretação sobre sentidos das políticas em ação. A narrativa predominantemente versou sobre o direito à educação como a base para a democracia e a justiça social. Nessa tessitura textual, os sujeitos foram instados a ser participativos, protagonistas e ativos nos processos de mudança na educação, seja em termos dos currículos, financiamento e gestão (escolar e educacional), marcadamente sob a insígnia

da reforma educacional, visando criar uma consciência coletiva de responsabilidade e fé na educação como um vetor de desenvolvimento, avanço e inovação da sociedade brasileira. O interesse central foi construir consensos e pactos intersetoriais, intergovernamentais e interclasses, reafirmando a importância de ações em redes de políticas, entendidas como tecidos sociais mais participativos e democráticos para a atuação de todos nos processos de regulação da educação, assim como, a responsabilidade com o cumprimento de seus ditames formalmente instituídos.

Considerando a atuação destes *experts*, ficou evidente que no trabalho com políticas prevaleceu a *advocacy* e a *compliance*. A *advocacy*, como nos ensina Mafra (2014, p. 198):

[...] é utilizada para indicar ações de defesa de causas de interesse comum, tais práticas também podem assinalar ações voltadas à defesa de interesses particulares, tanto em movimentos de engajamento cívico (Edwards, 2004) quanto em contextos de ação empresarial e de grupos políticos de interesse. (MAFRA, 2014, p. 198.)

Já a *compliance*, como conceituam Santos *et al.* (2021, p. 21)

No campo da gestão organizacional, o termo '*compliance*' designa o conjunto de ações para mitigar o risco e prevenir corrupção. Os programas são compostos por sistemas de controles formais, códigos de ética, ações educativas, ouvidorias e canais de denúncia – para citar os mais recorrentes, que variam de acordo com o setor, a cultura institucional e a estratégia. A liderança tem papel fundamental no processo de *compliance*, não apenas pelo poder de implementá-lo, mas precisamente por exercer o poder, em si, objeto das reflexões sobre ética. (SANTOS *et al.*; 2012, p. 1, grifo dos autores)

O trabalho de *compliance* e *advocacy* realizados podem, de certo modo, ter sido óbices na representação política e democrática, uma vez que a delegação das funções representativas a *advocates* com *know-how*, como é o caso dos *experts*, pode gerar ganhos de eficácia somente se os sujeitos e as preferências são percebidos como marcadores prévios. Caso contrário, a delegação que a concepção de representação da *advocacy* contempla pode implicar em retirar ou restringir dos sujeitos a possibilidade de construir autonomamente seus posicionamentos, preferências e expectativas de políticas, incentivando a aderência às preferências adaptadas, engendradas por aqueles que, de uma posição política diferenciada, falam em seu nome.

Reconhecendo que o principal desafio da representação política democrática é não interditar ou impor autoritariamente a constituição de determinadas subjetividades e profissionalidades coletivas, penso ser seminal a garantia do diálogo entre representantes e representados que depende, inevitavelmente, da capacitação política destes últimos.

Enquanto Pessoas Externas, os *experts* trabalharam com processos de interpretação e tradução sobre as políticas em ação, predominantemente sobre os planos decenais (PNE, PEEs e PMEs), focalizando as metas e estratégias estabelecidas em confrontação com os resultados, aqueles já alcançados e aqueles aquém do esperado, de modo a orientar a redefinição de prioridades, modos alternativos de atuação das políticas e recalibração de estratégias e investimentos com o interesse de promover a elevação de melhorias.

3.7 EXPERTS: ATORES LIGADOS ÀS ORGANIZAÇÕES INTERNACIONAIS

Esta subseção tem como objetivo apresentar o mapeamento dos *experts* categorizados como profissionais ligados às OIs, focalizando suas respectivas origens e localização geográfica, formação acadêmica, períodos de atuação nos eventos formativos, os tipos de atores de política que ocuparam e respectivos trabalhos com políticas. No quadro 7 estão agrupados os dados referentes ao mapeamento dos *experts*.

Quadro 7 – *Experts*: profissionais ligados a organizações internacional, formação acadêmica e ano/incidência

| N. | EXPERTS | ORIGEM | FORMAÇÃO | ANO (INCIDÊNCIA) |
|-----|-------------------|--|------------------------|------------------|
| 002 | Anna Lúcia Campos | OEA – Organização dos Estados Americanos | Mestre em Neurociência | 2015 (1) |

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Como demonstrado 1 *expert*, que representa 0,60% do universo total de *experts*, era originário de OI, no caso da OEA, assumindo a posição de Narradores.

Neste caso, o foco do trabalho com políticas, pautado nos postulados da neurociência, foi desconstruir a tradição historicamente construída pela educação infantil e propor novos modos de atuação aos professores e famílias, neste caso, responsabilizando-os diretamente sobre o sucesso ou insucesso dos estudantes, apagando, cabalmente, as múltiplas relações e determinações sociais, políticas, econômicas e culturais que afetam os processos de ensino e aprendizagem.

Aspecto revelador, de acordo com os resultados sobre as buscas relacionadas aos currículos dos *experts* para o mapeamento das respectivas formações, foi a constatação de que

2 *experts*, categorizados como servidores e dirigentes do setor públicos (conforme quadro 1), e 1 *expert*, categorizado como professor e pesquisador de instituição de ensino superior (conforme quadro 2), possuíam vínculos institucionais com outras OI nos respectivos períodos em que atuaram nos eventos formativos. Ou seja: 1) Luiz Araújo, ligado ao Inep e o Unicef; 2) Erondina Barbosa da Silva, ligada ao MEC e Unicef; e 3) Luis Carlos Meneses, ligado à USP e o Unicef.

Neste décor, foi possível inferir que a OEA e Unicef mantiveram na rede de políticas da Undime-SC o lugar de representação, influência e disseminação dos seus particulares e alinhados quadros epistêmicos e prescritivos sobre as políticas educacionais, em diferentes temáticas e níveis de abrangência.

Na próxima seção serão abordadas as análises sobre a rede de políticas da Undime-SC, na qual se inscreveram os eventos formativos para os DMEs catarinenses.

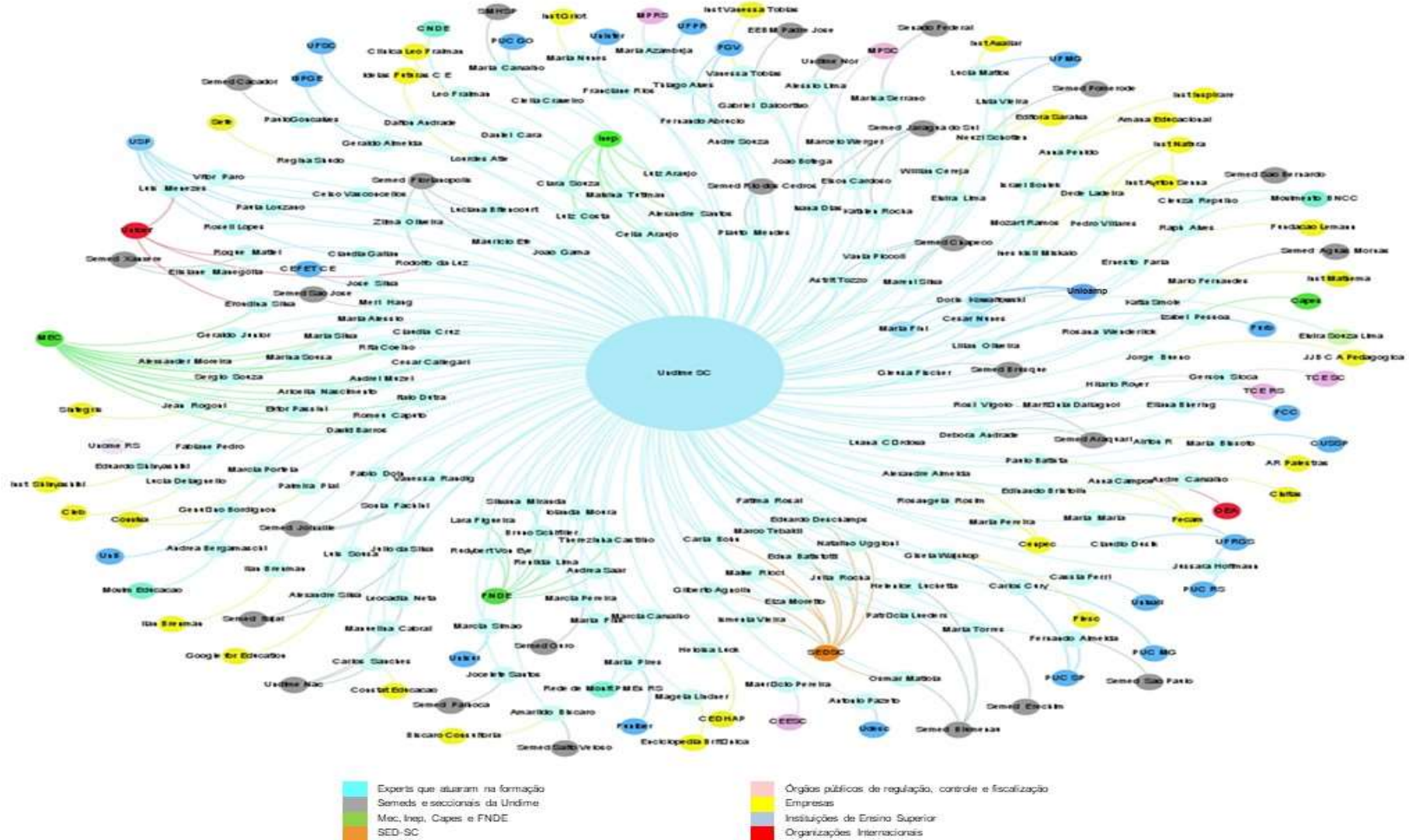
3.7 REDE DE POLÍTICAS DA UNDIME-SC: EXPLICANDO E COMPREENDENDO CONEXÕES E MOBILIDADES POR/ATRAVÉS DOS EVENTOS FORMATIVOS

Com base nos resultados e discussões tecidas nas seções anteriores, esta seção visa explicar e compreender a rede de políticas a que se conectaram os eventos formativos da Undime-SC, considerando os respectivos *experts* e organizações originárias, bem como, as tendências discursivas predominantes que foram enunciadas.

A rede de políticas da Undime-SC é uma construção social com conexões complexas, algumas duradoras e outras fugazes, que envolveram pessoas, lugares, artefatos, eventos, discursos e narrativas em múltiplos tempos, tal como corroboram os estudos de Ball (2014, 2016). Por se tratar de uma construção social, não se esgota ou é concluída em definitivo. As relações e conexões que a tecem são constantemente objeto de trabalho, de fazer e refazer, como processos contínuos que visam assegurar a atualização permanente – exigindo, pesquisa, esforço, energia, tempo e desenvolvimento de estratégias (visitas, reuniões, negociações, parcerias, financiamento, eventos políticos, dentre outras) por parte da executiva da Undime-SC.

Na figura 14, é apresentado o grafo da rede de políticas em que se aninharam os *experts* e respectivas organizações de origem que atuaram nos eventos formativos.

Figura 14 – Grafo da rede de políticas da Undime-SC referente à formação dos DMES catarinenses



Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Como vemos, um novo aparato de governo foi engendrado, nos moldes da governança, com discursos e narrativas que se voltam à definição sobre o que é uma “boa política”. Além disso, novos modos de política se tornaram pensáveis, novas formas de participação emergiram como possibilidades concretas e novas vozes ocuparam lugar nos diálogos sobre políticas, culminando no estímulo e endosso da produção material de uma nova simbiose entre hierarquia, heterarquia e mercados.

Foi revelador a multiplicidade de *experts* que participaram ao longo da década analisada (2010-2020), denotando a fugacidade da rede. O que se percebeu é um momentâneo na construção da rede e na própria evolução do conjunto de iniciativas e relacionamentos, numa materialidade marcada por fugacidades e velozes mudanças. Novos *experts* foram, comumente, recrutados e inscritos por meio das relações sociais existentes e, concomitantemente, novos vínculos com outras organizações e pessoas foram firmados, potencializando a interconectividade e a densidade da rede.

Contudo, se o olhar se direciona sobre as organizações de origem, vemos um caráter de durabilidade e permanência na rede, quando consideramos, por exemplo, as presenças sistemáticas dos *experts* das Semeds, MEC (e seus respectivos órgãos institucionalmente relacionados), SED-SC, Undime (nacional e seccionais), institutos, centros de pesquisa, fundações, empresas de consultoria, assessoria e venda de pacotes educacionais, movimentos políticos ligados ao setor educacional, e em proporção diminuta, de OIs (direta ou indiretamente).

Neste sentido, dos *experts* foi requerido que trouxessem seu entusiasmo, conhecimento e saberes como parte do seu papel na atuação de políticas e na “criação de ordem”. Como elucidam Ball, Maguire e Braun (2016), a política envolve a criação de ordem, o que implica na produção de conhecimentos e entendimentos compartilhados a respeito de como os múltiplos atores políticos atuarão em determinadas circunstâncias, valorizando a produção, uso e disseminação de artefatos de política.

Os *experts* identificados nesta investigação, encenaram, nos eventos formativos, modos particulares de atuação que interseccionaram *expertise* e poder político, ou seja, foram atores “sociologicamente complexos” e podem ser considerados “tecnocratas itinerantes” (BALL, 2016), pois estavam localizados em organizações e campos políticos mutáveis. Além disso, foi possível constatar que os *experts* eram atores que construíram carreiras profissionais próprias e com quadros epistêmicos particulares, intimamente vinculados aos quadros epistêmicos de suas organizações de origem, a favor ou contra processos políticos e econômicos mais amplos e imaginários coletivos. A disseminação e mobilidade desses

quadros epistêmicos - focalizados em políticas, programas e projetos específicos - em relação a futuros desenvolvimentos, trouxe novas oportunidades de negócios locais, como por exemplo, a celebração de contratos para aquisição de serviços (assessoria, pesquisa e consultoria) ou produtos (plataformas digitais, *softwares*, sistemas apostilados, jogos, brinquedos, parques infantis, mobiliários, computadores, *tablets*, dentre outros), sob a insígnia de promover melhorias nos contextos locais em que atuam os DMEs. De fato, os eventos da Undime-SC foram uma janela de oportunidades para negócios e lucros do *edubusiness*.

Considerando os cruzamentos entre os achados apresentados no capítulo 2 e neste capítulo, foi perceptível que a percepção de que a Undime-SC e os *experts*, e seus respectivos lugares de origem, interação formal e informalmente uns com os outros, em múltiplos outros eventos, como: reuniões ordinárias e extraordinárias, lançamentos de programas, projetos e concursos educacionais, entregas de premiações, celebrações, campanhas, feiras, seminários, simpósios, colóquios, congressos, sessões deliberativas nos parlamentos, dentre outros. Assim, ao longo do período, os atores integrantes da rede de políticas passaram a se conhecer bem, compartilharam valores para definir visões e compromissos comuns sobre as políticas, enfim, trabalharam juntos para reafirmar, fidelizar e colocar em circulação argumentos persuasivos para serem emprestados e aclimatados nos contextos locais.

Como evidenciado nas seções anteriores, os *experts* ocuparam diferentes posições enquanto atores de políticas. Todos operaram, em profundidades e abrangências múltiplas, processos de interpretação e/ou tradução das políticas - em torno das quais priorizavam e concentravam seus saberes, práticas cotidianas e carreiras profissionais - para os coletivos heterogêneos. Em muitos casos, *experts* ocuparam duplas posições no trabalho com políticas, simultaneamente. Como enfatizam Shiroma, Garcia e Campos (2016, p. 238, grifos das autoras):

[...] fica evidente um deslocamento da noção de participação no contexto da ‘gestão democrática’ construída nas lutas nos anos 1980 para a ideia de ‘gestão participativa’ usada como estratégias de responsabilização (*accountability*), em que não se faz menção à participação como partilha de poder, mas apenas de responsabilidades.

A tessitura das relações, interações e mediações, com entrecruzamentos e sobreposições, ressoaram e expandiram, certamente, o processo da reforma educacional na cadeia de eventos formativos, onde foram operadas interpretações, interpretações de interpretações e traduções das políticas para colocá-las em ação, por meio de um trabalho

intensivo de “montagem e remontagem de práticas” (BALL, 2016), práticas estas, marcadamente, díspares, ambíguas, contraditórias, paradoxais, difusas e contingentes.

Nestes fluxos, recontextualizações foram operadas pelos *experts*, interconectando o global e o local, o passado-presente-futuro, os limites e possibilidades de ação política com os atores de política locais, na luta por hegemonia. Contudo, estes fluxos não foram lineares e simples e, certamente, tampouco a hegemonia foi estabelecida de forma fluente e com ampla aceitação de todos, uma vez que múltiplos são os atores, geografias, relações intergovernamentais (federal, estadual e municipal) e traduções envolvidos no empréstimo de políticas.

A rede de políticas da Undime-SC foi marcada por significativo nível de “homofilia epistêmica” (BALL, 2016) em torno do discurso da pretensa improdutividade da educação pública e das suspeições sobre a eficácia do Estado, a partir de textos que narraram histórias causais e que evocam e validam um pacote de soluções universais para corrigir as falhas derivadas da ação sobre as políticas (comumente apoiadas por calculabilidades e dados estatísticos). Isso não significa, de modo algum, que não existiram críticas, dissonâncias, tensões, conflitos e disputas entre os *experts*, e destes com os coletivos heterogêneos.

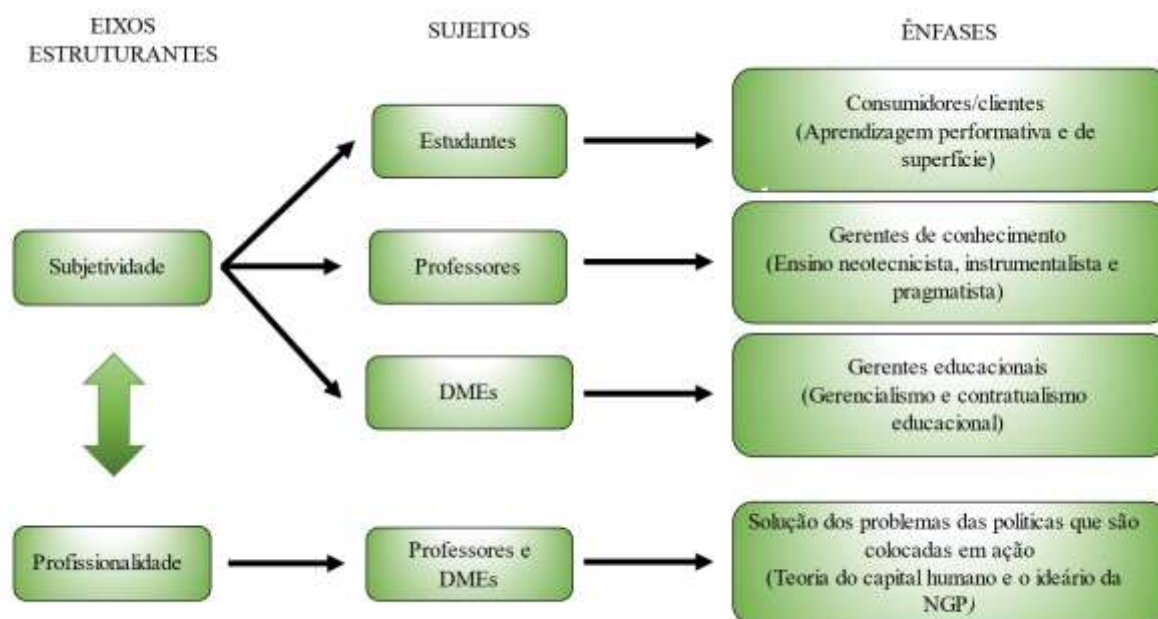
O pacote de soluções universais, predominantemente, envolveu as ideias de inovação, empreendedorismo, governança, performatividade, parcerias público-privadas e qualidade, sob o corolário da globalização de matriz neoliberal, entrelaçando-se com as ideias nucleares do direito à educação, melhoria da qualidade e gestão democrática, tal como a Undime-SC autodeclarou, afirmando que a entidade “[...] apresenta-se atenta e atuante nos assuntos que se referem à educação pública, de qualidade e democrática.” (UNDIME-SC, 2018a, p. 31). Assim, perspectivando reculturar e reformar a educação pública, a rede de políticas da Undime-SC contribuiu significativamente para abrir trilhas e sedimentar caminhos para a reforma educacional, influenciando a construção de sentidos e significados em torno de “novas” visões de mundo e de educação particularmente defendidas pelos *experts* e as respectivas organizações, e chanceladas pela Undime-SC, visando a persuasão e a adesão, contribuindo, em última análise, para esculpir as subjetividades e profissionalidades dos profissionais da educação, principalmente, dos DMEs.

Desse modo, visou realocar autoridades em relação à gestão, em diferentes dimensões e abrangências, por meio da prescrição de “novas” práticas de governo sobre a ação política, por meio de medições, auditorias, responsabilizações e pressões para atender as exigências e imperativos da cadeia de entregas, unindo estes aspectos sob a concepção da “cocriação”. Como nos ensina Ball (2016), a “cocriação” é um tipo de borramento ou opacidade das

fronteiras entre o Estado e a economia, filantropia e negócios, interesses públicos e interesses empresariais. Com isso, ideias, concepções, interesses e dinheiro se deslizam através dessas fronteiras desarranjadas e turvas.

Desse modo, foi possível identificar eixos estruturantes do trabalho com políticas no âmbito dos eventos formativos, tal como são apresentados na Figura 15.

Figura 15 – Eixos estruturantes, sujeitos e ênfases atribuídas no trabalho com as políticas no âmbito dos eventos formativos realizados pela Undime-SC



Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

A atuação dos *experts* teve como eixos estruturantes a subjetividade e a profissionalidade dos sujeitos da educação (estudantes, professores e DMEs).

Considerando a subjetividade, comumente os estudantes foram metamorfoseados em consumidores/clientes que requerem a prestação do serviço educacional sob a insígnia dos modos de regulação do mercado. Neste sentido, prevaleceu a defesa da formação de capital humano para as demandas da economia global, da cognominada “sociedade do conhecimento”, por meio do incentivo de uma aprendizagem de superfície que obstaculiza o entendimento integrado e crítico da realidade social, posto que o foco subjaz na elevação da *performance* com matiz meritocrático, com ênfase nas competências e habilidades, como proclama a BNCC.

Já os professores foram alçados ao *status* de gerentes do conhecimento, fornecedores de competências e habilidades essenciais, porém, que carecem do domínio sobre técnicas e

métodos atualizados com o mundo globalizado, ou seja, técnicas e métodos que hipervalorizam informações e dados e secundarizam o conhecimento científico, artístico, ético e estético nos processos de ensino, sob a batuta do pragmatismo, do instrumentalismo e do neotecnicismo.

Por fim, os DMEs foram posicionados como gerentes educacionais que tem o papel político da fazer uma “boa gestão”, o que pressupõe observar, coordenar, monitorar e avaliar sistematicamente a governança de suas respectivas RMEs, atentos e vigilantes às pressões produzidas pelas cadeias de entrega, como parte do contratualismo que vigora, sobretudo, no que se refere à alocação e aplicação dos recursos financeiros e os resultados alcançados, com as suas correspondentes prestações de contas e responsabilizações.

Referente à profissionalidade, quando os professores e DMEs são os sujeitos centrais, a ênfase do trabalho deslocou-se para a tentativa de definir os problemas das políticas educacionais em ação e, a partir disto, propalar, emprestar e vender as melhores soluções, sob a ancoragem da teoria do capital humano e dos princípios e tecnologias da NGP.

Como elucidada Verger (2019, p. 23):

Os modelos de reforma global são, muitas vezes, seletivamente retidos como resultado de conflitos políticos e movimentos oposicionistas. Uma vez que um governo anuncia seus planos de reforma educacional, atores políticos e outras partes interessadas, de acordo com seu nível de (des)acordo com esses planos, articulam estratégias de oposição ou suporte. A conseqüente negociação e conflito podem resultar na transformação, no deslocamento parcial ou na rejeição total dos planos governamentais iniciais (BARDACH, 2006).

Em que pese a importância do foco nos problemas e desafios da escolarização terem gravitado em torno dos sujeitos da educação, aqueles que cotidianamente tecem a educação escolar, o que se verificou foi o predomínio de uma abordagem paradoxal. Os estudantes, professores e DMEs não foram, geralmente, reconhecidos e valorizados por aquilo que de fato são no plano real, mas exatamente por aquilo que deveriam ser no plano idealizado.

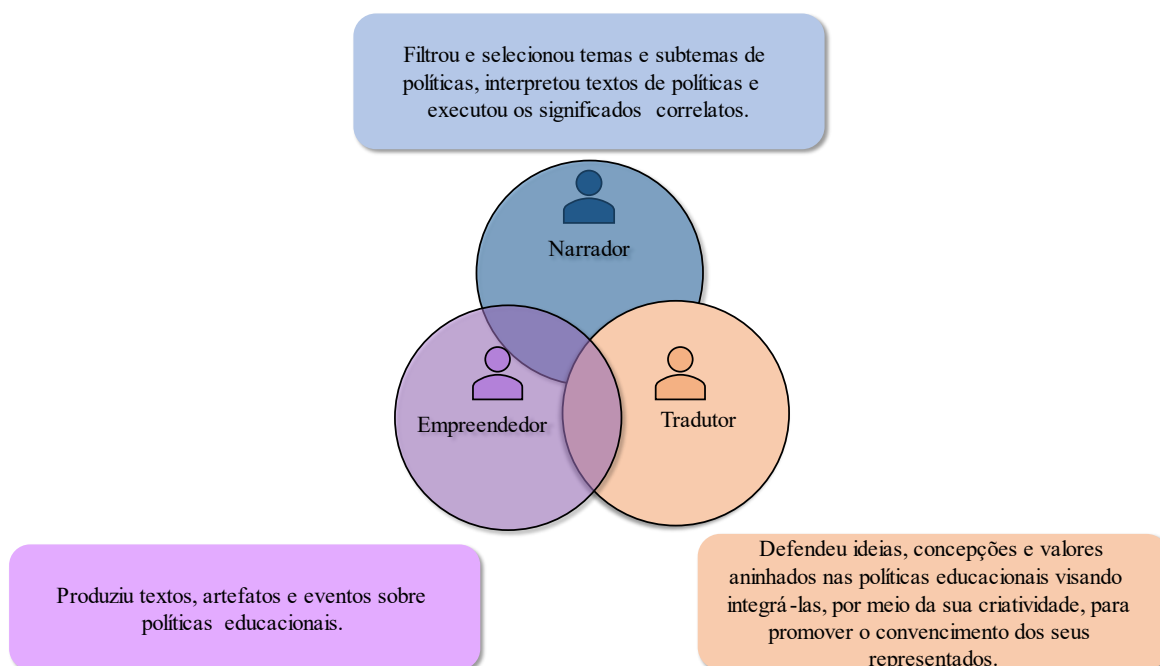
Aspecto intrigante é que os DMEs foram posicionados de formas diferentes em relação às políticas, engendrando uma ampla variedade de sentidos sobre seus acúmulos profissionais, aspirações, valores, responsabilidades, competências e progressão de carreira, experiência acumulada, responsabilidades, aspirações e competências múltiplas. Em contraposição a essa situação, parece que houve poucos espaços e oportunidades de fuga da política, tendo em vista que os imperativos e exortações de *experts* são levados a sério pelos DMEs e as RMEs, ou seja, foram influenciados, ainda que não absolutamente, nos modos como são feitas as políticas para si mesmos.

Reconhecendo que as pressões pela sobrevivência, melhoria de desempenho, conquista de reputação, reconhecimento e continuidade no lugar de dirigente educacional (diretores escolares e DMEs) são plasmadas no cotidiano das RMEs, é nas tessituras das subjetividades e da profissionalidades que a atuação dos DMEs pode avançar ou aninhar-se no diuturno desgaste e estagnação. Afinal,

Atuações são coletivas, criativas e limitadas e são feitas de malabarismo instável entre as prioridades inconciliáveis, carga de trabalho impossíveis, movimentos de satisfazer e bastar para adequar-se ao que é requerido e entusiasmos pessoais. (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2014, p. 103.)

Por fim, considerando o foco na Undime-SC, como ator de políticas que planejou, organizou e realizou os eventos formativos, foi revelador constatar que a entidade assumiu as posições de Empreendedores, Narradores e Tradutores, como demonstra a figura 16.

Figura 16 – O trabalho com políticas da Undime-SC



Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

As posições ocupadas pela Undime-SC na atuação de políticas se interconectaram para fazer as políticas educacionais acontecerem; afinal, o processo político é demarcado por interações, mediações, adições e supressões, por onde são operadas interpretações e traduções que são afetadas por múltiplas ideias, concepções e interesses existentes e particulares *modus operandi*.

Buscando produzir coerência sobre as políticas e persuasão a elas, sobretudo por parte de seus representados (atores locais⁸⁴), por meio dos eventos formativos a Undime-SC investiu na integração de sua rede através de relações de confiança, típicas da lógica empresarial, para emoldurar-se numa tela ambiciosamente desenhada com as tintas da autoridade, legitimidade, reputação, *expertise*, oportunidade e negócios no campo da educação. Ressalto, como elucida Ball (2016), que a persuasão é importante no trabalho com políticas, pois implica em falar, informar, detalhar, explicar e justificar ideias e concepções sobre as políticas, (re)trabalhar discursivamente as agendas políticas, ligar ideias e concepções anteriores às novas, bem como, identificar e franquear novas oportunidades políticas.

Ancorada na fisiologia dos negócios (*edubusiness*), (re)criou modos, frequentemente alinhados aos mesmos modos particulares da executiva nacional, para estabelecer vínculos que lhe outorgaram valor, credibilidade política e reconhecido sucesso em diferentes setores da sociedade. Neste décor, política, negócios, filantropia e entrega são ideias que se interseccionaram e interrelacionaram no *modus operandi* da Undime-SC.

É conclusivo que a Undime-SC recrutou e interconectou diversos *experts* especificamente ligados a diferentes órgãos governamentais (dos poderes Executivo, Legislativo e Judiciário) para trabalhar as políticas em seus eventos formativos. Neste sentido, é reveladora a forte atuação de *experts* oriundos das Semeds e do MEC (com seus respectivos órgãos afins), em maior escala, da SED-SC e das executivas da Undime, em menor escala, e de *experts* ligados aos órgãos formuladores, reguladores e fiscalizadores de políticas, instituição educativa e órgão oficial de habitação, numa escala bem mais reduzida. Em que pese a hegemonia da presença das Semeds e do MEC nos eventos formativos, este conjunto de *experts* assumiu uma abrangência relevante e potente de atuação e influência nos processos de interpretação e tradução de políticas, emprestando e contribuindo para a recontextualização de políticas que foram convergentes aos interesses gerais anunciados pela Undime-SC, tal como revela o pronunciamento institucional a seguir:

A Undime-SC vem atuando com diversas empresas públicas e privadas voltadas para a educação, no intuito de levar a conhecimento dos dirigentes municipais de educação o que há de mais moderno, inovador no mercado. Em paralelo a isso, atua em rede com instituições, fundações e entidades do poder público, de forma a contribuir na formulação e acompanhamento de políticas educacionais. Essa parceria se estende, ainda, a promoção de programas, projetos e ações, tais como: Mais educação; PAR; Transporte Escolar; Prestação de Contas; Alimentação Escolar;

⁸⁴ Os atores locais não se encolhem à condição de aprendizes ou destinatários das interpretações e traduções de políticas. Na verdade, são ativos dentro da rede de políticas de Undime-SC, com o propósito de consolidar lugares e tempos da política educacional nas redes municipais de ensino catarinenses, isto é, mediadores de políticas multiescalares (global, nacional, estadual e municipal). (BALL, 2014, 2016)

Movimento Santa Catarina pela Educação; Grupo de Trabalho do Transporte Escolar (FECAM/SED/UNDIME-SC); Prêmios (Gestão Escolar, Educador Nota 10, Criativos da Escola, Melhores Receitas da Alimentação Escolar, Nacional de Educação Fiscal, Professores do Brasil, Olimpíada Brasileira de Matemática); entre outros. Além de contar com representação no Fundeb; FEE/SC; BNCC; PARFOR; e no Conselho Estadual de Educação (CEE) [...]. (UNDIME-SC, 2018a, p. 159.)

Isso demonstra o elevado grau de envolvimento e engajamento da Undime-SC com os atores políticos dos diferentes poderes republicanos e governos (estadual e federal), desvelando seus fortes relacionamentos, tensionamentos e interações nas arenas do processo político - ou seja, nos contextos de influência, produção de textos, prática, estratégia política e resultados/efeitos, com base nos postulados do *Policy Cycle Approach*.

Em síntese, desvelou-se que os eventos formativos, tecidos por e entre a rede de políticas da Undime-SC, mobilizou ideias, concepções e interesses sobre políticas, programas e projetos educacionais que, quando agrupados, evidenciam um complexo conjunto de medidas, formas e modos de governança do Estado e da educação escolar (governança em e por redes que mesclam mercados e redes de burocracia). Esta mixagem de ideias, concepções, interesses, *experts* e organizações intensificou e adensou, certamente, mudanças voltadas à governança, gerencialismo e performatividade, segundo os contornos da NGP, no âmbito da educação municipal do estado Santa Catarina, ainda que a adesão e o entusiasmo pelas mudanças, certamente, não tenham o mesmo grau de manifestação, posto que o Estado (no caso os municípios) não é um todo monolítico. Entendo que os DMEs possuem capacidades e qualidades pessoais, histórias de vida multifacetadas, posicionamentos sociais e éticos, pertencimentos étnicos, geracionais, culturais, de gênero e origem. É com este estofado que produziram e produzem suas subjetividades e profissionalidades. Sendo assim, é improvável uma adaptação ou adesão retilínea e absoluta aos discursos e narrativas dominantes nos eventos formativos, afinal, como nos lembram Bowe, Ball e Gold (1992) e Ball (1994), processos de aceitação e resistências são inerentes na interpretação e tradução de políticas. Ademais, soma-se a isso o fato de que:

Pela acentuada circulação e recontextualização de múltiplos textos e discursos nos contextos de produção das políticas, são instituídas, simultaneamente, a homogeneidade e a heterogeneidade, em constante tensão. [...] Mas as formas e finalidades de tais políticas produzidas localmente são heterogêneas, transferindo múltiplos sentidos ao global e evidenciando tal articulação entre o global e o local. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 253.)

É possível por um lado que alguns DMEs - sobretudo aqueles com maior experiência na educação e na gestão educacional, com secretarias com maior capacidade técnica, política

e financeira e situados em municípios maiores e mais desenvolvidos - possam ter experimentado um maior espaço de engajamento ativo e criativo na atuação das políticas. Por outro lado, aqueles DMEs que se encontram em posição diferente da mencionada anteriormente, possam ter experimentado diminutos espaços de engajamento ativo, posto que seus campos de memória de diferentes momentos históricos são frágeis ou inexistentes, prevalecendo a conformidade, a dependência dos tradutores para orientar a sua atuação política e mesmo a resistência às políticas educacionais que podem ter sido reconhecidas como opressivas.

Nessa tessitura, as interpretações e traduções dos intérpretes (DMEs) podem ter se tornado desconectadas, reconhecendo que as orientações, prioridades e as formas de trabalho propaladas nos eventos formativos tiveram que ser transformadas em portarias, normativas, manuais, orçamentos, relatórios, editais, programas, projetos, subprojetos, reuniões, assembleias, dentre tantos outros artefatos de políticas e práticas dentro de redes de atores de política que são multifacetados e heterogêneos.

Com base no texto de Ball (2016), mencionado na epígrafe, as facetas dos discursos, as clivagens entre os *experts* e respectivas organizações e a Undime-SC e o trabalho de políticas realizado nos eventos formativos evidenciam uma forma particular de mobilidade de políticas, uma forma particular de colocar as políticas em ação com o interesse central de conduzir e fortalecer a reforma empresarial para a reforma educacional. Neste caminho, o papel intelectual e político da Undime-SC, por meio de sua rede de políticas, como um “ator de conhecimento” foi seminal e de grande poder no trabalho ideológico com políticas nos contextos da educação municipal catarinense.

4 ATUAÇÃO DA UNDIME-SC NA FORMAÇÃO DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO CATARINENSES: ESCRUTINANDO A AGENDA TEMÁTICA DOS EVENTOS FORMATIVOS

[...] as fronteiras entre o Estado, a economia e a sociedade civil estão ficando turvas; há novas vozes nas conversas sobre as políticas e novos canais por meio dos quais os discursos sobre políticas introduzem o pensamento sobre políticas; e há uma proliferação, nacional e globalmente, de redes de políticas compostas de organizações “operacionalmente autônomas”, mas estruturalmente acopladas” (JESSOP, 2002, p. 202). (BALL, 2014, p. 34.)

Conforme Ball (2014), citado na epígrafe, no processo político afeto às políticas educacionais múltiplas vozes têm se manifestado por meio de redes de políticas. Nestas redes circulam discursos, narrativas e artefatos de políticas que mediam os processos de interpretação e tradução dos textos políticos, visando orientar a ação sobre as políticas. Instituinto comunidades de políticas, estas redes privilegiam determinados discursos, ideias, concepções e interesses no setor educacional na luta pela credibilidade, legitimidade, poder e hegemonia.

Se por um lado as políticas são expressões das relações de poder que culminam no estreitamento das decisões e na definição de objetivos, metas e procedimentos educacionais, por outro lado, se revelam como um campo de possibilidades para a produção de sujeitos ativos cômicos de sua subjetividade, ainda que sujeitados às formas de poder imanentes.

Adensando a discussão, destacam Ball, Maguire e Braun (2016, p. 173, grifos dos autores):

As políticas são formações discursivas; elas são conjuntos de textos, eventos e práticas que falam com processos sociais mais amplos de escolaridade, tais como a produção do ‘aluno’, o ‘propósito da escolaridade’ e a construção do ‘professor’.” Nas formações discursivas das políticas estão aninhadas epistemes, variantes em termos de visibilidade e inteligibilidade, que visam produzir noções no âmbito do senso comum dos sujeitos da educação e da própria sociedade, comumente materializadas na forma de ideias normativas.

Políticas, portanto, são entendidas como textos e coisas (leis, decretos, resoluções, portarias, programas, projetos e outros) onde se alojam processos discursivos que são contextualmente mediados e que engendram as ações nas instituições educativas e secretarias de educação. Transcende-se, assim, a ideia de que a política é apenas um texto normativo que pretende resolver um determinado problema e um aparato formal dos governos. A política é vista como um processo complexo multifacetado que mobiliza negociações, contestações, aceitações, coalizões, resistências, lutas, ambiguidades, ambivalências, contradições e

paradoxos entre os diferentes grupos que disputam interesses e valores nas arenas da influência, da produção do texto e da vinculação da política à prática.

Neste cenário, à luz dos postulados da *Theory of Policy Enactment*, o “contexto é um fator mediador na atuação de políticas [...]” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 63) e, como tal, é singular e único, apesar das similitudes que aparentemente demonstrem ter quando se consideram outros contextos. Portanto,

[...] o contexto é uma força “ativa”, não é apenas um pano de fundo com os quais as escolas têm de operar. O contexto inicia a ativa processos de políticas e escolhas que são continuamente construídos e desenvolvidos, tanto de dentro como de fora, em relação aos imperativos e às expectativas de políticas. (id., p. 42, grifo dos autores).

O contexto importa, tanto na atuação das políticas como nas pesquisas sobre as políticas; pois, “a política cria o contexto, mas o contexto também precede a política.” (id., p. 36). É no contexto que os professores e dirigentes educacionais se movimentam entre diferentes políticas - que engendram, comumente, formas particulares de ser, pensar e agir, ou seja, engendram diferentes subjetividades e profissionalidades. Nesta movimentação, com maior ou menor grau de reflexão e julgamento ético, são administradas ambiguidades, ambivalências, tensões, contradições e paradoxos existentes nas políticas, ou mesmo quando não se alcança essa percepção, há uma ação política de forma pragmática, de modo a alcançar as expectativas desenhadas (NARDI *et al.*, 2020; SCHNEIDER; NARDI, 2019).

Há espaços nas instituições educativas onde determinadas políticas não chegam ou são potencialmente insignificantes. Entretanto, esses espaços, ao longo do tempo, passam a ser reorganizados por estas políticas. As políticas têm o seu tempo e lugar nas instituições educativas, já que o ano letivo é demarcado por diferentes ritmos, pressões e expectativas de entregas. Da mesma forma, essa situação também se manifesta nas secretarias de educação em virtude das suas capacidades políticas, técnicas e financeiras particulares.

Reconhecendo o contexto como uma “força ativa” no processo político afeto às políticas educacionais, Ball, Maguire e Braun (2016) estabelecem quatro dimensões analíticas sobre o contexto, a saber: “contextos situados”, “culturas profissionais”, “contextos materiais” e “contextos externos”.

Os “contextos situados” são aqueles onde estão imbricados aspectos relacionados à história e territorialidade das instituições educativas e, acrescento, das redes de ensino. Envolvem fatores relacionados à admissão dos estudantes e às experiências vividas, que lhes definem e são definidas. Com isso, constrói-se um lugar de memória e de reputação, onde se

aninham representações, sentidos e significados, comumente, influenciadas por relações e interações de fora. Nesta dimensão se cruzam os condutores da política externa (supervisão e monitoramento sobre o desempenho) com os fluxos e focos das políticas institucionais e seus respectivos valores voltados ao atendimento dos plurais estudantes.

As “culturas profissionais” são expressão dos conceitos, valores, expectativas e atitudes particulares dos profissionais da educação (professores e dirigentes educacionais) que interferem nos efeitos e resultados das políticas. Nesta perspectiva, as culturas profissionais nas instituições de ensino e secretarias de educação são multifacetadas e, muitas vezes, confusas. Em razão dessa multiplicidade, nem sempre são coerentes ou incontestáveis; afinal, os atores de políticas veem e compreendem as políticas a partir do lugar em que estão posicionados, como revelam as investigações de Cardoso e Duarte (2015), Evangelista *et al.* (2019), Lunardi Mendes e Borges, (2019), Shiroma, Garcia e Campos (2016), quando abordam o caso brasileiro, de Barrère (2017), quando aborda o caso francês, ou de Ball (2011) quando aborda o caso inglês.

Como complementam Ball, Maguire e Braun (2016), os professores e dirigentes educacionais fazem sentido da sua prática em contextos institucionais - que no caso catarinense se expressam nas coordenações pedagógicas escolares e nas coordenações das secretarias de educação (diretorias, gerências, departamentos e coordenadorias de área) - as quais refletem a política e oportunizam leituras das políticas, comumente, de formas diversas e para diferentes fins. Dessa maneira, as políticas assumem diferentes níveis de relevância e atenção pelos profissionais da educação, assim como, diferentes níveis de compreensão sobre a emergência, percursos das políticas, sentidos e significados para colocá-las em ação.

Os “contextos materiais” são referentes aos aspectos físicos das instituições educativas, como: prédios, orçamentos, funcionários, tecnologias da informação e infraestrutura. Esse contexto é particularmente importante porque as instituições educativas e secretarias de educação não são uma peça única, ou seja, podem parecer, funcionar e ser equipadas de maneiras muito diferentes. Ball, Maguire e Braun (2016) destacam que os prédios podem definir possibilidades e limites de ação política em virtude do *lay-out*, localização, tamanho, mobilidade, segurança, preservação, dentre tantos outros aspectos que incidem sobre a ação política dos sujeitos. Do mesmo modo, os investimentos orçamentários e financeiros, “[...] o mais material de todos os fatores contextuais.” (id., p. 54), funcionários disponíveis para a realização dos serviços gerais de manutenção, alimentação e vigilância, disponibilização de acesso e uso das TDIC, bem como, o abastecimento com insumos interferem diretamente na qualidade das relações e interações e, por conseguinte, na atuação

das políticas no âmbito das instituições educativas e secretarias de educação, sejam como fatores contingenciadores, sejam como fatores facilitadores.

Focalizando no contexto brasileiro, é imperativo destacar que a composição dos recursos orçamentários e financeiros para a educação escolar variam significativamente entre as instituições educativas e redes de ensino, com maiores ou menores valores. Isso interfere diretamente nos montantes a serem distribuídos e investidos, já que incidem tanto as receitas (municipais, estaduais e federais) como o número de matrículas dos estudantes, a partir do qual são realizados os repasses do Fundeb e do salário educação, se considerarmos o nível da educação básica. Essa lógica operativa gera diferenças e desigualdades na gestão financeira das redes de ensino, principalmente, pelas precariedades na organização e funcionamento do regime de colaboração entre os entes federados e do sistema nacional de educação, revelando-se no contexto da prática muito distantes daquilo que preconiza o ordenamento jurídico e político, como evidenciam os estudos de Azevedo (2001), Cury (2013) e Saviani (2013).

Por fim, os “contextos externos” são o lugar onde gravitam pressões e expectativas sobre as entregas a serem geradas pelas políticas subnacionais e nacionais. Sua culminância se dá nas classificações, no atendimento de requisitos legais e responsabilidades, bem como, no nível quantitativo e qualitativo de apoio/assessoramento das autoridades educacionais e das relações com e entre as instituições educativas. O gerencialismo, com suas tecnologias da performatividade, *accountability* e auditorias sistemáticas, tem impactado fortemente na atuação das políticas, gerando uma constante “prestação de contas de políticas” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 58) das instituições educativas e secretarias de educação, fora delas, entre elas e espraiando-se a toda sociedade.

Esse quadro geral tem produzido ansiedade nos professores e dirigentes educacionais (em diferentes níveis e etapas do ensino) e uma miríade de atividades extraordinárias no esforço de alcançar uma boa reputação que é derivada e definida a partir dos indicadores de desempenho alcançados, marcadamente quantitativos e absolutos. Estes indicadores locais - considerados como “atuantes não-humanos” - são parte da atuação de políticas em escala global e, também, evidenciados no sistema de ensino brasileiro, o que permite constatar a “hiperburocratização” (AFONSO, 2001) das políticas educacionais em curso e a prevalência da “tecnocracia” do setor público (FERNÁNDEZ *et al.*, 2019; SOUZA; TAVARES, 2014; SILVA; ALVEZ, 2012), sob a influência da lógica gerencial preconizada no estatuto da NGP.

Diante disto, observa-se a obliteração das finalidades intrínsecas da escolarização em favor dos interesses do mercado (LAVAL, 2004; LIMA; GANDIN, 2011, 2012), bem como, institui-se uma nova cultura que molda as subjetividades e profissionalidades dos

profissionais da educação (AGUIAR, 2011; MOURA; NAJJAR; CARNEIRO, 2019; OLIVEIRA; DUARTE; CLEMENTINO, 2017), com o interesse de consolidar a trajetória de políticas sob a concepção governante, ancorada na disseminação das contra condutas democráticas. Colocando em tela o caso brasileiro, o que se evidencia é a alavancagem de uma reengenharia da gestão escolar e da gestão educacional - que conta, inclusive, com a Undime e o Consed como seus principais atores aliados, atuando e mediando os processos de interpretação e tradução das políticas educacionais nas respectivas redes de ensino, por meio de seus mecanismos operativos de colaboração⁸⁵.

É na direção de assegurar as entregas esperadas e minimizar os desgastes emocionais que as equipes das autoridades locais, lideranças educacionais renomadas ou consultorias (filantrópicas ou não) atuam, buscando promover leituras e interpretações sobre as novas políticas que emergem e aquelas que permanecem, de modo a alimentar as narrativas organizacionais e endossar as traduções e ações políticas, metamorfoseando-se como uma dimensão de atuação da política. Nesta conjuntura político-administrativa, os eventos formativos, como artefatos de políticas, conectados a redes de políticas tem sido uma estratégia política largamente adotada (BALL, 2014, 2016; LUNARDI MENDES; BORGES, 2019; MORGADO *et al.* (2015); VERGER, 2019).

Diante disto, emerge o desafio aos pesquisadores em educação em escrutinar eventos formativos voltados às políticas, com suas respectivas temáticas e *modus operandi*, como possibilidade de explicar e compreender as políticas educacionais (ideias, concepções e interesses), suas mobilidades, interpretações e traduções e, por derivação, construir os arquivos da história da educação e da sociedade no tempo presente para compreender de forma crítica e articulada a realidade.

Com estes marcadores epistemológicos, este capítulo tem dois objetivos centrais entrelaçados: a) compreender e explicar as ideias, concepções e interesses que circularam nos eventos formativos, com seus correspondentes processos de interpretação e tradução de

⁸⁵Os precursores de *Theory of Policy Enactment* destacam que o endosso de consultores e especialistas educacionais, da autoridade local ou não, vem possibilitando a aproximação dos professores aos materiais, aconselhamentos e orientações sobre o que e como fazer a política. Por esta razão, esses atores podem ser muitos influentes em termos de informação e divulgação das políticas, comumente, operando por meio de reuniões e trocas de experiências. “Esses encontros são, portanto, locais chave de interpretação e tradução no processo de atuação política e de intercâmbio de política entre instituições” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 61) e podem ser observados como uma estratégia política adotada tanto pela Undime-Nacional como o Consed, por exemplo, por meio de seus fóruns e reuniões técnicas. Neste sentido, os Fóruns (nacionais, regionais e estaduais), as reuniões extraordinárias estaduais e os seminários estaduais promovidos pela Undime-SC, são exemplos emblemáticos de eventos por meio dos quais são divulgadas as políticas educacionais, promovidos intercâmbios de experiências e traduzidas as políticas para os contextos locais.

políticas, e o *modus operandi* da Undime-SC na organização e realização dos eventos; e b) auditar as políticas educacionais privilegiadas nos eventos formativos, focalizando a natureza das políticas, tipos e focos de mudanças.

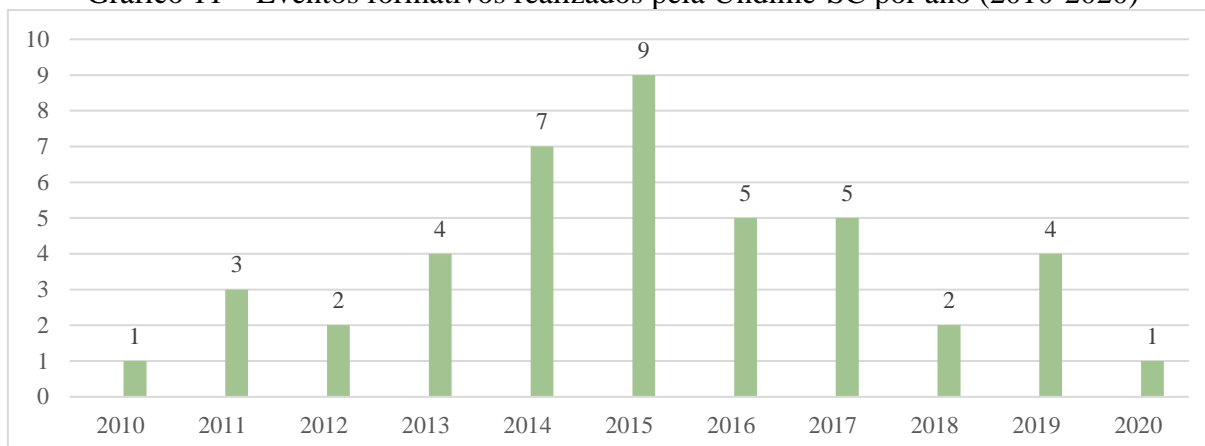
Seguindo o enfoque epistemológico, descrito no capítulo 1, na seção 4.1 serão apresentados os dados e análises sobre as temáticas que compuseram os eventos formativos da Undime-SC. Inicialmente será apresentada uma visão panorâmica sobre os achados e suas análises. A partir disso, na subseção 4.1.1 serão abordadas as temáticas relacionadas às Políticas de Gestão Educacional; na subseção 4.1.2, a ênfase será sobre a Políticas de Ensino e Aprendizagem; na subseção 4.1.3, tratar-se-á sobre a Políticas de Financiamento e, na subseção 4.1.4, o foco será as Políticas de Infraestrutura.

Por fim, na seção 4.2, serão coligidas as análises conclusivas sobre as ideias, concepções e interesses que se aninharam nas temáticas dos eventos formativos, assim como, os contextos determinantes e o *modus operandi* da Undime-SC na proposição e realização dos eventos.

4.1 MOBILIDADES DE POLÍTICAS: DESVELANDO IDEIAS, CONCEPÇÕES E INTERESSES ANINHADOS NAS TEMÁTICAS DOS EVENTOS FORMATIVOS

A empiria revelou a realização de 43 eventos formativos no período de 2010-2020. A distribuição dos eventos, em cada um dos anos, foi marcada por inconstâncias derivadas das demandas que surgiram em cada momento específico, fruto dos debates e tensões presentes no processo político relacionado às políticas educacionais, tanto no contexto estadual como no contexto nacional, conforme apresenta o Gráfico 11.

Gráfico 11 – Eventos formativos realizados pela Undime-SC por ano (2010-2020)



Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

No ano de 2015 foi realizado o maior número de eventos (9; 20,93%). Já no ano 2014 foram realizados 7 (16,28%) eventos. Nos anos de 2016 e 2017 foram realizados 5 (11,62%) eventos, respectivamente. Nos anos de 2013 e 2019, foram realizados 4 (9,30%) eventos, respectivamente. No ano de 2011 foram realizados 3 (6,98%) eventos. Em 2012 e 2018 foram realizados 2 (4,65%) eventos, respectivamente e, por fim, nos anos de 2010 e 2020, foi realizado 1 (2,33%) evento, respectivamente.

Os dados referentes aos 43 eventos - em termos de ano, data, local, evento, tema geral, temáticas, *experts* e fontes estão contidos no Apêndice B, destacando que as análises foram realizadas em três camadas.

Na primeira camada, identifiquei a temática, os respectivos discursos enunciados pelos *experts* e seus relacionamentos com a política educacional correlata, o que permitiu desvelar as políticas educacionais privilegiadas. Na segunda camada, caracterizei a natureza das políticas trabalhadas (imperativas⁸⁶ ou exortativas⁸⁷) para compreender os posicionamentos

⁸⁶ Segundo Ball, Maguire e Braun (2016), as “políticas imperativas/disciplinares” são aquelas que estão inscritas na pauta dos padrões educacionais como os requisitos de desempenho e standardização da educação escolar sob a égide do *accountability*. Nelas, o sujeito da política é passivo. É concebido como um profissional técnico e gerencialista, com baixo grau de julgamento reflexivo e protagonismo, um receptor da leitura fixa e predeterminada, onde a atuação e a criatividade são previamente definidas. A conformidade aos ditames é estratégica e fortemente estimulada. A justificativa destas políticas é de natureza “extrínseca” (baseada na realização de testes e exames com vistas à classificação, comparação, competição, auditoria e prestação de contas), em detrimento de uma natureza “intrínseca” (baseada no desenvolvimento integral dos estudantes e na sua formação cidadã). Contudo, isso não significa que os professores não sejam resistentes a elas, tampouco, que não sejam capazes de criar invenções na sua ação política.

⁸⁷ As “políticas exortativas/de desenvolvimento”, por sua vez, são aquelas que possibilitam um sujeito de política ativo, onde a autenticidade, a originalidade e paixão sobre o processo político são possibilidades mais reais. Neste sentido, a possibilidade do engajamento e responsabilidade é maior, pelo grau de protagonismo que lhe é imanente, na medida em que há a participação na produção dos textos políticos, artefatos e pedagogias a serem

atribuídos aos DMEs no trabalho com políticas, ou seja, se um posicionamento ativo ou passivo. Na terceira camada, o foco foi mapear o tipo de mudanças (micro ou macromudanças⁸⁸) focalizadas, isto é, se eram mudanças voltadas à estrutura e funcionamento geral dos sistemas de ensino ou se voltadas às mudanças periféricas, como relações e interações específicas na gestão (escolar e educacional) e/ou nos processos de ensino e aprendizagem.

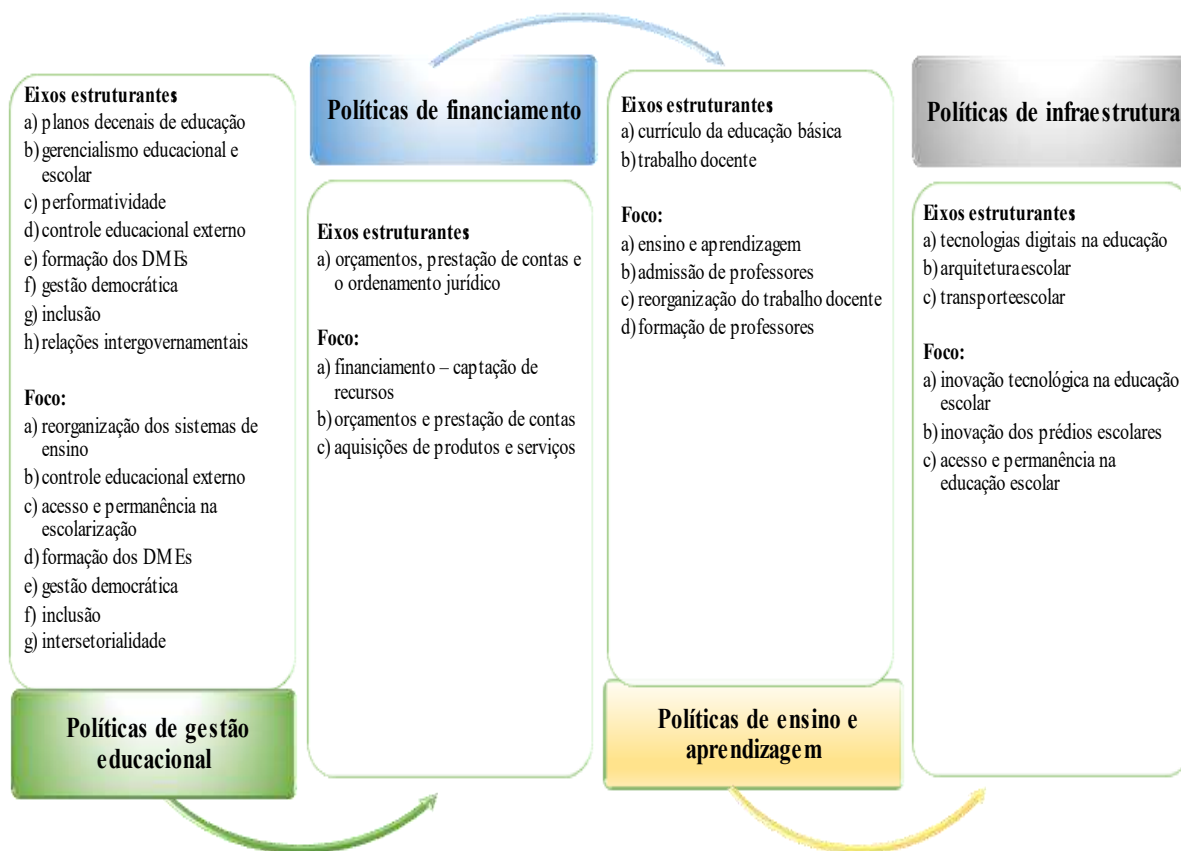
Com estes resultados, procedi as categorizações das temáticas - naquilo que denominei “eixos estruturantes” do trabalho formativo no escopo de cada política educacional específica - e do “foco” das mudanças para as quais os discursos se voltaram, conforme compilados no Apêndice D. Destaco que nas categorizações, enquanto uma arbitrariedade do pesquisador, foi considerada a ênfase e o contexto no qual uma determinada temática foi abordada, reconhecendo que as temáticas não são lineares ou fixas, podendo estar presentes em outras categorias ou mesmo em outras políticas particulares. Desse modo, o marcador para realizar as categorizações foi a ênfase dada no evento discursivo, com seus possíveis e potenciais sentidos e significados a serem interpretados e traduzidos pelos DMEs.

