

ALÉM DA APRENDIZAGEM ACADÊMICA

PRIMEIROS RESULTADOS DA PESQUISA SOBRE
COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS



Instituto
**Ayrton
Senna**



ALÉM DA APRENDIZAGEM ACADÊMICA

**PRIMEIROS RESULTADOS DA PESQUISA SOBRE
COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS**

Traduzido para o português por



EDITORIAL

Além da aprendizagem acadêmica

A globalização e a digitalização conectaram pessoas, cidades, países e continentes de maneiras que aumentam enormemente nosso potencial individual e coletivo. Mas essas mesmas forças também tornaram o mundo mais volátil, complexo, incerto e ambíguo. Neste mundo, a educação não é mais sobre apenas ensinar algo aos estudantes, mas ajudá-los a desenvolver uma bússola confiável e as ferramentas para navegar com confiança por esta sociedade.

Uma educação bem-sucedida hoje fortalece não apenas o cognitivo mas também o socioemocional. É sobre curiosidade — abrir mentes; trata-se de compaixão — abrir corações; e é uma questão de coragem — mobilizar nossos recursos cognitivos e socioemocionais para agir. Essas qualidades, ou competências socioemocionais, como chamadas em nosso relatório, são também armas contra as maiores ameaças de nosso tempo: a ignorância — a mente fechada; o ódio — o coração fechado; e o medo — o inimigo da ação.

Para navegar, e, de fato, prosperar, neste novo mundo turbulento, é preciso ter equilíbrio cuidadoso entre demandas muitas vezes concorrentes. Quando a inovação entra em conflito com a continuidade, a equidade com a liberdade, a autonomia com o sentido comunitário, a eficiência com o processo democrático, qual a resposta certa? Há uma única resposta certa quando as diferenças parecem irreconciliáveis?

Vejam de outra maneira. Talvez a resposta não seja tão importante quanto a forma como pensamos sobre a questão. Precisamos pensar de forma mais integrada e criativa. Precisamos reconhecer as interconexões, sermos capazes de lidar com tensões e dilemas, sentir-nos à vontade com a ambiguidade, persistir mesmo em tempos difíceis. Precisamos de uma visão otimista em que haja respostas para nossas diferenças. Essas são as qualidades — as competências — que nos ajudam a viver e a trabalhar juntos de maneira resiliente e produtiva. E a escola é onde podemos aprender e aprimorar essas competências.

As escolas do futuro precisam ajudar os estudantes a pensarem por si próprios e a se unirem, com empatia, no trabalho e na cidadania. Elas são os espaços onde os alunos podem aprender a se motivar e organizar a sua própria aprendizagem, onde os professores estimulam a sua curiosidade e desenvolvem e canalizam a sua criatividade, iniciativa social e entusiasmo. A escola é onde os estudantes podem aprender a interagir com seus colegas e professores, preparando-se para o mundo que os espera fora da sala de aula. Onde os estudantes aprendem quais são suas qualidades e o como podem se beneficiar delas quando buscarem se inserir no mercado de trabalho ou avançar em seus estudos. Nossas salas de aula são onde os estudantes aprendem uma lição indispensável, que vai além do conhecimento acadêmico: ricos ou pobres, todos podem ter um impacto sobre o que acontece no mundo, talvez até mudá-lo.

Competências socioemocionais são a base do bem-estar e do desempenho acadêmico dos estudantes. No entanto, surge a questão sobre torná-las visíveis, comparáveis e, portanto, passíveis de ação política deliberada da mesma forma que os testes tradicionais fazem com o conhecimento e as habilidades acadêmicas. Ao longo da última década, a OCDE tem explorado várias maneiras de fazer este monitoramento, usando métodos de avaliação direta e autorrelatos. A Pesquisa de Competências Socioemocionais da OCDE é o esforço internacional mais abrangente até o momento para coletar relatórios de estudantes, pais e professores sobre as competências socioemocionais de alunos de 10 e 15 anos de idade. A pesquisa também coletou informações sobre a origem social dos participantes, incluindo seu ambiente familiar, escolar e comunitário, a fim de contextualizar os achados. Este relatório apresenta os primeiros resultados desta pesquisa. Ele lança luz sobre como as competências socioemocionais diferem por gênero, origem social e idade; e como elas são importantes para os resultados dos estudantes, como desempenho acadêmico e bem-estar.

