



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE ESTUDOS SOCIAIS APLICADOS
MESTRADO PROFISSIONAL EM PLANEJAMENTO E POLÍTICAS PÚBLICAS

GECILVONE PASSOS GONÇALVES

IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE DESENVOLVIMENTO DAS
COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS: UM ESTUDO DE CASO NA EEFM JOÃO
MATTOS

FORTALEZA - CEARÁ

2019

GECILVONE PASSOS GONÇALVES

IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE DESENVOLVIMENTO DAS
COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS: UM ESTUDO DE CASO NA EEFM JOÃO
MATTOS

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas do Centro de Estudos Sociais Aplicados da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Planejamento e Políticas Públicas. Área de concentração: Planejamento e Políticas Públicas.

Orientador(a): Prof. Dr. Antonio Germano Magalhães Junior

FORTALEZA - CEARÁ

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Gonçalves, Gecilvone Passos .

Implementação da Política de Desenvolvimento das Competências Socioemocionais: um estudo de caso na EEFM João Mattos [recurso eletrônico] / Gecilvone Passos Gonçalves. - 2019.

1 CD-ROM: il.; 4 ¼ pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 106 folhas, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm).

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Estudos Sociais Aplicados, Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas, Fortaleza, 2019.

Área de concentração: Planejamento e políticas públicas.

Orientação: Prof. Dr. Antonio Germano Magalhães Junior .

1. Implementação de Políticas Públicas . 2. Competências Socioemocionais. 3. Reorganização Curricular. 4. Educação Integral. I. Título.

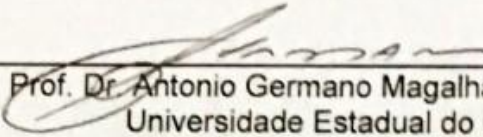
GECILVONE PASSOS GONÇALVES

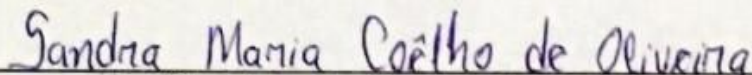
IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE DESENVOLVIMENTO DAS
COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS: UM ESTUDO DE CASO NA EEFM
JOÃO MATTOS

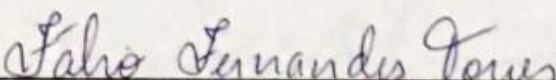
Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas do Centro de Estudos Sociais Aplicados da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Planejamento e Políticas Públicas. Área de concentração: Planejamento e Políticas Públicas.

Aprovada em: 22/03/2019

BANCA EXAMINADORA


Prof. Dr. Antonio Germano Magalhães Junior (Orientador)
Universidade Estadual do Ceará - UECE


Prof.ª Dr.ª Sandra Maria Coelho de Oliveira
Secretaria de Educação do Ceará - SEDUC


Prof. Dr. Fábio Fernandes Torres
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela dádiva da vida e por me permitir realizar tantos sonhos nesta existência. Obrigada por me permitir conhecer, errar, aprender e evoluir.

Aos meus pais, Quitéria (*in memorian*) e Osvaldo, meu infinito agradecimento pela certeza de que, além do amor, recebi de vocês uma herança valiosa: a educação.

Aos meus filhos, Igor e Michele, pela compreensão nos momentos de ausência, pela cumplicidade, pelo amor e apoio incondicionais. Vocês são luzes em minha vida!

Ao meu irmão Leomário e à minha cunhada Florência Átilla, que vibraram comigo, desde a aprovação na seleção até a finalização do processo.

A todos os meus professores, desde a educação infantil até a esta etapa, cada um de vocês possui um valor inestimável.

Às amigas, Isabela e Corina, agradeço pela compreensão, incentivo e apoio!

Ao Prof. Dr. Antonio Germano Magalhães Júnior que, mesmo em meio a todas as demandas acadêmicas, que não são poucas, acolheu o meu trabalho e aceitou orientar-me, apesar das circunstâncias.

À professora Dra. Sandra Coelho, pelas contribuições fundamentais ao desenvolvimento deste trabalho. Você foi especial neste momento!

Ao Prof. Dr. Fábio Fernandes, que tão gentilmente aceitou participar e colaborar com esta dissertação, nos momentos de qualificação e defesa. Muito obrigada!

Ao Governo do Estado do Ceará que, através da Secretaria de Educação Básica, financiou meus estudos neste curso, possibilitando a realização de um sonho.

Aos (às) colegas da Turma 16, guerreiros e guerreiras da educação, que formaram a 1ª turma composta por mestrandos-bolsistas da SEDUC: fizemos história!

Ao colega Gilmar Pereira Costa, que sempre me orientou nos momentos de dúvidas. Seu apoio foi essencial!

Às Profª Iane Nobre e Raphaela Mendes, que tão gentilmente colocaram suas experiências à disposição da pesquisa.

Finalmente, gostaria de agradecer à EEFM JOÃO MATTOS, escola na qual esse estudo foi realizado. Obrigada aos gestores e professores de NTTPS, os quais acolheram a pesquisa com muito carinho.

Enfim, obrigada a todos que, de alguma forma, participaram desta conquista!

“Onde quer que se descuide da educação, o Estado sofre um golpe nocivo.” (Aristóteles)

RESUMO

A presente dissertação, desenvolvida a partir do campo de estudo de Planejamento e Políticas Públicas, tem como objetivo compreender o processo de implementação da política de Desenvolvimento das Competências Socioemocionais (2018), promovida pela Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC) nos currículos das escolas públicas. Para tanto, há uma abordagem relevante de dois processos ocorridos na rede pública do Estado, que se tornaram basilares para 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 tecnologias educacionais inovadoras, como o Programa Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS) e fortaleceram outras, como o Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT), que, hoje, converteram-se no cerne da política em estudo. No campo metodológico, utilizou-se a abordagem qualitativa, empregando-se o método de estudo de caso, valendo-se ainda da pesquisa bibliográfica e documental para embasamento teórico e exploração do tema. O lócus de análise é a Escola de Ensino Fundamental e Médio João Mattos, localizada em Fortaleza, no Bairro Montese. Foram elencados quatro sujeitos de pesquisa, sendo duas professoras de NTPPS, um Coordenador Escolar e um técnico da SEDUC. Os dados obtidos com esses instrumentos foram analisados a partir do referencial teórico trazido nos estudos de Secchi (2013), Rua (2012), Hogwood e Gunn (1984), Lindblom (1959), além de outros autores que abordam a etapa de implementação de políticas públicas. 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 consistente. Porém, por ser uma política pública recente, muitas ações ainda devem ser realinhadas e fortalecidas promovendo a efetiva educação integral do estudante.

Palavras-chave: Implementação de Políticas Públicas. Competências Socioemocionais. Reorganização Curricular. Educação Integral.

ABSTRACT

The present dissertation, developed from the field of Planning and Public Policies, aims to understand the process of implementation of the Socioemotional Skills Development (2018) policy, promoted by the Secretariat of Education of Ceará (SEDUC) in the curricular of schools public policies. In order to do so, there is a relevant approach for two processes that have taken place in the State's public network, which have become the basis for this policy: the Curricular Reorganization of Secondary Education (2012) and the implementation of Secondary Schools in Integral Time (EEMTIs) , which began in 2016, which adopted innovative educational technologies, such as the Core Work, Research and Social Practices Program (NTPPS) and strengthened others, such as the Professor Project Director of Classes (PPDT), which today became the basis for the policy under study. In the methodological field, the qualitative approach was used, using the case study method, using bibliographical and documentary research for theoretical foundation and exploration of the theme. The locus of analysis is João Mattos Elementary and Middle School, located in Fortaleza, in the Montese neighborhood. Four research subjects were enrolled, being two NTPPS teachers, one School Coordinator and one SEDUC technician. The data obtained with these instruments were analyzed using the theoretical framework of the studies of Secchi (2013), Rua (2012), Hogwood and Gunn (1984), Lindblom (1959), and other authors that address the implementation stage of public policy. 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 consistently. However, because it is a recent public policy, many actions still need to be realigned and strengthened, promoting the effective integral education of the student.

Keywords: Public Policy Implementation. Socioemotional Competences. Curricular Reorganization. Integral Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Etapas do Ciclo das Políticas Públicas.....	20
Figura 2 -	Construção da proposta de Reorganização Curricular do Ensino Médio.....	56
Figura 3 -	Proposta Pedagógica do NTPPS.....	68
Figura 4 -	As 05 dimensões da personalidade humana e suas respectivas facetas.....	72
Figura 5 -	Conjunto de competências relacionadas ao repertório de cada série.....	73
Figura 6 -	Proposta do Itinerário nas Séries do Ensino Médio.....	77
Figura 7 -	Carga-horária do NTPPS na EEFM João Mattos.....	78
Figura 8 -	Diretrizes para a formação do Corpo Técnico e da rede de profissionais que atuarão diretamente no processo de implementação da política.....	82

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AVACED	Ambiente Virtual de Aprendizagem Centro de Educação a Distância
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CEAVI	Célula de Avaliação Institucional
CENPEC	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CNE	Conselho Nacional de Educação
CREDE	Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação
COAFI	Coordenadoria Administrativa Financeira
CODEA	Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem
CODESC	Coordenadora de Desenvolvimento da Escola
COGEP	Coordenadora de Gestão Pedagógica
COPEDE	Coordenadoria de Planejamento e Políticas Educacionais
COPEM	Coordenadoria de Cooperação com os Municípios
CS	Competências Socioemocionais
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DT	Diretor de Turma
FESTAL	Festival de Talentos da Escola Pública
FLATED	Faculdade Latino Americana de Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GPR	Gestão Por Resultados
GT	Grupo de Trabalho
IA	Instituto Aliança
IAS	Instituto Ayrton Senna
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPECE	Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação

NTPPS	Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômi
PAIC	Programa de Alfabetização na Idade Certa
PAR	Plano de Ações Articuladas
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PDCS	Política de Desenvolvimento das Competências Socioemocionais
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PNE	Plano Nacional de Educação
PPA	Plano Plurianual
PPAF	Plano Plurianual Federal
PPDT	Projeto Professor Diretor de Turma
PPP	Projeto Político Pedagógico
PQEB	Projeto de Qualificação da Educação Básica
PSNM	Piso Salarial Nacional do Magistério
PUC	Pontifícia Universidade Católica
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAP	Sistema de Acompanhamento Pedagógico
SEDUC	Secretaria de Educação Básica do Ceará
SEFOR	Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza
SEPLAG	Secretaria do Planejamento e Orçamento
SEFOR	Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza
SIAP	Sistema de Acompanhamento dos Projetos
SIGE	Sistema Integrado de Gestão Educacional
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
UNESCO	Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas
UFC	Universidade Federal do Ceará
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
2	O ESTUDO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS.....	17
2.1	O CICLO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS.....	18
2.2	A ETAPA DE IMPLEMENTAÇÃO.....	22
2.3	DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS.....	27
2.3.1	Políticas Educacionais no Brasil.....	29
2.3.2	Panorama atual da Educação no Ceará.....	32
2.3.3	O monitoramento da qualidade da Educação.....	35
2.4	A BNCC E AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS.....	37
2.4.1	As 10 competências gerais.....	39
3	DESCREVENDO O CASO: IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS SOCIO EMOCIONAIS.....	44
3.1	COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS EM FOCO.....	44
3.1.1	Críticas à Pedagogia das Competências.....	46
3.1.2	Competências Socioemocionais como estratégia para a aprendizagem.....	49
3.2	PROCESSOS BASILARES PARA A POLÍTICA NO CEARÁ.....	52
3.2.1	O Processo de Reorganização Curricular do Ensino Médio no Estado do Ceará.....	52
3.2.2	Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.....	56
3.3	IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA ESTADUAL DE DESENVOLVIMENTO INTENCIONAL DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NO CEARÁ.....	59
3.4	INICIATIVAS PEDAGÓGICAS QUE COMPÕEM A POLÍTICA DE DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS SOCIO EMOCIONAIS NO CEARÁ.....	63
3.4.1	Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS).....	66
3.4.2	Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT).....	69
3.4.2.1	Diálogos Socioemocionais dentro do PPDT.....	71
3.5	LÓCUS DA PESQUISA: A ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL E	

	MÉDIO JOÃO MATTOS.....	74
3.5.1	A Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio João Mattos.....	74
3.5.2	A implementação do Desenvolvimento Intencional das Competências Socioemocionais na EEFM João Mattos.....	76
4	AS DIRETRIZES INSTITUCIONAIS DA POLÍTICA E O CONTEXTO REAL DA PRÁTICA.....	79
4.1	DIRETRIZES INSTITUCIONAIS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA.....	79
4.2	PERCEPÇÕES DA GESTÃO E DE OUTROS ATORES ACERCA DA IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA.....	85
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	91
	REFERÊNCIAS.....	94
	ANEXOS.....	101
	ANEXO A – NOTA TÉCNICA Nº 01 – POLÍTICA DE DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS – CODEA/SEDUC.....	102
	ANEXO B – NOTA TÉCNICA Nº 02 – POLÍTICA DE DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS – CODEA/SEDUC.....	103
	APÊNDICES.....	104
	APÊNDICE A – ROTEIRO PARA A ENTREVISTA COM O NÚCLEO GESTOR E PROFESSORES DE NTPPS DA EEFM JOÃO MATTOS.....	105
	APÊNDICE B – ROTEIRO PARA A ENTREVISTA COM A TÉCNICA DA SEDUC.....	106

1 INTRODUÇÃO

A escolha de um objeto de estudo e, inclusive os resultados de um trabalho de pesquisa, na maioria dos casos, parece ter uma relação imediata com nossa história de vida. “Os grupos e também os pesquisadores são dialeticamente autores e frutos de seu tempo histórico” (MINAYO, 1994, p.21).

Portanto, a justificativa do presente estudo complementa uma trajetória acadêmica e profissional – em permanente construção - sempre vinculada à educação pública cearense, a qual já me proporcionou vivências de vários programas e projetos desenvolvidos pela Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC), dentro do ambiente escolar. O interesse por pesquisar sobre esse tema nasce das inquietações surgidas a partir do contexto de atuação profissional, como Coordenadora Escolar, responsável pelo acompanhamento do Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT), tecnologia educacional diretamente atrelada ao desenvolvimento intencional das competências socioemocionais na escola.

Em geral, entendem-se Políticas Públicas como instrumento ou conjunto de ação dos Governos (SOUZA, 2006), uma ação elaborada no sentido de enfrentar um problema público (SECCHI, 2014) ou um “[...] conjunto de decisões e ações destinadas à resolução de problemas políticos” (RUA, 1998, p. 731). É o Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade. No caso desta pesquisa, o setor educacional.

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.

A implementação das políticas públicas educacionais contemporâneas traz, recorrentemente, temas como competências socioemocionais, habilidades do século XXI e currículo socioemocional. O conceito de competências socioemocionais vem sendo reconhecido como um importante componente do processo de ensino-aprendizagem e vem sendo investigado enquanto uma possibilidade de resposta às demandas educativas da sociedade atual, que visa ampliar o rol de competências e habilidades do indivíduo para enfrentar um mundo cada vez mais competitivo e excludente.

Esta pesquisa está centrada na etapa de implementação da Política de Desenvolvimento das Competências Socioemocionais (PDCS), promovida pela Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC) e oficializada em 2018. 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, pertencente a uma das Superintendências das Escolas Estaduais de Fortaleza – SEFOR 3, localizada no Bairro Montese, município de Fortaleza, Ceará.

Para uma maior compreensão do tema, 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, como o Programa Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS) e fortaleceram outras, como o Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT), que, hoje, tornaram-se basilares para a política em estudo.

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, uma reorganização curricular para esta etapa da educação básica, pautada na perspectiva do desenvolvimento das CS dos educandos e, conseqüentemente, numa aprendizagem significativa.

A discussão sobre o papel e a importância das CS ganhou corpo no mundo inteiro ao longo das últimas décadas. O momento histórico atual, repleto de profundas transformações sociais e tecnológicas, aponta para a necessidade de mudanças nos sistemas de ensino. O Relatório de Jacques Delors (UNESCO, 1996) é um dos documentos marcantes da mudança de discurso educacional em resposta aos novos desafios e sugere um sistema de ensino fundado em quatro pilares: (I) Aprender a Conhecer, (II) Aprender a Fazer, (III) Aprender a Ser, e (IV) Aprender a Conviver.

Dentro deste contexto, este projeto tem como objetivo geral compreender a implementação da política pública de Desenvolvimento de Competências

Socioemocionais 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. Para contemplar esse objetivo geral, delinearam-se três objetivos específicos necessários para responder à problemática:

- 1) Entender o conceito de Políticas Públicas e as etapas que compõem seu ciclo, principalmente o da implementação;
- 2) Descrever a Política Pública em estudo e o lócus da pesquisa – Escola de Ensino Fundamental e Médio João Mattos.
- 3) Averiguar como ocorreu a implementação da política pública de desenvolvimento intencional das competências socioemocionais, à luz de suas diretrizes e na comparação com o que, de fato, vivencia a comunidade escolhida como lócus da pesquisa.

Nesta perspectiva, a definição da base teórica e conceitual será embasada pelos teóricos como Secchi (2013), Rua (2014), Lindblom (1959), Vieira (2008), além de outros autores que abordam a etapa de implementação de políticas públicas; dentre outras fontes de investigações.

A síntese desse processo se expressa nos três capítulos aqui apresentados. Antes disso, na introdução, apresentamos a temática – Implementação da Política de Desenvolvimento das Competências Socioemocionais - bem como a delimitação do estudo de caso na EEFM João Mattos, Fortaleza-CE, que pretende compreender o processo de implementação de uma política pública no Estado do Ceará. Destacamos o problema norteador, os objetivos e a metodologia utilizada para a realização da pesquisa.

No segundo capítulo, intitulado “O Estudo das Políticas Públicas” apresentamos o conceito de Políticas Públicas, as etapas que compõem seu ciclo e, analisamos de forma mais profunda, a etapa da implementação. Em seguida, apresentamos um breve comentário sobre as Políticas Educacionais no Brasil, abordando o atual panorama histórico da Educação no Ceará. Dando continuidade, segue uma breve explanação sobre as proposições da Nova Base Nacional Curricular Comum (BNCC), aprovada recentemente, e que traz em seu bojo a temática central da política em estudo.

No terceiro capítulo, que tem como título “Descrevendo o Caso: Implementação do Projeto de Desenvolvimento Intencional das Competências

Socioemocionais”, descrevemos uma das categorias de análise “Competências Socioemocionais”, trazendo visões distintas de diversos autores. A partir desta descrição, abordamos os dois processos que fomentaram a implementação da política pública voltada ao desenvolvimento das competências socioemocionais: o processo de Reorganização Curricular do Ensino Médio no Estado do Ceará e o lançamento do Programa de Ensino Médio Integral. Finalizando o capítulo, detalhamos o caso da implementação da política de Desenvolvimento das Competências Socioemocionais no Ceará, as iniciativas pedagógicas que a compõem e, conseqüentemente, apresentamos o lócus da pesquisa: a EEFM João Mattos e a sua experiência dentro da política.

No quarto capítulo, expusemos as diretrizes institucionais da política e o contexto real da prática, no intuito de identificar a percepção dos atores envolvidos acerca da etapa de implementação e, diante da comparação entre a proposição desta etapa e o que vivencia a comunidade escolar, averiguar como ocorreu a implementação da política pública de desenvolvimento das competências socioemocionais.

Nas Considerações Finais, relatamos a análise da nossa pesquisa em forma de constatações e impressões colhidas, dentro da perspectiva de possíveis contribuições para a reflexão e o fortalecimento do objeto em estudo.

2 O ESTUDO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

Neste capítulo, abordaremos sobre Políticas Públicas, ressaltando alguns de seus aspectos conceituais e descrevendo o Ciclo das Políticas Públicas. Neste processo, a etapa da implementação ganha destaque, pois é a fase de delimitação da nossa pesquisa. Outro enfoque será reservado para as Políticas Educacionais, campo em que se situa o estudo e momento para apresentarmos o panorama atual das Políticas Educacionais do Brasil e do Ceará. Por fim, trazemos uma das mais recentes: a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), com a abordagem das competências socioemocionais.

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.”

Há diversas definições sobre o que são políticas públicas. Diante dos distintos conceitos disponíveis para a abordagem da temática, privilegiamos o trabalho de Secchi que, em uma recente publicação, promove um amplo esforço de revisão da literatura sobre políticas públicas.

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”. Por seu caráter dinâmico, o conceito é um importante instrumento analítico que favorece uma melhor compreensão acerca da política pública que se deseja compreender. O discurso em torno das políticas públicas não está carente de respostas teóricas ou metodológicas, uma vez que o campo de estudo em questão comporta múltiplos olhares.

Importante passo para a compreensão das políticas públicas é o estudo do que se convencionou chamar de ciclo de políticas (*Policy Cycle*). Essa concepção encerra a visão de que as políticas públicas constituem um ciclo

deliberativo, que tem estágios diversos e se constitui como um processo dinâmico e de aprendizado (SOUZA, 2006).

A manifestação acerca do juízo primário dos problemas e soluções é o caminho para o entendimento do que seria política pública. Perceber os vários níveis que a compõem com seus diversos graus de entendimento é compreender que há uma reorganização constante das práticas.

Secchi (2014) considera que existem duas abordagens de estudos de políticas públicas: a estatista, (state centered policy-making) que “considera as políticas públicas, analiticamente, monopólio de atores estatais” e a abordagem multicêntrica, que “considera organizações privadas, organizações não governamentais, organismos multilaterais, redes de políticas públicas (policy networks), juntamente com os atores estatais, protagonistas no estabelecimento das 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).

2.1 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. Secchi (2014) apresenta quatro tipos de políticas públicas, sendo a primeira a elaborada por Lowi, que considera o critério de “impacto esperado na sociedade” (LOWI, 1964, *apud* SECCHI, 2014, p. 16). São elas:

Políticas regulatórias: estabelecem padrões de comportamento, serviço ou produto para atores públicos ou privados [...] Políticas distributivas: geram benefícios concentrados para alguns grupos de atores e custos difusos para toda a coletividade/contribuintes [...] Políticas redistributivas: concedem benefícios concentrados a algumas categorias de atores e implicam custos concentrados sobre outras categorias de atores [...] representa um jogo de soma zero [...] Políticas constitutivas: são regras

sobre os poderes e regras sobre as regras (LOWI, 1985, p. 74), ou seja, são aquelas políticas que definem as competências, jurisdições, regras da disputa política e da elaboração de políticas públicas. São chamadas *meta-políticas* porque se encontram acima dos outros três tipos de políticas e comumente moldam a dinâmica política nessas outras arenas (SECCHI, 2014, p. 18).

Para o autor, o ciclo de políticas públicas é um esquema composto por diversas etapas seriais e dependentes entre si. Principia-se com a identificação do problema e passa para as fases de: formação da agenda, formulação de alternativas, tomada de decisão, implementação, avaliação e extinção.

Utiliza-se o Ciclo das Políticas Públicas como instrumento de visualização de uma política pública e seus efetivos (des) caminhos. Por meio deste entendimento, podemos esquematizar as fases e formas de uma política pública, bem como entender os intervenientes para sua formação. Apresentaremos cada tópico do ciclo que será entendido em sete fases, com foco maior na esfera da implementação.