Na figura 17, são apresentados os eixos estruturantes e o foco das temáticas por política educacional privilegiada.

postos em ação, permitindo alavancar a sua eficácia e eficiência ao longo do tempo e na construção da memória institucional. Nestas políticas, a aprendizagem dos estudantes e seus correspondentes processos de ensino assumem lugar central. (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016)

⁸⁸“Políticas funcionam em diferentes níveis. Existem políticas que serão impulsionadas por compromissos políticos para macromudanças estruturais – movimentos para a privatização vêm à mente! Outras estão focadas quase que exclusivamente sobre as interações em salas de aula entre alunos e professores [...]” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 198).

Figura 17 – Eixos estruturantes no trabalho com políticas e foco das mudanças

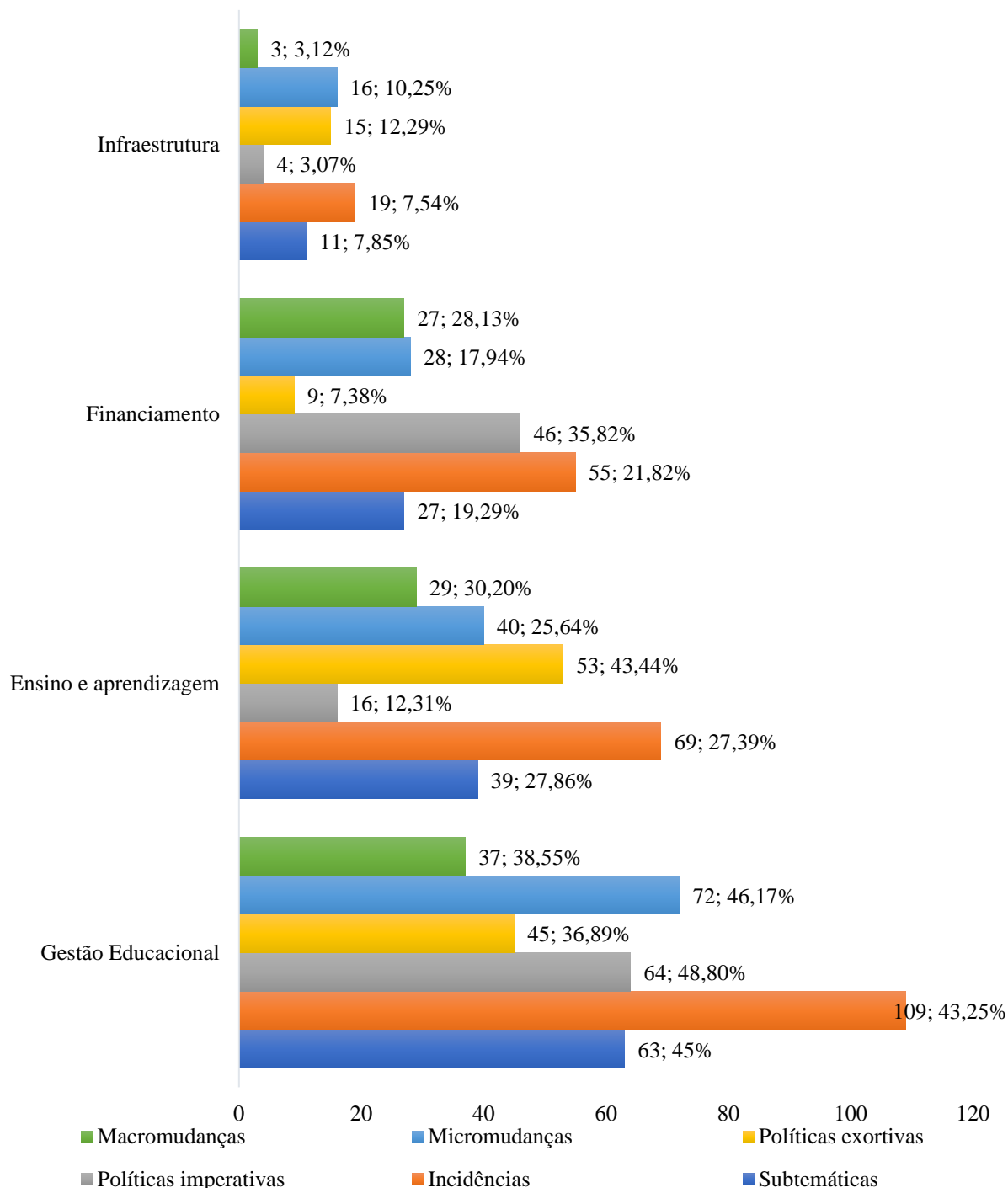


Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

No trabalho com políticas realizado durante os eventos formativos foi reveladora a complexidade de eixos estruturantes e focos de mudanças abrangidos, envolvendo as múltiplas dimensões das políticas educacionais como: organização da estrutura dos sistemas de ensino; gestão das secretarias de educação, instituições educativas e salas de aula sob os princípios da gestão democrática, inclusão e intersetorialidade; orçamentos, prestação de contas e aquisições; formação dos profissionais da educação; currículos da educação infantil e ensino fundamental e oferta e acesso à escolarização.

Para estabelecer uma visão panorâmica, no gráfico 12 foram coligidos os resultados, destacando-se que nas próximas subseções serão apresentadas as análises mais aprofundadas.

Gráfico 12 – Temáticas, incidências, natureza das políticas e tipos de mudanças propostas abordadas nos eventos formativos



Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Como demonstrado, 140 temáticas foram trabalhadas nos eventos formativos da Undime-SC. Neste aspecto, destaco que houve 252 incidências, considerando que uma mesma temática foi abordada em diferentes eventos. Atinente às políticas privilegiadas, as políticas

de gestão educacional preponderam, com 64 (48,80%) temáticas e 109 incidências (43,25%). Em seguida temos: temáticas relacionadas às políticas de ensino e aprendizagem (39; 27,86%), com 72 (46,17%) incidências; políticas de financiamento com 27 (19,29%) temáticas e 55(21,82%) incidências; e, em menor proporção, as políticas de infraestrutura com 11 (7,85%) temáticas e 19 (7,54%) incidências. Políticas educacionais, portanto, foram a base estruturante das agendas dos eventos formativos, seguindo uma lógica já evidenciada em outros contextos nacionais e globais, ou seja,

As políticas precisam ser razoáveis, elas precisam ser cuidadosamente e gradualmente comunicadas e elas precisam respeitar a competência e a experiência da equipe escolar. Os elaboradores de políticas precisam trabalhar com os oficiais e as agências locais sobre como apoiar as políticas na prática. (BRAUN; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 199)

Considerando a natureza das políticas, houve um relativo grau de equiparação, ou seja, 130 (51,58%) eram de natureza imperativa e 122 (48,42%) de natureza exortativa. Essa tendência de selecionar e privilegiar políticas imperativas, como aconteceu nos eventos formativos, têm sido recorrente em outros contextos e eventos de políticas, tendo em vista que as políticas exortativas são, comumente, entendidas como espaços e tempos de atraso ou negligência diante da persistente suspeição sobre a capacidade dos estudantes em aprender, dos professores em ensinar (ou da sua culpabilização frente aos resultados aquém do desejável na escolarização) e dos dirigentes educacionais em gerir e que, por sua vez, também fazem demonstrar as falhas das instituições educativas em cumprir com suas responsabilidades, como corroboram os estudos de Ball (2014, 2016) e Ball, Maguire e Braun (2016).

Construir o senso comum sobre o comportamento dos sujeitos da educação é um interesse central nas políticas e na organização da educação escolar contemporânea, na medida que informam abordagens e modos particulares de gestão das salas de aula (práticas de ensino e aprendizagem), instituições educativas, redes de ensino e do sistema nacional de educação e, conseqüentemente, sobre as competências e responsabilidades dos DMEs em gerir tudo isso, tal como a Undime enuncia em seu documento intitulado “Orientações ao Dirigente Municipal de Educação: fundamentos, políticas e práticas”(UNDIME, 2012)⁸⁹, ao definir as atribuições do DME:

⁸⁹ Este documento foi produzido pela Undime, em parceria com o MEC, Unicef e Fundação Santillana. O “caderno”, assim denominado pelos autores, é dividido em seis capítulos que abordam o papel estratégico da Undime, a missão do DME, o planejamento da Educação no município, a gestão municipal da Educação com qualidade social, a governança e as principais políticas e programas para a Educação Básica municipal. O objetivo desta publicação é fazer chegar aos DMEs as orientações, necessárias e imprescindíveis, para realizarem uma boa gestão no cargo que ocupam na área da educação. Na tessitura discursiva, o documento

[...] elaborar, implementar e gerir políticas públicas educativas que garantam o desenvolvimento físico, social, econômico, político e cultural de crianças, adolescentes, jovens e adultos como seres ao mesmo tempo únicos e plenos. Além de competências técnicas, o DME deve ter clareza sobre suas responsabilidades administrativas, políticas e sociais com a causa que abraça, isto é, a causa do gestor público, devendo compreender que a Educação é um direito humano fundamental. Deve colocar como prioridade do seu ato de governar a garantia do direito que tem a população matriculada, na rede ou no sistema de ensino que gerencia, a ter acesso e permanência na escola e aprendizagem com qualidade social. Ademais, o DME tem o desafio de incluir a população que se encontra fora da escola. Conhecendo as normas – Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e acordos internacionais –, as políticas, os programas e os projetos educativos públicos nas esferas municipal, estadual e federal, o DME deve focar suas ações na busca permanente da redução das desigualdades sociais e no alcance da equidade. Dessa forma estará, sem dúvida, contribuindo para que seja resolvida a dívida social historicamente gerada no país por falta da presença do Estado. (UNDIME, 2012, p. 18)

Tomando por base os tipos de mudanças em jogo, 156 (61,91%) estavam implicadas com micromudanças e 96 (38,09%) implicadas com macromudanças. As micromudanças tiveram como foco mudanças e “melhorias” nas práticas da educação escolar, mais especificamente, na gestão das salas de aulas em termos de ensino e aprendizagem, ou seja, currículos, formas de trabalho didático, materiais e equipamentos didático-pedagógicos reverberando, certamente, em diferentes lugares ou nas redes e sistemas de ensino como um todo. Já as macromudanças, focalizaram mudanças nos padrões e parâmetros da gestão pública da educação, formas de oferta e acesso à escolarização, mecanismos de financiamento da educação em seus diferentes níveis e modalidades de ensino, formas de colaboração entre os entes federativos, reorganização do sistema nacional de educação, oportunidades de parcerias públicas privadas para o redesenho de políticas, táticas e estratégias de ação política no setor educacional, bem como, mudanças sobre o significado e a efetivação do direito à educação.

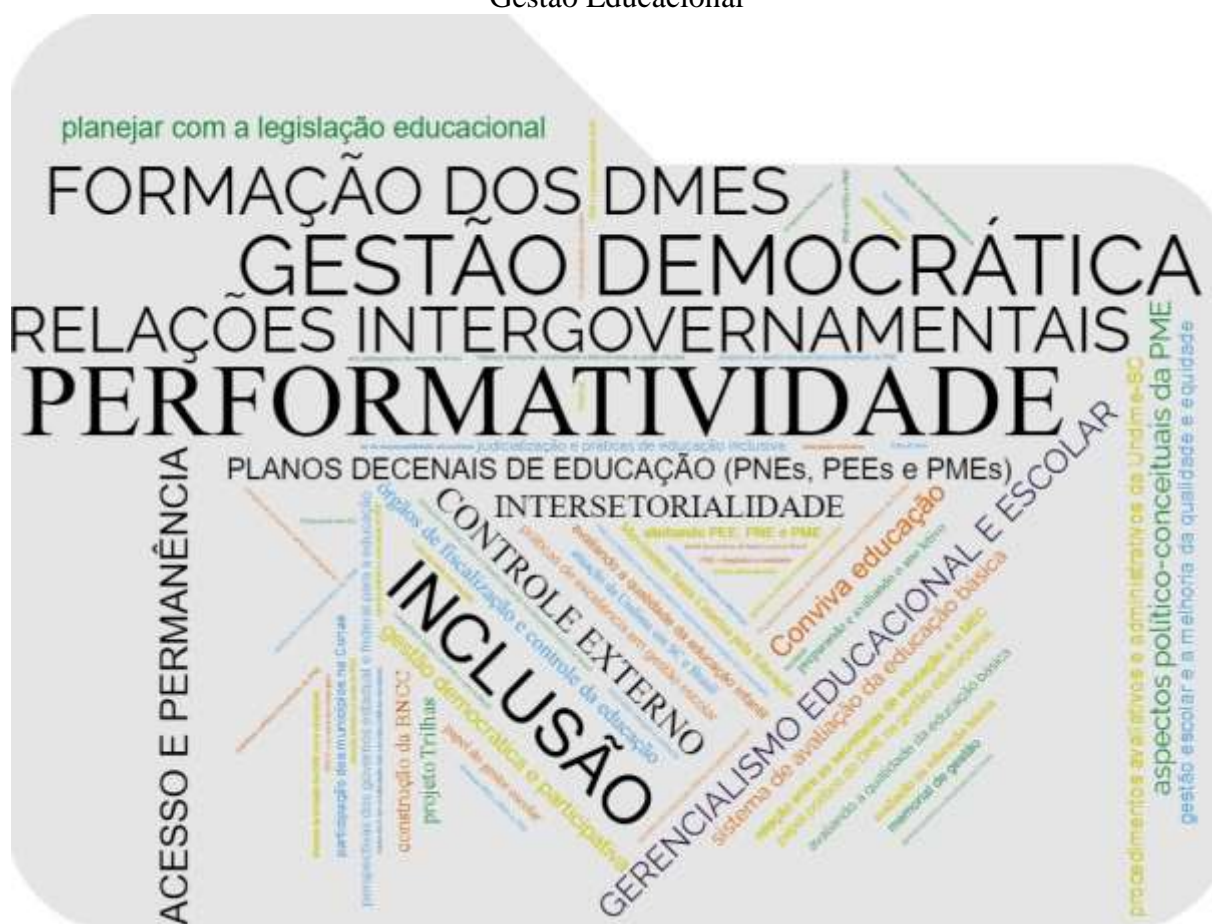
Na próxima subseção serão abordadas os achados e análises correspondentes às Políticas de Gestão educacional.

reconhece a reafirma que compete aos DMEs, enquanto gestores públicos, assegurar o acesso à escolarização pública com qualidade social, nos termos propugnados pela Constituição Federal, LDBEN, Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), bem como, documentos de políticas internacionais nos quais o Brasil é signatário.

4.1.1 Políticas de Gestão Educacional: analisando as temáticas e discursos

Esta subseção tem como objetivo apresentar o detalhamento e análise sobre as temáticas trabalhados nos eventos formativos, agrupados na categoria Políticas de Gestão Educacional, destacando as ideias, concepções, interesses subjacentes. Na Figura 18 são demonstrados os resultados.

Figura 18 – Nuvem de palavras com eixos estruturantes e temáticas referente às Políticas de Gestão Educacional



Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

No âmbito do trabalho com políticas de gestão educacional foram identificadas 63 temáticas e 109 incidências. Esta categoria de política representou a maior ênfase na construção das agendas temáticas dos eventos formativos. A ordem do discurso predominante gravitou em torno da necessidade de inovação e mudanças nas práticas relacionadas à gestão (educacional, escolas e das salas de aulas, como vemos nos excertos a seguir.

“A escola, face às exigências da Educação Básica, precisa ser reinventada: priorizar processos capazes de gerar sujeitos inventivos, participativos, cooperativos, preparados para diversificadas inserções sociais, políticas, culturais, laborais e, ao mesmo tempo, capazes de intervir e problematizar as formas de produção e de vida.” Regina Shudo. **Estrutura da secretaria e as práticas educativas**. 2019. (Disponível em: < <http://undime-sc.org.br/wp-content/uploads/2019/04/Estrutura-da-Secretaria-e-Pr%C3%A1ticas-Pedag%C3%B3gicas-Regina-Shudo.pdf>>. Acesso: 14 fev. 2022.)

“Gestão educacional a serviço da garantia do direito à educação de qualidade para todos e cada uma das crianças e estudantes, observada em sua dimensão da aprendizagem. [...]. O termo protagonismo aparece inúmeras vezes ao longo da BNCC do Ensino Fundamental. A intenção evidenciada aqui é que a escola proporcione um ambiente, projetos e práticas pedagógicas favoráveis para que o adolescente desenvolva cada vez mais a sua autonomia. Essa autonomia vale tanto para a administração dos seus próprios estudos, quanto para a sua atuação em sociedade e para a construção do seu projeto de vida.” Jorge Armando de Souza Bueno. **Gestão Escolar desafios do diretor e do coordenador pedagógico**. 2019. (Disponível em: <<https://undime-sc.org.br/wp-content/uploads/2019/10/Gest%C3%A3o-Escolar-desafios-do-diretor-e-do-coordenador-pedag%C3%B3gico-Jorge-Bueno.pdf>>. Acesso: 14 fev. 2022)

Ao referir-se sobre o papel político e intelectual do Movimento Santa Catarina pela Educação: “Desafios: Todo trabalhador com escolaridade básica completa até 2024. Todo trabalhador com educação profissional e tecnológica compatível com a sua função. Foco de atuação: Educação para o mundo do trabalho. Objetivos: Articulação, mobilização e influência”. Glauco José Corte. **Educação o novo nome do desenvolvimento**. 2016. (Disponível em: <<https://undime-sc.org.br/wp-content/uploads/2017/04/05-Movimento-SC-pela-Educa%C3%A7%C3%A3o-Glauco-Corte.pdf>>. Acesso: 23 jan. 2022.)

A partir do modo retórico narrativo, buscou-se definir os problemas e desafios educacionais contemporâneos - pautando-se em evidências estatísticas, comumente, alinhadas à cosmovisão referenciada pela globalização de matriz neoliberal que modula, significa e legitima o que é uma “boa gestão” e uma “boa educação” - tendo no horizonte de expectativas a preparação e inserção dos estudantes no mundo do trabalho, sob o interesse de elevar “empregabilidade”. Ancorando-se, majoritariamente na ideia de governança no setor público, os coletivos heterogêneos foram mobilizados e convocados a fazer parte das mudanças, como uma condição inescapável, sob pena de ficarem posicionados e segregados ao anacronismo e obsolescência.

Nessa tessitura discursiva, a gestão democrática da educação foi concebida como um baluarte - frente aos contornos do Estado democrático de direito, como é o caso brasileiro -, quando foram abordadas temáticas sobre os conselhos de escola, grêmios estudantis, conselhos municipais de educação, projetos político pedagógicos, dentre uma miríade de outras instâncias colegiadas de gestão escolar e educacional, a partir de interpretações e traduções sobre as políticas correlatas.

Porém, como estudos têm evidenciado, boa parte das políticas propostas no âmbito do território de Santa Catarina com foco na gestão democrática são precarizadas quando colocadas em ação, resultando muito mais na produção de documentos políticos para atender à burocracia e as auditorias do que propriamente alavancar a participação efetiva dos sujeitos, visando estabelecer uma unidade ou organicidade. Assim, a visão de unidade tem se traduzido

como uma prática de uniformidade e o reconhecimento da diversidade como pretexto para justificar desigualdades e assimetrias de diferentes naturezas (NARDI *et al.*, 2019; SANTOS, 2019; SCHNEIDER; NARDI, 2019; SPRICIGO; MARTINS FILHO, 2022).

“Gerir” ou “fazer gestão” foram palavras de ordem nos eventos formativos, interpretadas e traduzidas como a capacidade fundamental que todos devem ter e desenvolver continuamente, uma condição absolutizante para a produção das subjetividades, profissionalidades e relacionamentos dos sujeitos com a sociedade. Para fazer uma “boa gestão” educacional e escolar, a ideia da colaboração e cocriação foi fortemente defendida, opacificando e obliterando significativamente a ideia da participação que era basilar na gestão democrática ao longo das décadas 1980 e 1990. Nesta perspectiva, os sujeitos da educação (estudantes, professores e dirigentes educacionais) e as famílias passam a assumir novas competências e responsabilidades frente à garantia do direito à educação, devendo ser dirigidos nas suas atuações sobre as políticas, criando um considerável déficit democrático, como podemos constatar de maneira emblemática na figura 19.

Figura 19 – Slide apresentado e discutido por Lúcia Dallagnelo, durante a palestra “Inovação mediada por tecnologia: caminhos para uma educação do séc. XXI”, realizada em 25 de maio de 2019



Fonte: Adaptado pelo autor (2022)⁹⁰.

Os estudantes e famílias foram transformadas em consumidores que devem forçar a mudança, confrontando-se com os professores, que foram transformados em fornecedores, para pressioná-los a ser a mudança. Rivalizando e estabelecendo tensões entre estes sujeitos,

⁹⁰Disponível em: <<https://undime-sc.org.br/wp-content/uploads/2018/05/25.05-L%20Acia-Dallagnolo-Comunica%C3%A7%C3%A3o-e-T%C3%A9cnologia-Educa%C3%A7%C3%A3o-e-os-novos-tempos.pdf>>. Acesso: 10 jan. 2022.

de forma paradoxal, propôs-se, então, a cocriação das mudanças, reaproximando-os e rejuntando-os aos dirigentes educacionais, estes último incumbidos de dirigir a mudança. É instigante perceber que não houve melindres em defender a destruição da tradição produzida por séculos pela educação moderna (como um bem público) para emoldurá-la na nova tradição globalizante (como um serviço sujeito às regulações ditadas pelos mercados multiescalares, direta e indiretamente).

Com este viés, foi recorrente nos discursos a responsabilização dos professores e famílias pelos problemas (ou insucessos) dos estudantes na educação escolar. Alinhando-se, ora à teoria do capital humano, ora à neurociência, ou combinando ambas, não houve hesitação em prescrever-se novos modos de organização das práticas educativas em suas múltiplas dimensões, sob a ideia legitimadora de promover o desenvolvimento integral e a saúde dos estudantes, como evidenciou-se, exemplarmente, na narrativa de Anna Lúcia Campos durante a palestra “Qualidade na Primeira Infância⁹¹, realizada em 2015, alinhada ao discurso da organização de sua origem, no caso OEA, quando faz exortações e recomendações que consideram como fator de sucesso nas políticas para a infância:

[...] o perfil do educador (pais e professores) e de outros agentes educativos envolvidos com a primeira infância. Isto aponta que a efetividade dos programas está diretamente relacionada com a formação inicial e, em seguida, com a formação contínua dos pais e educadores, posto que a qualidade do processo de desenvolvimento das crianças é influenciada pelas atitudes, conhecimento e forma de ser da pessoa que as educam. (OEA, 2010, p. 213).

Corroborando esse entendimento, vejamos o texto a seguir, enunciado pelo então Secretário de Estado da Educação de Santa Catarina, Natalino Uggioni.

“Enquanto a base familiar não souber dar amor e limites, o Estado e a Escola não conseguirão o milagre da transformação. [...] Liderança exige uma qualidade fundamental que poucos se dispõem a conquistar e aperfeiçoar. A arte de lidar com pessoas, algo tão complexo que não se aprende da noite para o dia. O líder não deve esquecer que as pessoas são fundamentais para o alcance dos resultados.” Natalino Uggioni. **Perspectivas do Governo estadual para a educação catarinense**. 2019. (Disponível em: <<http://undime-sc.org.br/wp-content/uploads/2019/04/Perspectivas-do-Governo-Estadual-Natalino-Uggioni.pdf>>. Acesso: 17 jan. 2022.).

Essas ideias e concepções combinadas, responsabilizam famílias e professores pelo desenvolvimento integral das crianças e adolescentes, secundarizando o papel político do Estado. Além disso, incorporam uma visão anacrônica e idealizada de família, desqualificam a formação e atuação dos professores e a precarização do trabalho a que historicamente foram

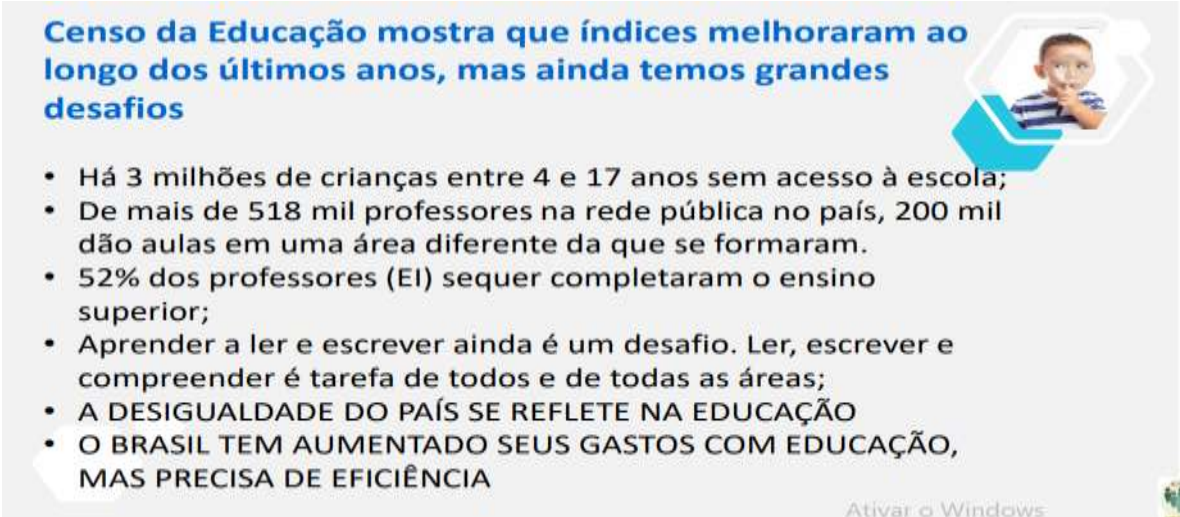
⁹¹ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=qJ9EBIINS8g>>. Acesso: 15 fev. 2022.

submetidos, turvando ou apagando as reais causas das desigualdades, em termos pessoais, políticos, sociais, culturais e econômicos que têm no modelo societal vigente a sua origem.

Como estudos demonstram, esta narrativa é portadora e disseminadora de ideias, concepções e interesses que tem estruturado a agenda da política educacional global, fortemente defendida por OIs (OEA, Unicef, Bid, BM, Unesco, OCDE, OEI e Cepal), redes transnacionais de influência (Atlas, *Liberty* e Pearson) e movimentos políticos (Todos pela Educação, Movimento pela BNCC) (AGUIAR; DOURADO, 2018; BALL, 2014; VERGER, 2019; SHIROMA; GARCIA; CAMPOS, 2011).

Fazer a gestão da educação, portanto, pressupôs planejar, executar, monitorar e avaliar, diuturnamente, a ação dos sujeitos sobre as políticas, a partir de métricas e tecnologias laboriosamente produzidas, com o interesse de classificar, hierarquizar e atender às exigências expectadas na cadeia de entregas das políticas, que nunca se esgotam ou encerram, como vemos na figura 20.

Figura 20 – Slide apresentado na palestra de Regina Shudo, “A educação infantil: desafio da gestão do DME”, realizada em 22 de novembro de 2018



Censo da Educação mostra que índices melhoraram ao longo dos últimos anos, mas ainda temos grandes desafios

- Há 3 milhões de crianças entre 4 e 17 anos sem acesso à escola;
- De mais de 518 mil professores na rede pública no país, 200 mil dão aulas em uma área diferente da que se formaram.
- 52% dos professores (EI) sequer completaram o ensino superior;
- Aprender a ler e escrever ainda é um desafio. Ler, escrever e compreender é tarefa de todos e de todas as áreas;
- A DESIGUALDADE DO PAÍS SE REFLETE NA EDUCAÇÃO
- O BRASIL TEM AUMENTADO SEUS GASTOS COM EDUCAÇÃO, MAS PRECISA DE EFICIÊNCIA

Ativar o Windows

A Educação Infantil: os Desafios da Gestão do DME

Fonte: Adaptado pelo autor do Portal Undime-SC (2022)⁹².

À mudança e à inovação se uniu a hierarquização, em alinhamento com o ideário do consumismo, individualismo e competitividade progressivo para reestruturar as relações sociais (e educacionais) e as relações de poder na atualidade, como desvela o texto a seguir.

⁹² Disponível em: <<https://undime-sc.org.br/wp-content/uploads/2018/11/DESAFIOS-DA-EDUCA%C3%87%C3%83O-INFANTIL-Regina-Shudo.pdf>>. Acesso: 02 abr. 2022.

“Planejamento da gestão educacional, deve ter como propósito hierarquizar e organizar as ações. Pensar antes: como melhorar a educação, para que e para quem melhorá-la.” Márcia Portela. **SME De um ano para outro...** 2018. (Disponível em: <<https://undime-sc.org.br/wp-content/uploads/2018/11/1-De-um-ano-para-o-outro-Conviva-M%C3%A1rcia-Portela.pdf>>. Acesso: 03 jan. 2022.).

Foi nesta lógica de competitividade e hierarquização que premiações, concursos, feiras, olimpíadas e outros projetos foram disseminados e trabalhados nos eventos formativos, instando os coletivos a participarem sob a justificativa de promover a motivação para disputar e, por conseguinte, a orientação de que tais eventos fizessem parte do planejamento educacional.

Focalizando nas práticas curriculares e nas práticas de gestão, foi marcante na maioria dos discursos a defesa da produção e utilização de indicadores, como mecanismo seminal na avaliação e monitoramento do direito à educação e da qualidade, envolvendo as dimensões pedagógica (processos de ensino e aprendizagem propriamente ditos), gestão (das salas de aulas, das instituições de ensino e das RMEs), infraestrutura e, principalmente, financiamento da educação. Construir indicadores para medir, comparar e orientar as práticas de políticas foi considerado uma atividade estruturante quando em questão estão políticas, seja nos processos de formulação ou nos processos de colocá-las em ação, tal como demonstra o texto a seguir.

“As medidas são importantes para comparar, a partir de uma régua. [...] Transportando isso para a avaliação educacional, eu consigo resolver o problema de medidas? Sim! Porque eu consigo gerar uma medida de proficiência do aluno e, além disso, eu consigo dizer que aquela medida significa o quê? Que o aluno tem esse conhecimento, mas não tem esses outros conhecimentos que estão à frente. Tá clara a ideia? Então, qual é o desafio? Construir um bom instrumento, nada de pé frio, boas questões que tenham a ver com matrizes de descritores, tudo isso que os especialistas conhecem muito bem. Existe as oficinas de elaboração de itens e todo um procedimento, tá certo? E o quê? Uma metodologia que me permite dizer que os itens, onde que os itens devem ser posicionados, como é que eles devem ser posicionados numa escala. Esta metodologia, isso é o que nós usamos, são as teorias de traço latente.” Dalton Francisco de Andrade. **Entendendo as Avaliações da Educação Brasileira**. 2015. (Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=yuX1pIgBaTc>>. Acesso: 10 fez. 2022.).

A regulação de comportamentos, capacidades, competências, habilidades e modos de ação na gestão educacional e escolar, materializados em padrões e parâmetros, visando dar estatura à governança das RMEs, foi recorrente nos eventos formativos. Neste aspecto, foi revelador nas formações discursivas as associações e comparações tecidas com práticas adotadas por outros países, como Finlândia, Estados Unidos e Inglaterra, pretensamente consideradas exitosas e de excelência em matéria de educação, para produzir sentidos e significados sobre a relevância dos padrões e parâmetros nas políticas, com o interesse de reestruturar a gramática escolar e a gestão na educação. As avaliações em larga escala externas foram consideradas vetores para o alcance da excelência, como ilustra-se a seguir.

“A avaliação externa envolve padrões básicos e gerais. Ou seja, o mínimo que obrigatoriamente os alunos devem aprender, foco no que é básico. A avaliação interna envolve padrões de excelência e individualizados. Ou seja, o parâmetro é a aprendizagem de elevado nível, foco no estruturante. Lúcia Alves Faria Mattos. **Avaliação externa x gestão**. 2014. (Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=g96ZeJK-8r4>>. Acesso: 20 fev. 2022).

Como explanam Ball, Maguire e Braun (2016, p. 130):

Tudo isso enfatiza ainda mais as materialidades de atuação, o significado dos atuantes não humanos em redes de relações das políticas e as relacionalidades da atuação, o conjunto diversificado de atores e entidades que se mobilizam em torno do problema dos padrões.

Como complementam os autores, “Esses ‘tipos’ de diferentes políticas irão chamar diferentes formas de atuação e aqueles que trabalham nas escolas terão diferentes orientações em relação a algumas dessas formas possíveis de ‘fazer’ escola.” (id., p. 198-199, grifos dos autores). Como o trabalho com políticas envolveu diferentes *experts*, de diferentes origens organizacionais, houve vozes dissonantes em relação às ideias, concepções e interesses anteriormente mencionados, apontando outras diretrizes para promover a inovação, por meio de outros reconhecimentos: a) valorização do trabalho coletivo, que privilegie relações, interações e decisões horizontais entre os sujeitos da educação; b) defesa da educação como um bem público e um valor da cidadania; c) singularidades habitam a escolarização e devem ser consideradas na organização das práticas curriculares; d) engajamento e zelo de todos pela qualidade social da educação; e) importância da formação continuada para os profissionais da educação. Esses posicionamentos e seus respectivos reconhecimentos se personificam, por exemplo, no excerto a seguir.

“Construção coletiva da inovação - Escola: constituir-se como espaço voltado ao bem comum e à formação para a cidadania. - Responsabilizar-se pela inovação: mudança de convicções e democratizar-se para gerar interação e inclusão; - Equipe Gestora: zelar pela qualidade do ensino. Favorecer decisões coletivas. Oportunizar a formação contínua. Acompanhar resultados e desempenhos. Valorizar relações horizontais. - Professores: comprometer-se com projeto coletivo de escola. Respeitar histórias de vida. Aderir a práticas que favoreçam a aprendizagem.”. Maria Denise Crespo Nunes. **A construção coletiva de uma escola inovadora**. 2019. (Disponível em: <<https://undime-sc.org.br/wp-content/uploads/2019/10/A-constru%C3%A7%C3%A3o-coletiva-de-uma-escola-inovadora-Maria-Denise-Crespo-Nunes.pdf>>. Acesso: 15 fev. 2022).

Foi revelador nas análises sobre os discursos dos *experts* a presença de justificativas de que as mudanças necessárias e inadiáveis na educação escolar eram derivadas de compromissos com a pauta dos direitos humanos, mais especificamente, o direito à educação, inclusão e equidade. Neste caso, promover a inclusão e equidade foram considerados desafios cruciais para minimizar ou eliminar desigualdades sociais, econômicas, políticas,

educacionais e culturais, a partir da definição e alinhamento de metas e objetivos, em torno dos quais os projetos e programa educacionais devem ser construídos e executados com motivação e engajamento, conforme clarifica o texto a seguir, ao traçar os passos para se promover uma gestão educacional e escolar comprometida com a inclusão e equidade.

“Alinhar PPP, definir metas e ter claro o que se quer alcançar, cuidar da comunicação com toda a comunidade, formar um grupo comprometido com as iniciativas e implementação. Fazer nascer na escola uma cultura em que todos estão motivados e focados na implementação e apoiar o trabalho do professor. Kátia Stocco Smole. **Desafios de educar para a equidade.** (Disponível em: <<https://undime-sc.org.br/wp-content/uploads/2019/10/Desafios-de-educar-para-a-equidade-K%C3%A1tia-Smole.pdf>>. Acesso: 13 fev. 2022.).

Aspecto intrigante nas análises sobre os discursos evocados sobre as temáticas foram as contradições referentes às formas de colocar em ação a gestão educacional e escolar. Por um lado, narrativas foram tecidas no sentido de fortalecer a autonomia, criatividade e protagonismo dos DMEs, com a intenção de que produzissem suas formas próprias de gestão, respeitando as histórias e tradições particulares. Noutro lado, outras narrativas esvaziaram essas possibilidades, encaixilhando-as a modelos e artefatos formatados, configurando-se, em última análise, como modelos universais e absolutos a serem seguidos de modo inalienável para se alcançar a qualidade, equidade e controle nas RMEs. Controle produzido tanto pelos órgãos oficiais de controle e fiscalização, como pela sociedade em geral, sob o pretenso interesse de legitimar e promover a transparência e a prestação de contas dos serviços (realizados ou não realizados).

Para que os DMEs, e suas respectivas RMEs, pudessem habilitar-se a captar recursos financeiros federais para colocar as políticas em ação, foi considerado determinante que observassem as dimensões pré-definidas, os indicadores educacionais existentes (com suas evoluções e regressões), as calculabilidades de prioridades e habilitações fornecidas por plataformas de gestão para obter dinheiro e proceder as correspondentes prestações de contas. Toda essa engenharia performativa e de *accountability*, gerida por *softwares* sofisticados, colocam em xeque, ou estreitam significativamente, o poder de decisão local em definir prioridades, metas e objetivos; afinal, já estão prontos e segui-los é a única alternativa, face ao risco de tornar ainda mais escassos os orçamentos da educação nos contextos locais. Nestes casos, são emblemáticas as plataformas digitais de gestão do PAR, EducaCenso, Portal de devolutivas do Inep e do Conviva Educação.

Emoldurar as competências e responsabilidades dos DMEs foi uma questão sistematicamente identificada nos discursos tecidos em torno das temáticas, com o interesse

de estabelecer um perfil ou, noutras palavras, esculpir as subjetividades e profissionalidades destes atores de políticas, como a seguir pode-se constatar.

“Além de competências técnicas, o DME precisa: • ter clareza sobre suas responsabilidades administrativas, políticas e sociais; • priorizar a garantia do direito ao acesso, à permanência e à aprendizagem com qualidade; • incluir aqueles que se encontram fora da escola; • focar as ações na busca permanente da redução das desigualdades sociais e no alcance da equidade; • promover o desenvolvimento humano e superar os desafios da rede de ensino que dirige.”. (Manuelina Martins da Silva Arantes Cabral. **30 anos de luta pela educação**. (Disponível em: <<https://undime-sc.org.br/wp-content/uploads/2017/04/02-O-papel-do-DME-Manuelina-Martins.pdf>>. Acesso em: 19 jan. 2022.).

De forma mais enfática e detalhada, foram produzidos e disseminados mapeamentos prescritivos para a atuação dos DMEs, envolvendo um complexo conjunto de dimensões a serem geridas e colocadas em ação, por meio de uma miríade de ferramentas, como ilustra a Figura 21.

Figura 21 – Slide apresentado por Márcia Portela, na palestra SME: de um ano para outro..., realizada em 21 de novembro de 2018



Fonte: Adaptado pelo autor do Portal Undime-SC (2022)⁹³.

Certamente que esse posicionamento em definir o perfil dos DMEs tencionou reduzir as possibilidades de crítica e controle democrático sobre a educação e as instituições nos contextos locais, e por derivação, minimizar ou eliminar potenciais processos de resistência

⁹³Disponível em: <<https://undime-sc.org.br/wp-content/uploads/2018/11/1-De-um-ano-para-o-outro-Convivam-C3%A1rcia-Portela.pdf>>. Acesso em: 24 ago. 2022.

dos coletivos às ideias, concepções e interesses em disputa pela hegemonia, corroborando os estudos e argumentos de Gewirtz e Ball (2011):

Para o novo gerente da educação, uma boa administração envolve implementação tranquila e eficiente de objetivos situados fora da escola, dentro de limites também estabelecidos fora da escola. Não é o papel do novo gerente questionar ou criticar esses objetivos e limites. O discurso do novo gerencialismo na educação enfatiza os propósitos instrumentais de escolarização – aumentando padrões e desempenho conforme mensurados pela avaliação dos resultados, nível de frequência e destino dos egressos – e está frequentemente articulado a um vocabulário da empresa, excelências, qualidade e eficiência.

Referente às temáticas que focalizaram os planos de educação (PNE, PEEs e PMEs) e os necessários e inevitáveis “alinhamentos”, os discursos e narrativas ancoraram-se nas ideias da descentralização⁹⁴, regime de colaboração, sistema nacional de educação e gestão democrática que devem estar sob constante escrutínio e controle social. Nesta perspectiva, as narrativas ancoraram-se nas ideias nucleares de que o “alinhamento” entre o PNE, os PEEs e os PMEs, e os correspondentes “monitoramentos” e “avaliações, são fundamentais para se consolidar uma política educacional de qualidade no Brasil, visando ajustes e recalibrações segundo as exigências e pressões das cadeias de entrega das políticas, como vemos nos excertos a seguir.

“Monitoramento: Ato Contínuo de observação, pelo qual são tornadas públicas as informações a respeito do progresso para o alcance das metas. Avaliação: Ato Periódico de dar valor aos resultados alcançados até determinado momento, para determinar até que ponto os objetivos estão sendo atingidos e para orientar a tomada de decisões das metas.” Édna Corrêa Batistotti. **O processo de monitoramento e avaliação.** (Disponível em: <<https://undime-sc.org.br/wp-content/uploads/2017/04/04-PME-Edna-C-Batistotti.pdf>>. Acesso: 25 jan. 2022.)

“Quais são os desafios da educação em âmbito nacional atualmente? Cumprimento das metas e estratégias do PNE. Construção e criação do Sistema Nacional de Educação. Revisão do Pacto Federativo, regulamentação e efetivação do regime de colaboração. Implementação do Custo Aluno Qualidade Inicial (CAQi). Instituição do Fundeb como instrumento permanente de financiamento da educação básica pública. Aléssio Costa Lima. **A gestão pública da educação municipal e os órgãos de fiscalização.** 2019. (Disponível em: <<http://undime-sc.org.br/wp-content/uploads/2019/04/A-Gest%C3%A3o-P%C3%BAblica-Municipal-e-os-org%C3%A3os-de-fiscaliza%C3%A7%C3%A3o-AI%C3%A9ssio-Costa-Lima.pdf>>. Acesso: 19 fev. 2022.)

“Dimensões do Monitoramento e da Avaliação dos PMEs: qualidade do Plano, viabilidade, implementação e resultados.” João Carlos da Gama. **Monitoramento e avaliação dos Planos Municipais de Educação - Santa Catarina.** 2017. (Disponível em: < <https://undime-sc.org.br/wp-content/uploads/2017/09/Gest%C3%A3o-do-PME-Compromisso-do-munic%C3%ADpio-em-ano-de-monitoramento-e-avalia%C3%A7%C3%A3o.pdf>>. Acesso: 17 jun. 2022.)

⁹⁴ Como corroboram os estudos de Valle, Mizuki e Castro (2004), o discurso da descentralização se sustenta sobre dois esteios argumentativos. O primeiro, é atinente às expectativas de ampliar a oferta e o acesso à escolarização por meio das RMEs e justifica-se como a solução privilegiada para os problemas que afetam a educação nacional, especialmente o desafio de promover a massificação da educação, sob o interesse de garantir o direito à educação para todos. O segundo, é referente à horizontalização das relações de poder no setor educacional por meio da aproximação das instituições educativas e das famílias do poder de decisão local, justificando-se como a alternativa mais viável para alavancar a maior transparência na gestão e aplicação dos recursos financeiros, com o interesse de promover a democratização da educação.

Se olharmos para essas ideias nucleares, num primeiro momento, somos instados a pensar que os planos decenais de educação são contributivos e decisivos para levarmos à educação escolar brasileira a um outro patamar, sob os princípios da gestão democrática, da qualidade social, inclusão, autonomia e, principalmente, mecanismos de descentralização de decisões e poderes sobre as políticas. Contudo, se aprofundamos o olhar, se por um lado a propalada descentralização delegou maior participação, autonomia e controle social para as RMEs, por outro lado, percebeu-se a centralização dos objetivos, metas, programas, financiamentos e prescrições de métodos e procedimentos a serem adotados na gestão educacional nos contextos municipais. Esta situação revela os reais alinhamentos com os argumentos retóricos e centralizadores - que estão intimamente relacionados com os discursos emanados das OIs e os eufemismos da lógica neoliberal e da mercantilização da educação - que propõem a transferência de competências e responsabilidades aos coletivos locais, encorajando a constituição de redes de políticas e de parcerias (aparentemente mais participativas e diversas segundo as clivagens políticas, sociais, econômicas e culturais) reconhecidas pelos planos decenais, programas, projetos e contratos institucionalmente formalizados, em convergência com o ideário da NGP.

Analisando o relatório do Banco Mundial de 1997, intitulado “Relatório sobre o desenvolvimento mundial: o Estado em um mundo em transformação”, constata-se a orientação explícita de que:

No centro da missão de cada governo, encontra-se cinco tarefas fundamentais sem as quais é impossível obter um desenvolvimento sustentável, comum e capaz de reduzir a pobreza: a) Formar uma base jurídica; b) Manter políticas não distorcionistas, inclusive estabilidade macroeconômico; c) Investir em serviços sociais básicos e infraestrutura; d) Proteger grupos vulneráveis; e e) Proteger o meio ambiente. (BANCO MUNDIAL, 1997, p. 4.)

É com este pano de fundo que evidenciei que os planos decenais de educação multiescalares assumiram lugar de relevo no escopo das discussões circunscritas às políticas de gestão educacional nos eventos formativos, ou seja, ter marcos regulatórios da educação nacional para formar uma base jurídica sólida e segura sobre as competências e responsabilidades que permitam colocá-los em ação com eficiência e eficácia.

Aspecto revelador nas análises sobre as temáticas é a hibridização das ordens do discurso, ou seja, a ordem do discurso da “Educação para Todos” - forjada essencialmente a partir da Declaração de Jontien, em 1990 (UNICEF, 1990), a qual preconizou a garantia do acesso à escolarização para todos, sobretudo, no âmbito da Educação Básica – hibridizou-se

com a ordem do discurso da “Aprendizagem para Todos” – com alinhamento às diretrizes do Fórum Mundial de Dakar em 2000 (UNESCO, 2000), que afirmou a defesa de que todos os estudantes se apropriem das competências e habilidades requeridas pela nova ordem econômica mundial.

Nesta hibridização discursiva, foi possível inferir a influência das ideias, concepções e interesses defendidos no Resumo Executivo elaborado pelo BM e seus parceiros, lançada em 2011, mais especificamente, o documento intitulado “Aprendizagem para Todos. Investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento. Estratégia 2020 para a educação do Grupo Banco Mundial” (BANCO MUNDIAL, 2011). A produção deste documento contou com a participação do *staff* do BM (do setor educacional e outros setores), países clientes, grupos da sociedade civil organizada (considerados doadores ou filantropos) e parceiros globais (envolvendo empresas, corporações, *think tanks*, fundações e organizações patronais). E envolveu na sua dinâmica de elaboração processos de consulta, a partir dos quais definiu-se um conjunto de ideias, concepções e interesses para balizar o horizonte de expectativas e medidas na educação com centralidade na aprendizagem.

Neste caso, valorizou-se sobremaneira o “saber fazer” dos estudantes e futuros trabalhadores do que as certificações derivadas da escolarização, pelo reconhecimento que essa lógica seria mais contributiva para o crescimento econômico almejado pelo empresariado (PRONKO, 2015).

Na próxima subseção serão abordadas os achados e análises correspondentes às Políticas de Ensino e Aprendizagem.

4.1.2 Políticas de Ensino e Aprendizagem: analisando as temáticas e discursos

Esta subseção tem como objetivo apresentar o detalhamento e análise sobre as temáticas trabalhadas nos eventos formativos agrupados na categoria políticas de ensino e aprendizagem, destacando as ideias, concepções, interesses subjacentes. Na Figura 22, são demonstrados os resultados panorâmicos no formato de nuvem de palavras.

No período de 2010 a 2014, os discursos evocados sobre o currículo foram influenciados predominantemente pelas ideias, concepções e interesses propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), hibridizando-se com as “novas” ideias, concepções e interesses que emergiram a partir do amplo conjunto de diretrizes curriculares produzidas pelo CNE e os documentos curriculares produzidos pelo MEC. Já a partir do final do ano de 2015, se espraiando até o final do ano 2020, verificou-se uma inflexão, ou seja, a influência das ideias, concepções e interesses cunhados na BNCC, passando a ser a principal referência dos discursos, influenciando também os processos de discussão, elaboração e aprovação das propostas curriculares no território catarinense e nas RMEs, conforme as ideias e concepções apresentadas na figura 23.

Figura 23 - Slide apresentado por Anna Penido na palestra “Inovação Educativa na Integração do Currículo com as Tecnologias de Informação e Comunicação”, realizada em 19 de setembro de 2013



Fonte: Adaptado pelo autor do Portal Undime-SC (2022)⁹⁵.

O sucesso dos estudantes, esteve intrinsecamente relacionado à ideia dos direitos da aprendizagem, nos primeiros anos da década analisada nesta investigação, e nos anos subsequentes, a ênfase se deslocou para ideia do desenvolvimento de competências e habilidades. Assim, seja com enfoque nos direitos à aprendizagem, seja com enfoque nas

⁹⁵Disponível em: <<http://undime-sc.org.br/wp-content/uploads/2017/09/Desenvolvimento-de-compet%C3%AAncias-socioemocionais-no-contexto-da-educac%C3%A7%C3%A3o-contemporanea.pdf>>. Acesso: 02 abr. 2022.

competências e habilidades, a concepção de sucesso manteve-se associada às abordagens inter e multidisciplinares dos conhecimentos escolares, com as finalidades de promover a inserção e adaptação dos estudantes ao mundo do trabalho e o desenvolvimento de uma mentalidade de crescimento contínuo (sob as insígnias da ética, resiliência, liderança proatividade, colaboração e empreendedorismo, comumente associadas às ideias da neurociência que se traduziram nas denominadas competências socioemocionais). Estas finalidades, por sua vez, foram reconhecidas como fatores decisivos para o exercício da cidadania e a consolidação da democracia, como evidencia a figura 24.

Figura 24 – Slide apresentado por Lúcia Dellagnelo na palestra “Desafios para a escola contemporânea”, realizada em 25 de maio de 2018



Fonte: Adaptado pelo autor do Portal Undime-SC (2022)⁹⁶.

Foi revelador, por meio das análises sobre a tessitura dos discursos e narrativas, a sistemática comparação da modelagem curricular brasileira com a modelagem de outros países, considerados exitosos em matéria de organização curricular e do trabalho docente, como ilustra a figura 25.

⁹⁶Disponível em: <<https://undime-sc.org.br/wp-content/uploads/2018/05/25.05-L%C3%B4cia-Dallagnolo-Comunica%C3%A7%C3%A3o-e-Tecnologia-Educa%C3%A7%C3%A3o-e-os-novos-tempos.pdf>>. Acesso: 02 abr. 2022.

Figura 25 – Slide apresentado Mozart Neves Ramos, na palestra “Educação para o mundo do amanhã”, realizada em 18 de maio de 2016

É o caso da Finlândia ...

Recentemente, o país ocupou as manchetes ao anunciar o redesenho de seu sistema educacional, colocando **projetos transversais à frente de disciplinas**.

Por lá, os novos tempos são de construção do **conhecimento em rede**, levando os professores a desenvolver um trabalho multidisciplinar e integrado com os estudantes.

Nessa abordagem de “aprendizado baseado em projetos”, **os professores também fomentam a pesquisa e o trabalho colaborativo entre os alunos**.



Fonte: Adaptado pelo autor do Portal Undime-SC (2022)⁹⁷

Como vemos nas figuras anteriores, deslindou-se a ancoragem da teoria do capital humano⁹⁸ e da neurociência nestes constructos discursivos. Como destaca Laval (2004), a concepção de educação e de currículo na atualidade, majoritariamente, está centrada na teoria do capital humano, intensivamente defendida por OIs como a Unesco, Unicef, Banco Mundial, BID e a OCDE⁹⁹, fazendo-se reverberar nas temáticas sobre as políticas de ensino e aprendizagem nos eventos formativos. Esta teoria não apenas é entendida como uma estratégia para promover o crescimento duradouro, como advogam seus defensores, mas oferece, concomitantemente, uma justificativa econômica para as despesas educacionais, como explicitam os estudos de Pereira (2010) e Pronko (2015). Além disso, tem a potência de ressignificar o enfraquecimento da relação entre diploma escolar e emprego e justificar uma

⁹⁷Disponível em: <<http://undime-sc.org.br/wp-content/uploads/2016/05/1-Mozart-Neves-Ramos-educa%C3%A7ao-para-o-mundo-de-amanh%C3%A3.pdf>>. Acesso: 02 abr. 2022.).

⁹⁸ A teoria do capital humano demonstra-se uma concepção empobrecida dos efeitos e resultados do investimento no conhecimento, reconhecido como uma mera fonte de ganhos e avanços na produtividade. Além disso, reduz a escolha do ofício/trabalho a ser realizada pelos sujeitos ao seu exclusivo rendimento potencial, a um interesse utilitarista, desconsiderando as representações de futuro relacionadas às condições reais do presente e os valores transmitidos, marginalizando e opacificando o entendimento de que a relação ativa com a vida é uma relação que compromete tanto a história individual como a coletiva, que se interseccionam com categorias geracionais, de gênero, de raça/etnia, orientação sexual, origem, dentre outras. (BIESTA, 2013; LAVAL, 2004; SEEMANN; LUNARDI MENDES, 2019)

⁹⁹ Os estudos de Harvey (2008), Mundy (2007), Robertson (2012), Robertson e Verger (2012) tornam evidente a atuação política e ideológica destas organizações internacionais, mais intensivamente que a própria atuação no campo financeiro, promovendo a produção e disseminação de ideias, concepções e interesses orientadas pelos princípios do neoliberalismo, que vem culminando na (re)formulação das políticas, inclusive as educacionais, e orientações prescritivas que se movem entre redes de políticas complexas a partir das quais são encenadas as políticas no contexto da prática.

maior seletividade dos empregadores segundo aspectos informais, principalmente de origem social, na avaliação da empregabilidade dos trabalhadores assalariados. Portanto, a educação e os currículos passam a ter o papel político de mobilizar conhecimentos e saberes cada vez mais numerosos, concebidos como mercadorias e fatores de produção. Como destaca o autor francês, “[...] o capital humano reuniria os conhecimentos, as qualificações, as competências e características individuais que facilitam a criação do bem-estar pessoal e econômico” (LAVAL, 2004, p. 25).

É sob este lume que a ideia da inovação curricular emergiu nos eventos formativos, amalgamando um conjunto de ideias, concepções, valores e interesses que devem e precisam ser postos em prática, visando garantir a produtividade da escolarização com os traços do contínuo aperfeiçoamento e melhoria da qualidade. Nestes termos, a escolarização e o trabalho docente foram tensionados a atender e suprir as demandas impostas pelos mercados frente aos desafios da inserção no mundo do trabalho contemporâneo.

Por conta disso, a concepção sobre o trabalho docente é afetada e transformada radicalmente em termos do sentido do profissionalismo, ou melhor dizendo, no esvaziamento de seu sentido, uma vez que “[...] o profissionalismo só tem significado dentro da moldura de uma racionalidade substantiva [...]” (BALL, 2005, p. 541), o que requer a autenticidade baseada no valor da reflexão e na possibilidade continuada da indecisão. Considerando as causas dessa transformação, o sociólogo inglês elucidada:

[...] primeiro, esses pós-profissionalismos se reduzem, em última instância, à obediência a regras geradas de forma exógena; e segundo, eles relegam o profissionalismo a uma forma de desempenho (*performance*), em que o que conta como prática profissional resume-se a satisfazer julgamentos fixos e impostos a partir de fora. Os critérios de qualidade ou de boa prática são fechados e completos – em contraste com ‘a necessidade de raciocínio moral e incerteza adequada’ (Lambek, 2000) como características determinantes da prática profissional. (id., p. 542, grifo do autor)

Esses argumentos ressoam na figura 26, onde são definidos os modos de trabalho dos professores e seus pretensos resultados.

Figura 26 - Slide apresentado por Anna Penido na palestra “Inovação Educativa na Integração do Currículo com as Tecnologias de Informação e Comunicação”, realizada em 19 de setembro de 2013.



Fonte: Adaptado pelo autor do Portal Undime-SC (2022)¹⁰⁰.

É possível inferir que o profissionalismo, com a confiança e a contingência que lhes são inerentes, foi apartado do profissional, na medida em que aos professores são atribuídos modos de trabalho e responsabilidades pelo seu desempenho para alcançar resultados baseados em parâmetros e indicadores de performatividade, extirpando-se a possibilidade do julgamento sobre esse desempenho. Complementando essa discussão vejamos o excerto a seguir.

“A criança como protagonista; A criança e as suas linguagens; A relação da criança com as suas infâncias; O espaço como currículo; Valorização das culturas e experiências infantis; Planejamento COM as crianças e não PARA as crianças; e Planejamento por eixos: interações e brincadeiras. [...] O tempo da HAE potencializa: elaboração, acompanhamento, pesquisa, formação continuada; avaliação; reuniões; busca de estratégias; diálogo entre pares; atendimento às famílias; e registros.” Patrícia Lueders. **As contribuições da BNCC e as Proposições e Possibilidades da Hora Atividade**. 2018. (Disponível em: <<https://undime-sc.org.br/wp-content/uploads/2018/05/24.05-Patr%C3%ADcia-Lueders-As-contribui%C3%A7%C3%B5es-da-BNCC-e-as-Proposi%C3%A7%C3%B5es-e-Possibilidades-da-Hora-Atividade.pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2022.)

“Habilidades para o século XXI são importantes. Criatividade e Pensamento Crítico englobam tanto aspectos cognitivos quanto socioemocionais. Existência de desafios de aprendizagem e de avaliação que precisam ser superados para introduzir essas as duas habilidades de forma intencional e integrada no currículo.” Vânia Cristina Coelho Piccoli. **Inovação na educação: desenvolvendo e avaliando criatividade e o pensamento crítico**. 2015. (Disponível em: <undime-sc.org.br/wp-content/uploads/2017/09/Experi%C3%Aancia-Munic%C3%ADpio-Inova%C3%A7%C3%A3o-na-educac%C3%A3o-desenvolvendo-e-avaliando-criatividade-e-pensamento-cr%C3%ADtico-Secretaria-de-Educac%C3%A3o-de-Chapec%C3%B3.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2022.)