O desenvolvimento interconectado de competências cognitivas e socioemocionais começa durante a primeira infância e continua ao longo da vida. No entanto, ao contrário da aprendizagem acadêmica, o desenvolvimento das competências socioemocionais nos estudantes não segue uma tendência ascendente constante. Um resultado

As opiniões expressas e os argumentos empregados aqui não refletem necessariamente as opiniões oficiais dos países membros da OCDE.

Este documento, bem como quaisquer dados e mapas aqui incluídos, não prejudicam o estatuto ou soberania sobre qualquer território, a delimitação de fronteiras e limites internacionais e o nome de qualquer território, cidade ou área.

Originalmente publicado pela OCDE em inglês sob o título: *Beyond Academic Learning: First Results from the Survey of Social and Emotional Skills* - © OECD 2021, <https://doi.org/10.1787/92a11084-en>

Esta tradução não foi criada pela OCDE e não deve ser considerada uma tradução oficial da OCDE. A qualidade da tradução e sua coerência com o texto original da obra são de responsabilidade exclusiva do autor ou autores da tradução. No caso de qualquer discrepância entre o trabalho original e a tradução, somente o texto do trabalho original deve ser considerado válido.

© 2022 Instituto Ayrton Senna para esta tradução.

COORDENAÇÃO GERAL DA TRADUÇÃO

Instituto Ayrton Senna

Viviane Senna – Presidente

Tatiana Filgueiras – Vice-presidente de Educação, Inovação e Estratégia

Fabiana Fragiaco – Gerente Executiva de Comunicação

Marília Rocha – Gerente de Comunicação e Conteúdo Digital

Leticia Larieira – Revisão geral

TRADUÇÃO

Fidem Traduções

EDITORAÇÃO ELETRÔNICA

Fidem Traduções

Créditos fotográficos: Esta capa foi projetada usando imagens do Freepik.com

As retificações às publicações podem ser encontradas on-line em: www.oecd.org/about/publishing/corrigenda.htm.

impressionante, mas não inesperado, da pesquisa, é que todos os jovens de 15 anos, independentemente de seu gênero e origem social, relataram competências socioemocionais mais baixas, em média, do que seus colegas de 10 anos. As avaliações dos pais e educadores confirmaram o enfraquecimento das competências socioemocionais à medida que os estudantes ficam mais velhos. Além disso, descobriu-se que a criatividade e a curiosidade dos alunos são menores entre os jovens de 15 anos do que entre os de 10. Embora os fatores de desenvolvimento possam desempenhar um papel relevante, nota-se que as diferenças relacionadas à idade no autoconceito criativo são muito mais pronunciadas entre as meninas do que entre os meninos (em contraste, isso não é verdade para a curiosidade intelectual, ou seja, a disposição emocional para a aprendizagem). Aos 15 anos, as meninas, em média, relatam uma criatividade significativamente menor do que os meninos. Já as avaliações dos pais e professores foram semelhantes entre os gêneros para ambos os grupos de idade. É possível que os meninos confiem demais em suas competências criativas, enquanto as meninas, em média, têm avaliações mais realistas. Mas se os adolescentes associam a habilidade criativa ("ter uma boa imaginação", "encontrar soluções que os outros não veem") aos homens mais do que com as mulheres, isso se refletirá em escolhas de carreira orientadas pelo seu gênero, em que menos meninas optarão por percursos de formação e, mais tarde, profissões, em que elas imaginam que a competência criativa seja necessária.