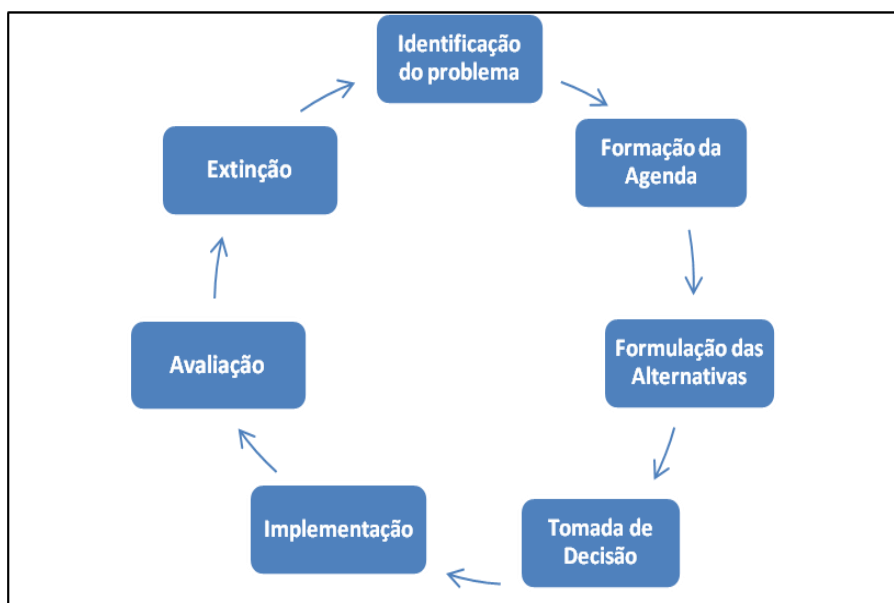
O arquétipo, que sofre algumas críticas, promove uma melhor compreensão da política, ao passo que sugere sua divisão em etapas sequenciais. Trata-se de uma metodologia simplificada sobre o estudo de produção de política pública (policy making), que foi primeiramente pensada por Harold Lasswell (HOWLETT; RAMESH; PERL, 2013).

O ciclo de políticas públicas é um esquema de visualização e interpretação que organiza a vida de uma política pública em fases sequenciais e interdependentes. De acordo com Rua (2014), o modelo do “ciclo de políticas públicas”

é uma concepção abstrata do processo político que, embora não corresponda exatamente ao que acontece na prática, funciona como um recurso de análise das políticas públicas. A importância da concepção do “ciclo das políticas públicas” decorre do fato de que suas etapas correspondem a uma sequência de elementos do processo político-administrativo e podem ser investigadas no que diz respeito aos atores, às suas relações, seus recursos de poder, às redes políticas e sociais e às práticas que se encontram tipicamente em cada fase. (RUA, 2014, p. 78)

Segue abaixo um diagrama (FIG. 1) que ilustra os diferentes estágios do ciclo. Vale ressaltar que, apesar de a figura induzir a uma apreciação sequencial, as fases precisam ser analisadas como um recurso analítico para apontar os atores e os processos que dialogam em torno das políticas públicas, devendo-se evitar qualquer enfoque rígido sugestivo 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).

O primeiro momento de uma política pública é a identificação do problema que consiste em verificar o distanciamento do estado atual para o estado ideal, que no direito é chamado de "ser" e "deve ser". Três questões são importantes para a identificação do problema: a percepção do problema, que consiste em uma verificação intersubjetiva; a delimitação do problema, que se assemelha ao processo de construção do conhecimento; e avaliação de possibilidade de resolução, que pode ser analisado analogicamente à hipótese na ciência.

A segunda etapa do ciclo é a de formação da agenda decisória. Essa agenda pode ser entendida como um conjunto de problemas encarados como relevantes pelos atores envolvidos com a política. Conforme Secchi (2014, p. 46), a agenda pode ser concretizada em um programa de governo, um planejamento orçamentário ou mesmo um estatuto partidário.

Definidos os problemas que serão contemplados com soluções por meio de ações públicas, procede-se à formulação dos programas e dos projetos que orientarão a execução das atividades. Dependendo do grau de conhecimento disponível sobre o problema a ser tratado pela política, a formulação poderá conter parâmetros bem específicos acerca dos beneficiários e dos recursos envolvidos. Tratando-se de problemas com pouca informação ou alto grau de conflito, a formulação poderá ser mais genérica, de modo a deixar para a etapa posterior, a da implementação, a definição mais precisa sobre determinados aspectos da política.

Viana (1996, p. 13) propõe que a fase de formulação seja dividida em três subfases. Na primeira, uma massa de dados seria transformada em informações relevantes. Na fase seguinte, valores e princípios se combinam com informações factuais para produzir conhecimento sobre a ação. Já na última, o conhecimento empírico e normativo é transformado em ações públicas.

Secchi (2014, p.48-55) prefere separar a fase de formulação de programas em dois estágios: (a) o da formulação de alternativas e (b) o da tomada de decisão. Acerca desta primeira etapa, o autor realiza uma citação que merece ser reproduzida aqui: “a definição das alternativas é o instrumento supremo de poder, porque a definição de alternativas é a escolha dos conflitos, e a escolha dos conflitos aloca poder” (SCHATTSCHEIDER, 1960, p.68).

A implementação da política é a concretização da solução dos problemas que foram definidos na agenda decisória, problemas que deverão ser tratados a partir dos critérios definidos na etapa anterior. Uma forma de caracterizar a fase de implementação é apresentada por Secchi (2014, p.55): “[...] aquela em que regras, rotinas e processos sociais são convertidos de intenções em ações”.

Essa fase, que se traduz no foco da nossa pesquisa, constitui-se em um emaranhado de elementos políticos que frustram os mais bem-intencionados planejamentos. São muitos os exemplos brasileiros de “leis que não pegam”, “programas que não vingam” ou projetos de solução a problemas públicos que acabam sendo totalmente distorcidos no momento da implementação.

Já a fase de avaliação pode ocorrer em três diferentes etapas da implementação da política: antes (*ex ante*), durante (*in itinere ou monitoramento*) ou depois (*ex post*). Importante considerar que os parâmetros de avaliação devem ser claramente expostos, a fim de que esta etapa sirva adequadamente para a melhoria

das atividades em curso e para a formação dos envolvidos mais diretamente com a política. Desse modo, a avaliação pode ser embasada por diagnósticos que verifiquem os impactos das ações empreendidas, fornecendo aos executores das ações recursos informacionais preciosos para formação de quadros ou ajustes de rotas nos projetos.

A última etapa, ou extinção da política pública pode originar-se, de acordo com Giuliani (2005 *apud* Secchi, 2014), com base em três causas: o problema que originou a política é percebido como resolvido; os programas, as leis ou as ações que ativavam a política pública são percebidos como ineficazes; ou o problema perdeu importância (SECCHI, 2014, p. 53).

Com efeito, a aplicação de políticas públicas depende de uma racionalidade diante da realidade e podem ser influenciadas por fatores, como: o projeto político dominante (as macropolíticas em vigência); as demandas sociais (necessidades e interesses da população, com as vias e instâncias políticas de expressão); os recursos disponíveis (técnicos, logísticos e humanos); as propostas alternativas e o capital político de grupos não hegemônicos; o desenvolvimento institucional da sociedade e o contexto internacional. Todos esses fatores agem, explícita ou implicitamente sobre a aplicabilidade de programas públicos governamentais na sociedade globalizada.

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.

2.2 A ETAPA DE IMPLEMENTAÇÃO

Para o que mais interessa ao trabalho, a etapa de implementação das políticas coloca-se, como dito anteriormente, 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. Embora seja mostrada uma carência de recursos frente às necessidades públicas, por muitas vezes, os programas governamentais são falhos, havendo mais deficiência na gestão do que falta de recursos propriamente dita.

Tradicionalmente, a implementação consiste em uma das fases do *policy cycle*. Tanto quanto o termo “políticas públicas”, a implementação também comporta conceitos diversos. Secchi (2014, 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.

A ênfase dada às etapas anteriores - de montagem de agenda, formulação da política e tomada de decisão política – e suas complexidades levam a crer que o momento da implementação é simples e revestido de certa automaticidade. Para Rua (2012), a análise da implementação se dá como:

“um processo de diversos estágios que compreende diversas decisões para a execução de uma decisão básica, previamente definida em um conjunto de instrumentos legais. Idealmente essa decisão identifica os problemas a serem resolvidos, os objetivos a serem alcançados e as estruturas (arranjo institucional) de execução. A implementação, portanto, compreende o conjunto dos eventos e atividades que acontecem após a definição das diretrizes de uma política, que incluem tanto o esforço para administrá-la, como seus substantivos impactos sobre as pessoas”. (RUA, 2012, p. 92)

Para a autora, o processo de implementação necessita ser monitorado a fim de se identificar a causa que leva ao êxito de muitas coisas, enquanto de outras tantas ocorrem o insucesso, desde a formulação da política até seu resultado concreto.

Najan (1995) define implementação como um estado de ter alcançado os objetivos da política e implementar, como verbo, é um processo no qual tudo acontece na tentativa de alcançar o propósito da política. Para além desse conceito, a implementação pode também ser vista como um processo decisório de execução da política (VIANA, 1988). Nesse contexto, sendo a implementação a fase “prática” da política, é importante saber o que foi implementado e de que forma.

Um dos maiores entraves na questão da implementação de políticas públicas não se traduz, em grande parte, em problemas técnicos ou administrativos. Os melhores planejamentos são frustrados pelo elemento político e suas complexidades. Ao tomar a decisão de implementar uma política pública acredita-se

que houve, no mínimo, um equilíbrio entre as forças existentes no período anterior à tomada de decisão. Para o autor Charles Lindblom (1959),

fica claro que as soluções também vão se ajustando ao problema, assim como, por vezes, os problemas se adequam às soluções apresentadas. A presença de diversos tipos de interesses na tomada de decisão pode interromper a condução de uma ação. Ela pode não sair do campo teórico; mesmo a racionalidade esbarra em fatores díspares para sua concretização. (LINDBLOM, 1959, p. 79)

Esta fase envolve uma série de sistemas ou atividades da administração pública: o sistema gerencial e decisório, os sistemas de informação, os agentes implementadores da política, os sistemas logísticos e operacionais (recursos materiais, financeiros), dentre outros. É na implementação que os planos e escolhas são convertidos em ações, resultados. Durante este período, as políticas podem sofrer diversas transformações dependendo da posição do corpo administrativo, que é o responsável pela execução da política.

Compreender o que leva os agentes implementadores de políticas a torná-las realidade, objetivando serem efetivas e alcançar os objetivos formulados consiste em uma análise complexa que merece ser difundida e discutida amplamente, de forma que seja incorporada pelos analistas de política e possam colaborar para solucionar entraves que dificultam a implementação de políticas públicas, bem como reforçar as estratégias e experiências de sucesso.

O momento da implementação está relacionado à etapa de formulação da política, na qual, segundo Hogwood e Gunn citado por Viana e Baptista (2009, P. 78), “há uma tendência a constituir pactos políticos abrangentes, sem uma especificação da política a ser implementada, ou dos pré-requisitos que a sustentam”. A implementação é, para Viana e Baptista (2009), o momento de intensa negociação no qual se observa a sustentabilidade dos pactos estabelecidos na etapa de formulação, revelando-se a real possibilidade de uma política, quem são os atores que a apoiam, o que cada um dos grupos disputa e seus interesses. Além disso, para essas autoras,

estabelecem-se novos pactos, agora com novos atores, muitas vezes não-participantes do pacto inicial de formulação, como os atores responsáveis pela prestação direta de serviços e que são, na ocasião da implementação, os principais agentes da política. (VIANA; BAPTISTA, 2009, p. 78).

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 públicas, 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. Além disso, ele lembra que é no momento da implementação que funções administrativas, como lideranças e coordenação de ações, são colocadas à prova. O autor também explicita alguns exemplos de instrumentos de implementação de política pública: regulamentação, legalização, impostos, subsídios, prestação de serviço público, transferências de renda, campanhas e concursos.

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. Esta é uma relevante observação feita por Meter e Van Horn (1975 apud VIANA, 1996, p. 17), que alertam para a necessidade de um bom entrosamento entre formuladores e implementadores para a concretização de políticas exitosas. Os autores propõem um modelo no qual o desempenho da política depende das características das agências implementadoras, das condições políticas, econômicas e sociais e da forma de execução de atividades.

Dois modelos de implementação de políticas públicas merecem destaque, que Secchi (2014, p. 60-61) extraiu da obra de Sabatier (1986): (a) *top-down* e (b) *bottom-up*. O primeiro modelo apresenta um rigoroso isolamento entre as etapas de tomada de decisão e de implementação, baseia-se em uma abordagem funcionalista e tecnicista, em que percebe que a política deve ser formulada na esfera pública e que a implementação é um empenho administrativo trivial. No segundo modelo *bottom-up* recomenda maior desempenho de burocratas e redes de atores, tanto na concepção, como na execução das políticas. Nessa perspectiva

haveria maior liberdade por parte daqueles que implementam a política para realizar os ajustes necessários para o alcance das metas delineadas.

Cabe aqui destacar também o estudo de Hogwood e Gunn (1984), no qual o momento de implementação está diretamente relacionado à fase de formulação da política, onde há uma tendência de se constituir pactos políticos abrangentes, sem uma especificação da política a ser implementada, ou dos pré-requisitos que a sustentam. Os autores argumentam que se o resultado da negociação no momento de formulação de uma política é o desenho de uma política ruim, com um diagnóstico impreciso e inconsistente da realidade política e institucional, a chance de implementação dessa política é pequena. Portanto, se a política é “boa”, mas a perspectiva de execução é ruim, pela falta de capacidade técnica ou falta de recursos, também existirão problemas na implementação.

Dentro desta perspectiva, por exemplo, Mazmanian e Sabatier (1983) elaboraram uma listagem de “condições para a efetiva implementação”, um *check list* de fatores específicos a serem considerados para calcular a probabilidade de um programa atingir os objetivos:

A primeira condição é que a legislação deve oferecer objetivos claros e consistentes. Em segundo lugar, a legislação deve incorporar uma teoria sólida, identificando os principais fatores e links causais, que afetam os objetivos, e dar aos implementadores jurisdição suficiente sobre o grupo alvo e outros pontos de influência para atingir os objetivos. A terceira condição é que a legislação deve estruturar a implementação para maximizar a probabilidade de que implementadores e grupos alvo façam o que se deseja. Isso envolve trabalhar com agências solidárias e integração hierárquica adequada, recursos financeiros suficientes e acesso a suporte. Em quarto lugar, os líderes das agências implementadoras devem possuir habilidades políticas e gerenciais e estarem comprometidos com os objetivos da política. A quinta condição é que o programa deve ser apoiado por grupos organizados e por alguns legisladores-chave ao longo da implementação. Por fim, a sexta condição se refere as mudanças contextuais que podem constranger a implementação, como a emergência de políticas públicas conflitantes ou mudanças nas condições socioeconômicas. (MAZMANIAN & SABATIER, 1983, p.68)

Efetivamente, em especial quando uma política envolve diferentes níveis de governo - federal, estadual, municipal - ou diferentes regiões de uma mesmo país, ou ainda, diferentes setores de atividade, a implementação pode se mostrar uma questão problemática, já que o controle do processo de torna 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.

Neste enfoque, importa saber por que a implementação gera tantas possibilidades de mudança na política inicialmente desenhada. Hogwood e Gunn (1984), apresentam pelo menos três razões:

- 1) o baixo compromisso dos políticos com o momento de implementação, aceitando que a eles cabe o ônus da formulação, do qual prestam contas;
- 2) uma divisão institucionalizada entre aqueles que formulam e os que implementam uma política, sendo estes últimos capazes de identificar os pontos-chave da operacionalização (conhecimento técnico);
- 3) a própria complexidade do processo, que demanda um conhecimento sólido e prévio das múltiplas variáveis que influem no processo político e que, por mais controladas que sejam, apresentam também um comportamento independente, não linear. (HOGWOOD E GUNN, 1984, p. 58-61)

Geralmente, quando a ação depende de um certo número de elos numa cadeia de implementação, então o grau necessário de cooperação entre as organizações para que esta cadeia funcione pode ser muito elevado. Se isto não acontecer, pequenas deficiências acumuladas podem levar a um grande fracasso.

2.3 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.

Sobre o direito à educação configurar-se em um direito subjetivo, invocam-se as palavras de Garcia (2004, p.28), para quem, tanto o direito objetivo como o subjetivo possuem um epicentro comum: a pessoa, natural ou jurídica, que é a titular em potencial das relações jurídicas que se desenvolvem no organismo social. Nessa linha de pensamento, enquanto o direito objetivo ocupa uma vertente externa à pessoa, mas a ela direcionada, o direito subjetivo se realiza na própria pessoa, razão de situar o direito à educação como direito subjetivo.

Não à toa, a educação é um dos direitos fundamentais determinantes para o exercício de uma vida digna. Deve ser prestada pelo Estado de forma efetiva e apta a propiciar o efetivo exercício da dignidade, assim considerada como sendo um princípio basilar que não se coaduna com a possibilidade de ponderação. É

através da Constituição que se estabelece que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família (Art. 205). Segundo Vieira (2008):

As políticas de educação requerem uma compreensão da escola não apenas como um espaço passivo e cumpridor de ações formuladas. Mas, além disso, a escola deve ser percebida como um espaço de reconstrução e de inovação, oferecendo elementos para a formulação de novas políticas. (VIEIRA, 2008, p.25)

O desafio de todos é exigir um comprometimento cada vez maior de todas as instancias envolvidas no processo educativo – da União à sala de aula – de modo que possamos oferecer às nossas crianças uma educação que seja capaz de atender às suas necessidades de desenvolvimento e aprendizagem, tratando-as com a dignidade e o respeito que elas merecem (BENÍTEZ, 2012, p. 85).

É importante observar que as Políticas Públicas Educacionais não apenas se relacionam às questões relacionadas ao acesso de todas as crianças e adolescentes às escolas públicas, mas também, à construção da sociedade que se origina nestas escolas a partir da educação. Neste entendimento, aponta-se que as Políticas Públicas Educacionais influenciam a vida de todas as pessoas.

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). A base das políticas públicas é a construção da qualidade da educação. De acordo com Vieira (2008):

Políticas Públicas são ações governamentais que o Estado estabelece para atender as necessidades da população e garantir os direitos sociais básicos previstos na Constituição como: moradia, educação, saúde, segurança pública, etc. Assim, existem políticas públicas de educação, de saúde, de segurança e outras que o governo desenvolve para diferentes setores de atuação do Estado. (VIEIRA, 2008, p.28)

Quando se fala em Políticas Públicas na educação a abordagem trata da articulação de projetos que envolvem o Estado e a sociedade, na busca pela construção de uma educação mais inclusiva e de melhor qualidade, ou seja, que resgate a construção da cidadania (GIRON, 2008). Tem-se que o sistema educativo adotado e as Políticas Públicas direcionadas para a educação são elementos que

demonstram a preocupação do país com o seu futuro, pois somente o ensino público gratuito, inclusivo e de qualidade pode construir uma sociedade em que as diferenças socioculturais e socioeconômicas não são tão díspares (FREIRE, 1996).

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.

No entanto, vale ressaltar que educação é um conceito muito amplo para se tratar das políticas educacionais. Isso quer dizer que políticas educacionais é um foco mais específico do tratamento da educação, que em geral se aplica às questões escolares. Em outras palavras, pode-se dizer que políticas públicas educacionais dizem respeito à educação escolar. Por que é importante fazer essa observação? Porque educação é algo que vai além do ambiente escolar. Tudo o que se aprende socialmente – na família, na igreja, na escola, no trabalho, na rua, no teatro, etc. –, resultado do ensino, da observação, da repetição, reprodução, inculcação, é educação. Porém, a educação só é escolar quando ela for passível de delimitação por um sistema que é fruto de políticas públicas.

Nesse sistema, é imprescindível a existência de um ambiente próprio do fazer educacional, que é a escola, que funciona como uma comunidade, articulando partes distintas de um processo complexo: alunos, professores, servidores, pais, vizinhança e Estado (enquanto sociedade política que define o sistema através de políticas públicas). Portanto, políticas públicas educacionais dizem respeito às decisões do governo que têm incidência no ambiente escolar enquanto ambiente de ensino-aprendizagem.

2.3.1 Políticas Educacionais no Brasil

A Política Educacional pertence ao grupo de Políticas Públicas sociais do país. Este instrumento de implementação dos movimentos e referenciais educacionais se faz presente através da Legislação Educacional.

As Políticas Públicas envolvem todos os grupos de necessidades da sociedade civil, que são as Políticas Sociais, estas determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas em princípio à redistribuição

dos benefícios sociais (INEP, 2006, p. 165), dentre eles o direito a educação. Para que este direito seja garantido com qualidade e de forma universal é implementada a Política Educacional.

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 foco nas agendas governamentais. 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.

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 a 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)

No entanto, de acordo com Mello (1991):

Deve-se reconhecer, por exemplo, que o País conseguiu desenvolver centros de excelência no ensino superior e alcançou um padrão bastante avançado de investigação em áreas científicas e tecnológicas. No entanto, a convivência mesma desses avanços com a situação de penúria da escola obrigatória de base mostra o descompasso do sistema com as novas demandas econômicas e sociais, que supõem um salto educacional da sociedade como um todo. Da mesma forma, e já no âmbito do ensino fundamental, é preciso registrar o fantástico esforço desenvolvido pelo País para ampliar as oportunidades de acesso. A taxa de participação na 1ª série desse ensino passou de cerca de 65% em fins da década de 30 a quase 95% no início dos anos 90, num período de acelerado crescimento demográfico, intensos fluxos migratórios, acentuada urbanização e industrialização. No entanto, o péssimo desempenho do sistema vem colocando sistematicamente em questão o princípio da equidade que inspirou esse esforço, na medida em que se garantiu o acesso à escola, mas não a conclusão do ensino obrigatório, nem um atendimento escolar com um padrão socialmente justo de qualidade para todos. (MELLO, 1991, p.106)

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.

A implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 9.394/96, que objetiva disciplinar e estruturar o funcionamento do sistema educacional brasileiro, a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais em Educação – FUNDEB, Lei nº 11.494/07, com vigência entre 2007/2020, que orienta a aplicação dos recursos na área, com almejos no desenvolvimento social, a instituição do Piso Salarial Nacional do Magistério – PSNM, Lei nº 11.738/08, que regulamento o salário nacional dos profissionais em educação básica, a elaboração do Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 13.005/04, referido no artigo 214 da Constituição Federal, contendo 20 metas e 254 estratégias, com vigência entre 2014/2024 além de outras, trouxeram fôlego e muita energia para a condução de uma das tarefas mais árduas e mais complexas do seio social.

Muitas são as leis que têm 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, possibilitando a abolição das desigualdades sociais, da exclusão e do racismo.

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.

Vale ressaltar que, na contramão desta realidade brasileira, o Ceará tem investido maciçamente em políticas educacionais e, como consequência, tem se destacado no cenário, nacionalmente, neste setor.