“A perspectiva a ser sustentada enquanto principal contribuição da BNCC: conceber a Educação Infantil como uma etapa de percurso formativo pedagógico e sociológico para a criança. [...] A docência como fator principal para a ação de uma nova perspectiva curricular.” Andrei Muzel. **As contribuições da BNCC e as Proposições e Possibilidades da Hora Atividade**. 2018. (Disponível em: <<https://undime-sc.org.br/wp-content/uploads/2017/09/Desenvolvimento-de-compet%C3%Aancias-socioemocionais-no-contexto-da-educac%C3%A3o-contempor%C3%A2nea.pdf>>. Acesso: 02 abr. 2022.

¹⁰⁰Disponível em: <[http://undime-sc.org.br/wp-content/uploads/2017/09/Desenvolvimento-de-compet%C3%Aancias-socioemocionais-no-contexto-da-educac%C3%A3o-contempor%C3%A2nea.pdf](https://undime-sc.org.br/wp-content/uploads/2017/09/Desenvolvimento-de-compet%C3%Aancias-socioemocionais-no-contexto-da-educac%C3%A3o-contempor%C3%A2nea.pdf)>. Acesso: 02 abr. 2022.

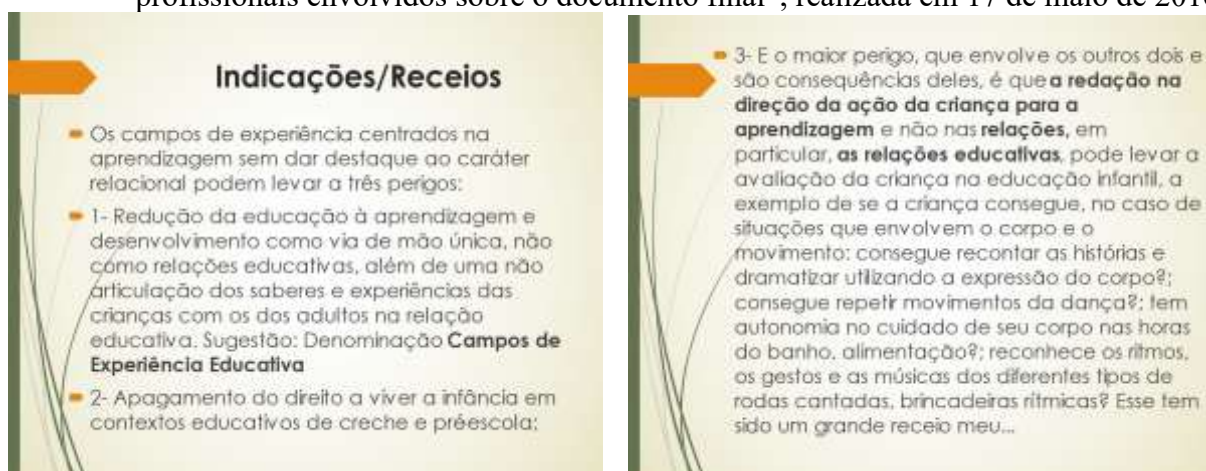
content/uploads/2018/05/24.05-Andrei-Muzel-As-contribui%C3%A7%C3%B5es-da-BNCC-e-as-Proposi%C3%A7%C3%B5es-e-Possibilidades-da-Hora-Atividade.pdf.>. Acesso em: 06 jan. 2022.)

Conclui-se que o respeito, reconhecimento da competência e valorização dos professores é secundarizado - posto que lhe são pré-determinados ideias, concepções e modo de atuação uniformizantes -, tonando-se possível somente quando a eficácia e a eficiência podem ser medidas, publicizadas e controladas, por conseguinte, sujeitas às expectativas da cadeia de entregas das políticas e o escrutínio das auditorias. O resultado disso, em grande parte, é a imersão dos professores numa “cadeia de deslinguamentos” (CASTILLO, 2014, p. 50) que cerceia a própria voz e a capacidade de decisão, subalternizando suas práticas e experiências sociais e desengajando seus compromissos políticos e éticos com a educação, em favor do instrumentalismo e do pragmatismo impostos de forma exógena.

Esses discursos são enfáticos e não se referem apenas às linguagens de persuasão, mas sim, às linguagens que combinam padrões semânticos e ordens do discurso hegemônicas que engendram sentidos e significados que, em última análise, são contributivos para esculpir as subjetividades e profissionalidades dos sujeitos da educação, assujeitando seus valores, comportamentos e atitudes a uma ordem pré-estabelecida e, aparentemente, inescapável.

Contudo, nas análises sobre as temáticas, foi possível identificar vozes e posicionamentos contrários à essa lógica instituidora em favor de uma lógica instituinte, como demonstra, exemplarmente, a Figura 28.

Figura 27 – Slides apresentados por Márcia Buss Simão, na palestra “A visão dos profissionais envolvidos sobre o documento final”, realizada em 17 de maio de 2016



Fonte: Adaptado pelo autor do Portal Undime-SC (2022)¹⁰¹.

¹⁰¹Disponível em: <<https://undime-sc.org.br/download/palestras-ix-forum-extraordinario-undimesc/>>. Acesso: 16 mar. 2022.

Esses posicionamentos de oposição e resistência à gramática discursiva hegemônica nas políticas de ensino e aprendizagem tomaram lugar, como no caso demonstrado e em outros tantos, afirmando a defesa dos direitos da infância - com suas múltiplas implicações epistemológicas, pedagógicas e práticas -, reagindo aos discursos da aprendizagem como dimensão centralizante das práticas pedagógicas, que secundarizam a dimensão do ensino, bem como, opondo-se à lógica da performatividade nas práticas das instituições educativas.

Em que pese a presença de vozes dissonantes, foi predominante a presença de marcadores discursivos que estabeleceram aprioristicamente o que os estudantes e os professores devem e não devem fazer, e como eles devem fazê-lo e porque fazer, de modo a tornarem-se um “bom aluno” e um “bom professor”, já que pairou sobre ambos a suspeição sobre suas capacidades de aprender e ensinar, respectivamente. Portanto, esses discursos se configuraram como códigos prescritivos de comportamento para garantir a ordem, a inovação e o controle, como efeitos das relações de poder sobre seus corpos, mentes e ações, os quais devem ser constantemente monitorados, como evidenciam os excertos a seguir.

“Além de outros aspectos considerados importantes pela equipe central de cada estado, o monitoramento deve observar: a) A execução do cronograma de formação das escolas e professores, tanto nas escolas como nas ações formativas; b) o cumprimento das pautas formativas; c) a frequência da participação dos participantes (equipes gestoras e professores); e d) O levantamento de necessidades formativas das equipes gestoras escolares e professores, de forma a subsidiar o desempenho de novas formações. Uma maneira de realizar o monitoramento através do preenchimento, pelo formador, de um relatório que indique o cumprimento da pauta, a presença do público-alvo, as principais questões levantadas e sugestões para os próximos encontros, logo após cada formação. Esse relatório pode ser consolidado e usado pelas equipes centrais e regionais.”. 2019. Sônia Regina Victorino Fachini e Carla Silvanira Bohn. **BNCC - O Currículo Base do Território Catarinense**. (Disponível em: <<http://undime-sc.org.br/wp-content/uploads/2019/04/BNCC-O-Curr%C3%ADculo-Base-do-Territ%C3%B3rio-Catarinense-S%C3%B4nia-e-Carla.pdf>>. Acesso: 11 jan. 2022.)

“Avaliação. Parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças. Ainda, é preciso acompanhar tanto essas práticas quanto as aprendizagens das crianças, realizando a observação da trajetória de cada criança e de todo o grupo – suas conquistas, avanços, possibilidades e aprendizagens. Por meio de diversos registros, feitos em diferentes momentos tanto pelos professores quanto pelas crianças (como relatórios, portfólios, fotografias, desenhos e textos), é possível evidenciar a progressão ocorrida durante o período observado, sem intenção de seleção, promoção ou classificação de crianças em “aptas” e “não aptas”, “prontas” ou “não prontas”, “maduras” ou “imaturas”. trata-se de reunir elementos para reorganizar tempos, espaços e situações que garantam os direitos de aprendizagem de todas as crianças. Vanessa Cristina Melo Randig. **Base Nacional Comum Curricular na etapa da Educação Infantil 2018**. (Disponível em: <<https://undime-sc.org.br/wp-content/uploads/2018/05/24.05-Vanessa-Rading-As-contribui%C3%A7%C3%B5es-da-BNCC-no-curr%C3%ADculo-dos-4-e-5-anos.pdf>>. Acesso em: 4 jan. 2022.)

“A avaliação externa envolve padrões básicos e gerais. Ou seja, o mínimo que obrigatoriamente os alunos devem aprender, foco no que é básico. A avaliação interna envolve padrões de excelência e individualizados. Ou seja, o parâmetro é a aprendizagem de elevado nível, foco no estruturante. Lúcia Alves Faria Mattos. **Avaliação externa x gestão**. 2014. (Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=g96ZeJK-8r4>>. Acesso: 20 fev. 2022)

“A base está pronta e agora? Em relação à avaliação em larga escala, nunca esquecer que a avaliação em larga escala é um recorte do currículo. Ajustes nas matrizes da referência dos sistemas nacionais de avaliação Saeb/Prova Brasil, incluindo o novo Enem (respeitando os textos da reforma deste nível de ensino) para estarem a serviço dessas novas bases curriculares. Usando a mesma gramática conceitual da base.” Maria Inês Fini. **O**

que Muda nas Avaliações com a Implantação da Base Nacional Comum. 2015. (Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=_WFnhG33-tU>. Acesso: 13 jan. 2022)

Como argumenta Dussel (2014), os discursos e narrativas são produções humanas, temporal e espacialmente situadas, que configuram as tramas da linguagem, o pensamento e ação das pessoas, engendrando sentidos e significados sobre a realidade. Os discursos e as narrativas que se materializam nas políticas educacionais e, mais especificamente, nos currículos objetivam estabelecer verdades e formas particulares de agir frente aos problemas que pretendem solucionar, definindo posicionamentos e autoridades, fruto das relações de poder que se aninham no jogo político.

Foi revelador na investigação que a abordagem sobre as temáticas buscou estabelecer comparativos entre a escola tradicional (considerada obsoleta e anacrônica) e uma nova escola (comumente entendida como um novo tempo e espaço educativo que privilegia outros modos de organização curricular, com centralidade na aprendizagem e na Pedagogia Baseada em Projetos - ABP) que visa promover aprendizagens significativas, como ilustra a figura 28.

Figura 28 – Slides apresentado por Geralda Almeida Peçanha, na palestra Bases Neuropsicológicas da Aprendizagem e suas Aplicações na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, realizada em 18 de maio de 2016



| TRADICIONAL | ABP | PROBLEMATIZAÇÃO | TRADICIONAL | ABP | PROBLEMATIZAÇÃO |
|--|--|--|--------------------|------------------------|---|
| Aluno passivo | Aluno centro das atenções | Aluno centro das atenções | Ensinar | Aprender a aprender | Aprender fazendo |
| Professor centro das atenções | Professor facilitador de aprendizagem | Professor é instrutor de aprendizagem e a comunidade coadjuvante | Disciplinas | Módulos temáticos | Problemas oriundos da realidade |
| Prática de demonstração de procedimentos | Prática de laboratório/ salas ambientes/oficinas | Práticas em empresa/ campo/cenário/arceria | Aula expositiva | Tutoriais/ orientações | A realidade – campos de atuação Ação-reflexão-ação |
| | | | Avaliação somativa | Avaliação formativa | Avaliação formativa |

www.geraldoalmeida.com.br

Fonte: Adaptado pelo autor do Portal Undime-SC (2022)¹⁰².

¹⁰²Disponível em: <<https://undime-sc.org.br/download/apresentacoes-seminario-de-atualizacao-para-educadores/>>. Acesso: 20 ago. 2022.

Como os discursos e narrativas das políticas são fragmentados, ambíguos e contraditórios (como resultado das disputas e tensões) e permeados por processos de aceitação e resistência (BALL, 1994), verifica-se que as abordagens sobre o currículo ora assumiram uma concepção formativa, ora assumiram uma concepção somativa.

Enquanto concepção formativa, os discursos sobre o currículo advogaram sobre a singularidade humana e a diferença como um marcador inalienável da condição humana. Diante disso, enfatizou-se o imperativo de desenvolver processos educativos dialógicos com essa condição, como possibilidade real de promover o desenvolvimento das múltiplas dimensões humanas, sob a ideia da integralidade indissolúvel dos sujeitos, com vistas à emancipação humana, à inclusão social e à equidade, portanto, com um interesse qualitativo. É nesta linha de pensamento que as temáticas sobre a inclusão escolar, equidade e a educação integral adentraram nos discursos evocados no âmbito dos eventos formativos.

Enquanto concepção somativa, os processos educativos escolares conceberam os estudantes sob uma perspectiva essencialista e universal, visando o alcance de uma meta, de um indicador ou de uma nota a partir da qual os estudantes, assim como, os professores, instituições educativas e as RMEs são subsumidos à condição de um mero número, de interesse quantitativo. É nesta perspectiva, que as temáticas relacionadas à alfabetização, letramento e avaliação pedagógica foram trabalhadas nos eventos formativos, com forte alinhamento aos procedimentos e conteúdos associados às avaliações em larga escala.

Nessa esteira, foi possível inferir que as interpretações e traduções sobre as políticas de ensino e aprendizagem, e suas múltiplas táticas e estratégias de políticas, foram trabalhadas no intuito de se infiltrar e deslizar para as práticas nas salas de aula, tornando-se parte de bricolagens e hibridizações de atividades de ensino, aprendizagem e de gestão, que promovem ou deslocam efeitos, resultados e traduções anteriores. Assim, “[...] em tudo isso, há uma falta de espaço para outros discursos, o arquivo histórico do ensino democrático ou inclusivo está sempre em perigo de apagamento.” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 100).

Tomando por base a BNCC (BRASIL, 2017), um documento da política curricular com força de lei, portanto de natureza imperativa¹⁰³, verifiquei que o discurso dos padrões existe em um nível abstrato da política educacional, porém tem a potência de (re)organizar, (re)formar, (re)posicionar e (re)identificar todos aqueles que existem dentro do seu raio de

¹⁰³Como apontam os estudos de Ball (1994) e Ball, Maguire e Braun (2016), as políticas de natureza “imperativa” são aquelas que tem uma intencionalidade disciplinarizante do comportamento, produzindo sujeitos de política predominantemente passivo, ou seja, buscam criar e fortalecer e imagem de um profissional técnico, cujas práticas são fortemente condicionadas pelos requisitos do desempenho e entrega.

abrangência, a partir de uma materialidade pensada, perigosa e preocupante. Pelas determinações que a BNCC impôs, visando alinhamentos na construção dos currículos escolares nos contextos subnacionais, definição dos padrões das avaliações em larga escala, diretrizes de formação dos professores, produção dos livros didáticos, dentre outros, foi perceptível a ideia de que a BNCC representa um currículo uniformizante no Brasil. Neste sentido, é intrigante o fato que em muitas temáticas relacionadas à BNCC, as narrativas buscaram afirmar que este documento de política curricular não é um currículo, como vemos no excerto a seguir.

“A Base Nacional Comum Curricular – BNCC é um documento de caráter normativo que define os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para todos os estudantes da Educação Básica do território brasileiro. Prevista em lei, deve ser obrigatoriamente observada na elaboração e implementação de propostas curriculares dos sistemas e redes escolares públicas e privadas, urbanas e rurais. A BNCC não é currículo. O conjunto de saberes previsto na Base servirá como norte para a construção e adaptação dos currículos de todo sistema de ensino no País. BNCC e currículos tem papéis complementares, dado que as aprendizagens se materializam mediante conjunto de decisões do âmbito curricular.” Júlia Siqueira da Rocha. **Os desafios para a implementação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC Etapa: Educação Infantil e Ensino Fundamental.** 2018. (Disponível em: <<https://undime-sc.org.br/wp-content/uploads/2018/05/24.05-J%C3%BAlia-S.-da-Rocha-Base-Nacional-Comum-Curricular-%E2%80%93-A-constru%C3%A7%C3%A3o-do-curr%C3%ADculo-de-Santa-Catarina.pdf>>. Acesso: 08 jan. 2022).

Penso que a BNCC se configura como currículo, portando e veiculando o discurso de padrões e standardização na definição de um currículo nacional, apesar das complexidades, polivalências e ambiguidades; pois interrelaciona conhecimentos escolares, competências, habilidades e resultados individuais dos estudantes e professores à competitividade da economia nacional e global. Neste contexto, as questões da inclusão, equidade e justiça social são adjudicadas à oportunidade, esforço, mérito e o empreendedorismo individual. Desse modo,

[...] essa obviedade em torno do discurso de padrões e resultados repousa sobre uma forma ou versão de inclusão social, que é construída sobre um compromisso de obter qualificações e credenciais para os estudantes que não foram bem servidos dessa forma historicamente pelas escolas. No entanto, pode-se argumentar que as formas de ensino e aprendizagem envolvidas aqui ainda não estão os servindo bem. (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 115.)

Isto posto, tornam-se diminutas as intervenções criativas, pois cria-se uma moldura na qual a inventividade se encolhe significativamente, restando poucas possibilidades para uma aprendizagem profunda com base num “conhecimento poderoso” e não no “conhecimento dos poderosos”, como discute Young (2007). Ao priorizar uma aprendizagem de superfície, comprometida com os interesses e exigências que emanam das avaliações em larga escala,

que no Brasil se personifica no Ideb, os resultados e efeitos são a priorização da informação em detrimento da compreensão. Sob esta lógica, as avaliações e os indicadores que elas produzem passam a reger e manipular as subjetividades e profissões no âmbito da escolarização, portanto, impactando diretamente o trabalho docente e o trabalho de gestão (escolar e educacional).

Reiterando minha posição de que é papel político e ético da escolarização assegurar um currículo em que todos os estudantes tenham o direito ao conhecimento, considero seminal a argumentação de Young (2007, p. 1294, grifos do autor):

Ao usar a palavra “conhecimento” em termos gerais, considero útil fazer uma distinção entre duas ideias: “conhecimento dos poderosos” e “conhecimento poderoso”. O “conhecimento dos poderosos” é definido por quem detém o conhecimento. Historicamente e mesmo hoje em dia, quando pensamos na distribuição do acesso à universidade, aqueles com maior poder na sociedade são os que têm acesso a certos tipos de conhecimento; é a esse que eu chamo de “conhecimento dos poderosos”. [...] Assim, precisamos de outro conceito que chamarei de “conhecimento poderoso”. Esse conceito não se refere a quem tem mais acesso ao conhecimento ou quem o legitima, mas refere-se ao que o conhecimento pode fazer, como, por exemplo, fornecer explicações confiáveis ou novas formas de interpretar o mundo.

Com base neste pensamento, entendo que a pedagogia das competências e habilidades - forjadas sob os jargões do “aprender a aprender” e “aprender a fazer”, proposto por Delors (1998) e aliados aos saberes da neurociência, mal compreendidos e utilizados no campo curricular como evidência a emergência das denominadas “habilidades socioemocionais” - tem produzido de forma retórica a necessidade urgente de desenvolver nos estudantes, professores e dirigentes educacionais a capacidade de resolução de problemas imediatos, de estimular a criatividade e a flexibilidade mediante os desafios engendrados pela busca incessante da modernização e inovação da sociedade globalizada, revelando sua real faceta instrumentalista, pragmatista, conservadora e neotecnicista.

Como evidenciam os estudos de Ball, Maguire e Braun (2016), a defesa do desenvolvimento das habilidades socioemocionais na educação escolar visa

[...] aumentar autoconsciência, prevenir depressão e promover habilidades para a vida, tais como resiliência, persistência, empenho, assertividade e felicidade. A intenção é que essa abordagem psicoterapêutica venha impulsionar o desempenho, a longo prazo, mas é, ao mesmo tempo, preocupada com ambições mais amplas para a saúde mental e realização emocional. Contudo, essa abordagem potencialmente mais progressista também contém dentro de si a capacidade de exercer formas diferentes e menos evidentes de controle que se movem do corpo à mente. Enquanto parece ser útil ajudar os estudantes a desenvolver essas competências, pode-se argumentar que qualquer alcance em direção ao controle por meio da predeterminação de que atitudes os alunos deveriam ter (assertiva, resistente, etc.) também abre caminho

para identificação de alunos como ‘insatisfeitos’, ‘perturbados’ e similares, quando eles não parecem internalizar e produzir essas respostas desejadas. (BALL, 2016, p. 167, grifos do autor)

Corroborando estes argumentos, afirma Barreto (2004, p. 1194, grifo do autor.):

Se, de um lado, a noção de competência envolve dificuldades teóricas (Dias & Lopes, 2003), são muito claros os pressupostos assumidos nas propostas de formação baseada em competências: (1) o ensino pode ser decomposto em habilidades e competências básicas; e (2) a formação dos professores organizada a partir dessas habilidades e competências corresponde ao desempenho docente ‘desejável’. Em outras palavras, trata-se da suposição de que a totalidade (trabalho docente) seja equivalente à soma das partes. O reducionismo é inevitável, ao passo que a sofisticação pode ser maior, considerando os novos recursos tecnológicos que podem co-operar com as competências. É na articulação do reducionismo à sofisticação que está fundada a estratégia de substituição tecnológica.

Com estes argumentos em tela, foi conclusivo que nas abordagens temáticas concentradas nas políticas de ensino e aprendizagem, o interesse central foi produzir interpretações e traduções comprometidas com a uniformização curricular, de modo a persuadir os coletivos heterogêneos a aderirem a este ideário correspondente. Adensando essa discussão, destaco que em 7 de maio de 2018, a Undime-SC publicou um artigo, intitulado “Entenda a proposta de unificação curricular entre estados e municípios” em seu portal¹⁰⁴, focalizando a questão da BNCC em fase de implementação e enfatizando que estava em andamento um projeto de “unificação curricular” da educação básica no Brasil que abrangeria estados e municípios, no qual “Tanto o Consed quanto a Undime reforçam que estas construções têm sido feitas de maneira dialógica e democrática”. Para tanto, elencou um conjunto de ideias e concepções de especialistas ouvidos pelo Centro de Referências em Educação Integral que afirmam explicitamente o caráter uniformizador do currículo na BNCC, como explicita o texto a seguir:

Cecília Motta, presidente do Consed, afirma ainda que a unificação curricular facilita a continuidade dos estudos dos alunos. Como muitas crianças migram entre as redes, sobretudo durante o Fundamental, é comum testemunhar uma quebra nos conteúdos estudados, causada pelas diferenças nas grades. ‘A unificação curricular também facilitaria para os muitos professores que lecionam em ambas as redes, para uma mesma etapa de ensino, e tem de lidar com currículos diferentes’, afirma Cecília. A especialista em currículo Julia Andrade concorda, mas faz uma ressalva. ‘Essa unificação tem que vir como orientação curricular. Um bom currículo municipal já deveria trazer os valores e abordagens necessárias para se garantir a defesa de direitos, a diversidade cultural e de gênero, e o olhar para o território. Não se pode retirar a importância dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) como filtro

¹⁰⁴Disponível em: <<https://undime-sc.org.br/noticias/entenda-proposta-de-unificacao-curricular-entre-estados-e-municipios/>>. Acesso: 20 ago. 2022.

interpretativo do contexto das escolas, direito garantido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)'. (UNDIME-SC, 2018a, grifos do autor.)

Como se escancara, a uniformização dos currículos é o grande interesse que subjaz à BNCC. Interesse tanto assumido publicamente por especialistas que se manifestaram, como pela Undime-SC que os chancela em seu artigo, a partir de pretensas justificativas de garantir a sequencialidade e articulação de aprendizagens entre os denominados “estudantes migrantes”, facilitar o trabalho dos professores e melhorar a qualidade da educação. Estas justificativas se alinham e reverberaram também entre grande parte dos *experts* que trabalharam com as políticas de ensino e aprendizagem nos eventos formativos. É desvelador que a uniformização curricular funcionou como um ponto nodal que articula e encerra provisoriamente discursos e narrativas sobre a política curricular brasileira, justificando e legitimando a necessidade urgente e inadiável da reforma. Destarte, o que se evidencia no jogo político é a capacidade que particulares grupos assumiram para representar, ainda que temporariamente, o conjunto de demandas, expectativas e possibilidades que deram estatura às políticas de ensino e aprendizagem.

Na próxima subseção serão abordados os achados e análises correspondentes às Políticas de Gestão de Financiamento.

4.1.3 Políticas de financiamento educacional: analisando as temáticas e discursos

Esta subseção tem como objetivo apresentar o detalhamento e análise sobre as temáticas trabalhadas nos eventos formativos da Undime-SC, agrupados na categoria políticas de financiamento educacional, destacando as ideias, concepções, interesses subjacentes. Na Figura 29, são demonstrados os resultados.

Figura 29 - Nuvem de palavras com eixos estruturantes e temáticas referente às Políticas de Financiamento



Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

No âmbito do trabalho com políticas de financiamento educacional foram identificadas 27 temáticas com 55 incidências, como vemos a seguir. As análises evidenciam a centralidade nos orçamentos e prestação de contas, com suas correspondentes tensões e disputas pelos fundos públicos entre os entes federativos. Para tanto, os discursos e narrativas se ancoraram majoritariamente no reconhecimento de que o financiamento da educação básica é decorrente de previsão orçamentária específica, tal como determinam os artigos 163 a 169 da Constituição Federal (1988), na lisura da aplicação dos recursos financeiros e nas prestações de contas com responsabilidade na gestão fiscal, como preconiza a Lei de Responsabilidade Fiscal (BRASIL, 2000) e nas normais gerais do direito financeiro aplicáveis a União, Estados, Distrito Federal e Municípios, nos termos da LDBEN, como atesta o excerto a seguir.

“Todo gasto público deve estar demonstrado de forma clara, evidente, sem a menor (ou qualquer) dúvida que possa ser suscitada. Podemos ser questionados a qualquer momento. Jean Adriano Rugoni. **O orçamento como estratégia da política pedagógica da educação**. 2018. (Disponível em: <<https://undime-sc.org.br/wp->

content/uploads/2017/09/O-or%C3%A7amento-como-estrat%C3%A9gia-da-pol%C3%ADtica-pedag%C3%B3gica-da-educa%C3%A7%C3%A3o-.pdf>. Acesso: 25 jan. 2022.).

A preocupação de Rugoni de que questionamentos sobre a gestão financeira da educação podem ser realizados a qualquer momento, ancora-se em três aspectos: 1) profusão de documentos de políticas existentes que regulam os orçamentos e prestações de contas; 2) variedade de mecanismos de controle que envolvem sofisticados *softwares* e órgãos governamentais de controle e fiscalização; e 3) expansão de organizações não governamentais (ONGs) que acompanham e monitoram os investimentos na educação.

Não por acaso, os *softwares* do Sistema de Gerenciamento de Atas de Registros de Preço (Sigarp)¹⁰⁵, Sistema de Gestão de Prestação de Contas (SIGPC)¹⁰⁶, Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação (Siope)¹⁰⁷ e Plano de Ações Articuladas (PAR)¹⁰⁸ se configuraram como temáticas trabalhadas nos eventos formativos.

¹⁰⁵“O Sigarp foi criado em julho de 2011 como ferramenta de gestão e de transparência do processo de utilização dos pregões de registro de preços realizados pelo FNDE. Visa tornar mais ágil o processo, fornecer informações gerenciais, armazenar resultados e disponibilizá-los aos órgãos e às entidades interessadas e à sociedade. O processo de utilização das atas de registro de preços do FNDE é todo feito eletronicamente, por meio deste sistema. Destina-se a órgãos e entidades públicas interessados nos pregões disponibilizados pelo FNDE; Fornecedores que tenham firmado compromisso de fornecimento em ata de registro de preços do FNDE; Entidades de certificação de qualidade [...] e consulta pública por qualquer pessoa.” (Portal FNDE-Sigarp. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/fndesistemas/sigarp>>. Acesso em: 10 mar. 2022.)

¹⁰⁶“O SiGPC, criado em 2012, é uma solução tecnológica criada para automatizar as etapas do dever constitucional de prestar contas, perpassando pela constatação da obrigatoriedade de prestar contas, inserção dos dados da execução técnica e financeira pelas Entidades Executoras, verificação das informações do controle social, análise das informações prestadas, adoção das medidas de exceção, quando cabíveis, e inclusões de informações encaminhadas pelos órgãos de controle. destina-se ao público interno e ao público externo, sendo este a sociedade civil, os órgãos de controle internos e externos, gestores de Entidades Executoras e demais agentes públicos.”. Portal FNDE-SiGPC. (Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/fnde_sistemas/sigpc-contas-online>. Acesso> 15 mar. 2022.)

¹⁰⁷“Siope é uma ferramenta eletrônica instituída para coleta, processamento, disseminação e acesso público às informações referentes aos orçamentos de educação da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, sem prejuízo das atribuições próprias dos Poderes Legislativos e dos Tribunais de Contas. Destina-se à sociedade em geral e aos gestores educacionais dos estados e municípios. o SIOPE fornece informações atualizadas sobre as receitas públicas e os correspondentes recursos vinculados à educação e os subsidia na definição e na implementação de políticas de financiamento orientadas para a promoção da inclusão educacional, da igualdade de oportunidades, da equidade, da efetividade e da qualidade do ensino público.” (Portal FNDE-Siope. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/fnde_sistemas/siope>. Acesso: 18 mar. 2022).

¹⁰⁸“PAR” é uma estratégia de assistência técnica e financeira iniciada pelo Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, fundamentada no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que consiste em oferecer aos entes federados um instrumento de diagnóstico e planejamento de política educacional, concebido para estruturar e gerenciar metas definidas de forma estratégica, contribuindo para a construção de um sistema nacional de ensino. Trata-se de uma estratégia para o planejamento plurianual das políticas de educação, em que os entes subnacionais elaboram plano de trabalho a fim de desenvolver ações que contribuam para a ampliação da oferta, permanência e melhoria das condições escolares e, conseqüentemente, para o aprimoramento do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) de suas redes públicas de ensino. Assegurar o acesso dos estudantes às vagas escolares disponibilizadas nas instituições de ensino, em especial na educação básica, e sua permanência com sucesso na escola, depende do atendimento a uma série de elementos estruturais e serviços, dentre os quais se destacam: materiais didáticos e pedagógicos, formação de profissionais, equipamentos e infraestrutura escolar. Esses produtos e serviços se relacionam a vários fatores econômicos e sociais e à forma de planejamento, gestão, atuação e colaboração entre os entes subnacionais, proporcionada pela assistência

As políticas de financiamento da educação foram reconhecidas como estruturantes e vitais para a garantia do direito à educação, na medida em que sua capilaridade se estende às diversas dimensões da educação escolar. Foi comum nos discursos e narrativas traçar relações, interações, confrontações e mediações com o regime federalista brasileiro para justificar e orientar sentidos e significados sobre as políticas e a necessidade de se estabelecer padrões e parâmetros avaliativos e de monitoramento, como condição essencial para promover avanços nos resultados e efeitos das políticas na prática.

Personificando essa evidência, vejamos a narrativa de Daniel Tojeira Cara, enunciada durante a palestra “Financiamento da Educação e o Custo Aluno Qualidade – CAQ”, realizada em 2013¹⁰⁹:

Estados federativos e políticas sociais. 1. São mais eficientes: produzem níveis comparativamente mais baixos de gasto social (Peterson, 1995; Banting; Corbett, 2003); 2. São menos eficazes: têm menor abrangência e cobertura dos programas sociais (WEIR; ORLOFF; SKKOCPOL, 1998; PIERSON, 1996); 3. São mais descoordenados: tendem a tornar mais difíceis os problemas de coordenação dos objetivos das políticas, gerando superposição de competências e competição entre os diferentes níveis de governo (WEAVER; ROCKMAN, 1993); 4. Quando eficazes, determinam mínimos, bons mínimos, denominadores comuns referenciais aos direitos sociais: as políticas sociais tendem a se caracterizar por um mínimo denominador comum (WEAVER. ROCKMAN, 1993; TSEBELIS, 1997).

Fazendo uso de epistemes e estudos especializados no campo das políticas sociais, foi dado visibilidade ao fato de que Estados federativos são mais eficientes no desenvolvimento de políticas sociais, pois têm menores gastos para colocá-las em ação, porém com eficácia reduzida na coordenação e cobertura de programas. Face a esta situação, o *expert* aponta para o desafio em promover uma coordenação clara e orgânica das competências e reponsabilidades entre os entes federativos, como possibilidade de capital importância para ampliar a cobertura e abrangência de programas sociais e, conseqüentemente, determinar padrões mínimos de qualidade para orientar as práticas das políticas com eficácia e eficiência.

Com este pano de fundo, relativamente comum entre os *experts*, os discursos e narrativas foram tecidos a partir de duas predominâncias: a) defesa de padrões e indicadores para monitoramento e controle das aplicações financeiras em educação, visando a otimização dos gastos e a eficiência, numa relação tripartite entre verbas públicas, gestão e controle social; e b) recursos financeiros se pulverizam em fundos provisórios (como era o caso do

técnica e financeira, concretizada no âmbito do PAR.”. (Portal FNDE-PAR. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/programas/par>>. Acesso: 20 mar. 2022).

¹⁰⁹ Disponível em: <<https://undime-sc.org.br/galerias/videos/assista-ao-video-sobre-caqi-custo-aluno-qualidade-inicial/>>. Acesso: 12 mar. 2022.

Fundeb até 2020), contribuições (como é o caso do salário educação) e programas educacionais federais, todos concentrados sob a gestão da União, logrando para si forte poder no jogo político para propor políticas e definir os modos de colocá-las em ação.

Assim, foi possível inferir que por detrás das temáticas, estava o interesse de lutar pela captação e ampliação de recursos para a manutenção e desenvolvimento da escolaridade obrigatória, seja aqueles decorrentes da função redistributiva e supletivas da União, nos termos do que define o art. 9º, item III, da LDBEN (BRASIL, 1996), seja aqueles decorrentes da ampliação dos percentuais dos impostos, taxas e vinculações financeiras a comporem a cesta do financiamento geral da educação. Nesta direção, a recorrente defesa e reivindicação de uma reforma tributária na qual se redefinisse o CAQi emblemática explicitamente este interesse, sob a ideia justificadora de promover maior seguridade jurídica e financeira aos municípios para o cumprimento de suas competências e responsabilidades.

Diante da complexidade das finanças, as abordagens das temáticas buscaram orientar os processos de interpretação e tradução dos DMEs catarinenses sobre o financiamento da educação básica, por meio de prescrições e roteiros produzidos e disseminados com o interesse de orientar a ação dos DMEs, como se verifica no excerto a seguir.

“Projeções de receitas e despesas. Receitas: a) 5% e 25%: solicitar à secretaria de finanças/gestão previsões anuais atualizadas dos componentes destas receitas; b) FUNDEB: Acompanhar as portarias e as devidas atualizações das receitas municipais do FUNDEB no site do FNDE e no Conviva; e c) Consultar sempre o site do FNDE no espaço voltado para as consultas financeiras (programas, salário-educação). Despesas: a) Trabalhar separadamente os custos com pessoal (projeções dos reajustes e amadurecimento de planos); e b) Manter o custeio no nível do ano anterior e realizar despesas de investimento apenas com receita de investimento”. André Pinheiro de Carvalho. **Gestão orçamentária e financeira**. 2019. (Disponível em: <<http://undime-sc.org.br/wp-content/uploads/2019/04/Financiamento-da-Educa%C3%A7%C3%A3o-e-Fundeb-Andr%C3%A9-de-Carvalho.pdf>>. Acesso: 10 jan. 2022.)

É nesta conjuntura político-financeira que o Fundeb, instituído pela Emenda Constitucional 53/2006 (BRASIL, 2006) e regulamentado pela Lei n. 11.494/2007 (BRASIL, 2007)¹¹⁰, foi abordado nos eventos formativos, destacando-se, ao longo do período investigado, a preocupação dos *experts* e da própria a Undime-SC com o seu caráter provisório e suas respectivas fragilidades no escopo da política de financiamento educacional. Esta provisoriedade foi de forma recorrente entendida como um risco à continuidade das

¹¹⁰ Com base na legislação mencionada, o Fundeb se caracteriza como um fundo especial, de caráter provisório e de natureza contábil. Compõem o fundo, predominantemente, os recursos financeiros oriundos de impostos e transferências dos estados, Distrito Federal e municípios, vinculados à educação, segundo os termos constitucionais. De âmbito estadual, há um total de 27 fundos para os quais a União tem o dever de complementar os recursos para os demais entes federativos. Sua vigência em caráter provisório se encerrou em 31 de dezembro de 2020, cedendo lugar ao “Novo Fundeb”, com caráter permanente.

políticas e, conseqüentemente, uma ameaça ao colocar em suspeição a capacidade de oferta da escolarização pelas RMEs em todo o país, tendo em vista o alto grau de dependência dos municípios a este recurso financeiro para a manutenção e desenvolvimento do ensino. Dependência que se restringiu relativamente com a aprovação do “Novo Fundeb”, em 2020.

Ao referir-se à aprovação do Novo Fundeb na Câmara dos Deputados, Patrícia Lueders (presidente da Undime-SC) pronunciou-se no portal da Undime-SC¹¹¹, destacando:

Aprovado nesta terça-feira, 21, na Câmara dos Deputados, com amplo apoio de todas as bancadas, a Proposta de Emenda à Constituição (PEC 15/15), que torna o Fundeb permanente com aumento da participação da União no financiamento estudantil, representa uma vitória significativa pra Educação, pois viabiliza melhores condições e recursos para aprimorar os processos de ensino-aprendizagem das escolas e centros de educação infantil das redes pública municipal e estadual. O relatório da PEC, que garante o fundo de financiamento da educação básica no país, foi construído a muitas mãos, com participação ativa da população brasileira, visando um futuro melhor para a educação, com mais qualidade e equidade social a todos. Além disso, a validação do texto possibilitará a valorização de profissionais da área, capacitação, garantia dos padrões de qualidade e acesso de todos à educação. As seccionais da UNDIME nos estados foram responsáveis pela ação que mobilizou deputados e a comunidade escolar nas redes sociais, para que os investimentos fossem assegurados.

A “vitória significativa para Educação” foi assim entendida em decorrência das mudanças propostas em relação ao Fundeb anterior, destacando-se, principalmente: a) aumento gradativo da complementação da União aos demais entes federativos até o ano de 2026, ou seja, o incremento de 10% para 23% dos recursos; b) obrigatoriedade de implantação do CAQ, instituído mediante lei complementar; c) criação do valor anual por aluno (VAAF) e do valor anual total por aluno (VAAT); d) ampliação de 60% para 70% dos recursos para o pagamento de profissionais da educação, com a proibição do pagamento de proventos e aposentadorias no cálculo do percentual da manutenção e desenvolvimento da educação; e e) redistribuição dos recursos com um sistema híbrido entre os entes da administração pública, possibilitando que alguns municípios possam receber os recursos, mesmo que os respectivos Estados não sejam beneficiados.

Como demonstra o estudo de Ferreira (2014), o Fundeb, enquanto política de fundos, esteve intrinsecamente relacionada à descentralização fiscal com fulcro na melhoria da gestão dos recursos financeiros, humanos e materiais no setor educacional. Essa ideia e concepções correlatas manteve-se incólume no Novo Fundeb. Como elucidam Ferreira e Oliveira (2021), o Novo Fundeb se configura como uma significativa e potente alternativa para a consolidação

¹¹¹ Disponível em <<https://undime-sc.org.br/sem-categoria/novo-fundeb-e-aprovado-na-camara-dos-deputados/>>. Acesso em: 08 ago. 2022.

do regime de colaboração brasileiro, sob os auspícios da concepção do federalismo cooperativo, na medida em que se torna mais clara e efetiva a ação redistributiva, a descentralização e o compartilhamento das responsabilidades entre os entes federativos.

Temáticas sobre a valorização dos profissionais da educação também compuseram a agenda dos eventos formativos, intimamente relacionadas com a implantação do piso nacional do magistério e dos planos de carreira, seja pelas determinações preconizadas no ordenamento jurídico, seja pelas manifestações reivindicatórias das entidades de classe. Analisando as narrativas produzidas nos eventos formativos é reveladora a predominância da racionalidade financeira sobre educação, secundarizando e subordinando a qualidade e a valorização dos profissionais da educação ao montante dos recursos orçamentários, comumente contingenciados pelos ajustes fiscais e a austeridade, fazendo do discurso da valorização, em muitos casos, apenas uma falácia, como vemos no excerto a seguir.

Ao referir-se sobre a diferença entre “atualização” e “reajuste” dos planos de carreira do magistério: “É inconstitucional introduzir nos planos de carreira o percentual de atualização do piso como reajuste anual. [...] 1. Atualizar o piso anualmente, em janeiro: Ninguém pode receber no vencimento valor abaixo do piso; 2. Conceder reajuste salarial para todo o magistério (junto com todos os servidores municipais). Importante: o % será concedido respeitando a capacidade orçamentário-financeira e legislação (CF art. 169 e LC 101/2000 art. 15 a 23).” Carlos Eduardo Sanches. **Financiamento e valorização dos profissionais da educação.** (Disponível em: <<https://undime-sc.org.br/wp-content/uploads/2017/04/01-Valoriza%C3%A7%C3%A3o-do-profissional-Carlos-Eduardo-Sanches.pdf>>. Acesso: 27 jan. 2022.).

Como ressaltam Ferreira (2014) e Pereira e Viana (2021), as dificuldades e problemas para a garantia da valorização dos profissionais da educação e do próprio desenvolvimento da educação pública é decorrente, em grande parte, da não concretização do regime de colaboração entre os entes federados, tal como reza o diploma constitucional, colocando em risco o alcance da meta 17 do PNE (2014-2024).

Contribui decisivamente para isso o fato de que é o governo federal o ator político que angaria para si a maior parte dos recursos oriundos dos impostos. Assim, comprometendo-se de modo pouco efetivo com o financiamento da educação básica, aos estados e municípios têm sido atribuída a responsabilidade em arcar com os investimentos necessários para garantir a educação básica de qualidade e, conseqüentemente, valorizar os profissionais da educação, partindo do argumento retórico de que os 60% dos recursos do Fundeb seriam suficientes para lograr tal intento, desconsiderado a realidade orçamentária precária (com recursos insuficientes) de expressiva parte destes entes federados.

É neste contexto político de insuficiência e dependência de recursos financeiros, formatado por sistemáticos cortes nos orçamentos da educação, sobretudo, no final dos anos

2010, que o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)¹¹² manteve-se na agenda temática dos eventos formativos, a exemplo do que aconteceu nos períodos anteriores.

Como evidencia os estudos de Adrião e Peroni (2007) e Peroni e Adrião (2007), a emergência do PDDE, em 1995, foi uma estratégia política adotada pelo governo federal para promover a reforma do Estado e a reforma da educação por meio de “políticas focalizadas”, face à pretensa escassez de recursos financeiros, alinhando-se às políticas globais neoliberais.

Como elucida Dourado (2007), as “políticas focalizadas” no setor educacional concentraram medidas e recursos financeiros com o interesse de cumprir as metas exigidas pelo sistema produtivo em reconstrução, ou seja, a implantação do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola), elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), criação do sistema de avaliação em larga escala e a criação do PDDE, todas estas ações fortemente centralizadas e controladas pelo governo federal. Tais medidas foram legitimadas sob a ideia de que dar-se-ia maior agilidade e flexibilidade na gestão dos repasses e nas prestações de contas, possibilitando que atores privados atuassem na gestão dos recursos financeiros públicos, marginalizando as instâncias coletivas de participação, como era o caso dos conselhos escolares. Essa situação, com seus respectivos argumentos e medidas, manteve-se incólume em todos os governos sucessores de Fernando Henrique Cardoso, permanecendo até os dias atuais.

Analisando a trajetória histórica do PDDE, é imperativo destacar que em 2007 ocorreu uma significativa mudança na operacionalização do PDDE, ou seja, sua incorporação ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Nestes termos, a adesão ao Plano de Metas e a elaboração do PAR tornaram-se requisitos para a habilitação do recebimento dos recursos financeiros do PDDE repassados pelo MEC/FNDE às entidades e unidades executoras¹¹³,

¹¹²O PDDE, criado em 1995, é o primeiro programa de transferência de recursos financeiros da União diretamente para instituições educativas. Os recursos orçamentários e financeiros do PDDE, oriundos do Salário Educação e com a gestão central correalizada pelo MEC e o FNDE, são voltados à aplicação em despesas de custeio (destinadas à aquisição de materiais de consumo e à contratação de serviços para o funcionamento e manutenção das instituições educativas) e despesas de capital (destinadas à cobertura de despesas com aquisição de equipamentos e material permanente para as instituições educativas, visando a reposição ou elevação patrimonial). A distribuição dos recursos entre as instituições educativas é realizada com base no número de matrículas dos estudantes matriculados no ano imediatamente anterior, conforme registrado no EducaCenso, sob a coordenação do Inep.

¹¹³De acordo com o Manual do FNDE que orienta a gestão do PDDE (Disponível em <<https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/pdde>>. Acesso: 06 ago. 2022), as Entidades Executoras (EEx) são as prefeituras municipais e secretarias estaduais e distrital de educação que representam unidades escolares públicas com até 50 (cinquenta) estudantes matriculados. As Unidade Executoras (UEEx), são organizações da sociedade civil com personalidade jurídica de direito privado, sem fins lucrativos, constituída com a finalidade de representar uma unidade escolar pública ou um consórcio de unidades escolares públicas, integrada por membros da comunidade escolar e comumente denominadas de caixa escolar, conselho escolar, associação de pais e mestres, círculo de pais e mestres, dentre outras denominações e, por fim, as Entidades Mantenedoras (EM) são organizações da sociedade civil

intensificando o controle do governo central e relativizando ainda mais a autonomia das instituições educativas.

Com a aprovação da Emenda Constitucional n. 59/2009 (BRASIL, 2009), que reconheceu a educação infantil e o ensino médio como direito público subjetivo, o PDDE foi impactado na medida em que as creches, pré-escolas e escolas de ensino médio passaram a ser contempladas pelos repasses do programa. Posteriormente, os polos presenciais do sistema Universidade Aberta do Brasil (UaB), que ofertam programas de formação inicial e continuada a profissionais da educação básica, também passaram a ser assistidos.

Assim, com os repasses dos recursos direto às unidades e entidades executoras, por um lado, facilitou-se o trabalho dos dirigentes na gestão, com possibilidades de promover melhorias no âmbito pedagógico, porém, por outro lado, alargaram-se as responsabilidades com a gestão financeira, já que novas atribuições foram criadas, como: a) elaboração de diagnósticos para a definição de prioridades; b) elaboração de planos financeiros; c) levantamento de orçamentos; d) realização de aquisições de materiais e equipamentos; e) conferência e monitoramento de notas fiscais e dos materiais e equipamentos entregues; f) vigilância com a data dos cheques em consonância com o período de prestação do serviço ou aquisição; g) fiscalização da mão de obra; h) prestação de contas com base nos protocolos burocráticos; e i) submissão e aprovação dos processos adotados pelas APPs ou órgãos similares (conselho de escola, assembleia de pais), como forma de garantir o controle social sobre a aplicação dos recursos.

São estas atribuições que foram sistematicamente abordadas em grande parte das temáticas, visando produzir e disseminar artefatos de políticas de modo a orientar e prescrever a ação dos dirigentes educacionais na operacionalização do PDDE. O programa, tanto em termos de finalidade como de operacionalização, foi, predominantemente, considerado uma política de sucesso em termos de gestão, como vemos no excerto a seguir.

“Vantagens da utilização do cartão PDDE: mais agilidade na realização de pagamentos; mais segurança na realização dos pagamentos; mais controle sobre a destinação dada aos recursos, mais agilidade na prestação e contas.”. Iolanda de Araújo Moura. **Cartão PDDE**. 2018. (Disponível em: < <https://undime-sc.org.br/wp-content/uploads/2018/11/Cart%C3%A3o-PDDE-Iolanda-de-Ara%C3%BAjo-Moura.pdf>>. Acesso: 10 jan. 2022.).

com personalidade jurídica de direito privado, sem fins lucrativos, qualificada como beneficente de assistência social ou de atendimento direto e gratuito ao público, representativa das escolas privadas de educação especial.

Neste aspecto, Cruz (2009) destaca que o PDDE, com a diferenciação no atendimento, contribuiu para minimizar as desigualdades regionais presentes nos critérios de distribuição da cota federal do salário-educação, configurando-se como um importante mecanismo de financiamento suplementar às instituições educativas, induzindo, em muitos casos, a criação de programas locais similares. Contudo, como destacam os estudos de Adrião e Peroni (2007), Silva (2005), Kalam (2011) e Yanaguita (2013), o PDDE estreitou significativamente o poder de decisão local, tendo em vista que predominam as diretrizes, padrões e decisões políticas do governo central e, além disso, fez emergir a fragmentação das dimensões pedagógica e financeira das instituições educativas, esvaziando os espaços de participação coletiva na gestão local do programa, sob o princípio da gestão democrática, restringindo-se apenas às equipes diretivas escolares.

Esses destaques corroboram o entendimento de que

A escola é representada como uma cifra de política do governo, política que vem de fora, e que se sobrepõe às particularidades, às prioridades ou aos princípios locais e que coloca o ensino e aprendizagem desenhados em cena. [...] Há pouco ou nenhum espaço para interpretações alternativas da política. (BALL; MAGUIRE, BRAUN, 2016, p. 133.)

Com base nas discussões tecidas, as temáticas sobre o financiamento da educação descortinam a ideia de que o financiamento foi interpretado e traduzido a partir dos seus condicionamentos aos ganhos e metas esperadas, às mudanças culturais desenhadas e ao grau de generalização de competências na gestão de concepção gerencialista. Neste encaixilhamento, a educação foi concebida como uma despesa ou gasto, e não um investimento que se destina à formação humana. Em função dos ganhos e metas esperados, o financiamento deve ser repartido entre o Estado, as empresas e o indivíduo. Entretanto, o Estado não deve se desinteressar pela educação uma vez que existem

[...] externalidades positivas, quer dizer, efeitos benéficos para toda a coletividade. Mas, se ele deve se encarregar de uma parte das despesas educativas, deve igualmente criar as condições para que os indivíduos operem as escolhas racionais e assumam os custos que retornem a eles legitimamente. (LAVAL, 2004, p. 27-28.)

Diversificar as fontes de financiamento, por conseguinte, aparece como a única via racional e viável, convidando para um cofinanciamento da educação sob a lógica dos rendimentos educativos que eles se referem. Como explica Laval (2004, p. 28), “[...] a teoria do capital humano, contrariamente a algumas pretensões à equidade da OCDE e BM, é em nada, igualitária.”, pois alimenta a crença de que as análises do tipo custo-benefício

expliquem e justifiquem as diferenças de investimento educativo. Ademais, reforça-se a ideia de que os estudantes com mais sucesso escolar (desempenho e rendimento) têm interesse em avançar seus estudos aos níveis mais elevados porque o investimento é, neste caso, muito rentável. Em contrapartida, aqueles estudantes com menor sucesso escolar ou mesmo considerados fracassados, têm mais interesse em abandonar seus estudos para se inserir precocemente no mercado de trabalho. Desse modo, é conclusivo que a rearticulação propugnada entre as instituições educativas e as empresas não é, necessariamente, mais democrática.

Na próxima subseção serão abordados os achados e análises correspondentes às Políticas de Infraestrutura.

4.1.4 Políticas de infraestrutura: analisando as temáticas e discursos

Esta subseção tem como objetivo apresentar o detalhamento e análise sobre as temáticas trabalhadas nos eventos formativos da Undime-SC, agrupados na categoria políticas de infraestrutura, destacando as ideias, concepções, interesses, natureza das políticas abordadas e o foco das mudanças. Na Figura 30, são demonstrados os resultados panorâmicos no formato de nuvem de palavras.

Figura 30 - Nuvem de palavras com eixos estruturantes e temáticas referente às Políticas de Ensino e Aprendizagem



Fonte: Elaborador pelo autor (2022).

No âmbito do trabalho com políticas de infraestrutura foram identificadas 11 temáticas com 19 incidências. As tecnologias digitais na educação assumiram lugar de relevo nas temáticas. Os discursos se ancoraram na ideia da inovação pedagógica, por meio da inserção e uso das TDIC no âmbito das práticas curriculares escolares, com forte alinhamento aos princípios, diretrizes e procedimentos defendidos pelos programas federais, particularmente, o Proinfo Integrado¹¹⁴ e o Programa Educação Conectada¹¹⁵. Considerando o caso do Brasil, a iniciativa de inserir as TDIC no setor educacional remontam os anos 1983, quando o MEC

¹¹⁴ O Proinfo Integrado foi criado em 2007 com o objetivo de promover a inclusão digital dos professores, alunos das escolas de educação básica e comunidade escolar em geral e, em sentido mais amplo, a dinamização e qualificação dos processos de ensino e de aprendizagem com vistas à melhoria da qualidade da educação básica. É um aperfeiçoamento do Proinfo, criado em 1997, com o propósito de promover o uso pedagógico da informática na rede pública de educação básica, viabilizando computadores, recursos digitais e conteúdos educacionais às escolas.

¹¹⁵ O Programa Educação Conectada foi criado em 2017, com o objetivo de apoiar a universalização do acesso à internet de alta velocidade e fomentar o uso pedagógico de tecnologias digitais na educação básica.

lançou o Projeto Educom, com o objetivo de estimular e criar uma cultura de informática educativa na esfera pública, com o interesse de alavancar a modernização do país e conquistar a autonomia no setor de microeletrônica e informática. Desta experiência embrionária, emergiram um conjunto de medidas políticas subsequentes, como o Proinfo, Proinfo Integrado e Programa Educação Conectada.

Caracterizando o tempo presente como a “era digital” ou a “sociedade do conhecimento”, as narrativas foram arquitetadas com o propósito de disseminar e conformar os DMEs à ideia da inevitabilidade do mundo digital e virtual na educação escolar, numa sociedade anunciada e demarcada, como que naturalmente, pela provisoriedade, incertezas e velocidade das mudanças, contudo, portadora da possibilidade continuada de melhorias, como expressa o texto a seguir.

“O mundo contemporâneo é incerto e a escola é complexa. Como atuar? É preciso romper com a aprendizagem isolada de fragmentada de conhecimento. É preciso assegurar a integração de conhecimentos, competências e habilidades. É preciso entender que tudo está numa rede interconectada e diversificada. É preciso conectar alunos de diferentes idades em projetos. É preciso rever a forma de funcionar da escola. É preciso aceitar que tudo é provisório. É preciso acreditar que tudo pode melhorar. Lourdes Atié. **Que escola, professores e estudantes estamos construindo frente aos desafios da contemporaneidade?** 2019. (Disponível em: <undime-sc.org.br/wp-content/uploads/2019/10/Que-escola-professores-e-estudantes-estamos-construindo-frente-aos-desafios-da-contemporaneidade-Lourdes-Atié.pdf>. Acesso: 12 fev. 2022.).

Como destacam os estudos de Souza (2013) e Vidal e Silva (2010), a inserção e uso de artefatos tecnológicos foi constante no processo de produção da escola moderna, sobretudo a partir do século XX, estando predominantemente vinculado ao interesse de promover à renovação e a inovação pedagógica. Este interesse se intensificou ao longo do século XXI, com um modo retórico hegemônico que fortaleceu a ideia da indissociabilidade entre a inovação pedagógica e a inovação tecnológica, fazendo emergir no setor educacional uma demanda significativa em torno do uso das TDIC e, conseqüentemente, ampliando exponencialmente os mercados educacionais e os lucros no setor tecnológico aninhados no *edubusiness*.

Como argumenta Grimm (2017) os programas voltados à inserção e uso das TDIC na educação escolar brasileira é resultante da destacada participação do Estado e de atores ligados aos campos político, econômico e acadêmico que vêm disputando os sentidos das políticas e os fundos públicos da educação, por meio da legitimação de

[...] determinadas concepções de educação, práticas pedagógicas e visões de mundo, quase sempre vinculadas ao imaginário em torno das tecnologias digitais na

‘sociedade da informação’, na ‘economia do conhecimento’ e nas ‘pedagogias construtivistas’. (id., p. 12.).

Segundo a autora, abriu-se o mercado para a venda de produtos e serviços tecnológicos digitais para o Estado, contribuindo decisivamente para a disseminação e intensificação da mercantilização da educação escolar, a partir de complexas e emaranhadas redes de políticas em que indústrias e empresas se alojam, tensionando e reconhecendo o Estado como um potente comprador.

É nessa tessitura política, econômica, cultural e educacional que foi possível concluir que as TDIC na educação foram abordadas nos eventos formativos, ou seja, como a solução para promover a inovação pedagógica, a inclusão digital dos sujeitos da educação e a melhoria dos indicadores educacionais, fazendo reverberar o “otimismo tecnológico exacerbado”, como destaca Soares (2006), dos defensores das tecnologias nas suas formações discursivas, como explicita o excerto a seguir.

“O Programa Escola Conectada é uma Nova Plataforma Integrada de Recursos Educacionais Digitais do MEC com até 30.000 recursos educacionais digitais disponíveis. Até 2018, 22.500 escolas estavam recebendo apoio técnico e financeiro para serviço de conexão de alta velocidade ou para equipamentos para uso pedagógico ou infraestrutura. 80% dos articuladores formados nas redes que já aderiram. Universalizar o acesso das escolas à conexão de alta velocidade até 2024 é a meta. [...]Tecnologia também é uma estratégia para atingir as demais competências, inclusive é citada no documento recorrentemente nas unidades temáticas e objetos de conhecimento.” Alexander Moreira. 2018. **Programa Educação Conectada**. Disponível em: <<https://undime-sc.org.br/wp-content/uploads/2018/05/25.05-Alexsander-Moreira-Programa-Educa%C3%A7%C3%A3o-Conectada.pdf>>. Acesso: 16 jan. 2022).

Nesta direção, destacamos o discurso de Roseli de Deus Lopes, enunciado na palestra “O papel da tecnologia e da formação pedagógica no cenário da educação no Brasil”¹¹⁶, realizada em 2014:

Novo milênio – 8 competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida (EUR-Lex, 2010): a) comunicação na língua materna; b) comunicação em línguas estrangeiras; c) matemática e básicas em ciências e tecnologia; d) digital; e) aprender a aprender; f) sociais e cívicas; g) espírito de iniciativa e empreendedorismo; h) sensibilidade e expressões culturais.

