

Implementação da Política de Desenvolvimento das Competências Socioemocionais: um estudo de caso na EEFM João Mattos

Gecilvone Passos Gonçalves

Universidade Estadual do Ceará - UECE

Prof. Dr. Antonio Germano Magalhães Junior

Universidade Estadual do Ceará - UECE

<https://revistas.uece.br/index.php/inovacaotecnologiasocial/article/view/10212>

Resumo

O desafio maior da educação contemporânea é instituir um padrão de escola para o Século XXI que traga, como preocupação maior, o desenvolvimento cognitivo e socioemocional dos estudantes. Dentro desta perspectiva, encontra-se o nosso objeto de estudo que norteou a pesquisa diante da seguinte problemática: a implementação da Política de Desenvolvimento das Competências Socioemocionais (PDCS), promovida pela Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC), foi desenvolvida à luz de suas diretrizes na comparação com o que, de fato, vivencia a comunidade escolhida como lócus da pesquisa? O espaço empírico escolhido foi a Escola de Ensino Fundamental e Médio João Mattos, pertencente à SEFOR 03, e localizada no Bairro Montese, na cidade de Fortaleza. Para tanto, há uma abordagem relevante de dois processos ocorridos na rede pública do Estado, os quais fomentaram a referida política: a Reorganização Curricular do Ensino Médio (2012) e a implantação das Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTIs), iniciada em 2016, os quais adotaram algumas tecnologias educacionais inovadoras e fortaleceram outras, que, hoje, tornaram-se basilares para a política em estudo. A pesquisa, de cunho qualitativo, se apoia no paradigma interpretativo-qualitativo e o método empregado foi o Estudo de Caso. A pesquisa de campo nos apontou que, diante das análises realizadas nas diretrizes da política e do que a comunidade escolar vivencia, a etapa de implementação ocorreu de forma positiva. Porém, por ser uma política pública recente, muitas ações ainda devem ser concretizadas e fortalecidas promovendo a efetiva educação integral do estudante.

Palavra-chave implementação de políticas públicas; competências socioemocionais; reorganização curricular; ensino médio integral.

Abstract

The major challenge of contemporary education is to institute a school system for the 21st Century that brings, as a major concern, students' cognitive and socioemotional development. Within this perspective, we find our object of study that guided research in the face of the following problems: the implementation of the Policy for the Development of Socioemotional Competencies (PDCS), promoted by the Education Department of Ceará

(SEDUC), was developed in the light of its guidelines in comparison with what, in fact, experiences the chosen community as the locus of research? The empirical space chosen was the João Mattos School of Elementary and Secondary Education, belonging to SEFOR 03, and located in the Montese Quarter, in the city of Fortaleza. In order to do so, there is a relevant approach to two processes that took place in the public network of the State, which fostered the aforementioned policy: the Curricular Reorganization of Secondary Education (2012) and the implementation of Secondary Schools in Integral Time (EEMTIs), 2016, which adopted some innovative educational technologies and strengthened others, which today have become the basis for the policy under study. The qualitative research is based on the interpretative-qualitative paradigm and the method used was the Case Study. Field research has pointed out that, given the analyzes carried out in the policy guidelines and what the school community experiences, the implementation stage occurred in a positive way. However, because it is a recent public policy, many actions still have to be concretized and strengthened, promoting the effective integral education of the student.

Key-word public policy implementation; socioemotional competences; curricular reorganization; integral high school.

Introdução

A implementação das políticas públicas educacionais contemporâneas traz, recorrentemente, temas como competências socioemocionais, habilidades do século XXI e currículo socioemocional. Este artigo está centrado na etapa de implementação da Política de Desenvolvimento das Competências Socioemocionais (PDCS), promovido pela Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC) nas escolas públicas. A formação da agenda desta política teve início em 2012 com ações interventivas e permanentes, como a Reorganização Curricular do Ensino Médio, e fortalecida em 2016, com o lançamento do Ensino Médio Integral. Em 2018, institucionalizou-se como política pública.

Escolher o recorte da implementação parece ser crucial no entendimento do locus do processo político em sua completude, uma vez que consegue aglutinar as versões técnicas e a versão política da ação pública. Em políticas públicas, a implementação é um processo de interação estratégica entre diversos atores que operam em ambiente de incertezas, pelos diferentes interesses em jogo, onde recursos são barganhados e tomadas de decisão são negociadas.

Partindo das análises curriculares atuais, defende-se que o Ensino Médio deve ser organizado de modo a garantir o direito à aprendizagem dos jovens, pautado no desenvolvimento dos potenciais cognitivos, sociais, produtivos e pessoais. Nesta perspectiva, a Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC) tem promovido, desde 2012, várias intervenções na educação básica, pautada na perspectiva do desenvolvimento das competências socioemocionais dos educandos e, conseqüentemente, numa aprendizagem significativa.

Dentro deste contexto, esta pesquisa tem como objetivo geral compreender a implementação da PDCS no currículo de uma escola estadual cearense, realizando o processo de comparação entre as diretrizes da política e o que, de concreto, vivencia a comunidade escolar. Assumimos, ainda, como objetivos específicos: entender o conceito de Políticas Públicas e as etapas que compõem seu ciclo, principalmente o da implementação; descrever a Política Pública em estudo e o lócus da pesquisa – Escola de Ensino Fundamental e Médio João Mattos e averiguar como ocorreu a implementação da Política de Desenvolvimento das Competências Socioemocionais, à luz de suas diretrizes e na comparação com o que, de fato, vivencia a comunidade escolhida como lócus da pesquisa.