Responsáveis e educadores podem apoiar meninos e meninas a se avaliarem de forma realista em relação às suas qualidades e contornar possíveis estereótipos intimidantes a partir da apresentação de exemplos que levem em conta a representatividade de gênero. Também podem ajudar os estudantes a encarar a criatividade como uma competência a ser desenvolvida, e não um talento inato.

Outra descoberta importante é que as competências socioemocionais dos estudantes diferem de acordo com a origem social e o gênero. As meninas relataram níveis mais elevados de competências relacionadas ao desempenho de tarefas, como responsabilidade e motivação para a realização acadêmica. Elas também relataram níveis mais elevados de habilidades que são importantes em um mundo interconectado, como empatia, cooperação e tolerância. Em contraste, os meninos exibiram competências de resiliência emocional mais elevadas, como tolerância ao estresse, otimismo e controle emocional, bem como competências sociais importantes, como assertividade e entusiasmo. Estudantes de origens mais favorecidas relataram competências socioemocionais mais altas do que seus colegas de nível socioeconômico mais baixo todas as competências avaliadas e em todas as cidades participantes da pesquisa. Potencialmente, pais de origens socioeconômicas mais elevadas fazem maiores investimentos nas competências socioemocionais de seus filhos. Mas também parece provável que os estudantes de nível socioeconômico mais baixo tenham mais desafios para superar e menos oportunidades e apoio para desenvolver essas habilidades. Essas informações estão em um nível agregado; as trajetórias individuais podem muito bem ser diferentes.

É notável que a maioria das diferenças nas competências socioemocionais são observadas dentro das escolas. Isso pode ocorrer em parte porque os estudantes utilizam seu ambiente de aprendizagem imediato como um ponto de referência ao avaliar suas competências. Isso é relevante para a perspectiva de intervenção e desenvolvimento porque os estudantes normalmente usam seu ambiente de aprendizagem imediato para desenvolver suas competências por meio de assistência progressiva. Uma possível explicação é que o desenvolvimento de competências socioemocionais não é sistematicamente incorporado ao currículo escolar na mesma proporção que o desenvolvimento de habilidades cognitivas, como leitura e matemática. Em outras palavras, os fatores que podem estimular ou dificultar o desenvolvimento dessas competências podem depender mais de da característica dos professores ou de atividades opcionais do que de uma estrutura institucionalizada nas escolas como um todo.

A pesquisa também mostra que os estudantes que se consideram altamente criativos tendem a também relatar altos níveis de curiosidade intelectual e persistência, duas competências que provavelmente desempenham um papel importante nas realizações criativas, grandes e pequenas. Ao mesmo tempo, os estudantes com um forte autoconceito criativo são um grupo relativamente diverso de alunos em termos de autocontrole e competências de resiliência emocional, que têm associação mais forte com desempenho acadêmico e bem-estar, respectivamente. Isso significa que, embora haja certas semelhanças entre os estudantes com um forte autoconceito criativo, a diversidade de suas necessidades e preferências não deve ser subestimada. As escolas fariam bem em fornecer oportunidades para os jovens praticarem e desenvolverem seu potencial criativo em uma variedade de formatos, como atividades individuais e em grupo, e formatos competitivos e cooperativos.

Competências socioemocionais não são importantes apenas por si mesmas. Os resultados da pesquisa mostram que elas também são importantes preditores do desempenho escolar em diferentes faixas etárias, componentes curriculares e cidades. As competências socioemocionais mais fortemente relacionadas ao desempenho escolar em leitura, matemática e artes tanto para estudantes de 10 anos como de 15 anos de idade. Esses achados enfatizam a importância de se dedicar a alcançar objetivos preestabelecidos, mesmo diante das dificuldades, como também de cultivar a curiosidade intelectual para uma diversidade de temas. Forças externas, como as expectativas dos pais ou professores, podem fomentar a persistência. Motivadores externos, entretanto, podem desaparecer ou mudar com o tempo, mas a curiosidade intelectual é um poderoso motivador intrínseco. Os estudantes que têm curiosidade sobre uma diversidade de temas e gostam de aprender coisas novas estão mais bem preparados para enfrentar as dificuldades e têm mais probabilidade de alcançar seus objetivos. Jovens com o mesmo *nível socioeconômico*, gênero e habilidades cognitivas que possuem competências socioemocionais mais desenvolvidas têm maior probabilidade de obter melhores notas e têm maiores expectativas educacionais.