Como vemos, imbricaram-se na formação discursiva os pilares para educação proposto pelo “Relatório Delors” (UNESCO, 1996), as proposições da “Estratégia 2020 para a Educação” (BANCO MUNDIAL, 2011) e as recomendações do “Relatório Inspirados pela tecnologia, norteados pela pedagogia: Uma Abordagem Sistêmica das Inovações

¹¹⁶ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=OytIEyPd778>>. Acesso: 12 dez. 2021.

Educacionais de Base Tecnológica” (OCDE, 2010), dentre um conjunto de tantos outros documentos de políticas que constituem a agenda da Política Educacional Global.

Neste aspecto, como corroboram os estudos de Macedo (1997) e Sossai, Lunardi Mendes e Pacheco (2009), o discurso sobre o uso das TDIC na educação tensionou as instituições educativas à modernização, sobretudo a partir do século XXI, para não incorrer no pretenso anacronismo e, por sua vez, assegurar o ingresso dos estudantes no mundo do trabalho competitivo e globalizado, reforçando a lógica imanente da eficácia e da eficiência da escolarização.


Temáticas relacionadas à arquitetura dos prédios escolares - como artefatos de políticas que moldam e condicionam as práticas curriculares, subjetividades e profissões - foram abordadas nos eventos formativos com o interesse de caracterizar a necessidade da reorganização dos espaços educativos e redefinição das tradicionais arquiteturas dos prédios escolares, como um aspecto importante para a melhoria da qualidade da escolarização, como pode ser constatado na narrativa de Doris Catharine Cornélie Knatz Kowaltowski, proferida na palestra “Arquitetura escolar: desafios e potencialidades”¹¹⁷, realizada em 2016:

Ao nosso favor. Momento de questionamento da qualidade da educação e sua infraestrutura: a) Força para receber apoio e recursos para mudanças espaciais; b) Jovens conectados virtualmente pelas redes sociais; c) novas referências – mudanças. Introduzir mudanças: a) Responsáveis; b) Com base em conhecimento científico; e c) *Evidence Based Design*.

Pensar e prover novos ambientes escolares foi considerado uma dimensão importante para a melhoria da qualidade da educação, com foco no atendimento das necessidades dos estudantes e dos profissionais de educação, bem como, para o fortalecimento de uma visão e de um conjunto de medidas sustentáveis - desde a seleção dos materiais empregados nas construções e reformas, como no reaproveitamento de recursos naturais como a coleta de águas das chuvas, tratamento de esgotos, ventilação e iluminação naturais dos ambientes, como vemos nas figuras 31 e 32.

¹¹⁷ Disponível em: <<https://undime-sc.org.br/download/palestras-ix-forum-extraordinario-undimesc/>>. Acesso: 26 jan. 2022.

Figura 31 - Slide apresentado por Luiz Fernando Corrêa na palestra “Modelo de creche com conceito de sustentabilidade”, realizada em 18 de maio de 2016

CRECHE HASSIS 

GANHOS

- ✓ Edificação saudável
- ✓ Economia e racionalização de recursos naturais (água, esgoto, eletricidade, etc)
- ✓ Formação de consciências (profissionais envolvidos, público)
 - ✓ Formação de mão de obra
- ✓ Ser uma referência de local onde se pode adquirir consciência da importância vital dos requisitos de sustentabilidade
- ✓ Possibilidade de replicar conhecimentos e procedimentos adquiridos p/ outras obras
 - ✓ Diminuição do absenteísmo escolar (> índice doenças respiratórias)

DESAFIOS

- ✓ Certificação LEED após licitação e com início das obras
- ✓ Tempo x “sistema administrativo” (consultorias, readequações de valores, etc)
- ✓ Conscientização da comunidade e dos atores envolvidos (administradores, operários, corpo docente e funcionários)
 - ✓ Formação de mão de obra durante a construção
- ✓ Manutenção: pessoal qualificado, corpo docente e funcionários

24

Fonte: Adaptado pelo autor do Portal Undime-SC (2022)¹¹⁸.

Figura 32 – Slide apresentado por Luiz Fernando Corrêa na palestra Modelo de creche com conceito de sustentabilidade, realizada em 18 de maio de 2016



- ✓ 10 salas de atividades + multiuso
- ✓ Pátio coberto
- ✓ Refeitório
- ✓ Salas administrativas
- ✓ Banheiros acessíveis
- ✓ Cozinha industrial; vestiários funcion.
- ✓ Área de trabalhos manuais (teto verde)
- ✓ Mini quadra esportiva
- ✓ Parques infantis
- ✓ Horta mandala
- ✓ Paisagismo: espécies nativas (67)
- ✓ Estacionamentos (carros, bicicletas, carrinhos de bebês)



6

Fonte: Adaptado pelo autor do Portal Undime-SC (2022)¹¹⁹.

¹¹⁸Disponível em: <https://undime-sc.org.br/wp-content/uploads/2016/05/3-Rudybert-Barros-Von-Undime_SC.pdf>. Acesso: 23 mar. 2022.

¹¹⁹Disponível em: <https://undime-sc.org.br/wp-content/uploads/2016/05/3-Rudybert-Barros-Von-Undime_SC.pdf>. Acesso: 23 mar. 2022.

Ball, Maguire e Braun (2016), reafirmam o entendimento de que os prédios escolares, com suas correspondentes arquiteturas e condições de mobilidade e manutenção, impactam consideravelmente sobre as atuações de políticas, uma vez que é nestes prédios que as políticas são colocadas em ação e onde as relações e processos educativos são forjados, culminando na inculcação dos modos de ser dos sujeitos, a partir das formas como são organizados o tempo e o ambiente educativo. Seja oferecendo ambientes seguros e protegidos para os sujeitos da educação, seja criando a impressão de que é um ambiente controlado e vigiado, os prédios podem engendrar facilidades ou limitações para impulsionar a inovação pedagógica.

Tomando por base os modelos de arquitetura escolar apresentados nos eventos formativos, vislumbrou-se o interesse da Undime-SC em chamar a atenção dos DMEs para o provimento e gestão dos prédios escolares como um aspecto indutor de inovação. Neste caso, como nos advertem Ball, Maguire e Braun (2016, p. 189), “[...] no ambiente da atuação política, esses discursos tornam-se subordinados à produção da ordem e a encomenda da produtividade”, e os prédios (agentes não-humanos) são juntados aos agentes humanos para que a política seja feita.

Destarte, as iniciativas de políticas atinentes aos “novos” modelos escolares a serem implantados visaram influenciar e moldar as decisões de investimento, de modo que os investimentos de capital possam ser realizados menos sobre as prioridades e mais sobre as oportunidades. Além disso, penso que a indução e decisão por estes modelos podem gerar embaraços do ponto de vista da sua viabilidade (engenharia, mão-de-obra, matéria-prima e tecnologias disponíveis) e altos custos, obstaculizando os procedimentos técnico-operacionais relacionados às licitações, contratos e aditivos para execução das obras e a posterior aprovação das prestações de contas, além de privilegiar empresas e corporações alojadas em nichos de mercado especializados da construção civil, drenando consideráveis cifras dos fundos públicos destinados à manutenção e expansão das RMEs.

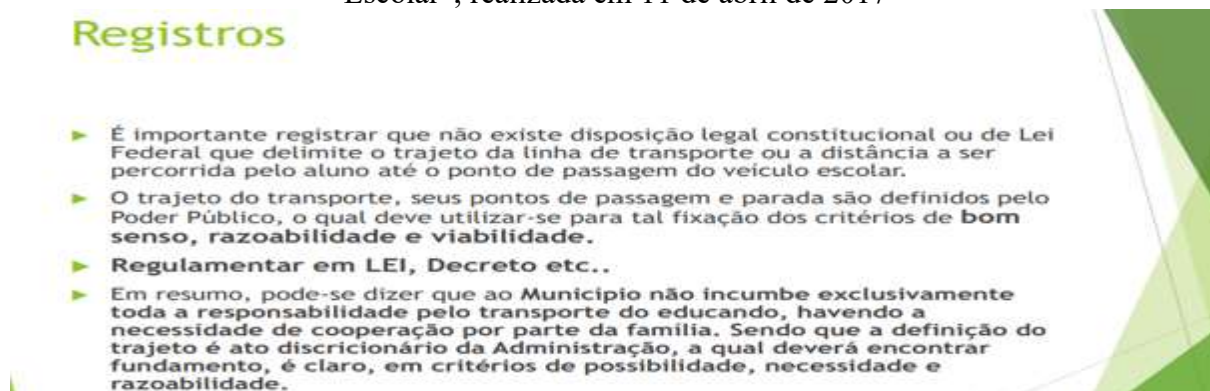
Fato é que os prédios escolares, com seus respectivos modelos arquitetônicos inovadores, foram concebidos a partir de suposições sobre poder, sobre o que significa uma boa instituição educativa e um sujeito “bem-educado”, a partir dos postulados da economia da escolaridade. Noutras palavras, técnicas de poder são postas em operação nas “novas” arquiteturas escolares - demarcando os ambientes em termos de fluxos, possibilidades e limites – com o intuito de controlar, policiar e fazer gestão sobre as relações espaciais que engendram, por sua vez, diferenças, desigualdades e assimetrias no âmbito das interações e relações pedagógicas.

Por fim, temáticas sobre o transporte escolar foram reiteradamente abordadas nos eventos formativos, revelando-se como uma política em torno da qual gravitaram intensos debates, tensões e disputas na sua oferta e custeio, com o interesse de cumprir o ordenamento jurídico - Constituição Federal (BRASIL, 1988), ao consagrar que a educação escolar deverá ser ministrada em “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (Art. 206, § I) e na LDBEN (BRASIL, 1996), ao definir que deverá ser garantido o “atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde;” (Art. 4º., inciso VIII. Grifo nosso).

Nas tessituras discursivas, o direito ao transporte escolar foi considerado fundamental na concretização do direito à educação para todos, considerando os seus impactos na escolarização em termos de acesso, permanência, frequência, evasão, reprovação e na qualidade do aprendizado dos estudantes, tal como advogam os estudos de Caiado e Gonçalves (2014), Munarin *et al.* (2011) e Peschanski (2013).

As temáticas abordaram aspectos financeiros (aquisição, manutenção e regularização de veículos, provimento de adaptações para os estudantes com deficiências, custeio dos combustíveis, pagamento de salário dos motoristas ou aquisição de passes escolares), aspectos logísticos (organização do roteamento, uniformização dos calendários letivos escolares) e aspectos infraestruturais (provimento e recuperação de estradas e pontes, articulação de horários de linhas dos transportes públicos com os horários de início e término das atividades escolares). Reconhecendo que sua efetividade depende de complexas decisões, articulações e medidas intersetoriais que envolvem as diferentes esferas administrativas (municipal, estadual e federal), buscou-se orientar e prescrever procedimentos na atuação dos DMEs para colocar em ação essa política, indicando, inclusive, as dubiedades e nebulosidades sobre a gestão do transporte escolar, reiteradas em todos os eventos, como ilustra de forma resumida a figura 33.

Figura 33 – Slide apresentado por Plauto Nercy Carmargo Mendes, na palestra “Transporte Escolar”, realizada em 11 de abril de 2017



Fonte: Adaptado pelo autor do Portal Undime-SC (2022)¹²⁰.

O transporte escolar representou e representa não apenas um grande desafio para os DMEs catarinenses, mas, sobretudo, para os estudantes que vivem no campo ou distantes das instituições educativas nas áreas urbanas - tendo em vista que muitos estudantes enfrentam grandes distâncias entre suas residências e as instituições educativas, muitas vezes, em percursos precários – principalmente pelo fato de que a própria estruturação dos meios de transportes no Brasil foi historicamente engendrada de forma desigual, como proclamam os estudos de Souza (2005). Ademais, como ressaltam Munarin, *et al.* (2011, p. 213):

Em termos de políticas públicas, o mito do Brasil essencialmente urbano cria distorções e inadequações frente à realidade dos municípios brasileiros, pois as políticas são pensadas para o modelo urbano, sendo vulgarmente transferidas para as comunidades do campo.

Com este pano de fundo, os discursos sobre o transporte escolar, para além dos problemas do financiamento, focalizaram problemas de logística, como vemos a seguir.

“Problemas mais frequentes gerais do transporte escolar: caronas e cobrança de caronas; horários não cumpridos – horários incompatíveis com os trajetos; falta de delimitação de áreas de embarque e desembarque dos alunos (querem na porta de casa); falta de local adequado para embarque/desembarque nas escolas; falta de conhecimento do que deve ser exigido (Poder Público); negligência (Município sabe mas não age); sinalização deficiente dos arredores das escolas; excesso de lotação; e rodovias em frente às escolas. Mário Fernandes. **Transporte escolar.** (Disponível em: <<https://undime-sc.org.br/wp-content/uploads/2017/07/TRANSPORTE-ESCOLAR.pdf>>. Acesso: 19 jan. 2022.).

Como se observa, a política do transporte escolar em Santa Catarina e no Brasil, esteve intimamente relacionada com as políticas de descentralização do ensino e de nucleação

¹²⁰ Disponível em: <<http://undime-sc.org.br/wp-content/uploads/2017/04/07-Transporte-Escolar-Plauto-Mendes.pdf>>. Acesso: 23 mar. 2022.

induzidas pelo MEC e a SED-SC, a partir de meados da década de 1990. Referente às políticas de descentralização, o discurso descentralizante se justificou como solução para o desafio da massificação da escolarização e da democratização da gestão educacional (VALLE; MIZUKI; CASTRO, 2004). Em relação à política de nucleação, como destacam os estudos de Munarin *et al.* (2003), o discurso se firmou nos argumentos de otimizar os recursos financeiros investidos na educação, assim como, na melhoria da gestão (educacional e escolar) e dos indicadores educacionais.

Adensando a discussão, Peroni (2007), Shiroma, Moraes e Evangelista (2002) e Pereira (2010) destacam que estas políticas educacionais, na década de 1990, foram influenciadas por um conjunto de prescrições internacionais - gestadas por meio de múltiplos fóruns (mundiais e regionais) e OIs de financiamento como o BM e a Cepal - que se tornaram exigências para a contração de empréstimos internacionais para o financiamento no setor educacional. Neste caso, foi emblemática no período a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em 1990, da qual o Brasil foi signatário, que ratificou a garantia do direito à educação como solução para o combate à pobreza e às desigualdades e, portanto, uma responsabilidade das comunidades locais, das famílias e do Estado em garanti-lo.

Neste cenário, a criação e implantação do Fundef foi fulcral para influenciar a decisão dos municípios em aderir à municipalização do ensino, face às possibilidades de ganhar ou perder parte do montante dos recursos orçamentários e financeiros próprios, sobretudo, tendo em vista que os municípios com maior arrecadação dos impostos recebiam o valor proporcional à quantidade de matrículas no ensino fundamental e não na mesma proporção em que eram depositados no fundo público. Disto resultou a estratégia política adotada pelos municípios de ampliar o atendimento e investir no ensino fundamental, por meio da municipalização do ensino que já vinha acontecendo ao longo do período anterior, para lograr o retorno dos recursos financeiros aos cofres municipais e, em muitos casos, ampliá-los, revelando, em última análise, uma decisão orientada por expectativas financeiras, sem considerar a capacidade política e técnica dos municípios para fazerem a gestão das respectivas RMEs. No horizonte de expectativas estava a possibilidade de construir equipamentos educacionais ou apropriar-se dos prédios já existentes, sob a tutela do governo estadual, alocar os profissionais da educação para o desenvolvimento do ensino e conquistar a pretensa autonomia na gestão político-administrativa nas RMEs.

Nesta direção, já alertava Oliveira (1997, p. 34):

Porém, entendemos que gerir a educação municipal seja mais que isso. É bem provável que parte deles venha a cair nas mãos de escritórios de assessoria, nas mãos de editoras, nas mãos de sistema de comunicação, nas mãos de empresas particulares.

No território catarinense, os convênios de municipalização do ensino e de nucleação das escolas, celebrados entre o governo estadual e os governos municipais, tornaram o transporte escolar ainda mais crucial e problemático para a garantia do direito à educação, pois

Há denúncias e evidências de que, na prática, os efeitos do transporte de crianças, pré-adolescentes e adolescentes do campo para escolas da cidade têm sido danosos e têm contribuído para o esvaziamento do campo, pondo-se na contramão da luta por educação de qualidade e por um desenvolvimento territorial sustentável. (MUNARIN, *et al.*, 2011, p. 222)

Não obstante, nos termos dos convênios celebrados, aos municípios coube a responsabilidade de transportar todos os estudantes, independente da esfera administrativa a que suas matrículas pertencessem (PIEROZAN, 2006), razão pela qual, verificou-se a recorrente necessidade e luta dos DMEs e da Undime-SC pela complementação/suplementação dos recursos financeiros destinados ao transporte escolar.

Na próxima seção serão apresentadas as análises interpretativas sobre as ideias, concepções e interesses que perpassaram os eventos formativos da Undime-SC e a caracterização do seu *modus operandi*.

4.2 A MOBILIDADE DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS *POR E PELOS* EVENTOS FORMATIVOS DA UNDIME-SC: COMPREENDENDO A DINÂMICA E SEUS POTENCIAIS IMPACTOS

Esta seção visa compreender e explicar o *modus operandi* da Undime-SC no tocante à formação para os DMEs, por meio da caracterização do contexto definidor (com suas diferentes dimensões) e as dinâmicas adotadas na organização e realização dos eventos formativos.

Como demonstrado na seção anterior, os eventos formativos, considerados estratégicos na rede de políticas de atuação da Undime-SC, abordaram um amplo espectro de temáticas voltadas às políticas de gestão educacional, ensino e aprendizagem, financiamento e

infraestrutura no setor educacional, com predominantes alinhamentos ao ideário da NGP. Por meios de discursos e narrativas, combinados com outros artefatos de políticas, buscou-se informar, explicar, interpretar e traduzir as múltiplas políticas para os DMEs visando colocá-las em ação. Foi revelador os interesses da Undime-SC em esculpir as subjetividades e a profissionalidades dos DMEs, produzir consensos e adesão às suas ideias e concepções e consolidar-se como um ator de políticas com *expertise*, autoridade e legitimidade no processo político afeto às políticas educacionais.

Nesta direção, como declarou a presidente da Undime-SC (2013-2016), Astrit Maria Savaris Tozzo, os eventos formativos

[...] são uma oportunidade de aproximação entre os municípios, que passam a estabelecer parcerias e agregar forças em busca de melhorias na educação. [...] Esse alinhamento é fundamental para que possamos desenvolver políticas públicas, que tragam avanços no sistema oferecido às nossas crianças. Que, a partir desses encontros, novas ações sejam desenvolvidas e que a educação pública municipal possa colher, futuramente, frutos do empenho coletivo do nosso estado. (UNDIME-SC, 2018a, p. 126.)

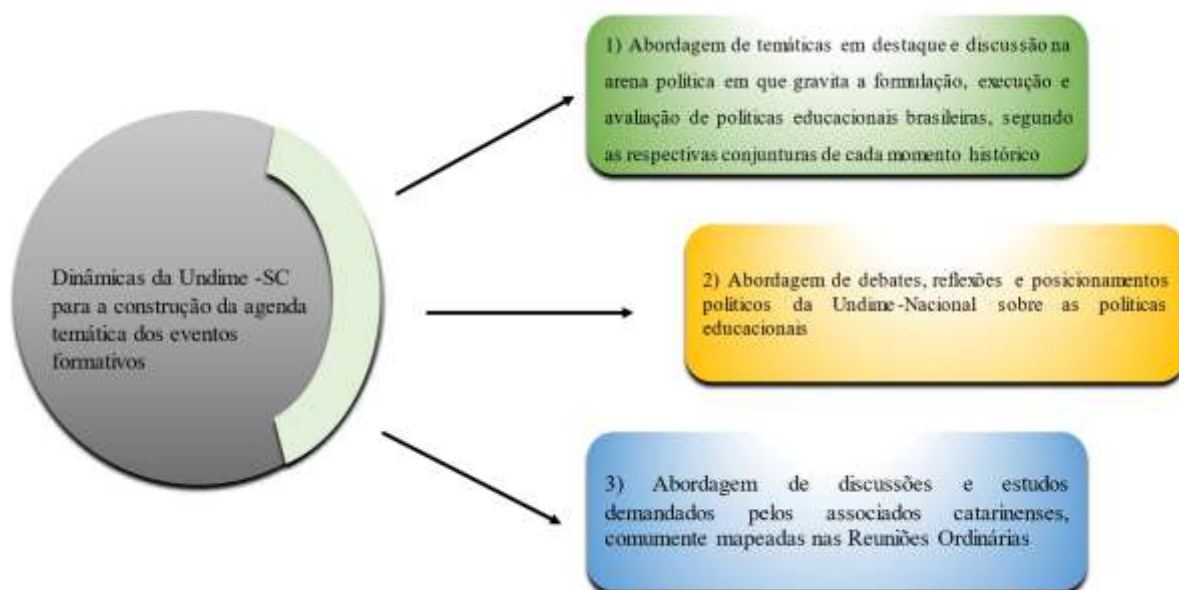
Neste décor, vejamos a autodeclaração da Undime-SC referente à percepção sobre o seu *modus operandi*:

Esse movimento de sístole e diástole das ações e participações ligadas à educação brasileira garante ser o trabalho da Undime-SC reconhecido tanto no âmbito regional quanto nacional, dele resultando benesses para toda a população brasileira que, através dos encarregados da educação do país, veem suas aspirações cumpridas. (UNDIME, 2018a, p. 32.).

Utilizando-se de linguagem que faz analogia semântica ao campo biomédico, como os movimentos de “sístole” e “diástole”, a entidade outorga para si a figura de um “coração”, que pulsiona a circulação de ideias, concepções e interesses políticos, num movimento de ir e vir, que em última análise beneficia e dá vida à educação e às aspirações da população. Nesta perspectiva, é inelutável o reconhecimento de que a entidade outorga para si o lugar de centralidade na vitalidade das políticas educacionais e na garantia dos direitos e expectativas da sociedade em geral.

Transcendendo criticamente esta autodeclaração, sob insígnia laudatória, evidenciei as dinâmicas estruturantes do seu *modus operandi* da Undime-SC na construção das agendas temáticas dos eventos formativos, conforme demonstra a Figura 34.

Figura 34 – Dinâmicas da Undime-SC para a construção da agenda temática dos eventos formativos



Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Os dois primeiros movimentos se revelam quando a Undime-SC, ao se reportar sobre sua atuação política no estado de Santa Catarina, exemplarmente afirma:

Durante três décadas a Undime e a Undime-SC, irmanadas, têm trabalhado seguindo a mesma medida, apoiando, reforçando e fortalecendo movimentos em busca de uma educação de qualidade de crianças, jovens e adultos, direito garantido pela Constituição Brasileira e preconizado pelo Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação, que recomenda um novo olhar no qual sejam integradas a gestão democrática, a democratização do acesso e permanência, a formação e a valorização dos profissionais da área educacional, financiamento adequado à causas do ensino, controle e justiça social e, inclusão e igualdade e respeito à diversidade. (UNDIME-SC, 2018a, p. 145.)

O terceiro movimento fica evidente nos excertos das atas, citados a seguir: “[...] a plenária definiu que os presentes poderão opinar sobre a data dos eventos, assim como as palestras sugeridas e, após apreciação, fazer as devidas alterações” (UNDIME-SC, 2018a, p.113.); os membros da Diretoria executiva “[...] solicitaram levantamento de possíveis demandas das Secretarias Municipais de Educação para viabilizar capacitações” (id., p. 124.) e “levantamento de possíveis demandas das SME's: SIGPC, Planos Municipais de Educação, Pradime, PAR, Proinfo, Fundeb, para que a Undime-SC viabilizasse capacitações junto ao MEC, FNDE, UFSC, e demais entidades, a fim de atender os municípios” (id, p. 113.). Além

disso, a entidade se pronuncia publicamente afirmando: “Nada foi deliberado sem que os Dirigentes Municipais de Educação estivessem presentes” (id., p. 145.).

As temáticas trabalhadas, com foco em diferentes políticas, foram resultantes dos cruzamentos e interrelações de questões político-pedagógicas multiescalares que perpassam as políticas educacionais e, nesta direção,

[...] os Dirigentes Municipais de Educação, amparados pela Undime-SC, a princípio, em círculos concêntricos, estudam a problemática de suas regiões no que se refere à educação. Depois de os temas serem amplamente analisados, discutidos e resolvidos (ou não), expandem suas conquistas ou ainda as suas reivindicações para os outros municípios, observando a equanimidade pertinente a cada caso, numa atuação conjunta evidenciada nas ações desenvolvidas e na participação ativa nos diversos Fóruns e Conselhos instalados na região. (UNDIME, 2018a, p. 32.).

Constatei que a Undime-SC observa o princípio da gestão democrática no seu *modus operandi*, enfatizando a participação, colaboração, alinhamento de perspectivas e o protagonismo dos DMEs catarinenses na definição do seu plano de ações, em prol da qualidade e do sucesso da educação e da gestão educacional¹²¹, sobretudo, no que se refere à formação proposta e realizada.

Partindo do reconhecimento de que “[...] para se ter qualidade no ensino é necessário ter conhecimento, pois, com visão, mudanças simples podem refletir em grandes conquistas.” (id., p. 137), como ressalta Plauto Nercy Camargo Mendes, presidente da Undime-SC (2016), a formação dos DME catarinenses foi convergente à sua atuação política que perspectiva protagonismo no cenário político nacional.

Estas intenções relacionadas à formação e o papel político e intelectual potente da Undime-SC no processo político, do meu ponto de vista, têm sido potencialmente alcançadas, como vemos nos depoimentos de participantes a seguir.

Adriana Terezinha da Silva Voidaleski, diretora do Centro de Educação Infantil Municipal Girassol, no município de Rio das Antas (SC): “Fazemos questão de estar sempre participando dos eventos da Undime e de outros cursos, para nos atualizar e conseguir ver a organização de forma diferente, pois assim é possível fazer mudanças práticas com base nos conhecimentos adquiridos.” (UNDIME-SC, 2018, p. 136.)

Kátia Roussenq Bichels, DME de Biguaçu (SC): “Quanto mais informados estivermos, quanto mais técnicos trouxermos para estarem juntos conosco melhor ficará a educação, porque precisamos de momentos assim, de discussões, para analisarmos e vermos a melhor forma de colocar em prática.” (id., p. 121)

¹²¹ De acordo com a entidade, nos termos propostos por Adélcio Machado dos Santos, então presidente do CEE-SC, “Para ter sucesso o gestor educacional necessita de preparo intelectual, visão multidisciplinar, ser conhecedor de estatísticas, além de distinguir a filosofia da educação, da gestão escolar.” (UNDIME-SC, 2018a, p. 92.).

Rosângela Schuster Luft, DME de Campos Novos (SC): “Saio daqui com uma responsabilidade ainda maior, em saber que tudo aquilo que nós aprendemos e as dúvidas que foram tiradas, é de nossa responsabilidade aplicar no município. Depois deste evento tenho vontade de cumprir, ainda mais, a minha missão que é melhorar a qualidade educacional.” (id., p. 123.)

Ressalto, com base nos excertos anteriores e na análise documental, que a formação promovida pela Undime-SC teve como público-alvo os secretários municipais de educação, considerados os membros natos e juridicamente reconhecidos nos termos do seu Estatuto Social (UNDIME-SC, 2017a), dirigentes educacionais (assessores, técnicos, coordenadores e gerentes das secretarias municipais de educação e diretores escolares), especialistas em assuntos educacionais e professores. Isso permite inferir sobre a grande capilaridade e potência que os eventos formativos assumiram na seleção, disseminação, interpretação e tradução das políticas educacionais nos diferentes contextos das RMEs.

Como o contexto importa nos processos de interpretação e tradução das políticas educacionais e, por derivação, deve ser considerado nas pesquisas sobre as políticas educacionais, tal como propõem Ball, Maguire e Braun (2016), na figura 35, apresento os resultados referentes a cada uma das dimensões contextuais que foram determinantes na proposição e realização dos eventos formativos da Undime-SC.

Figura 35 – Contextos do processo político de atuação da Undime-SC



Fonte: Elaborado pelo autor (2022), a partir da adaptação dos postulados da *Policy Enactment* propostos por Ball, Maguire e Braun (2016).

Relacionado aos “contextos situados”, percebeu-se os fatores que estão diretamente ligados as RMEs, como: a) **acesso** (chamada pública, matrículas, matrículas, transferências, classificações e reclassificações, com seus respectivos marcos normativos) e **permanência dos estudantes** (medidas normativas e monitoramento relacionadas à busca ativa dos estudantes, frequência e infrequência e alimentação dos sistemas de *software*); b) **territorialidade** (com as especificidades urbana e rural que envolvem culturas diferentes e medidas específicas, sobretudo, no que se refere à logística do transporte escolar e a distribuição dos insumos da alimentação escolar e materiais didático-pedagógicos); c) **registro, assessoramento e aperfeiçoamento** das práticas pedagógicas com suas características particulares, sobretudo aquelas que lograram êxito na sua consecução e aquelas que carecem de revisão e reorganização; d) **memória dos sistemas**, que envolvem a elaboração sistemática de planos e relatórios de gestão anuais e quadrienais, alinhamento de ações previstas aos princípios, objetivos e metas da educação nacional, por meio de uma gestão por resultados, bem como, com o propósito de evitar as discontinuidades políticas, seja

pela mudança dos governos municipais e suas equipes dirigentes¹²², seja pelas mudanças dos diretores escolares nas instituições educativas; e e) **performance das RMEs** que envolve a revisão contínua e sistemática de estratégias, objetivos e metas - a partir do desempenho e rendimento, seja dos estudantes, profissionais da educação, infraestrutura, formas de gestão, planos de cargos e salários, principalmente, a partir dos diagnósticos produzidos por meio do PAR.

Estes aspectos definiram as RMEs, pois a partir das suas vivências e experiências, constituem suas percepções e histórias particulares que são, em alguns casos, reforçadas ou contestadas por mensagens externas, como por exemplo, as mensagens veiculadas nos eventos formativos. Neste aspecto, considerando os argumentos de Ball, Maguire e Braun (2016), as histórias dos sistemas de ensino - com seus problemas e desafios, avanços e retrocessos, normas e documentos - e a sua reputação são aspectos do contexto que estão vivos no imaginário coletivo particular. Com isso, evidenciou-se os cruzamentos e confrontações entre os valores dos condutores de política externa com os fatores, valores, dinâmicas e atenções particulares para as políticas educacionais em curso nas RMEs.

Atinente às “culturas profissionais”, evidenciou-se que tanto os **dirigentes educacionais** (das Semeds e das instituições educativas) como os **professores**, com seus respectivos valores e engajamento dentro das RMEs instituem molduras nas quais a atuação das políticas educacionais é realizada, pois, “atores de políticas estão sempre posicionados; como as políticas são vistas e compreendidas é dependente de ‘onde’ figurativamente e literalmente estamos” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 46, grifo dos autores).

Como a rotatividade entre os DMEs e professores é uma marca no sistema educacional catarinense e brasileiro, seja pelas mudanças de governo (quadrienalmente), seja pela existência dos professores substitutos e novos ingressantes (mensalmente e anualmente), fato é que se impõe a necessidade de sistematicamente informá-los e formá-los para atuar com e sobre as políticas, buscando **alinhamento** e **engajamento** da atuação política aos ditames dos planos decenais de educação, planos de governo locais e ao próprio projeto político pedagógico de cada RME na perspectiva da **inovação**, ou seja, numa perspectiva que incorpore valores orientados para resultados e indicadores educacionais sempre crescentes, como expressão de melhoria da qualidade. Afinal, a informação sobre as políticas é (re)transmitida por meio de orientações em documentos e eventos formativos para os

¹²² Estudos evidenciam que no Brasil há uma forte tradição que caracteriza as diversas políticas públicas e programas sociais: a descontinuidade. Neste sentido, é emblemático os argumentos de Estevam (2010, p. 2): “A cada período eleitoral e/ou transição de gestores comumente esta discussão vem à tona se haverá continuidade e/ou se prevalecerá a descontinuidade administrativa e das políticas públicas.”.

profissionais da educação e, muitas vezes, tais informações podem ser confusas, ambíguas ou mesmo esquecidas, dado que os “[...] contextos profissionais são multifacetados e confusos.” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 48.).

Considerando a peculiaridade brasileira, os profissionais da educação (dirigentes educacionais e professores) “[...] fazem sentido da sua prática em contextos institucionais, departamentais e de equipe anual, os quais refletem a política e oferecem leituras da política, às vezes de forma diversa, para diferentes fins.” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 48.), já que os profissionais novos trazem as suas experiências de formação como referencial e os profissionais mais experientes trazem suas histórias de trabalho em instituições educativas ou órgãos diretivos de educação anteriores.

Tomando por base os “contextos materiais”, o **provimento** dos recursos humanos (concursos públicos) e a **valorização profissional** do magistério (planos de carreira e o piso nacional do magistério) foram questões de relevo, em confrontação com os problemas e desafios atinentes aos **orçamentos, prestação de contas e aquisições**, sobretudo, no que se referiu aos custos fixos da educação que se interpuseram, diminuindo, em tese, a capacidade de investimento em outras áreas das RMEs. Contudo, corroboramos o pensamento de Ball, Maguire e Braun (2016, p. 56) de que “[...] recursos humanos não é, naturalmente, apenas um custo; os funcionários são, em primeira – em última – instância, o principal recurso de uma escola [...]” ou de uma rede de ensino.

De forma secundária, percebeu-se a questão relacionada ao **parque tecnológico** (prédios, tecnologias educacionais e materiais didático-pedagógicos) das RMEs que exigiram investimentos sistemáticos para reformas, ampliações, construções ou aquisições, sejam derivadas da ampliação na oferta das vagas, manutenção ou inovações que se pretendeu pôr em marcha (novos *designs* da arquitetura, conectividade, implantação de TDIC e/ou projetos/pacotes educacionais comprados).

Os orçamentos e os recursos físico-financeiros, considerados “[...] o mais ‘material’ de todos os fatores contextuais” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 54) e a prestação de contas são aspectos decisivos nos contextos materiais das RMEs; pois, o financiamento interfere diretamente nas iniciativas de políticas, seja em termos de prioridades ou oportunidades, moldando a atuação política e reverberando nos resultados alcançados, seja pelo potencial de risco a que os DMEs catarinenses ficam expostos mediante às limitações e determinações preconizadas no ordenamento jurídico. Como destaca Pereira (2010), o dinheiro é o lubrificante que permite e facilita rodar as engrenagens do sistema educacional em suas múltiplas dimensões.

Os contextos materiais têm sido profundamente afetados pelas fragilidades no regime de colaboração brasileiro, seja pela insegurança dos dispositivos legais que organizam o financiamento da educação, como foi o caso do Fundeb (que durante a década de 2010-2020 teve caráter excepcional e se consolidou em definitivo apenas no final de 2020), seja nas formas de redistribuição e suplementação dos recursos financeiros pelos estados e a União, frequentemente marcadas por cortes, diminuições, alterações e/ou irregularidades temporais nos repasses, criando um clima persistente de incertezas e de insegurança jurídica para os DMEs de todo o país. É nesse cenário que a Undime-SC, desde seu nascedouro, defendeu uma reforma tributária que perspectiva a descentralização da captação dos recursos financeiros da educação da União para os entes federativos subnacionais.

Por fim, os “contextos externos”, se revelaram como uma dimensão que tensionou a Undime-SC e os DMEs ao longo da década analisada. As pressões para colocar em ação as políticas educacionais, visando alcançar os objetivos e metas da educação nacional, como condição *sine qua non* para captar recursos financeiros suplementares (como é o caso do PAR e seus diagnósticos e procedimentos) ou alcançar uma “boa reputação” no campo educacional e na sociedade em geral (como são os casos da plataforma ProBNCC - que monitorou as ações de elaboração e implementação da BNCC nos diferentes territórios - e do Ideb - que monitora o desempenho e rendimento dos estudantes, combinando as avaliações sobre a aprendizagem, as aprovações e reprovações). Estas **pressões políticas e eleitorais**, certamente, provocaram forçosamente a atuação política para a **entrega de resultados** com as marcas da **melhoria da qualidade**, como produtos e meios pelos quais a Undime-SC e os DMEs catarinenses buscaram legitimar-se como autoridades educacionais, alcançando reconhecimento dos diferentes segmentos sociais.

Neste sentido, as **formações, consultorias e assessorias**, como foi o caso da atuação da Undime-SC, por exemplo, por meio de complexas rede de políticas, se configuraram como “[...] locais chave de interpretação e tradução no processo de atuação política e de intercâmbio de política entre instituições.” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 61), com impactos diretos ou indiretos sobre a latitude potencial de **interpretação e tradução** forjadas nas RMEs e respectivas instituições educativas. Assim, foi possível inferir que as formações, consultorias e assessorias nas RMEs seguiram, em certa medida, as mesmas influências das tendências nas ordens do discurso ao longo de período, como demonstrado no capítulo 2, principalmente, quando confrontamos com os resultados e análises neste capítulo.

Compondo os contextos externos, a **judicialização educacional** foi um marcador forte, diante da entrada e interferência dos **órgãos de fiscalização e controle** do Estado em

questões relacionadas ao acesso e permanência dos estudantes, regulação das relações de trabalho dos profissionais da educação, (re)definição de prioridades, objetivos e metas educacionais complementares e, por fim, aplicação e prestação de contas dos recursos financeiros da educação.

Como explicam Cury e Ferreira (2009, p. 34), “A consolidação dos direitos sociais apresentou como reflexo uma nova faceta, que não tem precedente na história do Direito: uma relação direta entre a justiça e a educação”. Segundo os autores, a garantia do direito à educação, reconhecido como um direito social e público subjetivo, é resultante das ações e medidas na esfera política e administrativa. Isto posto, a ausência ou fragilidade de política pública que assegure o processo educacional realizado nas instituições educativas, culminou em medidas judiciais que se interpõem no cotidiano educacional e na gestão educacional, sobretudo, porque avançaram as expectativas dos cidadãos a respeito da responsabilidade política do Estado em assegurar o direito à educação. Nas palavras dos autores, “[...] essa proteção judicial avança na consolidação desse direito da criança e do adolescente e significa a exigência da obrigatoriedade da transformação do legal no real.” (id., p. 44-45).

Considerando os resultados apresentados na figura 35 e suas correspondentes análises, evidenciou-se que, em alinhamento com os argumentos de Ball, Maguire e Braun (2016, p. 42),

[...] o contexto é uma força ativa, não é apenas um pano de fundo [...]. O contexto inicia e ativa processos de políticas e escolhas que são continuamente construídos e desenvolvidos, tanto de dentro como de fora, em relação aos imperativos e às expectativas de políticas.

Tornou-se visível, por meio desta investigação, que os DMEs catarinenses foram influenciados pelos discursos, narrativas e textos políticos que atravessaram e se moveram nos eventos formativos, sendo instados a fazer a uma “boa gestão”, por meio de um conjunto de rotinas e procedimentos prescritos e rígidos para atuar com políticas de alto risco. Destarte, as preocupações com o bem-estar dos sujeitos da educação só puderam tornar-se presença no discurso da escolarização quando subordinadas e condicionadas à produção ininterrupta das entregas educacionais requeridas (sempre em escalas ascendentes) e à produção da ordem, revelando convergências com os processos que são alavancados nas escolas inglesas, por exemplo, tal como esclarecem as reflexões de Ball, Maguire e Braun (2016, p. 189):

Eles trabalham por meio de maneiras em que os professores e alunos são capacitados a trabalhar em si mesmos, produzir-se de formas particulares por

intermédio do trabalho duro e do bom comportamento. Além disso, nessas formas de governar escolas, há uma série de posições de sujeito que sinalizam sucesso, melhoria e excelência. Eles oferecem os prazeres do desempenho para aqueles que podem habitar essas posições com um senso de realização, embora eles tenham como premissa o posicionamento de outros fora de tais prazeres. Esses outros podem estar sujeitos a formas mais antigas e mais primitivas de poder ou diferentes discursos de anormalidade – como necessidades educativas especiais.

Em que pese o fato de que os DMEs tenham sido convidados e convocados a atuarem politicamente sob os princípios da municipalização do ensino, regime de colaboração, gestão democrática, direito à educação, inclusão e equidade, qualidade e inovação, louváveis do ponto de vista político numa sociedade aspirante pela democracia, foi perceptível o fato que a ancoragem epistêmica destes princípios esteve intimamente relacionada aos princípios da NGP, apesar das vozes e discursos dissonantes, críticos e resistentes a tais princípios.

Marcadamente meritocráticos, performativos, empreendedores, pragmatistas e tecnocráticos, os princípios e respectivos interesses materializados no escopo da NGP foram contributivos para a reprodução de um projeto societal hegemônico, sob a lógica econômica neoliberal que, nos contextos multiescalares da prática, vêm produzindo exclusão, desigualdades e discriminações e combalindo o próprio desenvolvimento da educação escolar e suas finalidades. Como destaca Barreto (2004, p. 1195, grifos do autor.):

As formulações da virada do século, ainda que em novas bases, não deixam de constituir uma retomada das propostas produzidas na década de 1970. ‘Mantém-se aqui sua característica fundamental: uma análise da educação desgarrada de seus determinantes históricos e sociais’ (Freitas, 1992, p. 98). Portanto, assumem cunho marcadamente neotecnicista, do gerenciamento da educação a partir de competências (Houston, 1974), passando pela aposta nos materiais ditos ‘autoinstrucionais’, até as alternativas de uma sociedade sem escolas (Illich, 1973).

Com isso, não estou advogando em favor da inexistência de indicadores educacionais para fazer a gestão educacional e propor, executar, monitorar e avaliar as políticas educacionais. O problema reside no fato de que os indicadores de resultado educacionais se tornaram um fim em si mesmo, obstaculizando a necessária e contínua reflexão crítica sobre as causas e consequências desses resultados para os estudantes e a sociedade, de modo a promover uma compreensão mais apurada e sofisticada e, por derivação, formular proposições e medidas efetivas segundo as determinações sociais que se colocam nos contextos. O que se desvela é a emergência intensiva de prescrições e orientações (muitas vezes fruto da imaginação dos formuladores de políticas, dos entusiastas e empreendedores de políticas) que desconsideram a materialidade das instituições educativas e das RMEs, e a própria materialidade da sociedade em geral, mas que insistem em forjar determinados

entendimentos a serem compartilhados como condição basilar para promover a ordem e reger os comportamentos humanos.

Aspecto inquietante, identificado nas análises dos dados, é o fato que os DMEs catarinenses e as lideranças da Undime-SC se moveram e deslizaram entre diferentes formas de políticas, diferentes subjetividades e profissionalidades, diferentes atores de políticas e entre diferentes discursos (ambíguos, contraditórios e paradoxais), aparentemente com relativa flexibilidade e platitude não reflexiva. Diante disto, os argumentos de Ball, Maguire e Braun (2016) são elucidativos ao destacar que essa flexibilidade e falta de reflexão (ou pouca), talvez, possa ser decorrente do “estado liminar” que demarca a contemporaneidade, na medida em que somos convocados a nos movermos através de dois planos existenciais que culminam na constituição de um sujeito incoerente: racional e apaixonado, por um lado; complacente e inventivo, por outro. A ambiguidade, insistência na abertura ao novo, indeterminação e incerteza aliadas à falta de tempo para refletir criticamente sobre a realidade e suas contradições imanentes, são os marcadores do estado liminar. Complementando, destacam os autores:

Esse sujeito flexível, instável e incoerente tem sido produzido ao longo do tempo por meio de políticas e os atos de política, e a inevitabilidade da política em muitos planos, em muitas formas em muitos aspectos da vida escolar. Essa situação é definida mais pela capacidade de resposta do que de princípio, pragmatismo em vez de reflexão, ação em vez de juízo, cada um desses aspectos está presente, mas de forma desigual. (id., p. 137.)

Confrontando o enunciado citado na epígrafe deste capítulo com os resultados e análises produzidas, constatei que a Undime-SC atuou de forma operacionalmente autônoma, contudo, estruturalmente acoplada aos discursos, textos e práticas políticas (com seus correspondentes sentidos e significados) que dão ancoragem à reforma do Estado e a reforma educacional, sob o matiz da economia neoliberal em curso em dimensões multiescalares. Com esse posicionamento político, a entidade contribuiu decisivamente na seleção e filtragem de temáticas atinentes às políticas educacionais, esculpindo subjetividades e profissionalidades e a atuação de políticas no contexto das RMEs catarinenses, apesar das resistências e discordâncias que certamente se interpuseram. Neste décor, a Undime-SC, enquanto organização da sociedade civil, se uniu às “novas” vozes nos diálogos sobre as políticas educacionais, por meio dos seus eventos formativos, concebidos como canais por meio dos quais pensamentos sobre as políticas se moveram, buscando legitimação e naturalização, com o interesse de promover consenso entre seus representados e a sociedade

em geral, tanto quanto, consolidar seu lugar de poder nas arenas políticas decisórias em que gravitam as políticas educacionais no tempo presente.

FATOR DECISIVO DA ATUAÇÃO POLÍTICA DA UNDIME-SC NA FORMAÇÃO DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO CATARINENSES

Se a transformação neoliberal da escola pública está bem iniciada, não está terminada e nem é, de resto, inevitável. As resistências e as forças de evocação existem. (LAVAL, 2004, p. 315.)

Esta tese investigou o papel político e intelectual da Undime-SC na formação dos DMEs catarinenses, tencionando lançar luzes sobre as ideias, concepções, interesses, disputas, *experts* e organizações de origem, políticas trabalhadas e a tessitura da rede políticas na qual os eventos formativos se conectaram, tendo como horizonte de expectativas compreender e explicar o *modus operandi* de atuação política da Undime-SC, como um ator de políticas.

No percurso investigativo, novas questões foram (re)formuladas para dar densidade à questão mobilizadora, objetivos foram (re)definidos e métodos, procedimentos e técnicas foram coligidos articuladamente, por meio da teorização combinada, em sistemática confrontação reflexiva com a epistemologia construída, para lograr uma epistemologia de profundidade que servisse de bússola para orientar os passos e os olhares enquanto pesquisador.

Ao adotar como pesquisa a etnografia de redes, portanto, com abordagem qualitativa e focalizada na pesquisa documental, entendi que esta decisão foi a mais viável e potente para captar como foi operada a gestão da coerência e a gestão das mudanças das políticas, assim como, olhar criticamente para as definições produzidas e disseminadas sobre os problemas da educação, as respostas e soluções a tais problemas, assim como, as medidas e atitudes instadas aos sujeitos e instituições educativas nas práticas de políticas, posto que estas definições tencionaram moldar as subjetividades e profissionalidades dos sujeitos da educação, em maior ou menor proporção.

Como argumentam Ball, Maguire e Braun (2016), políticas são formações discursivas - sempre contestadas, sempre em mudanças instáveis, enfim, sempre se tornando - que têm objetos de intervenção e sujeitos de foco. Considerando os eventos formativos e a rede de políticas em que foram conectados, verifiquei que foram tecidas complexas interações entre as formações discursivas e as práticas de políticas, envolvendo ideias, concepções e interesses que derivaram de escolhas conflitantes, paradoxais, ambíguas e sob pressões entre a dimensão política (problemas da educação) e a dimensão técnica (como colocar as políticas em ação).

Neste décor, as políticas convocaram atores, produzindo diferentes sujeitos de políticas, carreiras, artefatos, modos de encenação e graus de satisfação. Em tudo isso houve

paradoxos sobre a educação escolar que se alastram sobre múltiplas dimensões, como a gestão (educacional e escolar), ensino e aprendizagem, financiamento e infraestrutura, com os seus correspondentes significados de qualidade.

Foi revelador nas análises sobre a atuação política da Undime-SC, no período de 2010-2020, que tanto nas suas múltiplas frentes de trabalho no processo político afeto às políticas educacionais, como na organização e execução dos eventos formativos para os DMEs, houve períodos especificamente marcados pela influência de políticas em relevo no cenário educacional nacional, ou seja: a) 2010-2013: influência das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica; b) 2014-2015: influência dos Planos Decenais de Educação (PNE, PEEs e PME); c) 2015-2019: influência da Base Nacional Comum Curricular (BNCC); e d) 2019-2020: Influência do Fundeb e da pandemia da Covid-19.

Diante disto, foi conclusivo que os eventos formativos, com suas respectivas temáticas (ideias, concepções e interesses aninhados) e o trabalho com políticas realizado, estiveram intrinsecamente relacionados às questões, debates, lutas e atuações empreendidas pela entidade no processo político, evidenciando alto grau de articulação e organicidade no seu *modus operandi*.

Nesta investigação constatei que os eventos formativos da Undime-SC se configuraram como um artefato de política, na medida em que envolveram tempos, lugares, pessoas e discursos sobre as políticas. Nestes eventos, a atuação política centrou-se na produção e disseminação de discursos e narrativas, por meio de complexos processos de interpretação, interpretações de interpretação e traduções, combinados com outros artefatos (*powerpoint*, *prezi*, vídeos, materiais em suporte impresso, dentre outros), buscando estabelecer regularidades e coerência sobre as diferentes políticas, bem como, orientar a construção de sentidos e significados das políticas, com o interesse de produzir um determinado equilíbrio institucional em matéria de educação escolar, configurando-se como um “dispositivo”, no sentido foucaultiano. O dispositivo é, como define Foucault (2004, p. 244):

[...] um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode tecer entre estes elementos.

No trabalho com políticas articularam-se diferentes epistemologias e ontologias, muitas vezes incoerentes e contraditórias entre si, promovendo ressignificações,

reconfigurações e legitimações por meio de um trabalho ideológico, permeado por relações de poder, que tencionou produzir consensos e adesão às políticas, assim como, esculpir as subjetividades e profissões dos sujeitos da educação.

Foi revelador que os *experts* atuantes na formação dos DMEs catarinenses se posicionaram de modos diferentes segundo o trabalho com políticas realizado, ou seja, posicionando-se como narradores, empreendedores, pessoas externas, negociantes, entusiastas e tradutores, considerando as adaptações com os postulados da *Policy Enactment* (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016). Neste aspecto, destacou-se o fato de que alguns *experts* assumiram mais de uma posição concomitantemente. No trabalho com políticas dos *experts*, demarcados pela enunciação de discursos e narrativas, comumente combinados com outros artefatos de políticas, foram marcantes os posicionamentos multifacetados, ou seja, posicionamentos de aceitação ou resistência, indiferença ou evitação, defesa ou denúncia em relação às políticas.

As análises sobre os *experts* e suas correspondentes organizações de origem revelaram que a Undime-SC investiu tempo, energia e *expertise* nos processos de formulação e aprovação de políticas, assim como nos processos de disseminação e mobilidade das políticas visando colocá-las em ação. Com isso, percebeu-se - por meio das análises sobre as temáticas que foram recorrentes e com alto grau de incidência nos eventos formativos - que havia ausência de identidade e propriedade dos representados, ou em grande parte deles, com as políticas educacionais, em virtude de terem sido alijados dos processos de formulação. Por esta razão, foi seminal para a Undime-SC definir e constituir um amplo e multifacetado portfólio de atores de políticas para informar, explicar e convencer os sujeitos em seus contextos locais para colocar as políticas em ação.

Por meio de sua rede de políticas, a Undime-SC firmou relacionamentos estreitos e parcerias com o governo federal (MEC, FNDE, Inep e Capes), governo estadual (SED-SC) e governos municipais (Semedes), parlamento (Senado Federal), órgãos oficiais reguladores da educação (por meio do CNE, CEE-SC, CMEs), órgãos oficiais de controle e fiscalização (TCE-RS, TCE-SC e MPSC), organizações da sociedade civil (Consed, Uncme-RS, Undime Nacional), federações (Fecam e Fiesc), movimentos do setor educacional (Movimento Todos pela Educação, Movimento pela BNCC, Campanha Nacional pelo Direito à Educação e Rede-PCR), IES públicas e privadas, institutos de pesquisa privados, fundações ligadas à filantropia 4.0, empresas e corporações do setor privado e OIs (OEA e Unicef), por intermédio dos *experts* particulares, como: dirigentes educacionais ligados aos governos (federal, estaduais e municipais), professores, pesquisadores, *coaches*, profissionais liberais, presidentes de

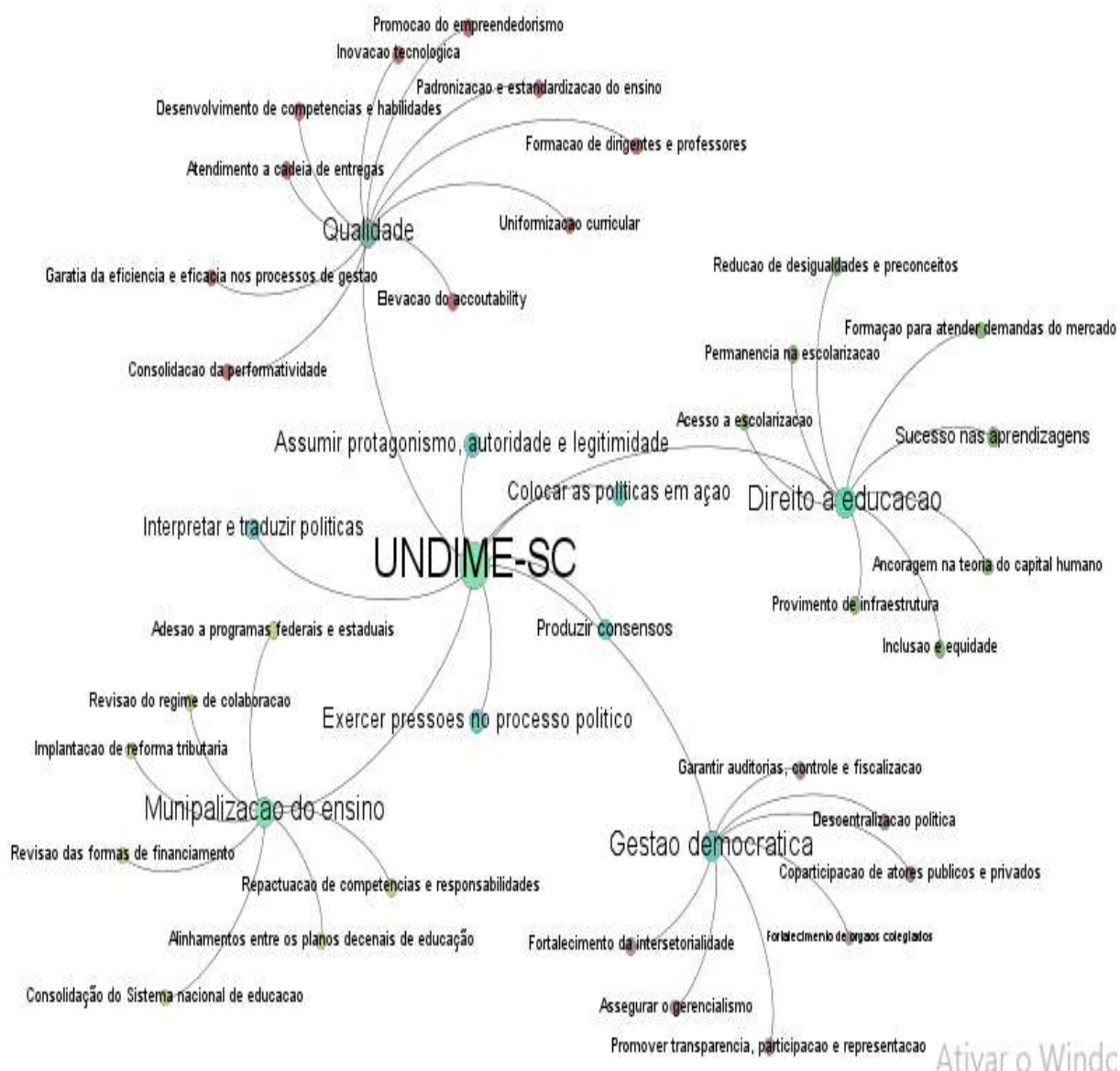
federações, assessores e coordenadores de institutos, fundações, empresas, grandes corporações e OIs.

Nessa tessitura, descortinou-se o fato em que a Undime-SC atuou politicamente como um forte braço do MEC (apesar das tensões e disputas que se teceram) e, em menor proporção, da SED-SC, com intrincados relacionamentos, interações e mediações com *experts* e organizações do setor privado, com o interesse de orientar os complexos processos de interpretação e tradução das políticas, com e para os DMEs catarinenses.

Além disso, percebeu-se que a Undime-SC investiu intensivamente na produção de outros artefatos de políticos como livros, guias de orientação, folders e cartilhas impressos, bem como, textos verbais e imagéticos em suporte digital (Boletim da Undime-SC, Portal Undime-SC e nas contas da entidade no *Youtube*, *Facebook* e *Instagram*), visando complementar os processos de interpretação e tradução dos DMEs sobre as políticas e recalibrar, sistematicamente, procedimentos, técnicas e resultados.

Na figura 36, serão apresentadas as ideias, concepções e interesses que se aninharam nos eventos formativos, com base nos indícios e vestígios encontrados nesta pesquisa, e que serão detalhados na sequência.

Figura 36 – Interesses, ideias e concepções presentes nos eventos formativos e na atuação política da Undime-SC



Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Como vemos, privilegiou-se um conjunto de ideias nucleares: a) direito à educação; b) gestão democrática; c) municipalização do ensino; e d) qualidade.

Sob a ideia do direito à educação, se acoplaram as concepções relacionadas à garantia do acesso, permanência, sucesso dos estudantes na escolarização e o provimento de infraestrutura (humana e não-humana). A formação dos estudantes, sob a hibridização das concepções da teoria do capital humano e da inclusão e equidade, foi considerada um vetor de desenvolvimento - individual e coletivo, sobretudo da economia e dos mercados – e de redução de desigualdades e preconceitos.

Referente à ideia da gestão democrática, a concepção da descentralização foi estruturante, em alinhamentos com as concepções de coparticipação do setor público e privado no setor educacional, intersetorialidade, ampliação dos mecanismos de participação e representação política - por meio de instâncias colegiadas de deliberação política - e de prestação de contas, por meio do controle, fiscalização e de auditorias de políticas, sob os auspícios do gerencialismo.

No tocante à ideia da municipalização do ensino, as concepções do sistema nacional de educação e do financiamento da educação foram basilares. Com estas concepções em tela, foram marcantes o trabalho político e as expectativas com mudanças nas políticas, como: a) repactuação entre os entes federativos (regime de colaboração) relacionadas às competências e responsabilidades; b) formas de financiamento, frequentemente associadas à uma reforma tributária descentralizante; c) alinhamentos entre os planos decenais (PNE, PEE e PMEs) e programas e projetos educacionais federais e estaduais. Estas mudanças, majoritariamente, foram consideradas seminais para a consolidação de um sistema nacional de ensino orgânico, sequencial e articulado, nos termos do que preconiza o ordenamento jurídico.

