

Implementação de política preventiva de integridade na educação básica: o caso do Prêmio Honestidade nas Escolas em Santa Catarina

Implementation of a preventive public integrity policy in basic education: the case of the Honesty in Schools Award in Santa Catarina, Brazil

Implementación de una política preventiva de integridad en la educación básica: el caso del Premio Honestidad en las Escuelas en Santa Catarina, Brasil

Grupo Temático 09 – Implementação de Políticas Públicas

Jéssica Machado Costa Firmiano – Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

Marisa Zikan da Silva – Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Daniel Moraes Pinheiro - Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

RESUMO

O artigo analisa a implementação do Prêmio Honestidade nas Escolas, iniciativa desenvolvida pelo Governo do Estado de Santa Catarina como política preventiva de promoção da integridade na educação básica, no período de 201 a 2024. O estudo adota abordagem qualitativa e configura-se como estudo de caso analítico, fundamentado em análise documental e em dados de percepção docente coletados na sexta edição do programa (2024). O referencial teórico articula literatura sobre integridade pública, educação para a cidadania e implementação de políticas públicas. Os resultados indicam que a política obteve êxito operacional e pedagógico, evidenciado pela expansão territorial e pela validação do instrumento pelos professores participantes. Contudo, a descontinuidade do programa em 2025 revela limites de institucionalização e sustentabilidade, evidenciando a dependência de suporte político e de arranjos organizacionais mais robustos. O caso contribui para o debate sobre a viabilidade de políticas preventivas de integridade em nível subnacional e reforça a centralidade da implementação como etapa decisiva para a consolidação de políticas públicas.

Palavras-chave: Integridade pública; Implementação de políticas públicas; Educação para a cidadania; Política preventiva; Governança.

ABSTRACT

This article analyzes the implementation of the *Honesty in Schools Award*, an initiative developed by the Government of the State of Santa Catarina as a preventive integrity policy in basic education from 2019 to 2024. The study adopts a qualitative approach and is structured as an analytical case study, based on documentary analysis and on teacher perception data collected during the sixth edition of the program (2024). The theoretical framework draws on the literature on public integrity, citizenship education, and public policy implementation. The results indicate that the policy achieved operational and pedagogical success, evidenced by its territorial expansion and by the validation of the instrument by participating teachers. However, the discontinuation of the program in 2025 reveals limitations in terms of institutionalization and sustainability, highlighting its dependence on political support and more robust organizational arrangements. The case contributes to the debate on the feasibility of preventive integrity policies at the subnational level and reinforces the centrality of implementation as a decisive stage in the consolidation of public policies.

Keywords: Public integrity; Public policy implementation; Citizenship education; Preventive policy; Governance.

RESUMEN

El artículo analiza la implementación del Premio Honestidad en las Escuelas, iniciativa desarrollada por el Gobierno del Estado de Santa Catarina como política preventiva de promoción de la integridad en la educación básica durante el período 2019–2024. El estudio adopta un enfoque cualitativo y se configura como un estudio de

caso analítico, fundamentado em el análisis documental y en datos de percepción docente recopilados en la sexta edición del programa (2024). El marco teórico articula la literatura sobre integridad pública, educación para la ciudadanía e implementación de políticas públicas.

Los resultados indican que la política alcanzó éxito operativo y pedagógico, evidenciado por su expansión territorial y por la validación del instrumento por parte de los docentes participantes. No obstante, la discontinuidad del programa en 2025 revela límites en términos de institucionalización y sostenibilidad, evidenciando su dependencia del apoyo político y de arreglos organizacionales más robustos. El caso contribuye al debate sobre la viabilidad de políticas preventivas de integridad en el nivel subnacional y refuerza la centralidad de la implementación como etapa decisiva para la consolidación de las políticas públicas.

Palabras clave: Integridad pública; Implementación de políticas públicas; Educación para la ciudadanía; Política preventiva; Gobernanza.

1. Introdução

A agenda contemporânea de integridade pública tem se deslocado de abordagens centradas exclusivamente na repressão e no controle para perspectivas que valorizam dimensões estruturais, culturais e preventivas do funcionamento das instituições estatais. Nesse debate, a integridade deixa de ser compreendida apenas como ausência de corrupção ou como retórica anticorrupção e passa a ser tratada como um ideal normativo substantivo, capaz de orientar o comportamento organizacional e a produção de valor público (Heywood & Kirby, 2020).

Sob essa perspectiva, integridade refere-se à qualidade de agir de acordo com valores, normas e regras morais relevantes (Huberts, 2014). Isso implica reconhecer que sistemas de integridade não se sustentam apenas por regras formais, mas pela articulação entre normas, valores compartilhados e práticas institucionais consistentes (Six & Lawton, 2013).

No contexto brasileiro, entretanto, a resposta estatal aos desvios de conduta foi historicamente marcada por uma lógica predominantemente repressiva e sancionatória. A partir de marcos como a Lei Anticorrupção (Lei nº 12.846/2013), intensificou-se a criação de estruturas formais de controle e de programas de *compliance* (Barreto & Vieira, 2021). Essas iniciativas foram, e continuam sendo, fundamentais. Contudo, estudos indicam que, quando isoladas, tendem a ser insuficientes para produzir mudanças culturais mais profundas (Brunner, Souza, Santos & Pantoja, 2024).

Nesse cenário, observa-se a proliferação de códigos de conduta e estruturas normativas que, embora importantes, podem resultar em certo formalismo. Bergue (2024) diferencia essa lógica ao distinguir a “gestão da ética”, de caráter instrumental e normativo, da “gestão ética”, orientada por valores substantivos. A primeira organiza procedimentos; a segunda busca transformar práticas e sentidos.

Diante dessas limitações, ganha força a discussão sobre políticas preventivas que incorporem abordagens comportamentais. A literatura recente sugere que estratégias preventivas se tornam mais efetivas quando consideram fatores intangíveis, como expectativas sociais, normas informais e sentimentos de pertencimento, e não apenas a lógica racional de custos e sanções (Oliveira & Ribeiro, 2024).

Políticas de integridade tendem a alcançar melhores resultados quando combinam estratégias baseadas em conformidade (*compliance-based*) com estratégias baseadas em valores (*values-based*), fortalecendo o que Six e Lawton (2013) denominam “quadro moral” dos indivíduos. A ética pública, assim, passa a ser compreendida como dimensão estratégica da prevenção da corrupção e da consolidação da confiança nas instituições, orientando comportamentos a partir de referenciais valorativos e não apenas coercitivos (Novella-García & Cloquell-Lozano, 2020).

Embora a literatura nacional recente tenha avançado na análise de programas de integridade e de seus instrumentos normativos (Barreto & Vieira, 2021; Brunner et al., 2024), são menos frequentes estudos que examinem empiricamente os processos de implementação de políticas preventivas de caráter formativo em nível subnacional, especialmente aquelas que utilizam a educação básica como instrumento de intervenção.

É nesse contexto que se insere o Prêmio Honestidade nas Escolas, iniciativa do governo de Santa Catarina desenvolvida pela Controladoria-Geral do Estado (CGE/SC), em parceria com a Secretaria de Estado da Educação (SED/SC) e com a Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc).