2.3.2 Panorama atual da Educação no Ceará

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.

Dentro da estrutura do Estado do Ceará, a Secretaria da Educação (SEDUC) é o órgão responsável pela educação e, além das coordenadorias que exercem as funções de execução programática e execução instrumental, ela possui em sua estrutura 21 coordenadorias regionais de desenvolvimento da educação e 03 superintendências das escolas estaduais de Fortaleza.

É cabível destacar o adiantado processo de municipalização do ensino fundamental na educação cearense. É oportuno registrar também que ocorreu uma evolução significativa no processo de municipalização dessa etapa em relação à redução da participação da rede estadual.

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.

Olavo Nogueira Filho, diretor de política educacional da ONG Todos Pela Educação, aponta três políticas públicas que fazem o Estado do Ceará ter bons

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.

índices na educação: centralização política, formulação de um bom projeto educacional e continuidade. Ressalta ainda que o Programa de Alfabetização na Idade Certa (Paic²) é um programa que tem ajudado ao Estado executar o planejamento de premissas básicas para bons resultados na educação.

Dentro deste contexto, observa-se que a colaboração entre os municípios e o avanço de indicadores da educação em tempo integral são pontos fortes do Ceará com relação às metas do Plano Nacional da Educação (PNE). Por outro lado, a universalização da pré-escola, apesar de índices melhores do que o do Nordeste e o do Brasil, está estagnada. O desafio maior se apresenta no ensino médio, acompanhando o padrão nacional.

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.

Com o acesso garantido, o desafio da Seduc e de suas escolas é a permanência desses alunos nas unidades de ensino e a conclusão da educação básica com sólida formação geral, ampliando a participação popular. Nessa perspectiva, a SEDUC apoia ações voltadas à melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

Em pesquisa realizada nas páginas institucionais da SEDUC, entre 2017 e 2018, foram identificados 25 programas e projetos que, neste documento, encontram-se classificados da seguinte forma: de competência federal (desenvolvidas pelo MEC³ ou em parceria com o referido ministério); e de

² Em 2007, o Ceará adotou, como política pública, o Programa de Alfabetização na Idade Certa (Paic), cujo foco é alfabetizar todos os alunos de até 7 anos de idade.

³ O MEC disponibiliza uma série de programas voltados à Educação Básica e à Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. A pesquisa realizada no site da Seduc não deixa clara a implementação desses programas. Maiores informações sobre as ações e programas do MEC estão disponíveis em: <http://portal.mec.gov.br/acoes-e-programas/>

competência da Secretaria da Educação ou em parceria com outras entidades. Dentre os programas de competência federal, foram levantadas 07 iniciativas: Programa Escola que Protege; Pronatec; Programa de Alimentação Escolar; Escolas em Tempo Integral; Mais Educação; Programa de Formação Esportiva – Atleta da Escola; e Plano de Ações Articuladas – PAR.

Os programas e projetos desenvolvidos pela Secretaria da Educação do Estado ou em parceria com outras entidades somam 18 iniciativas: Jovem de Futuro; Escola em Tempo Integral; Educação Profissional; Projeto e-Jovem; Projeto Geração da Paz; Programa Aprendiz na Escola; Programa Jovem Senador; Núcleo de Pesquisas; ENEM Eu Chego Junto Eu Chego Bem; Escolas Estaduais de Educação Profissional; Programa Eleitor do Futuro; Programa Aprender pra Valer; Programa Parlamento Jovem Brasileiro; Programa Preparação: Rumo à Universidade; Diversidade e Inclusão Educacional; Eu Curto a Universidade; Prêmio Gestão Escolar; Diálogos Socioemocionais.

No âmbito de projetos mais impactantes, no setor estrutural, desenvolvidos pela Secretaria Estadual de Educação focados Ensino Médio, foram identificados 02 programas que têm como objetivo a mudança/ ampliação da estrutura curricular tradicional: a Reorganização Curricular (2012) e o Programa Escola Regular em Tempo Integral (2016).

A partir destes projetos, iniciou-se uma série de estudos que culminaram, em 2018, na institucionalização da Política de Desenvolvimento intencional das Competências Socioemocionais, inserida na rotina escolar de todas as escolas públicas do estado cearense, objeto de estudo desta pesquisa e que será explorado nos próximos capítulos.

A decisão pela Reorganização Curricular e o investimento nas escolas de Tempo Integral no Ensino Médio se deu por conta dos baixos resultados nesta etapa final da Educação Básica. De acordo com os dados divulgados pelo monitoramento da qualidade da educação brasileira, os indicadores de eficiência e efetividade da aprendizagem nesta etapa estão longe do desejável.

2.3.3 O monitoramento da qualidade da Educação

A qualidade na Educação Básica e das políticas públicas de avaliação vem ganhando significativo espaço nos debates nacionais e internacionais quando se trata da melhoria no cenário educacional. Essa discussão, sobre a condição da educação no Brasil, tem sido pesquisada e, desde 2007, com a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), são apresentados resultados das escolas com o objetivo de conhecer e monitorar o desempenho da Educação Básica. Diante disso, houve um crescimento nas pesquisas científicas envolvendo o índice e a qualidade educacional.

O conceito e o ideário de uma educação de qualidade se modificam de acordo com o espaço-tempo, para entendê-la é preciso levar em consideração, também, que o conceito e a ideia de qualidade se diferencia a partir dos valores, da cultura e da identidade de cada local. De acordo com Dourado (2007), pode-se afirmar que a qualidade da educação é algo complexo, múltiplo e diverso, e cabe a cada país estabelecer diretrizes e bases, a fim de buscar tal qualidade. De acordo com o pensamento de tal autor, a busca pela qualidade da educação vem ocupando espaço nas agendas das políticas públicas da educação e dos pesquisadores das áreas.

A qualidade da educação deve ser vista como algo polissêmico, ou seja, traz consigo vários discursos e significativos (DOURADO, 2007). O mesmo autor afirma que

existem múltiplas maneiras de qualificar, avaliar e precisar a natureza, as propriedades e os atributos desejáveis ao processo educativo, tendo em vista a produção, organização, gestão e disseminação de saberes e conhecimentos fundamentais ao exercício da cidadania. (DOURADO, 2007, p.3).

O monitoramento da qualidade da Educação brasileira pela população por meio de dados concretos, com o qual a sociedade pode se mobilizar em busca de melhorias, é realizado através do Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) que funciona como um indicador nacional que possibilita. Para tanto, o Ideb é calculado a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo Inep. Os índices de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar, realizado anualmente.

As médias de desempenho utilizadas são as da Prova Brasil, para escolas e municípios, e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), para os estados e o País, realizados a cada dois anos. As metas estabelecidas pelo Ideb são diferenciadas para cada escola e rede de ensino, com o objetivo único de alcançar 6 pontos até 2022, média correspondente ao sistema educacional dos países desenvolvidos.

Divulgado a cada dois anos (o primeiro foi relativo a 2005), o Ideb traz uma radiografia do nível de qualidade dos ensinos fundamental 1 (1º ao 5º ano, anos iniciais) e 2 (6º ao 9º ano, anos finais) e médio (3º ano) e estabelece metas. As metas projetadas são diferenciadas para cada unidade, rede e escola. Elas são apresentadas bienalmente, desde 2007 até 2021, de modo que os estados, municípios e escolas deverão contribuir em conjunto para que o Brasil atinja a meta 6,0 em 2022 – o mesmo patamar educacional da média dos países participantes da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

O quadro preocupante em relação ao ensino médio brasileiro já é pauta de discussões e se aprofunda mais ainda com a divulgação dos resultados do Saeb 2017, componente do Ideb e divulgado em setembro de 2018 pelo Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), órgão do Ministério da Educação também responsável pelo Ideb. Infelizmente, os dados do Ideb 2017 para o ensino médio mostram que os avanços esperados para esse estágio de aprendizagem ainda não se efetivaram.

Vale ressaltar que, na contramão de insucessos, o Estado do Ceará – lócus macro desta pesquisa - vem se destacando na área da educação através de políticas educacionais que visam à superação de muitos desafios que ainda permeiam este setor. Os números do Ideb/2017 colocam o Ceará em posição de destaque no País, em relação ao Ensino Fundamental. O Estado superou com folga a meta estabelecida e continua com esse resultado pelo sexto Ideb consecutivo. Com média 6,1 obtida, foi superada a expectativa de 4,5 projetada pelo Governo Estadual. Apesar de alcançar saldo positivo no ensino fundamental, o Estado, assim como as demais unidades federativas do País, ficou abaixo da projeção de aprendizagem no ensino médio estipulada para este ano.

E é dentro desta perspectiva de superação que o Estado do Ceará lança mão de diversas políticas públicas educacionais, como o Projeto de Reorganização

Curricular, promovido pela SEDUC desde 2012, e o investimento maciço na criação das Escolas de Tempo Integral no Ensino Médio (2016), que se tornaram estratégicas para a formulação e implementação da política de desenvolvimento intencional das competências socioemocionais dos estudantes. Vale ressaltar que, nacionalmente, este compromisso está presente na Base Nacional Comum Curricular, aprovada no final de 2018.

2.4 A BNCC E AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS

A Base Nacional Curricular Comum (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto de competências e habilidades que todos os alunos devem desenvolver e têm o direito de aprender em cada série da educação básica. Para seus construtores, a Base não se confunde com o currículo; é antes um elemento norteador para revisão de todos os currículos das escolas do Brasil. Diante dessa orientação, a formação dos currículos ocorrerá por uma parte majoritária e nacionalmente homogênea, e por uma parte diversificada, a ser determinada pelos sistemas de ensino.

Os debates em torno de uma base comum na educação brasileira tiveram início nos anos 1980, porém só passou a ser discutida a partir da divulgação da sua primeira versão em setembro de 2015. Mas antes desta data, em 2013 foi constituída a organização empresarial que tomou a dianteira dos processos relativos à construção e implementação da BNCC, qual seja, o Movimento pela Base Nacional Comum (MPB), cuja rede de apoio institucional foi composta por instituições como o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC⁴), Fundação Roberto Marinho, Instituto Ayrton Senna, Itaú BBA, Todos Pela Educação e Instituto Natura, quase todas as organizações pertencentes ao Terceiro Setor⁵.

⁴ O Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC) é uma organização da sociedade civil, em atuação desde 1987. Sem fins lucrativos, o centro tem como objetivo o desenvolvimento de ações voltadas à melhoria da qualidade da educação pública e à participação no aprimoramento da política social. Suas ações têm como foco a escola pública, os espaços educativos de caráter público e as políticas e iniciativas destinadas ao enfrentamento das desigualdades.

⁵ Dentro das organizações que fazem parte do **Terceiro Setor**, estão as ONGs (Organizações Não Governamentais), entidades filantrópicas, OSCIP (Organização da Sociedade Civil de Interesse Público), organizações sem fins lucrativos e outras formas de associações civis sem fins lucrativos.

A primeira versão do documento foi publicada em 2015 e ficou durante seis meses para consulta pública. Depois disso, foram elaboradas três outras versões, além de culminar na decisão de que o projeto seria dividido em duas partes: Educação Infantil/Ensino Fundamental e Ensino Médio.

A primeira a ser finalizada foi a BNCC Educação Infantil/Ensino Fundamental, que foi aprovada em 20 de dezembro de 2017, quando foi aceita pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Foi apenas após o fim do processo da BNCC Educação Infantil/Ensino Fundamental, que o Ministério da Educação (MEC) voltou a falar da BNCC Ensino Médio. No primeiro quadrimestre de 2018, foi entregue a última versão da Base. Após isso, o documento passou por audiências públicas em cinco cidades do País. Apesar de diversos protestos durante as audiências públicas, o CNE decidiu aprovar o documento final, precisamente em 14 de dezembro de 2018.

A proposta teve como pressupostos legais a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB), o Plano Nacional de Educação 2014/2024, a Lei da Reforma do Ensino Médio e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do Ensino Médio. O seu foco é a aprendizagem por competência e, ao adotar este aspecto

a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC. (BRASIL, 2018)

Segundo o documento, competência é definida como

"a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho". (BRASIL, 2018)

Vale salientar que o foco no desenvolvimento de competências tem norteado diversos países no momento de elaboração de seus currículos, entre eles, Austrália, Portugal, França, Polônia, Estados Unidos, Chile e Peru. Além disso, este enfoque é adotado também nas avaliações internacionais da Organização para a

Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE).

De acordo com o texto aprovado, as habilidades que a BNCC espera dos alunos podem ser divididas em quatro frentes:

Cognitiva – Resolver problemas, planejar, tomar decisões, estabelecer conclusões lógicas, investigar e compreender problemas, pensar de forma criativa, fortalecer a memória, classificar e seriar.

Emocional – Lidar com as emoções, com o ganhar e o perder, aprender com o erro, desenvolver autoconfiança, autoavaliação e responsabilidade.

Social – Cooperar e colaborar, lidar com regras, trabalhar em equipe, comunicar-se com clareza e coerência, resolver conflitos, atuar em um ambiente de competição saudável.

Ética – Respeitar, tolerar e viver a diferença, agir positivamente para o bem comum. (BRASIL, 2018)

Nesse contexto, a BNCC afirma, explicitamente, o seu compromisso com a educação integral⁶. Reconhece, assim, que

a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. (BRASIL, 2018)

A BNCC será implantada nas escolas de todo o Brasil, de forma gradativa, até 2020. Dentre diversas diretrizes que ela estabelece, para alcançar a educação de forma integral, estão as competências gerais que privilegiam as socioemocionais tanto quanto as cognitivas.

2.4.1 As dez competências gerais

Uma das inovações da BNCC é a incorporação do desenvolvimento socioemocional às competências gerais que fundamentam e norteiam todo o

⁶ Na história educacional brasileira, as primeiras referências à educação integral remontam à década de 1930, incorporadas ao movimento dos Pioneiros da Educação Nova e em outras correntes políticas da época, nem sempre com o mesmo entendimento sobre o seu significado.

trabalho com os estudantes nas escolas em todas as áreas de conhecimento previstas no documento.

Ao definir essas competências, a BNCC reconhece que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (BRASIL, 2013). O documento estabelece dez competências gerais para nortear as áreas de conhecimento e seus componentes curriculares.

De acordo com a BNCC, o desenvolvimento dessas competências é essencial para assegurar os direitos de aprendizagem de todos os estudantes da Educação Básica. Desse modo, as dez competências gerais transmitem aos educadores uma importante mensagem: quem é o estudante que a BNCC propõe formar. De acordo com o texto,

O direito à educação não deve ser restrito ao acesso de todas e todos à escola, mas deve abranger também uma educação que promova o desenvolvimento humano. Portanto, deve garantir conhecimento, mas também ferramentas e instrumentos para o uso ético, responsável e sustentável do conhecimento, ou seja, de uma educação para a cidadania que abrange habilidades cognitivas e não cognitivas, nelas incluídas as habilidades sociais como empatia, resolução de conflitos e interação sociocultural e ambiental, por exemplo. (BRASIL, 2018)

Ao destacar o compromisso com o desenvolvimento pleno dos estudantes em suas diversas dimensões (intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica), a BNCC retoma orientações presentes na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNs), apresentando uma visão de educação integral que propõe a superação da divisão e hierarquização entre o desenvolvimento intelectual e o desenvolvimento emocional.

As competências gerais da Educação Básica, apresentadas a seguir, inter-relacionam-se e desdobram-se no tratamento didático proposto para as três etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), articulando-se na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais e na formação de atitudes e valores, nos termos da LDB. A saber:

Quadro 1 – Dez Competências Gerais (BNCC)

1. Conhecimento — Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Pensamento Científico, Crítico e Criativo — Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Repertório Cultural — Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Comunicação — Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artísticas, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Cultura Digital — Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Trabalho e Projeto de Vida — Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentação — Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Autoconhecimento e Autocuidado — Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Empatia e Cooperação — Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Responsabilidade e Cidadania — Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Fonte: Texto da terceira versão da BNCC Infantil e Fundamental, MEC, Porvir e Anna Penido, diretora do Instituto Inspirare e integrante do Movimento Pela Base (leitura crítica)

Segundo o MEC, essas dez competências gerais são mobilizações de conhecimentos de acordo com os princípios éticos, estéticos e políticos, que visam à

formação humana em suas múltiplas dimensões. O objetivo é perpetuar no ensino uma comunicação integral, mobilização de conhecimentos, atitudes, valores e habilidades para suprir as demandas do cotidiano, a fim de garantir o crescimento do aluno como cidadão e qualificá-lo para o mercado de trabalho. De acordo com o documento,

“essas competências serão fruto de uma construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos alunos e, também, com os desafios da sociedade contemporânea, de modo a formar pessoas autônomas, capazes de se servir dessas aprendizagens em suas vidas”. (BRASIL, 2018)

Em linhas gerais, a ambição da Base em suas competências passa pela mesma premissa: mobilizar atitudes, valores, conhecimentos e habilidades que possam estimular as crianças em soluções criativas e criar uma sociedade socialmente mais justa e humana. Para isso, ela prevê não só competências de ordem cognitiva, mas também socioemocionais, que devem guiar o trabalho dos professores ao longo de toda a Educação Básica para o desenvolvimento integral dos estudantes.

Segundo a BNCC, no compromisso com a educação integral,

“a sociedade contemporânea impõe um olhar inovador e inclusivo a questões centrais do processo educativo: o que aprender, para que aprender, como ensinar, como promover redes de aprendizagem colaborativa e como avaliar o aprendizado. No novo cenário mundial, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, produtivo e responsável requer muito mais do que a acumulação de informações.” (BRASIL, 2018)

Dessa forma, a BNCC abrange não apenas as competências cognitivas, mas também as socioemocionais. Portanto, os educadores devem nortear seu trabalho e adaptar suas práticas pedagógicas buscando o desenvolvimento integral dos alunos, ajudando-os a ir além do domínio de conteúdos. Para isso, é necessário incorporar as habilidades socioemocionais nas disciplinas e atividades escolares sem, no entanto, tratá-las apenas como mais um componente curricular. É interessante que a dimensão socioemocional seja trabalhada de maneira transversal, vinculando essas competências com o desenvolvimento cognitivo.

De maneira geral, o documento evidencia, detalhadamente, os conteúdos a serem desenvolvidos em sala de aula por professores do ensino infantil, fundamental e médio, assim como as propostas pedagógicas inclusivas que podem

ser adotadas pelos estabelecimentos de ensino. É necessário destacar que o documento não recomenda um currículo unificado, garantindo a autonomia dos estados e municípios em relação à heterogeneidade cultural e às desigualdades sociais, que exigem enfoques distintos e adequados à cada realidade.

Vale ressaltar que, de acordo com o documento, a inserção das competências socioemocionais deve ocorrer de forma intencional, a partir da elaboração do Projeto Pedagógico e de acordo com os materiais didáticos e metodologias adotadas. Dessa maneira, a escola deve propor projetos que estimulem os alunos a enfrentarem desafios e valorizarem a curiosidade e a criticidade, em busca do desenvolvimento integral.

3 DESCREVENDO O CASO: IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS

Neste capítulo, descreveremos a política em estudo, a sua etapa de implementação e as iniciativas que a compõem. Exporemos também o lócus da pesquisa com a apresentação dos dados colhidos acerca da experiência vivenciada pela comunidade escolar referente à Política de Desenvolvimento das Competências Socioemocionais. Para uma maior compreensão, abordaremos, inicialmente, a categoria de análise “competências socioemocionais” e apresentaremos dois processos, os quais deram início às ações que culminaram na institucionalização da referida política, como foi o caso do Processo de Reorganização Curricular do Ensino Médio (2012) e da ampliação das Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral no Estado do Ceará (2016).

3.1 COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS EM FOCO

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.

Para vários autores, muitas definições são dadas ao termo competência, tais como faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações, etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma

série de situações. Estão ligadas a contextos culturais, profissionais e condições sociais. (PERRENOUD, 1999, p. 43).

Esta capacidade estaria entrelaçada às práticas sociais, portanto a escola, que tem seu currículo norteado pelas competências, precisa estar disponível a preparar cada estudante para atuar na sociedade. Trabalhar com competências não é virar as costas aos conteúdos e, sim, mudar o foco. Ao invés de memorização de conteúdos, o aluno irá exercitar suas habilidades que o levarão a novas competências.

As competências elementares evocadas não deixam de ter relação com os programas escolares e com os saberes disciplinares, ao contrário, elas exigem noções e conhecimentos matemáticos, geográficos, biológicos e etc. supõem um domínio da língua e das operações; apelam para uma forma de cultura geral que também se adquire na escola. Mesmo quando a escolaridade não é organizada para desenvolver tais competências, ela permite a apropriação de alguns dos conhecimentos necessários.

As competências socioemocionais incluem a capacidade de cada um lidar com suas próprias emoções, desenvolver autoconhecimento, se relacionar com o outro, de ser capaz de colaborar, mediar conflitos e solucionar problemas. Elas são utilizadas no nosso dia-a-dia de forma sistemática e integram todo o processo de formação de uma pessoa como um ser integral: indivíduo, profissional e cidadão.

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. A seguir apresentaremos as ideias de determinados autores acerca desse tema, alguns tecem duras críticas à “pedagogia das competências”, já outros a consideram uma ferramenta positiva dentro do processo ensino-aprendizagem.

3.1.1 Críticas à Pedagogia das Competências

O processo de reestruturação global do Estado e os novos ditames da economia de mercado provocaram impactos nas diferentes esferas sociais e, como não podia deixar de ser, determinaram importantes reformas na esfera educacional. É preciso ressaltar que o consenso diante da eficácia do desenvolvimento intencional das competências socioemocionais no ambiente escolar está longe de acontecer. Em oposição a essas ideias, há alguns autores que fazem duras críticas à “pedagogia das competências”.

De acordo com as ideias de Ramos (2001) e Kuenzer (2002), trata-se da pedagogia voltada à formação do trabalhador polivalente e flexível. Perfil exigido pelo capital, ou seja, o capitalismo necessita de um trabalhador mais explorado em exercer múltiplas funções, sem significar um aumento de ganhos salariais. Dentro deste contexto, para as autoras, o denominado “trabalhador flexível” é, na realidade, o que se amolda facilmente às mudanças e que considera normal a perda dos próprios direitos, diante da competitividade do mercado. Resiliência e disciplina (competências socioemocionais) teriam como intuito primordial o amoldamento dos futuros trabalhadores no mercado de trabalho.

Comungando com o mesmo pensamento, Penna (2017) afirma que

O desenvolvimento de competências socioemocionais na escola pública pelo Instituto Ayrton Senna funciona para estimular o individualismo tão necessário à manutenção e aprofundamento do capitalismo, adequando e adaptando os filhos da classe trabalhadora às condições de exploração e de manutenção da propriedade privada. Trata-se, portanto, de um projeto que tem declarado o seu interesse de preservação dos interesses dominantes. Certamente, o aparato científico burguês e sua defesa da neutralidade, do rigor na escolha de critérios, da eficiência, não poderiam ficar de fora de seus documentos de divulgação aqui apresentados. Servem, sem dúvida, como instrumentos para camuflar as fronteiras da luta de classes e dos conflitos que a mantém viva. (PENNA, 2017, p.46)

A autora é categórica em afirmar que há um movimento que objetiva eleger a escola como a “salvadora da pátria”, no sentido de se moldar como um aparelho de salvação individual e da superação da pobreza. E é dentro desta perspectiva que, segundo Penna (2017), a criação das competências se tornam tão necessárias para a superação das contradições geradas pelo capitalismo, pois elas produzem valores que contribuem para a naturalização das desigualdades sob

todos os aspectos. Servem, sem dúvida, como instrumentos para camuflar as fronteiras da luta de classes e dos conflitos que a mantém viva.