O estudo das políticas públicas

O estudo da evolução do conceito de políticas públicas e os diversos enfoques empregados pelos estudiosos ajudam no entendimento, não somente da complexidade do tópico, mas de sua importância. Perceber por que determinadas problemáticas que atingem a sociedade adentram na agenda pública e outras não, a seleção da estratégia para superá-las, e o formato de sua implementação são decisivos para o fortalecimento da própria cidadania.

Para Rua (1998, p. 232), “é possível estabelecer que a política consiste no conjunto de procedimentos formais e informais que expressam relações de poder e que se destinam à resolução pacífica dos conflitos quanto a bens públicos.”

Na concepção de Secchi (2014, p.1): “Políticas públicas tratam do conteúdo concreto e do conteúdo simbólico de decisões políticas, e do processo de construção e atuação dessas decisões”. A discussão sobre a definição de política pública travada por Secchi (2014) é orientada por três questões fundamentais:

1. Políticas públicas são elaboradas exclusivamente por atores estatais, ou também por atores não estatais?
2. Políticas públicas também se referem à omissão ou à negligência?
3. Apenas diretrizes estruturantes (de nível estratégico) são políticas públicas, ou as diretrizes mais operacionais também podem ser consideradas políticas públicas? (SECCHI, 2014, p.2).

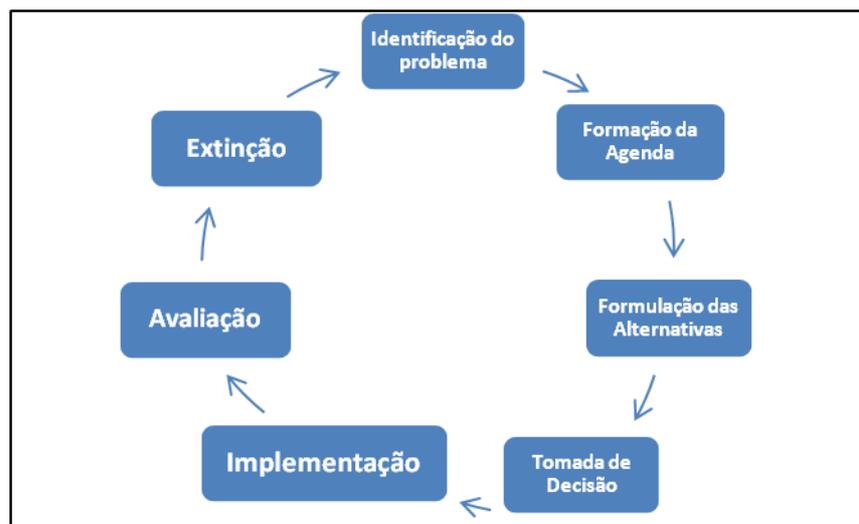
Secchi (2014) considera que “o processo de elaboração de políticas públicas (policy-making process) também é conhecido como ciclo de políticas públicas (policy cycle).” Assim sendo, as sete fases do processo apontadas pelo autor são: Identificação do problema; Formação da agenda; Formulação de alternativas; Tomada de decisão; Implementação; Avaliação; Extinção (SECCHI, 2014, p. 33).

O Ciclo das Políticas Públicas

A proposta de entendimento da Política Pública organizada como um ciclo, chamada por Lindblom de Ciclo da Política Pública (*Policy Cycle*), se traduz na dinâmica do processo feita de maneira temporal. É uma forma de visualizar e interpretar a política pública em fases e sequências organizadas de maneira interdependente.

Para Secchi (2014), o ciclo de políticas públicas é um esquema composto por diversas etapas seriais e dependentes entre si. Como dispositivo de visualizar uma política pública e seus efetivos (des)caminhos faz-se uso do Ciclo de Políticas Públicas. Por meio deste entendimento, podemos esquematizar as fases e formas de uma política pública, bem como entender os intervenientes para sua formação.

Segue abaixo um diagrama (Figura 01) que ilustra os diferentes estágios do ciclo. É importante salientar que, apesar de a figura inferir a uma análise serial, as fases precisam ser analisadas como um recurso indutivo para distinguir os atores e os procedimentos que dialogam em torno dos processos das políticas públicas, devendo-se evitar qualquer enfoque rigoroso referente a estas etapas.

Figura 1 – Etapas do Ciclo das Políticas Públicas

Fonte: Elaborado pela autora. Adaptado Fonte: SECCHI, 2014 p. 33

O estudo do ciclo da política somente ressoa importante quando se compreende a divisão de forma não linear, como diz Rua (2012). Segundo a autora, as etapas são compreendidas não como um processo linear,

"mas como uma unidade contraditória, em que o ponto de partida não está claramente definido e as atividades de etapas distintas podem ocorrer simultaneamente ou as próprias etapas podem apresentar-se parcialmente superpostas" (RUA, 2012, p.35).

Diante da proposta do nosso trabalho, a etapa de implementação merece um detalhamento maior, pois a nossa pesquisa está centrada nesta fase do ciclo da política pública em estudo. Ponto importante na fase de implementação é o consenso sobre as metas e os objetivos entre aqueles que executam a política e os que a formulam.