O Prêmio Honestidade nas Escolas foi um concurso cultural anual promovido pela CGE/SC, em parceria com a SED/SC e com a Udesc, realizado entre 2019 e 2024. Voltado a estudantes do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental da rede estadual, o programa incentivou a produção de desenhos a partir de temas relacionados à

honestidade, ao respeito, à responsabilidade e ao cuidado com o patrimônio público. A iniciativa buscou fomentar a cultura da integridade no ambiente escolar, envolvendo alunos, professores e gestores por meio de atividades pedagógicas estruturadas, materiais paradidáticos e ações formativas. Iniciado como projeto-piloto na região da Grande Florianópolis, o Prêmio expandiu-se progressivamente ao longo das edições, alcançando, em 2024, mais de 54 mil estudantes distribuídos em 441 escolas, 36 Coordenadorias Regionais de Educação e 141 municípios catarinenses.

Ao longo de suas edições, o Prêmio apresentou expansão territorial significativa e passou a operar por meio de editais, planejamento formalizado e articulação interinstitucional. Esses elementos indicam a configuração de um arranjo que ultrapassa a lógica de ação pontual e permite analisá-lo sob a ótica da governança da implementação (Hill & Hupe, 2002). Ao mesmo tempo, esse arranjo dialoga com a noção de sistema de integridade, entendido como a interação cumulativa entre instituições, normas e práticas (Six & Lawton, 2013).

A descontinuidade da edição prevista para 2025, contudo, introduz uma dimensão analítica relevante. Ela suscita questionamentos sobre sustentabilidade e consolidação institucional. A literatura aponta que a qualidade do arcabouço estratégico, a alocação de recursos e a continuidade dos esforços são fatores relevantes para a permanência de programas de integridade ao longo do tempo (Smidova et al., 2022).

Diante desse cenário, este artigo busca responder à seguinte questão de pesquisa: Quais arranjos institucionais, instrumentos e estratégias de implementação configuram o Prêmio Honestidade nas Escolas como política pública preventiva de promoção da integridade no contexto da educação básica? O objetivo é analisar como os arranjos institucionais, os instrumentos mobilizados e as estratégias de coordenação estruturaram o processo de implementação do programa, evidenciando suas capacidades, limites e condições de sustentabilidade.

O estudo enquadra-se no campo da implementação de políticas públicas (GT09), partindo da premissa de que a implementação constitui um processo complexo de interação entre intenções governamentais e realidades operacionais (Hill & Hupe, 2002). Ao examinar o caso catarinense, busca-se compreender como a integridade é operacionalizada na prática e quais fatores condicionam sua consolidação, ou sua interrupção, como política pública preventiva.

2. Referencial Teórico

2.1 Integridade pública como política preventiva

O conceito de integridade pública passou por significativa evolução nas últimas décadas. Inicialmente, esteve associado à ausência de corrupção ou ao cumprimento formal de normas. Com o amadurecimento do debate, o termo foi ampliado para abarcar dimensões normativas, organizacionais e culturais do funcionamento do Estado (Bergue, 2024; Heywood & Kirby, 2020; Huberts, 2014).

Nesse movimento, a integridade deixa de ser entendida apenas como retórica anticorrupção e passa a ser tratada como um ideal moral substantivo e um atributo institucional vinculado à produção de valor público (Heywood & Kirby, 2020). Trata-se, portanto, de uma noção que ultrapassa a simples conformidade legal.

Huberts (2014) consolida esse deslocamento ao definir integridade como a qualidade de agir de acordo com valores, normas e regras morais relevantes. A ênfase desloca-se do comportamento isolado para o contexto institucional que molda decisões e práticas. Assim, a integridade não é apenas característica individual, mas padrão organizacional sustentado por estruturas, incentivos e cultura institucional.

Em consonância com essa perspectiva, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2017) define integridade pública como a adesão consistente a valores, princípios e normas éticas compartilhadas, com vistas à priorização do interesse público. Essa definição reforça a compreensão da integridade como elemento estruturante da governança democrática, articulando dimensões normativas, institucionais e comportamentais. Ao enfatizar coerência entre valores e práticas, a OCDE contribui para consolidar a ideia de que sistemas de integridade exigem mais do que conformidade formal, demandando alinhamento contínuo entre princípios, estruturas e ações concretas.

Historicamente, entretanto, a resposta estatal aos desvios de conduta foi dominada por uma lógica repressiva e sancionatória, voltada ao controle *ex post*. No Brasil, especialmente a partir da Lei Anticorrupção *Lei nº 12.846* (2013), a agenda de integridade ganhou impulso com a criação de estruturas formais de controle e programas de *compliance* (Barreto & Vieira, 2021).

Experiências analisadas no contexto latino-americano indicam que reformas orientadas à integridade frequentemente enfrentam dificuldades para ultrapassar a dimensão normativa formal e alcançar mudanças

institucionais duradouras. A consolidação de políticas de integridade depende da articulação entre instrumentos formais, capacidade organizacional e continuidade política, sob pena de permanecerem como iniciativas episódicas ou excessivamente dependentes de lideranças específicas (Miranda et al., 2020). Esse diagnóstico reforça a importância de examinar a implementação concreta dessas políticas, e não apenas seu desenho normativo.

Essas iniciativas foram e permanecem fundamentais. Contudo, quando predominantes, essas estruturas podem produzir um formalismo que prioriza a gestão da ética, de caráter instrumental e procedimental, em detrimento de uma gestão ética, orientada por valores substantivos (Bergue, 2024). Nesse cenário, há risco de conformidade formal, sem transformação efetiva da cultura organizacional.

Diante dessas limitações, consolida-se a perspectiva da integridade como política preventiva. Essa abordagem reconhece que a prevenção de desvios não depende apenas da ameaça de sanção ou do cálculo de custos e benefícios (Six & Lawton, 2013). Depende, sobretudo, da construção de ambientes institucionais que favoreçam comportamentos éticos positivos (Oliveira & Ribeiro, 2024; Smidova et al., 2022).

Estudos recentes indicam que métodos preventivos se beneficiam de abordagens comportamentais que consideram fatores intangíveis, como expectativas sociais, normas informais e sentimentos de pertencimento (Oliveira & Ribeiro, 2024). Assim, políticas de integridade mais robustas tendem a combinar estratégias baseadas em conformidade (*compliance-based*) com estratégias baseadas em valores (*values-based*), fortalecendo as bases morais que orientam o comportamento dos indivíduos e das organizações (Six & Lawton, 2013).

Nesse contexto, ganha centralidade a noção de sistema de integridade ou infraestrutura ética. Six e Lawton (2013) argumentam que a integridade institucional depende da interação cumulativa entre múltiplos componentes, normas formais, liderança ética, mecanismos de responsabilização e cultura compartilhada.

A forma como esses elementos são combinados depende das condições institucionais e das capacidades de implementação existentes, não havendo modelo único. A configuração concreta do sistema varia conforme o contexto e as dinâmicas organizacionais (Barreto & Vieira, 2021; Six & Lawton, 2013).

De modo convergente, a literatura internacional aponta que políticas de integridade devem articular prevenção, detecção e resposta em marcos estratégicos abrangentes, frequentemente descritos como abordagens de toda a sociedade (*whole-of-society*) (Smidova et al., 2022). A eficácia da integridade pública, portanto, não reside apenas na existência de regras, mas na coerência entre estruturas formais e práticas cotidianas.

Compreender a integridade como política preventiva implica reconhecer que sua promoção não deve ficar restrita aos órgãos de controle, mas deve permear diferentes arenas institucionais, adotando uma abordagem de toda a sociedade (*whole-of-society*) que inclua o ambiente educacional (Smidova et al., 2022). A ética pública, nessa perspectiva, constitui elemento estruturante da governança democrática, contribuindo para a consolidação da confiança e para a prevenção de comportamentos oportunistas, ao orientar a conduta dos servidores e cidadãos para o bem comum (Novella-García & Cloquell-Lozano, 2020).