A crítica de Adriana Penna vai mais além, ela enfatiza que

Está em curso a produção de mais um mecanismo com o intuito de negar a luta de classes e de esconder que os interesses das classes fundamentais são historicamente inconciliáveis. É neste contexto que são apresentadas as propostas de desenvolvimento das competências socioemocionais na escola, às quais contribuem para a naturalização das desigualdades sob todos os aspectos e o estímulo à competitividade, ainda que defendendo a ampliação de tempo dos filhos da classe trabalhadora na escola. (PENNA, 2017, p.28)

Pereira (2016) também reforça o pensamento de que as deliberações e incongruências intrínsecas ao sistema sociometabólico do capital mostram-se também no sistema educacional. O autor faz a afirmativa de que “os pressupostos constituintes dessa arquitetura formam uma teia complexa de relações-chave nas políticas públicas e sociais no âmbito do Estado.” O autor coloca que

Considerando as estratégias do capital que buscam subsumir o trabalho humano – como elemento fundante do ser social – aos seus ditames, e que esse caminho desumaniza o processo de produção, também faz parte desse modelo uma educação que, ao longo da vida, eduque para o consenso e para a conformação social e uma escola instrumental que transmita os conhecimentos rudimentares para a vida laboral. O capitalismo, um sistema de exploração, acumulação e reprodução, existe com base em uma totalidade coerente na qual seus métodos de reprodução social guardam simetria com as condições de produção da vida material. Para essa engrenagem ter seu pleno funcionamento, é necessário que todo tipo de indivíduo assuma “alguma modalidade de configuração que mantenha o regime de acumulação funcionando”. (PEREIRA, 2016, p.27)

Além disso, alguns autores colocam a evidência do imperativo de que sejam inventados indivíduos, desde a infância, com mais habilidades e flexibilidade para mudanças, de forma que possam se tornar adultos produtivos, participantes do jogo do consumo e empreendedores de si mesmos. (LÓPEZ-RUIZ, 2007; GADELHA, 2009).

Para FROMM (1961), quando discute sobre a sociedade moderna, alerta sobre o condicionamento do modo de sentir e de pensar pela orientação mercantil de uma determinada sociedade. “O próprio conhecimento torna-se uma mercadoria. [...]. O pensamento e o saber são sentidos como instrumentos para produzir resultados [...]”. (FROMM, 1961, p.75) E, esse modo de pensar, tem efeitos no sistema educacional, sendo que o objetivo da aprendizagem é reunir informações

úteis para finalidades de mercado – valor de troca assegurado pelos conhecimentos. “Preocupamo-nos com o caráter do homem, não com o seu sucesso [...]”. (FROMM, 1961, p.84).

Ainda acompanhando esse viés crítico, a comunidade científica tece inúmeras críticas à teoria do Big Five⁷ que, atualmente, está fundamentando muitas políticas públicas voltadas para as competências socioemocionais. Para alguns autores,

Embora haja consenso entre os pesquisadores em relação à ocorrência de mudanças na personalidade ao longo da vida, esta é atribuída pelos pesquisadores que trabalham com os *Big Five* a fatores genéticos e maturacionais. De acordo com eles, as influências genéticas se manifestam em diferentes momentos da vida, de formas distintas na personalidade (MCCRAE et al, 2000, *apud.*, SMOLKA, LAPLANE, MAGIOLINO, DAINEZ, 2015, p. 230).

Busca-se assim, o desenvolvimento da personalidade individual pela produção de valores e de sentimentos, negando-se o desenvolvimento histórico e dialético dos sujeitos. É neste sentido que há inúmeras críticas ao método do *Big Five* junto à comunidade científica. Pode-se depreender, então, que os dispositivos de inscrição se tornaram o terreno comum das formas contemporâneas de racionalidade política, orientando, de acordo com Foucault (2008), Miller e Rose (2012), as tarefas dos governantes em termos de supervisão e maximização calculada das forças da sociedade a partir do processo de escolarização de crianças e jovens.

A partir do argumento apresentado, infere-se que a população escolar pobre se torna o centro das ações de governo, implicando investimentos que buscam priorizar esforços em direção a racionalidades de governo da conduta das crianças e das pessoas envolvidas com sua educação. Nessas bases, a tarefa

⁷ 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.

do governo, prescrita pelos economistas, é estruturar estratégias que potencializem o desenvolvimento de competências socioemocionais em crianças e jovens, reduzindo riscos futuros.

No entanto, há diversos estudiosos, que apresentamos a seguir, causídicos da inclusão sistemática do trabalho de desenvolvimento das competências socioemocionais nos currículos das escolas, por defenderem que elas estão diretamente conectadas com o resultado acadêmico do estudante.

3.1.2 Competências Socioemocionais como estratégia para a aprendizagem

Em anos passados, a educação socioemocional existiu no ambiente escolar de variadas formas. Às vezes, isso estava revestido dentro da própria cultura escolar, outras vezes na educação do caráter e, de certa forma, até como suporte para projetos de comportamento positivo. O ponto principal, independentemente da forma adotada, é que a autoconsciência e o autogerenciamento levam a uma maior sensibilidade aos outros e ao aumento de comportamentos pró-sociais.

A busca por uma educação mais flexível e abrangente é o objetivo da sociedade contemporânea. E é dentro deste panorama que a inclusão das competências socioemocionais é promovida na educação de vários países como Canadá, Colômbia, Estados Unidos e Brasil. Em 2010, a UNESCO divulgou o relatório o qual recomenda um ensino fundamentado em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Dessa forma, o indivíduo aprende, ao longo da vida, a estudar com desempenho um menor número de assuntos, e preparado para encarar diferentes tipos de situações.

Surge, então, o debate sobre a importância de uma educação plena, que considere o ser humano em sua integralidade, especialmente a ideia de que suas habilidades precisavam ser ensinadas propositadamente e que os alunos precisavam de oportunidades para praticar essas habilidades. Corroborando o argumento, Vieira (2007b) constata a necessidade de novos olhares para o ensino das emoções e seus benefícios. E diz:

Porque a gente mexe tanto no que está fora da gente e não atenta para o que está dentro da gente? Vai nos fazer mais felizes, vai nos fazer ganhar mais, vai nos fazer gastar melhor, vai nos fazer ter mais saúde, é bom pra

todo mundo. Porque as pessoas responsáveis pela educação não estão mais atentas para isso? (VIEIRA, 2007b, p.11)

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 Five, 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.

Em tais condições, constata-se uma crítica aos modelos curriculares mais convencionais, centrados em conhecimentos disciplinares, uma vez que, de acordo com os formuladores do documento, a sociedade espera jovens com outro perfil formativo. Em outras palavras, encaminha-se como forma mais eficaz para a escolarização do século XXI “[...] um investimento nos aspectos socioemocionais para alavancar a aprendizagem”. (IAS, 2014, p. 6).

As competências propostas pelo referido instituto são apresentadas como vetores para direcionar as inovações curriculares, sobretudo ao focalizarem aspectos cognitivos e socioemocionais. Para tanto, de acordo com Fruyt (2014), em atividade desenvolvida pelo IAS, a referida teorização apresenta significativos impactos para a escolarização contemporânea, sobretudo ao enfatizar questões como a amabilidade, a extroversão, a estabilidade emocional, a conscienciosidade e a abertura a mudanças.

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. Por exemplo, considerando dois alunos com diferenças no cruzamento entre Abertura e Conscienciosidade: Manuela é menos criativa, mas metódica e comprometida, enquanto Luis gosta de criar e experimentar coisas, mas tem dificuldade de se manter um planejamento. Ambos irão aprender de formas muito diferentes e os professores deverão oferecer um suporte diferente a cada um: o professor de Manuela terá que usar tempo extra para elaborar uma tarefa pré-estruturada de aprendizagem para ela, enquanto Luis vai preferir uma atividade mais aberta, mas que exigirá de seu professor um acompanhamento mais intenso sobre seu progresso. (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 CSEs desenvolvido a partir de metodologias focadas em causas e interesses dos alunos. Este processo, iniciado em 2012, em parceria com o Instituto Aliança (IA), ganhou uma intencionalidade pedagógica, para que o processo não se tornasse uma abstração ou algo sem consistência. De acordo com o documento do IA, tais competências podem ser desenvolvidas em articulação com as disciplinas tradicionais por meio de:

- * **Práticas cotidianas:** Estabelecimento de pactos de convivência; Organização de trabalhos em grupo e dinâmicas colaborativas; Contextualização do conhecimento; Criação de espaço para a reflexão e autoavaliação sobre o que foi estudado e realizado; Conversas em sala de aula sobre a realidade do aluno, que garantam conexão das competências socioemocionais com o universo do jovem; Transversalidade nas disciplinas sempre que oportuno;
- * **Projetos:** Diagnóstico do entorno da escola, em parceria com a comunidade, para criação e implementação de projetos de intervenção social; Projetos de intervenção, em que o aluno aprende na prática enquanto busca resolver problemas reais; Projetos de pesquisa científica, que ajudam a integrar competências. (INSTITUTO ALIANÇA, 2014)

É dentro desse contexto, que o Estado do Ceará já se encontra à frente de muitos outros da federação. Atualmente, além do Ceará, apenas Rio de Janeiro e Espírito Santo aplicam essas competências no currículo das escolas. A educação pública cearense iniciou a promoção do desenvolvimento das competências emocionais à rotina escolar em 2012, com a promoção da Reorganização Curricular

do Ensino Médio e, mais tarde, expandiu dentro da proposta de Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral, iniciada em 2016. A experiência começou através de várias iniciativas pedagógicas, que serão descritas posteriormente e só em 2018 tornou-se política pública.

3.2 PROCESSOS BASILARES PARA A POLÍTICA NO CEARÁ

Dois momentos importantes antecederam e fomentaram a implementação da Política de Desenvolvimento das CSE no Estado do Ceará: o processo de Reorganização Curricular do Ensino Médio e a proposta de Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral (EEMTI). É importante retomarmos estas duas experiências para que tenhamos a clareza de quando e como a política em estudo teve sua origem.

3.2.1 O Processo de Reorganização Curricular do Ensino Médio no Estado do Ceará

O maior desafio posto às escolas atuais e à educação do futuro é o de adequar seu currículo de acordo com uma educação plural, significativa, que promova a independência de pensamento e não a reprodução de teorias hermeticamente fechadas e que contemple não apenas o cognitivo, mas também as competências socioemocionais do estudante.

No Brasil, o Ensino Médio apresenta um quadro crítico caracterizado por resultados negativos e incapacidade para a garantia do direito à reestruturação do ensino médio à aprendizagem. Esse nível de ensino não tem conseguido se efetivar como um espaço de democratização do conhecimento, de fomento à formação cidadã e de preparo para o mundo do trabalho e/ou para a continuação dos estudos.

Nos estudos dos autores Azevedo e Reis (2013), constata-se que

O Ensino Médio, como etapa final da Educação Básica, tem sido o foco permanente de discussões, reflexões e problematizações no âmbito da mídia, dos círculos acadêmicos, das organizações econômicas e em diversos espaços da sociedade. Isso se deve, em grande parte, ao histórico quadro de fracasso escolar que essa etapa da educação formal tem conservado ao longo das últimas décadas. O problema do Ensino Médio, historicamente constatado, é hoje um dos principais desafios para as políticas educacionais, em função das perdas materiais e humanas determinadas pelos baixos resultados alcançados. Sua colocação como etapa obrigatória da Educação Básica, dos 15 aos 17 anos, torna ainda

mais complexa a constituição de políticas necessárias como resposta a suas demandas. (AZEVEDO; REIS, 2013, p.58)

Para os autores, além dos resultados negativos, a discussão do papel do Ensino Médio gira em torno da sua identidade como etapa final da escolaridade básica. Afirmam ainda que

Está em questão sua funcionalidade, organização curricular, qualidade da formação dos docentes, financiamento e, em particular, os desafios da formação humana no âmbito das grandes transformações no campo do trabalho, cultura, ciência e tecnologia que atravessam a sociedade contemporânea. Essas mudanças geram uma contradição entre o funcionamento do Ensino Médio tradicional e sua capacidade de motivar a juventude para a permanência no espaço escolar. (AZEVEDO; REIS, 2013, p. 63)

Em meio a várias reformas educacionais brasileiras, em 2013 são publicadas as novas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) que copila as reformas antes promulgadas, pareceres e resoluções. Elas introduziram a concepção de educar e cuidar, perpassando todos os níveis da Educação Básica. Apresentaram uma nova forma de organização curricular, pautada na transversalidade e na interdisciplinaridade, a partir de eixos temáticos norteadores.

Neste mesmo período, atendendo e aplicando todas as formas já prognosticadas nas referidas Diretrizes Curriculares Nacionais, a UNESCO (representação do Brasil) lançou os Protótipos Curriculares de Ensino Médio e Ensino Médio Integrado, documento que propõe mecanismos operacionais que atuam de modo sinérgico na integração dos diferentes componentes do currículo: núcleo articulador; áreas de conhecimento; dimensões articuladoras (trabalho, cultura, ciência e tecnologia); forma específica de estruturar e organizar o currículo; metodologia de ensino e aprendizagem; e avaliação dos resultados de aprendizagem.

Dentro deste contexto, a Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC), no ano de 2011, promoveu um seminário para debater e construir o Plano de Gestão 2011-2014, a partir da revisão e confirmação das ideias norteadoras que compõem o pensamento estratégico da SEDUC. Além do corpo técnico da SEDUC, participaram deste momento alguns profissionais ligados às entidades públicas e privadas que, de alguma forma, estudam e pesquisam a Educação Básica ou acompanham os rumos da educação pública cearense com a finalidade de agregar

uma visão externa e na perspectiva de enriquecer a análise e ampliar a abrangência das proposições estratégicas.

De acordo com o relatório expedido pelo órgão (SEDUC, 2012), este seminário resultou em algumas proposições. Uma delas foram os eixos norteadores da gestão da SEDUC, a saber:

- Educação Básica como vetor de promoção do desenvolvimento pessoal, social, político e econômico, tendo em vista a construção de um Estado democrático e sustentável.
- Reafirmação de valores e princípios: ética, transparência, participação e respeito pelos servidores, destacando o sentido de servir ao público com os serviços essenciais aos quais tem direito no contexto de um Estado, cujas desigualdades alarmantes exigem compromissos com os mais necessitados.
- Foco na elevação do nível de aprendizagem dos jovens, das crianças e dos adultos matriculados nas instituições escolares da rede pública do Ceará. (SEDUC, 2012)

A partir deles, foram definidos os objetivos gerais da Agenda Estratégica:

- Fortalecer o regime de colaboração com foco na alfabetização na idade certa e na melhoria do desempenho até o 5º Ano.
- Garantir acesso e elevar os indicadores de permanência, fluxo e desempenho do aluno no Ensino Médio e Fundamental da Rede Estadual.
- Diversificar a oferta do Ensino Médio, articulando-o com a educação profissional, o mundo do trabalho e ensino superior.
- Consolidar modelos de gestão focados na autonomia escolar e nos resultados de aprendizagem.
- Valorizar os profissionais da educação, assegurando a melhoria das condições de trabalho e oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional.
- Promover o protagonismo juvenil e empreendedorismo social como premissa da ação educativa.
- Fortalecer a escola como espaço de inclusão, de respeito à diversidade e da promoção da cultura de paz. (SEDUC, 2012)

Também foram objeto de discussão as Estratégias Transversais, que perpassariam muitos dos objetivos, tendo sido apontadas:

1. Comunicação e mobilização.
 2. Fortalecimento e ampliação do programa Professor Diretor de Turma.
 3. Protagonismo estudantil.
 4. Reorganização curricular do Ensino Médio e do Ensino Médio Noturno.
 5. Lei de aprendizagem, estágio e primeiro emprego.
 6. Formação continuada e em serviço do professor.
- (SEDUC, 2012)

Diante desse cenário de mudanças, cada estabelecimento de ensino ficaria responsável em promover a reflexão e a mudança nas formas de organização

curricular, valorizando os direitos humanos e a praticidade dos conteúdos. Cada escola, de acordo com suas especificidades, seria capaz de estabelecer novos parâmetros que garantiriam o sucesso do processo de ensino-aprendizagem e a formação de sujeitos autônomos e cada vez mais esclarecidos.

A partir dos objetivos definidos, em 2012, a Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC), por meio da Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem (CODEA), iniciou o processo de reestruturação curricular do Ensino Médio, o qual recebeu apoio da UNESCO. Na elaboração da proposta em que esta pesquisa está centrada, a CODEA utilizou como referência os “Protótipos Curriculares do Ensino Médio” elaborado pela UNESCO/Brasil e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, documentos já abordados anteriormente. Naquele ano, apenas 12 escolas piloto participaram da fase de implementação, uma delas foi EEFM JOÃO MATTOS, lócus de nossa pesquisa.

O apoio da UNESCO efetivou-se na capacitação da equipe escolar das 12 escolas piloto envolvidas nessa ação, além dos técnicos das respectivas Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (CREDE), da Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza (SEFOR) e responsáveis da SEDUC pela Reorganização do currículo de Ensino Médio.

A partir do estudo dos protótipos citados, tentou-se introduzir tecnologias pedagógicas, identificadas como relevantes dentro do currículo escolar com o intento de traduzi-las de modo a estruturar a proposta de Reorganização Curricular em pauta. Nos protótipos, a ideia principal para dinamizar o currículo seria a criação do Núcleo, Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais. Este núcleo deveria promover a integração curricular, principal desafio para proporcionar uma educação de qualidade para a juventude.

Apresentamos a seguir a construção da proposta de Reorganização Curricular do Ensino Médio no Estado do Ceará, seus documentos orientadores e a proposta que envolvia duas mudanças significativas no cotidiano escolar. A saber:

Figura 2 - Construção da proposta de Reorganização Curricular do Ensino Médio



Fonte: Elaborado pela autora

Para a nossa pesquisa, a retomada do processo de reorganização curricular é importante por ter se configurado “a porta de entrada” na promoção de iniciativas pedagógicas bem sistematizadas para o envolvimento dos jovens em atividades participativas e desafiadoras, tendo como estratégia basilar a construção da identidade, do projeto de vida e o desenvolvimento pessoal, emocional e social. Tornou-se, assim, uma das peças chaves para a intencionalidade do desenvolvimento das competências socioemocionais dos estudantes.

Outra ação fundamental foi a Política de Ensino Médio em Tempo Integral no âmbito da Rede Estadual de Ensino do Ceará, iniciada em 2016 com o projeto-piloto para a implantação do tempo integral em 26 escolas estaduais de ensino regular, descrita a seguir.

3.2.2 Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral

O Governo do Ceará, por meio da SEDUC, iniciou, em 2016, o projeto-piloto para a implantação do tempo integral em 26 escolas estaduais de ensino regular, considerando a Meta 6 do Plano Nacional de Educação: “Oferecer Educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos(as) alunos(as) da Educação Básica”. (BRASIL, 2014)

Em pesquisa na plataforma oficial da SEDUC, obtivemos a informação de que em 2017, outras 45 escolas passaram a ofertar a jornada prolongada. Com a liberação de verbas federais através do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral pelo Governo Federal, em julho de 2017, através da Lei N.º 16.287, (D.O. 21.07.17), a proposta se consolidou e é instituída a Política de Ensino Médio em Tempo Integral, no âmbito da rede estadual de ensino do Ceará. Em 2018, mais 40 unidades integraram o Programa de Ensino Médio em Tempo Integral. Dados atualizados já informam que são 50 municípios com Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, beneficiando cerca de 40 mil alunos. Em Fortaleza, são 48 unidades com a jornada prolongada.

Diante dos dados obtidos, constata-se que, em 2019, 35% das unidades escolares do Estado ofertarão a jornada prolongada: das 727 escolas estaduais, 252 serão de tempo integral. Deste total, 130 são Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTIs) e 122 são Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEPs).

Vale ressaltar que o processo de implementação desta referida política conta com participação de parceiros do setor público e do setor privado, dentre eles: O Instituto Aliança, com sede na Bahia, parceiro da SEDUC no projeto de Reorganização Curricular, por meio do Núcleo Trabalho Pesquisa e Demais Práticas Sociais (NTPPS); o Instituto Unibanco, com o Modelo de Gestão Jovem de Futuro; o Instituto Natura, com o projeto das Comunidades de Aprendizagem; a Universidade Federal do Ceará, por meio do Programa de Educação em Células Cooperativas (PRECE/UFC), e; a Secretaria de Cultura do Ceará (SECULT).

Muitas das ações, desenvolvidas e apoiadas por estes parceiros, são direcionadas, dentre outros objetivos, ao desenvolvimento das competências socioemocionais dos estudantes. Como é caso do NTPPS, Comunidade de Aprendizagem, Modelo de Gestão Jovem de Futuro e Aprendizagem Cooperativa.

A organização da escola em tempo integral é uma estratégia defendida por todos que querem que a educação formal, desenvolvida em estabelecimentos públicos, consiga proporcionar aos filhos de trabalhadores uma formação integral e que respeite seus potenciais, direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Nesse sentido, deve ser 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.

De acordo com os documentos orientadores,

a escola deverá estruturar seu projeto pedagógico a partir de três dimensões fundantes da prática educativa:

1. A escola deve ser concebida como comunidade de aprendizagem;
2. A aprendizagem cooperativa deve ser o método pedagógico estruturante;
3. O protagonismo estudantil é um princípio imperativo para a proposta de ensino médio. (SEDUC, 2016)

De acordo com a política, este novo formato de oferta de ensino concorre com a ação de todos os atores envolvidos no processo educativo: família; professores; funcionários e comunidade. Uma das inovações desta política e que também é proposta da BNCC, é a oferta das disciplinas eletivas. Estas devem ser estruturadas levando em consideração eixos temáticos de modo a possibilitar aos estudantes a construção de seu itinerário formativo e uma reflexão sobre sua trajetória acadêmica, planejada por suas escolhas e interesses.

Os 10 eixos temáticos são os seguintes: Educação em Direitos Humanos; Educação Científica; Formação Profissional /e-Jovem – Informática; Educação Ambiental e Sustentabilidade; Mundo do Trabalho; Comunicação, Uso de Mídias, Cultura Digital e Tecnológica; Esporte, Lazer e Promoção de Saúde; Artes e Cultura; Clubes Estudantis e Desenvolvimento de Projetos, além de Aprofundamento de Conteúdos das disciplinas da Base Comum.