A etapa de implementação

Para o que mais interessa ao trabalho, a etapa de implementação das políticas coloca-se como etapa, frequentemente, menosprezada. Nesta fase, alguns elementos podem prejudicar o processo das políticas, como por exemplo: disputa pelo poder entre organizações; contexto social, econômico e tecnológico das políticas; recursos políticos e econômicos; treinamento do setor administrativo responsável pela execução e o apoio político à disposição.

Secchi (2013, p. 57) afirma que "a fase de implementação é aquela em que a administração pública reveste-se de sua função precípua: executar as políticas públicas". Esta é a etapa mais longa da formulação da política, pois é nesse processo que é posto em prática todo o estudo e planejamento realizado na formulação de alternativas, de modo a combinar os diferentes recursos disponíveis (financeiros, pessoas, espaço físico, entre outros) para transformar as intenções iniciais em resultados efetivos.

Analisar o processo de implementação representa a oportunidade de compreender os processos implicados para alcance dos efeitos esperados na etapa de elaboração da política e aponta para dimensões cruciais no sentido de explicar os insucessos dos governos

em atingir os objetivos definidos na etapa de definição da política, podendo constituir-se em um processo de aprendizagem. Nesse sentido, a implementação deve ser reconhecida como uma etapa fundamental dentro da análise de políticas pública, sendo primordial buscar analisar como os arranjos locais se comportam frente a uma determinação governamental para implementar ações, programas e políticas.

Secchi (2014, p. 58-59) observa que a implementação deve ser encarada não como um mero problema técnico, mas sim como um complexo conjunto de elementos políticos que podem não ser concretizados da maneira planejada. Efetivamente, em especial quando uma política envolve diferentes níveis de governo - federal, estadual, municipal - ou diferentes regiões de um mesmo país, ou ainda, diferentes setores de atividade, a implementação pode se mostrar uma questão problemática, já que o controle do processo torna-se mais complexo. Mesmo quando se trata apenas do nível local, há que se considerar, ainda, a importância dos vínculos entre diferentes organizações e agências públicas no nível local para o sucesso da implementação.

Das políticas educacionais

Dentre os direitos sociais a serem prestados pelo Estado, merece destaque o direito à educação. Não há como se falar em um Estado evoluído, promotor de igualdade e de bem estar social sem se cogitar avanços no sistema educacional e a efetiva prestação desse direito.

As políticas públicas educacionais são, normalmente, de largo alcance e, em geral, envolvem várias dimensões e atores, partindo da esfera governamental e chegando às salas de aula. Existem políticas educacionais formuladas em todas as instâncias educativas: União, Estados, Municípios, Secretarias de Educação, escolas, sala de aula, de acordo com as perspectivas e análise de cada contexto (BENÍTEZ, 2012).

Neste sentido, tem-se que as Políticas Públicas Educacionais estão diretamente ligadas à qualidade da educação e, conseqüentemente, à construção de uma nova ordem social, em que a cidadania seja construída primeiramente nas famílias e, posteriormente, nas escolas e na sociedade.

Políticas Educacionais no Brasil e o Panorama atual da Educação no Ceará

No decorrer dos anos no Brasil, a Política Educacional fora definida de formas diferentes, por ser um elemento de normatização do Estado e que envolve interesses políticos diversos. No entanto, a Política Educacional de um país deve ser guiada pelo povo, respeitando o direito de cada indivíduo e assegurando o bem comum.

As questões que envolvem a política educacional no Brasil têm sido objeto de inúmeros estudos nas últimas décadas. Cada vez mais temas como: políticas de formação de professores, políticas curriculares, políticas de qualificação da educação básica, política de formação superior têm se configurado como uma preocupação por parte daqueles que estão preocupados com a educação no país. para manter e controlar as relações capitalistas num dado momento histórico.

É bem verdade que os governos vêm tentando melhorar a educação no país, mas muitos entraves e barreiras têm ainda que ser debelados, entre eles a falta de uma política pública contínua e o combate aos desvios de verbas para a educação que é protagonizada por políticos descomprometidos com o bem social. Segundo Garcia (2004),

um dos grandes problemas enfrentados no sistema de ensino brasileiro é a falta de continuidade das políticas públicas destinadas à ele, além do mais, como é de conhecimento de toda a população, os desvios de recursos da

educação, realizados pelos políticos desonestos de plantão, são muito grandes. (GARCIA, 2004, p. 64)

O governo federal, através do Ministério de Educação e Cultura – MEC, tem proporcionado programas educacionais que visam ao resgate da qualidade da educação brasileira. Programas esses que demonstram as melhores intenções possíveis, mas, às vezes, tornam-se ineficientes pela ausência de interesse do seu cumprimento, pela falta de fiscalização dos recursos destinados, pela sua má aplicação, além de uma série de fatores.

Muitas são as leis que tem gerado expectativas à população brasileira, que ainda acredita em melhores dias e aguarda uma educação que atenda as reais necessidades dos indivíduos, transformando-os em verdadeiros cidadãos. São essas políticas públicas educacionais que poderão fazer a diferença, todavia, essas expectativas sinalizam a perda de forças mediante a uma Proposta de Emenda Constitucional – PEC, de nº 241/16 que tem como objetivo criar um teto para os gastos públicos e frear o seu crescimento por vinte anos. Diante disso, e por saber que educação e saúde poderão deixar de receber um terço das verbas obrigatórias que injetariam recursos para a alavancagem nessas áreas, conclui-se que as políticas públicas educacionais dão sinal de fraquejamento em nosso país.