A pesquisa não mediu apenas competências socioemocionais, mas também aspectos importantes de bem-estar. Os resultados mostram que as competências socioemocionais dos estudantes estão intimamente relacionadas ao bem-estar psicológico dos alunos, mesmo depois de isoladas as variáveis de nível socioeconômico e gênero. Este é particularmente o caso da tolerância ao estresse, otimismo e controle emocional. Ser otimista está consistentemente relacionado a um nível mais alto de satisfação com a vida e bem-estar psicológico atual em todas as cidades. A tolerância ao estresse e o otimismo estão fortemente relacionados a um nível mais baixo de ansiedade. Os estudantes que se avaliaram como mais tolerantes ao estresse, otimistas e no controle de suas emoções relataram níveis mais elevados de bem-estar psicológico.

Mas a pesquisa também mostra algumas descobertas preocupantes a esse respeito. Se as demandas da escola e as expectativas dos pais e educadores são as mesmas para meninos e meninas, de diversas origens socioeconômicas, por que as estudantes meninas de níveis socioeconômicos mais baixos parecem ter mais dificuldades? Os resultados mostram que jovens de 15 anos e, especialmente, meninas, relataram menor satisfação com a vida, menor bem-estar psicológico atual e maior ansiedade do que crianças de 10 anos. As escolas são espaços cruciais para promover o bem-estar psicológico dos estudantes, especialmente entre os mais pobres que, de outra forma, teriam pouco ou nenhum apoio. As escolas podem ajudar os jovens a reconhecer, compreender e regular seu bem-estar psicológico. Como os estudantes passam muito tempo na escola, os professores estão em uma posição em que são capazes de identificar mudanças comportamentais precoces e sinais de sofrimento psicológico. Oferecer aos educadores formação sobre o bem-estar psicológico dos estudantes e como melhor apoiá-los é inestimável.

O ambiente de aprendizagem e o clima escolar também são importantes. As percepções dos estudantes sobre um clima escolar competitivo e altas expectativas dos pais ou professores estão relacionadas a um nível mais alto de bem-estar psicológico para crianças de 10 anos e a um nível mais alto de ansiedade entre estudantes de 10 e 15 anos. Algum nível de ansiedade teste é normal e pode ser útil para manter o foco. Mas muita ansiedade pode resultar em sofrimento emocional e físico, além de preocupações que podem prejudicar o desempenho dos estudantes em avaliações. Os resultados do Programme for International Student Assessment (PISA, Programa Internacional de Avaliação de Alunos, em português), mostraram que não é a frequência das avaliações, mas o que determina a ansiedade dos estudantes é a percepção da falta de apoio do professor.

A ansiedade do estudante na hora de ser avaliado também pode estar relacionada à falta de preparação e estudos, desempenhos anteriores ruins nas provas e medo de falhar. Quando ambientes de aprendizagem competitivos e com altas expectativas externas não são acompanhados por um suporte socioemocional adequado ou estratégias de aprendizagem para lidar com a ansiedade, os estudantes podem se sentir oprimidos e mal preparados para enfrentar os desafios. Na prevenção de distúrbios psicológicos e na promoção do bem-estar, as escolas geralmente se concentram em ensinar aos estudantes hábitos de estudo eficazes, como gerenciamento de tempo e planejamento de trabalho, estratégias eficazes de execução de tarefas e técnicas para relaxar. Avaliações mais regulares e mais adaptativas podem desenvolver o sentimento de competência e o senso de autocontrole por parte dos estudantes. Além disso, o apoio do professor, a adaptação das aulas às necessidades da classe e ao seu nível de conhecimento, a ajuda individual para estudantes com dificuldades e a confiança demonstrada em relação às competências dos estudantes podem ajudar a reduzir a ansiedade dos mesmos nas avaliações.