Para a estruturação de um projeto curricular consistente de tempo integral, há de se considerar ainda três dimensões pedagógicas:

- a) A pesquisa como princípio pedagógico, trabalho como princípio educativo e a orientação sobre o projeto de vida, que se baseia na metodologia proposta pelo NTPPS, presente também na reorganização curricular do ensino médio.
- b) A desmassificação do ensino, inspirado no Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT). Em sua premissa está a desmassificação do ensino que se torna possível com o acompanhamento “pessoalizado” dos estudantes por um professor.
- c) Itinerários formativos diversificados, que podem ser estruturados a partir da oferta de componentes curriculares eletivos ou possibilitando aos estudantes se organizarem em pares para desenvolverem atividades de cunho autônomo e protagonista. (SEDUC, 2016)

Esse modelo aumenta o tempo escolar e amplia as oportunidades de aprendizagem que favorecem o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais, além do protagonismo estudantil por meio de escolhas de componentes curriculares eletivos.

3.3 IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA ESTADUAL DE DESENVOLVIMENTO INTENCIONAL DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NO CEARÁ

Ao ponderar a necessidade de aprofundar os estudos sobre os efeitos das políticas públicas educacionais, o intuito desta pesquisa é ampliar o conhecimento sobre a implementação de uma medida do governo do Estado do Ceará, que se propõe proporcionar, de forma intencional, o desenvolvimento das competências socioemocionais por meio da pesquisa, da interdisciplinaridade, do protagonismo estudantil, contribuindo para um ambiente escolar mais integrado, motivador e favorável à produção de conhecimentos.

De acordo com os autores Azevedo e Reis (2013),

O Ensino Médio tradicional já demonstrou sua inadequação, concretizada nos resultados negativos, e sua incapacidade de responder às necessidades formativas da nossa juventude, particularmente dos que necessitam da educação pública. Não consegue produzir a educação de qualidade social necessária aos educandos que, nessa etapa da vida, deveriam ter acesso a um conhecimento estimulador da construção de seu projeto de vida, um conhecimento pertinente a sua formação como cidadão, agente da vida social e com as capacidades técnicas necessárias para a inserção no mundo do trabalho. (AZEVEDO; REIS, 2013, p. 27)

Em 2013, o Conselho Nacional de Educação - CNE (MEC) encomendou à UNESCO um estudo sobre a inserção intencional de práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento de habilidades socioemocionais como caminho para o sucesso escolar na educação básica. Em 2014, a UNESCO entregou o relatório

Calcado no pressuposto de que o aprender envolve não só os aspectos cognitivos, mas também os emocionais e os sociais, este estudo foca a compreensão das inter-relações entre o desenvolvimento das habilidades socioemocionais e o processo de ensino e de aprendizagem. Compreender como tais habilidades podem contribuir com a melhoria do desempenho escolar e vida futura dos estudantes permite construir caminhos que promovam o desenvolvimento, aprimoramento e consolidação de uma educação de qualidade. (ABED, 2014, p.7)

Este documento transformou-se em subsídio filosófico e teórico para a elaboração de políticas públicas direcionadas ao desenvolvimento das habilidades socioemocionais nas instituições escolares, como foi o caso da Reorganização Curricular do Ensino Médio no Ceará.

Vale destacar que não haveria nada de novo ao se falar da necessidade de desenvolver as competências não cognitivas do estudante. No entanto, a

proposta aqui analisada não foca na eficácia ou não desta política. O objetivo desta pesquisa é compreender a etapa da implementação de uma política educacional no Estado do Ceará que propõe, de forma intencional e planejada, o desenvolvimento pleno de estudantes, com foco nas competências socioemocionais, preparando esses jovens para enfrentar os desafios da vida no século XXI.

Tudo teve início com a necessidade de Reorganização Curricular do Ensino Médio nas escolas públicas estaduais. Considerando que a reestruturação curricular integra, tanto objetivos e metodologias de projetos da SEDUC, como de diferentes parceiros, é relevante salientar que esta proposta foi discutida e executada em íntima articulação com o Instituto Aliança e o Instituto Unibanco⁸, que participaram da execução da reestruturação do currículo de Ensino Médio da SEDUC/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.

Como consequência destes dois processos, muitas iniciativas pedagógicas foram adotadas com foco no desenvolvimento das competências socioemocionais dos estudantes. E, diante desta demanda que a nova realidade do cotidiano escolar trouxe, o Governo do Ceará, através do Secretário de Educação Idilvan Alencar (2016-2018), decide na intensificação e universalização das ações que envolvem o desenvolvimento destas competências.

Dentro deste contexto, o que era apenas um projeto, as CS tomaram corpo e força para se transformarem em Política Pública. Estaria se consolidando,

⁸ Criado em 1982, é uma das instituições responsáveis pelo investimento social privado do Itaú Unibanco. Com foco na melhoria dos resultados e na produção de conhecimento sobre o Ensino Médio, o Instituto Unibanco dedica-se a elaborar e implementar soluções de gestão – na rede de ensino, na escola e em sala de aula – comprometidas com a capacidade efetiva das escolas públicas de garantir o direito à aprendizagem de todos os estudantes.

neste período, a Política Pública de Desenvolvimento das Competências Socioemocionais nas escolas públicas do Ceará.

De acordo com SILVA (2009),

a implementação pode ser considerada como um processo de interação entre a determinação de objetivos e as ações empreendidas para atingi-los. Consiste no planejamento e na organização do aparelho administrativo e dos recursos humanos, financeiros, materiais e tecnológicos necessários para realizar uma política. SILVA (2009, p.36)

O primeiro momento para a concretização desta ação foi a realização do *I Seminário Internacional Competências para a vida*, realizado em maio de 2017, em Fortaleza. O objetivo do encontro foi discutir de que forma o desenvolvimento das competências socioemocionais e demais habilidades para a vida pode ser incorporado nas escolas e, assim, garantir uma formação plena de crianças e jovens, compatível com as necessidades do século 21.

Durante o seminário, os formuladores de políticas públicas debateram quais seriam as oportunidades e os desafios para a implementação de iniciativas para a intencionalidade do desenvolvimento das competências socioemocionais em larga escala, nas redes de ensino, de forma a articular essas ações com outras políticas educacionais. O Ceará, além de sensibilizar o público para a importância do tema, utilizou este espaço e momento para divulgar as iniciativas que a rede estadual já implementa no NTPPS e outras ações, como o PPDT.

Naquele momento, o Governo do Estado do Ceará anunciou uma nova parceria com o Instituto Ayrton Senna, que já trabalha em cooperação com a SEDUC, desde 1997, com diversos projetos e políticas de monitoramento de indicadores. Desta vez, a parceria se daria em torno do desenho de

uma política integradora, sustentável, abrangente e de qualidade para o desenvolvimento das competências socioemocionais, na rede estadual de educação do Ceará, melhorando e expandindo as ações curriculares de sucesso e escala, presentes no NTPPS e em outras iniciativas, por meio de estratégias de formação, integração, gestão e acompanhamento. (SEDUC, 2018)

Surgia, neste contexto, a Política de Desenvolvimento de Competências Socioemocionais (PDCS) para a rede pública estadual de ensino do Ceará, lançada oficialmente no dia 22 de fevereiro, de 2018. A cerimônia foi presidida pelo então Secretário de Educação do Ceará, Idilvan Alencar, e contou com a presença da vice-governadora Izolda Cela, diretores, professores, estudantes e representantes

de instituições parceiras, entre elas o Instituto Aliança (IA), que atua junto à SEDUC no desenvolvimento de competências socioemocionais em 119 Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEPs), 130 Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral (EEMTIs) e 100 Escolas de Ensino Médio Regular, como é o caso da EEFM JOÃO MATTOS.

Percebe-se, desde o início, que a parceria com o Instituto Aliança é um fator basilar para a estruturação dos componentes curriculares incluídos no cotidiano escolar, com foco no desenvolvimento das CSE. No entanto, de acordo com a Nota Técnica divulgada pela SEDUC (Anexo 1), a parceria com o Instituto Aliança, a partir de 2018, dar-se-ia na perspectiva da transferência da tecnologia de formação e acompanhamento para um núcleo de apropriação, formado por pessoas da SEDUC, CREDE e SEFOR que se incumbirá de desenvolver essas estratégias.

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 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.

Pode-se afirmar que a PDCS é o agrupamento de diversas iniciativas pedagógicas que o Governo do Estado do Ceará já desenvolvia há algum tempo e através de secretarias distintas. Ao serem sistematizadas pela SEDUC, constitucionalizou-se como Política Pública.

No momento de formalização PDCS 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, NTPPS e PPDT, que serão apresentadas a seguir. Vale ressaltar que cada realidade escolar é contemplada com uma ou algumas destas iniciativas.

3.4 INICIATIVAS PEDAGÓGICAS QUE COMPÕEM A POLÍTICA DE DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NO CEARÁ

A Política Pública de Desenvolvimento de Competências Socioemocionais para a rede pública estadual de ensino do Ceará é composta por 09 iniciativas pedagógicas. A saber:

1. Projeto de Vida e Mundo do Trabalho - Presentes no currículo das Escolas Estaduais de Educação Profissional do Ceará, estes dois componentes curriculares contam com 2h semanais cada, e que tem como objetivo desenvolver as competências socioemocionais e preparar o estudante para enfrentar o contexto das relações de trabalho. A referida iniciativa teve início em 2013 e os educadores, que são lotados nestes componentes, são formados pelo Instituto Aliança para a vivenciarem as oficinas e utilização de material estruturado, bem como para articulação de estratégias de avaliação e acompanhamento.

2. Juventude em ação – Desenvolvido nas escolas de ensino médio da rede pública de ensino do Ceará desde 2015, o Juventude em Ação (JA) passou a integrar a Política de Desenvolvimento de Competências Socioemocionais do Governo do Ceará, a partir de propósitos comuns entre as ações na direção da valorização da vida, com o desenvolvimento de competências que incluem: autoconhecimento, relações interpessoais, empatia, comunicação assertiva, tomada de decisões, solução de problemas e conflitos e pensamento crítico, dentre outras. Esta é uma iniciativa que tem o apoio da Secretaria Especial de Políticas sobre Drogas (SPD) do Governo do Estado e foca na prevenção de drogas. É desenvolvido nas escolas a partir de oficinas e rodas de conversa, mediadas pelos professores que recebem formações específicas para a realização destas atividades.

3. Aprendizagem Cooperativa e Solidária – Trata-se de uma tecnologia educacional desenvolvida em parceria com a Universidade Federal do Ceará (UFC). São estratégias educacionais que convergem na construção de estratégias educacionais embasadas na cooperação e na solidariedade adaptadas à realidade escolar. A iniciativa é difundida na rede através de universitários bolsistas que atuam em projetos de promoção da aprendizagem cooperativa e solidária dentro das escolas. A partir das ideias disseminadas, percebem-se mudanças de atitude

dos estudantes que, não mais objetivam apenas ingressar no ensino superior ou no mercado de trabalho, mas também promover o desenvolvimento socioeconômico, político e cultural de suas comunidades e municípios. Organizada com os princípios pedagógicos do Programa de Estímulo à Cooperação na Escola (PRECE), as equipes cooperativas se estruturam com o protagonismo estudantil, o respeito e a ajuda mútua.

4. Mediação Social e Cultura de Paz - A Mediação Escolar é uma forma alternativa de resolução de conflitos na comunidade escolar, seja entre alunos, entre professor e aluno ou ainda conflitos que envolvam professores e/ou alunos e os seus pais. Antes dos conflitos se transformarem em algo maior com a necessidade da atuação da Justiça ou do Ministério Público, a mediação tenta solucioná-los. Trata-se de uma iniciativa apoiada pelo Ministério Público do Estado do Ceará (MPCE), desenvolvida por intermédio da Célula de Mediação Social e Cultura de Paz da Seduc, que promove a formação aos técnicos das Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (CREDE) e Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza (SEFOR) que atuam nesta área e dos multiplicadores de práticas pacíficas nas escolas da rede pública cearense. A iniciativa visa contribuir com o fomento de ações voltadas para prevenção da violência dentro do espaço escolar, criando um ambiente pedagógico seguro, acolhedor e propício ao desenvolvimento intelectual, humano e social.

5. Educação, Gênero e Sexualidade – Desde 2015, a SEDUC promove um trabalho de sensibilização e conscientização acerca da diversidade de gênero com abordagem alinhada aos Direitos Humanos. Trata-se de Articulação com organizações e movimentos que atuam a favor da diversidade sexual, planejando e desenvolvendo ações pedagógicas e divulgação das políticas públicas para mulheres e população LGBT, junto às coordenadorias de Direitos Humanos, da juventude, LGBT e de mulheres. Os projetos são realizados em parceria com outras coordenadorias e iniciativas da Seduc, como o Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT), Mediação de conflitos, E-Jovem, Mais Educação, entre outros.

6. Comunidade de Aprendizagem - A comunidade de aprendizagem é um conceito que objetiva diversificação das aprendizagens e que contribui com a garantia das mesmas oportunidades educacionais e de realização pessoal para todos. A partir de uma lógica comunitária, que toma por referência a política de

direitos humanos, opera transformações nas estruturas de comunicação, intensificando a colaboração entre instituições e agentes educativos locais. O foco dessa proposta está na aprendizagem dos alunos e no envolvimento de familiares e membros da comunidade em um ambiente dialógico e igualitário que converte a escola em um espaço onde “todos são responsáveis, todos aprendem, todos ensinam”.

7. Psicólogos Educacionais – Dentro das iniciativas pedagógicas, esta se apresenta como inovadora dentro de uma rede de educação pública. Na perspectiva de auxiliar os gestores e professores no que diz respeito às iniciativas pedagógicas relacionadas ao desenvolvimento de competências socioemocionais, o Governo do Estado do Ceará, através da SEDUC, lançou edital em dezembro de 2016, com a finalidade de contratar psicólogos educacionais para atuarem na Rede Estadual de Ensino. De acordo com o referido edital, as atividades principais a serem desenvolvidas pelos psicólogos são:

- Desenvolvimento de trabalhos com educadores e alunos, visando a explicitação e superação de entraves institucionais ao funcionamento produtivo das equipes e ao crescimento individual de seus integrantes.
- Desenvolver, junto aos membros da comunidade escolar (alunos, professores, núcleo gestor), atividades visando prevenir, identificar e resolver problemas psicossociais que possam bloquear, na escola, o desenvolvimento de potencialidades, autorrealização e o exercício da cidadania consciente.
- Desenvolver projetos de orientação profissional, visando um melhor aproveitamento e desenvolvimento do potencial humano, fundamentados no conhecimento psicológico e numa visão crítica do trabalho e das relações do mercado de trabalho.
- Diagnosticar as dificuldades dos alunos e encaminhar aos serviços de atendimento da comunidade, aqueles que requeiram diagnóstico e tratamento de problemas psicológicos específicos, cuja natureza transcenda a possibilidade de solução no âmbito da escola.
- Supervisionar, orientar e executar trabalhos na área da Psicologia Educacional. (SEDUC, 2016)

Dentro desta perspectiva, a SEDUC contratou, inicialmente, 30 profissionais da área da psicologia cujas funções desempenhadas estão em total sintonia na execução das iniciativas pedagógicas que compõem a Política de Desenvolvimento de Competências Socioemocionais. Estes profissionais se encontram lotados dentro das Coordenadorias Regionais e, para atuarem dentro da política, participam das formações promovidas pelo Instituto Ayrton Senna.

As duas últimas iniciativas, o NTPPS e o PPDT, serão abordadas de forma mais ampliada, pois se tratam de iniciativas que foram incorporadas dentro do

currículo escolar e, dentro deste formato, há lotação de professores para desenvolverem, de forma intencional, as competências socioemocionais nos estudantes.

3.4.1 Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS)

O NTPPS compõe o quadro das iniciativas pedagógicas pioneiras que dão suporte à Política de Desenvolvimento das Competências Socioemocionais dentro das escolas públicas do Ceará.

De acordo com o exposto sobre o processo de Reorganização Curricular no Ceará, percebe-se que seu eixo principal se deu através da experiência inovadora desta tecnologia educacional dentro do currículo das escolas que faziam parte do projeto-piloto. A inclusão do NTPPS foi fundamentada no relatório da UNESCO que propõe quatro pilares para o desenvolvimento do ser humano: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver. A partir daí, várias ciências se dedicaram ao estudo das habilidades necessárias para se chegar à proposta da UNESCO.

Entre os psicólogos, tem crescido o reconhecimento de que é possível analisar a personalidade humana em cinco dimensões, conhecidas como Big Five: abertura a novas experiências, extroversão, amabilidade, consciência (também traduzida como conscienciosidade, do inglês conscientiousness) e estabilidade emocional (em inglês, usualment e identificada na carga de instabilidade emocional, ou neuroticism). Os Big Five são resultado de uma análise das respostas de questionários sobre comportamentos representativos de todas as características de personalidade que um indivíduo pode ter. Quando aplicados a pessoas de diferentes culturas e em diferentes momentos do tempo, as respostas a esses questionários demonstraram ter a mesma estrutura, o que deu origem à hipótese de que os traços de personalidade dos seres humanos se agrupam efetivamente em torno de cinco grandes domínios. (PORVIR, 2014)

O NTPPS foi criado através da parceria Instituto Aliança (IA) / Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC) com forte inspiração, tanto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio quanto nos protótipos curriculares para o Ensino Médio, lançados pela representação da UNESCO no Brasil. Inúmeros questionamentos surgiram acerca da ideia do NTPPS ser implementado nas escolas, quer seja pela necessidade de uma maior carga horária para os alunos, quer seja pela dúvida da sua real significância no aprendizado.

Após diversas reuniões e capacitações de professores, a proposta do Instituto Aliança, acolhida pela Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC), começa a acontecer, inicialmente, em 12 escolas piloto da rede de ensino estadual. Sendo sete localizadas na capital e as demais pelo interior do Estado. Até 2018, o NTPPS já tinha sido contemplado em 200 escolas e, atualmente, já se encontra no currículo de 230 escolas, sendo 130 de tempo integral e 100 em tempo parcial.

No dia 31 de janeiro de 2013, são enviadas aos coordenadores das CREDEs as Instruções Operacionais Nº 1 sobre o início das atividades nas escolas que aderirem à Reorganização Curricular do Ensino Médio. Tal normatização destina-se a 31 escolas das 21 CREDEs. Em relação ao NTPPS, destacamos os pontos 2, 3 e 4 do documento.

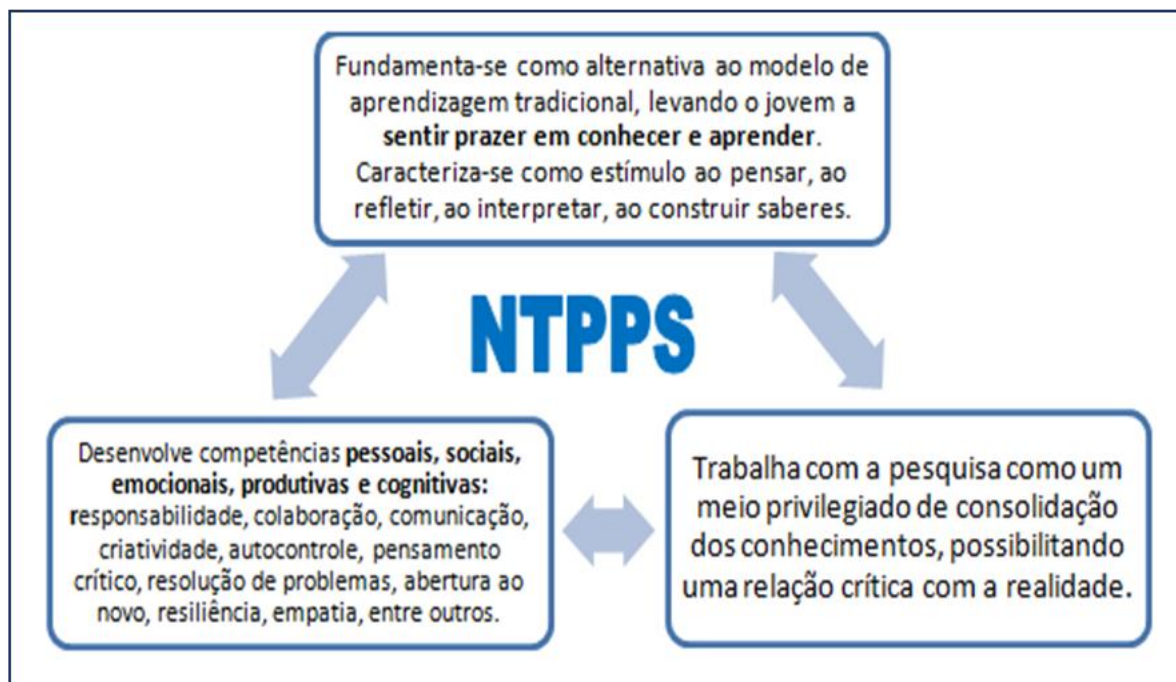
2. As atividades referentes ao Núcleo Trabalho, Pesquisa e demais Práticas Sociais (NTPPS) terá início junto com as demais atividades do ano letivo de 2013. Durante a primeira semana, é importante que a escola promova discussões com os estudantes e demais integrantes da comunidade escolar, sobre a adesão a proposta da Reorganização Curricular.

3. Os professores das duas unidades escolares que aderirem a proposta serão lotados de acordo com as regras gerais, considerando um terço de horas-atividades, como descrito abaixo: - Professores(as) com 40h = 27h de regência + 13 horas/atividades. - Professores(aa) que assumirem seis turmas de NTPPS terão a sua lotação organizada da seguinte forma: 24h regência + 3h em outras lotações (para acompanhamento de pesquisas) + 13 horas/atividades.

4. Os professores lotados no NTPPS podem ser lotados no projeto Professor Diretor de Turma, pois não se trata de atividade de apoio pedagógico.(SEDUC, 2013)

O NTPPS traz em sua essência a ideia da intencionalidade do desenvolvimento integral do estudante, amparada na teoria das competências socioemocionais, as quais são avaliadas como fundamentais na formação dos jovens na contemporaneidade, partindo do pressuposto de que ajudam a definir seus projetos de vida, as escolhas que farão nas áreas pessoais e profissionais, assim como os deixa mais preparados para lidar com problemas, a se relacionar melhor com seus pares e, além disso, forma lideranças, estudantes mais responsáveis, curiosos e protagonistas. A proposta pedagógica do NTPPS segue descrita abaixo:

Figura 3 - Proposta Pedagógica do NTPPS



Fonte: Elaborado pela autora – Adaptado Instituto Aliança (2012)

De 2012 até os dias de hoje, o NTPPS passou por algumas releituras. E, hoje, é possível reconhecer a sua real função dentro do currículo das escolas públicas do Estado do Ceará:

Provocar uma mudança nos processos de ensino-aprendizagem nas escolas, a partir da criação de um componente curricular que promove o desenvolvimento de competências socioemocionais, utiliza a pesquisa como ferramenta pedagógica e estimula o desenvolvimento de projetos de vida e de carreira. (SEDUC, 2012)

Desta forma, o projeto foi pensado para desenvolver tais competências e habilidades entre os jovens do Ensino Médio. Para tanto, os estudantes passam por uma série de discussões de temas relevantes no seu cotidiano, como a sexualidade, a afetividade, o preconceito, o bullying, as drogas e o álcool, os problemas ambientais, dentre outros (no 1º ano), o reconhecimento do pertencimento à sua cidade e comunidade, percebendo-se como parte integrante da sociedade e aprofundando os conhecimentos sobre suas identidades (2º ano) e, por fim, as escolhas profissionais, as carreiras, o comportamento exigido no ambiente de trabalho e na universidade (3º ano).