O Estado brasileiro adota o modelo de federalismo o qual atribui responsabilidades individualizadas à União, aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios na formulação e implementação de políticas sociais. Com esta realidade, ao longo dos últimos anos, o Ceará vem ultrapassando as metas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica¹ (Ideb).

A última nota divulgada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), órgão regulador, mostra o Ceará como o sexto estado do país e o primeiro da região Nordeste com melhor marca referente aos anos iniciais (1º ao 5º) do ensino fundamental de 2017.

O Estado também superou a meta nos anos finais (6º ao 9º), mas não atingiu a marca exigida para o ensino médio. Segundo o levantamento, o Ceará superou a meta do IDEB proposta para 2017 nos cinco anos iniciais em 1,4 ponto. Foi o sexto ano consecutivo em que o estado atingiu a marca exigida pelo MEC. Já no ensino médio, o Ceará registrou a marca de 4.1 pontos, marca 0.60 menor que a estipulada no ano. O resultado atingido pelo estado foi 1.4 maior que o obtido em 2016. Contudo, o Ceará não atingiu a meta.

E é neste nível de ensino que nossa pesquisa está inserida. Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), é prioridade dos Estados a oferta do Ensino Médio. Nos últimos anos, foi registrado um crescimento da matrícula deste nível de ensino na rede estadual cearense, o que pode ser comprovado por meio dos Censos Escolares. Um levantamento da Célula de Avaliação Institucional (Ceavi), da Secretaria da Educação do Estado do Ceará (Seduc), mostra que a expansão é da ordem de 12,4%. Os estudos apontam dois fatores como decisivos nesse processo: o aumento da demanda em função do processo de universalização do ensino fundamental e a maior valorização do ensino médio no mercado de trabalho.

No âmbito de programas desenvolvidos pela Secretaria Estadual de Educação focados no Ensino Médio, foram identificados três programas que têm como objetivo a mudança/ ampliação da estrutura curricular tradicional: o processo de Reorganização Curricular, o Programa Escola Regular em Tempo Integral e o Projeto Ensino Médio Noturno. Os dois primeiros foram o “chão” das várias iniciativas pedagógicas focadas no desenvolvimento das Competências Socioemocionais (CS) que culminaram na implementação da política pública em estudo.

¹ O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado em 2007 e reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. Ele é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) – para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil – para os municípios.

Descrevendo o caso: implementação do Projeto de Desenvolvimento das Competências Socioemocionais

Constata-se que, atualmente, temas como competências socioemocionais, habilidades do século XXI e currículo socioemocional, dentro dos regimes de implementação das políticas curriculares contemporâneas, tornaram-se cíclicos nas discussões educacionais promovidas pelos diferentes sistemas de ensino. Portanto, para entendermos a política em estudo torna-se necessário abordarmos o cerne da sua essência: as competências socioemocionais.

Segundo o Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa (2010), o termo competência é a “Capacidade decorrente de profundo conhecimento que alguém tem sobre um assunto”. Poderíamos, então, dizer que competência é a capacidade de usar nossas inteligências, nossos pensamentos, memória e outros recursos mentais para realizar com eficiência uma tarefa desejada. Competência é a operacionalização da inteligência, e a forma concreta e prática de colocá-la em ação. Quando trabalhamos com as diferentes inteligências humanas, podemos ativar diferentes competências.

Na nossa pesquisa, destacaremos um tipo de competência: a socioemocional. Tidas como tão importantes quanto as competências cognitivas (avaliadas por testes de inteligência e conhecimento acadêmico) para a obtenção de bons resultados na escola, e tão ou mais importantes que elas para o trabalho e a vida, formuladores de políticas públicas educacionais vêm demonstrando interesse crescente em incorporar ferramentas para seu desenvolvimento.

Examinando publicações recentes, engendradas no contexto de determinada rede política contemporânea, encontramos algumas conexões discursivas envolvendo a promoção de competências socioemocionais, educação para o século XXI e aprendizagens permanentes. Um desses documentos, publicado pelo Instituto Ayrton Senna (IAS), parte do pressuposto de que

“[...] formar crianças e jovens para superar os desafios do século XXI requer o desenvolvimento de um conjunto de competências necessárias para aprender, viver, conviver e trabalhar em um mundo cada vez mais complexo”. (IAS, 2014, p. 4).

A partir desse modelo são propostos programas curriculares baseados no Big Five², tendo em vista o desenvolvimento de competências socioemocionais. As teorizações centradas nos modelos do Big Five apontam um conjunto de cinco grandes fatores que, enquanto traços de personalidade, podem ser medidos cientificamente, em especial em seu potencial para as organizações.