Ao deslocar o foco da punição para a construção de valores, a integridade passa a ser concebida não como um ato isolado, mas como um processo contínuo de formação, identificação de riscos e institucionalização (Barreto & Vieira, 2021; Six & Lawton, 2013). Sua eficácia depende da capacidade de ir além do cumprimento burocrático (*compliance*) e da gestão da ética formal para fomentar uma gestão ética substantiva, capaz de sustentar uma cultura de integridade duradoura (Bergue, 2024; Six & Lawton, 2013).

Essa compreensão exige analisar não apenas a existência formal de instrumentos ou estratégias no papel, mas a forma como são efetivamente operacionalizados, implementados e articulados na prática, visto que a existência de planos não garante a mudança de comportamento ou a redução da corrupção (Smidova et al., 2022). É sob essa concepção teórica, que une a dimensão valorativa à dimensão da implementação, que se examina, neste estudo, o Prêmio Honestidade nas Escolas como instrumento de promoção preventiva da integridade.

2.2 Educação para a cidadania como estratégia de promoção da integridade

Considerando a compreensão de integridade pública como a construção institucional de valores e práticas orientadas ao interesse público, torna-se necessário examinar os espaços sociais nos quais tais valores são formados e socializados. Nesse contexto, a educação pode assumir papel estratégico, deixando de ser apenas uma política setorial para configurar-se como instrumento preventivo de integridade.

A escola não se restringe à transmissão de conteúdos curriculares, constituindo-se também como espaço de formação ética e de aprendizagem da convivência democrática, dimensão considerada essencial à sustentabilidade de sistemas de integridade (Carrara & Betetto, 2009). No ordenamento jurídico brasileiro, a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece a preparação para o exercício da cidadania como um dos

objetivos centrais da educação escolar, atribuindo à escola papel institucional na formação de sujeitos capazes de participar da vida pública (Rodrigues et al., 2023).

O conceito de cidadania apresenta caráter controverso e transversal, articulando-se a noções como democracia, Estado, direitos humanos e deveres, e assumindo múltiplas qualificações no campo educacional, como “formação para a cidadania” e “cidadania ativa” (Rodrigues et al., 2023). Essa pluralidade indica que a cidadania não se limita à titularidade formal de direitos ou ao cumprimento passivo de normas.

A distinção entre cidadania passiva e cidadania ativa permite aprofundar essa compreensão. Enquanto a primeira se restringe ao exercício formal de direitos e deveres legais, a segunda envolve participação crítica, responsabilidade coletiva e engajamento na vida pública (Martins & Simão, 2022). Essa distinção é central para a análise da integridade como política preventiva. Se a integridade implica agir conforme valores públicos, sua promoção depende da formação de sujeitos capazes de transitar da heteronomia (cumprimento da norma por imposição externa) para a autonomia moral, orientada por convicção interna e responsabilidade social (Pradel & Dáu, 2009).

A formação ética no ambiente escolar associa-se à consolidação dessa autonomia e ao fortalecimento da cultura democrática. A educação moral, quando articulada à racionalidade e à dimensão afetiva, favorece a compreensão das consequências das próprias escolhas e a internalização de padrões de conduta socialmente responsáveis (Pradel & Dáu, 2009). Nessa perspectiva, supera-se a instrução meramente normativa para alcançar experiências formativas que integram valores à prática cotidiana.

A escola pública desempenha papel relevante na construção de repertórios comportamentais éticos e sociais, favorecendo interações cooperativas e a internalização de princípios como solidariedade, respeito e cuidado com o bem comum (Carrara & Betetto, 2009). A formação cidadã, portanto, envolve experiências concretas que estruturam disposições normativas duradouras, ultrapassando o âmbito exclusivamente cognitivo.

A promoção da integridade desde a infância requer, ainda, o reconhecimento da criança como sujeito de direitos e participante ativa da vida social. A vivência democrática no contexto escolar fortalece a capacidade de expressão, decisão e participação na construção de normas coletivas, contribuindo para a formação de disposições éticas alinhadas à cultura democrática (Mesquita, 2022). A educação, nesse sentido, ultrapassa a preparação para o mercado de trabalho e assume compromisso com a constituição de sujeitos capazes de atuar em contextos plurais e democráticos (Mesquita, 2024).

Experiências pedagógicas que incentivam a reflexão sobre honestidade, respeito, responsabilidade e cuidado com o patrimônio público favorecem a internalização de padrões éticos que transcendem o espaço escolar. Ao aproximar valores públicos da vivência cotidiana, tais práticas contribuem para a formação de disposições normativas anteriores à inserção desses indivíduos nas estruturas estatais (Mesquita, 2022). Programas educacionais orientados à cultura da integridade, portanto, inserem-se precisamente nessa dimensão prática. Ao mobilizar atividades temáticas, produções artísticas e discussões estruturadas, aproximam a formação ética da experiência concreta dos estudantes e reforçam a compreensão da cidadania como prática vivida, e não apenas como preparação abstrata (Martins & Simão, 2022).

Ao conceber a educação para a cidadania como estratégia de promoção da integridade, desloca-se o foco da repressão de desvios para a formação de sujeitos capazes de agir segundo valores públicos. A integridade, nesse enquadramento, não resulta exclusivamente de mecanismos de controle institucional, mas também de processos educativos que moldam percepções, expectativas e práticas sociais, contribuindo para reduzir vulnerabilidades comportamentais associadas a práticas antiéticas (Oliveira & Ribeiro, 2024). A efetividade dessa estratégia, contudo, depende de como tais princípios são traduzidos em instrumentos, arranjos institucionais e práticas concretas de implementação.

2.3 Implementação de políticas preventivas

A literatura sobre políticas públicas reconhece que a implementação constitui uma fase crítica do ciclo de políticas (Wu et al, 2014). Não se trata de mera execução técnica de decisões tomadas na alta administração. A formulação de objetivos e a criação de instrumentos normativos não garantem, por si sós, a efetividade de uma política. Entre a intenção governamental e os resultados concretos existe um processo complexo de tradução, adaptação e negociação institucional. Nesse processo, a política continua a ser formada e redefinida durante sua execução (Hill & Hupe, 2002).

A implementação é, portanto, um processo político e organizacional no qual diferentes atores interpretam normas, mobilizam recursos e ajustam práticas às condições locais. Nesse sentido, políticas preventivas dependem

das dinâmicas institucionais que as sustentam e da capacidade de gerar legitimidade junto aos atores envolvidos no processo (Hill & Hupe, 2002).

Quando envolvem múltiplos órgãos e níveis administrativos, essas políticas demandam forte coordenação interorganizacional. A governança da implementação deixa de ser estritamente hierárquica e assume características de coordenação em rede onde a cooperação entre instituições torna-se elemento estruturante para evitar a fragmentação das ações e garantir coerência entre a formulação e a execução (Hill & Hupe, 2002).

Arranjos colaborativos requerem confiança e mecanismos de articulação contínua. A simples existência de mandatos legais não assegura o engajamento real dos implementadores (Barreto & Vieira, 2021; Hill & Hupe, 2002;).

Nesse contexto, ganha centralidade o conceito de capacidade estatal e gerencial. A efetividade das políticas de integridade depende não apenas de desenhos normativos, mas de capacidades analíticas e operacionais concretas, como a alocação de recursos humanos, financeiros e o suporte da alta administração para sustentar as ações (Barreto & Vieira, 2021; Smidova et al., 2022). A ausência dessas capacidades ou a descontinuidade do apoio político podem levar a um déficit de implementação, onde programas existem formalmente, mas carecem de força para alterar a realidade (Smidova et al., 2022).