De acordo com as diretrizes iniciais do projeto, a SEDUC em parceria com o Instituto Aliança, realizavam capacitações dos professores, elaboração do material estruturado e monitoramento nas escolas. Em 2016, com a implantação de Escolas de Ensino em Tempo Integral (EEMTIs) no Estado do Ceará, o NTPPS passou a fazer parte do currículo base destas escolas, sendo obrigatória a implantação deste projeto em todas as EEMTIs. O material pedagógico passou a ser atualizado e reformulado, para dar conta desta nova realidade das escolas e as formações dos professores são realizadas diretamente pelo Instituto Aliança.

Em 2018, o modelo de educação que visa à emancipação do ser humano, a partir da valorização das individualidades e da elaboração de um projeto de vida baseado nas experiências pessoais se consolida e se transforma numa Política Pública Educacional. Dentro deste contexto, o NTPPS toma novas formas de atuação e amplia, ainda mais, a intencionalidade no desenvolvimento pleno de estudantes do Ensino Médio, preparando esses jovens para enfrentar os desafios da vida no século XXI.

3.4.2 Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT)

Assim como o NTPPS, outra iniciativa que está diretamente ligada à implementação da Política de Desenvolvimento das Competências Socioemocionais é o Projeto Professor Diretor de Turma. Segundo dados da Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC, 2013), o PPDT tem inspiração no modelo educacional em práticas nas escolas de Portugal. Inicialmente, foi implantado em vinte e cinco Escolas Estaduais de Educação Profissional, sendo gradativamente expandido para as escolas regulares. Em 2018, um total de 627 escolas desenvolvem a metodologia do PPDT, sendo 111 EEMTI, 119 EEEP e 397 Escolas em Tempo Parcial.

Vigente desde 2008, o projeto consiste na nomeação de profissionais com a função de estabelecer o diálogo mais próximo entre corpo discente, docente e famílias, visando à redução da evasão escolar. O Professor Diretor de Turma (PDT) é um professor em efetiva regência de classe com responsabilidades específicas em uma das turmas em que é docente. Dentro de sua lotação, este profissional tem 04 horas semanais reservadas para desenvolver suas ações, sendo uma hora como regente do componente curricular "Formação para a Cidadania e

Desenvolvimento de Competências Socioemocionais"; e outras três horas para as atividades de atendimento individual aos estudantes e aos pais/responsáveis, para a organização e análise do dossiê da turma, entre outras ações previstas no escopo do projeto.

De acordo com a proposta de apresentação do PPDT, no site da SEDUC,

O Projeto Professor Diretor de Turma visa à construção de uma escola que eduque a razão e a emoção. Uma escola que tem como premissa a desmassificação do ensino. Uma escola com plenos objetivos de acesso, permanência, sucesso e formação do cidadão. (CEARA, p.1, 2011)

Além disso, o Professor Diretor de Turma (PDT) atua na mediação das relações entre a sua turma e os demais segmentos da comunidade escolar. Vale ressaltar que, através das ações desenvolvidas pela Política de Desenvolvimento das Competências Socioemocionais, todos os Professores Diretores de Turma estão participando, no ano de 2018, de um programa de formação continuada intitulado Diálogos Socioemocionais, promovido pelo Instituto Ayrton Senna e que tem por objetivo o desenvolvimento de competências socioemocionais de forma intencional, com vistas a uma formação integral do educando.

Até 2017, os PDTs ministravam o componente curricular por meio de uma aula com temas da área curricular transversal, planejado pelo próprio professor com o apoio do coordenador escolar, e que tinha como objetivo a promoção de reflexão e a ressignificação de valores, atitudes e comportamentos, orientando os estudantes a adotarem novas formas de ser e de conviver. Momento que oportunizava, também, a troca de experiências entre alunos e professores, gerando o desenvolvimento da autoestima, de regras de convivência e respeito mútuo.

É importante ressaltar que, a partir da implementação da PDCS (2108), os PDTs passaram a trabalhar com o material estruturado da ferramenta Diálogos Socioemocionais no horário reservado à "Formação para a Cidadania e Desenvolvimento de Competências Socioemocionais", com o intuito de iniciar o processo de mensuração do trabalho realizado. Este processo foi adotado nas escolas em caráter experimental.

3.4.2.1 Diálogos Socioemocionais dentro do PPDT

Com o objetivo de ampliar o repertório de ferramentas e práticas de acompanhamento socioemocional, o Instituto Ayrton Senna (IAS) construiu o Diálogos Socioemocionais, com base em evidências, conhecimentos, práticas e ferramentas de avaliação e acompanhamento de competências para a vida, em parceria com pesquisadores, educadores e gestores das redes parceiras.

Portanto, de acordo com o IAS, trata-se de uma proposta de monitoramento socioemocional que oferece aos gestores e educadores subsídios para criar e aprimorar políticas e práticas de educação integral, como é caso da política implementada no Estado do Ceará e objeto de pesquisa do nosso trabalho.

Acessando a plataforma oficial do IAS, temos a informação de que

Desde o início de 2017, o Diálogos Socioemocionais impacta cerca de 340 mil estudantes ao ser implementada em 620 escolas estaduais cearenses que trabalham com o Projeto Professor Diretor de Turma. A prática é parte da promoção de uma política pública de educação integral na rede. A versão do Diálogos Socioemocionais trabalhada nas escolas públicas cearenses garantem em seus currículos disciplinas que trabalham específica e diretamente o desenvolvimento de competências socioemocionais. (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2017)

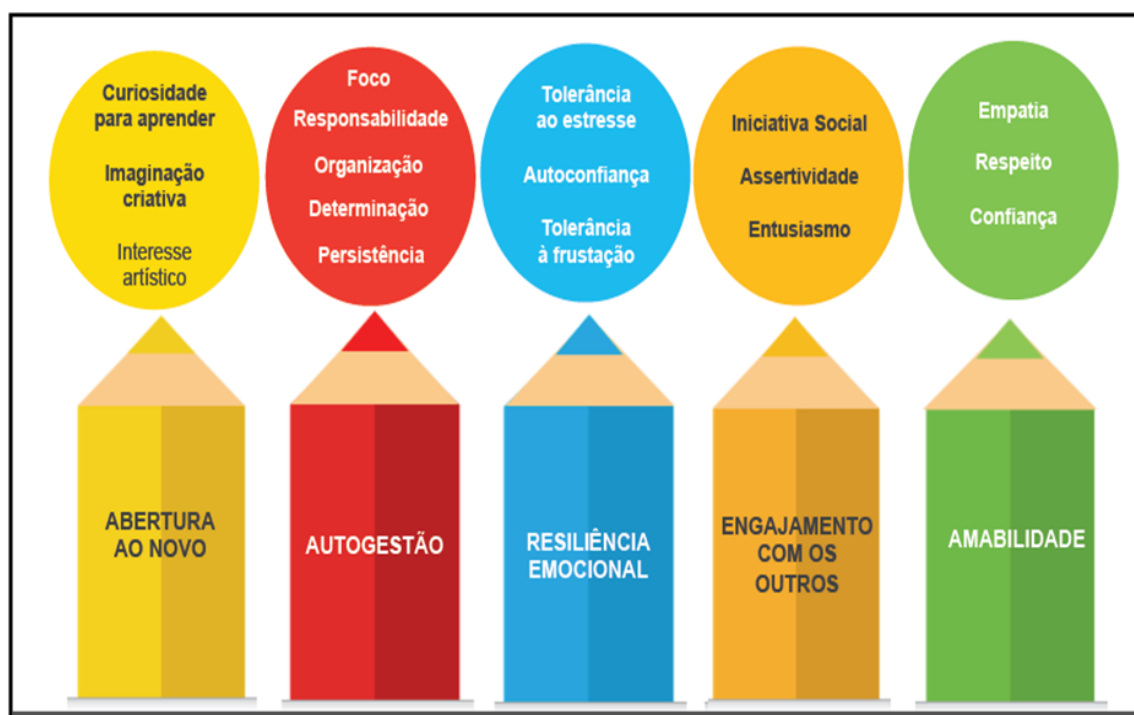
Segundo o Instituto Ayrton Senna, o objetivo da ferramenta Diálogos Socioemocionais é possibilitar, de forma intencional e planejada, o desenvolvimento pleno dos estudantes, preparando esses jovens para enfrentar os desafios da vida no século 21. Trata-se de uma proposta composta por:

- 1) formações de gestores e professores realizadas presencialmente e a distância para entendimento, customização e implementação na escola;
- 2) instrumentos e metodologias para o acompanhamento do desenvolvimento de competências socioemocionais pelos professores junto aos estudantes, por meio de conversas e devolutivas que permitem o planejamento e o replanejamento de atividades para o alcance de objetivos individuais dos alunos;
- 3) instrumentos e metodologias para o acompanhamento do andamento da política educacional pela Secretaria de Educação;
- 4) uma comunidade de prática, por meio da qual os docentes compartilham e comentam atividades criadas por eles para potencializar o desenvolvimento de competências socioemocionais nas aulas. (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2017)

Todo este processo é realizado através de oficinas orientadas pelo PDT, as quais são perpassadas por atividades que, intencionalmente, são direcionadas

ao desenvolvimento intencional das competências socioemocionais. Para isso, a nova proposta adota um modelo de classificação que reúne as competências socioemocionais em cinco grandes dimensões, conhecidas como Big Five, relacionadas ao desenvolvimento pleno do ser humano. Para cada uma dessas dimensões, são descritas as competências agrupadas:

Figura 4 - As 05 dimensões da personalidade humana e suas respectivas faceta



Fonte: Instituto Ayrton Senna, 2014.

A partir destas dimensões, as atividades são direcionadas para o desenvolvimento das competências enquadradas. Ao longo do período, o material passou por algumas adaptações provocadas pelas reflexões realizadas junto aos professores. Para uma melhor estruturação, a SEDUC orienta que se contemplem algumas competências por série, que podem se repetir, de acordo com o perfil de cada nível. A saber:

Figura 5 - Conjunto de competências relacionadas ao repertório de cada série

1ª SÉRIE	2ª SÉRIE	3ª SÉRIE
• iniciativa social; • assertividade; • entusiasmo; • tolerância ao estresse; • autoconfiança; • tolerância à frustração.	• iniciativa social; • assertividade; • entusiasmo; • empatia; • confiança; • respeito.	• determinação; • organização; • foco; • persistência; • responsabilidade; • curiosidade para aprender; • imaginação criativa; • Interesse artístico.

Fonte: Elaborado pela autora

Segundo a Nota Técnica 02 (Anexo B), as orientações acerca dos Diálogos Socioemocionais é de que

No tempo curricular destinado ao componente Formação para a Cidadania e Desenvolvimento das Competências Socioemocionais, o PDT desenvolverá o **Projeto de Vida** proposto nos Diálogos Socioemocionais que implica, como pressuposto, a aplicação de um instrumental de monitoramento e avaliação destas competências. (SEDUC, 2018)

Para as escolas em que o NTPPS esteja presente dentro da grade curricular, a orientação é de que

* O professor do NTPPS desenvolve o Projeto de Vida já estruturado para essa metodologia;

* Neste caso, o PDT, no tempo curricular destinado ao componente Formação para a Cidadania e Desenvolvimento das Competências Socioemocionais, realiza a aplicação de um instrumental de monitoramento e avaliação destas competências, e desenvolve atividades pedagógicas focadas nas competências, planejadas de forma integrada com o trabalho desenvolvido no Projeto de Vida pelo NTPPS. (SEDUC, 2018)

Percebe-se, então, que a Política de Desenvolvimento de Competências Socioemocionais da rede estadual de educação do Ceará consiste na intensificação e universalização das ações que envolvem o desenvolvimento dessas

competências, com foco no Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT) e no Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS).

Vale ressaltar que a EEFM JOÃO MATTOS, nosso espaço geográfico da pesquisa, vivencia estas duas iniciativas – NTPPS e PPDT - e, atualmente, dá continuidade às propostas que direcionam o desenvolvimento intencional das competências socioemocionais dos estudantes. Apresentamos a seguir o panorama do que, de concreto, a escola vivencia acerca do desenvolvimento das competências socioemocionais.

3.5 LÓCUS DA PESQUISA: A ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO JOÃO MATTOS

O lócus escolhido para a pesquisa foi a EEFM João Mattos, uma das primeiras escolas a aderir o projeto de reorganização curricular no Estado do Ceará, em 2012, que traz como ação inovadora a proposta de desenvolvimento intencional das competências socioemocionais dos alunos. A seguir apresentamos a estrutura da escola e a dinamicidade da política vivenciada pela comunidade escolar.

3.5.1 A Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio João Mattos

O lócus escolhido para a pesquisa foi a EEFM João Mattos, uma das primeiras escolas a aderir o projeto de Reorganização Curricular no Estado do Ceará, em 2012, que traz como diretriz principal o desenvolvimento intencional das competências socioemocionais dos alunos.

A Escola de Ensino Fundamental e Médio João Mattos, pertence à Rede de Ensino público, mantida pelo Governo do Estado do Ceará e subordinada às diretrizes da Secretaria da Educação Básica, foi criada pelo Decreto n.º 11.493. Diário Oficial de 30/10/1975. Fica sediada em Fortaleza na Rua Almirante Rubim, 1014, Bairro Montese – Fortaleza. Situada na região central de Fortaleza, no bairro Montese, a escola já tem uma trajetória de 60 anos na comunidade.

Até 2017, a instituição ainda ofertava o Ensino Fundamental (9º Anos). A partir de 2018, somente a modalidade de Ensino Médio (regular) é ofertada na escola. Atualmente, atende a aproximadamente 700, oriundos de vários bairros metropolitanos de Fortaleza, que estudam nos turnos matutino, vespertino e

noturno. O corpo discente é formado por alunos de 15 a 19 anos nos turnos manhã e tarde, pertencentes a famílias de baixa renda.

A equipe gestora é formada por uma diretora geral e mais 03 coordenadores, sendo 02 pedagógicos e um administrativo financeiro. São 41 professores da área propedêutica (base comum). Os professores possuem titulação de nível superior, sendo que o vínculo com o Estado é de aproximadamente 40 efetivos e 10 temporários.

Além da equipe gestora e dos professores da base comum, a escola dispõe de 02 professores para o laboratório LEI, 02 professores regentes e 08 professores de apoio para a Sala de Multimeios. Possui também 06 servidores gerais que atuam na limpeza da escola, 01 porteiro e 04 vigilantes.

Em termos infraestruturais, a escola conta com 10 salas de aula, 01 secretaria, 01 sala de diretoria, 01 sala de coordenação, 01 sala dos professores e 02 banheiros destinados à administração e aos docentes (masculino, feminino), 01 laboratório de Ciências, 01 Laboratório de Redação, 01 laboratório de informática com 12 computadores e Internet banda larga, 01 arquivo, 01 almoxarifado, 01 depósito de merenda, e 04 banheiros para uso dos estudantes (masculino, feminino). Esse mesmo prédio possui ainda 01 almoxarifado, 01 sala de depósito de material pedagógico e depósito de multimídia. Possui também cozinha com refeitório, sala do grêmio, depósito de mobiliário, 01 quadra de esporte coberta e 01 descoberta, sala exclusiva para aulas do NTPPS, laboratório de Ciências Humanas. A área externa conta com estacionamento descoberto.

Observamos que os espaços físicos da escola pesquisada são organizados e limpos. Os equipamentos e materiais pedagógicos disponíveis são utilizados pelo corpo docente, e os ambientes pedagógicos possuem painéis de gestão, murais nos corredores, faixas de incentivo pedagógico e trabalhos produzidos pelos estudantes.

A EEFM João Mattos foi sempre uma das principais indicações de escolas quando abordei, com membros do Instituto Aliança e técnicos educacionais da SEDUC-CE, o interesse em pesquisar a implementação do desenvolvimento intencional das competências socioemocionais no Estado do Ceará, tendo como base de pesquisa uma das escolas participantes.

3.5.2 A implementação do Desenvolvimento Intencional das Competências Socioemocionais na EEFM João Mattos

De acordo com o já exposto, em 2012, a Seduc estruturou, à luz das Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e dos Protótipos Curriculares para o Ensino Médio, lançados pela UNESCO, duas propostas de reorganização dos tempos e práticas, em relação ao Ensino Médio regular:

1. Para o ensino médio noturno, quando os estudantes são mais vulneráveis ao abandono por sofrerem com o cansaço de jornadas intensas de trabalho ou por estarem na iminência de ingressarem no mercado, a partir de 2012, em todo o Estado, há uma proposta de reestruturação curricular a partir dos seguintes elementos: organização semestral dos componentes curriculares, de modo a ampliar o tempo de interação dos professores com os estudantes; modulação dos conteúdos, que dá ao estudante a possibilidade de retomar os estudos de onde parou em caso de abandono; e a inclusão do componente “formação para o trabalho”, que visa proporcionar cursos semestrais de 40h na tentativa de dar destaque ao trabalho como princípio educativo e articulador do currículo. Nesta proposta, 91 escolas participaram em fase de protótipo.
2. Para o ensino médio diurno, 12 escolas, em fase de protótipo, desenvolvem uma nova proposta curricular identificada pelas seguintes características: reorganização dos tempos destinados a cada disciplina (semestralidade ou semanal), ficando a cargo da escola tal escolha; e a estruturação do Núcleo Trabalho, Pesquisa e Demais Práticas Sociais (NTPPS), com cinco horas semanais, no horário regular de aulas, onde os jovens participam de oficinas de desenvolvimento pessoal e social e constroem seus projetos de vida numa dimensão pessoal, comunitária, profissional e acadêmica. (SEDUC, 2012)

E foi na segunda proposta que a EEFM João Mattos, nosso lócus de pesquisa, inseriu-se no processo de reorganização curricular, tendo a inclusão do NTPPS como elemento integrador das áreas do conhecimento e o envolvimento dos estudantes no seu processo de aprendizagem e de construção de seu projeto de vida, ou seja, no desenvolvimento intencional das suas competências socioemocionais.

Além da inclusão desta nova tecnologia, no conjunto de ações propostas pela SEDUC, a escola teria ainda a opção de trabalhar o currículo através da semestralidade. Na proposta de organização semestral, a carga horária prevista para o ano letivo é concentrada num semestre, 100 dias letivos. No entanto, após vários momentos de discussão com a comunidade escolar, a instituição optou em não aderir a esta segunda opção.

Com a decisão de não aderir à semestralidade e na tentativa de readequar a matriz curricular para a sua reorganização, a escola adota o sexto tempo de aula. Nele são inseridas todas as disciplinas, para que o aluno não internalizasse que aquele tempo seria exclusivo de NTPPS. Dessa forma, buscou-se o elemento de unidade entre NTPPS e disciplinas. Percebemos, através da fala dos gestores da escola, que apesar do embate em torno da implementação deste projeto, vários esforços de construir novos espaços de conhecimento na escola pública foram revelados.

Para que a mudança acontecesse, não precisou apenas do esforço governamental de pensar novas metodologias. Mas também a aceitação e o diálogo na escola, local de efetiva ação desta ideia. Constatamos que, no decorrer das narrativas dos nossos entrevistados, um novo padrão de organização curricular, planejamento e prática se modelaram na escola, sob o prisma das concepções trazidas pelo NTPPS. Em especial, a concepção do desenvolvimento intencional das competências socioemocionais dos estudantes.

Figura 6 - Proposta do Itinerário nas Séries do Ensino Médio

1º ANO	2º ANO	3º ANO
ESCOLA E FAMÍLIA	COMUNIDADE	TRABALHO E SOCIEDADE
Projeto de Vida I – Pessoal	Projeto de Vida II – Solidariedade e Transcendência	Projeto de Vida II – Pessoal Carreira Acadêmica e Produtiva
Projeto e Pesquisa	Projeto e Pesquisa	Projeto e Pesquisa
Identidade Pessoal	Identidade Pessoal	Identidade Pessoal
Família e Integração	Cidadania	As diversas dimensões do TRABALHO
Papel da Escola	Participação Política	Educação Financeira
Ética na Escola e na Família	Ética na Sociedade	Ética no Mundo do Trabalho
Saúde: Fatores de Risco e Proteção/ Valorização da Vida	Meio Ambiente e Sustentabilidade	Simulações de Processos <u>seletivos</u>
Comunicação	Preservação e Proteção	

Fonte: Elaborado pela autora – Adaptado Instituto Aliança, 2013.

De acordo com as diretrizes do projeto, esses temas são ponderados a partir de um material desenvolvido pelo Instituto Aliança e trabalhado previamente com os professores do NTPPS, em formações periódicas (bimestrais). Percebe-se

também, através das falas, que essas formações foram e são essenciais para o bom andamento do projeto, uma vez que nelas os docentes vivenciam as experiências que levarão para os estudantes em sala de aula.

Assim, acreditamos que a proposta se aproxima do que Freire reflete acerca do fazer docente, quando diz que:

Uma das tarefas da prática educativo-crítica é propiciar as discussões em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. (FREIRE, 1996, p. 41)

As aulas do NTPPS acontecem em dois encontros semanais, durante 2h/aula cada, perfazendo uma carga horária de 200min semanais. Durante as aulas os alunos passam por uma série de oficinas, que vão desde dinâmicas de grupo a leituras de textos, reflexões sobre músicas e filmes, dramatizações, produções de textos, dentre outras atividades.

Figura 7 - Carga-horária do NTPPS na EEFM JOÃO MATTOS

POR SEMANA	POR SÉRIE DO ENSINO MÉDIO	POR TODO O ENSINO MÉDIO
• 4 h/a • 02 encontros de 2 h/a por semana	• 160 h/a	• 480 h/a

Fonte: Elaborado pela autora - Adaptado Instituto Aliança, 2013.

O projeto culmina, a cada ano, com a realização e apresentação de pesquisas acerca dos temas trabalhados em sala de aula, devendo os estudantes sistematizarem um projeto de pesquisa, sob orientação de um professor da escola, apresentarem-no a uma banca examinadora, formada por professores, e, por fim, realizarem a pesquisa de campo, cujos resultados são tabulados e apresentados em feiras escolares e ainda devem propor ações para a resolução ou amenização dos problemas, a partir dos resultados obtidos com as pesquisas.

4 AS DIRETRIZES INSTITUCIONAIS DA POLÍTICA E O CONTEXTO REAL DA PRÁTICA

O presente capítulo trata, inicialmente, das características da política, dos instrumentos propostos para sua implementação, dos objetivos explicitados nas notas técnicas e aqueles, chamados implícitos, que faziam parte das expectativas dos dirigentes e dos implementadores. São também identificadas as arenas decisórias e o papel dos atores envolvidos no processo. Em seguida, a partir da descrição e da comparação das diretrizes desta etapa da política com o que se pretendia, é caracterizado o déficit ou eficácia da implementação conforme a percepção dos dirigentes e implementadores.