Os resultados da pesquisa mostram que o senso de pertencimento dos estudantes na escola e as relações aluno-professor estão consistentemente e positivamente relacionadas às competências socioemocionais. Os jovens que sentem que pertencem à escola têm mais probabilidade de se dar bem e trabalhar bem com seus colegas. Já os estudantes que sofrem *bullying* tendem a relatar competências inferiores no domínio da resiliência emocional, bem como da confiança. Essas habilidades, quando em baixos níveis, estão relacionadas a um menor bem-estar psicológico. É provável que os estudantes vítimas de *bullying* vivenciem emoções negativas e confiem menos nas outras pessoas. Isso também pode ter um impacto no desempenho acadêmico: a confiança está positivamente relacionada ao desempenho em matemática entre jovens de 15 anos em 7 das 9 cidades com dados disponíveis neste indicador após isoladas as variáveis de nível socioeconômico e de gênero, pontuações na prova de conhecimentos, e outras competências socioemocionais. Por fim, os alunos que se dão bem com seus professores relatam maior curiosidade e motivação para aprender. A curiosidade e a motivação acadêmica indicam gosto ou determinação por aprender e ter um bom desempenho acadêmico. É provável que os estudantes que se dão bem com seus professores estejam mais engajados, queiram ter um bom desempenho escolar e gostem de aprender mais do que aqueles que não se dão bem com seus professores. Os resultados da pesquisa também sugerem que fortalecer as competências socioemocionais pode ser uma forma de ajudar os estudantes a terem melhores relações sociais na escola e vice-versa.

Algumas das competências medidas pela pesquisa, como curiosidade, controle emocional e cooperação, têm um impacto positivo implícito em uma ampla gama de resultados e contextos, tanto no nível individual quanto social. Em outros casos, algumas habilidades, como ser mais descontraído e sociável, podem depender mais especificamente dos objetivos do estudante. No mercado de trabalho, por exemplo, a extroversão pode ser mais relevante para funções empreendedoras e gerenciais em que a interação social é crucial. A introversão, por sua vez, pode ser mais adequada para trabalhos técnicos e profissionais onde é necessária atenção aos detalhes. Caso um indivíduo que fosse introvertido quisesse trabalhar com vendas, aprender como se sentir mais confortável nas interações sociais seria útil. Por outro lado, para um indivíduo extrovertido, mas interessado em desenvolver algoritmos de programação computacional, por exemplo, pode ser importante exercitar estratégias para ajudá-lo a permanecer focado e mais atento aos momentos de socialização. Como músicos em uma orquestra, os estudantes podem atingir seu potencial socioemocional máximo ao encontrarem seu papel no concerto e treinarem até se tornarem proficientes.

Essa discussão destaca por que é importante que os sistemas educacionais se empenhem em um desenvolvimento integral de seus estudantes. Isso é mais do que o desenvolvimento de habilidades acadêmicas. Esta visão reconhece a importância das competências socioemocionais, do bem-estar dos estudantes e das relações sociais no ambiente escolar. Quando os jovens sentem que são tratados de forma justa, quando a escola e seus profissionais ajudam os estudantes a desenvolver um sentimento de pertencimento, quando é proporcionado um ambiente disciplinado, estruturado e cooperativo, quando o ambiente é solidário e menos punitivo, as competências socioemocionais são mais desenvolvidas. Os estudantes se tornam menos propensos a um comportamento destrutivo, que tem consequências sociais inerentes, e mais preparados para realizar seu potencial. Em um mundo que está mudando, evoluindo e se polarizando tão rapidamente quanto o nosso, escolas devem preparar nossas crianças e jovens com um conjunto completo de ferramentas – não apenas competências cognitivas, mas competências socioemocionais também.