² O pioneirismo da teoria do Big Five é atribuído a Gordon Allport e colegas, em meados dos anos 30. Influenciados pela hipótese léxica de Francis Galton, segundo a qual as diferenças individuais mais importantes deveriam estar presentes na linguagem cotidiana, Allport e seus colegas buscaram nos dicionários todos os adjetivos que poderiam descrever atributos de personalidade (como por exemplo: “amável”, “agressivo” etc). Novo refinamento foi então proposto nos anos 40 por Raymond Cattell, que reduziu a lista de adjetivos para 171 termos e depois os agrupou via análise fatorial por afinidade em 35 clusters. O passo seguinte foi então construir testes de personalidade que permitissem capturar estas múltiplas dimensões de personalidade. A partir dos anos 60, com grandes amostras provenientes da aplicação de diversos testes de personalidade e reanálises dos estudos de Cattell, diversos autores encontraram que cinco fatores principais explicavam a maior parte da variação existente nos testes. A partir da década de 60 os autores que mais contribuíram ao modelo sendo assim considerados os “pais” desse modelo foram: Lewis Goldberg, Robert R. McCrae e Paul T. Costa, Jerry Wiggins e Oliver John.

No limite, segundo o psicólogo, além de intensificar a busca por resultados educacionais futuros, a teoria do Big Five permite um ensino mais personalizado.

De fato, o Big Five é exatamente sobre isso. Ele proporciona uma descrição do indivíduo nas características que diferenciam uma criança/ jovem de seus pares e cria, então, a possibilidade de alinhar o ambiente de aprendizagem de acordo com a individualidade, proporcionando por isso um ensino melhor.. (FRUYT, 2014, p. 1).

É importante destacar que esta metodologia foi adaptada pelo Instituto Ayrton Senna que denominou de Diálogos Socioemocionais. Ela está intimamente ligada ao nosso objeto de estudo e foi adotada pela SEDUC, em 2018, em estágio experimental, com o intuito de subsidiar o trabalho desenvolvido pelos professores e outros profissionais que estão diretamente ligados com a política de desenvolvimento das competências emocionais.

Antes disso, o Ceará já tinha iniciado o trabalho com as CS desenvolvido a partir de metodologias focadas em causas e interesses dos alunos. Este processo ocorreu no momento da Reorganização Curricular do Ensino Médio, iniciado em 2012, em parceria com o Instituto Aliança (IA). O importante foi a conquista da intencionalidade pedagógica, para que o processo não se tornasse uma abstração ou algo sem consistência. A concretização deste processo se deu com a inclusão do componente curricular Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS) no cotidiano de algumas escolas.

Implementação da Política de Desenvolvimento Intencional das Competências Socioemocionais no Ceará

Em janeiro de 2016, o Ceará propõe a formulação de mais uma política educacional, desta vez com a organização curricular do Ensino Médio em Tempo Integral, processo que seria o desdobramento da reorganização curricular iniciada em 2012. Nesse sentido, o objetivo é de uma política fundamentada na concepção de uma educação que desenvolva na sua integralidade as dimensões física, afetiva, cognitiva, intelectual e ética do ser humano, por meio da ampliação do tempo, espaço e currículo. Para esta nova realidade, o desenvolvimento das CSEs tomou um vulto muito maior do que, até então, usufruía.

Para esta nova realidade, a parceria mais efetiva com a qual o Ceará vai empreender é com o Instituto Ayrton Senna que traz para as escolas cearenses, em caráter experimental, a tecnologia educacional “Diálogos Socioemocionais”, proposta de intervenção que favorece aos alunos a capacidade de entendimento das próprias emoções, compreendendo como elas ocorrem e o que fazer para desenvolvê-las. São atividades abertas que promovem a comunicação/interação, incentivando a postura participativa e responsiva, baseada em avaliação formativa.

No momento de formalização da Política de Desenvolvimento das Competências Socioemocionais no Estado do Ceará, foram divulgadas as iniciativas que compõem o conjunto das suas ações. São elas: Juventude em Ação; Psicólogos Educacionais; Mediação Social e Cultura de Paz; Educação, Gênero e Sexualidade na Escola; Aprendizagem Cooperativa; Comunidade de Aprendizagem; Projeto de Vida e Mundo do Trabalho, Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS) e o Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT). As duas últimas iniciativas são componentes curriculares que foram incluídos no currículo das escolas e tornaram-se o sustentáculo para a referida política.

As diretrizes institucionais da política e o contexto real da prática

Quanto aos documentos oficiais, a SEDUC dispõe apenas de 02 Notas Técnicas, apresentadas nos anexos A e B, e que trazem algumas diretrizes para a implementação da política. Como estratégia inicial, a SEDUC, em dezembro de 2016, realizou o processo seletivo com o objetivo de formar cadastro de reserva para a contratação futura de 35 Analistas – Psicólogos Educacionais, para atuarem em Fortaleza e no interior do Estado do Ceará no Programa EMI - Ensino Médio Integrado.

O próprio governo, através da Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem – CODEA/SEDUC, foi o responsável pela produção das diretrizes e das orientações que deveriam guiar as unidades escolares, com o suporte para a implementação da política. Nesse sentido, foram concebidas as seguintes técnicas, cada qual operacionalizada a partir de ferramentas determinadas: (I) sensibilização do público e das instituições escolares; (II) apresentação de estudos, com evidências da eficácia das iniciativas já implementadas pelo governo cearense; (III) formação do corpo técnico e funcional; e (IV) rede de desenvolvimento de pessoas.

O Governo do Ceará firmou um acordo de parceria com o Instituto Ayrton Senna que, segundo o documento orientador, consiste em desenhar uma política integradora, sustentável, abrangente e de qualidade para o desenvolvimento das competências socioemocionais, na rede estadual de educação pública cearense, melhorando e expandindo as ações curriculares de sucesso, presentes no NTPPS e no PPDT, por meio de estratégias de formação, integração, gestão e acompanhamento.