4.1 DIRETRIZES INSTITUCIONAIS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA

A implementação de políticas públicas é um processo dinâmico e não linear. Ela ocorre na fase do processo de políticas públicas em que as decisões se traduzem em ações. Analisar o contexto em que se está implementando uma política é importante para sua eficácia.

A Política de Desenvolvimento das Competências Socioemocionais da rede estadual de educação do Ceará é recente e, por isso mesmo, os documentos e literatura acerca do tema se apresentam bem escassos. Inicialmente, podemos concluir que consiste na intensificação e universalização das ações que envolvem o desenvolvimento dessas competências, com foco em algumas estratégias desenvolvidas a partir do processo de Reorganização Curricular do Ensino Médio, iniciada em 2012, e fortalecida através da política educacional implementada em 2016, que trouxe como objetivo central a organização curricular das Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI). Em ambas as iniciativas, a inserção da tecnologia educacional Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS) no currículo das escolas, juntamente com o PPDT, foi essencial e tornou-se o sustentáculo para a referida política.

Quanto aos documentos oficiais, vale ressaltar a ausência de um documento oficial contendo as diretrizes da política. A SEDUC dispõe apenas de 02 Notas Técnicas, apresentadas nos anexos A e B, e que trazem algumas orientações

para a implementação da política no cotidiano escolar. Além destes, outros documentos foram analisados. A saber:

Quadro 2 – Documentos utilizados na pesquisa documental e objetivos

DOCUMENTOS	OBJETIVOS
Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012)	Conhecer as normas obrigatórias para o Ensino Médio que orientam o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino.
Protótipo de Currículo da UNESCO	Entender a matriz referencial produzida pela UNESCO, com o apoio do Ministério da Educação, com o objetivo de que o currículo dessa etapa da educação cumpra com o que determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
Projeto de Reorganização Curricular do Ensino Médio – SEDUC - CE	Compreender as particularidades estabelecidas pelo projeto adotado que compreende um conjunto de estratégias curriculares no Ensino Médio cearense.
Metodologia do componente Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS).	Conhecer o componente curricular integrador de novas práticas tendo a finalidade de desenvolver competências socioemocionais por meio da pesquisa e da interdisciplinaridade nas escolas de ensino básico do Estado do Ceará.
Projeto Político Pedagógico (PPP) – da EEFM JOÃO MATTOS	Conhecer as principais mudanças ocorridas com a reorganização curricular e a inserção do componente curricular NTPPS.
LEI N.º 16.287, de 20.07.17 (D.O. 21.07.17) – Institui a Política de Ensino Médio em Tempo Integral no âmbito da rede estadual de ensino do Ceará.	Conhecer as diretrizes que orientam a criação das Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. (EEMTI)
Notas Técnicas (1 e 2) sobre a POLÍTICA DE DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS	Observar o teor das orientações e informações acerca da POLÍTICA DE DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS, emitidas pela SEDUC.
Base Nacional Curricular Comum (BNCC)	Entender as principais proposições deste documento orientador, com foco nas competências gerais que trazem o desenvolvimento das socioemocionais como diretriz.

Fonte: Elaborado pela autora

Como estratégia inicial para a implementação desta política, a SEDUC, em parceria com o Instituto Centro de Ensino Tecnológico (CENTEC⁹), em dezembro de 2016, realizou o processo seletivo com o objetivo de formar cadastro de reserva para a contratação futura de Analistas – Psicólogos Educacionais, para atuarem em Fortaleza e no interior do Estado do Ceará no Programa EMI - Ensino Médio Integrado. Em 2017, como consequência deste edital, foram contratados 30 psicólogos que, certamente, são parte do suporte humano que a SEDUC oferece à Política de Desenvolvimento das Competências Socioemocionais.

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 primeiro passo para a institucionalização da Política deu-se na ocasião do *I Seminário Internacional Competências para a Vida*, realizado em maio de 2017, no Hotel Praia Centro, em Fortaleza, que contou com mais de 400 participantes, entre eles professores e gestores do Ceará e de outros estados. O referido evento foi realizado com o objetivo de sensibilizar o público para a importância do tema, apresentar as evidências encontradas nos mais recentes estudos e divulgar as iniciativas que a rede estadual já implementa no PPDT e NTPPS, com foco no desenvolvimento das competências socioemocionais.

A partir deste momento, 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

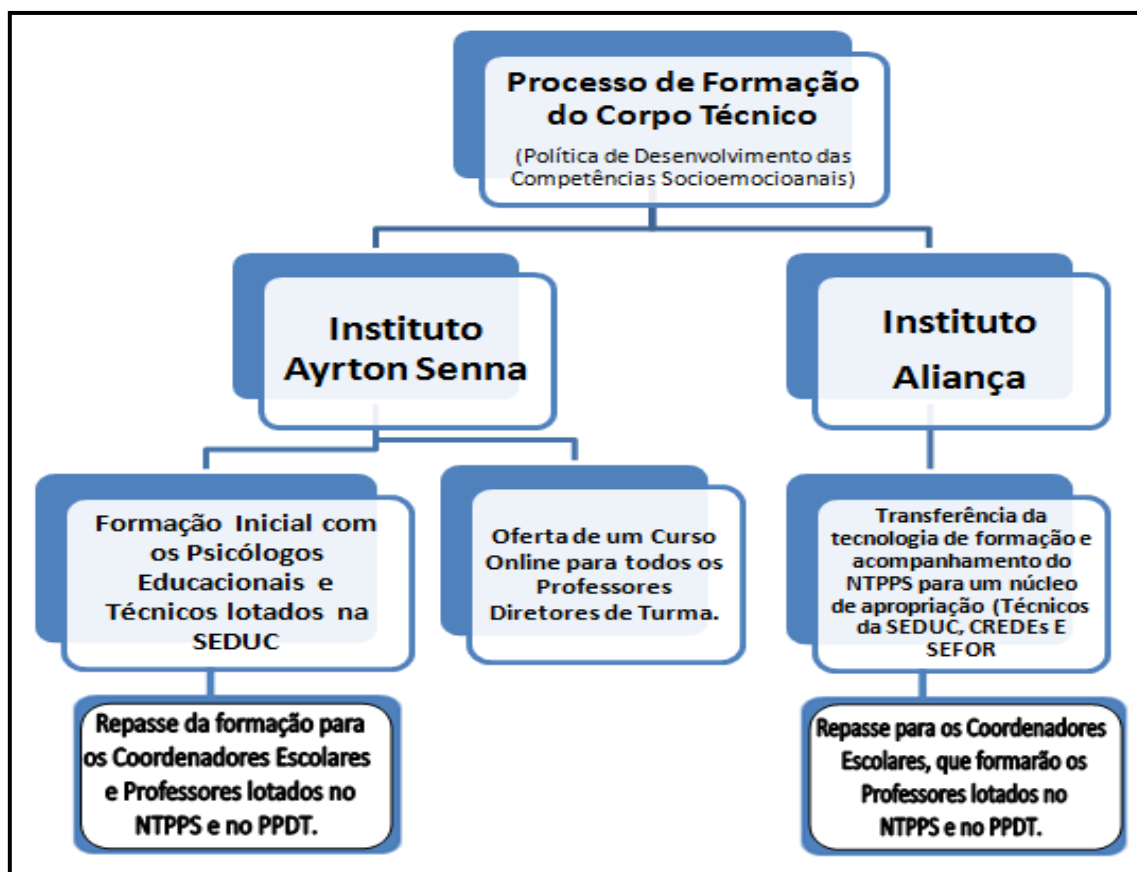
⁹ Criado em 09 de março de 1999, o Instituto Centro de Ensino Tecnológico (Centec) é uma sociedade civil de direito privado sem fins lucrativos, que foi qualificada pelo Governo do Estado do Ceará como Organização Social - OS, através do Decreto n. 25.927, de 29.06.2000, sendo amparada pelo Artigo 12 da Lei estadual n. 12.781, de 30 de dezembro de 1997 e pelo Artigo 11 da Lei federal n. 9.637, de 15 de maio de 1998

curriculares de sucesso, presentes no NTPPS, por meio de estratégias de formação, integração, gestão e acompanhamento.

De acordo com a Nota Técnica 01 (Anexo A), divulgada pela CODEA/SEDUC, para essa finalidade, serão envolvidos os Psicólogos Educacionais, os Coordenadores Regionais do PPDT (CRPPDT) em formações sistemáticas que, por sua vez, formarão os Coordenadores Escolares, Professores Diretores de Turma e os Professores do NTPPS no âmbito da escola.

A parte de formação do Corpo Técnico e da rede de profissionais que atuarão diretamente no processo de implementação da política, está assim descrita:

Figura 8 – Diretrizes para a formação do Corpo Técnico e da rede de profissionais que atuarão diretamente no processo de implementação da política



Fonte:Elaborado pela autora. Adaptado pela Nota Técnica 01 – SEDUC

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). De acordo com a pesquisa, todos estes passos foram realizados.

Segundo as informações obtidas através da Nota Técnica 02 (Anexo B) emitida pela SEDUC, trata-se de uma proposta composta por:

- 1) Formações de gestores e professores realizadas presencialmente e a distância para entendimento, customização e implementação na escola;
- 2) Instrumentos e metodologias para o acompanhamento do desenvolvimento de competências socioemocionais pelos professores junto aos estudantes, por meio de conversas e devolutivas que permitem o planejamento e o replanejamento de atividades para o alcance de objetivos individuais dos alunos;
- 3) Instrumentos e metodologias para o acompanhamento do andamento da política educacional pela Secretaria de Educação;
- 4) Uma comunidade de prática, por meio da qual os docentes compartilham e comentam atividades criadas por eles para potencializar o desenvolvimento de competências socioemocionais nas aulas.

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.

De acordo com o IAS, o objetivo dos *Diálogos Socioemocionais* visa monitorar o trabalho desenvolvido nas escolas,

Respeitando a singularidade e a integralidade de cada estudante e educador, o Diálogos Socioemocionais oferece um canal de comunicação e uma linguagem comum para que dialoguem sobre esses aspectos e construam um itinerário de desenvolvimento intencional de competências socioemocionais. O instrumento consiste numa ficha respondida por professores e alunos sobre as competências socioemocionais dos estudantes. A comparação das respostas, orientada por uma metodologia de feedback, serve como ponto de partida para um diálogo sobre as competências a serem desenvolvidas de acordo com os projetos de vida cada estudante. (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2014)

Dentro desse contexto, em março de 2018, ocorreu o I Encontro dos Diálogos Socioemocionais direcionado aos Psicólogos Educacionais e aos Coordenadores Regionais do Projeto Professor Diretor de Turma; cujo objetivo foi favorecer a aquisição de um conjunto de conhecimentos necessários para compreender e orientar a implementação dos Diálogos Socioemocionais, nas escolas acompanhadas pelos referidos profissionais. A estratégia foi que, em 2018, cada psicólogo atuasse no processo de formação e apoio a um grupo de oito escolas identificadas pelas CREDE/SEFOR como aquelas que apresentam maior necessidade de acompanhamento desse profissional. Vale ressaltar que a EEFM JOÃO MATTOS não está presente nesta lista de escolas acompanhadas por psicólogos.

Conforme as orientações contidas na Nota Técnica 02 (Anexo B), as demais escolas, que não tinham sido contempladas com a presença mais efetiva do profissional de psicologia, passariam também por formações organizadas por polos ou de acordo com a realidade de cada CREDE/SEFOR. Haverá dois fluxos de formação:

No primeiro, os CRPPDT formarão 1 PDT (Professor Diretor de Turma) e o CE (Coordenador Escolar) que acompanha o Projeto na escola. Essa dupla formará todos os outros PDT da sua escola. No segundo fluxo, os psicólogos formarão o Coordenador Escolar que acompanha o PPDT e um PDT, das oito escolas as quais acompanha. Esses, por sua vez, formarão todos os outros PDT das suas escolas. (SEDUC, NOTA TÉCNICA 02, 2018).

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).

Dessa forma, a diretriz divulgada pela CODEA/SEDUC é de que, nas escolas em que o NTPPS e o PPDT são contemplados, como é o caso da EEFM JOÃO MATTOS, lócus desta pesquisa, os trabalhos referentes ao desenvolvimento intencional das competências socioemocionais serão realizados de forma compartilhada e simultânea entre os professores lotados nestas duas ações curriculares, já existentes desde o processo de reorganização curricular do ensino médio. De acordo com os dados colhidos na pesquisa, de fato há a integração destes professores diante de um alinhamento de planejamento.

Além dos recursos humanos, a política traz materiais elaborados especificamente para a abordagem das competências socioemocionais. Tais materiais (apostilas), que passaram por atualização em 2018, foram elaboradas pelo Instituto Aliança e são reproduzidas pela SEDUC e distribuídas às unidades escolares. Cada aluno recebe o material que será trabalhado, anualmente, pelo professor de NTPPS.

4.2 PERCEPÇÕES DA GESTÃO E DE OUTROS ATORES ACERCA DA IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA

A primeira noção de implementação que nos vem à mente pode se restringir ao “cumpra-se” da política, visto que se internaliza que a decisão da autoridade seria automaticamente cumprida. Porém, os estudos revelam que a operacionalização da política apresenta inúmeros entraves no nível local (PRESSMAN; WILDAVSKY *apud* PEREZ, 2006). O processo de implementação passa a ser percebido como um processo de prática articulada em um circuito complexo de atores que oferecem suporte à política, compondo ‘elos de ligação’ que sustentam os programas por meio da coordenação interinstitucional e da capacidade de mobilizar recursos institucionais. (SILVA; MELO, 2000, p. 89)

Num ensaio sobre implementação de políticas públicas, os autores Dalfior, Lima e Andrade (2015), afirmam que

É na etapa da implementação que o papel dos gestores e o desenho institucional da política se tornam críticos, em função dos atores envolvidos, dos instrumentos estabelecidos e do grau de centralização dos processos. Salienta-se, ainda, a alta complexidade do processo de implementação de uma política e, sobretudo, sua capacidade de gerar consequências (DALFIOR, LIMA E ANDRADE, 2015, p.290)

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.

Com o intuito de preservar a identidade dos sujeitos, optamos por utilizar números para nos orientar acerca dos depoimentos e percepções. Assim, apresentamos na Tabela 01, que segue abaixo, a identificação dos sujeitos da pesquisa:

Tabela 01 - Identificação dos sujeitos da pesquisa

Identificação	Atual Função	Lotação	Vínculo com a SEDUC
01	Coordenador Escolar	EEFM João Mattos	Professor Efetivo
02	Professora do NTPPS	EEFM João Mattos	Professora Efetiva
03	Professora do NTPPS	EEFM João Mattos	Professora Efetiva
04	Coordenadora da CODEA	SEDUC	Professora Efetiva

Fonte:Elaborada pela autora.

O primeiro sujeito envolvido no processo a ser entrevistado, foi o Coordenador Escolar da EEFM JOÃO MATTOS, entrevistado 01. A princípio, relatou que a implementação do projeto e, depois, da política de desenvolvimento das competências socioemocionais enfrentou muita resistência por parte do corpo docente da escola. Segundo o entrevistado, muitos professores das disciplinas propedêuticas não se identificavam com a proposta e achavam que seria “mais uma sobrecarga de trabalho” a ser colocada para os docentes.

Mas, apesar de todas as dificuldades enfrentadas, reconhece a importância desta política e percebe, através do trabalho desenvolvido, principalmente por parte do professor do NTPPS, um crescimento significativo nas CS dos estudantes e, conseqüentemente, uma evolução do protagonismo dos alunos após a implementação da política na escola.

Quanto às críticas, o entrevistado 01 faz a colocação de que as formações, inicialmente, ficaram restritas ao professor lotado no NTPPS. Desta forma, todas as discussões referentes a esta política e a inserção de novas tecnologias ficavam limitadas a um número pequeno de sujeitos, prejudicando um alinhamento com os demais atores do processo, uma vez que a política envolve todo o âmbito escolar e perpassa em todos os espaços. Reforça, aliás, o fato de que a própria coordenação escolar não fazia parte das formações e, por isso mesmo, ficava distante do propósito real da política em estudo. Afirma que

Só há dois anos, em 2017, é que nós, coordenadores escolares, fomos inseridos nos momentos de formação. Mas isso só ocorreu por conta do processo de transferência da metodologia por parte do IA, equipe formadora dos professores do NTPPS. (ENTREVISTADO 01).

De acordo com a fala do entrevistado, o intuito da SEDUC é a de repassar para os coordenadores escolares a função de formador dos professores de NTPPS e dos PDTs, dentro do âmbito escolar. E dentro desta perspectiva, o entrevistado reforça a ideia de que

Essa estratégia enfraquece a política, no momento em que os profissionais do IA não terão mais o contato direto com os professores, pois esses momentos de formação eram extremamente importantes no sentido de empoderar os docentes da escola com informações mais fundamentadas por profissionais formados na área. Acredito que a inserção da figura do coordenador escolar nas formações é essencial, porém o apoio do Instituto Aliança é basilar para o sucesso dos trabalhos a serem desenvolvidos com os alunos. Portanto, as duas situações devem ocorrer de forma simultânea e não excludentes. (ENTREVISTADO 01)

O entrevistado propõe algumas ações, como forma de fortalecer a política, como: um número maior de formações coletivas (com a presença do IA), renovação do aparato tecnológico e maior valorização dos professores que fazem este trabalho mais direto com os alunos. Lembra ainda que as atividades propostas exigem outros materiais diversos (mídias, papéis coloridos, xerox, canetinhas, agenda, tintas, e outros) que, na maioria das vezes, a escola não recebe verba para reproduzir.

No segundo momento de entrevista, a palavra ficou com uma das tutoras do NTPPS, na EEFM JOÃO MATTOS, a qual chamaremos de Entrevistada 2. De acordo com sua fala, é possível assinalar algumas dificuldades para a implementação da PDCS no âmbito escolar. Uma das dificuldades que a docente

aponta é a formação geral de professores, pois estes docentes que ora se encontram nas escolas, receberam formações advindas de universidades propedêuticas, as quais apresentam um ensino fragmentado. Para ela, torna-se algo bastante contraditório a formação acadêmica do professor e a sua vivência como profissional atuando dentro do chão da escola.

Outra colocação da entrevistada 2 que suscita reflexões foi a de que, nos últimos anos, a incidência de quadro de depressão e tendências ao suicídio tem crescido de forma intensa entre os estudantes de Ensino Médio. E, justamente nas aulas de Projeto de Vida (componente do NTPPS), os alunos se abrem e expressam suas dores. Com isso, a primeira impressão seria de que de que a PDCS se constituísse um instrumento valioso para atenuar esta problemática. No entanto, diante da falta de formação acadêmica no assunto, os professores de NTPPS e os próprios PDTs se veem, muitas vezes, acudados diante da incapacidade de orientar e direcionar os estudantes para lidarem com estas problemáticas. A partir desta constatação, a professora considera de suma importância a presença de um profissional de psicologia em cada unidade escolar ou, no mínimo, um profissional por polo/região.

Para a professora, há um agravante dentro do processo que precisa ser levado em consideração. Ela alerta que

Os professores, que lidam diretamente com o desenvolvimento das CSE dos alunos, sentem-se impotentes no encaminhamento das crises de angústia e depressão apresentadas pelos estudantes, causando uma ansiedade intensa no próprio docente. Eu mesma me envolvi tanto com o processo que me vi na iminência de um quadro depressivo. Tive que fazer terapia de grupo para tentar me fortalecer e, só assim, poder retomar o trabalho com a disciplina de NTPPS na escola. A saúde mental dos docentes deve ser uma demanda urgente dentro da política, para que os mesmo possam se sentir em equilíbrio e repassar este sentimento aos alunos. (ENTREVISTADA 2)

Ao ponderar sobre a etapa da implementação, a professora afirmou que as orientações enviadas pela SEDUC foram concretizadas positivamente na escola, principalmente no início do processo de estruturação do NTPPS. E dá ênfase que foi visível o processo de amadurecimento dos estudantes, principalmente os que não se percebiam atraídos para participar das discussões iniciais e, aos poucos, passou a se interessar pelas aulas e contribuírem com a dinâmica das aulas.

No mesmo momento desta entrevista, a pesquisadora foi acolhida pela disponibilidade de outra professora do NTPPS, que será identificada como entrevista 03, a qual está na EEFM JOÃO MATTOS desde 2011, momento em que a escola aderiu o processo de reorganização curricular. Ela avaliza a fala do entrevistado 01, no sentido de reforçar a dificuldade que a escola enfrentou diante da resistência dos professores em aceitar a inclusão do NTPPS e, conseqüentemente, aumentar a carga horária das turmas. A entrevistada lembrou que, no momento em que a comunidade escolar se reuniu para votarem a favor ou não da adesão, houve um intenso acirramento nas opiniões, a ponto da opção em aderir ganhar apenas por 01 voto de maioria.

Para ela, esta resistência ainda existe, só que em menor proporção e impacto. Prova disso é que os docentes da base comum já se direcionam aos professores do NTPPS e aos PDTs para encaminharem alguma demanda acerca de alunos com problemas emocionais. De acordo com a entrevistada, a maior dificuldade enfrentada pelos professores é a falta de formação continuada. Ela acredita que a proposta se trata de um processo muito complexo e, por isso mesmo, exige uma preparação maior dos docentes.

Alinhando-se à fala da Entrevistada 02, ela 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.

Vale ressaltar que as duas docentes são categóricas em afirmar o grau de importância que esta política trouxe à formação dos alunos. Ambas relatam como é impressionante a percepção de crescimento dos estudantes após a implementação deste processo de desenvolvimento das competências socioemocionais.

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 da educação mundial, mas em especial no Estado do Ceará.

Para ela, essas quatro vias não podem, no entanto, dissociar-se por estarem imbricadas, constituindo interação com o fim único de uma formação holística do indivíduo. 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. (ENTREVISTADA 04)

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. (ENTREVISTADA 04)

A informação repassada pela entrevistada é de que a SEDUC objetiva contemplar todas as escolas com o trabalho de desenvolvimento das competências socioemocionais. 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.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

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. Para isso, há a exigência de um cenário favorável no qual as políticas públicas forneçam amplas diretrizes considerando esses dois aspectos e que permitam, ainda, a implantação de inovações em escala. Tudo isso provoca a demanda da coexistência, numa mesma rede de ensino, de diferentes modelos de escolas, propostas curriculares e estabelece o esforço de delinear soluções assertivas e colaborativas para a promoção dessa realidade almejada.

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.

Vale lembrar que a pesquisa não tem como objetivo avaliar a eficácia da política. Antes disso, visa averiguar como ocorreu a etapa da implementação da PDCS. Na verdade, diante da pesquisa bibliográfica realizada acerca desta fase da Política Pública, percebe-se que a etapa da implementação é um processo condensado de todas as fases concebidas na perspectiva de *police cycle* ocorrendo de forma contínua, é o processo que liga todos os elos.

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.

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 são quase inexistentes 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, o agrupamento destas iniciativas facilita a concretização da política de PDCS.

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. Aliás, um dos elementos frágeis elencados no processo de implementação da PDCS é a descontinuação do formato das formações iniciais, visto que a formação docente é ponto crucial e demanda uma sistematização concreta e planejada.