Além dos aspectos estruturais, a implementação de políticas educacionais de integridade é fortemente influenciada pela atuação dos burocratas de nível de rua (*street-level bureaucrats*), que, neste contexto, são os professores e gestores escolares. A literatura sobre implementação indica que esses agentes possuem discricionariedade significativa para adaptar ou resistir à política conforme suas condições de trabalho e a realidade local, redefinindo a política pública no momento de sua entrega (Hill & Hupe, 2002).

Políticas preventivas de integridade apresentam desafios específicos de sustentabilidade e institucionalização. Seus resultados tendem a ser difusos e de longo prazo, o que exige um processo de enraizamento cultural que vá além da conformidade superficial ou da mera gestão de procedimentos (Barreto & Vieira, 2021; Bergue, 2024). A institucionalização requer que a política deixe de depender exclusivamente de lideranças passageiras e se integre às rotinas e valores da organização (Bergue, 2024; Smidova et al., 2022). A implementação, portanto, não deve ser analisada apenas como etapa operacional, mas como uma arena política na qual se definem as condições reais de consolidação ou fragilidade de uma política pública (Hill & Hupe, 2002).

É sob essa perspectiva que se analisa o Prêmio Honestidade nas Escolas, buscando compreender como sua implementação estruturou sua institucionalização e sustentabilidade como política pública preventiva.

3. Metodologia

Este estudo adota abordagem qualitativa, de natureza exploratório-analítica, orientada à compreensão da implementação do Prêmio Honestidade nas Escolas enquanto política pública preventiva de promoção da integridade. A escolha por essa abordagem decorre da necessidade de analisar processos institucionais complexos em seu contexto real, considerando as interpretações e práticas dos atores envolvidos (Creswell, 2014; Flick, 2009).

Trata-se de um estudo de caso único, delimitado ao programa desenvolvido pela Controladoria-Geral do Estado de Santa Catarina (CGE/SC) em parceria com a Secretaria de Estado da Educação (SED/SC) e com a Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc). O estudo de caso mostra-se apropriado quando se pretende investigar fenômenos contemporâneos inseridos em contextos reais e organizacionais específicos, permitindo análise aprofundada das interações institucionais que configuram a política pública (Sampieri et al., 2013).

A escolha do caso justifica-se por sua relevância empírica e institucional. O Prêmio Honestidade nas Escolas constitui experiência subnacional de política preventiva de integridade articulada ao sistema educacional, apresentando arranjos interorganizacionais formais, instrumentos normativos e estratégias pedagógicas estruturadas ao longo de múltiplas edições. Além disso, a posterior descontinuidade do programa acrescenta dimensão analítica relevante para examinar limites de institucionalização e sustentabilidade.

Uma versão preliminar desta pesquisa foi apresentada sob a forma de resumo expandido nos Anais do II Congresso Nacional de Administração Contemporânea (CONACON), em 2024 (Pieri, et al., 2024). O presente artigo amplia e aprofunda aquela análise inicial, incorporando novos dados documentais, evidências empíricas e um enquadramento teórico estruturado sobre integridade pública e implementação de políticas preventivas, avançando analiticamente e permitindo maiores contribuições ao campo de estudo.

A estratégia de coleta de dados baseou-se na triangulação de fontes, entendida como o uso combinado de diferentes evidências para ampliar a consistência interpretativa do estudo (Flick, 2009). Foram mobilizadas duas fontes principais. A primeira consistiu em pesquisa documental. Foram analisados editais, regulamentos, portarias

conjuntas, projetos institucionais, materiais pedagógicos (cartilhas), relatórios de avaliação e registros administrativos relativos às edições de 2019 a 2024. Esses documentos, produzidos independentemente da pesquisa, permitiram reconstituir o desenho formal do programa, seus arranjos institucionais e as estratégias de implementação adotadas.

A segunda fonte compreendeu dados de percepção docente provenientes de instrumentos de avaliação aplicados aos professores participantes da 6ª edição (2024). Os questionários continham questões abertas e fechadas relativas à adequação dos materiais, clareza dos critérios e impacto percebido no ambiente escolar. Embora incluam itens estruturados, os dados foram analisados de forma interpretativa, buscando identificar padrões de percepção e significados atribuídos pelos participantes, e não realizar inferências estatísticas.

A análise dos dados seguiu abordagem interpretativa, orientada por categorias teóricas previamente definidas a partir do referencial adotado: (i) arranjos institucionais; (ii) instrumentos de política; (iii) estratégias de implementação; (iv) capacidades institucionais; e (v) processos de institucionalização e sustentabilidade. Essas categorias estruturaram a análise das diferentes dimensões da implementação, permitindo examinar como a integridade foi traduzida e operacionalizada no contexto educacional.

A participação direta dos autores na implementação do programa demandou atenção especial aos critérios de rigor metodológico. Em pesquisas qualitativas, o pesquisador constitui instrumento central de análise, sendo necessário explicitar seu posicionamento e adotar postura reflexiva (Creswell, 2014; Flick, 2009). Nesse sentido, buscou-se distinguir a experiência profissional da análise científica, priorizando a sistematização documental, a triangulação das fontes e a constante ancoragem na literatura especializada, como forma de mitigar vieses interpretativos.

Durante o processo de elaboração deste artigo, foram utilizadas ferramentas de inteligência artificial como apoio instrumental em três etapas específicas: (i) busca exploratória de literatura científica, por meio das plataformas Litmaps e Scispace; (ii) revisão linguística e aprimoramento da clareza textual; e (iii) organização e formatação das referências bibliográficas. O uso dessas ferramentas restringiu-se ao suporte técnico-operacional, não sendo empregado para geração autônoma de dados, resultados ou interpretações. A análise empírica, a estrutura argumentativa e as conclusões apresentadas constituem trabalho intelectual dos autores, que assumem integral responsabilidade pelo conteúdo do estudo.

Do ponto de vista ético, o estudo baseia-se em documentos institucionais públicos e dados agregados de percepção docente, sem identificação individual de participantes, preservando anonimato e confidencialidade. As análises foram conduzidas com compromisso de fidelidade às evidências empíricas e à transparência interpretativa.

Entre as limitações do estudo, destaca-se o fato de tratar-se de um estudo de caso único, o que não permite generalizações amplas. Além disso, os resultados empíricos baseiam-se predominantemente em dados de percepção docente e indicadores de participação, não sendo possível mensurar impactos de longo prazo na formação ética dos estudantes. A participação direta dos autores na implementação também exigiu atenção à reflexividade e ao rigor interpretativo ao longo da análise.

Por fim, registra-se que a edição prevista para 2025 não foi realizada, em razão de decisão político-administrativa comunicada verbalmente e registrada em processo interno. Essa descontinuidade é considerada parte integrante da análise de implementação, pois permite examinar como a interrupção de suporte institucional afeta a sustentabilidade de políticas preventivas de integridade.

4. Análise

4.1 Arranjos institucionais e governança da implementação

A implementação do Prêmio Honestidade nas Escolas estruturou-se a partir de um arranjo interinstitucional com características colaborativas, articulando controle interno e sistema educacional. O desenho buscou reduzir a fragmentação típica das ações estatais por meio da integração entre formulação temática e execução pedagógica, exigindo coordenação contínua entre órgãos com competências distintas (Hill & Hupe, 2002).