Atinente à ideia da qualidade, as concepções de *accountability* e inovação foram fundantes, combinando-se com as concepções de uniformização curricular, padronização e estandardização do ensino, performatividade, empreendedorismo e desenvolvimento de uma plataforma de competências e habilidades a serem fornecidas para os estudantes. Neste sentido, a formação dos professores e dos dirigentes educacionais foi associada a uma visão instrumentalista, pragmatista, utilitarista e neotecnicista para forjar subjetividades e profissões convergentes ao atendimento das pressões e exigências oriundas da cadeia de entregas, marcadamente assentada na eficiência e eficácia da gestão, com foco na dimensão quantitativa, em detrimento da dimensão qualitativa.

Marcador comum neste trabalho ideológico, foi a evidência de que os discursos e narrativas foram engendradas dentro de um enredo de discursos anteriores, que mesclou sistemáticas confrontações com o cenário educacional (comumente, caracterizado como obsoleto e anacrônico) tencionando construir um imaginário social que reconhecesse ser possível e necessário pensar sobre a gestão educacional, processos de ensino e aprendizagem, financiamento e a infraestrutura da educação escolar de outras formas e maneiras, desde que circunscritas a um quadro interpretativo orientado por dois referentes. O primeiro referente esteve relacionado à NGP, ou seja, o modelo de governança sob os princípios do gerencialismo e as tecnologias da performatividade, *accountability* e contratualismo, reforçadas e reafirmadas como vias plausíveis para produzir inovação e continuadas melhorias

da qualidade (personificadas em padrões e indicadores) para atender aos ditames da sociedade do conhecimento (BALL, 2005, 2014; DALE, 2010; EVANGELISTA *et al*, 2019; SCHNEIDER; NARDI, 2019; VERGER, 2019). O segundo referente esteve relacionado à Teoria do Capital Humano, que se demonstra uma concepção empobrecida dos efeitos e resultados do investimento no conhecimento, reconhecido como uma mera fonte de ganhos e avanços na produtividade. Além disso, reduz a escolha do ofício/trabalho a ser realizada pelos sujeitos ao seu exclusivo rendimento potencial, a um interesse utilitarista, desconsiderando as representações de futuro relacionadas às condições reais do presente e os valores transmitidos, marginalizando e opacificando o entendimento de que a relação ativa com a vida é uma relação que compromete tanto a história individual como a coletiva, que se interseccionam com categorias geracionais, de gênero, de raça/etnia, orientação sexual, origem, dentre outras (BIESTA, 2013; LAVAL, 2004; SEEMANN; LUNARDI MENDES, 2019).

No cerne destas ideias e concepções, a investigação permitiu concluir a reiterada tentativa de explicar, disseminar e emprestar concepções sobre um “bom estudante”, “bom professor”, “bom gestor”, “bom conhecimento”, “boa instituição educativa” e “boa política”, comumente reconhecidas como um progresso unidirecional e continuado de métodos e técnicas - pensadas por laboratórios de pesquisadores e *experts* em políticas -, o que parece legitimar uma imposição autoritária e uniformizante da escolarização. Certamente, estes argumentos conceituais tornaram mais elásticos os meios para produzir consenso e adesão dos DMEs aos propósitos das políticas.

Foi revelador nos processos de interpretação e tradução das políticas produzidos pelos *experts* a ancoragem numa “política baseada em evidências”, ou seja:

A política baseada em evidências é vista por muitos formuladores de políticas e doadores como uma abordagem superior para tomar decisões sobre as políticas e possui, possivelmente, muitas vantagens em relação a formas de tomada de decisão simplesmente políticas ou ideológicas. No entanto, sabe-se que as evidências podem ser facilmente instrumentalizadas para apoiar a adoção de certas políticas em vez de outras. (VERGER, 2019, p. 19.)

Nessa tendência discursiva, abrigaram-se preocupações, desafios, recomendações e diretrizes globalizantes que tencionaram definir, corrigir e solucionar problemas econômicos, por meio da formação e produção de uma força de trabalho adaptada às finalidades da reengenharia e “economia do conhecimento”¹²³, isto é, aos estudantes deve ser fornecida uma

¹²³ Verger (2019) elucida que a “economia do conhecimento” se arraigou como um poderoso imaginário econômico que condensa políticas e encaixilha preferências e expectativas de uma ampla miríade de atores e orienta os modos como eles intervêm e atuam na sociedade. O ideário da economia do conhecimento coloca

plataforma de competências e habilidades básicas para sua inserção na lógica de vida neoliberal e às instituições educativas deve ser exercida a pressão e o controle para assegurarem que seus padrões e indicadores estivessem continuamente se elevando, numa projeção quase sempre inatingível, pois tais padrões e indicadores são sempre reatualizados.

A auditoria sobre as políticas privilegiadas nos eventos formativos da Undime-SC, por meio das análises das agendas temáticas, revelou a ênfase em políticas de gestão educacional, políticas de ensino e aprendizagem, políticas de financiamento educacional e políticas de infraestrutura, conforme a seguir.

Políticas de gestão educacional assumiram posição de maior ênfase, envolvendo 63 temáticas, com 109 incidências. Com relação à natureza das políticas abordadas nas temáticas, prevaleceram as políticas “imperativas” (64) e em menor grau as políticas “exortativas” (45). Dentre os tipos de mudanças propostas, 72 perspectivaram micromudanças e 37 perspectivaram macromudanças. Considerando o foco das mudanças expectadas¹²⁴, identificou-se a predominância de mudanças voltadas à consolidação do gerencialismo e da performatividade em múltiplos aspectos e abrangências da gestão educacional e escolar.

Políticas de ensino e aprendizagem representaram a segunda maior ênfase abordada, envolvendo 39 temáticas e 69 incidências. Com relação à natureza das políticas abordadas nas temáticas, prevaleceram as políticas “exortativas” (53) e em menor proporção as políticas “imperativas” (16). Dentre os tipos de mudanças propostas, predominaram as micromudanças (40) e em menor incidências as macromudanças (29). Considerando o foco das mudanças presentes, identificou-se: a) ensino e aprendizagem; b) admissão de professores; c) reorganização do trabalho docente; e d) formação de professores.

Políticas de financiamento educacional representaram a terceira maior ênfase abordada, envolvendo 27 temáticas e 55 incidências. Com relação à natureza das políticas abordadas nas temáticas, predominaram as políticas “imperativas” (46) e em menor proporção as políticas “exortativas” (9). Dentre os tipos de mudanças propostas, 28 eram micromudanças e 27 eram macromudanças, revelando uma equiparação nas abordagens. Considerando o foco das mudanças expectadas prevaleceram ajustes e recalibrações

a educação na centralidade das táticas e estratégias econômicas dos governos pela sua potencialidade em formar mão de obra intensiva voltada ao conhecimento, à pesquisa aplicada e à transferência de conhecimentos.

¹²⁴ a) reorganização do sistema nacional de educação; b) reorganização do sistema estadual de ensino; c) reorganização do sistema municipal de ensino; d) gerencialismo e performatividade na gestão educacional e escolar; e) gerencialismo e performatividade da Undime-SC; f) performatividade pedagógica; g) performatividade discente; h) performatividade docente; i) controle educacional externo; j) acesso e permanência na educação escolar; k) formação dos DMEs; l) gestão democrática; m) intersetorialidade; e n) relações intergovernamentais.

referentes aos orçamentos, aquisições e prestação de contas nos termos do ordenamento jurídico.

Por fim, temos as políticas de infraestrutura, com 11 temáticas e 19 incidências. Referente à natureza das políticas, preponderou as políticas exortativas (15) e em menor grau as políticas imperativas (4). Dentre os tipos de mudanças, prevaleceram as micromudanças (16) e em proporção menor as macromudanças (3). Referente ao foco das mudanças propaladas, destacaram-se: a) inovação tecnológica na educação escolar; b) inovação dos prédios escolares; e c) acesso e permanência à educação escolar.

Com base nos argumentos anteriores, verifica-se que as abordagens das temáticas nos eventos formativos estiveram concentradas, com relativa maioria, em políticas de natureza imperativa (130), secundarizando as políticas exortativas (122).

No caso das políticas imperativas, a agenda de discussões se ancorou, majoritariamente, nos princípios do gerencialismo do Estado e da educação escolar e nas tecnologias da performatividade e do *accountability*, ou seja, na estandardização da escolarização e da gestão, por meio de parâmetros, padrões, indicadores, auditorias, prestação de contas e controles focados na eficiência e eficácia. Dessa maneira, aos DMEs foi produzido e disseminado um perfil tecnicista, gerencialista e com diminuto julgamento ético e reflexivo - posicionados no processo político numa condição de passividade, conformidade, baixa criatividade e diminuto protagonismo diante das determinações políticas pretensamente inescapáveis - para atuarem politicamente. Contudo, corroborado pelos estudos de Ball, Maguire e Braun (2016), reconheço que mesmo prevalecendo políticas de natureza imperativa, isso não significou que os coletivos heterogêneos (público-alvo dos eventos formativos) não tenham sido resistentes e críticos a elas, tampouco, que não tenham sido capazes de criar invenções e outras possibilidades na sua ação política.

Já referente às políticas exortativas, a agenda das discussões gravitou em torno de possibilidades e alternativas de mudanças mais autênticas, protagonistas, ativas e criativas, criando um lócus propício à participação no processo político e de atuação política, por meio do engajamento na produção de textos de políticas, artefatos de políticas ou pedagogias capazes de forjar um senso de pertencimento, compromisso com a melhoria da qualidade da educação escolar com base nos valores intrínsecos da educação e de tornarem-se intelectuais¹²⁵, contribuindo para a construção de uma memória coletiva e institucional mais

¹²⁵ Como argumenta Daniel Prieto Castillo (2014, p. 49): “Um intelectual que se preze não só recorre a outras vozes para fazer pedagogia, mas também desenvolve a sua, produz uma obra e a propõe para promover e acompanhar aprendizagens. Um intelectual que só repete o que os outros disseram não cumpre seu papel de

densa e qualitativa. Nestes casos, o que se vislumbra foi a possibilidade de recolocar os meios a serviço dos fins, e não o contrário, como tem sido hegemônico.

Controlar os comportamentos dos estudantes, professores, famílias e dos dirigentes educacionais foi uma dimensão de preocupação e ação política, tanto dos formuladores, como dos intérpretes e tradutores das políticas educacionais, fazendo erigir e expandir sistemas formais complexos de medidas, procedimentos e tecnologias, por meio das quais se buscou impor e manter a ordem, segundo a opinião e os interesses dos formuladores de políticas no jogo político, ou seja, segundo o projeto hegemônico de poder a que se alinham sob a retórica do gerencialismo. Neste sentido, elucida Laval (2004, p. 193):

No plano das referências simbólicas, o gerencialismo substitui, pouco a pouco, o humanismo como sistema de inteligibilidade e legitimidade da atividade educativa, justificando, assim, o peso crescentemente dado aos administradores, experts, aos estatísticos. Esse gerencialismo é um sistema de razões operacionais que pretende suportar o significado da instituição, pelo único motivo de que tudo parece dever se racionalizar segundo o cálculo das competências e a medida das performances.

Tomando por base o tipo de mudanças propostas pelas políticas, propaladas nas temáticas, evidenciou-se o predomínio de micromudanças (156) e, em menor grau, as macromudanças (96). Desse modo, as micromudanças tiveram como foco mudanças e “melhorias” nas práticas e estruturas da educação escolar, mais especificamente, na organização e gestão das salas de aulas, currículos, trabalho docente, instituições educativas, prédios escolares, materiais e equipamentos, redes de ensino e no próprio sistema nacional de educação, reverberando em diferentes lugares ou no sistema como um todo. Já as macromudanças, focalizaram em mudanças nos padrões e parâmetros da gestão pública da educação, formas de oferta e acesso à escolarização, mecanismos de financiamento da educação em seus diferentes níveis e modalidades de ensino, formas de colaboração entre os entes federativos, consolidação do sistema nacional de educação, oportunidades de parcerias público-privadas para o redesenho de políticas, táticas e estratégias de ação política no setor educacional, bem como, mudanças sobre o significado e a efetivação do direito à educação.

Mediante as evidências e argumentos tecidos, resalto que não tive a intenção de culpabilizar os DMEs catarinenses e/ou a Undime-SC por uma falha de percepção política - majoritariamente alinhada à cosmovisão neoliberal e a globalização que lhe é correspondente - nos campos da educação escolar e da gestão pública; pois, reconheço os modos em que

educador, porque menospreza sua palavra, apesar de tê-la, apesar de suas experiências, de sua prática, de sua história pessoal, do que vive no dia a dia com os alunos e colegas.”.

todos nós estamos radicalmente implicados, vinculados e relacionados no emolduramento contemporâneo neoliberal globalizante que triunfa, contudo, sem que percebamos, predominantemente, que ele está lá, presente e ativo, por melhores que sejam, muitas vezes, nossas intenções.

Foi instigante constatar na abordagem das políticas o deslizamento da ordem do discurso centrado na “educação para todos” (presente no início da década analisada) para a ordem do discurso centrado na “aprendizagem” (nos anos subsequentes), resultando numa hibridização que combinou: direitos de aprendizagem com competências e habilidades; conhecimentos políticos, filosóficos, éticos e estéticos com conhecimentos de superfície (pragmatistas e utilitaristas); valores intrínsecos da educação com valores mercantilizantes; qualidade social com a qualidade performativa e *accountability*; ampliação da participação coletiva no espaço público, sob a concepção da gestão democrática, com a ampliação da participação do setor empresarial no espaço público, com seus déficits democráticos decorrentes; e Estado burocrático-profissional, como principal provedor da educação escolar, com o Estado avaliador, que regula e compartilha com o setor privado a escolarização, frequentemente, pulverizando os fundos públicos.

Neste processo complexo de atuação política, desvelou-se as percepções de que: os estudantes foram metamorfoseados em consumidores; o conhecimento reduzido a um produto mensurável, a partir de padrões e indicadores pré-definidos e formatados; os professores e dirigentes escolares foram transformados em gerentes e fornecedores de produto (competências e habilidades); a escola, enquanto uma instituição social, deslizada para a concepção de uma empresa (com processos, métodos e técnicas típicos das organizações empresariais); e os DMEs alçados à condição de gerentes de políticas, que têm o papel de induzir, mobilizar, gerir e controlar as mudanças, inovações e as ações das políticas, segundo as expectativas e pressões da cadeia de entregas.

Embora a Undime-SC tenha anunciado sistematicamente que represente os interesses dos DMEs catarinenses, desvelou-se que tais interesses são atravessados por interesses hegemônicos mais amplos, marcadamente globais e comprometidos com a reprodução do projeto societal de lógica capitalista, sob o corolário da globalização de matriz neoliberal, que vem impulsionando e consolidando a reforma do Estado e a reforma educacional em contextos multiescalares, apesar das vozes dissonantes e das resistências que se manifestaram. Essa evidência atesta as dinâmicas que se operam pela união indissolúvel entre o global e o local, como ponto de inflexão entre a divisão mundial do trabalho, a economia e a correlação de forças que se interpõem em âmbito nacional e subnacional, as quais não estão acabadas ou

fechadas, mas abertas às tensões, disputas, (re)construções e, portanto, sujeitadas a novas perscrutações.

Considerando que a Undime-SC ocupa o lugar de representante dos DMEs catarinenses, foi conclusivo o seu lugar de poder, tanto frente aos seus representados, como aos governos, organizações, movimentos sociais e a sociedade em geral. Deste lugar, tornou-se óbvio que a entidade acessou a recursos políticos que lhe outorgaram superioridade, autoridade e legitimidade, sobretudo, por se configurar como um forte “ator de conhecimento” sobre políticas, desnudando a emergência da assimetria entre representante e representados, a qual foi potencializada pelos modelos de *advocacy* e *compliance* adotados, com ênfase na eficácia e eficiência.

A aposta no julgamento dos representados - que se encolheu à crença nos princípios do gerencialismo e nas tecnologias da performatividade e *accountability* - é árida e pouco sustentável, ainda que tenha se pretendido estabelecer um fluxo de comunicação robusto e horizontal. Mas por quê? Porque esse tipo de julgamento é orientado pela pouca informação e conhecimento dos representados, em muitos casos, e por privilegiar uma formação política com baixa criticidade – pois, raramente contestou e denunciou o *status quo* em suas múltiplas determinações sociais, tornando turvos ou invisíveis outros quadros interpretativos sobre a realidade para vislumbrar outros horizontes possíveis. Ademais, soma-se a isso a grande latitude entre o cotidiano vivido pelos DMEs e o lócus das decisões políticas, sobretudo, quando consideramos as desigualdades de diferentes naturezas existentes na sociedade e, por derivação, manifestas nos diferentes contextos multiescalares.

Como nos ensina Bobbio, Matteucci e Pasquino (2007, p. 1102):

O sentido da representação política está, portanto, na possibilidade de controlar o poder político, atribuído a quem não pode exercer pessoalmente o poder. [...] Com base em suas finalidades, poderíamos, portanto, definir a representação como um mecanismo político particular para a realização de uma relação de controle (regular) entre governados e governantes.

A representação política se traduz com um caráter constitutivo da atual sociedade, marcada pela complexidade, fluidez e turbidez, assumindo uma dimensão construtiva dos sujeitos e da sociedade. Segundo os autores alertam, deve-se respeitar e observar elementos, questões, problemas, tendências e um conjunto de possibilidades que é dado pelo próprio tecido social. Assim, mudanças nos parâmetros de pertencimento de grupo e nos processos de formação das subjetividades e profissões, individuais e coletivas, potencialmente

geram disputas e desafios a modos antes estabelecidos de representação e construção de comunidades políticas.

Sob este prisma, cabe reafirmar que os mecanismos de autorização e controle dos representados sobre os representantes é crucial, pois na ausência de tais mecanismos, os representados ficam à mercê da “boa vontade” ou da “boa fé” dos representantes, com todos os óbices que isso coloca. Neste aspecto, a teoria política já demonstrou de modo conclusivo que não é prudente e nem desejável que se dependa da boa vontade dos representantes, motivo pelo qual, são necessários mecanismos institucionais que inibam a usurpação do poder e promovam a desconcentração do poder (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 2007).

Com base nos argumentos tecidos ao longo desta tese, o fator decisivo principal na atuação política da Undime-SC - seja na sua atuação política geral, seja por meios dos seus eventos formativos – , ora jogando como ator que representa os interesses municipais em educação junto ao Estado brasileiro, ora jogando como ator que representa os interesses da sociedade civil organizada, foi lograr para si o lugar de protagonismo, autoridade, legitimidade e poder no processo político afeto às políticas educacionais e, por derivação, assegurar e reproduzir a hegemonia de suas ideias, concepções e interesses. Desse modo, por meio de sua rede de políticas, buscou: construir consensos com seus representados; defender os pretensos interesses coletivos relacionados à produção de uma educação pública democrática, inovadora e de qualidade nas RMEs catarinenses, como condição basilar para a garantia do direito à educação; exercer pressões e atuações nos diferentes contextos do processo político (“contexto de influência”, “contexto de produção do texto”, “contexto da prática”, “contexto da estratégia política” e “contexto dos resultados e efeitos”, como propõe o *Policy Cycle Approach*); e interpretar e traduzir políticas visando colocá-las em ação.

Revelou-se, assim, que o papel político intelectual da Undime-SC na formação dos DMEs catarinenses foi o de filtrar, selecionar, disseminar, informar, explicar e orientar sentidos e significados sobre as políticas, com o interesse de convencer seus representados sobre a necessidade e a inevitabilidade em dar movimento e vitalidade à reforma do Estado e a reforma educacional em curso no país, sob a égide da NGP e dos interesses do *edubusiness*.

Destarte, considerando os argumentos iniciais desta investigação, confirma-se a tese de que a formação dos DMEs catarinenses tem na Undime-SC o seu principal ator político e intelectual, na medida em que os eventos formativos constituíram-se lugares-chaves para a interpretação e tradução de políticas educacionais multiescalares alinhadas aos princípios e tecnologias da NGP para os contextos municipais, contribuindo significativamente para a sedimentação da reforma educacional e o fortalecimento do *edubusiness*, por meio da

articulação de uma complexa rede de políticas que integrou multifacetados *experts* e organizações no trabalho com políticas.

Isto posto, ressalto que meu compromisso ético e político com esta investigação sobre o papel político e intelectual da Undime-SC no trabalho com as políticas - com os indícios e vestígios encontrados e análises correspondentes, em constante confrontação com a epistemologia de base - não está acabado. Esta tese se materializa como uma versão que dá visibilidade até onde cheguei, considerando a inquietação inicial, as questões delineadas, os objetivos propostos e os procedimentos metodológicos adotados. Certamente, há muitas outras questões que poderiam e podem ser investigadas; afinal, há questões que decidi não perguntar ou que, talvez, não fui capaz de captar sua importância e viabilidade para o estudo, assim como, há outras análises que poderiam se dirigir sobre os achados, mas que não foi possível abordar em razão do tempo.

Enfatizo que quando fazemos uma pesquisa somos sempre contingenciadas por múltiplas determinantes, como: tempo e os prazos de realização, lugares que fazemos morada enquanto pesquisadores, fontes disponíveis, descobertas, surpresas e epistemologias abraçadas. Neste sentido, corroboram os ensinamentos de Ball, Maguire e Braun (2016, p. 191):

Apesar das pesquisas serem resultantes de projetos e roteiros para a sua construção, no processo de investigação e de escrita do relatório de pesquisa, o pensamento e o trabalho analítico, as mentes são alteradas, novos rumos tornam-se evidentes, diferentes vias abrem-se enquanto outras se fecham – um processo muito inquietante.

Por ter me focalizado no contexto de influência e no contexto de produção do texto do processo político, penso haver outros pontos de partida de investigação a serem considerados, como focalizar no contexto da prática, com as intencionalidades de: a) compreender o trabalho de interpretação e tradução das políticas e suas múltiplas formas e práticas nos contextos das RMEs; b) desvelar outros potenciais atores, concepções, valores, ideias, artefatos de políticas e relações de poder em fluxo nos contextos locais; e c) como os discursos e narrativas enunciados nos eventos formativos da Undime-SC reverberaram no amoldamento das subjetividades e profissionalidades dos DMEs e nas suas respectivas RMEs, bem como, nos processos de colocar as políticas em ação nas instituições educacionais e secretarias de educação.

Compreender e explicar essa “complexidade desorganizada” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 206) é imperativo aos pesquisadores do campo da Política Educacional,

reconhecendo que, para tanto, não serão teorizações e abstrações absolutizantes que comporão esse empreendimento; pois, como os achados e análises desta pesquisa desvelaram, mudanças potentes estão sendo operadas em torno dos significados sobre o que é um “bom aluno”, um “bom professor”, um “bom DME”, uma “boa gestão” e uma “boa política”, como efeitos e resultados das políticas educacionais em fluxo. Pelo caráter inacabado e incompleto destas mudanças, outras ideias, concepções e interesses podem ser descortinadas, sob a orientação e escrutínio de outras racionalidades; pois, como enuncia o texto de Laval (2004), citado na epígrafe, a escola pública vem sendo transformada pela lógica neoliberal, porém, uma transformação que não está de forma acabada e sem resistências.

Côncio disto, minha expectativa com a produção desta tese e seus futuros escrutínios públicos é de ter contribuído com explicações, compreensões e percursos epistemológicos fecundos para o campo da Política Educacional e a formação dos pesquisadores da educação, realizar o registro e arquivo da memória da educação municipal catarinense no tempo presente e, por fim, contribuir para o entendimento crítico da realidade social e educacional em que vivemos, de modo a deslindar outros horizontes de expectativas sobre a sociabilidade humana e a consolidação do direito à educação, comprometidos com a produção material e espiritual de uma educação pública gratuita, laica, universal e de qualidade social e de um projeto de sociedade efetivamente democrático, inclusivo e emancipatório.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Mariza. Descentralização e federalismo. **Cadernos Aslegis**, Brasília, DF, v. 3, n. 7, p. 30-35, jan./abr. 1999.
- ABRUCIO, Fernando Luiz. **O impacto do modelo gerencial na administração pública**: um breve estudo sobre a experiência internacional recente. Brasília: Enap, 1997.
- ABRUCIO, Fernando Luiz; LOUREIRO, Maria Rita. Finanças públicas, democracia e *accountability*. In: BIDERMAN, Ciro; ARVATE, Paulo (orgs.). **Economia do setor público no Brasil**. Rio de Janeiro: Elsevier; Campus, 2004. p. 75-102.
- ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera. Implicações do Programa Dinheiro Direto na Escola para a Gestão da escola Pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 98, p. 253-267, jan./abr. 2007.
- AFONSO, Almerindo Janela. Estado, políticas e gestão da educação: resistência ativa para uma agenda democrática com justiça social. **RBP AE**, v. 36, n. 2, p. 403 - 428, maio/ago. 2020.
- AFONSO, Almerindo Janela. Reforma do Estado e políticas educacionais: entre a crise do Estado-Nação e a emergência da regulação supranacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 75, p. 15-30, ago. 2001.
- AFONSO, Almerindo Janela. Mudanças o Estado avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 53, p. 267-284, abr./jun. 2013)
- AGAMBEN, Giorgio *et al.* **Sopa de Wuhan**. e-book. ASPO, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/sopadewuhan>. Acesso: 12 jul. 2020.
- AGRANOFF, Robert. *A new look at the value-adding functions of intergovernmental networks*. In: *National Public Management Research Conference, 7., 2003, Anais ... Washington (EUA), Georgetown University, 2003, p. 1-47*. Disponível em: <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.597.8261&rep=rep1&type=pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2022.
- AGUIAR, Márcia Ângela de S. Formação em gestão escolar no Brasil nos anos 2000: políticas e práticas. **RBP AE**, v.27, n.1, p. 67-82, jan./abr. 2011.
- AGUIAR, Márcia Ângela de S.; DOURADO, Luiz Fernandes (orgs.). **A BNCC na contramão do PNE (2014-2024)**: avaliação e perspectivas. Recife: Anpae, 2018.
- ALMEIDA, Maria de Lurdes Pinto de; TELLO, César Gerônimo. Consolidando o campo da investigação em política educacional. In: TELLO, César Gerônimo; ALMEIDA, Maria de Lurdes Pinto de. **Estudos epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional**. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 9-24.

ALVES, Gilberto Luiz. **O Trabalho Didático na Escola Moderna: Formas Históricas**. Campinas: Autores Associados, 2005.

ALVES, Gilberto Luiz. **A produção da escola pública contemporânea**. 4. ed. Campo Grande: Ed. UFMS; Campinas: Autores Associados, 2015.

ALVES, Maria José Lindgren. **Undime revisitada: desvelando uma Entidade através de sua trajetória**. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro (RJ), 1999.

AMARAL, Daniela Patti do; FREIRE, Djenane. Formação de dirigentes municipais de educação: a experiência do Pradime na UFRJ. **RBPAAE**, v. 29, n. 1, p. 117-135, jan./abr. 2013.

ANDREGTONI, Nathália. **A ANA em Análise: A Avaliação Nacional da Alfabetização na Percepção dos Professores Alfabetizadores**. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências Humanas e da Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis (SC), 2020.

ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **A proposta de BNCC do ensino médio: alguns pontos para o debate**. 2018. Disponível em: <https://anped.org.br/sites/default/files/images/anped_contra_bncc_em_para_cne_maio_2018.pdf>. Acesso: 21 abr. 2021.

ANTUNES, Adriene Bolzan Duarte. **"Como ela se move, ela se transforma": a circulação de políticas de avaliação em larga escala para a Educação Básica em contextos locais catarinenses**. Tese (Doutorado em educação). Centro de Ciências Humanas e da Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis (SC), 2021.

APPOLINÁRIO, Fábio. **Dicionário de metodologia científica: um guia para a produção do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2009.

APRENDE BRASIL. **Educação para transformar a realidade do nosso país**. 2021. Página inicial. Disponível em: <http://sistemaaprendebrasil.com.br/>. Acesso: 22 maio 2022.

ARENDT, HANNAH. **Entre o passado e o futuro**. Tradução de Mauro Barbosa de Almeida. São Paulo: Perspectiva, 1979.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Gestão da educação com justiça social. Que gestão dos injustiçados? **RBPAAE**, v. 36, n. 2, p. 768 - 788, maio/ago. 2020.

AZEVEDO, Noroaldo Pontes de. A Undime e os desafios da educação municipal. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 141-150, maio/ago. 2001.

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BALL, Stephen J. **Education Reform. A critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.

BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001.

BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.

BALL, Stephen J. Discursos da reforma educacional no Reino Unido e nos Estados Unidos e o trabalho dos professores. *In*: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. (orgs). **Políticas educacionais**. Questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011a. p. 175-192.

BALL, Stephen J. Do modelo de gestão do “Bem-estar social” ao “novo gerencialismo”: mudanças discursivas sobre gestão escolar no mercado educacional. *In*: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. (orgs). **Políticas educacionais**. Questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011b. p. 193-221.

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (org.). **Políticas educacionais**. Questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

BALL, Stephen J. **Educação Global S.A.** Novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BALL, Stephen J. *Following policy: networks, network ethnography and education policy mobilities*. **Journal of Education Policy**, p. 1-20, 04 fev.2016.

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas**. Atuação em escolas secundárias. Ponta Grossa: UEPG, 2016.

BANCO MUNDIAL. Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (Bird). **Relatório sobre o desenvolvimento mundial**: o Estado em um mundo em transformação. Washington (EUA): Banco Mundial, 1997.

BANCO MUNDIAL. Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (Bird). **Aprendizagem para todos**. Investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento. Estratégia 2020 para a educação do Grupo Banco Mundial. Resumo Executivo. Washington (EUA): Banco Mundial, 2011

BARRÈRE, Anne. A ação pedagógica dos gestores principais de instituições francesas: oportunidades e tensões. **RBPAAE**, v. 33, n. 3, p. 645 - 664, set./dez. 2017.

BARRETO, Elba Siqueira de. Reconfiguração de novos espaços de formação docente. *In*: MORGADO, José Carlos *et al.* (orgs.). **Currículo, internacionalização, cosmopolitismo**. Desafios contemporâneos em contextos luso-afro-brasileiros. Santo Tirso (Portugal): De Facto, 2015. p. 359-368.

BARRETO, Raquel Goulart. Tecnologia e educação: trabalho e formação docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1181-1201, set./dez. 2004.

BARROS, José D'Assunção. Memória e história: uma discussão conceitual. **Tempos Históricos**, Marechal Cândido Rondon, v. 15, n. 1, p. 317-343, 2011.

BARROSO, João. Regulação e desregulação nas políticas educativas: tendências emergentes em estudos de educação comparada. *In*: BARROSO, João (org.). **A escola pública**: regulação, desregulação e privatização. Porto: Edições Asa, 2003a. p. 18-48.

BARROSO, João. Organização e regulação dos ensinos básico e secundário, em Portugal: sentidos de uma evolução. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 63-92, abr. 2003b.

BARROSO, João. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 725-751, out. 2005.

BARROSO, João. A emergência do local e os novos modos de regulação das políticas educativas. **Educação: Temas e problemas**, n. 12/13, p. 13-25, 2013.

BASTOS, Remo Moreira Brito. Da obscuridade para as luzes da ribalta: o surpreendente e “improvável” êxito do sistema educacional finlandês em um cenário global de educação capturada pelo mercado. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis (SC). **Anais eletrônicos...** Florianópolis (SC): Anped, 2015. p. 1-21. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT05-3580.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2020.

BAUER, Martin W.; GASKEL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Um manual prático. 2.ed. Trad. Pedrinho A. Guareschip. Petrópolis: Vozes, 2006. p. 470-490.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BÉDARIDA, François. Tempo presente e presença da história. *In*: FERREIRA, Marieta de M.; AMADO, Janaína. **Usos e abusos da história oral**. 5.ed. Rio de Janeiro: FGV, 2002.

BERGAMO, Mara Suzany Romano. **A gestão municipal da educação na região da AMVAPA: estudo filosófico e político das contradições estruturais da prática institucional, dos limites burocráticos-formais e da cultura autoritária hegemônica**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas (SP), 2016.

BIERNATH, André. Quais as semelhanças entre a Covid-19 e outras pandemias do passado. **VEJA**, Saúde, São Paulo, 23 mar. 2020. Disponível em: <https://saude.abril.com.br/blog/tunel-do-tempo/semelhancas-covid-pandemias-passado/>. Acesso em: 05 set. 2020.

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem**. Educação democrática para um futuro humano. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

BOBBIO, Norberto. **O futuro da democracia: uma defesa das regras do jogo**. 4.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

BOBBIO, Norberto; MATTTEUCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. 13. ed. Vol 2. **Dicionário de Política**. Brasília: UnB, 2007;

BORGES, Marisa. **Participação e democracia na educação nas políticas dos anos de 1980 e 1990: um estudo a partir da experiência de Uberaba-MG**. 2003. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação - Universidade Federal de Uberlândia: Uberlândia, 2003.

BOWE, Richard; BALL, Stephen J.; GOLD, Anne. **Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei n. 4.320, de 17 de março de 1964. Estatui Normas Gerais de Direito Financeiro para elaboração e controle dos orçamentos e balanços da União, dos Estados, dos Municípios e do Distrito Federal. **Diário Oficial da União**, Brasília (DF), seção 1, p. 3195, 09 maio 1964.

BRASIL. Congresso Nacional. Emenda Constitucional n. 14, de 12 de setembro de 1996. Modifica os artigos 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. (Lei do Fundef). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, p. 18.109, 13 set. 1996a.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei n. 9.394/1996**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 13 jul. 2020.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei Complementar n. 101, de 4 de maio de 2000. Estabelece normas de finanças públicas voltadas para a responsabilidade na gestão fiscal e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília (DF), seção 1, p. 46, 05 maio 2000a.

BRASIL. Congresso Nacional. Emenda Constitucional n. 53, de 20 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. **Diário Oficial da União**, Brasília (DF), seção 1, p. 5, 20 dez. 2006a.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei n. 14.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei n.º 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis n.ºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília (DF), seção 1, p. 22, 21 jun. 2007.

BRASIL. Congresso Nacional. Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. **Diário Oficial da União**, Brasília (DF), Seção 1, 12 nov. 2009.

BRASIL. Congresso Nacional. Emenda Constitucional n. 108/2020, de 26 de agosto de 2020. Altera a Constituição Federal para estabelecer critérios de distribuição da cota municipal do Imposto sobre Operações Relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestações de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação (ICMS), para disciplinar a disponibilização de dados contábeis pelos entes federados, para tratar do planejamento na ordem social e para dispor sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb); altera o Ato

das Disposições Constitucionais Transitórias; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 1, p. 5, 27 ago. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.

Diário Oficial da União, Brasília, DF, seção 1, p. 34, 15 dez. 2010a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB n. 3/2010**, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. 2010b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei_/113005.htm. Acesso em: 13 jul. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n.º 2/2017, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, seção 1, p. 41-44, 22 dez. 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 4/2018**, de 17 de dezembro de 2018. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104101-rcp004-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 out. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). **Diário Oficial da União**, seção 1, p. 103, 29 out, 2020.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. **Pesquisa de Informações Básicas Municipais – MUNIC**. 2014a. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/saude/10586-pesquisa-de-informacoes-basicasmunicipais.html?=&t=downloads>. Acesso em: 20 jul. 2020.

BRASIL. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA. **Atlas de Desenvolvimento Humano no Brasil – 2010**. 2010c. Disponível em: atlasbrasil.org.br. Acesso: 20 jun. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep. **Perfil dos dirigentes municipais de educação**. Brasília: O Instituto, 2011a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano decenal de educação para todos**. Versão atualizada. Brasília: MEC, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2006b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Atribuições da Rede de Assistência Técnica**. 2016a. Disponível em: <http://planodecarreira.mec.gov.br/15-principal/33-atribuicoes-da-rede-de-assistencia-tecnica>. Acesso: 20 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n. 387, de 10 de maio de 2016. Institui a Rede de Assistência Técnica dos Planos de Carreira e Remuneração. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 1, n. 89, p. 38, 11 mai. 2016b.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Resolução MS/CNS n. 510**, de 07 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana. 2016c. Disponível em: https://www.udesc.br/arquivos/udesc/id_cpmenu/3494/Res_510_2016_Ci_ncias_Humanas_e_Sociais_15809317324043_3494.pdf. Acesso em: 12 jul. 2020.

BRASIL. Presidência da república. Lei Complementar n. 101/2000, de 4 de maio de 2000, (Lei de Responsabilidade Fiscal). Estabelece normas de finanças públicas voltadas para a responsabilidade na gestão fiscal e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, seção 1, p. 1, 5 mai. 2000b.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 10 jan. 2001.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea "e" do inciso III do *caput* do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 17 jul. 2008.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 1, edição extra, p. 1, 26 jun. 2014b.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto n. 9.765/2019**, de 11 de abril de 2019. Institui a Política Nacional de Alfabetização. 2019a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9765.htm. Acesso em: 21 set. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Decreto n. 10.134/2019, de 26 de novembro de 2019. Dispõe sobre a qualificação da política de fomento aos estabelecimentos da rede pública de educação infantil no âmbito do Programa de Parcerias de Investimentos da Presidência da República. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 1, p. 4, 27 nov. 2019b.

BRASIL. Presidência da República. Decreto n 10.502/2020, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 1, p. 6, 01 out., 2020b.

BUTTENBENDER, Marilene Faria. **Perfil Profissional de Professores de Educação Especial**: o que os concursos públicos revelam? Dissertação (Mestrado em Educação). Centro

de Ciências Humanas e da Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis (SC), 2017.

CAIADO, Katia Regina Moreno; GONÇALVES, Taísa Grasiela Gomes Liduenha. O transporte escolar público para os alunos do campo com necessidades educacionais especiais. **Rev. Teoria e Prática da Educação** v.17, n. 1, p. 119-130, jan./abr. 2014.

CARDOSO, Bruna Lacerda. **A gestão compartilhada na educação pública municipal como um reflexo do pensamento contemporâneo**. 2017. Dissertação (Mestrado em Direito). Faculdade de Direito, Fundação Universidade De Passo Fundo, Passo Fundo (RS), 2017.

CARDOSO, Mauricio Estevam. **Dirigentes Municipais de Educação: modos de regulação dos sistemas educacionais e subjetividades**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação - Universidade Federal de Minas Gerais: Belo Horizonte, 2015.

CARDOSO, Mauricio Estevam; DUARTE, Marisa Ribeiro Teixeira. Dirigentes municipais de educação e suas lógicas de ação. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis (SC). Anais eletrônicos...* Florianópolis (SC): Anped, 2015. p. 1-18. 2015b. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT05-4120.pdf.pdf>. Acesso: 20 dez. 2020.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **A escola e a república**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

CASTILLO, Daniel Prieto. Construir nossa palavra de educadores. *In: APARICI, Roberto. (org). Educomunicação. Para além do 2.0*. São Paulo: Paulinas, 2014. p. 45-58.

CELLARD, André. A análise documental. *In: POUPART, Jean et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

CHARTIER, Roger. **A história ou a leitura do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CHAUÍ, Marilena. Direitos humanos e medo. *In: FESTER, Antônio Carlos Ribeiro. (org.) Direitos humanos e...* São Paulo: Brasiliense, 1989. p.15-35.

CHAUÍ, Marilena. Marilena Chauí: violência e autoritarismo por todos os lados. Entrevista concedida a Juvenal Savian e Laís Modelli. **Cult**, 5 fev. 2016.

CHRISTO, Sandy Varela. **Coensino/ensino colaborativo/bidocência na educação inclusiva: concepções, potencialidades e entraves no contexto da prática**. Dissertação (Mestrado em Educação). Florianópolis: FAED/UDESC, 2019.

CONJUR. Consultoria Jurídica. Decreto sobre política de educação especial é suspenso por Toffoli. **Revista Consultor Jurídico**, 2 dez. 2020. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2020-dez-02/decreto-politica-educacao-especial-suspenso-toffoli>. Acesso em: 16 maio 2022.

COSTA, Elisângela André da Silva; LIMA, Maria Socorro Lucena; LEITE, Maria Cleide da Silva Ribeiro. A construção da profissionalidade do gestor escolar: concepções e práticas. **RBPAAE**, v. 31, n. 1, p. 65 - 84 jan./abr. 2015.

COSTA, Jean Mário Araújo. A proposta de municipalização do ensino nos anos 1990 e seus impactos nas relações entre entes federados. *In*: CUNHA, Maria Couto (org.). **Gestão educacional nos municípios**: entraves e perspectivas. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 119-163.

COSTA, Jorge Adelino Costa; CASTANHEIRA, Patrícia Castanheira A liderança na gestão das escolas: contributos de análise organizacional. **RBPAAE**, v. 31, n. 1, p. 13 - 44 jan./abr. 2015.

COSTA, Marilda de Oliveira. Nova Gestão Pública e relações público-privadas: mapeando conceitos, tendências e influências na educação. **RBPAAE**, v. 35, n. 1, p. 159 - 179, jan./abr. 2019.

CRUZ, Rosana Evangelista da. **Pacto Federativo e Financiamento da Educação**: a função supletiva e redistributiva da União – o FNDE em destaque. 2009. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo (SP), 2009.

CUNHA, Maria Teresa Santos. De achados locais a indícios nacionais: arquivos pessoais da educadores na história da educação do tempo presente. *In*: CURY, Cláudia Engler; VIEIRA, Carlos Eduardo; SIMÕES, Regina Helena Silva (orgs.). **História da educação**: global, nacional e regional. Vitória (ES): EDUFES, 2019. p. 75-97.

CURI, Andréa Zaitune. **A relação entre o desempenho escolar e os salários no Brasil**. Dissertação (Mestrado em Teoria Econômica). Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Carlos (SP), 2006.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 245-262. jul. 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Estado e políticas de financiamento em educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100, p. 831-855, out. 2007.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, maio/ago. 2008a.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Sistema Nacional de Educação: desafio para uma educação igualitária e federativa. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1187-1209, set./dez. 2008b.

CURY, Carlos Roberto Jamil; FERREIRA, Antonio Migue. A judicialização da educação. Direito constitucional. **Revista CEJ**, Brasília, Ano XIII, n. 45, p. 32-45, abr./jun. 2009.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A questão federativa e a educação escolar: *In*: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; SANTANA, Wagner Santana. **Educação e federalismo no Brasil**: combater as desigualdades, garantir a diversidade. Brasília: Unesco, 2010. p. 169-168.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Sentidos da educação na Constituição Federal de 1988. **RBPAAE**, v. 29, n.2, p. 195-206, maio/ago. 2013.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Financiamento da Educação Brasileira: do subsídio literário ao FUNDEB. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1217-1252, out./dez. 2018.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “Cultura Educacional Mundial Comum” ou localizando uma “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação”. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004.

DALE, Roger. A sociologia da educação e o Estado após a globalização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1099-1120, out./dez. 2010.

DE LA FARE, Monica; CARVALHO, Isabel Cristina de Moura; PEREIRA, Marcos Villela. Ética e pesquisa em educação: entre a regulação e a potencialidade reflexiva da formação. **Educação**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 192-202, 2017.

DE MARIA, Pier Francesco; BAENINGER, Rosana Baeninger. Perfil sociodemográfico e econômico da população (1991-2015). In: ROCHA, Ísis de Oliveira (org). **Atlas geográfico de Santa Catarina**. População – Fascículo 4. Florianópolis: UDESC, 2019.

DELORS, Jacques. **Educação, um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.

DICKEN, Peter *et al.* *Chains and Networks territories and scales: towards a relational framework for analysing the global economy*. **Global Networks**, v. 1, n. 2, p. 88-112, 2001.

DOURADO, Luiz Fernando. Plano Nacional de Educação: avaliações e retomada do protagonismo da sociedade civil organizada na luta pela educação. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). **Políticas públicas e gestão da educação: polêmicas, fundamentos e análises**. Brasília: Líber Livro, 2006. p. 21-50.

DOURADO, Luiz Fernando. Políticas e Gestão da Educação Básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 921-946, out. 2007.

DOURADO, Luiz Fernando; MARQUES; Luciana Rosa; SILVA, Maria Vieira. Políticas de financiamento no Brasil contemporâneo: a corrosão do Estado e o direito à educação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 15, n. 33, p. 663-688, set./dez. 2021.

DUARTE, Marisa Ribeiro Teixeira; CARDOSO, Maurício Estevam Cardoso. Dirigentes municipais de educação no Brasil: regulação intermediária do sistema educacional. **RBPAAE**, v. 30, n. 3, p. 513 - 533 set./dez. 2014.

DUARTE, Rosália. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004.

DUSSEL, Inès. A montagem da escolarização: discutindo conceitos e modelos para entender a produção histórica da escola moderna. **Linhas**, Florianópolis, v. 15, n. 28, p. 250-278, jan./jun. 2014.

ESTEVAM, Dimas de Oliveira. A contínua descontinuidade administrativa e de políticas públicas. In: SEMINÁRIO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS, 2., 2010, Criciúma (SC). **Anais eletrônicos...** Criciúma (SC): Unesc, 2010. p. 1-14. Disponível em: <https://periodicos.unesc.net/ojs/index.php/seminariocsa/article/view/1390/1317>. Acesso: 06 ago. 2022.

ESTEVEVES, Manuela. Currículo e formação de professores. In: MORGADO, José Carlos *et al.* (orgs). **Currículo, internacionalização, cosmopolitismo**. Desafios contemporâneos em contextos luso-afro-brasileiros. Santo Tirso (Portugal): De Facto, 2015. p. 321-331.

EVANGELISTA, Olinda *et al.* **Desventuras dos professores na formação para o capital**. Campinas: Mercado das Letras, 2019.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Trad. Izabel Magalhães. Brasília: UnB, 2001.

FERNADEZ, Silvia Julia *et al.* Políticas públicas, processos de planejamento e constituição dos sistemas educacionais em Brasil e Argentina: um estudo comparativo. **RBP**, v. 35, n. 3, p. 877 - 895, set./dez. 2019.

FERRAZ, Beatriz. **Parâmetros Nacionais da Qualidade da Educação Infantil** - Apoiando contextos de interações, brincadeiras e linguagens promotores das aprendizagens e desenvolvimento das crianças de 0 a 5 anos. Brasília: Undime; Movimento pela Base; Fundação Maria Cecília Vidigal, 2020.

FERREIRA, Maria Aparecida dos Santos. **O Fundef e o Fundeb como política de financiamento para a valorização do magistério**: efeitos na carreira e na remuneração dos professores da rede pública estadual de ensino do RN. 2014. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal (RN), 2014.

FERREIRA, Maria Aparecida dos Santos; OLIVEIRA, Ramon Igor da Silveira. O Fundeb como política permanente e a aprovação da Emenda Constitucional nº 108/2020. **Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, v. 10, n. 1, p. 253-270, jan./abr. 2021.

FIESC. Federação das Indústrias do Estado de Santa Catarina. **Gestão democrática da educação**: da base legal à prática na escola. Florianópolis: Fiesc, 2017.

FIGUEIRA, Pedro de Alcântara. A educação de um ponto de vista histórico. **Intermeio**, Campo Grande, v. 1, n. 1, p. 11-16, 1995.

FORZA, *Survey research in operations management: a process-based perspective international*. **International Journal Operations & Production Management**, v. 22, n. 2, p. 152-194, 2002.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 23. ed. São Paulo: Graal, 2004.

FREITAS, Alexandre Simão. Artes de governo, anarqueologia e assinaturas na geração de modelos analíticos no campo da Administração educacional. **RBP**, v. 34, n. 3, p. 727 - 748, set./dez. 2018.

FUNDAÇÃO LEMANN. Trabalhamos por um país mais justo, inclusivo e avançado. 2021. Página inicial. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/somos>. Acesso em: 22 maio 2021.

GADOTTI, Moacir. **Educação integral no Brasil**: inovações em processo. São Paulo: Editora e Livraria Paulo Freire, 2009.

GARCIA, Walter E. Federalismo e gestão educativa no Brasil: notas para debate. **Em Aberto**, Brasília, v. 19, n. 75, p. 70-77, jul. 2002.

GAUDIN, Jean Pierre; PEREIRA, Maria de Lourdes Dolabela. As políticas públicas locais e os processos de “hibridação” no Brasil e na França. *In*: Encontro da Associação Nacional de

Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (Anpocs), 29, 2005, Caxambú do Sul (MG). **Anais eletrônicos...** São Paulo (SP), Anpocs, 2005. p. 1-25. Disponível em: <https://anpocs.com/index.php/papers-29-encontro/gt-25/gt01-17/3630-gaudin-pereira-as-politicas/file>. Acesso: 12 out. 2021.

GEWIRTZ, Sharon; CRIBB, Alan. Concepções plurais de justiça social: implicações para a sociologia das políticas. *In*: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (orgs.). **Políticas educacionais**. Questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GONSHOROSKI, Taylor; SILVA, Thiago Loreto Garcia da; KINDEL, Eunice Aita Isaia. Neurociências na educação: conhecimento e opinião de professores. **LUME**, Porto Alegre, p. 1-14, 2014.

GRIMM, Viviane. **Política de distribuição massiva de lap-tops educacionais no Brasil (2005-2013):** Contextos, agentes e disputas. Tese (Doutorado em educação) – Centro de Ciências Humanas e da Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

GÜNTHER, Hartmut. Pesquisa qualitativa *versus* pesquisa quantitativa: esta é a questão? **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 22, n. 1, p. 201-210, maio/ago. 2006.

HARVEY, David. **O neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Loyola, 2008.

HOFF, Sandino. Kant. **Intermeio**, Campo Grande, v. 1, n. 1, p. 73-81, 1995.p. 80-88.

HOSTINS, Regina Célia Linhares. Formação de pesquisadores em programas de excelência de pós-graduação em educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 53, abr./-jun., 2013.

HOWARD, Philip. *Network ethnography and the hypermedia organization: new organizations, new media, new methods*. **New Media & Society**, vol. 4, n. 4, p.551-575, 2002.

ISTO É. **Macron declara “guerra” ao coronavírus e impõe confinamento quase total na França**. 16 mar. 2020. Disponível em: <https://www.istoedinheiro.com.br/macron-declara-guerra-ao-coronavirus-e-impoe-confinamento-quase-total-na-franca/>. Acesso em: 05 set. 2020.

JUNQUEIRA, Luciano A. Prates. Novas formas de gestão na saúde: descentralização e intersetorialidade. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 31-46, 1997.

JUNQUEIRA, Rodrigo Gravina Prates. Agendas sociais: desafio da intersetorialidade na construção do desenvolvimento local sustentável. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 6, p. 117-130, 2000.

KALAM, Roberto Jorge Abou. **O programa dinheiro direto na escola no contexto do financiamento público da educação:** implementação de políticas e implicações na gestão escolar. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora (RJ), 2011.

KOSELLECK, Reinhart. **Estratos do tempo**. Estudos sobre história. Rio de Janeiro: Contraponto/PUC-RIO: Rio de Janeiro, 2014.

LAGARES, Rosilene. A educação municipal no Brasil a partir dos anos 1980: mudanças no campo das ideias, das práticas e da institucionalização. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33., 2010, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu: Anped, 2010. p. 1-16. Disponível em: <http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT05-6495--Int.pdf>. Acesso em: 11 dez. 2020.

LAGARES, Rosilene. (Re) configuração da educação municipal no Brasil entre os anos 1990 e início do século XXI. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 36., 2013, Goiânia (GO). **Anais eletrônicos...** Goiânia (GO): Anped, 2013. p. 1-16. Disponível em: http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt05_trabalhos_pdfs/gt05_3026_texto.pdf. Acesso: 14 dez. 2020.

LATOUR, Bruno. **Reagregando o Social**. Bauru (SP): EDUSC/Salvador (BA): EDUFBA, 2012.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**. O neoliberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Planta, 2004.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 7. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2013.

LEITE, Lilizan Ianke. História do tempo presente e história da educação: reflexões necessárias. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 10., 2011, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUC/PR, 2011. p. 610-621. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4690_2397.pdf. Acesso em: 12 jul. 2020.

LIMA, Iana Gomes de Lima; GANDIN, Luís Armando. Estado, gerencialismo e políticas educacionais: construindo um referencial teórico de análise. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 34., 2011, Natal (RN). **Anais eletrônicos...** Natal (RN): Anped, 2011. p. 1-16. Disponível em: <http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT05/GT05-667%20int.pdf>. Acesso: 12 dez. 2020.

LIMA, Iana Gomes de Lima; GANDIN, Luís Armando. Ciclo de políticas: focando o contexto da prática na análise de políticas educacionais. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35., 2012, Porto de Galinhas (PE). **Anais eletrônicos...** Porto de Galinhas (PE): Anped, 2012. p. 1-14. Disponível em: http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT05%20Trabalhos/GT05-1943_int.pdf. Acesso: 13 dez. 2020.

LIMA, Iana Gomes de Lima; GANDIN, Luís Armando. Gerencialismo e dispersão de poder na relação Estado-educação: as traduções e os hibridismos do caso brasileiro. **RBPAAE**, v. 33, n. 3, p. 729 - 749, set./dez. 2017.

LINGARD, Bob; SELLAR, Sam. *Representing Your Country: Scotland, PISA and New Spatialities of Educational Governance*. **Scottish Educational Review**, v. 46, n. 1, p. 1-5, 2014.

LIPOVETSKY, Gilles. **A era do vazio**: ensaios sobre o individualismo contemporâneo. Barueri: Manole, 2005.

LISBOA, Marcos de Barros; MENEZES-FILHO, Naércio Aquino. **Microeconomia e Sociedade no Brasil**. Rio de Janeiro: EPGE, 2001.

LOPES, Alice Casimiro *et al.* **Políticas educativas e dinâmicas curriculares no Brasil e em Portugal**. Petrópolis: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2008.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elisabeth. Contribuições do Stephen J. Ball para o estudo de políticas de currículo. *In*: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (orgs.). **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011. p. 249-283.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmozo. Formação de professores, didática e currículo. *In*: MORGADO, José Carlos *et al.* (orgs.). **Currículo, internacionalização, cosmopolitismo**. Desafios contemporâneos em contextos luso-afro-brasileiros. Santo Tirso (Portugal): De Facto, 2015. p. 345-358.

LUNARDI MENDES, Geovana Mendonça. “Tecnologia é a resposta, mas qual era a questão?”: sobre políticas de inserção de tecnologias nas escolas e mudanças curriculares. *In*: MORGADO, José Carlos. *et al.* (orgs.). **Currículo, internacionalização, cosmopolitismo**. Desafios contemporâneos em contextos luso-afro-brasileiros. Santo Tirso (Portugal): De facto, 2015. p. 213-221.

LUNARDI MENDES, Geovana Mendonça. “Tecnologia é a resposta, mas qual era a questão?”: sobre políticas de inserção de tecnologias nas escolas e mudanças curriculares. *In*: LUNARDI MENDES, Geovana; BORGES, Martha Kaschny (orgs.). **Empréstimo de políticas educacionais**. O modelo “um computador por aluno” em diferentes contextos. Curitiba: CRV, 2019a. p. 139-154.

LUNARDI MENDES, Geovana Mendonça; BORGES, Martha Kaschny (orgs.). **Empréstimo de políticas educacionais**. O modelo “um computador por aluno” em diferentes contextos. Curitiba: CRV, 2019.

LUNARDI MENDES, Geovana Mendonça; PLETSCHE, Márcia Denise; HOSTINS, Regina Célia Linhares (orgs.). **Educação especial e/na educação básica: entre especificidades e indissociabilidades**. E-book. Araraquara: Junqueira & Marin, 2019. Disponível em: <https://anped.org.br/sites/default/files/images/ebook-educacao-especial-e-na-educacao-basica.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2021.

MACEDO, Elisabeth Fernandes. Novas tecnologias e currículo. *In*: MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa (org.). **Currículo**: questões atuais. 12. ed. Campinas: Papirus, 1997. p. 39-58.

MAFRA, Rennan Lanna Martins. Comunicação, ocupação, representação: três olhares sobre a noção de *advocacy* em contextos de deliberação pública. **Com Política**, n. 4, vol. 1, ed. jan./jul. 2014.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006a.

MAINARDES, Jefferson. A abordagem do ciclo de políticas e suas contribuições para a análise da trajetória de políticas educacionais. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 1, n. 2, p. 94-105, maio/ago. 2006b.

MAINARDES, Jefferson. Análise de políticas educacionais: breves considerações teórico-metodológicas. **Contrapontos**, Itajaí, v. 9, n. 1, p. 4-16, jan./abr. 2009.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009.

MAINARDES, Jefferson; FERREIRA, Márcia dos Santos; TELLO, César. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teóricos-metodológicos. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (orgs.). **Políticas educacionais**. Questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011. p. 143-172.

MAINARDES, Jefferson; TELLO, César. A Pesquisa no Campo da Política Educacional: Explorando Diferentes Níveis de Abordagem e Abstração. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 24, n. 75, p. 1-17, jul., 2016.

MAINARDES, Jefferson. A pesquisa sobre política educacional no Brasil: análise de aspectos teórico-epistemológicos. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n.33, p. 1-25, 2017.

MAINARDES, Jefferson. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 12, n. 16, p. 1-19, ago. 2018.

MAINARDES, Jefferson; CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. Autodeclaração de princípios e procedimentos éticos na pesquisa em educação. **Researchgate**, p. 1-16, mar. 2019.

MAINARDES, Jefferson (org.). **Metapesquisa no campo da política educacional**. Curitiba, CRV, 2021.

MALHEIROS, Silvana de Jesus Pina Malheiros. **Educação municipal e política educacional**: refletindo sobre as ações da União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação de Pernambuco, Undime-PE. 2006. Dissertação. (Mestrado em Educação). Recife (PE): Universidade Federal de Pernambuco, 2006.

MAROY, Christian. Estado avaliador, *accountability* e confiança na instituição escolar. Trad. Idalice Ribeiro Silva Lima. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 2, n. 2, p. 319-338, jul./dez. 2013.

MARTINS, Ana Paula Antunes. **Análise dos impactos das condições do transporte escolar rural no rendimento escolar dos alunos**. Dissertação (Mestrado em Transportes). Faculdade de Tecnologia, Universidade de Brasília, Brasília (DF), 2010.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **A pedagogia, a democracia, a escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

MENDES, Valdelaine; PERRELA, Cileda dos Santos Sant'Anna; CRUZ, Rosana Evangelista da. A delimitação do objeto na pesquisa em política educacional. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 13, n. 8, p. 1-22, fev. 2019.

MENEZES-FILHO, Naércio Aquino. Microeconometria. *In*: LISBOA, Marcos de Barros; MENEZES-FILHO, Naércio Aquino (orgs.). **Microeconomia e sociedade no Brasil**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2001. p. 82-104.