Segundo as informações contidas na Nota Técnica 01 (Anexo A), em 2018, os professores lotados nestas duas iniciativas educacionais contariam com formações bimestrais, promovidas pela SEDUC. Na ocasião, também seriam formados os Coordenadores Escolares que acompanham o PPDT na escola. Além disso, os Professores Diretores de Turma, assim como os Psicólogos Educacionais e Coordenadores Escolares, participariam do Curso de Formação dos Diálogos Socioemocionais, elaborada e disponibilizada pelo Instituto Ayrton Senna e que acontece de forma online, através da Plataforma AVACED (Ambiente Virtual de Aprendizagem Centro de Educação a Distância).

Com o objetivo de ampliar o repertório de ferramentas e práticas de acompanhamento socioemocional, o Instituto Ayrton Senna cria o *Diálogos Socioemocionais*, em parceria com pesquisadores e educadores. Constitui-se de uma proposta de monitoramento socioemocional que oferece aos gestores e educadores subsídios para criar e aprimorar políticas e práticas de educação integral, com foco no desenvolvimento das CS, como é o caso da política em estudo.

Como a Rede Estadual de Educação do Ceará apresenta várias modalidades de ensino distintas (Ensino Regular, Ensino de Tempo Integral, Ensino Profissional), a referida política apresentou também orientações distintas para cada realidade. Para a nossa pesquisa, que tem como lócus a EEFM JOÃO MATTOS, a orientação a ser analisada é aquela direcionada às escolas que têm PPDT e NTPPS:

1. O professor do NTPPS desenvolve o Projeto de Vida já estruturado para essas metodologias;
2. O PDT, no tempo curricular destinado ao componente Formação para a Cidadania e Desenvolvimento das Competências Socioemocionais, aplica o instrumental de monitoramento (denominado Rubricas) e desenvolve atividades pedagógicas focadas nas competências, planejadas de forma integrada com o trabalho desenvolvido no Projeto de Vida pelo NTPPS;
3. O planejamento integrado entre PPDT e NTPPS deverá acontecer nos horários de planejamento do professor dos componentes citados acima, quando possível, com o intuito de que sejam partilhadas informações coletadas por eles. (SEDUC, NOTA TÉCNICA 02, 2018).

Metodologia e percepção dos sujeitos da pesquisa

A pesquisa, de cunho qualitativo, se apoia no paradigma interpretativo-qualitativo. O método empregado foi o Estudo de Caso que tem como lócus de análise a Escola de Ensino Fundamental e Médio João Mattos, localizada em Fortaleza, no Bairro Montese. A pesquisa de campo utilizou como instrumentos a análise documental e a entrevista semiestruturada. Foram elencados quatro sujeitos de pesquisa, sendo duas professoras de NTPPS, um Coordenador Escolar e um técnico da SEDUC.

Sob a ótica dos sujeitos envolvidos diretamente na etapa de implementação da Política de Desenvolvimento das Competências Socioemocionais nas escolas públicas do Ceará, os resultados alcançados pelas estratégias adotadas na etapa de implementação da política foram, em geral, positivos e ocorreram em consonância com as suas diretrizes. No entanto, ainda apontam falhas em alguns aspectos.

O primeiro sujeito envolvido no processo a ser entrevistado, o qual denominaremos de Entrevistado 01, integra o Núcleo Gestor da EEFM JOÃO MATTOS. A princípio, relatou que a Política de Desenvolvimento das Competências Socioemocionais (PDCS) enfrentou muita resistência por parte do corpo docente da escola. Mas, apesar de todas as dificuldades enfrentadas, reconhece a importância desta política e percebe, através do trabalho desenvolvido, principalmente por parte dos professores de NTPPS, um crescimento significativo nas CS dos estudantes e, conseqüentemente, uma evolução do protagonismo dos alunos após a implementação da política na escola. Para ele, esta etapa ocorreu de forma alinhada com as diretrizes da política.

A Entrevistada 2, tutora de NTPPS, afirma que a implementação da PDCS ocorreu de forma satisfatória e alinhada às diretrizes propostas. No entanto, aponta algumas dificuldades enfrentadas: a formação geral e continuada dos professores, a ausência de um profissional de psicologia por polo/região para dar suporte ao professor que, muitas vezes, é acometido de um adoecimento mental diante das demandas de conflitos psicológicos trazidos pelos estudantes.

Em seguida, alinhando-se à fala da Entrevistada 02, a Entrevistada 03 – também tutora de NTPPS - adverte que o adoecimento mental do professor é muito preocupante. As poucas formações presenciais que ocorreram não são suficientes para preparar os docentes nesta imensa e importante missão de desenvolver as competências socioemocionais nos alunos, que chegam à escola trazendo uma bagagem enorme de conflitos internos. Ela afirma que a escola busca vários parceiros com o intuito de fortalecer este trabalho e isto tem minimizado a ausência de um suporte mais consistente.