A governança da política baseou-se em cooperação técnica e pedagógica entre a Controladoria-Geral do Estado de Santa Catarina (CGE/SC), responsável pela diretriz de fomento à integridade e gestão de riscos, e a Secretaria de Estado da Educação (SED/SC), detentora da capilaridade territorial e da competência de execução da política educacional. A partir de 2023, o arranjo foi ampliado com a inclusão da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), representada pelo Programa de Extensão em Educação e Cultura Política do Centro de Ciências da Administração e Socioeconômicas (ESAG), conferindo suporte acadêmico e pedagógico à iniciativa.

A estrutura decisória foi formalizada por meio de portarias conjuntas e editais anuais, que definiram competências e responsabilidades compartilhadas. À CGE/SC coube a coordenação geral do programa, o financiamento da premiação e a definição dos critérios técnicos relacionados à integridade. À SED/SC competiu a divulgação, a mobilização das unidades escolares e a organização logística das etapas de seleção e premiação. Essa formalização normativa conferiu previsibilidade procedimental e delimitou responsabilidades institucionais.

A coordenação interorganizacional operou em múltiplas camadas (layers). No nível central, o grupo de trabalho composto por representantes da CGE/SC e da SED/SC definiu cronograma, regras e critérios de avaliação. No nível regional, as Coordenadorias Regionais de Educação (CREs) atuaram como instâncias intermediárias, mobilizando escolas, orientando equipes pedagógicas e realizando a pré-seleção dos trabalhos. A política, portanto, foi continuamente reinterpretada no momento de sua operacionalização, evidenciando que a implementação se dá como processo dinâmico de tradução entre níveis administrativos (Hill & Hupe, 2002).

A capacidade institucional de implementação apresentou trajetória evolutiva. O programa iniciou-se em 2019 como projeto piloto restrito a dez escolas da Grande Florianópolis e, a partir da utilização da estrutura descentralizada da SED/SC, expandiu-se progressivamente, alcançando 94% dos municípios catarinenses em 2024. Essa ampliação territorial indica articulação efetiva entre desenho central e capilarização administrativa.

Ao mesmo tempo, houve a necessidade de ajustes operacionais ao longo das edições, incluindo redistribuição de tarefas e contratação de apoio externo para produção de materiais e organização de eventos. Os registros das ações ao longo do tempo evidenciam que a implementação demandou adaptações contínuas para compatibilizar objetivos estratégicos com condições organizacionais concretas.

O arranjo institucional do Prêmio, assim, combinou formalização normativa, coordenação interorganizacional e expansão territorial progressiva. Sua governança estruturou-se por meio de mecanismos definidos de cooperação entre órgãos, operando em diferentes níveis administrativos e mobilizando capacidades técnicas e pedagógicas para viabilizar a política preventiva de integridade no contexto educacional.

4.2 Instrumentos de política e tradução pedagógica da integridade

A promoção da integridade no âmbito do Prêmio Honestidade nas Escolas materializou-se por meio de um conjunto de instrumentos de política (*policy tools*) que traduziram conceitos abstratos de ética pública, como compliance, transparência e cuidado com o patrimônio público, da linguagem técnico-administrativa para uma linguagem formativa e acessível ao público infantojuvenil. Essa tradução constitui etapa central da implementação, pois é nesse momento que valores institucionais são convertidos em dispositivos operacionais no ambiente escolar.

O principal instrumento pedagógico é a Cartilha do Prêmio, desenvolvida nos anos de 2023 e 2024 em parceria com a Udesc, contando com a participação dos pesquisadores e extensionistas do NISP – Núcleo de Inovações Sociais na Esfera Pública, e membros dos Programas de Extensão em Educação e Cultura Política e da Enactus (em 2023), que auxiliaram diretamente na confecção do material, especialmente na elaboração e sistematização dos conteúdos apresentados. O material conta com jogos, narrativas e atividades lúdicas para facilitar o debate em sala de aula e integrar o tema da integridade às rotinas pedagógicas, ancorada em estrutura teórica robusta. Ao oferecer suporte didático estruturado, a cartilha busca reduzir a distância entre a diretriz normativa e a prática escolar, favorecendo a internalização de valores públicos por meio da experiência concreta. A avaliação docente da edição de 2024 indicou elevada percepção de utilidade pedagógica: 99% dos professores consideraram o material suficiente para transmitir o conteúdo proposto, e 82% afirmaram que a cartilha foi essencial para o desenvolvimento do projeto.

O Concurso Cultural atua como mecanismo de incentivo à participação, mobilizando estudantes do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental por meio de produções artísticas. A competição desloca a integridade do plano exclusivamente normativo para o plano da vivência e da expressão criativa, aproximando-se de estratégias baseadas em valores (values-based) descritas na literatura sobre políticas preventivas (Six & Lawton, 2013).

Observa-se ainda evolução temática ao longo das edições: de uma abordagem centrada na conduta individual, como em “O que é ser honesto?” (2019), para uma perspectiva cívica e coletiva, “Guardiões do Nosso Espaço – Alunos como Agentes do Patrimônio Público Escolar” (2024). Essa ampliação conceitual aproxima o programa de referenciais curriculares mais abrangentes, como os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), indicando progressiva sofisticação temática.

A figura da mascote “Catarina” desempenha função simbólica estratégica no conjunto dos instrumentos. Representada como uma criança com Síndrome de Down, a personagem associa inclusão e vigilância cidadã por meio de elementos visuais como o binóculo, que simboliza atenção ao bem público, e o apito, que remete à

sinalização de irregularidades. Embora simbólico, esse recurso contribui para tornar o conteúdo normativo mais inteligível e próximo do universo infantil, reforçando identidade e reconhecimento do programa no espaço escolar.

A formação docente constitui o elo entre instrumento e prática. Realizada pelos parceiros da Udesc por meio de plataforma virtual e encontros síncronos, a capacitação preparou professores para trabalhar o tema de forma transversal no currículo, e não apenas no âmbito do concurso. Os conteúdos dialogam com a Cartilha do Prêmio, com o objetivo de permitir que os docentes possam avançar nas temáticas que façam sentido em sala de aula, e assim, orientar seus alunos em relação ao prêmio. Na plataforma, ainda, foram disponibilizados vídeos curtos instrucionais para cada tema, além de materiais de apoio como artigos científicos, indicação de sites ou relatórios técnicos, que pudessem dar suporte aos docentes. Além de capacitar os professores da Rede Estadual, a formação possibilita a multiplicação de conteúdos para educação cidadã e de sustentabilidade, bem como consiste em contrapartida pelo esforço dos professores na orientação dos candidatos ao Prêmio. Os dados de avaliação indicaram elevada satisfação, com 100% dos participantes afirmando que aplicariam os conhecimentos adquiridos em sua prática profissional. Ainda que se trate de percepção declarada, o resultado sugere potencial de influência sobre a rotina pedagógica.

O conjunto desses instrumentos revela tentativa de articular dimensões normativas e formativas. O edital anual estabelece regras e critérios objetivos de participação enquanto as atividades pedagógicas e os elementos simbólicos reforçam a internalização de valores públicos. Essa combinação aproxima-se da integração entre estratégias baseadas em conformidade e estratégias baseadas em valores, consideradas complementares na construção de sistemas de integridade (Six & Lawton, 2013).