Andreas Schleicher

Diretor de Educação e Habilidades

Conselheiro Especial sobre Política de Educação do Secretário-Geral

PREFÁCIO

O ano de 2020 foi um período sem precedentes para a educação e para o mundo. Todos nós somos história viva, e nossas crianças e jovens serão definidos em parte por suas experiências durante a pandemia da COVID-19. Os bloqueios em resposta à pandemia interromperam o ensino convencional, com o fechamento de escolas na maioria dos países da OCDE e seus parceiros. Embora a comunidade educacional tenha feito esforços conjuntos para manter a continuidade da aprendizagem durante este período, os estudantes tiveram que contar mais com seus próprios recursos para continuar aprendendo remotamente por meio da Internet, televisão ou rádio. Em outras palavras, a mudança para o aprendizado *online* em tempo integral após a pandemia do coronavírus fez com que a digitalização desempenhasse um papel importante para manter os estudantes conectados, em todas as cidades e continentes, de maneiras que ampliassem seu potencial individual e coletivo.

Embora os sistemas de educação ao redor do mundo estejam constantemente se adaptando aos novos desafios colocados pela pandemia, também é importante reconhecer que, com a dinâmica das aulas, os relacionamentos com colegas e os sistemas de apoio afetados pelo fechamento de escolas, muitos estudantes podem estar enfrentando o estresse emocional de se adaptar a seus novos ambientes de aprendizagem. Sendo assim, embora seja necessário assegurar que a aprendizagem cognitiva das populações estudantis não sejam adversamente afetadas, no atual contexto da pandemia, o desenvolvimento de competências socioemocionais é igualmente, se não mais, importante.

As competências socioemocionais são consideradas bons preditores de resultados educacionais, de trabalho e sociais. Elas também desempenham um papel importante no desenvolvimento de competências cognitivas. O que chamamos de competências socioemocionais neste relatório pode ser mais familiar para você com um nome diferente: caráter ou traços de personalidade. Resiliência emocional e otimismo são bons exemplos: facilitam o enfrentamento de dificuldades como a imobilidade social ou a insegurança no trabalho, e podem fortalecer nossas perspectivas pessoais e profissionais. A vontade de cooperar, confiar e tratar os outros com tolerância é crucial para que as pessoas possam viver e trabalhar com outras em sociedades diversas. Nossa curiosidade intelectual nos prepara para empregos que exigem pensamento inovador. Criatividade e curiosidade — reforçamos —, que são elementos mais difíceis para as máquinas reproduzirem, se tornarão essenciais à medida que a automação continue a infiltrar-se no local de trabalho. Nossa capacidade de pensar de forma independente e assumir a responsabilidade por nossas ações (e pensamentos) nos fortalece contra informações falsas e a desinformação. Além disso, a motivação e a autoconfiança podem ter forte influência no desenvolvimento cognitivo e no desempenho educacional.

Com este contexto em mente, não é difícil perceber como o desenvolvimento de competências socioemocionais tem potencial de ser especialmente decisivo no aproveitamento das vantagens da recente mudança para o aprendizado *online* remoto como resultado da pandemia. Por exemplo, a resiliência emocional e a autonomia são indiscutivelmente importantes impulsores do desempenho educacional dos estudantes durante tempos normais, mas provavelmente serão ainda mais importantes no contexto atual, devido aos desafios únicos colocados pela aprendizagem *online*, que exige que os alunos confiem na motivação intrínseca e na aprendizagem autoguiada. Ter menos tempo em sala de aula — para acompanhar as aulas, socializar com colegas e interagir com professores e outros membros da equipe escolar — terá um impacto não apenas na preparação acadêmica dos estudantes, mas também em seu bem-estar psicológico e em sua disposição para participar de suas comunidades quando a crise passar. Assim, até a reabertura das escolas, os currículos e as interações sociais *online* entre professores e estudantes e entre os próprios estudantes devem incluir estratégias empáticas para criar um clima de apoio centrado no aluno, de modo a garantir experiências de aprendizagem positivas e melhor bem-estar entre os jovens. O desenvolvimento de fortes competências socioemocionais é fundamental para que os estudantes permaneçam focados e motivados em ambientes de aprendizagem desafiadores e pode, portanto, ser a chave para abordar as principais dificuldades que os alunos podem encontrar novamente em um futuro próximo, se uma segunda onda de fechamentos de escolas se materializar antes que a crise sanitária tenha sido totalmente resolvida. Se a pandemia da COVID-19 nos ensinou alguma coisa, é que, para ficar à frente e prosperar, as pessoas precisam não apenas de competências cognitivas, mas também socioemocionais. Somente juntas elas podem nos equipar para um mundo incerto e exigente, e nos ajudar a alcançar uma vida próspera e saudável.