MINAYO, Marília Cecília de Souza. (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2003.

MONLEVADE, João Antônio Cabral de. Financiamento da educação na Constituição Federal e na LDB. *In*: BREZEZINSKI, Iria (org.). **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998. p. 205-215.

MOREIRA, Laélia Portela. Enfoques e abordagens para a análise de políticas educacionais: primeiras aproximações. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 2, p. 1-14, 2017.

MORGADO, José Carlos *et al.* (orgs.). **Currículo, internacionalização, cosmopolitismo**. Desafios contemporâneos em contextos luso-afro-brasileiros. Santo Tirso: De Facto Editores, 2015.

MOURA, Eliel da Silva; NAJJAR, Jorge; CARNEIRO, Waldeck. Neoliberalização e reforma educacional: a chegada da organização *Teach for America* no Brasil. **RBPAAE**, v. 35, n. 2, p. 447 - 468, maio/ago. 2019.

MULLER, Pierri; SUREL, Yves. **A análise de políticas públicas**. Pelotas: EUCAT, 2002.

MUNARIN, Antônio *et al.* Educação do campo em Santa Catarina: um processo em construção. **RBPG**, Brasília, v. 8, p. 207 - 229, dez. 2011.

MUNDY, Karen. El multilateralismo educativo y el (des)orden mundial. *In*: BONAL, Xavier; TARABINI-CASTELLANI, Aina; VERGER, Antoni (orgs.). **Globalización y educación**. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2007. p. 117-161.

MURMANE, Richard J.; WILLET, John B.; LEVY, Frank. *The growing importance of cognitive skill in wage determination*. **Review of Economics and Statistics**, v. 77, n. 2, p. 251-266, mai. 1995.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1974.

NARDI, Elton Luiz. *et al.* Princípios e mecanismos de participação e decisão em sistemas municipais de ensino de Santa Catarina: uma leitura dos artefatos institucionais de democratização da gestão educacional. **RBPAAE**, Brasília, v. 36, n. 1, p. 153 - 176, jan./abr. 2020.

NASCIMENTO, Sueli. Reflexões sobre a intersetorialidade entre as políticas públicas. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 101, p. 95-120, jan./mar. 2010.

NASCIMENTO, Tatiane Oliveira Santos. **O Plano Nacional de Educação e os desafios para a elaboração dos Planos Municipais de Educação**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente (SP), 2018.

NEVES, Claudia. Os novos e velhos contextos de ação coletiva em educação: Propostas teóricas para refletir sobre as políticas educativas e a liderança educacional como processos complexos. **RBPAAE**, v. 36, n. 2, p. 429 - 448, maio/ago. 2020.

OCDE. Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Relatório Inspirados pela tecnologia, norteados pela pedagogia: Uma Abordagem Sistêmica das Inovações Educacionais de Base Tecnológica**. Paris (França): OCDE, 2010.

OEA. Organização dos Estados Americanos. Trad. Eleonor Campos Beuttemmüller. **Primeira infância: um olhar desde a neuroeducação**. Washington (EUA): OEA, 2006.

OLIVEIRA, Dalila Andrade Oliveira; DUARTE, Alexandre William Barbosa; CLEMENTINO, Ana Maria. A nova gestão pública no contexto escolar e os dilemas dos(as) diretores(as). **RBPAAE**, v. 33, n. 3, p. 707 - 726, set./dez. 2017.

OLIVEIRA, Eduardo Augusto Moscon; MOURA, Deborah Gomes; QUADROS, Denise Pinheiro. A educação pública nos municípios do Espírito Santo e os arranjos com o setor privado. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED*, 39., 2019, Niterói (RJ). **Anais eletrônicos...** Niterói (RJ): Anped, 2019. p. 1-3. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_28_6. Acesso em: 22 dez. 2020.

OLIVEIRA, João Batista Araújo e; GOMES, Matheus; BARCELLOS, Thais. A Covid-19 e a volta às aulas: ouvindo as evidências. **Ensaio - Avaliação de Políticas Públicas Educacionais**, Rio de Janeiro, v.28, n.108, p. 555-578, jul./set. 2020.

OLIVEIRA, Luiz Carlos Santos de. **Fundamentos históricos e políticos da União dos Dirigentes Municipais de Educação de Alagoas**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador (BA), 2014.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. A municipalização do ensino no Brasil. *In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.)*. **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 174-198.

PANTOJA, Eliane Vieira. **Desafios e perspectivas do transporte escolar rural: comunidade Vila Maracá, Mazagão, Amapá**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura em Educação do Campo Ciências Agrárias e Biologia). Campus de Mazagão, Universidade Federal do Amapá, Mazagão (AP), 2021.

PARO, Vitor Henrique. A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública. *In: SILVA, Luiz Heron da (org.)* **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis, Vozes, 1998. p. 300-307

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 1997.

PECK, Jamie. *Geography and public policy: mapping the penal state*. **Progress in Human Geography**, v. 27, n. 1, p. 222-232, 2003.

PECK, Jamie; THEODORE, Nick. *Mobilizing Policy: Models, Methods, and Mutations*. **Geoforum**, v. 41, p. 169-174, 2010.

PEREIRA, João Márcio Mendes. **O Banco Mundial como ator político, intelectual e financeiro**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

PEREIRA, João Márcio Mendes; PRONKO, Marcela (orgs.) **A demolição de direitos: um exame das políticas do Banco Mundial para a educação e a saúde (1980-2013)**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2014.

PEREIRA, Marilene da Silva Feijão; VIANA, Adriely Lima Cordeiro. A política de fundos e a valorização do magistério de Ananindeau (PA). In: ENCONTRO ANUAL DO FINEDUCA, 9., **Anais Eletrônicos...** Fineduca, 2021. p. 12-15. Disponível em: <https://fineduca.org.br/wp-content/uploads/2021/12/Eixo-Políticas-de-Financiamento-da-Educacao-Basica.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2022.

PEREIRA, Wiltiane Maria Barbosa. **E quando o futuro professor tem deficiência?** Perspectivas sobre formação docente nos cursos de licenciaturas da UDESC. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências Humanas e da Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis (SC), 2021.

PERONI, Vera Maria Vidal. As nebulosas fronteiras entre o público e o privado na educação básica brasileira. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis (SC). **Anais eletrônicos...** Florianópolis (SC): Anped, 2015. p. 1-18. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT05-3903.pdf>. Acesso: 20 dez. 2020.

PERONI, Vera Maria Vidal; ADRIÃO, Theresa. **Programa Dinheiro Direto na Escola: uma proposta de redefinição do papel do Estado na educação?** Brasília: INEP, 2007.

PESCHANSKI, João Alexandre. O transporte público gratuito, uma utopia real. In: HARVEY, David. **Cidades rebeldes: passe livre e as manifestações que tomaram a rua do Brasil**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2013.

PESSOA, Fernando. **Navegar é preciso**. Lisboa (Portugal): Porto, 2013.

PIEROZAN, Sandra Simone Höpner. Um estudo dos conselhos municipais de educação, seus limites e possibilidades. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

PINHEIRO, José Vanelli. **A Undime e a municipalização do ensino: a Undime no Brasil e no Paraná, no processo de municipalização do ensino, 1986-2000**. 2001. Dissertação. (Mestrado em Educação). Uberlândia (MG): Universidade Federal de Uberlândia, 2001.

PINHEIRO, Theo Goulart Bravo Santos. **Diagnósticos do Transporte Escolar Rural Público no Município de Cachoeiro de Itapemirim-ES**. Dissertação (Mestrado em Gestão Pública). Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória (ES), 2013.

POPKEWITZ, Thomas. S. Sistemas de pensamento na educação e políticas de inclusão (exclusão) escolar. Entrevista concedida a Ala Laura Godinho e Natália de Lacerda Gil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 4, p. 1125-1151, out./dez. 2016.

PREUSS, Priscila Aguiar Souza. **Avaliação em Larga Escala nos Municípios da Grande Florianópolis: A Perspectiva dos Dirigentes Municipais de Educação**. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências Humanas e da Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis (SC), 2021.

PRONKO, Marcela. O Banco Mundial no campo internacional da educação. In: PEREIRA, João Márcio Mendes; PRONKO, Marcela. (orgs.). **A demolição de direitos**. Um exame das políticas do Banco Mundial para a educação e saúde (1980-213). p. 89-112.

R7. **Santa Catarina confirma dois casos de coronavírus: Brasil tem 83**. Saúde. 12 mar. 2020. Disponível em: <https://noticias.r7.com/saude/santa-catarina-confirma-dois-casos-de-coronavirus-brasil-tem-83-12032020>. Acesso em: 07 set. 2020.

REINIG, Marília Segabinazzi. **Do mercado do sucesso ao sucesso de um mercado: sobre soluções educacionais, avaliação e inclusão**. Tese (Doutorado em educação). Centro de Ciências Humanas e da Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis (SC), 2019.

RIBEIRO, Vanda Mendes Ribeiro; PIMENTA, Cláudia Oliveira. Potencialidades e limites do Ideb: analisando o que pensam gestores educacionais de municípios com melhores resultados no estado de São Paulo. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 34., 2011, Natal (RN). **Anais eletrônicos...** Natal (RG): Anped, 2011. p. 1-15. Disponível em: <http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT05/GT05-528%20int.pdf> Acesso em: 12 dez. 2020.

ROBERTSON, Susan L. A estranha não morte da privatização neoliberal na Estratégia 2020 para a educação do Banco Mundial. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 50, p. 283-302, maio/ago. 2012.

ROBERTSON, Susan L.; VERGER, Antoni. A origem das parcerias público-privadas na governança global da educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 121, p. 1133-1156, out./dez. 2012.

ROLDÃO, Maria do Céu. Formação de professores e construção de conhecimento profissional docente, currículo, didática e supervisão. In: MORGADO, José Carlos *et al.* (orgs.). **Currículo, internacionalização, cosmopolitismo. Desafios contemporâneos em contextos luso-afro-brasileiros**. Santo Tirso (Portugal): De Facto, 2015. p. 333-343.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da arte” em educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez/2006.

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão: Veredas**. 15. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1982.

SANTA CATARINA. Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina – CEE-SC. Resolução CEE/SC n. 070/2019, de 17 de junho de 2019. Base da Educação Infantil e do

Ensino Fundamental do Território Catarinense e normatiza a adequação à Base Nacional Comum Curricular dos currículos e propostas pedagógicas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental no âmbito do Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina. **Diário Oficial de Santa Catarina**, Florianópolis, seção 1, p. 1, 21 jul. 2019a.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado do Desenvolvimento Econômico Sustentável. ROCHA, Isa Oliveira (org.) **Atlas Geográfico de Santa Catarina**. População. Fascículo 3. Florianópolis: UDESC, 2019b.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado do Planejamento. ROCHA, Isa Oliveira (org.). **Atlas Geográfico de Santa Catarina**. Estado e território. Fascículo 1. Florianópolis: UDESC, 2016.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina. **Currículo base da educação infantil e do ensino fundamental do território catarinense**. Florianópolis: SED-SC, 2019c.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina. Documento do Currículo Catarinense. **Portal SED-SC**. 2019d. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/documentos/bncc-sc/documento-do-curriculo-catarinense>. Acesso em: 18 abr. 2022.

SANTILLANA. **Educação e conexões a favor do conhecimento**. Página Inicial. 2021. Disponível em: <https://www.santillana.com.br/>. Acesso em: 22 dez. 2021.

SANTOS, Aline Bettiolo dos. Gestão democrática do ensino público: retrato da normatização em sistemas municipais de ensino de Santa Catarina. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 38., 2017, São Luiz (MA). **Anais eletrônicos...** São Luiz (MA): Anped, 2017. p. 1-8. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/poster_38anped_2017_GT05_1311.pdf. Acesso em: 21 dez. 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, Márcia Luzia dos. **A formação continuada na rede municipal de ensino de Florianópolis: financeirização da educação básica e a (con)formação docente**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e da Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 2019.

SANTOS, Renato Almeida dos. et al. *Compliance* e liderança: a suscetibilidade dos líderes ao risco de corrupção nas organizações. **Einstein**, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 1-10, 2012.

SANTOS, Silvânia De Jesus Pina dos. **Educação municipal e política educacional: refletindo sobre as ações da União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação de Pernambuco – Undime-PE**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife (PE), 2006.

SARAIVA, Ágnez de Lélis. Capacidade Estatal de Implementação: programas federais de educação básica e os municípios. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 39., 2019, Niterói

(RJ). **Anais eletrônicos...** Niterói (RJ): Anped, 2019. p. 1-6. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_18_11. Acesso em: 22 dez. 2020.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, Rio Grande, n. 1, p. 1-15, jul. 2009.

SAVIANI, Dermeval. A educação na Constituição Federal de 1988: avanços no texto e sua neutralização no contexto dos 25 anos de vigência. **RBPAE**, v. 29, n.2, p. 207-221, maio/ago. 2013.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual Schneider; NARDI, Elton Luiz. Políticas de *accountability* na educação básica: repercussões em municípios catarinenses. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35., 2012, Natal (RN). **Anais eletrônicos...** Natal (RN): Anped, 2012. p. 1-17. Disponível em: http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT05%20Trabalhos/GT05-1408_int.pdf. Acesso em: 13 dez. 2020.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual Schneider; NARDI, Elton Luiz. **Políticas de *accountability* em educação**: perspectivas sobre avaliação, prestação de contas e responsabilização. Ijuí: Unijuí, 2019.

SEEMANN, Vânio Cesar. **Alfabetização**: uma leitura das “teorias revolucionárias”. Monografia (Especialização em Alfabetização). Centro de Ciências Humanas e da Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis (SC), 1995.

SEEMANN, Vânio Cesar. **O que significa mais tempo na escola?** Sobre as políticas de jornada em tempo integral nos microcontextos das redes municipais de ensino. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências Humanas e da Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis (SC), 2016.

SEEMANN, Vânio Cesar; LUNARDI MENDES, Geovana Mendonça. Política de educação integral no Ensino Fundamental brasileiro: perspectivas, possibilidades e limites. In: FELIPPE, Andréa do Prado; DURIEUX, Maria Eugenia Ferreira Pinto; MUZA, Maria Letícia Naime Muza (orgs.). **Rede de Saberes**. Florianópolis: Universidade Aberta do Brasil/Prefeitura de Florianópolis, 2020.

SEEMANN, Vânio Cesar. “Tornar-se presença”: perspectivas e possibilidades da educação democrática na contemporaneidade. In: SIMPÓSIO CATARINENSE DE ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 31., 2019, Florianópolis (SC). **Anais ...** Florianópolis (SC) AAESC, 2019. p. 80-90.

SEGABINAZZI, Marília. **De um texto às suas diferentes traduções**: sobre política, gestão e tecnologias digitais nas salas de atendimento educacional especializado dos municípios de Belford Roxo - RJ e Florianópolis. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências Humanas e da Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis (SC), 2015.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M.; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 4 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul./dez. 2005.

SHIROMA, Eneida Oto; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; CAMPOS, Roselane Fátima. Conversão de “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação. *In*: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. (orgs.) **Políticas educacionais**. Questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011. p. 222-247.

SILVA, Igínia Caetana Finelli. **A (Re) invenção da municipalização do ensino**: o avesso e o direito na representação social dos responsáveis pela gestão do ensino fundamental público no Município. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas (SP), 2003.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul./dez. 2015.

SILVA, Luís Gustavo Alexandre da; ALVES, Miriam Fábila. Gerencialismo na escola pública: contradições e desafios concernentes à gestão, à autonomia e à organização do trabalho escolar. **RBP**, v. 28, n. 3, p. 665-681, set./dez. 2012.

SILVA, Luizete Cordovil Ferreira. **Estado e Políticas de Gestão Financeira para a Escola Pública**: a autonomia da escola no PDDE. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Pará, Belém (PA), 2005.

SILVA, Simone Gonçalves da; LIMA, Iana Gomes de Lima; HYPOLITO, Álvaro Luiz Moreira. Redes de influência na agenda neoliberal e neoconservadora na educação brasileira. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 39., 2019, Niterói (RJ). **Anais eletrônicos...** Niterói (RJ): Anped, 2019. p. 1-8. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_49_3. Acesso em: 23 dez. 2020.

SILVA, Solange Pereira da. Estado democrático em tempo de conservadorismo e suas implicações no ensino brasileiro. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 39., 2019, Niterói (RJ). **Anais eletrônicos...** Niterói (RJ): Anped, 2019. p. 1-8. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos107>. Acesso em: 23 dez. 2020.

SOARES, Suely Galli. **Educação e comunicação**: o ideal de inclusão pelas tecnologias de informação – otimismo exacerbado e lucidez pedagógica. São Paulo: Cortez, 2006.

SOSSAI, Fernando Cesar; LUNARDI MENDES, Geovana Mendonça; PACHECO, José Augusto. Currículo e “novas tecnologias” em tempos de globalização. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 27, n. 1, 19-46, jan./jun. 2009.

SOUSA, Marcos Timóteo Rodrigues de. As etapas de estruturação dos meios de transportes no Brasil e o desenvolvimento desigual. **Geoambiente On-line**, Jataí, v.1, n.4, p. 26-37, 2005.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. A teoria da Agenda Globalmente Estruturada para a Educação e sua apropriação pela pesquisa em políticas educacionais. **RBP**, v. 32, n. 2, p. 463 - 485 maio/ago. 2016a.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. A política educacional e seus objetos de estudo. **Revista de Estudos Teóricos e Epistemológicos em Política Educativa**, v. 1, n. 1, p. 75-80, jan./jun. 2016b.

SOUZA, Ângelo Ricardo de; TAVARES, Taís Moura. A gestão educacional no Brasil: os legados da ditadura. **RBPAAE**, v. 30, n. 2, p. 269-285, maio/ago. 2014.

SOUZA, Kellcia Rezende; SCAFF, Elisangela Alves da Silva. O direito à educação básica nos países do Mercosul. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 36., 2013, Goiânia (GO). **Anais eletrônicos...** Goiânia (GO): Anped, 2013. p. 1-16. Disponível em: http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt05_trabalhos_pdfs/gt05_3026_texto.pdf. Acesso em: 14 dez. 2020.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Objetos de ensino**: a renovação pedagógica e material da escola primária no Brasil, no século XX. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 49, p. 103-120, jul./set. 2013.

SOUZA, Thaís Rabello de Souza A relação política entre o Brasil e a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33., 2010, Caxambu (MG). **Anais eletrônicos...** Caxambu (MG): Anped, 2010. p. 1-15. Disponível em: <http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT05-6632--Int.pdf>. Acesso em: 11 dez. 2020.

SPRICIGO, Fabrício; MARTINS FILHO, Lourival José. Movimento Santa Catarina pela Educação: implicações para o processo formativo. **Inter-Ação**, Goiânia, v.47, n.1, p. 293-308, jan./abr. 2022.

TELLO, César Gerônimo. Las epistemologías de la política educativa: vigilancia e posicionamiento epistemológicos del investigador en política educativa. **Práxis educativa**, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, p. 53-68, jan./jun. 2012.

TELLO, César Gerônimo; MAINARDES, Jefferson. Revisitando o enfoque das epistemologias da política educacional. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 10, n. 1, p. 153-178, 2015.

TENÓRIO, Fernando Guilherme; ROZENBERG, Jacob Eduardo. Gestão pública e cidadania: metodologia participativa em ação. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 31, n. 4, p. 101-125, jul./ago. 1997.

THIESEN, Juarez da Silva. Deslocamentos de estratégias nos mecanismos de controle do currículo: implicações em contextos de gestão educacional e escolar. *In*: MORGADO, José Carlos *et al.* (orgs.). **Currículo, internacionalização, cosmopolitismo**. Desafios contemporâneos em contextos luso-afro-brasileiros. Santo Tirso (Portugal): De facto, 2015. p. 213-221.

TROJAN, Rose Meri. Estudo comparado sobre políticas educacionais na América Latina e a influência dos organismos multilaterais. **RBPAAE**, v. 26, n.1, p. 55-74, jan./abr. 2010.

TUAO, Renata Spadetti. **A Campanha Nacional pelo Direito à Educação**: determinantes sócio-históricos do projeto de concertação nacional. 2018. Dissertação (Mestrado em

Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares). Faculdade de Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro: Seropédica (RJ), 2018.

UDESC. Universidade do Estado de Santa Catarina. **Regimento Interno da Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos – CEPSH**. 2018. Disponível em: https://www.udesc.br/arquivos/udesc/id_cpmenu/11293/REGIMENTO_INTERNO___2018_15734960796607_11293.pdf. Acesso em: 22 maio 2021.

ULLER, Andressa Karina. **Tem algo de Específico?** Sobre o Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil em Itajaí. Dissertação (Mestrado em Educação). Florianópolis: FAED/UDESC, 2020.

UNDIME. União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. **Orientações ao dirigente municipal de educação: fundamentos, políticas e práticas**. São Paulo: Santillana, 2012.

UNDIME. União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. **Estatuto Social**, de 08 de agosto de 2017. 2017. Disponível em: <https://undime.org.br/noticia/estatuto>. Acesso em: 25 maio 2021.

UNDIME. União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação; CONSED. Conselho Nacional dos Secretários de Educação. **Agenda da aprendizagem**. Brasília: Undime/Consed, 2019.

UNDIME. União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. **Carta Undime n. 104/2019**, de 2 de dezembro de 2019. 2019. Disponível em: http://undime-sc.org.br/wp-content/uploads/2019/12/phpFtxyNB_5de6520200328.pdf. Acesso em: 13 fev. 2022.

UNDIME. União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. **Confira o documento para a Educação Infantil que une a BNCC aos Parâmetros Nacionais de Qualidade**. 2020a. Disponível em: <https://undime.org.br/noticia/23-07-2020-12-19-confira-o-documento-para-a-Educacao-infantil-que-une-a-bncc-aos-parametros-nacionaisdequalidade#:~:text=A%20Undime%20apoiou%20a%20constru%C3%A7%C3%A3o,e%20Fundam%C3%A7%C3%A3o%20Maria%20Cecilia%20Souto>. Acesso em: 23 maio 2022.

UNDIME. União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. **Regimento**, de 08 de dezembro de 2020. 2020b. Disponível em: <https://undime.org.br/noticia/regimento>. Acesso: 21 maio 2021.

UNDIME. União Nacional dos Dirigentes Municipais em Educação. **#UndimePeloFundeb #JuntosPeloNovoFundeb**, em 16 de julho de 2020. Brasília: Undime, 2020c. Disponível em: <https://undime-sc.org.br/wp-content/uploads/2020/07/posicionamento-pelo-Novo-Fundeb.pdf>. Acesso em: 20 maio 2022.

UNDIME. União Nacional dos Dirigentes Municipais em Educação. **Nota Pública**. Brasília: Undime, 2020d. Disponível em: <https://undime-sc.org.br/wp-content/uploads/2020/10/Posicionamento-Proposta-do-governo-federal-que-pretende-usar-recursos-do-Fundeb-para-financiar-programa-social.pdf>. Acesso em: 24 maio 2022.

UNDIME. União Nacional dos Dirigentes Municipais em Educação. **Nota Pública Pela defesa da íntegra da PEC 15/15 - Fundeb Permanente**. Brasília: Undime, 2020e. Disponível em: <https://undime-sc.org.br/wp-content/uploads/2020/07/Nota-P%C3%BAblica-Pela-defesa-da-%C3%ADntegra-da-PEC-15-15-Fundeb-Permanente.pdf>. Acesso em: 14 maio 2022.

UNDIME. União Nacional dos Dirigentes Municipais em Educação. **Nota Técnica Atualização do Piso Salarial Nacional do Magistério Público da Educação Básica**, de 23 de janeiro de 2020. Brasília: Undime, 2020f. Disponível em: <https://undime-sc.org.br/wp-content/uploads/2020/01/A-Uni%C3%A3o-Nacional-dos-Dirigentes-Municipais-de-Educa%C3%A7%C3%A3o-Undime-apresenta-na-Nota-T%C3%A9cnica-pondera%C3%A7%C3%B5es-e-esclarecimentos-sobre-o-percentual-de-atualiza%C3%A7%C3%A3o-do-piso-salarial-nacional.pdf>. Acesso em: 25 maio 2022.

UNDIME. União Nacional dos Dirigentes Municipais em Educação. **Pelo direito a uma educação inclusiva**, de 13 de outubro de 2020a. Brasília: Undime, 2020g. Disponível em: <https://undime-sc.org.br/wp-content/uploads/2020/10/Posicionamento-pelo-direito-a-uma-educa%C3%A7%C3%A3o-inclusiva.pdf>. Acesso em: 22 maio 2022.

UNDIME. União Nacional dos Dirigentes Municipais em Educação. **Sistema Nacional de Educação: um debate urgente**, de 14 de outubro de 2020. Brasília: Undime, 2020h. Disponível em: <https://undime-sc.org.br/wp-content/uploads/2020/10/Posicionamento-Sistema-Nacional-de-Educa%C3%A7%C3%A3o-um-debate-urgente.pdf>. Acesso em: 22 maio 2022.

UNDIME-SC. União dos Dirigentes Municipais de Educação – Seccional Santa Catarina. **Moção Sobre Formação de Profissionais para Magistério nas Universidades Brasileiras**, de 12 de novembro de 2014. São José: Undime-SC, 2014. Disponível em: <https://undime-sc.org.br/wp-content/uploads/2015/04/Mo%C3%A7%C3%A3o-Forma%C3%A7%C3%A3o-profissionais-do-Magist%C3%A9rio-I-Reuni%C3%A3o-Ordin%C3%A1ria-da-Undime-SC-12-11-14.pdf>. Acesso em: 30 dez. 2021.

UNDIME-SC. União dos Dirigentes Municipais de Educação – Seccional Santa Catarina. **Moção para Criação de Grupo de Trabalho para Propor Alternativa(s) (na Aplicação da Lei de Responsabilidade Fiscal x Fundeb de Forma Diferenciada), para Pagamento Profissionais de Educação**, de 15 de abril de 2015. Florianópolis: Undime, 2015a. Disponível: <https://undime-sc.org.br/wp-content/uploads/2015/07/Mo%C3%A7%C3%A3o-para-Cria%C3%A7%C3%A3o-de-Grupo-de-Trabalho-para-Propor-Alternativas-na-Aplica%C3%A7%C3%A3o-Lei-de-Responsabilidade-Fiscal-x-Fundeb-.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2022.

UNDIME-SC. União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – Seccional Santa Catarina. **Moção para Criação Lei que Normatize a Distribuição de Recursos Financeiros da Educação Baseado Custo Aluno Qualidade Inicial - Via FUNDEB**, de 15 de abril de 2015. Florianópolis: Undime-SC, 2015b. Disponível em: <https://undime-sc.org.br/wp-content/uploads/2015/07/Mo%C3%A7%C3%A3o-distribui%C3%A7%C3%A3o-Recursos->

Financeiros-da-Educa%C3%A7%C3%A3o-baseado-no-CAQi-e-via-Fundeb.pdf. Acesso em: 02 jan. 2022.

UNDIME-SC. União dos Dirigentes Municipais de Educação – Seccional Santa Catarina. **Moção sobre o Piso Nacional do Magistério**, de 28 de abril de 2015. Florianópolis: Undime-SC, 2015c. Disponível em: <http://undime-sc.org.br/wp-content/uploads/2015/07/Mo%C3%A7%C3%A3o-Piso-Nacional-do-Magist%C3%A9rio.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2022.

UNDIME-SC. União dos Dirigentes Municipais de Educação - Seccional Santa Catarina. **Moção pela manutenção do plano nacional de educação**, de 05 de maio de 2015. Florianópolis: Undime-SC, 2015d. Disponível em: <https://undime-sc.org.br/wp-content/uploads/2015/07/Mo%C3%A7%C3%A3o-manuten%C3%A7%C3%A3o-PNE.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2022.

UNDIME-SC. União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – Seccional Santa Catarina. **Estatuto**, de 11 de abril de 2017. 2017a. Disponível em: <https://undime-sc.org.br/wp-content/uploads/2017/05/ESTATUTO-2017.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2020.

UNDIME-SC. União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – Seccional Santa Catarina. **Ponderações ao Conselho Nacional de Educação, Undime-SC referentes a 3ª versão da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental**. Fortaleza, 2017b. Disponível em: <https://undime-sc.org.br/wp-content/uploads/2017/08/Pondera%C3%A7%C3%B5es-ao-conselho-Nacional-de-Educa%C3%A7%C3%A3o-3%C2%AA-vers%C3%A3o-BNCC.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2022.

UNDIME-SC. União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – Seccional Santa Catarina; SED-SC. Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina; CEE-SC, Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina. **Pontos de Atenção sobre a BNCC versão final (Terceira Versão) Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Florianópolis, 2017c. Disponível em: <https://undime-sc.org.br/wp-content/uploads/2017/08/CEE-VERS%C3%83O-FINAL-BNCC.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2022.

UNDIME-SC. União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – Seccional Santa Catarina. **Entre o Agora e o Amanhã**: a história da união que tem feito a diferença na educação pública catarinense. Org. Vilca Marlene Merízio. Rev. e Atualização: Bruna Carvalho Madeira. Tubarão: Copiart, 2018a.

UNDIME-SC. União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – Seccional Santa Catarina. **Tutorial para estudo do Currículo Base do Território Catarinense – Versão 0**. Florianópolis, 2018b. Disponível em: <https://undime-sc.org.br/wp-content/uploads/2018/06/Tutorial-para-estudo-do-Curr%C3%ADculo-base-catarinense-Vers%C3%A3o-0.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2022.

UNDIME-SC. União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – Seccional Santa Catarina. **Editais 01/2019 – Cadastro Práticas Exitosas**. Florianópolis, 2019. Disponível em: <https://undime-sc.org.br/wp-content/uploads/2019/02/EDITAL-01.2019-CADASTRO-BOAS-PR%C3%81TICAS.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2022.

UNDIME-SC. União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – Seccional Santa Catarina. **Perguntas e respostas educação a distância para a educação básica**. 2020a. Disponível em: <https://undime-sc.org.br/wp-content/uploads/2020/04/PERGUNTAS-E-RESPOSTAS-EDUCA%C3%87%C3%83O-A-DIST%C3%82NCIA-PARA-EDUCA%C3%87%C3%83O-P%C3%9ABLICA-COVID-19.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2022.

UNDIME-SC. União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – Seccional Santa Catarina. **Confira o documento para a Educação Infantil que une a BNCC aos Parâmetros Nacionais de Qualidade**. Portal Undime. 2020b. Disponível em: <https://undime.org.br/noticia/23-07-2020-12-19-confira-o-documento-para-a-educacao-infantil-que-une-a-bncc-aos-parametros-nacionais-de-qualidade>. Acesso em: 16 mar. 2022.

UNDIME-SC. União dos Dirigentes Municipais de Educação - Seccional Santa Catarina; FECAM. Federação Catarinense dos Municípios. **Nota Conjunta Fecam e Undime**, de 17 de julho de 2020. Florianópolis: Undime-SC; Fecam, 2020. Disponível em: <https://undime-sc.org.br/wp-content/uploads/2020/07/NOTA-CONJUNTA-FECAM-E-UNDIME-17.07.pdf>. Acesso em: 22 maio 2022.

UNDIME-SC. União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – Seccional Santa Catarina. **Regimento**, de 12 de março de 2021. Disponível em: <https://undime-sc.org.br/a-undime/regimento/>. Acesso em: 27 maio 2021.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Educação para todos**. O compromisso de Dakar. Dakar (Senegal): Unesco, 2000.

UNICEF. Fundo das Nações Unidas para a Infância. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Jontien (Tailândia): Unicef, 1990.

URRY, John. *Social networks, travel and talk*. *British Journal of Sociology*, v. 54, n. 2, p. 155-175, 2003.

VALLE, Ione Ribeiro; MIZUKI; Gláucia Elisa De Paula Mizuki Ula; CASTRO; Naiara Maria Ferreira De. Democratizar, descentralizar, municipalizar: a expansão do ensino fundamental catarinense. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 121, p. 187-212, jan./abr. 2004.

VEIGA-NETO, Alfredo. Anotações sobre a escrita. In: OLIVEIRA, Adriano; ARAÚJO, Emília Rodrigues; BIANCHETTI, Lucídio (orgs.). **Formação do Investigador**: reflexões em torno da escrita/pesquisa/autoria e a orientação. Minho (Portugal): Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade, Universidade do Minho; Florianópolis: Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2014. p. 62-73.

VERGER, Antoni. A política educacional global: conceitos e marcos teóricos chave. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 14, n. 1, p. 9-33, jan./abr. 2019.

VERGER, Antoni; PARCERISA, Luís. *La globalización de la rendición de cuentas en el ámbito educativo: una revisión de factores y actores de difusión de políticas*. **RBPAE**, v. 33, n. 3, p. 663 - 684, set./dez. 2017.

VIDAL, Diana Gonçalves; SILVA, Vera Lúcia Gaspar da. Por uma história sensorial da escola e da escolarização. **Linhas**, Florianópolis, v 11, n. 2, p. 29-45, jul./dez. 2010.

VIEGAS, Elis Regina dos Santos. **O mercado da formação continuada no Brasil: a presença do empresariamento social privado**. 2019. 329 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados: Dourados (MS), 2008.

WERNECK, Guilherme Loureiro; CARVALHO, Marília Sá Carvalho. A pandemia de COVID-19 no Brasil: crônica de uma crise sanitária anunciada. **Cadernos de Saúde Pública**, São Paulo, v. 36, n. 25, p. 1-4, 2020.

WESTPHAL, Márcia Faria; MENDES, Rosilda. Cidade saudável: uma experiência de interdisciplinaridade e intersetorialidade. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 6, p. 47-61, 2000.

XAVIER, Libânia Nacif. **Para além do campo educacional: um estudo sobre o manifesto dos pioneiros da educação nova (1932)**. Bragança Paulista (SP): EDUSF, 2002.

YANAGUITA, Adriana Inácio. **Financiamento da Educação no Brasil (1990-2010): impactos no padrão de gestão do ensino fundamental**. 2013. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2013.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.

APÊNDICE A - ESTADO DA ARTE SOBRE A UNDIME E A FORMAÇÃO DOS DMES: INTERLOCUÇÕES COM A PRODUÇÃO CIENTÍFICA

As reflexões de Verger (2019) sobre os princípios teóricos e metodológicos atinentes às pesquisas qualitativas no campo dos estudos da Política Educacional conduzem os pesquisadores ao enfrentamento de dois desafios inalienáveis: “investigar” e “compreender”. Assim, enquanto desafios, concomitantemente, são processos que precisam ser desenvolvidos considerando suas relações de interdependência e interconexão para se constituírem como efetivas chaves de abertura para o conhecimento.

Com esses desafios em tela, foi fundamental a afirmação de Bachelard (1996, p.117):

No fundo o ato de conhecer dá-se contra um conhecimento anterior, destruindo conhecimento mal estabelecidos [...], o espírito científico proíbe que tenhamos uma opinião sobre questões que não compreendemos, sobre questões que não sabemos formular com clareza.

Ancorado nos argumentos de Verger (2019) e Bachelard (1996), reconheço que o conhecimento é uma produção política e histórico-cultural. É temporal e espacialmente situado, enredado num complexo processo de relações de poder onde se aninham tensões, contradições, paradoxos, ambiguidades e disputas pelo estatuto de verdade e hegemonia. No âmbito acadêmico, produzir conhecimento pressupõe investigar, compreender, escrever e socializar como ações políticas que tem em seu cerne a interlocução (do latim *interlocutiōne*, o termo interlocução significa interpelação, conversa ou diálogo) com a produção científica, com pesquisadores e com a realidade social como possibilidade seminal para compreender a realidade de forma orgânica e articulada.

Destarte, para o delineamento desta investigação, realizei a pesquisa bibliográfica do tipo “estado da arte”. Estudos, sobretudo aqueles dedicados à “metapesquisa”¹²⁶, indicam que a pesquisa bibliográfica tem se configurado como uma importante tradição no campo da Política Educacional, desde o final da década de 1990, como os estudos de revisão e balanço

¹²⁶ A “metapesquisa” é entendida como “[...] ‘pesquisas sobre pesquisas’ e à sua produção” (MAINARDES, 2021, p. 19, grifo do autor) sobre um tema, área ou campo específico. No campo da política educacional há vários estilos de metapesquisa: a) aqueles que visam identificar características e tendências gerais a partir da análise de um conjunto de textos políticos; b) aqueles que analisam criticamente um rol de pesquisas a partir de um roteiro preestabelecido; e c) aqueles que realizam a análise crítica de um universo de pesquisas sem um roteiro predefinido. Em que pese as diversas contribuições que a metapesquisa pode suscitar, merece destaque a sua potência em qualificar as pesquisas no campo e aperfeiçoar continuamente a formação dos pesquisadores em educação. (MAINARDES, 2021)

da produção científica que progressivamente vêm avançado no sentido de qualificar as pesquisas e a ação política dos pesquisadores em educação (MAINARDES, 2021).

Nesse empreendimento, as análises se concentraram sobre “fontes secundárias” (OLIVEIRA, 2007) consideradas de domínio científico, com seus respectivos pesquisadores e contribuições em torno da temática que me mobiliza, dispensando a necessidade de retomar os fatos ou fenômenos da realidade empírica.

Adensando a discussão, em relação ao tipo de pesquisa bibliográfica adotado, foram decisivos os ensinamentos de Romanowsky e Ens (2006, p. 39):

Estados da arte podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas da área focalizada.

Com os marcadores apresentados, esta etapa do estudo buscou compreender como a produção científica vem abordando a questão do papel político e intelectual da Undime na formação dos DMES nos contextos municipais, com as seguintes intencionalidades: a) entender os discursos evocados, com suas predominâncias, tendências, convergências, ambiguidades, contradições, descontinuidades e invisibilidades que caracterizam uma determinada área do conhecimento; b) identificar os pesquisadores e instituições que têm se dedicado sobre esta temática; c) estabelecer interlocuções fecundas para delimitar os percursos epistemológicos de produção da tese.

Considerando que “[...] não basta apenas estudar os resumos de dissertações e teses, são necessários estudos sobre as produções em congressos da área, estudos sobre as publicações em periódicos da área” (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39), elegi, em conjunto com minha orientadora, quatro fontes de busca para a realização do estado da arte, conforme quadro 8.

Quadro 8 – Bases de dados, origem e portal

| BASE DE DADOS | ORIGEM | PORTAL | DOCUMENTOS |
|---|---------------------|---|----------------------|
| Catálogo de Teses e Dissertações (BDTD) | Capes ¹ | https://catalogodeteses.capes.gov.br | Teses e dissertações |
| Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAAE) | Anpae ² | https://www.anpae.org.br/website/publicacoes/revista-da-anpae | Artigos |
| GT 05 – Estado e Política Educacional | Anped ³ | http://www.anped.org.br | Artigos |
| Scielo | Scielo ⁴ | https://www.scielo.br | Artigos |

¹ Capes - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

² Anpae - Associação Nacional de Política e Administração da Educação

³ Anped - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

⁴ Scielo - *Scientific Electronic Library Online*

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

A decisão para a busca na base de dados do Catálogo de Teses da Capes para o mapeamento e análise da produção científica no âmbito dos cursos de mestrado e doutorado no Brasil derivou do reconhecimento de que estudos desta natureza têm se constituído uma tradição consolidada no campo da Política Educacional e nas produções do OPE. Atinente às buscas nas bases de dados da RBPAAE e do GT 5 – Anped, foi emblemático o pronunciamento de Mendes, Perrella e Cruz (2019, p. 5):

[...] a constituição e a consolidação do campo de conhecimento da política educacional no Brasil, também esteve assentada na inserção dos pesquisadores em associações científicas, como a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae) e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), criadas em 1961 e 1978, respectivamente, com forte compromisso político na luta pelo direito à educação.

Por fim, a busca no banco de dados do *Scielo* se sustentou no fato de ser um portal eletrônico cooperativo que possibilita o acesso a artigos de revistas e periódicos de diversos países da América Latina e Caribe e de países como Espanha, Portugal e África do Sul, disponíveis nas línguas portuguesa, espanhola e inglesa.

A *string* de busca adotada foi “Undime” e “União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação”, sendo inserida nos portais em português, inglês e espanhol. Esta etapa do estudo foi finalizada em 2021.

Nos levantamentos realizados em cada uma das bases de dados, as leituras das fontes bibliográficas foram realizadas seguindo as recomendações de Gil (2002), conforme apresenta a Figura 37.

Figura 37 – Esquema de leitura das fontes bibliográficas e documentais



Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

A “leitura exploratória” caracterizou-se como aquela que teve a finalidade de verificar em que medida a estudo se relacionava com a temática da pesquisa. Para tanto, procedi a leitura dos títulos e das palavras-chaves. Verificada a relevância com a investigação, realizei a “leitura seletiva”, por meio da leitura dos resumos, buscando captar suas conexões e relações com o objeto de estudo. A “leitura analítica”, por sua vez, implicou na leitura integral dos trabalhos para o ordenamento e sumarização das informações encontradas. De acordo com os subtemas e palavras-chave foram construídas as categorizações. Esses dados foram então compilados em planilhas do software *Excel*, recebendo o tratamento estatístico por meio de quadros para alcançar uma visão focalizada do campo dos estudos. Finalmente, a “leitura interpretativa” mobilizou a definição de sentidos e significados que foram confrontados e relacionados com outros conhecimentos alcançados. Nessa etapa foram captadas as tensões, ambiguidades, convergências e interconexões na produção científica existente e relacioná-la com o objeto de estudo através da ordenação e categorização dos achados e vestígios empíricos o que permitiu uma visão panorâmica no campo dos estudos.

Com relação às etapas e procedimentos de seleção e os achados correspondentes da pesquisa bibliográfica, no quadro 9 são apresentados os marcadores adotados segundo as bases de dados.

Quadro 9 – Etapas de seleção e resultados

| Etapas de seleção | Procedimentos de seleção | Catálogo de teses | | | GT 5 – Anped | RBPAAE | SciELO |
|-------------------|--------------------------|------------------------|-----------------|--------------|-------------------|-------------------|-------------------|
| | | Número de Dissertações | Número de Teses | Número Total | Número de Artigos | Número de Artigos | Número de Artigos |
| Primeira | Leitura exploratória | 19 | 15 | 34 | 152 | 412 | 1 |
| Segunda | Leitura seletiva | 17 | 15 | 32 | 16 | 23 | 1 |
| Terceira | Leitura analítica | 3 | 1 | 4 | 1 | 0 | 1 |
| | Leitura interpretativa | 3 | 1 | 4 | 1 | 0 | 1 |

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

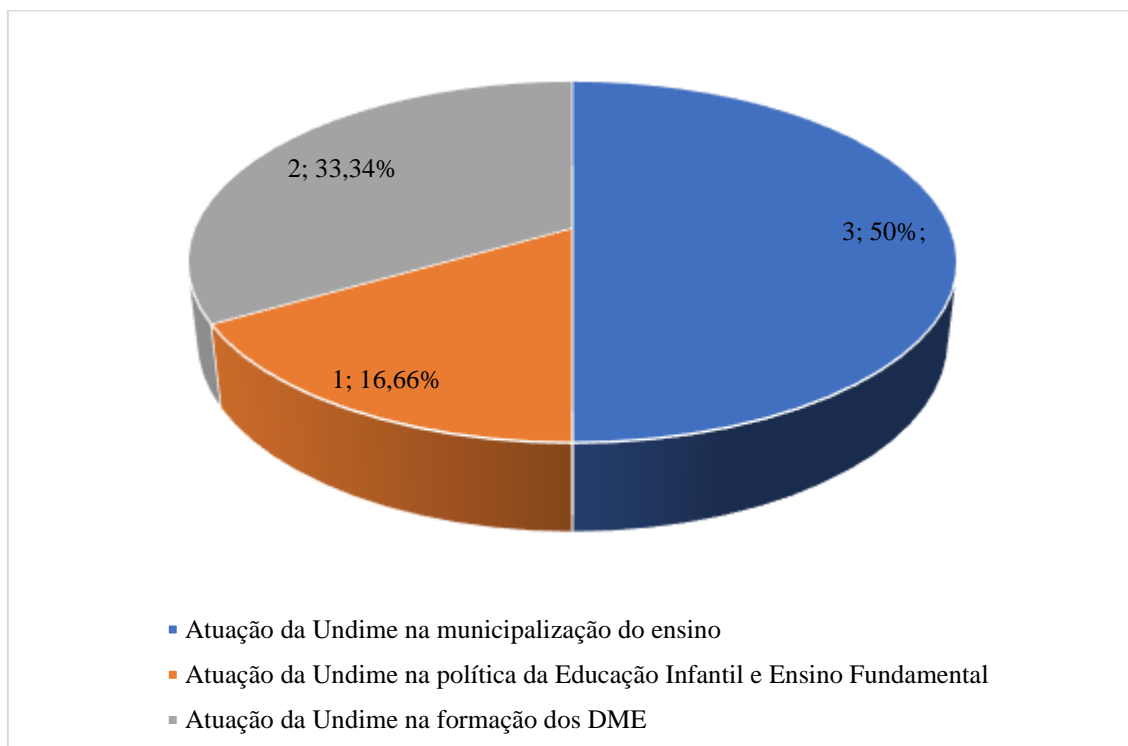
Na primeira etapa de seleção foram excluídos os trabalhos identificados como: entrevistas, pronunciamentos oficiais de lideranças educacionais, moções, entrevistas, trabalhos não relacionados às políticas educacionais, documentos normativos (leis, resoluções, editais, programas e projetos educacionais), resenhas bibliográficas, cartas, manifestos e homenagens. Nas buscas no Catálogo de Teses da Capes e no Scielo não defini recorte temporal específico quando, então, utilizei o buscador disponível nos respectivos portais. Já nas buscas no GT 05 – Anped e na RBPAAE, após tentativas de utilizar os buscadores disponíveis em ambos os portais, com resultados restritos, resolvi delimitar como recorte temporal o período 2010-2020, coincidindo com o recorte temporal desta investigação, para realizar buscas diretas nos anais eletrônicos do GT-05 e nas revistas da RBPAAE, em cada um dos anos publicados, no esforço de ampliar e qualificar os resultados. Nesta etapa, compuseram o universo 598 trabalhos, dos quais foram selecionados 72 trabalhos para realização da leitura seletiva.

Na segunda etapa da seleção foram suprimidos os trabalhos identificados como: trabalhos repetidos, trabalhos não disponíveis para acesso online à íntegra e trabalhos não relacionadas à temática da investigação. Dos 72 trabalhos analisados, foram selecionados 6 trabalhos. Neste aspecto é importante destacar que não encontramos nenhum trabalho publicado na RBPAAE relacionado à Undime e a formação dos DMEs.

A partir disso, passei a terceira etapa de seleção quando procedi as leituras analíticas na íntegra dos trabalhos que se deslizaram para as leituras interpretativas, quarta etapa da seleção, em virtude de que nenhum trabalho foi excluído pela pertinência com nosso objeto de estudo. Destaco que nesta última etapa realizei ainda dois mapeamentos. O primeiro mapeamento teve como objetivo identificar o “contexto de abrangência”¹²⁷ dos estudos, revelando-se que a totalidade dos trabalhos se concentra no contexto de abrangência “macro”, centralizando as análises sobre as políticas educacionais em sistemas de ensino de diferentes esferas administrativas e em diferentes territórios. O segundo mapeamento teve como objetivo mapear as temáticas privilegiadas nos estudos em interface com a formação dos DMEs, conforme apresenta o gráfico 13.

¹²⁷ Os “contextos de abrangência” adotados foram: “micro”, referente a análise sobre os indivíduos, grupos e subgrupos e suas respectivas dinâmicas e processos de interação centradas nas práticas no âmbito das salas de aula; “meso”, referente à análise sobre as escolas em termos dos seus processos de organização e administração; “macro”, referente à análise de políticas nos sistemas educativos nas esferas municipal, estadual e federal; e “mega”, referente a análise de políticas no contexto global. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986)

Gráfico 13 – Temáticas abordadas nos estudos



Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Como vemos, todos os trabalhos focalizam a atuação da Undime, prevalecendo o enfoque na municipalização do ensino (3 trabalhos), na política de Educação Infantil e Ensino Fundamental (2 trabalhos) e na formação dos DME (1 trabalho).

Os trabalhos selecionados nas bases de dados e os respectivos objetivos gerais que receberam tratamento analítico estão apresentados no quadro 10.

Quadro 10 – Produções selecionadas e analisadas segundo a relação com a temática da investigação

| | Referências | Base de Dados | Objetivo Geral |
|---|--|----------------------------|--|
| 1 | PINHEIRO, José Vanelli. A Undime e a municipalização do ensino: a Undime no Brasil e no Paraná, no processo de municipalização do ensino, 1986-2000 . 2001. Dissertação. (Mestrado em Educação). Uberlândia (MG): Universidade Federal de Uberlândia, 2001. | Catálogo de Teses da Capes | Investigar o papel político da Undime na municipalização do ensino brasileiro e paranaense no período de 1986 a 2000. |
| 2 | MALHEIROS, Silvana de Jesus Pina Malheiros. Educação municipal e política educacional: refletindo sobre as ações da União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação de Pernambuco, Undime-PE . | Catálogo de Teses da Capes | Analisar a atuação política da Undime- Seccional Pernambuco na implementação das políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental no estado de Pernambuco no período de |

| | | | |
|---|--|----------------------------|---|
| | 2006. Dissertação. (Mestrado em Educação). Recife (PE): Universidade Federal de Pernambuco, 2006. | | 1995 a 2001. |
| 3 | OLIVEIRA, Luiz Carlos Santos de. Fundamentos históricos e políticos da União dos Dirigentes Municipais de Educação de Alagoas . 2014. Dissertação. (Mestrado em Educação). Salvador (BA): Universidade Federal da Bahia, 2014. | Catálogo de Teses da Capes | Investigar o contexto político e ideológico de atuação da Undime- Seccional Alagoas no estado de Alagoas no período de 1986 a 2013. |
| 4 | CARDOSO, Maurício Estevam Cardoso. Dirigentes Municipais de Educação: modos de regulação dos sistemas educacionais e subjetividades . 2015. Tese. (Doutorado em Educação). Belo Horizonte (MG): Universidade Federal de Minas Gerais, 2015. | Catálogo de Teses da Capes | Investigar os processos de constituição das subjetividades dos Dirigentes Municipais de Educação (DME) frente aos novos modelos de regulação dos sistemas educacionais e nos valores, ideias e decisões individuais que produzem as singularidades. |
| 5 | AZEVEDO, Neroaldo Pontes de Azevedo. A UNDIME e os desafios da educação municipal. Estudos Avançados , n. 15, v. 42, p. 141-152, 2001. | SciELO | Analisar a atuação da Undime Nacional nos processos políticos relacionados à municipalização, financiamento e regime de colaboração no âmbito da política educacional brasileira no período de 1986 a 2001. |
| 6 | CARDOSO, Maurício Estevam Cardoso; DUARTE, Marisa Ribeiro Teixeira. Dirigentes municipais de educação e suas lógicas de ação. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., 2015, Anais eletrônicos... Florianópolis, Anped, 2015. p. 1-18. | GT 5 - Anped | Identificar tipos de lógicas de ação orientadoras de condutas dos Dirigentes Municipais de Educação (DME) no Brasil. |

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

A partir destas fontes selecionadas, consideradas imbrincadas com a investigação, estabelecemos um conjunto de marcadores para compilar e relacionar os resultados como: “metodologia adotada”, “documentos analisados”, “interesses, ideias e perspectivas orientadoras na atuação da Undime”, “rede de políticas em que se inscreve a Undime”, e o “papel político e intelectual da Undime na promoção da formação para os DMEs”.

Em termos metodológicos, todos os estudos selecionados eram de abordagem “qualitativa” (VERGER, 2019; TELLO; MAINARDES, 2015), pois promoveram articulações nas análises com atores, políticas, relações de poder, interesses e disputas nos contextos particulares analisados e suas interações com os contextos nacional e global, a partir de múltiplas abordagens teóricas e metodológicas sobre os objetos de estudo que ensejaram olhares microscópicos e macroscópicos sobre o campo da Política Educacional, no esforço de alcançar um olhar crítico e articulado sobre a realidade.

Além disso, na totalidade dos estudos prevaleceu o cenário de abrangência “macro” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), ou seja, as temáticas concentram-se em políticas educacionais nos sistemas educativos nos contextos estadual - quando são analisados os contextos políticos dos estados do Paraná (PINHEIRO, 2001), Pernambuco (MALHEIROS, 2006), Alagoas

(OLIVEIRA, 2014) e Minas Gerais (CARDOSO, 2015; CARDOSO; DUARTE, 2015) - e nacional (AZEVEDO, 2001), todos com recortes temporais que se situam no “tempo presente”, ou seja, em “[...] questões relativas ao tempo e aos eventos do passado próximo, dos finais do século XX e do século XXI em curso” (CUNHA, 2019, p. 81). No quadro 11, são demonstradas as temáticas privilegiadas nos estudos analisados.

Quadro 11 – Temáticas privilegiadas nos estudos

| Temáticas | Quantidade |
|---|-------------------|
| Municipalização do ensino | 2 |
| Política de educação infantil e ensino fundamental | 2 |
| Formação dos Dirigentes Municipais de Educação (DMEs) | 2 |
| Total | 6 |

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Com as temáticas em tela, dois estudos adotaram como metodologia a “pesquisa bibliográfica e documental” (PINHEIRO, 2014; AZEVEDO, 2001), um adotou a “pesquisa documental” (MALHEIROS, 2006) e três adotaram o “estudo de caso”, combinados com o emprego do método de “análise do discurso” no tratamento dos dados (CARDOSO, 2015; CARDOSO; DUARTE, 2015; OLIVEIRA, 2014).

As fontes utilizadas envolveram documentos nacionais (legislação educacional, documentos produzidos pela Undime, documentos de políticas de fundações, empresas e institutos privados do setor educacional e relatórios de órgãos governamentais) e documentos internacionais (documentos de políticas produzidos pelo Fundo Monetário Internacional (FMI); Banco Mundial (BM); Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud); e Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef)) com o propósito de explicar e compreender as ideias, concepções e interesses que influenciaram os contextos em que se situam os objetos de estudo, de modo a captar a historicidade dos fatos e fenômenos. Além disso, nos estudos de Cardoso (2015) e Cardoso e Duarte (2015), os relatórios de entrevistas compuseram as fontes de análise.

Com base nas respectivas empirias, o conjunto dos estudos revelou que na trajetória histórica da Undime, as ideias nucleares na sua atuação política foram: a) municipalização do ensino; b) revisão do financiamento da educação básica; e c) melhoria da qualidade da educação.

Atinente à ideia da municipalização do ensino, a universalidade dos estudos evidencia que a concepção que subjaz à atuação política da Undime é a descentralização da gestão educacional, entendida como via para: a) promover a democratização da educação escolar, para garantir o acesso, a permanência e o sucesso dos estudantes na escolarização obrigatória; e b) consolidar o regime de colaboração, para resolver os impasses e conflitos relacionados às competências e responsabilidades entre os diferentes entes federativos na garantia do direito à educação. Sob este lume, todos os autores enfatizaram que uma benéfica municipalização do ensino não se restringe à mera transferência de estudantes, profissionais da educação e dos prédios escolares das redes estaduais de ensino para as redes municipais de ensino, mas exige que se considerem e se pactuem os encargos financeiros e a capacidade técnica e orçamentária dos municípios para a garantia de uma educação de qualidade.

Ao defender a descentralização da gestão educacional, a Undime tem como interesse assegurar a autonomia das redes municipais de ensino, instando os DMEs a elaborar e desenvolver os PMEs, participar na formulação das políticas educacionais, fortalecer os Conselhos Municipais de Educação (CMEs) e efetivar a gestão democrática, com a garantia da participação e do controle social sobre os investimentos. (AZEVEDO, 2001; MALHEIROS, 2006; OLIVEIRA, 2014; PINHEIRO 2001)

Adensando a discussão, os estudos de Cardoso (2015) e Cardoso e Duarte (2015) argumentam que por detrás da ideia da municipalização do ensino e da pretensa concepção da descentralização da gestão educacional, aninham-se os princípios e as tecnologias da governança, que têm dado estatura à reforma educacional brasileira na atualidade. Com valores como autonomia, autoridade e participação, balizadores na lógica de atuação da Undime, o que se vislumbra é a intencionalidade de atender as demandas que emergem do sistema político-eleitoral, isto é, instituindo o cidadão/eleitor como seu referente de atuação política. Nessa tessitura, a gestão educacional defendida pela Undime é resultante da sua acoplagem à “lógica tecno-gerencial” em duas linhas: a) “gerencial”, hipervalorizando a eficiência e a eficácia e tendo como referentes a burocracia pública e os profissionais da educação, sob o princípio legitimador da profissionalidade qualificada; e b) “pedagógica”, ancorada em valores como a equidade e a avaliação, adotando como referente os estudantes, sob o princípio legitimador da aprendizagem.

Em relação à ideia da revisão do financiamento da educação, todos os estudos demonstram que a concepção basilar na atuação política da Undime é o regime de colaboração cooperativo. Neste décor, as questões centrais de militância da entidade foram a descentralização dos recursos financeiros e a definição clara das competências e

responsabilidades das três esferas de ensino (municipal, estadual e federal). Com o interesse de ampliar os recursos financeiros sob a tutela dos DMEs nas suas respectivas redes de ensino, defender uma reforma tributária no país tem sido uma recorrente bandeira de luta e mobilização da Undime (AZEVEDO, 2001; MALHEIROS, 2006; PINHEIRO, 2001), mediante às recorrentes políticas de fundos provisórios para o custeio da educação básica e a discricionariedade dos governos estaduais e federal no repasse de recursos financeiros aos municípios que, no contexto da prática, alavancaram insegurança jurídica e riscos à continuidade das políticas educacionais.

Como advoga o estudo de Azevedo (2001), descentralizar os recursos financeiros para as redes municipais de ensino significa promover maior e mais efetiva participação da sociedade civil no controle e monitoramento dos gastos públicos, possibilitando, em última análise, engendrar uma marca ética no trato da coisa pública.

No que se refere à ideia da melhoria da qualidade da educação, identifiquei que a concepção da teoria do capital humano é fundante, sobretudo, quando defende a educação como vetor de desenvolvimento da economia, democracia, cidadania e de redução das desigualdades (AZEVEDO, 2001; MALHEIROS, 2006; OLIVEIRA, 2014; PINHEIRO, 2001). Neste sentido, revela-se a inclinação para uma concepção política de educação baseada numa lógica tecno-gerencial e pedagógica de matriz neoliberal (CARDOSO, 2015; CARDOSO; DUARTE, 2015).