Na entrevista seguinte, a pesquisadora foi ao encontro da atual Coordenadora de Gestão Pedagógica (COGEP- SEDUC) que será identificada como Entrevistada 04, que trouxe sua visão acerca da política em estudo e esclareceu vários pontos importantes referentes à implementação da mesma. Para ela, o documento da UNESCO em que os quatro pilares da educação estão expressos, foi o marco para uma mudança de pensamento sobre o processo ensino-aprendizagem dentro do Estado do Ceará. A coordenadora reforça que

Diante dos pilares da educação - “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a conviver” e “aprender a ser” – constata-se que a escola está bem estruturada para realizar, de forma eficaz, os dois primeiros, os quais estão intimamente ligados aos aspectos cognitivos. Já os outros dois pilares – “aprender a conviver” e “aprender a ser” – não faz parte do currículo das escolas. Estão mais ligados ao aspecto emocional e os educadores trabalham isso de forma esporádica, assistemática e não intencional. A partir desta lacuna, o jovem sai da escola sem sua formação integral. E foi dentro deste contexto, que o Ceará iniciou o investimento no processo de desenvolvimento das competências socioemocionais.

Diante desta constatação, a Entrevista 04 reforça o pensamento de que é necessário existir a intencionalidade no “ensino das emoções”. Ela afirma que

As competências socioemocionais devem ser desenvolvidas por metodologias focadas em causas e interesses dos alunos. É preciso que haja uma intencionalidade pedagógica para que o processo não se torne uma abstração ou algo sem consistência.

A informação repassada pela entrevistada é de que a SEDUC quer contemplar todas as escolas com o trabalho de desenvolvimento das CSE. Para tanto, várias iniciativas pedagógicas são propostas, dependendo da realidade de cada contexto escolar e comunitário. Quanto à formação dos professores dentro da política, a profissional informa que, para 2019, a SEDUC ainda está desenhando o formato desta demanda. É certo que o IA continuará com a formação direta dos professores de NTPPS que residem na capital e também com a formação de um professor e técnico por CREDE, para que estes repliquem aos demais atores envolvidos diretamente no trabalho.

Considerações finais

No estudo realizado, percebemos que o campo de políticas públicas, mesmo diante dos avanços, apresenta uma literatura escassa e essa realidade fica ainda mais clara nas que se dedicam na análise do processo de implementação, oferecendo ainda como uma literatura limitada a avaliar como as ações previstas na formulação se apresentam diferentes na etapa da implementação. Enfrentamos outra limitação no que diz respeito às diretrizes oficiais da PDCS, pois é quase inexistente os documentos oficiais para embasar, de fato, a pesquisa.

No entanto, levantamos muitas informações através das entrevistas e dos projetos transversais que culminaram na demanda da referida política. Concluímos que a estrutura da PDCS concentra várias iniciativas pedagógicas que já se desenvolviam, de forma separada, e que convergiam para o mesmo objetivo: a preocupação com a educação integral do estudante através do enfoque das competências socioemocionais. Desta forma, a condensação destas iniciativas facilitam a concretização da política de PDCS.

Diante dos dados obtidos, percebe-se que o Estado do Ceará tem investido de forma prioritária na educação integral do estudante. Para isso, ao longo da última década, implementou algumas políticas educacionais, como a Reorganização Curricular do Ensino Médio e a ampliação das Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, focadas no fortalecimento de uma educação que contemple tanto o aspecto cognitivo quanto o socioemocional.

A análise empírica permitiu verificar que a implementação da política em estudo ocorreu de forma consistente e trouxe um novo olhar, por parte da gestão e professores, para o jovem estudante da EEFM João Mattos. Inicialmente, enfrentou uma grande resistência por parte dos professores, porém já se consolidou como uma ferramenta poderosa no combate à evasão e na resignificação da escola como um local de crescimento e evolução pessoal.

No caso analisado, há dois importantes agentes diretamente ligados à implementação da política: os tutores do NTPPS e os PDTs, que compõem duas iniciativas pedagógicas fortalecidas ao longo do processo e que se transformaram em âncora da política dentro das escolas. Diante da pesquisa, percebeu-se que o alinhamento entre estes dois profissionais é essencial para que o trabalho, de fato, ocorra.

Os resultados revelaram, entre outras questões, que a implementação da PDCS é um trabalho de parcerias e que supõe uma sintonia de propósitos e de ações, com o assumir de

responsabilidades específicas das partes em todas as fases de implementação. E o fator primordial para a promoção deste alinhamento situa-se na formação continuada dos atores que se encontram na ponta do processo: os professores e coordenadores escolares.

As proposições sinalizadas por estes atores mostram que é no momento das capacitações que os educadores são provocados a reverem suas convicções e práticas pedagógicas, relacionando esse trabalho a uma reflexão e discussão acerca dos procedimentos teórico-metodológicos que estão sendo propostos pela política em estudo. Na fase inicial da implementação, ocorreram vários ciclos de formação destes atores, porém há uma constatação de que estes momentos ficaram escassos, fato este que compromete o êxito dos trabalhos.

A SEDUC, dentro do consenso das metas e objetivos da PDCS, reafirma a intenção de fortalecer as ações com o intuito de corrigir algumas lacunas e levar a ideia de educação integral para toda a rede estadual de educação.

Dentro das percepções dos sujeitos entrevistados, foi forte também o alerta acerca da necessidade de um olhar mais cuidadoso com o profissional que lidará diretamente com o processo sugerido pela política. A maioria afirma que, como a proposta é de uma educação integrada, as políticas públicas precisam pensar o desenvolvimento dos sujeitos de forma integrada, promovendo a formação e acompanhamento dos gestores e professores, para que estes possam se sentir seguros para lidar com o trabalho de desenvolvimento das emoções dos seus alunos.