As proposições sinalizadas pelos entrevistados 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.

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 – técnica e emocionalmente - para lidar com o trabalho de desenvolvimento das emoções dos seus alunos.

Ressalvamos que essa dissertação não traz a pretensão de alcançar uma síntese acabada, plena, fechada e definitiva sobre o objeto. Até porque se trata da etapa mais longa, dentro do ciclo das políticas públicas. Durante este período, as políticas podem sofrer diversas transformações, para que se promova a sustentabilidade dos pactos estabelecidos na etapa da formulação.

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 a falta de um olhar cuidadoso com a saúde mental dos professores, principalmente dos que lidam diretamente com o projeto.

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.

REFERÊNCIAS

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. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990. 168 p.

_____. Ministério da Educação. **Enciclopédia de pedagogia universitária**: glossário. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

_____. Lei nº. 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 nº 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 nº 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 nº 3, de 26 de junho de 1998. Institui as **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: MEC,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> Disponível em: .Acesso em: 10 jan. 2019.

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. nº 12/2013**. Orienta para o início das atividades de Reorganização Curricular do Ensino Médio. Fortaleza: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, 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. 3, p. 283-297, dez. 2015.

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. **Aprovada pela Conferência Mundial de Educação para Todos e Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem**, Jomtien, Tailândia, 1998.

DELORS, J. Educação um tesouro a descobrir. In: **Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI**. 7.ed. [S.l]: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. Disponível em: <<http://www.educacaoec21.org.br/foruminternacional2014/wpcontent/uploads/2014/01/comunicado-de-imprensa-f%C3%B3rum.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREY, K. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. **Planejamento e Políticas Públicas**, v.4, n. 21, p. 212-259, 2000.

FROMM, E. **Análise do homem**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1961.

FRUYT, Fi. **Palestra no 11o Seminário Internacional de avaliação econômica de projetos sociais: competências socioemocionais para o século XXI**. Rio de Janeiro:[s.n], 2014. Disponível em:
<<https://www.redeitausocialdeavaliacao.org.br/blog/11o-seminario-itu-internacional-de-avaliacao-economica-de-projetos-sociais/>> . Acesso em: 19 maio 2018.

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

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA INFÂNCIA - UNICEF. **Competências para a vida – Trilhando Caminhos de Cidadania**. Brasília: UNICEF,2012.

GADELHA, S. Governamentalidade neoliberal, Teoria do Capital Humano e Empreendedorismo. **Educação e Realidade**, v. 34, n. 2, p.171-186, 2009.

GAMA, M. C. S. S. **A Teoria das Inteligências Múltiplas e suas implicações para a Educação**. São Paulo:[s.n],1998. Disponível em:
<<http://www.homemdemello.com.br/psicologia/intelmult.html>>. Acesso em: 17 fev. 2018.

GARCIA, E. O Direito à Educação e suas Perspectivas de Efetividade. **Revista Jurídica Virtual**, v. 5, n. 57, p.34-56,fev. 2004. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/revista/Rev_57/Artigos/Art_Emerson.htm>. Acesso em: 03 mar.2018.

GARDNER, H. **Inteligências Múltiplas: a teoria na prática**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000

GIRON, G. R. Políticas públicas, educação e neoliberalismo: o que isso tem a ver com a cidadania. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, v.6,n.24, p.22-28,jun. 2008.

HOGWOOD, B; GUNN, L. **Policy Analysis for the real world**. Oxford: Oxford University Press, 1984.

HOWLETT, M.; RAMESH, M.; PERL, A. **Política Pública: seus ciclos e subsistemas**. Rio de Janeiro. Elsevier,2013.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Enciclopédia de pedagogia universitária: glossário**. Brasília: INEP, 2006.

INSTITUTO ALIANÇA. **Relatório anual 2012: Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais**. Fortaleza: Instituto Aliança, 2013.

_____. **NTPPS: relatório anual 2013**. Fortaleza: Instituto Aliança, 2014.

_____. **Relatório Anual:** 2012. Salvador: Instituto Aliança, 2012 . Disponível em: <http://institutoaliança.org.br/pdfdoc/relatorio_2012.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2018.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Diálogos Socioemocionais.** Rio de Janeiro: IAS, 2017. Disponível em: <https://www.institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/Atuacao/Atuacao2/Dialogos_Socioemocionais.html>. Acesso em: 22 fev. 2019.

_____. **Competências Socioemocionais:** material de discussão. Rio de Janeiro: IAS, 2014.

_____. **Sobre o desenvolvimento das Competências Socioemocionais na escola.** Rio de Janeiro: IAS, 2016. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/content/dam/institutoayrtonsenna/atua%C3%A7%C3%A3o/centros/edulab21/Livro_TomandoNota_Final.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2019.

KUENZER, A. Z. Conhecimento e competências no trabalho e na escola. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v.28, n.2, p. 54-87, maio/ ago.2002.

KULLER, A. J. **Protótipos Curriculares de EM e EM integrado:** resumo executivo. Brasília: UNESCO, 2011.

LINDBLOM, C. E. The Science of "Muddling Through". **Public Administration Review**, v.19, n. 2, p.79-88, 1959.

LÓPEZ-RUIZ, O. **Os executivos das transnacionais e o novo espírito do capitalismo:** capital humano e empreendedorismo como valores sociais. Rio Janeiro: Azougue, 2007.

LOUREIRO, M. M; NOVAES, L. "Contribuições do Design para mudanças na educação: desenvolvimento de competências socioemocionais". **Blucher Design Proceedings**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 2856-2868, 2016.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986

MAZMANIAN, D. A. & SABATIER, P. A. **Implementation and Public Policy.** Glenview: Scott Foresman, 1983.

MELLO, G. N. Políticas públicas de educação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 5, n.7, p.13-22, 1991.

MINAYO, M. C.S. **O desafio do conhecimento**, São Paulo: Hucitec, 1994.

_____. **Avaliação por triangulação de métodos:** abordagem de programas sociais. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005.

NOBRE, I. T. **A Formação de Professores voltada para a oferta de Educação Integral nas Escolas Públicas de Ensino Médio do Ceará.** 2019.105f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Universidad Interamericana, Asunción -PY, 2019.

_____. **A reorganização curricular do Ensino Médio na rede pública estadual do Ceará:** um estudo de caso na EEFM João Matos, em Fortaleza. 2015. 55f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Coordenação Pedagógica) – Instituto UFC Virtual, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA UNESCO. **Protótipos Curriculares de Ensino Médio Integrado:** resumo Executivo. Série debates. São Paulo:UNESCO, 2011.

_____. Relatório de monitoramento global da educação 2016. **Educação para pessoas e o planeta:** cria futuros sustentáveis para as pessoas. São Paulo:UNESCO, 2016.

PÁDUA, E.M. M. **Metodologia da pesquisa:** abordagem teórico-prática. Campinas: Papirus, 2004.

PENNA, A. M. Formação de professores em tempos de “competências socioemocionais”: uma análise crítica. In: **Pedagogia Histórica-Crítica, Educação e Revolução:** 100 anos da Revolução Russa.Foz do Iguaçu:[s.n], 2017.

PEREIRA, R. S. **A política de competências e habilidades na educação básica pública:** relações entre Brasil e OCDE. 2016. 284 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

_____. **10 Novas Competências para Ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

PEREZ, J. R. R. Avaliação do processo de implementação: algumas questões metodológicas. In: RICO, E. M. **Avaliação de políticas sociais:** uma questão em debate. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PRIMI, R.; SANTOS, D. **Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar:** uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas.São Paulo:[s.n],2016. Disponível em: <<http://educacaosec21.org.br/biblioteca-3/publicacoes-institucionais/#>>. Acesso em: 25 jan. 2017.

RAMOS, M. N. **A Pedagogia das competências:** autonomia ou adaptação?. São Paulo: Cortez, 2001.

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

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

SABATIER, P. A. Top-down and bottom-up approaches to implementation research: a critical analysis and suggested synthesis. **Journal of Public Policy**, v. 6, n. 1, p. 21-48, 1986.

SANTOS, D.; PRIMI, R. **Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar**: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas. São Paulo: IAS, 2014. Disponível em: <<http://educacaosec21.org.br/wp-content/uploads/2013/07/desenvolvimento-socioemocional-e-aprendizado-escolar.pdf>>. Acesso em: 11 nov. 2018.

SANTOS, D. D. **A importância socioeconômica das características de Personalidade**. São Paulo:[s.n],2014. Disponível em:< <http://educacaosec21.org.br/biblioteca-3/artigos-e-teses/> .>Acesso em: 11 maio 2017.

SCHATTSCHEIDER, T.E. **The semisovereign people'. a realist's view of democracy in America**. Nova York: Holt, Rinehart and Winston, 1960

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.

SILVA, E. G. **Desempenho Institucional**: a política de qualificação dos docentes da UESB. 2009. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Ciências, Universidade Estadual da Bahia, Salvador,2009.

SILVA, M. M. **A formação de competências socioemocionais como estratégia para captura da subjetividade da classe trabalhadora** 2018. 169 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", São Paulo,2018.

SILVA, P. L. B; MELO, M. A. B. **O processo de implementação de políticas públicas no Brasil**: características e determinantes da avaliação de programas e projetos. Campinas: EdUNICAMP,2000.

SOUZA, C. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul/dez. 2006.

_____. Estado da arte da pesquisa em políticas públicas. In: HOCHMAN, G.; ARRETCHE M.; MARQUES, E. **Políticas públicas no Brasil**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2007.

VIANA, A. L. Abordagens metodológicas em políticas públicas. **Revista de Administração Pública**, v.30, n.2, p.5-43, mar./abr. 1996.

VIANA, A. L.; BAPTISTA, T. W. F. Análise de políticas de Saúde. In: GIOVANELLA, L. **Políticas e Sistema de Saúde no Brasil**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2009.

VIANA, L. A. **Abordagens metodológicas em Políticas Públicas**. Campinas: EdUNICAMP, 1998.

VIDAL, E. M. et al. **O currículo do ensino médio cearense**. Fortaleza: SEDUC, 2005.

VIEIRA, G. **A construção das bases para o desenvolvimento de um software CBT tendo como conteúdo central um teste de avaliação da inteligência emocional**. 2003. 108 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Faculdade de Engenharia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003. Disponível em: <<http://teses.eps.ufsc.br/Resumo.asp?5184>>. Acesso em: 25 maio 2018

VIEIRA, S. L. **Educação: política e gestão da escola**. Fortaleza: Líber Livro, 2008.

ANEXOS

ANEXO A – Nota Técnica Nº 01 – Política de Desenvolvimento de Competências Socioemocionais – CODEA/SEDUC



Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem – CODEA

POLÍTICA DE DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS Nota Técnica Nº 01

Prezado(a) Coordenador(a) de CREDE/SEFOR,

Com nossos melhores cumprimentos, seguem algumas informações sobre a Política de Desenvolvimento de Competências Socioemocionais da rede estadual de educação do Ceará, que consiste na intensificação e universalização das ações que envolvem o desenvolvimento dessas competências, com foco no Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT) e no Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS):

1. O primeiro passo para a institucionalização da Política deu-se na ocasião do I Seminário Internacional Competências para a Vida, realizado em maio de 2017, no Hotel Praia Centro, em Fortaleza, que contou com mais de 400 participantes, entre eles professores e gestores do Ceará e de outros estados. O Seminário foi realizado com o objetivo de sensibilizar o público para a importância do tema, apresentar as evidências encontradas nos mais recentes estudos e divulgar as iniciativas que a rede estadual já implementa no PPDT e NTPPS;

2. O acordo de parceria com o Instituto Ayrton Senna consiste em desenhar uma política integradora, sustentável, abrangente e de qualidade para o desenvolvimento das competências socioemocionais, na rede estadual de educação do Ceará, melhorando e expandindo as ações curriculares de sucesso e escala, presentes no PPDT e NTPPS, por meio de estratégias de formação, integração, gestão e acompanhamento. Para essa finalidade, serão envolvidos os Psicólogos Educacionais, os Coordenadores Regionais do PPDT e os Coordenadores Escolares em formações sistemáticas que, por sua vez, formarão os Professores Diretores de Turma no âmbito da escola;

3. 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;

4. Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT) - em 2018 contará com formações bimestrais. Para isso, estão sendo estruturados dois modelos diferentes de uso da metodologia integradora Diálogos Socioemocionais que serão trabalhados nas aulas de Formação para a Cidadania e Desenvolvimento de Competências Socioemocionais. Na ocasião, também serão formados os Coordenadores Escolares que acompanham o PPDT. A formação acontecerá de forma online para todos os PDT, salientando, também, que em algumas escolas, essa ação acontecerá de maneira presencial;

5. A parceria com o Instituto Aliança, em 2018, dar-se-á na perspectiva da transferência da tecnologia de formação e acompanhamento para um núcleo de apropriação, formado por pessoas da SEDUC, CREDE e SEFOR que se incumbirá de desenvolver essas estratégias;

6. NTPPS - os encontros formativos serão bimestrais e presenciais, com duração de 16h/a e com atividades vivenciais, utilizando material estruturado, momentos de escuta ativa e de avaliação do andamento das atividades de acordo com a realidade de cada escola;

7. Em 2018, mais 40 novas escolas fazem parte no programa de expansão das Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI), além de algumas escolas de tempo parcial das CREDES 4,6,9,2 19 que solicitaram adesão.

8. Atuação dos Psicólogos – foram contratados pela SEDUC 30 (trinta) Psicólogos Educacionais que atuam junto aos CRPPDT, nas CREDE/SEFOR. Em 2017, cada Psicólogo Educacional ficou responsável por acompanhar 8 (oito) escolas para fins de diagnóstico dos programas que abordam as competências socioemocionais como o PPDT e NTPPS; bem como fornecer suporte às escolas no que diz respeito às demandas trazidas pelos alunos;

9. Em 2018, cada psicólogo atuará no processo de formação e apoio a um grupo, novamente, de oito escolas identificadas pelas CREDE/SEFOR como aquelas que apresentam maior necessidade de acompanhamento desse profissional e que desenvolvam o PPDT. As CREDE/SEFOR deverão enviar os nomes das respectivas escolas, até o dia 20/02/2018, para o e-mail de ceica.alexandre@seduc.ce.gov.br. Ressaltamos que as indicações podem contemplar escolas que foram indicadas no ano de 2017;

10. Para as escolas indicadas, solicitamos, também, o envio do nome do Coordenador Escolar, que acompanha o PPDT, a fim de que participe de formações sobre os Diálogos Socioemocionais, atuando como agente formador dos PDT de sua escola.

Colocamo-nos à disposição para dirimir eventuais dúvidas e desejamos um ano letivo de muito sucesso para todos.

ANEXO B – Nota Técnica Nº 02 – Política de Desenvolvimento de Competências Socioemocionais – CODEA/SEDUC



Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem – CODEA

POLÍTICA DE DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS Nota Técnica Nº 02

Prezado(a) Coordenador(a) de CREDE/SEFOR,

Com nossos melhores cumprimentos, seguem algumas informações sobre o I Encontro dos Diálogos Socioemocionais, que ocorreu nos dias 13, 14 e 15 de março, no Amuarama Hotel, para os Psicólogos Educacionais e os Coordenadores Regionais do Projeto Professor Diretor de Turma; cujo objetivo foi favorecer a aquisição de um conjunto de conhecimentos necessários para compreender e orientar a implementação da Solução Educacional: Diálogos Socioemocionais nas escolas acompanhadas pelos referidos profissionais.

1. Em 2018, cada psicólogo atuará no processo de formação e apoio a um grupo, novamente, de oito escolas identificadas pelas CREDE/SEFOR como aquelas que apresentam maior necessidade de acompanhamento desse profissional, e que desenvolvam o PPDT. Os CRPPDT acompanharão as demais escolas da rede;

2. Os CRPPDT e Psicólogos repassarão aos Coordenadores e Orientadores CEDEA, das CREDE/SEFOR, orientações acerca da formação ocorrida na data supracitada, organizarão a logística de formação, bem como entrarão em contato com as escolas em que acontecerá a formação e/ou participarão da formação;

3. A formação para essas escolas está prevista para ocorrer entre os dias 09 a 27 de abril. Poderá ser organizada por polos ou de acordo com a realidade de cada CREDE/SEFOR. Haverá dois fluxos de formação. No primeiro, os CRPPDT formarão o PDT (Professor Diretor de Turma) e o CE (Coordenador Escolar) que acompanha o Projeto na escola. Essa dupla formará todos os outros PDT da sua escola. No segundo fluxo, os psicólogos formarão o Coordenador Escolar que acompanha o PPDT e um PDT, das oito escolas as quais acompanha. Esses, por sua vez, formarão todos os outros PDT das suas escolas.

4. Para as EEEP e EEMTI, que já possuem o Projeto de Vida, a Solução Diálogos Socioemocionais será efetivada por meio da Avaliação Formativa das Competências com a aplicação das rubricas instrucionais, previstas na metodologia, nas aulas de Formação para a Cidadania e Desenvolvimento de Competências Socioemocionais.

5. Para as escolas em que acontecem os Diálogos, mas não há, ainda, um planejamento intencional para o desenvolvimento de competências socioemocionais, será implementado o Projeto de Vida, proposto nos Diálogos Socioemocionais, para ser trabalhado, também, na aula de Formação para a Cidadania.

6. Ao longo do ano, teremos formação continuada presencial e a distância (via CED) para os seguintes atores: CRPPDT, Psicólogo, Coordenador Escolar do PPDT e PDT. Haverá também acompanhamento sistemático feito pela Secretaria da Educação do Ceará e pelo Instituto Ayrton Senna, parceiro da SEDUC.

7. Toda a formação presencial será fortalecida e embasada no material que estará disponível na Plataforma AVA CED, no Curso de Formação dos Diálogos Socioemocionais.

8. Funcionamento do Projeto Professor Diretor de Turma em interface com a dinâmica dos Diálogos Socioemocionais, nas 240 Escolas acompanhadas pelos Psicólogos:

a) Escolas que têm PPDT, mas não têm NTPPS e não são EEEP No tempo curricular destinado ao componente Formação para a Cidadania e Desenvolvimento das Competências Socioemocionais, o PDT desenvolverá o Projeto de Vida proposto nos Diálogos Socioemocionais que implica, como pressuposto, a aplicação das rubricas (Projeto de Vida + rubricas).

b) Escolas que têm PPDT, NTPPS ou são EEEP O professor do NTPPS ou das EEEP desenvolve o Projeto de Vida já estruturado para essas metodologias; O PDT, no tempo curricular destinado ao componente Formação para a Cidadania e Desenvolvimento das Competências Socioemocionais, aplica as rubricas e desenvolve atividades pedagógicas focadas nas competências, planejadas de forma integrada com o trabalho desenvolvido no Projeto de Vida pelo NTPPS ou nas EEEP (rubricas + aulas planejadas);

c) O planejamento integrado entre PPDT e NTPPS ou Projeto de Vida da EEEP deverá acontecer nos horários de planejamento do professor dos componentes citados acima, quando possível, com o intuito de que sejam compartilhadas informações coletadas por eles.

8.2 Nas demais escolas acompanhadas pelos CRPPDT a proposta de trabalho é a mesma. Obs: Há escolas em que o NTPPS ainda não está presente em todas as turmas, como as EEMTI, que estão em processo de implantação. Nessas escolas, é possível que haja turmas acompanhadas pelo PDT, mas que não possuem projeto de vida estruturado nos moldes do NTPPS (turmas regulares em tempo parcial). Em casos como esse, seguir o que está sendo orientado no quesito 8.1 a.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro para a entrevista com o Núcleo Gestor e professores de NTPPS da EEFM JOÃO MATTOS.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ – UECE CENTRO DE ESTUDOS SOCIAIS APLICADOS - CESA
MESTRADO PROFISSIONAL EM PLANEJAMENTO E POLÍTICAS PÚBLICAS

ROTEIRO DA ENTREVISTA COM NÚCLEO GESTOR E PROFESSORES TUTORES DO NTPPS DA EEMJM

Bloco I – Formação e percurso profissional dos entrevistados

Formação: _____

Titulação: _____

Período em que está trabalhando na escola: _____

Bloco II – Implementação do NTPPS

1. Quando e em que contexto ocorreu a proposta de implementação do NTPPS na EEFMJM?
2. Na execução da proposta, o que as diretrizes norteadoras orientavam e recomendavam?
3. A implementação do NTPPS, como direcionador do desenvolvimento intencional das Competências Socioemocionais, ocorreu de forma satisfatória?

Bloco III – Implementação do NTPPS e o desenvolvimento intencional das Competências Socioemocionais

1. Como as Competências Socioemocionais são desenvolvidas, intencionalmente, a partir do NTPPS?
2. Observando as diretrizes diretamente recomendadas na execução da proposta e o que, de concreto, vivencia a comunidade escolar, como você avalia a implementação do NTPPS, como direcionador do desenvolvimento intencional das Competências Socioemocionais?
3. Qual o suporte que a escola recebeu/recebe da SEDUC para a implementação do NTPPS, como direcionador do desenvolvimento intencional das Competências Socioemocionais?
4. Que condições você poderia mencionar necessárias para que a implementação do NTPPS, como direcionador do desenvolvimento intencional das Competências Socioemocionais, se tornasse mais efetiva?

APÊNDICE B – Roteiro para a entrevista com a Técnica da SEDUC



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ - UECECENTRO DE ESTUDOS SOCIAIS APLICADOS - CESA
MESTRADO PROFISSIONAL EM PLANEJAMENTO E POLÍTICAS PÚBLICAS

ROTEIRO DA ENTREVISTA COM TÉCNICA – SEDUC

Bloco I – Formação e percurso profissional dos entrevistados

Formação: _____

Titulação: _____

Período em que está trabalhando na SEDUC: _____

Função/Cargo: _____

Bloco II – Desenvolvimento das Competências Socioemocionais

1. Quando e em que contexto ocorreu a proposta de implementação do Desenvolvimento das Competências Socioemocionais nas escolas estaduais do Ceará?
2. Quais os documentos que orientaram/orientam, diretamente, a implementação desta política pública nas escolas públicas cearenses?
3. Na execução da proposta, o que as diretrizes norteadoras orientavam e recomendavam?
4. Observando as diretrizes diretamente recomendadas na execução da proposta e o que, de concreto, vivenciam as escolas, como você avalia a implementação da política pública de desenvolvimento intencional das Competências Socioemocionais? Ocorreu de forma satisfatória? O que falta para que se consolide como uma política pública exitosa?

Bloco III – O NTPPS e o PPDT no desenvolvimento intencional das Competências Socioemocionais

1. Como as Competências Socioemocionais são desenvolvidas, intencionalmente, a partir do NTPPS?
2. Observando as diretrizes diretamente recomendadas na execução da proposta e o que, de concreto, vivenciam as escolas, como você avalia a implementação do NTPPS, como direcionador do desenvolvimento intencional das Competências Socioemocionais?
3. Qual o suporte que as escolas receberam/recebem da SEDUC para a implementação do NTPPS e o fortalecimento do PPDT, como direcionadores do desenvolvimento intencional das Competências Socioemocionais?