Com base no aludido, compreendemos que a atuação da Undime, como um ator coletivo, visa a disseminar ideias, concepções e valores, induzir e orientar decisões, formatar um determinado tipo de sujeito, assim como, estruturar o campo de ação política dos DMEs. Propondo regras e modos de atuação para os DMEs no contexto da prática, a Undime exerce influência e pressão sobre os demais discursos e artefatos de políticas que circulam sobre os modos de gestão das redes municipais de ensino no Brasil. Como explicita o estudo de Cardoso (2015), o papel político do DME é moldado para um sujeito multifacetado e com múltiplas habilidades, ou seja, um gestor, técnico, gerente, coordenador, educador e agente político. Este sujeito multifacetado, como complementam Cardoso e Duarte (2015), revela as tensões e contradições presentes nos discursos e textos evocados pela Undime e que se refletem diretamente nas próprias tensões e contradições vividas pelos DMEs no exercício da profissionalidade.

Focalizando a formação dos DMEs promovida pela Undime, nos contextos particulares investigados, foi possível inferirmos ser esta uma estratégia de relevo, configurando-se como um meio vital para a construção de consensos entre seus representados

sobre as políticas educacionais (AZEVEDO, 2001; MALHEIROS, 2006; OLVEIRA, 2014; PINHEIRO, 2001) e uma arena na qual se promovem o empréstimo, a disseminação, interpretação e tradução de políticas educacionais, com a intencionalidade de subsidiar e orientar o desempenho das funções e atribuições dos DMEs (CARDOSO, 2015; CARDOSO; DUARTE, 2015).

Em que pese o fato de que as políticas educacionais estão sujeitas aos complexos processos de interpretação e tradução, aceitações e resistências (BALL, 1994, 2014, 2016), tornou-se visível que a formação da Undime para os seus representados contribuiu decisivamente para a condição de assujeitamento dos DMEs às políticas educacionais instituídas, ocupando o lugar de convencimento e influência no (re)desenho e execução das políticas educacionais nos seus contextos particulares, ou seja, alavancando a mobilidade, o empréstimo e a infiltração de políticas para uma ampla gama de redes municipais de ensino.

É revelador nos estudos o fato de que a Undime, ao longo da sua atuação política, alcançou notoriedade, reconhecimento e prestígio perante a sociedade nos diversos níveis da organização social do Brasil no âmbito das políticas educacionais (CARDOSO, 2015; MALHEIROS, 2006; PINHEIRO, 2001). Para tanto, foi imprescindível a sua articulação com uma complexa rede de políticas que envolvem atores multifacetados, ou seja, órgãos governamentais, organizações não governamentais, empresas, fundações, institutos de pesquisa, *think thaks* e movimentos sociais, especialmente, a intensiva interação da Undime com o Ministério da Educação (MEC) e o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) nas suas frentes de trabalho político (AZEVEDO, 2001; CARDOSO, 2015; CARDOSO; DUARTE, 2015).

Os estudos de Azevedo (2001), Malheiros (2006), Oliveira (2014) e Pinheiro (2001) são enfáticos ao advogarem sobre a importância das parcerias da Undime com outros atores políticos para o alcance uma educação de qualidade. Contrariamente, os estudos de Cardoso (2015) e Cardoso e Duarte (2015) denunciam que as parcerias celebradas por meio das redes de políticas, nas quais se inscreve a Undime, têm engendrado novos modos de regulação dos sistemas educacionais que prescrevem e orientam ações entre atores diferentes e desiguais, moldando as subjetividades e as profissionalidades por meio da disseminação de padrões de racionalidade e de valores na gestão dos serviços públicos, marcadamente influenciados pelos princípios da NGP.

As análises sobre os estudos selecionados revelam o empenho da Undime em lutar pela hegemonia de suas ideias, concepções e interesses no processo político, em termos de discussão, elaboração, execução, avaliação e decisão sobre as políticas educacionais. Neste

décor, a Undime não é apenas um elo entre as políticas educacionais formuladas em outras instâncias e sua ação situada, mas uma intérprete e tradutora ativa nos processos de colocar as políticas em ação, como proclamam os postulados de Ball, Maguire e Braun (2016). Contribuem para a sua atuação as leituras e releituras que processa sobre as políticas educacionais, a formulação de alternativas e oportunidades para a solução de problemas locais, a coordenação dos diversos atores políticos presentes nos contextos particulares e sua inserção nas instâncias político-partidárias com os conhecimentos que mobiliza.

Com base neste estudo, evidenciei que a Undime se configura na contemporaneidade como um forte ator de políticas no campo educacional, articulando-se às redes de políticas que aninham e interconectam atores multifacetados e aparentemente autônomos, mas que se encontram acoplados estruturalmente. Com este *modus operandi*, a entidade conquistou credibilidade, legitimidade e autoridade no processo político e, por derivação, logrou maior representatividade dos DMEs. Contudo, não podemos ignorar que “[...] há uma dualidade de desconcentração e centralização – mais autonomia relativa para a organização dos serviços do setor público (de diversos tipos), mas novos mecanismos e novas técnicas de direção central” (BALL, 2014, p. 221).

Considerando que no ano de 2019, no Brasil, 22.968.713 (61,01%) estudantes foram atendidos na educação básica nas redes municipais de ensino (BRASIL, 2020), sob a liderança dos DMEs que, por sua vez, são formados pela Undime (por meio de consultorias, cursos, palestras, conferências, manuais, assessorias e parcerias), foi possível inferirmos sobre a capilaridade e a potência que esta entidade assumiu sobre o direito à educação e nos (re)desenhos das políticas educacionais. Nesta perspectiva, corroboramos os argumentos de Ball (2014, p. 215. Grifo do autor): “Não há simples dualidade local e global que pode ser evocado aqui, ao invés de um conjunto de ‘conexões’ em evolução que atravessam escalas, territórios e setores.”.

Diante disto, concluí ser seminal investigar os espaços, os atores de políticas, as relações, as mediações, os métodos de trabalho e os discursos (com suas respectivas visões de mundo, política e educação) moventes nas redes de políticas como possibilidade de compreender e explicar a realidade de forma orgânica e articulada, sobretudo, se considerarmos os eventos formativos promovidos pela Undime para os DMEs, por meio dos quais são constituídas identidades e profissionalidades e disseminados discursos, narrativas e artefatos de políticas. Desse modo, deslindou-se o desafio para os pesquisadores em educação em escrutinar a atuação da Undime na formação dos DMEs em diferentes cenários e suas peculiaridades, sobretudo, no contexto catarinense, tendo em vista a inexistência de estudos a

respeito. Enfrentar esse desafio, portanto, pode representar uma potente possibilidade para preencher esta lacuna no campo da Política Educacional, contribuindo tanto para a realização de outras pesquisas, como para a formação dos pesquisadores em educação.

**APENDICE B - EVENTOS FORMATIVOS PROMOVIDOS PELA UNDIME-SC (2010-2020) E AGENDA TEMÁTICA COM
*EXPERTS***

| No. | ANO | DATA | LOCAL | EVENTO | TEMA GERAL | TEMÁTICAS | EXPERTS | FONTE |
|-----|------|----------|--------------------|--|--|---|--|------------------|
| 01 | 2010 | Sem data | Brusque (SC) | III Fórum Extraordinário da Educação | Sem tema | <ol style="list-style-type: none"> 1. Papel da Undime 2. Análise de Propostas Pedagógicas Municipais para a Educação Infantil 3. Plano Nacional de Educação 4. Educação Infantil no Brasil. Avaliação Qualitativa e Quantitativa 5. Recursos Financeiros para a Educação na Perspectiva do CAQi 6. Visão da FECAM sobre Recursos Financeiros para Educação 7. A Escola do Futuro – Tecnologias e Mídias na Educação 8. Potencializando os Recursos da Educação na Promoção do Ensino de Qualidade 9. Gestão Democrática da Escola Pública | <ol style="list-style-type: none"> 1. Rodolfo Joaquim Pinto da Luz 2. Maria Carmem Silveira Barbosa 3. Leocádia Maria da Hora Neta 4. Eliana Maria Bahia Bhering 5. Daniel Tojeira Cara 6. Edinando Brustolin 7. Cesar Aparecido Nunes 8. Amarildo Pedro Biscaro 9. Vitor Henrique Paro | UNDIME-SC (2018) |
| 02 | 2011 | 18-20/04 | Florianópolis (SC) | III Fórum Ordinário Estadual da Undime | Os rumos da educação pública no estado | <ol style="list-style-type: none"> 1. O que Dá Certo na Educação? 2. O que Planeja o Novo Governo do Estado em Relação à Municipalização do Ensino Fundamental em Santa Catarina? E a Educação em Geral? 3. Prova Nacional de Concurso para Professores 4. O que Planeja o Novo Governo em Relação à Educação Básica no Brasil 5. Liderança Inteligente: Transformando o IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica em Metas de Gestão Eficiente 6. Prêmio Itaú – Unicef 7. Nova Versão do PAR – Plano de Ações Articuladas 8. Avaliar: Respeitar Primeiro, Educar Depois. 9. Resultado da Pesquisa Nacional Sobre Educação Básica no Brasil. Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil Módulos: Infantil e Fundamental | <ol style="list-style-type: none"> 1. Fernando Luiz Abrucio 2. Marco Tebaldi 3. Malvina Tania Tuttman 4. Maria do Pilar Lacerda Almeida e Silva 5. Heloisa Luck 6. Rosângela Sossioleto Rosim 7. Therezinha Castilho 8. Jussara Hoffmann 9. Lívia Maria Fraga Vieira | UNDIME-SC (2018) |

| | | | | | | | | |
|----|------|----------|--------------------|-------------------------------------|--|---|---|--------------------|
| | | | | | | 10. Novo Plano Nacional de Educação | 10. Marisa Serrano | |
| 03 | 2011 | 20/06 | Blumenau (SC) | Fórum Extraordinário | Piso nacional de professores | <ol style="list-style-type: none"> 1. Implantação do Plano de Carreira para Educação Infantil no município de Palhoça. 2. Plano de Carreira para Professores da Creche, Educação Infantil e Educação Fundamental de Blumenau | <ol style="list-style-type: none"> 1. Jocelete Isaltina da Silveira dos Santos 2. Osmar Matiola | (UNDIME-SC (2018)) |
| 04 | 2011 | 05-07/10 | Chapecó (SC) | IV Fórum extraordinário de Educação | Fortalecendo a educação municipal | <ol style="list-style-type: none"> 1. Arranjos Inovadores de Integração de Tempos, Espaços e Conteúdos (Educação Integral) 2. EducaCenso 3. Ensino Religioso Escolar 4. Identidade Docente em Construção: os Desafios da Formação da Ética. 5. Programa Nacional de Formação de Professores (PARFOR) e Formação de Professores: Diretrizes para a Elaboração de um Novo Modelo para a Formação Inicial – Que Professor queremos? 6. Programa Nacional de Formação de Professores (PARFOR) e Formação de Professores: Diretrizes para a Elaboração de um Novo Modelo para a Formação Inicial – Que Professor queremos? 7. Formação Continuada – Diretrizes para a Elaboração de um Modelo de Formação Continuada que Norteie a Oferta das Universidades 8. Formação Continuada – Diretrizes para a Elaboração de um Modelo de Formação Continuada que Norteie a Oferta das Universidades 9. Municipalização do Ensino Fundamental 10. Municipalização do Ensino Fundamental 11. Municipalização do Ensino Fundamental 12. Aplicando a Prova Brasil e a Provinha Brasil 13. Plano Nacional e Educação 14. Piso Nacional do Magistério | <ol style="list-style-type: none"> 1. Maria do Carmo Brant de Carvalho 2. Célia Cristina de Souza Gedeon Araújo 3. Lilian Blank de Oliveira 4. Celso dos Santos Vasconcelos 5. Ismênia de Fátima Vieira 6. Neuzi Schotten 7. Antônio Elízio Pazeto 8. Izabel Lima Pessoa 9. Eduardo Deschamps 10. Rodolfo Joaquim Pinto da Luz 11. Maurício Fernandes Pereira 12. Clara Etiene Lima de Souza 13. Carlos Eduardo Sanches 14. Paulo Roberto Crispim Batista | UNDIME-SC (2018) |
| 05 | 2012 | 14-15/03 | Florianópolis (SC) | Fórum Jubileu de Prata da Undime/SC | 25 Anos lutando pela educação pública catarinenses | <ol style="list-style-type: none"> 1. A Undime no Brasil nos últimos 25 anos da Undime Nacional 2. A Educação em Santa Catarina 3. Os rumos da Educação no Brasil 4. Lei de Responsabilidade Educacional 5. Formação dos Professores: Desafios e Conquistas do Passado, Presente e Futuro 6. Apresentação da Pesquisa dos Gastos Educacionais nos Municípios Brasileiros | <ol style="list-style-type: none"> 1. Cleuza Rodrigues Repulho 2. Eduardo Deschamps 3. Cesar Callegari 4. Carlos Roberto Jamil Cury 5. Gisela Wajskop | UNDIME-SC (2018) |

| | | | | | | | | |
|----|------|----------|--------------------|------------------------------------|----------------------|---|--|------------------|
| | | | | | | <p>– Ano Base: 2009</p> <p>7. Currículo - Educação Fundamental</p> <p>8. Piso Salarial do Magistério</p> <p>9. O Papel do Gestor</p> | <p>6. Luiz Araújo</p> <p>7. Cesar Aparecido Nunes</p> <p>8. Paulo Roberto Crispim Batista</p> <p>9. Fernando José de Almeida</p> | |
| 06 | 2012 | 16/06 | Brusque (SC) | Encontro Regional da Undime-SC | Sem tema | <p>1. SAEB/Provinha Brasil</p> <p>2. Apresentação do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa – PNAIC</p> <p>3. Apresentação do Modelo Sala de Aula pré-fabricada aço inox</p> <p>4. Projeto Coleta e Reaproveitamento da Água da Chuva nas Escolas</p> | <p>1. Neuzi Schotten</p> <p>2. Maria Luiza Martins Aléssio</p> <p>3. Gleusa Luci Fischer</p> <p>4. Maurício Amorim Efe</p> | UNDIME-SC (2018) |
| 07 | 2013 | 09-11/04 | Florianópolis (SC) | V Fórum Ordinário em Florianópolis | Desafios da educação | <p>1. Desafios da Educação em SC e o Regime de Colaboração com os Municípios</p> <p>2. Avaliação da Educação Básica</p> <p>3. Projeto Trilhas/Conviva</p> <p>4. Apresentação Pradime EAD</p> <p>5. Apresentação do Projeto PARFOR</p> <p>6. Breve relato sobre os programas: Formação pela Escola/Programa Nacional do Fortalecimento dos Conselhos Escolares/Bolsa Família/Acompanhamento da Frequência Escolar</p> <p>7. O Papel e a Ação da Undime/SC</p> <p>8. Regime de Colaboração com base no Parecer do CNE</p> <p>9. Desafios da Educação no Brasil</p> <p>10. Ações do FNDE/MEC para melhoria da qualidade da educação, com destaque para o PAR, Compras Governamentais RPN, Prestação de Contas e Relação com Estados e Municípios</p> <p>11. Competência Leitora e Prova Brasil – Como Melhorar o Rendimento</p> <p>12. Competência Leitora e Prova Brasil – Como Melhorar o Rendimento</p> <p>13. Apresentação: Portal Digital de Educação para Escolas Públicas – Britânica</p> <p>14. PDE Escola</p> <p>15. Financiamento da Educação e o Custo Aluno Qualidade – CAC</p> <p>16. Alinhamento dos Planos Municipais e Estaduais de Educação ao PNE</p> <p>17. Fórum Estadual de Educação/Conferência Estadual e Conferências Estadual e Municipais de Educação</p> <p>18. Desafios da Educação Infantil</p> | <p>1. Eduardo Deschamps</p> <p>2. Luiz Cláudio da Costa</p> <p>3. Dedé Ladeira</p> <p>4. Fátima Berretta Rosal</p> <p>5. Gleusa Luci Fischer</p> <p>6. Osmar Matiola</p> <p>7. Rodolfo Joaquim Pinto da Luz</p> <p>8. Genuíno Bordignon</p> <p>9. Romeu Welinton Caputo</p> <p>10. Silvana Stadniki Morato Miranda</p> <p>11. Lara Dantas Medeiros Figueira</p> <p>12. Willian Roberto Cereja</p> <p>13. Magela Lindner</p> <p>14. David Barros</p> <p>15. Daniel Tojeira Cara</p> <p>16. Geraldo Grossi Júnior</p> <p>17. Elza Marina da Silva Moretto</p> <p>18. Marina Silvestre de Alencar Sousa</p> | UNDIME-SC (2018) |

| | | | | | | | | |
|----|------|----------|--------------------|-----------------------------------|--|--|---|------------------|
| 08 | 2013 | 06/06 | Chapecó (SC) | Reunião ordinária | Sem tem | 1. Proinfo Integrado 2. Plano Estadual de Educação e Proposta Curricular de Santa Catarina | 1. Luciana Bitencourt 2. Gilberto Luiz Agnolin | UNDIME-SC (2018) |
| 09 | 2013 | 15/08 | Joaçaba (SC) | Reunião ordinária | Sem tema | 1. Parfor 2. Data Corte para Ingresso na Educação Fundamental e Plano Nacional de Educação 3. Proposta Curricular para Educação Infantil e Ensino Fundamental para SC 4. Proposta Curricular para Educação Infantil e Ensino Fundamental para SC 5. Plano Municipal de Educação | 1. Gleusa Luci Fischer 2. Rodolfo Joaquim Pinto da Luz 3. Gilberto Luiz Agnolin 4. Maíke Cristine Kretzschmar Ricci 5. João Carlos da Gama | UNDIME-SC (2018) |
| 10 | 2013 | 19-20/09 | Chapecó (SC) | VI Fórum Extraordinário da Undime | Currículo para educação básica | 1. Movimento a Indústria pela Educação 2. Por que meus alunos e filhos não gostam de ler? 3. Gestão de Ensino e Inovação Curricular 4. Um Currículo para Avançar no Conhecimento 5. Um Novo Jeito de se Fazer Escola 6. Desafios Legais para Expansão da Educação Infantil e Condições de Financiamento 7. Desafios Legais para Expansão da Educação Infantil e Condições de Financiamento 8. Desafios na Implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil 9. O Currículo na Educação Infantil: O que propõem as Novas Diretrizes Nacionais? 10. Inovação Educativa na Integração do Currículo com as Tecnologias de Informação e Comunicação 11. Propostas Curriculares de Estados e Municípios Brasileiros para o Ensino Fundamental 12. Ciclo de Formação para Atualização da Proposta Curricular da Educação Básica SC 13. Ciclo de Formação para Atualização da Proposta Curricular da Educação Básica SC | 1. Glauco José Côrte 2. Ilan Brenman 3. André Portela Fernandes de Souza 4. Elvira Souza Lima 5. Maria das Graças Pires 6. Rodolfo Joaquim Pinto da Luz 7. Marcelo Wegner 8. Cláudia Maria da Cruz 9. Zilma Moraes Ramos de Oliveira 10. Anna Penido 11. Cláudia Valentina Assunção Galian 12. Gilberto Luiz Agnolin 13. Maíke Cristine Kretzschmar Ricci | UNDIME-SC (2018) |
| 11 | 2014 | 26-28/03 | Foz do Iguaçu (PR) | II Seminário da Undime Região Sul | Indagações e Desafios para uma Educação Pública com Qualidade Social | 1. Indagações e Desafios para uma Educação Pública com Qualidade Social 2. Impacto das DCNEI e da nova redação ao artigo 31 da LDB na Educação Infantil 3. Orçamento da Educação e Prestação de Contas 4. Neurociência Docência e Aprendizagem | 1. Cleuza Rodrigues Repulho 2. Zilma Moraes Ramos de Oliveira 3. Jean Adriano Rogoni | UNDIME-SC (2018) |

| | | | | | | | | |
|----|------|------------|--------------------------|---------------------------------------|--|--|---|--|
| | | | | | | 5. Os Processos de Formação do Professor Literário 6. Conviva Educação 7. Planos Municipais de Educação 8. Planos Municipais de Educação 9. Planos Municipais de Educação | 4. Elvira Souza Lima 5. Cleber Fabiano da Silva 6. Carlos Eduardo Sanches 7. Geraldo Grossi Júnior 8. Vânia Cristina Coelho Piccoli 9. Regina Shudo | |
| 12 | 2014 | 24-25/04 | Brusque (SC) | VII Fórum Extraordinário da Undime-SC | Gestão escolar e formação de professores | 1. Como Deve Ser a Educação nas Escolas Públicas no Brasil 2. Desafios da Gestão Escolar para uma Educação Infantil de Qualidade 3. Boas Práticas para Escola Pública de Excelência 4. Gestão Orçamentária e Financeira da Educação 5. Formação de Grupo de Trabalho para Discutir Repasse dos Recursos Financeiros do Estado para Transporte Escolar Realizado pelos Municípios 6. Projeto Trilhas e Conviva Educação 7. Avaliação Externa x Gestão 8. O papel da Tecnologia e da Formação Pedagógica no Cenário da Educação do Brasil 9. Como Qualificar a Educação Básica no Brasil 10. Desafios a serem Implementados na Formação de Professores que Atendam às Necessidades da Educação Básica 11. Desafios a serem Implementados na Formação de Professores que Atendam às Necessidades da Educação Básica 12. Desafios a serem Implementados na Formação de Professores que Atendam às Necessidades da Educação Básica | 1. Vanessa Guimarães Tobias 2. Zilma Moraes Ramos de Oliveira 3. Ernesto Martins de Faria 4. Jean Adriano Rogoni 5. Osmar Matiola 6. Dedé Ladeira 7. Lúcia Alves Faria Mattos 8. Roseli de Deus Lopes 9. Andrea Bergamaschi 10. Inês Kisol Miskalo 11. Mozart Neves Ramos 12. Astrit Maria Savaris Tozzo | UNDIME-SC (2018) |
| 13 | 2014 | 05/06 | Criciúma (SC) | Encontro Regional da Undime-SC | Sem tema | 1. Procedimentos avaliativos e administrativos da Undime-SC 2. PDDE Interativo 3. Planejando a Próxima Década – Articulação e Alinhamento entre o PNE, PEE e PME | 1. Astrit Maria Savaris Tozzo 2. Fátima Berretta Rosal 3. João Carlos da Gama | https://undime-sc.org.br/evento/encontro-regional-da-undimesc-criciuma/ |
| 14 | 2014 | 14.08.2014 | São Miguel do Oeste (SC) | Encontro Regional da Undime-SC | Sem tema | 1. Gestão Escolar Democrática e Participativa 2. Gestão Financeira na Educação | 1. Fátima Berretta Rosal 2. Vânia Cristina Coelho Picolli | UNDIME-SC (2018); https://undime-sc.org.br/evento/inscricao-encontro-regional-da-undime-sao-miguel-oeste/ |
| 15 | 2014 | 28.08.2014 | Caçador | Ciclo de Debates | Sem tema | 1. O PNE e sua relação com os indicadores | 1. Mozart Neves Ramos | https://undime- |

| | | | | | | | | |
|----|------|----------|--------------------|-------------------------------------|--|--|--|--|
| | | | (SC) | com a Temática “Planos de Educação” | | <p>catarinenses e da Região do Contestado/Çaçador</p> <ol style="list-style-type: none"> Perspectivas e Desafios dos Municípios na Elaboração do PME Perspectivas e Desafios dos Municípios na Elaboração do PME Perspectivas e Desafios dos Municípios na Elaboração do PME Perspectivas e Desafios dos Municípios na Elaboração do PME Perspectivas e Desafios dos Municípios na Elaboração do PME | <ol style="list-style-type: none"> Geraldo Grossi Junior Astrit Maria Tavaris Tozzo Eduardo Deschamps Osmar Matiola | sc.org.br/evento/ciclo-de-debates-com-tematica-planos-de-educacao/ |
| 16 | 2014 | 09-10/09 | Florianópolis (SC) | Ciclo de Seminários | A Melhoria da Gestão Municipal para Cumprir o Direito à Educação | <ol style="list-style-type: none"> SIGPC SIGARP PAR Gestão financeira da educação PDDE Interativo Educação 100% Inclusiva Plano Municipal de Educação Uso Pedagógico da Provinha Brasil Base Nacional Comum Curricular | <ol style="list-style-type: none"> Bruno Schifiller Bruno Schifiller Bruno Schifiller Jean Adriano Rogoni Fátima Berretta Rosal Fátima Berretta Rosal Vânia Cristina Coelho Picolli Vânia Cristina Coelho Picolli Mareni de Fátima da Rosa Silva | http://undime-sc.org.br/wp-content/uploads/2014/08/SC-setembro-Florian%C3%B3polis.pdf https://undime-sc.org.br/evento/ciclo-de-seminarios-9-e-10-de-setembro-de-2014-florianopolis/ |
| 17 | 2014 | 22-23/09 | Chapecó (SC) | Ciclo de Seminários | A Melhoria da Gestão Municipal para Cumprir o Direito à Educação | <ol style="list-style-type: none"> SIGPC PAR SIGARP Gestão financeira da educação PDDE Interativo Plano Municipal de Educação Uso Pedagógico da Provinha Brasil Base Nacional Comum Curricular | <ol style="list-style-type: none"> Bruno Schifiller Bruno Schifiller Bruno Schifiller Jean Adriano Rogoni Fátima Berretta Rosal Vânia Cristina Coelho Picolli Vânia Cristina Coelho Picolli Mareni de Fátima da Rosa Silva | http://undime-sc.org.br/wp-content/uploads/2014/08/Programa%C3%A7%C3%A3o-Ciclo-de-Semin%C3%A1rios-Chapeco%C3%B3.pdf https://undime-sc.org.br/evento/inscricoes-para-o-ciclo-de-seminarios-22-e-23-de-setembro-de-2014-chapeco/ |
| 18 | 2015 | 28-29/04 | Florianópolis (SC) | XV Fórum Ordinário em Florianópolis | Concepções e conexões educacionais | <ol style="list-style-type: none"> Base Comum Nacional Evoluções Tecnológicas Educacionais Educação Continuada: Desenvolvimento de Competências Educação Infantil de Qualidade na Primeira Infância Plano(s): Nacional; Estadual e Municipais de Educação Plano(s): Nacional; Estadual e Municipais de Educação Plano(s): Nacional; Estadual e Municipais de Educação Plano(s): Nacional; Estadual e Municipais de Educação Plano(s): Nacional; Estadual e Municipais de Educação Movimento A Indústria pela Educação Escola Municipal Adolpho Bartsch de Joinville – IDEB 8.8 Escola Municipal Adolpho Bartsch de | <ol style="list-style-type: none"> Paula Baptista Jorge Louzano Alexandre Campos Silva Luis Carlos Menezes Anna Lúcia Campos Mozart Neves Ramos Eduardo Deschamps Astrit Maria Savaris Tozzo Pedro Villares Maurício Fernandes Pereira Glauco José Côte Fábio de Almeida Doin Roque Antônio Mattei | UNDIME-SC (2018) |

| | | | | | | | | |
|----|------|----------|---------------------|---|----------|---|--|---|
| | | | | | | Joinville – IDEB 8.8 13. Financiamento da Educação 14. Lei que Institui Ensino Obrigatório dos 4 aos 17 anos 15. Transporte Escolar 16. Transporte Escolar 17. Tablet e inovação 18. Desafios na Implantação da Hora Atividade 19. Relacionamento entre Secretarias Municipais de Educação e Ministério Público 20. A Importância da Avaliação Institucional Participativa para os Sistemas de Ensino | 13. Astrit Maria Savaris Tozzo 14. Rodolfo Joaquim Pinto da Luz 15. Plauto Nercy Camargo Mendes 16. Mário Fernandes 17. Roque Antônio Mattei 18. Méri Terezinha de Melo Hang 19. Gleusa Luci Fischer 20. Helenice Glorinha Machado Luchetta | |
| 19 | 2015 | 12/05 | Jaraguá do Sul (SC) | Encontro Regional da Undime-SC | Sem tema | 1. Educação Integral e Avaliação 2. Saúde do Cérebro e Emocional da Criança 3. Procedimentos administrativos e avaliativos | 1. Élson Quil Cardozo 2. Maria Lúcia Amorim Costa Bissoto 3. Astrit Maria Savaris Tozzo | UNDIME-SC (2018) |
| 20 | 2015 | 02/06 | Lages (SC) | Encontro Regional da Undime-SC | Sem tema | 1. Fontes de Financiamento da Educação – planejamento, arrecadação, aplicabilidade e previsões para 2015 2. Os desafios e perspectivas frente ao Plano Municipal de Educação Custo Aluno Qualidade Inicial 3. Valorização dos profissionais da educação – marcos legais e impactos em 2015 4. Procedimentos avaliativos e administrativos da Undime-SC | 1. Carlos Eduardo Sanches 2. Carlos Eduardo Sanches 3. Carlos Eduardo Sanches 4. Astrit Maria Savaris Tozzo | UNDIME-SC (2018) |
| 21 | 2015 | 22/09 | Joaçaba (SC) | Encontro Regional da Undime-SC | Sem tema | 1. O ler, o escrever e o contar no planejamento docente (Educação Infantil) 2. Conviva Educação como ferramenta de acompanhamento do Plano Municipal de Educação 3. Oficina Trilhas 4. BNCC 5. Plano Nacional de Educação 6. Procedimentos administrativos e avaliativos | 1. Franciane Heiden Rios 2. Dedé Ladeira 3. Dedé Ladeira 4. Astrit Maria Savaris Tozzo 5. Astrit Maria Savaris Tozzo 6. Astrit Maria Savaris Tozzo | https://undime-sc.org.br/evento/encontro-regional-da-undimesc/ |
| 22 | 2015 | 23-25/09 | Criciúma (SC) | Escrevendo o Futuro: Os Gêneros da Olimpíada de Língua Portuguesa | Sem tema | 1. Gêneros textuais | 1. Alexandre Almeida | https://undime-sc.org.br/evento/formacao-olimpiada-de-lingua-portuguesa-polo-criciuma/ |
| 23 | 2015 | 06-08/10 | Rio do Sul (SC) | Subsídios teóricos e metodológicos para o trabalho | Sem tema | 1. Gêneros textuais | 1. Alexandre Almeida | https://undime-sc.org.br/evento/formacao-olimpiada-de-lingua-portuguesa-polo-rio-sul/ |

| | | | | | | | | |
|----|------|-------|--------------------|--|---|--|--|---|
| | | | | com o gênero textuais | | | | |
| 24 | 2015 | 08/10 | Joinville (SC) | VIII Fórum Extraordinário da Undime/SC | Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Qualidade na Educação | <ol style="list-style-type: none"> 1. A Construção do Sistema Nacional de Educação 2. Movimento A Indústria pela Educação 3. Entendendo as Avaliações da Educação Brasileira (Ideb, Saeb, Prova Brasil...) 4. Custo Aluno Qualidade Inicial – CAQi 5. Como Deve Ser Construída a Base Nacional Comum da Educação com Qualidade 6. O que Muda nas Avaliações (Prova Brasil, Saeb, Ideb) com a implantação Base Nacional Comum 7. Conviva Educação como Ferramenta de Monitoramento do PME 8. Debate sobre Construção de uma Base Nacional Comum 9. Debate sobre Construção de uma Base Nacional Comum 10. Debate sobre Construção de uma Base Nacional Comum 11. Debate sobre Construção de uma Base Nacional Comum 12. Debate sobre Construção de uma Base Nacional Comum 13. Recursos da Educação e Piso Nacional do Magistério no Cenário Atual do Brasil | <ol style="list-style-type: none"> 1. Clélia Brandão Alvarenga Craveiro 2. Glauco José Côrte 3. Dalton Francisco de Andrade 4. Thiago Alves 5. Maria do Pilar Lacerda Almeida e Silva 6. Maria Inês Fini 7. Dedé Ladeira 8. Cleuza Rodrigues Repulho 9. Raph Gomes Alves 10. Elson Quil Cardoso 11. Paulo Roberto Gonçalves 12. Márcia Pereira 13. Carlos Eduardo Sanches | https://undime-sc.org.br/evento/viii-forum-extraordinario-da-undimesc-base-nacional-comum-e-qualidade-na-educacao/ |
| 25 | 2015 | 29/09 | Chapecó (SC) | O ensino dos Gêneros textuais: aspectos teóricos e metodológicos | Sem tema | <ol style="list-style-type: none"> 1. Gêneros textuais | <ol style="list-style-type: none"> 1. Maria Imaculada Pereira | https://undime-sc.org.br/evento/formacao-olimpiada-de-lingua-portuguesa-polo-chapeco-2/ |
| 26 | 2015 | 25/11 | Florianópolis (SC) | Formação Olímpada de Língua Portuguesa – Florianópolis | Sem tema | <ol style="list-style-type: none"> 1. Gêneros textuais | <ol style="list-style-type: none"> 1. Alexandre Almeida | https://undime-sc.org.br/evento/formacao-olimpiada-de-lingua-portuguesa-florianopolis/ |
| 27 | 2016 | 15/09 | São José (SC) | Seminário de Atualização para Educadores da Undime-SC | Sem tema | <ol style="list-style-type: none"> 1. Limites e a Construção da Autoestima, uma relação educacional 2. Educação Infantil: Espaço como currículo e possibilidade de aprendizagem 3. Excelência com Equidade – Boas práticas no Ensino Fundamental 4. Bases neuropsicológicas da aprendizagem e suas aplicações na Educação Infantil e no Ensino Fundamental | <ol style="list-style-type: none"> 1. Israel Boniek 2. Patrícia Lueders 3. Ernesto Martins de Faria 4. Geraldo Peçanha de Almeida | UNDIME-SC (2018) |
| 28 | 2016 | 20/07 | Fraiburgo | Encontro | Sem tema | <ol style="list-style-type: none"> 1. Procedimentos avaliativos e | <ol style="list-style-type: none"> 1. Plauto Nercy Camargo Mendes | https://undime- |

| | | | | | | | | |
|----|------|----------|--------------------|--------------------------------------|---|--|--|---|
| | | | (SC) | Regional da UNDIME-SC | | administrativos da Undime-SC 2. PAR 3. Diretrizes Curriculares da Educação Infantil da Amarp 4. Transporte Escolar | 2. Plauto Nercy Camargo Mendes 3. Cláudia Maria da Cruz 4. Plauto Nercy Camargo Mendes | sc.org.br/evento/encontro-regional-da-undimesc-fraiburgo/ |
| 29 | 2016 | 23/06 | Florianópolis (SC) | IX Fórum Extraordinário da UNDIME-SC | Educação Infantil e Fundamental para o mundo do amanhã | 1. Educação Infantil para o mundo do amanhã 2. Recursos da Educação e Piso Nacional do Magistério no cenário atual e futuro do Brasil 3. Memorial de Gestão 4. Portal Devolutivas do INEP (desempenho dos alunos na prova Brasil) 5. Educação para o mundo do amanhã 6. Plano de Ações Articuladas – PAR 7. Arquitetura Escolar – O projeto de ambiente de uma escola 8. novo modelo de escola/creche de acordo com os conceitos do FNDE 9. BNCC - A visão dos profissionais envolvidos sobre o documento final 10. BNCC - A visão dos profissionais envolvidos sobre o documento final 11. BNCC - A visão dos profissionais envolvidos sobre o documento final 12. BNCC - A visão dos profissionais envolvidos sobre o documento final 13. Creche Hassis – Modelo em educação ambiental | 1. Franciane Heiden Rios 2. Carlos Eduardo Sanches 3. Cleuza Rodrigues Repulho 4. Alexandre André dos Santos 5. Mozart Neves Ramos 6. Andréa Saar 7. Doris Catharine Cornélie Knatz Kowaltowski 8. Rudybert Barros Von Eye 9. Raph Gomes Alves 10. Cleuza Rodrigues Repulho 11. Mareni de Fatima Rosa Silva 12. Márcia Buss Simão 13. Luis Fernando Corrêa Sousa | UNDIME-SC (2018) |
| 30 | 2016 | 10-12/04 | Porto Alegre (RS) | III Fórum da Undime Região Sul | Compromisso na Construção do Sistema Nacional de Educação | 1. Sistema Nacional de Educação e Implicações para a Implantação: Alteração da LDB, mudança nas regras de financiamento e adequação da colaboração e cooperação entre os sistemas de ensino (Municipal, Estadual e Federal) 2. Sistema Nacional de Educação e Implicações para a Implantação: Alteração da LDB, mudança nas regras de financiamento e adequação da colaboração e cooperação entre os sistemas de ensino (Municipal, Estadual e Federal) 3. Sistema Nacional de Educação e Implicações para a Implantação: Alteração da LDB, mudança nas regras de financiamento e adequação da colaboração e cooperação entre os sistemas de ensino (Municipal, Estadual e | 1. Daniel Tojeira Cara 2. Fabiane Bitello Pedro 3. Alessio Costa Lima 4. Eduardo Deschamps | UNDIME-SC (2018) |

| | | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|---|--|
| | | | | | <p>Federal)</p> <p>4. Sistema Nacional de Educação e Implicações para a Implantação: Alteração da LDB, mudança nas regras de financiamento e adequação da colaboração e cooperação entre os sistemas de ensino (Municipal, Estadual e Federal)</p> <p>5. Sistema Nacional de Educação e Implicações para a Implantação: Alteração da LDB, mudança nas regras de financiamento e adequação da colaboração e cooperação entre os sistemas de ensino (Municipal, Estadual e Federal)</p> <p>6. Avaliação e Monitoramento dos Planos Municipais de Educação, Rede de Assistência Técnica dos Planos de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação: quais as ações planejadas e executadas para alcance das estratégias e metas previstas no período?</p> <p>7. Avaliação e Monitoramento dos Planos Municipais de Educação, Rede de Assistência Técnica dos Planos de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação: quais as ações planejadas e executadas para alcance das estratégias e metas previstas no período?</p> <p>8. Inclusão: O desafio da educação para todos</p> <p>9. Inclusão: O desafio da educação para todos</p> <p>10. Final da Gestão – O último ano de gestão da Secretaria Municipal de Educação - Prestação de contas e Fechamento do Exercício</p> <p>11. Lei de Responsabilidade Educacional</p> <p>12. Tecnologias na Educação e o uso para melhoria do processo Ensino-Aprendizagem</p> <p>13. Base Nacional Comum Curricular – BNCC</p> <p>14. Base Nacional Comum Curricular – BNCC</p> <p>15. Base Nacional Comum Curricular – BNCC</p> <p>16. Educação Infantil - da Construção ao Atendimento das Crianças: Implicações</p> | <p>5. Maria José Fink</p> <p>6. Geraldo Grossi Junior</p> <p>7. Sérgio Roberto Gomes de Souza</p> <p>8. Cláudio Dusik</p> <p>9. Maria Salete de Moura Torres</p> <p>10. Maritânia Lucia Dallagnol</p> <p>11. Hilário Royer</p> <p>12. Italo Modesto Dutra</p> <p>13. Italo Modesto Dutra</p> <p>14. Márcia Adriana de Carvalho</p> <p>15. Maria José Fink</p> <p>16. Rita de Cássia de Freitas Coelho</p> <p>17. Maria Regina Fay Azambuja</p> <p>18. Fabiane Bitello Pedro</p> <p>19. Plauto Nercy Camargo Mendes</p> <p>20. Renilda Peres de Lima</p> | |
|--|--|--|--|--|--|---|--|

| | | | | | | | | |
|----|------|----------|--------------------|-------------------------------------|---|---|--|---|
| | | | | | | <p>para Gestão Municipal</p> <p>17. Educação Infantil - da Construção ao Atendimento das Crianças: Implicações para Gestão Municipal</p> <p>18. Educação Infantil - da Construção ao Atendimento das Crianças: Implicações para Gestão Municipal</p> <p>19. Plano de Ações Articuladas – PAR</p> <p>20. Plano de Ações Articuladas – PAR</p> | | |
| 31 | 2017 | 10-12/04 | Florianópolis (SC) | XVI Fórum Ordinário da Undime-SC | Gestão das Redes Municipais de Educação | <p>1. A Importância de Contar e Ler Histórias para a Formação do Aluno do Século XXI</p> <p>2. O Papel do Dirigente Municipal de Educação</p> <p>3. Movimento Santa Catarina pela Educação</p> <p>4. Programas e Ações da Secretaria de Educação Básica do MEC e o Novo Mais Educação</p> <p>5. Recursos da Educação Municipal e o Desafio da Valorização Profissional</p> <p>6. Monitoramento e Avaliação dos Planos Municipais de Educação</p> <p>7. CONAE: A importância da Participação das Secretarias Municipais de Educação de SC</p> <p>8. Orientações Importantes aos Secretários Municipais de Educação para o Início da Gestão</p> <p>9. Orientações Importantes aos Secretários Municipais de Educação para o Início da Gestão</p> <p>10. Orientações Importantes aos Secretários Municipais de Educação para o Início da Gestão</p> <p>11. Conviva Educação: Ferramenta de Apoio à Gestão Municipal Base Nacional Comum Curricular</p> <p>12. Base Nacional Comum Curricular</p> <p>13. Transporte Escolar/Regime de Colaboração</p> <p>14. Transporte Escolar/Regime de Colaboração</p> <p>15. PAR</p> <p>16. SIGPC</p> | <p>1. Ilan Brenman</p> <p>2. Manuelina Martins da Silva Arantes Cabral</p> <p>3. Glauco José Côrte</p> <p>4. Erondina Barbosa da Silva</p> <p>5. Carlos Eduardo Sanches</p> <p>6. Édna Corrêa Batistotti</p> <p>7. Cássia Ferri</p> <p>8. Méri Terezinha de Melo Hang</p> <p>9. Neuzi Schotten</p> <p>10. Astrit Maria Savaris Tozzo</p> <p>11. Cleuza Rodrigues Repulho</p> <p>12. Cleuza Rodrigues Repulho</p> <p>13. Plauto Nercy Camargo Mendes</p> <p>14. Osmar Matiola</p> <p>15. Bruno Schifiller</p> <p>16. Bruno Schifiller</p> | UNDIME-SC (2018) |
| 32 | 2017 | 27/07 | Florianópolis (SC) | Reunião Extraordinária da Undime-SC | Sem tema | <p>1. Procedimentos avaliativos e administrativos da Undime-SC</p> <p>2. Rede de Assistência Técnica do PME e Plano de Carreira e Remuneração (PCR)</p> | <p>1. Roque Antônio Mattei</p> <p>2. João Carlos da Gama</p> | UNDIME-SC (2018) |
| 33 | 2017 | 21-22/09 | Blumenau (SC) | Reunião Ordinária da | Sem tema | <p>1. Transporte Escolar</p> <p>2. Educação Infantil: Legislação, Metas do</p> | <p>1. Mário Fernandes</p> <p>2. Cleuza Rodrigues Repulho</p> | https://undime-sc.org.br/evento/reuniao-ordinaria- |

| | | | | | | | | |
|----|------|----------|--------------------|---------------------------------------|--|--|--|---|
| | | | | Undime SC | | PME, Vagas e Segundo Professor | | da-undime-sc/ |
| 34 | 2017 | 28/09 | Chapecó (SC) | Reunião Ordinária da Undime SC | | <ol style="list-style-type: none"> 1. Educação Infantil 2. Base Nacional Comum Curricular 3. Orçamento na educação 4. Plano Municipal de Educação 5. PAR - Plano de Ações Articuladas 6. Educação Inclusiva | <ol style="list-style-type: none"> 1. Cleuza Rodrigues Repulho 2. Cleuza Rodrigues Repulho 3. Bruno Schifiller 4. Bruno Schifiller 5. Bruno Schifiller 6. Fátima Berreta Rosal | https://undime-sc.org.br/evento/seminario-de-educacao-da-undime-sc-21-e-22-de-setembro-chapecosc/ |
| 35 | 2017 | 08/11 | Tubarão (SC) | Encontro Undime-SC | Sem tema | <ol style="list-style-type: none"> 1. Meio Ambiente 2. CONAE 3. Busca Ativa Escolar 4. Programa Nacional de Residência Pedagógica para 2018 5. Programa de Alfabetização na Idade Certa – PNAIC 6. Programa Nacional de Formação de Professores 7. Política de Inovação Educação Conectada | <ol style="list-style-type: none"> 1. Luana Costa de Córdova 2. Roque Antônio Mattei 3. Roque Antônio Mattei 4. Roque Antônio Mattei 5. Luana Costa de Córdova 6. Roque Antônio Mattei 7. Roque Antônio Mattei | https://undime-sc.org.br/evento/encontro-undimesc-tubarao/ |
| 36 | 2018 | 23-25/05 | Florianópolis (SC) | 10º Fórum Extraordinário da Undime/SC | Perspectivas e estratégias para uma educação inovadora | <ol style="list-style-type: none"> 1. Competências Socioemocionais e as Tendências do Futuro 2. O que Muda no Fundeb e a Criação do CNPJ para Secretaria de Educação? 3. Residência Pedagógica 4. A Construção do Currículo de Santa Catarina 5. A Construção do Currículo de Santa Catarina 6. Educação Infantil: As contribuições da BNCC no currículo dos 4 e 5 Anos e as Proposições e Possibilidades de Aplicação da Hora Atividade 7. Educação Infantil: As contribuições da BNCC no currículo dos 4 e 5 Anos e as Proposições e Possibilidades de Aplicação da Hora Atividade 8. Educação Infantil: As contribuições da BNCC no currículo dos 4 e 5 Anos e as Proposições e Possibilidades de Aplicação da Hora Atividade 9. Judicialização Educacional & Paradigmas da Educação Inclusiva na Prática 10. Judicialização Educacional & Paradigmas da Educação Inclusiva na Prática 11. Transporte Escolar 12. SIOPE 13. PDDE Interativo 14. Novo Mais Educação e Mais Alfabetização 15. Comunicação e Tecnologia: Educação e | <ol style="list-style-type: none"> 1. Léo Fraiman 2. José Wellington da Silva 3. Neusi Shoten 4. Sônia Regina Vitorino Fachini 5. Júlia Siqueira da Rocha 6. Patrícia Lueders 7. Vanessa Cristina Melo Randig 8. Andrei Muzel 9. Ivana Atanasio Dias 10. Kathlen Hass da Rocha 11. Bruno Schifiller 12. Bruno Schifiller 13. Bruno Schifiller 14. Aricélia Ribeiro do Nascimento 15. Lúcia Dellagnelo | http://undime-sc.org.br/wp-content/uploads/2018/04/Programa%C3%A7%C3%A3o-Final.pdf |

| | | | | | | | | |
|----|------|----------|----------------|--|--------------------------------|--|--|---|
| | | | | | | os Novos Tempos 16. Gestão para a Educação Municipal 17. Programa Educação Conectada | 16. Ektor Passini 17. Alessander Moreira | |
| 37 | 2018 | 21-22/11 | Laguna (SC) | 2º Seminário de Educação da Undime/SC | Sem tema | 1. Encerrando o ano... Planejando a gestão pedagógica e Administrativa da SME 2. Planejamento e captação dos recursos federais da educação para 2019 3. BNCC na prática 4. BNCC: o currículo da Educação Infantil na atualidade 5. Professores que fazem a diferença 6. Educação Infantil: desafios da gestão do DME 7. Alfabetização 8. Inovação do PDDE e prestação de contas 9. Cartão PDDE - FNDE e Banco do Brasil | 1. Márcia Portela 2. Palmira Tolotti Piai 3. Anna Penido 4. Vanessa Cristina Melo Randing 5. Airton Rodrigues 6. Regina Shudo 7. Regina Shudo 8. Iolanda de Araújo Moura 9. Iolanda de Araújo Moura | https://undime-sc.org.br/evento/20-seminario-de-educacao-da-undime-sc/ |
| 38 | 2019 | 02-04/04 | Joinville (SC) | 17º Fórum Ordinário da Undime/SC | Novos rumos da educação básica | 1. Financiamento da Educação e Fundeb 2. Estrutura da Secretaria e Práticas Pedagógicas 3. A Gestão Pública Municipal e os Órgãos de Fiscalização 4. Programas e Projetos do Ministério da Educação 5. Perspectivas do Governo Estadual para Educação, Monitoramento dos Planos Municipais de Educação 6. Monitoramento dos Planos Municipais de Educação 7. Monitoramento dos Planos Municipais de Educação 8. Monitoramento dos Planos Municipais de Educação 9. Monitoramento dos Planos Municipais de Educação 10. PME Diagnóstico e Realidade da Educação 11. Plano de ação – o sucesso da escola 12. Empreendedorismo nas escolas 13. Implementação da Gestão Democrática e Participativa no Município: Itajaí 14. BNCC - O Currículo Base do Território Catarinense 15. BNCC - O Currículo Base do Território Catarinense | 1. André Pinheiro de Carvalho 2. Regina Shudo 3. Alessio Costa Lima 4. Aricélia Ribero do Nascimento 5. Natalino Uggioni 6. João Luiz de Carvalho Botega 7. Gerson dos Santos Sicca 8. Rosi Cleia Farias Vigolo 9. Roque Antônio Mattei 10. Gabriel José Dalcortivo 11. Débora Rosa Guerim de Andrade 12. Elisiane Rodrigues da Silveira Manegolla 13. Júlio da Silva 14. Sônia Regina Vitorino Fachini 15. Carla Silvanira Bohn | https://undime-sc.org.br/wp-content/uploads/2019/03/Programa%20C3%A7%C3%A3o-17%C2%BA-F%C3%B3rum-Ordin%C3%A1rio.pdf |
| 39 | 2019 | 19-21/08 | São José (SC) | Seminário de Formação – Currículo Base | Currículo Base do Território | 1. Competências gerais, habilidades, currículo da educação básica 2. Competências gerais, habilidades, | 1. Sônia Regina Vitorino Fachini 2. Júlia Siqueira da Rocha | https://undime-sc.org.br/evento/30-seminario-de-formacao-curriculo-base-territorio-catarinense/ |

| | | | | do Território Catarinense | Catarinense | currículo da educação básica | | |
|----|------|----------|--------------------------|---|--|---|--|---|
| 40 | 2019 | 07/10 | Lages (SC) | Encontro Regional da Undime-SC | O currículo da Educação Infantil e suas práticas pedagógicas | <ol style="list-style-type: none"> 1. O currículo da Educação Infantil 2. As experiências e vivências como prática educativa 3. Como garantir os direitos de aprendizagem nas práticas educativas | <ol style="list-style-type: none"> 1. Rosana Clarice Coelho Wenderlick 2. Regina Shudo 3. Regina Shudo | https://undime-sc.org.br/evento/encontro-da-undime-sc-o-curriculo-da-educacao-infantil-e-suas-praticas-pedagogicas/ |
| 41 | 2019 | 22-24/10 | Blumenau (SC) | 3o. Seminário de Educação da Undime | Inovação em educação: Do Currículo às práticas pedagógicas. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Que escola, professores e estudantes queremos construir frente aos desafios da contemporaneidade 2. Competências socioemocionais na educação: integração entre o sentir e o aprender 3. Gestão escolar: desafios do diretor e do coordenador pedagógico 4. Construção coletiva de uma escola inovadora 5. Desafios de educar para a equidade 6. BNCC e currículos municipais: interfaces e desafios | <ol style="list-style-type: none"> 1. Luourdes Atié 2. Eduardo Shinyashiki 3. Jorge Armando de Souza Bueno 4. Maria Denise Crespo Nunes 5. Kátia Cristina Stocco Smole 6. Cássia Ferri | https://undime-sc.org.br/evento/3o-seminario-de-educacao-da-undime-sc/ |
| 42 | 2020 | 15/09 | Santa Catarina (Youtube) | Webinar Dialogando sobre a Educação Infantil em Diferentes Tempos | Educação Infantil | <ol style="list-style-type: none"> 1. Educação Infantil 2. Currículo da Educação Infantil 3. Pandemia da Covid-19 | <ol style="list-style-type: none"> 1. Patrícia Lueders 2. Patrícia Lueders 3. Patrícia Lueders | https://undime-sc.org.br/evento/webinar-dialogando-sobre-educacao-infantil-em-diferentes-tempos/ |