Observa-se, portanto, que a integridade foi operacionalizada não apenas como obrigação formal, mas como conteúdo formativo incorporado às práticas escolares. Ao associar normas, produção criativa e participação docente, o programa procurou criar ambiente favorável à formação de disposições éticas duradouras, alinhando-se à perspectiva de que políticas preventivas devem atuar sobre dimensões culturais e comportamentais, e não exclusivamente sobre mecanismos sancionatórios (Oliveira & Ribeiro, 2024).

4.3 Estratégias de implementação, institucionalização e sustentabilidade

A trajetória do Prêmio Honestidade nas Escolas revela um movimento de expansão territorial, mas também de fragilidade institucional. A estratégia de implementação adotou caráter incremental: iniciado em 2019 como projeto-piloto restrito a dez escolas da Grande Florianópolis, envolvendo 1.485 alunos, o programa alcançou, na 6ª edição (2024), 54.843 estudantes inscritos, distribuídos em 441 escolas de 141 municípios, correspondendo a 94% das cidades catarinenses com público-alvo elegível (CGE/SC, 2024a; Pieri et al, 2024).

Como se observa na Tabela 1, o crescimento foi consistente ao longo das edições, tanto em número de alunos quanto em abrangência municipal.

Tabela 1

Evolução e crescimento do Prêmio Honestidade nas Escolas (2019–2024)

Ano	Edição	Nº de Alunos	Crescimento (%) vs edição anterior	Nº de Escolas	Nº de Municípios	Premiados	Observação
2019	I	1.485	—	10	(Grande Fpolis)	15	Projeto-piloto regional
2020	II	122	-91,8%*	30	26	15	* Redução associada ao contexto da pandemia de Covid-19
2021	III	25.000	20391%	N/A	36 CREs	15	Expansão estadual inicial
2022	IV	30.000	20%	269	105	15	Consolidação regional
2023	V	52.000	73,30%	444	148	15	Alta capilaridade estadual

2024	VI	54.000	3,80%	441	141	72 (2 por regional)	Descentralização da premiação e incentivo territorial
------	----	--------	-------	-----	-----	---------------------	---

A ampliação do número de premiados na edição de 2024, passando de 15 vencedores estaduais para 72 premiados distribuídos entre as 36 Coordenadorias Regionais de Educação, evidencia um ajuste estratégico no desenho da política. A descentralização da premiação funcionou como mecanismo de incentivo territorial, fortalecendo a mobilização local e ampliando a percepção de equidade entre as regiões. Essa adaptação demonstra aprendizado institucional ao longo da implementação, reforçando o caráter incremental e responsivo da política.

Esse crescimento foi viabilizado pela utilização da estrutura descentralizada da Secretaria de Estado da Educação, especialmente por meio das 36 Coordenadorias Regionais de Educação (CREs), que atuaram como instâncias intermediárias de mobilização e pré-seleção. O modelo de premiação descentralizada, ampliado de 15 premiados nas primeiras edições para 72 vencedores distribuídos por regionais em 2024, funcionou como mecanismo de incentivo local, fortalecendo o engajamento das escolas e ampliando a capilaridade da política (CGE/SC, 2024b). A estratégia demonstra alinhamento com a literatura de implementação, segundo a qual políticas interorganizacionais demandam coordenação em múltiplas camadas e adaptação às dinâmicas locais (Hill & Hupe, 2002).

A expansão quantitativa foi acompanhada por mecanismos de monitoramento da efetividade. Questionários aplicados aos docentes na edição de 2024 indicaram que 71% perceberam mudanças significativas no comportamento dos alunos após a participação no projeto e 100% afirmaram que aplicariam os conhecimentos adquiridos em sua prática pedagógica (CGE/SC, 2024a). Embora baseados em percepção, esses dados sugerem que a política ultrapassou a dimensão formal do concurso, alcançando reconhecimento na linha de frente da implementação.

Sob a ótica da literatura, tal resultado pode ser interpretado como indicio de enraizamento inicial no ambiente escolar, na medida em que professores, enquanto burocratas de nível de rua, passaram a validar o instrumento como recurso pedagógico relevante (Hill & Hupe, 2002). A política, portanto, demonstrou capacidade de mobilização e aceitação operacional.

Contudo, a consolidação operacional não foi acompanhada por institucionalização robusta. A literatura aponta que a sustentabilidade de políticas de integridade depende da existência de arcabouço estratégico consistente, apoio da alta direção e continuidade administrativa (Barreto & Vieira, 2021; Smidova et al., 2022;).

Esse desafio não é isolado, sendo identificado em outras experiências no setor público brasileiro, que evidenciam a dificuldade de transição de iniciativas governamentais para políticas institucionalizadas (Costa et al., 2022).

A literatura regional também aponta que iniciativas de integridade, mesmo quando tecnicamente estruturadas, tendem a enfrentar obstáculos de continuidade quando não incorporadas de forma estável às rotinas institucionais e aos marcos estratégicos de longo prazo (Miranda et al., 2020). O caso aqui analisado dialoga com esse padrão, evidenciando que a consolidação operacional não garante, por si só, a institucionalização política.

A fragilidade estrutural materializou-se no encerramento da edição prevista para 2025. Apesar do planejamento técnico concluído, o projeto foi descontinuado por decisão administrativa. O caso evidencia que a política alcançou consolidação operacional, o como fazer, mas não atingiu grau suficiente de institucionalização para garantir sua sustentabilidade. Formalizada por editais e portarias anuais, a iniciativa não foi incorporada como programa de Estado com previsão normativa ou orçamentária permanente, permanecendo vulnerável a mudanças de prioridade governamental. A decisão política, portanto, supera a dimensão técnico-administrativa.

A literatura distingue iniciativas ancoradas predominantemente na gestão da ética, centradas em instrumentos e procedimentos formais, daquelas que se consolidam como gestão ética, integradas de modo substantivo à cultura organizacional (Bergue, 2024). No caso analisado, observa-se esforço consistente de construção de cultura preventiva no ambiente escolar, evidenciado pela alta adesão e pela validação pedagógica do programa. Entretanto, do ponto de vista organizacional, o Prêmio manteve características de projeto estratégico dependente de conjunturas administrativas e de lideranças específicas, não alcançando autonomia institucional suficiente para atravessar mudanças de gestão.

Esse desfecho reforça que políticas preventivas de integridade enfrentam desafios específicos de sustentabilidade. Seus resultados, como formação ética e mudança cultural, são difusos e de longo prazo, reduzindo sua visibilidade política imediata e, consequentemente, os incentivos para manutenção prioritária de recursos e

apoio governamental (Smidova et al., 2022). A implementação revela-se, assim, uma arena política na qual se definem as condições reais de consolidação ou descontinuidade da política pública (Hill & Hupe, 2002).

Conclui-se que o Prêmio Honestidade nas Escolas demonstrou viabilidade técnica, capacidade de mobilização territorial e aceitação pedagógica. Todavia, sua interrupção em 2025 evidencia que expansão e reconhecimento operacional não são suficientes para assegurar institucionalização duradoura quando a política permanece dependente de apoio circunstancial e carece de mecanismos estruturais de proteção e continuidade.

5. Discussão

A trajetória do Prêmio Honestidade nas Escolas (2019–2025) oferece subsídios empíricos relevantes para a compreensão das políticas preventivas de integridade no contexto subnacional brasileiro. O caso indica que a educação para a integridade se mostra uma estratégia viável e eficaz para mobilizar a comunidade escolar. Contudo, sua sustentabilidade revelou-se condicionada a variáveis políticas que extrapolam a competência técnica dos gestores responsáveis pela implementação.