Como qualquer inovação em educação, essa melhoria é construída por meio de um processo, em diferentes fases e movimentos, e não nasce pronta ou como solução fechada. A Política de Desenvolvimento das Competências Socioemocionais dos estudantes é uma proposta que deve receber novas e constantes contribuições de todos os setores articulados.

Assim sendo, concluímos que o processo de implementação da PDCS ocorreu de forma satisfatória e que o objetivo que traz em sua formulação é de extrema importância para uma educação significativa. No entanto, ficou claro que a política apresenta algumas descontinuações de ações que são fundamentais para o seu prosseguimento exitoso, como é o caso das formações continuadas presenciais dos profissionais que lidam diretamente com o estudante e da contratação de mais profissionais formados na área de psicologia, como forma de dar suporte ao trabalho desenvolvido na escola.

Referências bibliográficas

ABED, A. L. Z. **O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica.** São Paulo: [s.n], 2014

AZEVEDO, J. C; REIS, J. T. **Reestruturação do Ensino Médio:** pressupostos teóricos e desafios da prática. São Paulo: Fundação Santillana, 2013.

BENÍTEZ, A. V. **Educação no Brasil.** São Paulo: [s.n], 2012. Disponível em: <<http://www.labor.org.br>>. Acesso em: 07 ago. 2018.

BRASLAVSKY, C. **Dez fatores para uma educação de qualidade para todos no século XXI.** São Paulo: Moderna, 2005.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil:** promulgada em 5 de outubro de 1988. Organização do texto: Juarez de Oliveira. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990. 168 p.

_____. INEP/MEC. **Enciclopédia de pedagogia universitária: glossário vol. 2** / Editora-chefe: Marília Costa Morosoni. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

BRASIL / MEC. Lei n.º. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 20 dez.1996.

_____. Portaria n.º 971, que institui o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 09 out. 2011.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

_____. Câmara de Educação Básica. CEB n.º 3, de 26 de junho de 1998. Institui as **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/res0398.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular: ensino médio**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content//2018/04/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site.pdf> . Acesso em: 10 jan. 2019.

CAPES – FUNDAÇÃO COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Edital n. 44/2014. **Programa de apoio à formação de profissionais no campo das competências socioemocionais**, 2014. Disponível em: <<http://socioemocionais.capes.gov.br/>> Acesso em: 18 dez. 2018.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Manual de orientações das ações do professor diretor de turma/ Secretaria da Educação**; Coordenadoria de Cooperação com os Municípios. - Fortaleza: SEDUC, 2014.

_____. Secretaria da Educação. **Of. Circ. n.º 12/2013**. Orienta para o início das atividades de Reorganização Curricular do Ensino Médio. CODEA, 2013.

_____. Secretaria da Educação. **Instruções Operacionais - Reorganização Curricular do Ensino Médio Diurno**. Fortaleza: SEDUC, 2013. Disponível em: <<http://www.CREDE06.seduc.ce.gov.br/index.php/noticias/64-programas-e-projetos/940-reorganizacao-curricular-do-ensino-medio-diurno>>. Acesso em: 6 maio 2017.

_____. **Relatório (preliminar) Reorganização Curricular do Ensino Médio**. Fortaleza: SEDUC, 2012.

CHAUÍ, M. A. **A ideologia da competência**. Belo Horizonte: Autêntica; São Paulo: Perseu Abramo, 2016.

DALFIOR, E. T.; LIMA, R. C. D.; ANDRADE, M. A. C. Implementação de políticas públicas: metodologia de análise sob o enfoque da política institucional. **Saúde Debate**, Rio de Janeiro, v. 39, n.5, p.283-297, dez.2015.

DELORS, J. **Educação um tesouro a descobrir**: relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

DOURADO, L. F. **A qualidade da educação: conceitos e definições**. Brasília: [s.n], 2007. Disponível em: <http://escoladegestores.mec.gov.br/site/8-biblioteca/pdf/qualidade_da_educacao.pdf>. Acesso em: 16 fev.2019.

FERREIRA, A. B.H. Novo **Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 5. ed. Curitiba: Positivo, 2010.

FÓRUM INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS “**Educar para as competências do século 21**”. São Paulo, 2014. Comunicado de Imprensa. Disponível em: <<http://www.educacaoec21.org.br/foruminternacional2014/wpcontent/uploads/2014/01/comunicado-de-imprensa-f%C3%B3rum.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2018.

GARCIA, E. O Direito à Educação e suas Perspectivas de Efetividade. **Revista Jurídica Virtual**, v.5, n. 57, p.22-27, fev. 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/revista/Rev_57/Artigos/Art_Emerson.htm>. Acesso em: 03.mar.2018.

RUA, M.G. As políticas públicas e a juventude dos anos 90. In: **Jovens acontecendo na trilha das políticas públicas**. 2ed. Brasília: CNPD,1998.

_____. **Políticas públicas**. 3. ed. Florianópolis: EdUFSC, 2014.

SECCHI, L. **Políticas Públicas: Conceitos, Esquemas de Análises, Casos Práticos**. São Paulo: Cengage Learning, 2014.

_____. **Análise de políticas públicas**: diagnóstico de problemas, recomendação de soluções. São Paulo: Cengage Learning, 2016.