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

APÊNDICE C - EXPERTS, ANO DE ATUAÇÃO COM INCIDÊNCIAS, ORIGEM, FORMAÇÃO ACADÊMICA, FONTES E DATAS DE ACESSO

| ID | EXPERTS | ANO (INCIDÊNCIA) | ORIGEM | FORMAÇÃO | FONTE | ACESSO |
|-----|----------------------------------|----------------------|---|---|---|--------------|
| 001 | Airton Rodrigues | 2018 (1) | AR Palestras | Especialista em Gestão Humanizada de pessoas | https://www.bonito.ms.gov.br/2020/02/14/semec-realizou-a-iv-jornada-pedagogica-da-rede-municipal/?fbclid=IwAR1q18xFZ0S0xoYCB0x7KO0tXS5JWLEhKsQETCcdxW1ZNZIVhmxZVAXxexc#.XkhXTWWLJqk.facebook | 07 jun. 2021 |
| 002 | Alessio Costa Lima | 2016 (1) 2019 (1) | Undime-Nordeste | Mestre em Políticas Públicas | http://lattes.cnpq.br/0069245495420961 | 07 jun. 2021 |
| 003 | Alexandre Almeida | 2015 (3) | CENPEC - Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária/UFRS | Doutor em Letras | http://lattes.cnpq.br/4975589765333033 | 07 jun. 2021 |
| 004 | Alexandre André dos Santos | 2016 (1) | INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira | Doutor em Planejamento e Integração Econômica e territorial | https://www.linkedin.com/in/alexandre-andre-dos-santos/?originalSubdomain=br | 07 jun. 2021 |
| 005 | Alexandre Campos Silva | 2015 (1) | Google for Education | Doutor em Comunicação e Gestão do Conhecimento | https://www.linkedin.com/in/xandecampos/?originalSubdomain=br | 07 jun. 2021 |
| 006 | Alexsander Moreira | 2018 (1) | MEC – Ministério da Educação | Especialista em Gerenciamento de Projetos | https://www.linkedin.com/in/alexsander-moreira-03138185/?locale=en_US | 07 jun. 2021 |
| 007 | Amarildo Pedro Biscaro | 2010 (1) | SME - Salto Veloso; Biscaro Consultoria | Especialista em Gestão Educacional | https://www.tropicalfm99.com.br/noticia/29911/salto-veloso-realiza-conferencia-municipal-de-educacao--conae-local | 07 jun. 2021 |
| 008 | André Pinheiro de Carvalho | 2019 (1) | Cívitas – Assessoria e Consultoria | Graduado em Engenharia Mecânica | https://br.linkedin.com/in/andrepinheirocarvalho | 20 mar. 2022 |
| 009 | André Portela Fernandes de Souza | 2013 (1) | FGV – Fundação Getúlio Vargas | Doutor em Economia | http://lattes.cnpq.br/9655645041052617 | 07 jun. 2021 |
| 010 | Andrea Bergamaschi | 2014 (1) | Movimento Todos pela Educação | Mestrado em Política Social e Desenvolvimento | https://blogs.iadb.org/educacion/en/author/andreab/ | 07 jun. 2021 |
| 011 | Andréa Saar | 2016 (1) | FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação; BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento | Especialista em Programas e Projetos Educacionais | http://www.undime-sp.org.br/wp-content/uploads/2017/05/apresentacaopar_bett2017.pdf | 07 jun. 2021 |

| | | | | | | |
|-----|---------------------------------------|--|--|--|---|--------------|
| 012 | Andrei Muzel | 2018 (1) | MEC – Ministério da Educação | Doutor em Educação | https://www.facebook.com/undimesaopaulo/posts/907173709727565/ | 07 jun. 2021 |
| 013 | Anna Lúcia Campos | 2015 (1) | OEA – Organização dos Estados Americanos | Mestre em Neurociência | https://www.youtube.com/watch?v=qJ9EBIINS8g | 07 jun. 2021 |
| 014 | Anna Penido | 2013 (1) 2018 (1) | Instituti Inspirare | Especialista em Direitos Humanos | https://escolatransformadoras.com.br/ativador/anna-penido/ | 07 jun. 2021 |
| 015 | Antônio Elízio Pazeto | 2011 (1) | UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina | Doutor em Educação | http://lattes.cnpq.br/0135488886777196 | 07 jun. 2021 |
| 016 | Aricélia Ribeiro do Nascimento | 2018 (1) 2019 (1) | Ministério da Educação | Doutora em Educação | http://lattes.cnpq.br/3732268823136495 | 12 ago. 2022 |
| 017 | Astrit Maria Savaris Tozzo | 2014 (3) 2015 (7) 2017 (1) | Undime - SC, Semed – Chapecó (SC) | Graduado em Pedagogia/Graduado em Ciências e Matemática | https://docplayer.com.br/15820928-A-construcao-do-curriculo-de-educacao-infantil-da-rede-municipal-de-ensino-de-chapeco-sc.html | 07 jun. 2021 |
| 018 | Bruno Schifiller | 2014 (6) 2017 (5) 2018 (3) | FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação | Graduado em Direito | https://br.linkedin.com/in/bruno-schiffler-5549a734 | 18 mar. 2022 |
| 019 | Carla Silvanira Bohn | 2019 (1) | SED-SC – Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina | Doutora em Engenharia e Gestão do Conhecimento | https://www.escavador.com/sobre/2997664/carla-silvanira-bohn | 26 mar. 2022 |
| 020 | Carlos Eduardo Sanches | 2011 (1) 2014 (1) 2015 (4) 2017 (1) | Undime – Nacional/Constat Educação/ C. E. Sanches & Cia Ltda | Doutor em Educação | http://lattes.cnpq.br/1411150489605551 | 07 jun. 2021 |
| 021 | Carlos Roberto Jamil Cury | 2012 (1) | PUC/Minas – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais; Conselho Nacional de Educação | Doutor em Educação | https://www.escavador.com/sobre/7116374/carlos-roberto-jamil-cury | 07 jun. 2021 |
| 022 | Cássia Ferri | 2017 (1) 2019 (1) | Univali – Universidade do Vale do Itajaí/Fórum Estadual de Educação de SC | Doutora em Educação | http://lattes.cnpq.br/5382776332548256 | 07 jun. 2021 |
| 023 | Célia Cristina de Souza Gedeon Araújo | 2011 (1) | INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira | Especialista em Programas e Projetos Educacionais | https://www.gov.br/inep/pt-br/composicao/diretoria-de-estatisticas-educacionais/coordenacao-geral-do-censo-da-educacao-basica | 08 jun. 2021 |
| 024 | Celso dos Santos Vasconcellos | 2011 (1) | USP – Universidade de São Paulo; Libertad - Centro de Pesquisa, Formação e Assessoria Pedagógica | Doutor em Educação | http://www.celsovasconcellos.com.br/index_arquivos/Page1189.htm | 08 jun. 2021 |
| 025 | Cesar Aparecido Nunes | 2010 (1) 2012 (1) | Unicamp – Universidade de Campinas | Doutor em educação | http://lattes.cnpq.br/8427731174220329 | 08 jun. 2021 |
| 026 | Cesar Callegari | 2012 (1) | MEC – Ministério da Educação | Especialista em gestão de políticas, programas e instituições públicas | http://www.iea.usp.br/pessoas/pasta-pessoac/cesar-callegari | 08 jun. 2021 |
| 027 | Clara Etiene Lima de Souza | 2011 (1) | INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira | Doutora em Teoria Literária | https://www.escavador.com/sobre/7258943/clara-etiene-lima-de-souza | 08 jun. 2021 |

| | | | | | | |
|-----|--|--|--|---|---|--------------|
| 028 | Cláudia Maria da Cruz | 2013 (1) | MEC - Ministério da Educação/Semed – Telâmaco Borba (PR) | Especialista em Neuroeducação e Primeira Infância | https://www.linkedin.com/in/claudia-maria-da-cruz-4884541aa/?originalSubdomain=br | 08 jun. 2021 |
| 029 | Cláudia Valentina Assunção Galian | 2013 (1) | USP – Universidade de São Paulo | Doutora em Educação | http://lattes.cnpq.br/7792809476729230 | 08 jun. 2021 |
| 030 | Cláudio Dusik | 2016 (1) | UFRGS- Universidade federal do Rio Grande do Sul/MEC – Ministério da Educação | Doutor em Educação | http://lattes.cnpq.br/4650330973500007 | 08 jun. 2021 |
| 031 | Clélia Brandão Alvarenga Craveiro | 2015 (1) | PUC-Goiás – Pontifícia Universidade Católica de Goiás | Doutora em Educação | https://www.escavador.com/sobre/3792218/clelia-brandao-alvarenga-craveiro | 08 jun. 2021 |
| 032 | Cleuza Rodrigues Repulho | 2012 (1) 2014 (1) 2015 (1) 2016 (3) 2017 (3) | Undime-Nacional; Semed - São Bernardo do Campo (SP); Movimento pela BNCC; Conviva Educação; Instituto Natura | Mestre em Educação' | https://www.escavador.com/sobre/3079246/cleuza-rodrigues-repulho | 08 jun. 2021 |
| 033 | Dalton Francisco de Andrade | 2015 (1) | UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina | Doutor em Bioestatística | https://www.escavador.com/sobre/5237773/dalton-francisco-de-andrade | 08 jun. 2021 |
| 034 | Daniel Tojeira Cara | 2010 (1) 2013 (1) 2016 (1) | CNDE - Campanha Nacional pelo Direito à Educação | Doutor em Educação | https://www.escavador.com/sobre/5456212/daniel-tojeira-cara | 08 jun. 2021 |
| 035 | David Barros | 2013 (1) | MEC – Ministério da Educação | Sem dados | Sem dados | Sem dados |
| 036 | Débora Rosa Guerim de Andrade | 2019 (1) | Semed – Araquari (SC) | Bacharel em Direito | https://www.trabalhosfeitos.com/ensaios/Adri/336810.html | |
| 037 | Dedé Ladeira | 2013 (1) 2014 (1) 2015 (3) | Instituto Natura | Mestre em Educação | http://multirio.rio.rj.gov.br/index.php/estude/60-cursos/15042-o-pedag%C3%B3gico-de-tudo-e-de-todos-nas-subjetividades | 08 jun. 2021 |
| 038 | Doris Catharine Cornélie Knatz Kowaltowski | 2016 (1) | Unicamp – Universidade de Campinas | Doutora em Arquitetura | http://lattes.cnpq.br/2142163449017349 | 08 jun. 2021 |
| 039 | Edinando Luiz Brustolin | 2010 (1) | Fecam – Federação Catarinense dos Municípios | Mestre em Direito do Estado | https://www.linkedin.com/in/edinando-luiz-brustolin-a68a3948/?originalSubdomain=br | 08 jun. 2021 |
| 040 | Édna Corrêa Batistotti | 2017 (1) | SED-SC – Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina | Mestre em Engenharia de Produção | https://www.escavador.com/sobre/2094390/edna-correa-batistotti | 08 jun. 2021 |
| 041 | Eduardo Deschamps | 2011 (1) 2012 (1) 2013 (1) 2014 (1) 2015 (1) 2016 (1) | SED-SC - – Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina | Doutorado em Engenharia Elétrica | https://www.escavador.com/sobre/353575/eduardo-deschamps | 08 jun. 2021 |
| 042 | Eduardo Shinyashiki | 2019 (1) | Instituto Eduardo Shinyashiki | Mestre em Liderança Educadora | https://www.linkedin.com/in/eduardo-shinyashiki/ | 13 jun. 2021 |

| | | | | | | |
|-----|--|----------------------------------|---|--|---|--------------|
| 043 | Ektor Passini | 2018 (1) | MEC – Ministério da Educação | MBA Executivo | https://www.linkedin.com/in/epremoto/?originalSubdomain=br | 08 jun. 2021 |
| 044 | Eliana Maria Bahia Bhering | 2010 (1) | Fundação Carlos Chagas | Doutorado em Educação | http://lattes.cnpq.br/1062808939293626 | 08 jun. 2021 |
| 045 | Elisiane Rodrigues da Silveira Manegolla | 2019 (1) | Semed – Xanxerê (SC) | Graduada em Artes | https://www.diariomunicipal.sc.gov.br/1588089824_779/liliana_sant | 03 fev. 2022 |
| 046 | Elson Quil Cardoso | 2015 (2) | Semed- Jaraguá do Sul (SC) | Mestre em educação | http://www.cimgae.ufsc.br/?page_id=1134 | 08 jun. 2021 |
| 047 | Elvira Souza Lima | 2013 (1) 2014 (1) | Elvira Souza Lima | Doutora em Neurociência | https://www.facebook.com/Elvira-Souza-Lima-186897868031973/about/?ref=page_internal | 10 jun. 2021 |
| 048 | Elza Marina da Silva Moretto | 2013 (1) | SED-SC - Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina | Especialista em Metodologia da Pesquisa | https://www.escavador.com/sobre/1425094/elza-marina-da-silva-moretto | 10 jun. 2021 |
| 049 | Ernesto Martins de Faria | 2014 (1) 2016 (1) | Fundação Lemann | Mestre em Gestão e Políticas públicas | https://www.linkedin.com/in/ernesto-martins-faria-4096582a/?originalSubdomain=br | 10 jun. 2021 |
| 050 | Erodina Barbosa da Silva | 2017 (1) | MEC – Ministério da Educação; Unicef; Universidade Católica de Brasília | Doutora em educação | https://www.escavador.com/sobre/6672464/erondina-barbosa-da-silva | 10 jun. 2021 |
| 051 | Fabiane Bitello Pedro | 2016 (2) | UNCME-RS – União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação do Rio Grande do Sul | Mestre em Educação | https://www.escavador.com/sobre/6474908/fabiane-bitello-pedro | 10 jun. 2021 |
| 052 | Fábio de Almeida Doin | 2015 (1) | Semed – Joinville | Graduado em Pedagogia - Supervisão Escolar | https://www.joinville.sc.gov.br/arquivo/codigo/pdf/fabio_de_almeida_doin | 10 jun. 2021 |
| 053 | Fátima Berretta Rosal | 2013 (1) 2014 (5) 2017 (1) | Undime-SC | Mestre em Educação | http://lattes.cnpq.br/5553671331710610 | 10 jun. 2021 |
| 054 | Fernando José de Almeida | 2012 (1) | Semed - São Paulo/PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo | Doutor em Educação | https://www.escavador.com/sobre/8590835/fernando-jose-de-almeida | 10 jun. 2021 |
| 055 | Fernando Luiz Abrucio | 2011 (1) | FGV – Fundação Getúlio Vargas | Doutorado em Ciência Política | https://eaesp.fgv.br/professor/fernando-luiz-abrucio | 10 jun. 2021 |
| 056 | Franciane Heiden Rios | 2015 (1) 2016 (1) | Uninter – Centro Universitário Internacional | Mestre em Educação | https://br.linkedin.com/in/franciane-heiden-rios-a4536030 | 11 jun. 2021 |
| 057 | Gabriel José Dalcortivo | 2019 (1) | EEBM Padre José Chamot (Caçador – SC) | Graduado em Matemática | https://www.escol.as/237084-emeb-pe-jose-chamot | 10 dez. 2022 |
| 058 | Genuíno Bordignon | 2013 (1) | UnB – Universidade de Brasília; Instituto Paulo Freire | Mestre em Educação | https://genuinobordignon.wordpress.com/about/ | 11 jun. 2021 |
| 059 | Geraldo Grossi Júnior | 2013 (1) 2014 (2) 2016 (1) | MEC – Ministério da Educação | Mestrado em Educação | https://www.escavador.com/sobre/3074453/geraldo-grossi-junior | 11 jun. 2021 |

| | | | | | | |
|-----|------------------------------------|----------------------------------|--|---|---|--------------|
| 060 | Geraldo Peçanha de Almeida | 2016 (1) | Instituto Brasileiro de Pós-Graduação e Extensão (PR) | Doutor em Letras/Literatura | https://www.escavador.com/sobre/5902716/geraldo-peçanha-de-almeida | 10 jun. 2021 |
| 061 | Gerson dos Santos Sicca | 2019 (1) | TCSC - Tribunal de Contas de Santa Catarina | Graduado em Direito | https://www.escavador.com/sobre/2059427/gerson-dos-santos-sicca | 08 dez. 2022 |
| 062 | Gilberto Luiz Agnolin | 2013 (3) | SED-SC – Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina | Mestre em Ciências Ambientais | https://www.escavador.com/sobre/5453553/gilberto-luiz-agnolin | 11 jun. 2021 |
| 063 | Gisela Wajskop | 2012 (1) | PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo | Doutora em Educação | https://www.escavador.com/sobre/5312513/gisela-wajskop | 11 jun. 2021 |
| 064 | Glauco José Côrte | 2013 (1) 2015 (2) 2017 (1) | Fiesc – Federação das Indústrias do Estado de Santa Catarina | Graduado em Direito | https://fiesc.com.br/pt-br/70anos/galeria-dos-presidentes/glauco-jose-corte | 11 jun. 2021 |
| 065 | Gleusa Luci Fischer | 2012 (1) 2013 (2) 2015 (1) | Undime-SC; Semed – Brusque (SC) | Graduada em Pedagogia | https://www.escavador.com/sobre/1274200/gleusa-luci-fischer | 11 jun. 2021 |
| 066 | Helenice Glorinha Machado Luchetta | 2015 (1) | Semed – Blumenau | Especialista em Educação e Gestão Educacional | Contato telefônico direto com a pessoa | 11 jun. 2021 |
| 067 | Heloisa Lück | 2011 (1) | CEDHAP - Centro do Desenvolvimento Humano Aplicado | Doutora em educação | https://www.escavador.com/sobre/2612546/heloisa-luck | 11 jun. 2021 |
| 068 | Hilário Royer | 2016 (1) | TCERS – Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul/Câmara dos Deputados | Graduada em Direito | https://www.linkedin.com/in/hil%C3%A1rio-royer-a13067b0/?originalSubdomain=br | 11 jun. 2021 |
| 069 | Ilan Brenman | 2013 (1) 2017 (1) | Ilan Brenman | Doutor em Educação | https://pt.wikipedia.org/wiki/Ilan_Brenman | 11 jun. 2021 |
| 070 | Inês ksil Miskalo | 2014 (1) | Instituto Ayrton Senna | Doutorado em Ciências Humanas | https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/12/12139/tde-30012006-110443/publico/dissertacaoeduardomario.pdf | 11 jun. 2021 |
| 071 | Iolanda de Araújo Moura | 2018 (2) | FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação | Especialista em Controladoria e Finanças | https://www.fnde.gov.br/index.php/area-de-informacao/institucional/area-de-imprensa/noticias/item/5944-fnde-monitora0-execu%C3%A7%C3%A3o-do-pdde-e-dos-programas-de-transporte-escolar-em-mg | 15 nov. 2021 |
| 072 | Ismênia de Fátima Vieira | 2011 (1) | SED-SC - Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina | Mestre em Educação | https://www.escavador.com/sobre/4527458/ismenia-de-fatima-vieira | 11 jun. 2021 |
| 073 | Israel Boniek | 2016 (1) | Amaná Educacional | Doutor em educação | https://amanaeducacional.com.br/equipe/israel-boniek/ | 11 jun. 2021 |
| 074 | Italo Modesto Dutra | 2016 (2) | MEC - Ministério da Educação | Doutor em Informática na Educação | https://www.escavador.com/sobre/2627422/italo-modesto-dutra | 11 jun. 2021 |
| 075 | Ivana Atanasio Dias | 2018 (1) | Semed - Jaraguá do Sul (SC) | Graduada em Direito/Graduada em Português | https://www.diariodajaragua.com.br/jaragua-do-sul/ivana-atanasio-dias-servidora-de-carreira-sera-a-nova-secretaria-de/455925/ | 11 jun. 2021 |

| | | | | | | |
|-----|--|----------------------------------|--|---|---|--------------|
| 076 | Izabel Lima Pessoa | 2011 (1) | CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior | Doutora em Política Social | https://www.escavador.com/sobre/4069853/izabel-lima-pessoa | 11 jun. 2021 |
| 077 | Jean Adriano Rogoni | 2014 (4) | Síntegris - Auditoria, Consultoria e Serviços Contábeis Ltda. | Especialista em Controladoria e Finanças | https://www.linkedin.com/in/jarogoni/?originalSubdomain=br | 11 jun. 2021 |
| 078 | João Carlos da Gama | 2013 (1) 2014 (1) 2017 (1) | Undime-SC | Mestre em Educação | https://undime-sc.org.br/noticias/webconferencia-plano-municipal-de-educacao/ | 11 jun. 2021 |
| 079 | João Luiz de Carvalho Botega | 2019 (1) | MPSC – Ministério Público de Santa Catarina | Mestre em Ciência Jurídica | https://www.escavador.com/sobre/6686764/joao-luiz-de-carvalho-botega | 18 jun. 2022 |
| 080 | Jocete Isaltina da Silveira dos Santos | 2011 (1) | Semed – Palhoça (SC) | Especialista em História Social do Ensino Médio e Fundamental | https://www.escavador.com/sobre/8989399/jocete-izaltina-da-silveira-dos-santos | 11 jun. 2021 |
| 081 | Jorge Armando de Souza Bueno | 2019 (1) | JJB Consultoria e Assessoria Pedagógica | Especialista em Alfabetização e Letramento | https://www.escavador.com/sobre/3409613/jorge-armando-de-souza-bueno | 12 jun. 2021 |
| 082 | José Wellington da Silva | 2018 (1) | CEFET-CE - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará | Especialista em Gênero e Diversidade na Escola | https://www.escavador.com/sobre/5441385/jose-wellington-da-silva | 12 jun. 2021 |
| 083 | Júlia Siqueira da Rocha | 2018 (1) 2019 (1) | SED-SC – Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina | Doutora em Educação | http://lattes.cnpq.br/453461078186046 | 12 jun. 2021 |
| 084 | Júlio da Silva | 2019 (1) | Semed – Itajaí (SC) | Especialista em Didática e Metodologia do Ensino | https://www.darykumakola.com.br/2020/10/11/julio-da-silva-um-homem-que-acredita-que-a-educacao-e-a-solucao/ | 13 fev. 2021 |
| 085 | Jussara Hoffmann | 2011 (1) | PUC-RS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul/UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul | Mestre em Educação, Avaliação e Pesquisa | https://www.linkedin.com/in/jussarahoffmann2021/?originalSubdomain=br | 12 jun. 2021 |
| 086 | Kathlen Hass da Rocha | 2018 (1) | Semed - Jaraguá do Sul (SC) | Graduada Fonoaudiologia | http://undime-sc.org.br/wp-content/uploads/2018/05/24.05-Kathlen-e-Ivana-Judicializa%C3%A7%C3%A3o-Educacional-e-Paradigmas-da-Educa%C3%A7%C3%A3o-Inclusiva.pdf | 12 jun. 2021 |
| 087 | Katia Cristina Stocco Smole | 2019 (1) | Instituto Reúna e Mathema | Doutora em Educação | http://lattes.cnpq.br/9985397425835603 | 12 jun. 2021 |
| 088 | Lara Dantas Medeiros Figueira | 2013 (1) | FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação | Mestre em Política Pública e Desenvolvimento | https://www.escavador.com/sobre/251739529/lara-dantas-medeiros-figueira | 13 jun. 2021 |
| 089 | Léo Fraiman | 2018 (1) | Clínica Léo Fraiman Psicoterapia e Gestão de Carreiras | Mestre em Psicologia Escolar | https://www.linkedin.com/in/leofraiman/?originalSubdomain=br | 12 jun. 2021 |

| | | | | | | |
|-----|---------------------------------|----------|---|--|---|--------------|
| 090 | Leocádia Maria da Hora Neta | 2010 (1) | Undime-Nacional | Graduada em Pedagogia/Graduada em Letras | https://www.escavador.com/sobre/197241316/leocadia-maria-da-hora-neta | 12 jun. 2021 |
| 091 | Lilian Blank de Oliveira | 2011 (1) | FURB – Fundação Universidade Regional de Blumenau | Doutora em Teologia | http://lattes.cnpq.br/2060996038464074 | 12 jun. 2021 |
| 092 | Lívia Maria Fraga Vieira | 2011 (1) | UFMG – Universidade Federal de Santa Catarina | Doutora em Ciências da Educação | http://lattes.cnpq.br/3461626096681374 | 12 jun. 2021 |
| 093 | Lourdes Atié | 2019 (1) | Ideias Futuras; Revista Pátio | Doutora em educação | https://engajabrasil.com.br/index.php?modulo=sobre | 12 jun. 2021 |
| 094 | Luana Costa de Córdova | 2017 (2) | Undime – SC | Especialista em Tecnologia Educacional | https://www.linkedin.com/in/luana-costa-de-c%3%B3rdova-a097b0a1/?originalSubdomain=br | 12 jun. 2021 |
| 095 | Lúcia Alves Faria Mattos | 2014 (1) | Instituto Avaliar; UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais | Doutora em Educação | https://www.escavador.com/sobre/1175882/lucia-alves-faria-mattos | 12 jun. 2021 |
| 096 | Lúcia Dellagnelo | 2018 (1) | CIEB - Centro Inovação para a Educação Brasileira | Doutora em Educação | https://www.linkedin.com/in/luciadellagnelo/?originalSubdomain=br | 12 jun. 2021 |
| 097 | Luciana Bitencourt | 2013 (1) | Semed – Florianópolis (SC) | Especialista em Tecnologias Aplicadas à Educação | https://www.facebook.com/lu.bitencourt.94/about | 12 jun. 2021 |
| 098 | Luis Carlos Menezes | 2015 (1) | USP – Universidade de São Paulo/Unicef – Fundo nas Nações Unidas para Infância | Doutor em Física | http://lattes.cnpq.br/9334111274171741 | 12 jun. 2021 |
| 099 | Luis Fernando Corrêa Sousa | 2016 (1) | Semed – Florianópolis (SC) | Mestre em Engenharia Civil | https://www.escavador.com/sobre/1453105/luis-fernando-correa-de-sousa | 12 jun. 2021 |
| 100 | Luiz Araújo | 2012 (1) | Unicef – Fundo das Nações Unidas para a Infância/Undime-Nacional/Itaú Social/Inep – Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira | Mestre em Políticas Públicas em Educação | https://campanha.org.br/acervo/luiz-araujo/ | 12 jun. 2021 |
| 101 | Luiz Cláudio da Costa | 2013 (1) | Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira | Doutor em Agrometeorologia | https://www.apufsc.org.br/2012/02/07/luiz-claudio-costa-e-o-novo-presidente-do-inep/ | 16 mar. 2022 |
| 102 | Magela Lindner | 2013 (1) | Enciclopédia Britânica | Especialista em Psicopedagogia | https://www.linkedin.com/in/lindner-magela-0869a757/?originalSubdomain=br | 12 jun. 2021 |
| 103 | Maike Cristine Kretschmar Ricci | 2013 (2) | SED-SC - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior | Mestre em Educação | http://lattes.cnpq.br/7737155351305628 | 12 jun. 2021 |
| 104 | Malvina Tania Tuttman | 2011 (1) | Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira | Doutora em Educação | https://www.escavador.com/sobre/1498413/malvina-tania-tuttman | 12 jun. 2021 |

| | | | | | | |
|-----|---|----------------------|--|--|---|--------------|
| 105 | Manuelina Martins da Silva Arantes Cabral | 2017 (1) | Undime-Nacional | Mestre em Educação | https://www.escavador.com/sobre/3841139/manuelina-martins-da-silva-arantes-cabral | 12 jun. 2021 |
| 106 | Marcelo Wegner | 2013 (1) | MPSC – Ministério Público de Santa Catarina | Graduado em Direito | https://www.escavador.com/sobre/312188689/marcelo-wegner | 12 jun. 2021 |
| 107 | Marcia Adriana de Carvalho | 2016 (1) | Rede de Monitoramento dos Planos Municipais de Educação do Rio Grande do Sul | Especialista em Gestão Pública | https://www.escavador.com/sobre/1952080/marcia-adriana-de-carvalho | 12 jun. 2021 |
| 108 | Márcia Buss Simão | 2016 (1) | Unisul – Universidade do Sul de Santa Catarina | Doutora em Educação | http://lattes.cnpq.br/6386088355020507 | 12 jun. 2021 |
| 109 | Márcia Pereira | 2015 (1) | Semed – Ouro (SC) | Mestre em Educação | https://www.facebook.com/palestrantemarciapereira/ | 12 jun. 2021 |
| 110 | Márcia Portela | 2018 (1) | Conviva | Graduada em Pedagogia | https://www.linkedin.com/in/m%C3%A1rcia-portela-318b9731/?originalSubdomain=br | 12 jun. 2021 |
| 111 | Marco Tebaldi | 2011 (1) | SED-SC – Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina | Especialista em Hidrologia | https://pt.wikipedia.org/wiki/Marco_Tebaldi | 12 jun. 2021 |
| 112 | Mareni de Fátima da Rosa Silva | 2014 (2) 2016 (1) | Semed – Chapecó (SC) | Especialista em Geografia, Gestão Ambiental Municipal e Regional | https://www.escavador.com/sobre/1932861/mareni-de-fatima-rosa-da-silva | 12 jun. 2021 |
| 113 | Maria Carmem Silveira Barbosa Maria | 2010 (1) | UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul | Doutora em Educação | http://lattes.cnpq.br/5017016632945997 | 12 jun. 2021 |
| 114 | Maria das Graças Pires | 2013 (1) | Funiber – Fundação Universidade Iberoamericana | Doutora em educação | https://www.facebook.com/mariadasgracas.pires.1/about | 12 jun. 2021 |
| 115 | Maria Denise Crespo Nunes | 2019 (1) | Educar/Instituto Griot | Mestre em Ensino a Distância/Mídia e Conhecimento | https://loja.edelbra.com.br/juventudes-dialogos-e-praticas | 13 jun. 2021 |
| 116 | Maria do Carmo Brant de Carvalho | 2011 (1) | Secretaria Municipal de Habitação de São Paulo/Instituto Via Pública | Doutora em Serviço Social | https://www.escavador.com/sobre/8142164/maria-do-carmo-brant-de-carvalho | 20 fev. 2022 |
| 117 | Maria do Pilar Lacerda Almeida e Silva | 2011 (1) 2015 (1) | Ministério da Educação/Fundação SM | Especialista em Gestão de Sistemas Educacionais | http://www.iea.usp.br/pessoas/pasta-pessoap/pilar-lacerda | 13 jun. 2021 |
| 118 | Maria Imaculada Pereira | 2015 (1) | Cenpec - Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária | Especialista em Letramento | https://www.cenpec.org.br/noticias/a-importancia-e-a-eficacia-das-avaliacoes-externas | 13 jun. 2021 |
| 119 | Maria Inês Fini | 2015 (1) | Unicamp – Universidade de Campinas/Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira | Doutora em Educação | https://www.linkedin.com/in/maria-in%C3%AAs-fini-68876594/ | 13 jun. 2021 |

| | | | | | | |
|-----|-----------------------------------|--|--|--|---|--------------|
| 120 | Maria José Fink | 2016 (2) | Rede de Monitoramento dos Planos Municipais de educação do Rio Grande do Sul | Graduada em Pedagogia/ Graduada em Psicologia | https://www.linkedin.com/in/maria-jose-fink-736a2641/ | 13 jun. 2021 |
| 121 | Maria Lúcia Amorim Costa Bissoto | 2015 (1) | Centro Universitário Salesiano São Paulo | Doutora em Educação | https://www.escavador.com/sobre/927567/maria-luisa-amorim-costa-bissoto | 13 jun. 2021 |
| 122 | Maria Luiza Martins Aléssio | 2012 (1) | MEC - Ministério da Educação | Doutora em Ciências da Vida | https://www.escavador.com/sobre/1071950/maria-luiza-martins-alessio | 13 jun. 2021 |
| 123 | Maria Regina Fay de Azambuja | 2016 (1) | MPRS – Ministério Público do Rio Grande do Sul | Doutora em Serviço Social | https://www.escavador.com/sobre/6678178/maria-regina-fay-de-azambuja | 13 jun. 2021 |
| 124 | Maria Salete de Moura Torres | 2016 (1) | Semed – Erechim (SC) | Mestre em Psicopedagogia | https://www.escavador.com/sobre/2394139/maria-saleta-de-moura-torres | 13 jun. 2021 |
| 125 | Marina Silvestre de Alencar Sousa | 2013 (1) | MEC – Ministério da Educação | Especialista em Análise de Dados em Políticas Públicas | https://www.escavador.com/sobre/759996600/marina-silvestre-de-alencar-sousa | 13 jun. 2021 |
| 126 | Mário Fernandes | 2015 (1) 2017 (1) | Semed - Águas Mornas (SC) | Graduado em Matemática/Graduado em Ciências Biológicas | Contato telefônico direto com a pessoa | 13 jun. 2021 |
| 127 | Marisa Serrano | 2011 (1) | Senado Federal | Graduada em Letras/Graduada em Pedagogia | https://pt.wikipedia.org/wiki/Marisa_Serrano | 13 jun. 2021 |
| 128 | Maritânia Lucia Dallagnol | 2016 (1) | TCE-RS – Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul/Câmara dos Deputados | Especialista em Direito Eleitoral | https://www.advogadosdallagnol.com.br/quem-somos/ | 13 jun. 2021 |
| 129 | Mauricio Amorim Efe | 2012 (1) | Semed – Florianópolis (SC) | Especialista em Educação Inclusiva | https://www.escavador.com/sobre/7146864/mauricio-amorim-efe | 13 jun. 2021 |
| 130 | Maurício Fernandes Pereira | 2011 (1) 2015 (1) | CEE-SC – Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina | Doutor em Engenharia de Produção | http://lattes.cnpq.br/1031023823121360 | 13 jun. 2021 |
| 131 | Méri Terezinha de Melo Hang | 2015 (1) 2017 (1) | Semed - São José (SC) | Especialista em Metodologia do Ensino | https://www.cmsj.sc.gov.br/camara/membros/show/65#:~:text=Graduou%2Dse%20em%20Pedagogia%20pela,Secret%C3%A1ria%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20deste%20munic%C3%ADpio. | 13 jun. 2021 |
| 132 | Mozart Neves Ramos | 2014 (2) 2015 (1) 2016 (1) | UFPE – Universidade federal de Pernambuco/Instituto Ayrton Senna/Conselho Nacional de Educação | Doutor em Química | http://lattes.cnpq.br/9170431435618866 | 13 jun. 2021 |
| 133 | Natalino Uggioni | 2019 (1) | SED-SC – Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina | Mestre em Engenharia de produção | https://br.linkedin.com/in/natalinouggioni | 08 dez. 2021 |
| 134 | Neuzi Schotten | 2011 (1) 2012 (1) 2017 (1) 2018 (1) | Semed – Pomerode (SC) | Mestre em Educação | https://www.linkedin.com/in/neuzi-schotten-5302a75a/ | 13 jun. 2021 |

| | | | | | | |
|-----|-------------------------------------|--|---|--|---|--------------|
| 135 | Osmar Matiola | 2011 (1) 2013 (1) 2014 (2) 2017 (1) | Semed – Blumenau (SC)/ SED-SC - Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina | Mestre em Educação | https://www.escavador.com/sobre/2597872/osmar-matiola | 13 jun. 2021 |
| 136 | Palmira Tolotti Piai | 2018 (1) | Conviva | Especialista em Gestão da Educação Municipal | https://www.linkedin.com/in/palmira-tolotti-a4b63a20/ | 13 jun. 2021 |
| 137 | Patrícia Lueders | 2016 (1) 2018 (1) 2020 (3) | Semed – Blumenau (SC) | Especialista em Gestão, Orientação e Supervisão Escolar | https://www.blumenau.sc.gov.br/governo/secretaria-de-educacao/pagina/equipe-semed | 13 jun. 2021 |
| 138 | Paula Baptista Jorge Louzano | 2015 (1) | USP – Universidade de São Paulo | Doutor em Administração | http://lattes.cnpq.br/6571336888030156 | 13 jun. 2021 |
| 139 | Paulo Roberto Crispim Batista | 2011 (1) 2012 (1) | Fecam – Federação Catarinense dos Municípios/Beto Crispim Assessoria | Especialista em Controladoria e Prestação de Contas | https://casadosdados.com.br/solucao/cnpj/paulo-roberto-crispim-batista-41054850000150 | 20 jun. 2022 |
| 140 | Paulo Roberto Gonçalves | 2015 (1) | Semed – Caçador (SC) | Mestre em Educação | https://www.escavador.com/sobre/2998396/paulo-roberto-goncalves | 13 jun. 2021 |
| 141 | Pedro Villares | 2015 (1) | Instituto Natura | Mestre em Ciência | https://www.linkedin.com/in/pedro-villares-38bb43134/ | 13 jun. 2021 |
| 142 | Plauto Nercy Camargo Mendes | 2015 (2) 2016 (4) 2017 (1) | Semed - Rio dos Cedros (SC)/ Undime-SC | Especialista em Educação Física Escolar | https://www.escavador.com/sobre/2712272/plauto-nercy-camargo-mendes | 13 jun. 2021 |
| 143 | Raph Gomes Alves | 2015 (1) 2016 (1) | Movimento pela BNCC | Especialista em Métodos e Técnicas de Ensino | https://www.linkedin.com/in/raph-gomes-alves-9a723715a/ | 13 jun. 2021 |
| 144 | Regina Shudo | 2014 (1) 2018 (2) 2019 (5) | Sefe – Sistema Educacional Família e Escola | Especialista em educação infantil | https://reginashudo.com/sobre | 13 jun. 2021 |
| 145 | Renilda Peres de Lima | 2016 (1) | FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação | Especialista em Gestão Escolar e gestão educacional | https://www.educacao.sp.gov.br/institucional/a-secretaria/quem-e-quem/quem-e-quem/chefe-de-gabinete/ | 19 jun. 2021 |
| 146 | Rita de Cássia de Freitas Coelho | 2016 (1) | MEC – Ministério da Educação; Universidade de Juiz de Fora | Graduada em Ciências Sociais | http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/6/170 | 13 jun. 2021 |
| 147 | Rodolfo Joaquim Pinto da Luz | 2010 (1) 2011 (1) 2013 (3) 2015 (1) | Semed – Florianópolis (SC); Undime-SC/Undime- Nacional | Especialista em Direito | https://www.escavador.com/sobre/1370484/rodolfo-joaquim-pinto-da-luz | 13 jun. 2021 |
| 148 | Romeu Weliton Caputo | 2013 (1) | MEC – Ministério da Educação | Mestre em Administração Pública | https://www.escavador.com/sobre/9017451/romeu-weliton-caputo | 13 jun. 2021 |
| 149 | Roque Antônio Mattei | 2015 (2) 2017 (5) 2019 (1) | Semed – Joinville (SC); Undime-SC | Especialista em Gestão Empresarial | https://www.linkedin.com/in/roque-mattei-9308a8100/ | 13 jun. 2021 |

| | | | | | | |
|-----|----------------------------------|----------------------|--|---|---|--------------|
| 150 | Rosana Clarice Coelho Wenderlick | 2019 (1) | Furb – Fundação Universidade Regional de Blumenau/ Semed – Blumenau (SC) | Mestre em Educação | https://www.escavador.com/sobre/490433101/rosana-clarice-coelho-wenderlich | 13 jun. 2021 |
| 151 | Rosângela Sossolete Rosim | 2011 (1) | Cenpec- Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária | Mestre em Serviço Social | https://www.escavador.com/sobre/9229857/rosangela-sossolete-rosim | 19 jun. 2021 |
| 152 | Roseli de Deus Lopes | 2014 (1) | USP – Universidade de São Paulo | Doutora em Engenharia Elétrica | http://lattes.cnpq.br/9490410798668023 | 13 jun. 2021 |
| 153 | Rosi Cléia Farias Vigolo | 2019 (1) | Semed – Araquari (SC) | Mestre em Educação | https://www.escavador.com/sobre/4041066/rose-cleia-farias-vigolo | 18 fev. 2022 |
| 154 | Rudybert Barros Von Eye | 2016 (1) | FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação | Mestre em Gestão Pública | https://www.escavador.com/sobre/1733480/rudybert-barros-von-eye | 13 jun. 2021 |
| 155 | Sérgio Roberto Gomes de Souza | 2016 (1) | MEC – Ministério da Educação | Doutor em História Social | https://www.escavador.com/sobre/7370140/sergio-roberto-gomes-de-souza | 13 jun. 2021 |
| 156 | Silvana Stadniki Morato Miranda | 2013 (1) | FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação | Especialista em Arte, Educação e Tecnologias Contemporâneas | http://lattes.cnpq.br/5431623606436465 | 13 jun. 2021 |
| 157 | Sônia Regina Vitorino Fachini | 2018 (1) 2019 (2) | Semed – Joinville (SC) | Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem | https://www.linkedin.com/in/s%C3%B4nia-regina-victorino-fachini-3435b6123/ | 13 jun. 2021 |
| 158 | Therezinha Castilho | 2011 (1) | FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação | Mestre em Práticas de Ensino | https://www.linkedin.com/in/therezinha-castilho-b3066a51/ | 13 jun. 2021 |
| 159 | Thiago Alves | 2015 (1) | UFPR – Universidade Federal do Paraná; Fineduca – Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação | Doutor em Administração | http://lattes.cnpq.br/7802091709644694 | 13 jun. 2021 |
| 160 | Vanessa Cristina Melo Randig | 2018 (1) | Semed – Joinville (SC) | Mestre em Educação | http://lattes.cnpq.br/6937987329225604 | 13 jun. 2021 |
| 161 | Vanessa Guimarães Tobias | 2014 (1) | Instituto Vanessa Tobias | Mestre em Administração | http://lattes.cnpq.br/4102288486402364 | 13 jun. 2021 |
| 162 | Vânia Cristina Coelho Piccoli | 2014 (2) | Semed – Chapecó (SC) | Graduada em Pedagogia | Contato direto com a Semed – Chapecó (SC) | 22 ago. 2021 |
| 163 | Vítor Henrique Paro | 2010 (1) | USP – Universidade de São Paulo | Doutor em Educação | http://lattes.cnpq.br/720509261093817 | 13 jun. 2021 |
| 164 | William Roberto Cereja | 2013 (1) | Editora Saraiva | Doutor em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem | https://www.escavador.com/sobre/722517/william-roberto-cereja | 13 jun. 2021 |
| 165 | Zilma Moraes Ramos de Oliveira | 2013 (1) 2014 (2) | USP – Universidade de São Paulo | Doutora em Psicologia | http://lattes.cnpq.br/4768636508473586 | 13 jun. 2021 |

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

APÊNDICE D – TEMÁTICAS AGRUPADAS POR POLÍTICAS EDUCACIONAIS, INCIDÊNCIAS, NATUREZA, TIPO DE MUDANÇAS E FOCO DAS MUDANÇAS

| POLÍTICAS | TEMAS-CHAVES | TEMÁTICAS | INC | NATUREZA | TIPO DE MUDANÇAS | FOCO DAS MUDANÇAS |
|--------------------|--|---|------------|------------------------------------|--------------------------|--|
| Gestão Educacional | a. Planos decenais de educação (PNEs, PEEs e PMEs) | 1. Aspectos político-conceituais do PNE | 03 | Exortativa | Macro | Reorganização do sistema nacional de ensino |
| | | 2. PNE e os alinhamentos com os PEE e PME | 01 | Imperativa | Macro | Reorganização do sistema nacional de ensino |
| | | 3. BNCC e os currículos municipais | 01 | Imperativa | Macro | Reorganização do sistema nacional de ensino |
| | | 4. Alinhamento dos PMEs e PEEs ao PNE | 01 | Imperativa | Macro | Reorganização do sistema nacional de ensino |
| | | 5. Perspectivas dos governos estadual e federal para a educação | 04 | Imperativa | Macro | Reorganização do sistema nacional de ensino |
| | | 6. Alinhamentos entre o PEE, PNE e PME | 02 | Imperativa | Macro | Reorganização do sistema nacional de ensino |
| | | 7. Aspectos político-conceituais do PEE | 01 | Exortativa | Macro | Reorganização do sistema estadual de ensino |
| | | 8. Municipalização do ensino | 01 | Imperativa | Macro | Reorganização do sistema estadual de ensino |
| | | 9. Educação em Santa Catarina | 01 | Imperativa | Micro | Reorganização do sistema estadual de ensino |
| | | 10. Aspectos político-conceituais do PME | 04 | Exortativa | Macro | Reorganização do sistema municipal de ensino |
| | | 11. Avaliação e monitoramento dos PME | 03 | Imperativa | Micro | Reorganização do sistema municipal de ensino |
| | | 12. PME: diagnóstico e realidade | 01 | Imperativa | Macro | Reorganização do sistema municipal de ensino |
| | | 13. PME e a proposta curricular de SC | 01 | Imperativa | Micro | Reorganização do sistema municipal de ensino |
| | | 14. Educação Infantil e as metas do PME | 01 | Imperativa | Macro | Reorganização do sistema municipal de ensino |
| | Total parcial | Número de subtemáticas = 14 | 25 | Imperativa = 17 Exortativa = 08 | Micro = 20 Macro = 05 | Focos = 03 |
| | b. Gerencialismo | 1. O que dá certo nas escolas | 01 | Imperativa | Micro | Gerencialismo e |

| | | | | | |
|-----------------------|--|----|------------|-------|--|
| educacional e escolar | | | | | performatividade na gestão educacional e escolar |
| | 2. Conviva Educação | 04 | Imperativa | Macro | Gerencialismo e performatividade na gestão educacional e escolar |
| | 3. Gestor escolar e a melhoria da qualidade e equidade | 03 | Imperativa | Micro | Gerencialismo e performatividade na gestão educacional e escolar |
| | 4. EducaCenso | 01 | Imperativa | Micro | Gerencialismo e performatividade na gestão educacional e escolar |
| | 5. Planejamento com a legislação educacional | 04 | Imperativa | Micro | Gerencialismo e performatividade na gestão educacional e escolar |
| | 6. Papel do gestor escolar | 02 | Imperativa | Micro | Gerencialismo e performatividade na gestão educacional e escolar |
| | 7. Avaliando a qualidade da educação infantil | 02 | Exortativa | Micro | Gerencialismo e performatividade na gestão educacional e escolar |
| | 8. Avaliando a qualidade da educação básica | 02 | Exortativa | Micro | Gerencialismo e performatividade na gestão educacional e escolar |
| | 9. Práticas de excelência em gestão escolar | 02 | Imperativa | Macro | Gerencialismo e performatividade na gestão educacional e escolar |
| | 10. PNE e a relação com os indicadores catarinenses e Região do Contestado | 01 | Imperativa | Micro | Gerencialismo e performatividade na gestão educacional e escolar |
| | 11. Liderança inteligente: transformando o Ideb em metas de gestão eficiente | 01 | Imperativa | Micro | Gerencialismo e performatividade na gestão educacional e escolar |
| | 12. O papel político do DME na gestão educacional municipal | 02 | Imperativa | Micro | Gerencialismo e performatividade na gestão educacional e escolar |
| | 13. Memorial de gestão | 02 | Imperativa | Micro | Gerencialismo e performatividade na gestão educacional e escolar |

| | | | | | | |
|--|---|---|------------|-----------------|--|-----------------------------|
| | 14. Planejando e avaliando o ano letivo | 02 | Exortativa | Micro | Gerencialismo e performatividade na gestão educacional e escolar | |
| | 15. Como dever ser a educação nas escolas públicas no Brasil | 01 | Imperativa | Macro | Gerencialismo e performatividade na gestão educacional e escolar | |
| | 16. Movimento Indústria pela Educação | 02 | Imperativa | Macro | Gerencialismo e performatividade na gestão educacional e escolar | |
| | 17. Movimento Santa Catarina pela educação | 02 | Imperativa | Macro | Gerencialismo e performatividade na gestão educacional e escolar | |
| | 18. Estrutura da secretaria e práticas pedagógicas | 01 | Exortativa | Micro | Gerencialismo e performatividade na gestão educacional e escolar | |
| | 19. Gestão do ensino e inovação escolar | 01 | Exortativa | Micro | Gerencialismo e performatividade na gestão educacional e escolar | |
| | 20. Avaliação na Educação Básica (2) | 02 | Exortativa | Macro | Gerencialismo e performatividade na gestão educacional e escolar | |
| | 21. Gestão do ensino e inovação curricular (1). | 01 | Exortativa | Micro | Gerencialismo e performatividade na gestão educacional e escolar | |
| | 22. Procedimentos avaliativos e administrativos da Undime-SC (6). | 06 | Exortativa | Micro | Gerencialismo e performatividade da Undime-SC | |
| | 23. Atuação da Undime em Santa Catarina e no Brasil (2) | 02 | Exortativa | Micro | Gerencialismo e performatividade da Undime-SC | |
| | Total parcial | Número de temáticas = 23 | 47 | Imperativa = 28 | Micro = 34 | Foco = 1 |
| | | | | Exortativa = 19 | Macro = 13 | |
| | c. Performatividade | 1. Saeb e a BNCC | 01 | Imperativa | Macro | Performatividade pedagógica |
| | | 2. Portal de devolutivas do Inep sobre a prova Brasil | 01 | Imperativa | Micro | Performatividade pedagógica |
| | | 3. Projeto Trilhas | 03 | Imperativa | Micro | Performatividade pedagógica |
| | | 4. Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) | 03 | Imperativa | Micro | Performatividade pedagógica |

| | | | | | | |
|--|-------------------------|---|----|------------------------------------|--------------------------|--|
| | | 5. Prêmio Itaú-Unicef | 01 | Imperativa | Micro | Performatividade pedagógica |
| | | 6. Competência leitora e escritora e a prova Brasil | 01 | Imperativa | Macro | Performatividade discente |
| | | 7. Educação Integral e Avaliação | 01 | Imperativa | Micro | Performatividade discente |
| | | 8. Uso pedagógico da Provinha Brasil | 01 | Exortativa | Macro | Performatividade discente |
| | | 9. Professores que fazem a diferença | 01 | Imperativa | Macro | Performatividade docente |
| | | 10. Pesquisa nacional sobre o Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil | 01 | Exortativa | Macro | Performatividade docente |
| | Total parcial | Número de temáticas = 10 | 14 | Imperativa = 12 Exortativa = 02 | Micro = 09 Macro = 05 | Foco = 3 |
| | d. Controle externo | 1. Lei de responsabilidade educacional | 01 | Imperativa | Macro | Controle educacional externo |
| | | 2. Judicialização e práticas de educação inclusiva | 02 | Imperativa | Macro | Controle educacional externo |
| | | 3. Órgãos de fiscalização e controle da educação | 01 | Imperativa | Macro | Controle educacional externo |
| | Total parcial | Número de temáticas = 03 | 04 | Imperativa = 04 Exortativa = 00 | Micro = 00 Macro = 04 | Foco = 1 |
| | e. Acesso e permanência | 1. Busca ativa escolar | 01 | Exortativa | Micro | Acesso e permanência na educação escolar |
| | | 2. Desafios da Educação Infantil na gestão do DME | 01 | Exortativa | Micro | Acesso e permanência na educação escolar |
| | Total parcial | Número de temáticas = 02 | 02 | Imperativa = 00 Exortativa = 02 | Micro = 02 Macro = 00 | Foco = 1 |
| | f. Formação dos DMEs | 1. Pradime | 01 | Imperativa | Micro | Formação dos DMEs |
| | | 2. Diretrizes para a formação dos DME com universidade | 01 | Exortativa | Micro | Formação dos DMEs |
| | Total parcial | Número de temáticas = 02 | 02 | Imperativa = 01 Exortativa = 01 | Micro = 02 Macro = 00 | Foco - 01 |
| | g. Gestão democrática | 1. Gestão democrática e participativa | 03 | Exortativa | Macro | Gestão democrática |
| | | 2. Avaliação institucional participativa | 01 | Exortativa | Macro | Gestão democrática |
| | | 3. Construção da BNCC | 03 | Exortativa | Macro | Gestão democrática |
| | | 4. Perspectivas e desafios dos municípios na elaboração do PME | 01 | Exortativa | Macro | Gestão democrática |
| | | 5. Programa Nacional do Fortalecimento dos Conselhos de Escola | 01 | Exortativa | Macro | Gestão democrática |
| | | 6. Aspectos político-conceituais da | 01 | Imperativa | Micro | Gestão democrática |

| | | | | | | |
|---------------------------|---------------------------------|---|------------|--|----------------------------------|------------------------------|
| | | Conae | | | | |
| | | 7. Participação dos municípios na Conae | 02 | Exortativa | Micro | Gestão democrática |
| | Total parcial | Número de temáticas = 07 | 12 | Imperativa = 01 Exortativa = 11 | Micro = 03 Macro = 09 | Foco = 1 |
| | h. Inclusão | 1. Educação inclusiva | 01 | Exortativa | Macro | Inclusão |
| | | 2. Equidade | 01 | Exortativa | Macro | Inclusão |
| | Total parcial | Número de temáticas = 2 | 02 | Imperativa = 00 Exortativa = 02 | Micro = 00 Macro = 02 | Foco = 1 |
| | i. Intersetorialidade | 1. Programa Bolsa Família (1) | 01 | Imperativa | Macro | Intersetorialidade |
| | Total parcial | Número de temáticas = 01 | 01 | Imperativa = 01 Exortativa = 00 | Micro = 00 Macro = 01 | Foco = 1 |
| | j. Relações intergovernamentais | 1. Relação entre as secretarias de educação e o MEC (2) | 02 | Exortativa | Micro | Relações intergovernamentais |
| | Total parcial | Número de temáticas = 01 | 02 | Imperativa = 00 Exortativa = 02 | Micro = 02 Macro = 00 | Foco = 1 |
| Gestão educacional | Subtotal | Número de temáticas = 63 | 109 | Imperativa = 64 Exortativa = 45 | Micro = 72 Macro = 37 | Foco = 14 |
| 1. Ensino e aprendizagem | a. Currículo da educação básica | 1. Propostas curriculares para a Educação Infantil | 04 | Exortativa | Micro | Ensino e aprendizagem |
| | | 2. Currículo da Educação Infantil e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil | 04 | Exortativa | Macro | Ensino e aprendizagem |
| | | 3. Propostas curriculares de estados e municípios no Ensino Fundamental | 04 | Exortativa | Micro | Ensino e aprendizagem |
| | | 4. Bases neuropsicológicas do ensino e da aprendizagem | 02 | Exortativa | Micro | Ensino e aprendizagem |
| | | 5. Currículo para avançar no conhecimento | 01 | Imperativa | Micro | Ensino e aprendizagem |
| | | 6. Direitos de aprendizagem | 01 | Exortativa | Micro | Ensino e aprendizagem |
| | | 7. Experiências e vivências como prática educativa | 01 | Exortativa | Micro | Ensino e aprendizagem |
| | | 8. Tendências do futuro | 01 | Imperativa | Macro | Ensino e aprendizagem |
| | | 9. Integração entre o sentir e o aprender | 01 | Exortativa | Micro | Ensino e aprendizagem |
| | | 10. Saúde do cérebro e emocional da criança | 01 | Exortativa | Micro | Ensino e aprendizagem |
| | | 11. Ensino religioso | 01 | Exortativa | Micro | Ensino e aprendizagem |
| | | 12. Meio ambiente | 01 | Exortativa | Micro | Ensino e aprendizagem |

| | | | | | | |
|--|---------------------|--|----|------------------------------------|--------------------------|-----------------------------------|
| | | 13. Autoestima | 01 | Exortativa | Micro | Ensino e aprendizagem |
| | | 14. Aspectos políticos e conceituais da BNCC | 08 | Exortativa | Macro | Ensino e aprendizagem |
| | | 15. BNCC, currículo do território catarinense | 01 | Exortativa | Macro | Ensino e aprendizagem |
| | | 16. Visão dos profissionais da educação sobre a BNCC | 01 | Exortativa | Macro | Ensino e aprendizagem |
| | | 17. Ler, escrever e contar no planejamento docente | 01 | Exortativa | Micro | Ensino e aprendizagem |
| | | 18. BNCC no contexto da pandemia da Covid 19 | 01 | Exortativa | Macro | Ensino e aprendizagem |
| | | 19. Educação para o mundo do amanhã | 02 | Exortativa | Macro | Ensino e aprendizagem |
| | | 20. Rumos da educação no Brasil | 01 | Exortativa | Macro | Ensino e aprendizagem |
| | | 21. Empreendedorismo nas escolas | 01 | Exortativa | Micro | Ensino e aprendizagem |
| | | 22. Gêneros textuais | 04 | Exortativa | Micro | Ensino e aprendizagem |
| | | 23. Programa de Alfabetização na Idade Certa – PNAIC | 02 | Imperativa | Micro | Ensino e aprendizagem |
| | | 24. Programa Mais Alfabetização | 02 | Imperativa | Micro | Ensino e aprendizagem |
| | | 25. Competência leitora e escritora | 01 | Imperativa | Micro | Ensino e aprendizagem |
| | | 26. Alfabetização | 01 | Exortativa | Micro | Ensino e aprendizagem |
| | | 27. Ler e contar histórias | 01 | Exortativa | Micro | Ensino e aprendizagem |
| | | 28. Ler, escrever e contar no planejamento docente | 01 | Exortativa | Micro | Ensino e aprendizagem |
| | | 29. Arranjos Inovadores de Integração de Tempos, Espaços e Conteúdos | 01 | Exortativa | Micro | Ensino e aprendizagem |
| | | 30. Currículo da educação integral e o conhecimento | 01 | Exortativa | Micro | Ensino e aprendizagem |
| | Total parcial | Número de subtemáticas = 30 | 53 | Imperativa = 07 Exortativa = 46 | Micro = 33 Macro = 20 | Foco = 1 |
| | b. Trabalho docente | 1. Programa Nacional de Concurso para Professores | 01 | Imperativa | Macro | Admissão de professores |
| | | 2. Hora-atividade | 02 | Imperativa | Macro | Reorganização do trabalho docente |
| | | 3. Programa Nacional de Residência Pedagógica | 01 | Imperativa | Macro | Formação de professores |
| | | 4. Identidade docente e a ética | 01 | Exortativa | Micro | Formação dos professores |
| | | 5. Residência pedagógica e formação | 01 | Exortativa | Macro | Formação de professores |
| | | 6. Formação dos professores | 04 | Exortativa | Micro | Formação de professores |

| | | | | | | |
|------------------------------|---|---|-----------|--|----------------------------------|---|
| | | 7. Neurociência e docência para a aprendizagem | 01 | Exortativa | Micro | Formação dos professores |
| | | 8. Programa Formação pela Escola | 01 | Imperativa | Micro | Formação de professores |
| | | 9. Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) | 04 | Imperativa | Macro | Formação de professores |
| | Total Parcial | Número de temáticas = 09 | 16 | Imperativa = 09 Exortativa = 07 | Micro = 07 Macro = 09 | Foco = 3 |
| Ensino e aprendizagem | Total | Número de temáticas = 39 | 69 | Imperativa = 16 Exortativa = 53 | Micro = 40 Macro = 29 | Foco = 4 |
| Financiamento da educação | a. Orçamentos, prestação de contas e o ordenamento jurídico | 1. Planejando a captação de recursos financeiros | 01 | Imperativa | Micro | Financiamento – captação de recursos |
| | | 2. Aspectos político-conceituais do piso nacional do magistério | 02 | Imperativa | Macro | Financiamento – orçamento e prestação de contas |
| | | 3. Captação de recursos para a educação | 01 | Exortativa | Micro | Financiamento – captação de recursos |
| | | 4. Cartão PPDE | 01 | Imperativa | Micro | Financiamento – aquisições de produtos e serviços |
| | | 5. Comissão dos municípios para estudos sobre o transporte escolar | 01 | Exortativa | Micro | Financiamento – orçamentos e prestação de contas |
| | | 6. Custo aluno qualidade inicial (CAQi) | 05 | Imperativa | Macro | Financiamento – orçamento e prestação de contas |
| | | 7. Financiamento da expansão da Educação Infantil | 02 | Imperativa | Micro | Financiamento – aquisições de produtos e serviços |
| | | 8. Financiamento geral da educação | 02 | Imperativa | Micro | Financiamento – orçamento e prestação de contas |
| | | 9. Fundeb e a criação do CNPJ das secretarias municipais de educação | 01 | Imperativa | Macro | Financiamento – orçamento e prestação de contas |
| | | 10. Fundeb e o financiamento da educação | 03 | Imperativa | Macro | Financiamento – orçamento e prestação de contas |
| | | 11. Gastos educacionais nos municípios brasileiros | 01 | Imperativa | Micro | Financiamento – prestação de contas |
| | | 12. Implantação do plano de carreira do magistério em Blumenau (SC) | 01 | Exortativa | Micro | Financiamento – orçamento e prestação de contas |
| | | 13. Implantação do plano de carreira do magistério no município de Palhoça (SC) | 01 | Exortativa | Macro | Financiamento – orçamento e prestação de contas |
| | | 14. Inovação e prestação de contas do | 01 | Imperativa | Micro | Financiamento – prestação de |

| | | | | | | |
|----------------------------------|-------------------------------------|--|-----------|--|--|---|
| | | PDDE | | | | contas |
| | | 15. Orçamento da educação e prestação de contas | 05 | Imperativa | Micro | Financiamento – orçamento e prestação de contas |
| | | 16. PAR – Plano de Ações Articuladas | 06 | Imperativa | Macro | Financiamento – aquisições de produtos e serviços e prestação de contas |
| | | 17. Potencializando o financiamento para a qualidade da educação | 01 | Imperativa | Micro | Financiamento – orçamentos e prestação de contas |
| | | 18. PPDE escola | 04 | Exortativa | Micro | Financiamento – aquisições de produtos e serviços |
| | | 19. PPDE interativo | 02 | Exortativa | Micro | Financiamento – aquisições de produtos e serviços |
| | | 20. Programa Mais Educação | 01 | Imperativa | Micro | Financiamento – orçamento e prestação de contas |
| | | 21. Recursos da educação para o piso nacional do magistério | 03 | Imperativa | Macro | Financiamento – orçamento e prestação de contas |
| | | 22. SIGARP - Sistema de Gerenciamento de Atas de Registros de Preço | 03 | Imperativa | Macro | Financiamento – aquisições de produtos e serviços |
| | | 23. SIGPC - Sistema de Gestão de Prestação de Contas | 02 | Imperativa | Macro | Financiamento – prestação de contas |
| | | 24. SIOPE - Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação | 01 | Imperativa | Micro | Financiamento – orçamentos |
| | | 25. Transporte escolar e o regime de colaboração | 01 | Exortativa | Micro | Financiamento – orçamentos e prestação de contas |
| | | 26. Valorização dos profissionais da educação | 02 | Exortativa | Micro | Financiamento – orçamento e prestação de contas |
| | | 27. Visão da Fecam sobre o financiamento da educação | 01 | Imperativa | Macro | Financiamento – orçamentos |
| Financiamento Educacional | Total | Número de temáticas = 27 | 55 | Imperativa = 46 Exortativa = 09 | Micro = 28 Macro = 27 | Foco = 3 |
| Infraestrutura | a. Tecnologias digitais na educação | 1. Comunicação e tecnologias | 01 | Exortativa | Micro | Inovação tecnológica na educação escolar |
| | | 2. Inovação curricular | 03 | Exortativa | Micro | Inovação tecnológica na educação escolar |
| | | 3. Inovação tecnológica | 02 | Exortativa | Micro | Inovação tecnológica na educação escolar |

| | | | | | | |
|-----------------------|------------------------|---|------------|--|-----------------------------------|--|
| | | 4. Portal Digital de Educação para Escolas Públicas – Britânica | 01 | Imperativa | Micro | Inovação tecnológica na educação escolar |
| | | 5. Programa Educação Conectada | 02 | Exortativa | Micro | Inovação tecnológica na educação escolar |
| | | 6. Proinfo Integrado | 01 | Imperativa | Micro | Inovação tecnológica na educação escolar |
| | Total parcial | Número de temáticas = 06 | 10 | Imperativa = 02 Exortativa = 08 | Micro = 10 Macro = 00 | Foco = 1 |
| | b. Arquitetura escolar | 1. Modelo de creche com conceito de sustentabilidade | 02 | Exortativa | Macro | Inovação dos Prédios escolares |
| | | 2. Modelo de sala de aula em aço-inox | 01 | Imperativa | Micro | Inovação dos Prédios escolares |
| | | 3. Arquitetura escolar e o modelo de ambiente escolar | 01 | Exortativa | Micro | Inovação dos prédios escolares |
| | | 4. Modelo escola-creche do FNDE | 01 | Imperativa | Macro | Inovação dos prédios escolares |
| | Total parcial | Número de temáticas = 04 | 05 | Imperativa = 02 Exortativa = 03 | Micro = 02 Macro = 03 | Foco = 1 |
| | c. Transporte escolar | 1. Aspectos operacionais do transporte escolar (4) | 04 | Exortativa | Micro | Acesso e permanência na educação escolar |
| | Total parcial | Número de temáticas = 01 | 04 | Imperativa = 00 Exortativa = 04 | Micro = 04 Macro = 00 | Foco = 1 |
| Infraestrurura | Total | Número de temáticas = 11 | 19 | Imperativa = 04 Exortativa = 15 | Micro = 16 Macro = 03 | Foco = 3 |
| Total geral | | Número de temáticas= 140 | 252 | Imperativa = 130 Exortativa = 122 | Micro = 156 Macro = 96 | Foco = 23 |

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados analisados à luz do *Policy Cycle Approach* e da *Theory of Policy Enactment* (2022).