Os resultados observados corroboram a literatura que defende a complementaridade entre abordagens baseadas em regras (*compliance-based*) e abordagens baseadas em valores (*values-based*) (Six & Lawton, 2013). A percepção de mudança comportamental relatada por 71% dos docentes participantes da edição de 2024 indica que intervenções preventivas voltadas à formação de valores e atitudes éticas podem gerar engajamento no ambiente escolar. Esses resultados dialogam com estudos que destacam a importância de promover práticas educativas capazes de fortalecer comportamentos pró-éticos, indo além de mecanismos meramente formais ou burocráticos de controle (Carrara & Betetto, 2009; Oliveira & Ribeiro, 2024).

O caso também reforça a concepção de que integridade pública não se limita à ausência de corrupção, mas envolve a construção ativa de valores compartilhados (Huberts, 2014). Ao utilizar instrumentos lúdicos e pedagógicos, como cartilhas, concurso cultural, mascote e formação docente, o programa traduziu conceitos abstratos de ética pública para a linguagem infanto juvenil, contribuindo para a formação de um ambiente favorável ao comportamento ético positivo (Oliveira & Ribeiro, 2024).

A continuidade e a expansão do programa entre 2019 e 2024 foram favorecidas por três fatores centrais de implementação. Primeiro, o arranjo interinstitucional entre a CGE/SC, a SED/SC e, a partir de 2023, a UDESC permitiu articular expertise técnica em integridade, capilaridade da rede educacional e suporte acadêmico-pedagógico. Essa cooperação reduziu o isolamento típico dos órgãos de controle e qualificou o conteúdo formativo da política, ao incorporar fundamentação teórica e metodológica na elaboração das cartilhas e na estruturação da formação docente. A presença da universidade estadual contribuiu para fortalecer a legitimidade pedagógica da iniciativa.

Segundo, a estratégia incremental, de um piloto com 1.485 alunos para mais de 54 mil inscritos, possibilitou aprendizado institucional e ajustes progressivos, característica compatível com a literatura de implementação que enfatiza adaptação ao longo do processo (Hill & Hupe, 2002; Pieri et al., 2024).

Terceiro, a mobilização na ponta mostrou-se decisiva. A validação do programa pelos professores, enquanto burocratas de nível de rua, foi fundamental para sua execução concreta. A utilidade pedagógica percebida transformou os gestores regionais, os diretores de escola e os docentes em agentes implementadores ativos, garantindo capilaridade e operacionalização nas salas de aula (Hill & Hupe, 2002).

Apesar do êxito operacional, o encerramento do programa em 2025 evidencia fragilidade estrutural. O caso demonstra que legitimidade técnica e legitimidade política não são variáveis equivalentes já que a aceitação pela comunidade escolar e a expansão territorial não foram suficientes para assegurar sua continuidade.

A literatura sobre integridade destaca que a sustentabilidade de políticas preventivas depende do comprometimento da alta liderança e da estabilidade do apoio político ao longo do tempo (Barreto & Vieira, 2021; Smidova et al., 2022). A decisão administrativa de encerramento revela que o programa não alcançou nível de institucionalização suficiente para se transformar em um programa de Estado. Sob essa perspectiva, a iniciativa consolidou-se como projeto com desempenho técnico consistente, mas não se converteu plenamente em política de Estado. Ainda que formalizada por editais e portarias anuais, não foi incorporada a marcos normativos ou orçamentários permanentes que assegurassem sua blindagem institucional.

A distinção proposta por Bergue (2024) entre gestão da ética, centrada em instrumentos e procedimentos, e gestão ética, incorporada de modo substantivo à cultura organizacional, auxilia a interpretar o caso. Observa-se avanço significativo na construção de cultura preventiva no ambiente escolar. Contudo, no plano organizacional mais amplo, a política permaneceu dependente de conjunturas administrativas.

O modelo adotado, baseado em concurso cultural, material pedagógico estruturado e formação docente, apresenta potencial de replicabilidade técnica em outros contextos subnacionais. Seu custo moderado e a sistematização metodológica favorecem a adaptação a diferentes realidades institucionais. Os mecanismos de governança, a partir da articulação de parceiros, mitigam parte dos custos potenciais e conferem um caráter ainda mais dinâmico ao caso.

Entretanto, a replicabilidade de forma sustentável exige a criação de marcos institucionais que garantam continuidade para além de ciclos administrativos. A experiência analisada sugere que políticas preventivas de integridade demandam dupla institucionalização: cultural, no nível dos implementadores e da comunidade escolar; e organizacional, no nível das estruturas estatais responsáveis por sua manutenção.

Em síntese, o caso do Prêmio Honestidade nas Escolas demonstra que a prevenção da corrupção por meio da educação é pedagogicamente promissora, mas também vulnerável. A implementação mostrou-se capaz de mobilizar atores e produzir reconhecimento na linha de frente. Todavia, a ausência de mecanismos estruturais de sustentação revelou os limites da consolidação institucional.

O desafio para futuras iniciativas consiste em transformar experiências bem-sucedidas de mobilização e aprendizagem em políticas públicas efetivamente institucionalizadas, com bases normativas sólidas e viabilidade orçamentária, capazes de atravessar mudanças administrativas sem perder continuidade e propósito.

6. Considerações finais

O presente estudo analisou o Prêmio Honestidade nas Escolas como um caso relevante de política preventiva de promoção da integridade em nível subnacional, buscando compreender como a educação para a cidadania pode ser mobilizada como instrumento de formação de valores públicos.

A investigação demonstrou que a iniciativa alcançou êxito operacional e pedagógico, evidenciado pela expansão territorial e pela validação dos professores participantes. Ao mesmo tempo, sua trajetória foi interrompida pela fragilidade de sua institucionalização, reforçando a literatura que aponta que políticas preventivas tendem a depender de arranjos institucionais capazes de protegê-las de descontinuidades administrativas.

No campo da implementação, o caso confirma que a efetividade de políticas preventivas depende de arranjos interorganizacionais consistentes, capacidade institucional e engajamento dos atores da linha de frente. A articulação entre CGE, SED e UDESC mostrou-se fundamental para conferir legitimidade técnica e pedagógica ao programa, enquanto a atuação dos diretores de escola e professores revelou-se decisiva para sua materialização no cotidiano escolar.

A análise também evidencia a tensão entre execução na ponta e sustentação no topo da estrutura governamental. A implementação não se resume à execução técnica de decisões previamente tomadas, mas envolve processos de interpretação, ajuste e negociação ao longo do tempo (Hill & Hupe, 2002). O engajamento da base mostrou-se determinante para a difusão territorial e para a incorporação das práticas no ambiente escolar. Contudo, esse engajamento não foi suficiente para assegurar a continuidade do programa diante da retirada de suporte e da ausência de mecanismos formais que garantissem estabilidade institucional (Barreto & Vieira, 2021; Smidova et al., 2022).

Para a agenda de integridade pública, o caso analisado evidencia que a efetividade de políticas preventivas depende da forma como instrumentos formais e estratégias formativas são articulados no contexto institucional. No Prêmio, a combinação entre editais normativos, material pedagógico estruturado e formação docente permitiu traduzir valores públicos em práticas escolares recorrentes. Essa experiência sugere que a consolidação de uma cultura de integridade requer processos contínuos de formação e mediação institucional, aproximando-se da distinção entre gestão da ética e gestão ética proposta por Bergue (2024) e dialogando com estudos sobre formação ética no ambiente escolar (Carrara & Betetto, 2009).

Como agenda futura, sugere-se a realização de estudos comparativos entre estados ou municípios que adotem iniciativas semelhantes, bem como pesquisas longitudinais que acompanhem os efeitos de intervenções educativas em integridade ao longo do tempo. Investigações adicionais sobre mecanismos institucionais capazes de blindar políticas preventivas contra descontinuidades administrativas também se mostram relevantes.

Conclui-se que o Prêmio Honestidade nas Escolas demonstrou que a promoção da integridade pela via educacional é possível, mobilizadora e coerente com abordagens contemporâneas de prevenção. Contudo, sua trajetória também evidencia que transformar projetos bem-sucedidos em políticas de Estado exige não apenas capacidade técnica, mas estabilidade institucional e compromisso político contínuo.

Agradecimentos

Jéssica Machado agradece ao Programa de Bolsas de Monitoria de Pós-Graduação (PROMOP), da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Marisa Zikan da Silva agradece ao Programa Institucional de Bolsas de Pós-Graduação (PIBPG), do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), pelo apoio financeiro que possibilitou o desenvolvimento desta pesquisa. Daniel Moraes Pinheiro agradece ao apoio financeiro e às bolsas de extensão e pesquisa da Udesc por meio dos Editais de Extensão e Programas de Iniciação Científica (PIBIC).

Referências

- Barreto, R. T. S., & Vieira, J. B. (2021). Os programas de integridade pública no Brasil: indicadores e desafios. *Cadernos EBAPE.BR*, 19(3), 442–463. <https://doi.org/10.1590/1679-395120200069>
- Bergue, S. T. (2024). Integridade e ética: problematizando os conceitos no contexto da administração pública federal brasileira. *Revista da CGU*, 16(30), 132–155. <https://doi.org/10.36428/revistadacgu.v16i30.741>
- Brasil. (2013). Lei nº 12.846, de 1º de agosto de 2013: Dispõe sobre a responsabilização administrativa e civil de pessoas jurídicas pela prática de atos contra a administração pública, nacional ou estrangeira. Diário Oficial da União. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12846.htm. Acesso em: 18 fev.2026
- Brunner, T., Souza, F. C. L., Santos, R. A., & Pantoja, M. J. (2024). Implementação de programas de integridade na administração pública: uma revisão sistemática de literatura. *Revista da CGU*, 16(30), 140–155. <https://doi.org/10.36428/revistadacgu.v16i30.746>
- Carrara, K., & Betetto, M. F. (2009). Formação ética para a cidadania. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 26(3), 337–347.
- Controladoria-Geral do Estado de Santa Catarina. (2024). *Prêmio Honestidade nas Escolas*. Governo do Estado de Santa Catarina. <https://www.cge.sc.gov.br/integridade-e-compliance/premio-honestidade-nas-escolas/>
- Controladoria-Geral do Estado de Santa Catarina (CGE/SC). (2024a). *Relatório de avaliação do VI Prêmio Honestidade nas Escolas*. Governo do Estado de Santa Catarina.
- Controladoria-Geral do Estado de Santa Catarina (CGE/SC). (2024b). *Documentos de gestão e monitoramento do Prêmio Honestidade nas Escolas*. Governo do Estado de Santa Catarina.
- Controladoria-Geral do Estado de Santa Catarina (CGE/SC). (2025a). *Processo administrativo CGE nº 00000210/2025-1*. Governo do Estado de Santa Catarina.
- Costa, V. V., Pinheiro, D. M., & Cancellier, É. L. P. L. (2022). Rompendo as barreiras à participação: O caso da CGEGO. In *Anais do Encontro Brasileiro de Administração Pública (EBAP 2022)*. Sociedade Brasileira de Administração Pública. <https://sbap.org.br/ebap/index.php/home/issue/view/22>
- Creswell, J. W. (2014). *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto* (3.ª ed.). Artmed.
- Flick, U. (2009). *Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes*. Penso.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. P. (2013). *Metodologia de pesquisa* (5ª ed.). McGraw-Hill.

- Heywood, P. M., & Kirby, G. (2020). Public integrity: from anti-corruption rhetoric to substantive moral ideal. *Etica Publica*, 2(2), 11–32.
- Hill, M., & Hupe, P. (2002). *Implementing public policy: Governance in theory and in practice* (2nd ed.). Sage Publications.
- Huberts, L. W. J. C. (2014). *The Integrity of Governance: What it is, what we know, what is done and where to go*. Palgrave Macmillan.
- Martins, M. J. D., & Simão, A. M. V. (2022). A (re)interpretação e a implementação das políticas educativas de cidadania pelos professores. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 30(117), 898–919.
- Mesquita, D. L. de. (2022). Cidadania desde a infância e educação para a democracia. *Educação e Pesquisa*, 48, e242945.
- Mesquita, D. L. de. (2024). A cidadania desde a infância contra a lógica da militarização. *Sociedade e Estado*, 39(3), e48184.
- Miranda, R. F. de A. de, Bleme, N. F., & Silva, T. J. (2020, novembro). Promovendo integridade e sustentabilidade na gestão pública em tempos de pandemia. In **XXV Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública** (Lisboa, Portugal, 24–27 nov. 2020). <https://rodrigofontenelle.com.br/font2022/wp-content/uploads/2022/06/CLAD-2020-Artigo.pdf>
- Novella-García, C., & Cloquell-Lozano, A. (2020). The ethics of maxima and minima combined with social justice as a form of public corruption prevention. *Crime, Law and Social Change*. <https://doi.org/10.1007/s10611-020-09921-2>
- OECD. (2017). *Recommendation of the Council on Public Integrity*. OECD Publishing. <https://legalinstruments.oecd.org/en/instruments/OECD-LEGAL-0435>
- Oliveira, T. F. de, & Ribeiro, A. C. M. L. (2024). Iniciativas de prevenção da corrupção orientadas para o comportamento humano no setor público: uma revisão sistemática da literatura nacional e internacional. *Revista da CGU*, 16(30), 156–169. <https://doi.org/10.36428/revistadacgu.v16i30.755>
- Pieri, F. M. L., Firmiano, J. M. C., & Silva, M. Z. (2024). Do desenho à integridade: Um relato técnico do Prêmio Honestidade nas Escolas em Santa Catarina. *Anais do II Congresso Nacional de Administração Contemporânea (CONACON)*. <https://doi.org/10.47094/IICONACON.2024/2>
- Pradel, C., & Dáu, J. A. T. (2009). A educação para valores e as políticas públicas educacionais. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 17(64), 521–548.
- Rodrigues, A. C. S., Chagas, L. A., & Calabria, T. L. C. (2023). Formar que cidadão? Concepções presentes na proposta curricular das escolas em tempo integral da Paraíba. *Roteiro*, 48, e33628.
- Six, F., & Lawton, A. (2013). Towards a theory of integrity systems: A configurational approach. *International Review of Administrative Sciences*, 79(4), 639–658. <https://doi.org/10.1177/0020852313501124>
- Smidova, Z., Cavaciuti, E., & Johnsen, J. (2022). Anti-corruption and public integrity strategies: Insights from new OECD indicators (OECD Economics Department Working Papers No. 1725). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/a925c7fd-en>



EBAP

Encontro Brasileiro de Administração Pública
XIII EBAP, Junho de 2026, Brasília-DF, Brasil

ARTIGO

Wu, X., Ramesh, M., Howlett, M., & Fritzen, S. (2014). *Guia de políticas públicas: gerenciando processos*. Enap.
<http://repositorio.enap.gov.br/handle/1/2555>