SUMÁRIO EXECUTIVO

Quer sejam chamadas de competências, habilidades, qualidades ou traços de personalidade, o importante é que elas não são fixas para o resto da vida. Elas podem ser fortalecidas ou modificadas. Fatores biológicos e ambientais, eventos importantes da vida e esforço individual são fatores que influenciam as competências socioemocionais ao longo de nossas vidas. As transições da infância para a adolescência são particularmente sensíveis a essas mudanças, razão pela qual educadores e famílias apoiam fortemente o desenvolvimento dos jovens. Durante este período, eles estão crescendo fisicamente, explorando o mundo de forma mais autônoma e expandindo sua visão de mundo. Eles também estão desenvolvendo uma maior compreensão das crescentes demandas e expectativas que a vida adulta impõe a eles. As mesmas expectativas que motivam alguns estudantes a obter notas altas e atingir seu potencial podem frustrar outros que carecem de uma rede de apoio ou de estratégias para enfrentar a adversidade. Apesar de seu potencial de sucesso, eles podem se sentir sobrecarregados e mal preparados para enfrentar os desafios. Observamos a COVID-19 colocar à prova diversas esferas da sociedade, desde a economia até o sistema educacional, mas não podemos proteger as crianças de situações desafiadoras todas as vezes: sempre haverá coisas na vida que escaparão do nosso controle. Em vez disso, devemos usar essas situações desafiadoras como uma oportunidade de aprender e mudar à medida que nos reconstruímos. Em resposta à pandemia, é necessário repensar o sistema escolar, para que promova e apoie os jovens a desenvolver competências socioemocionais e de cidadania que irão construir a resiliência individual e coletiva, durante e após a pandemia. Em outras palavras, todos os estudantes devem ter acesso a uma educação de qualidade e integral, que os ajude a fortalecer não apenas suas competências cognitivas, mas também socioemocionais.

A Diretoria de Educação e Habilidades da OCDE reconhece a importância das competências socioemocionais e está ampliando as suas métricas para além dos domínios acadêmicos tradicionais. Pesquisas da OCDE, como o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), o Programa de Avaliação Internacional de Competências de Adultos (PIAAC) e o Estudo Internacional de Aprendizagem Infantil e Bem-estar Infantil (IELS) agora cobrem uma gama ampla de competências socioemocionais. A OCDE continua a desenvolver esse trabalho com uma avaliação internacional abrangente das competências socioemocionais de alunos de 10 e 15 anos por meio da Pesquisa sobre Competências Socioemocionais (SSES).

A SSES é um dos primeiros esforços internacionais para criar um repositório de informações sobre as competências socioemocionais dos estudantes para ajudar líderes e profissionais da educação a apoiá-los melhor. Este relatório documenta informações robustas e confiáveis sobre as competências socioemocionais dos estudantes e como essas habilidades se relacionam com as características individuais, familiares e escolares. Ele explora políticas mais amplas e contextos socioeconômicos relacionados a essas competências. Ao esclarecer o papel que as competências socioemocionais desempenham na formação do comportamento e estilo de vida dos indivíduos para alavancar suas competências cognitivas e, de forma mutuamente relacionada, atingir melhores resultados pessoais e profissionais, a SSES reforça a base de evidências para que os países se concentrem mais nas competências socioemocionais como um caminho para o desenvolvimento de cidadãos completos em suas agendas de políticas educacionais. Juntamente com outras pesquisas da OCDE na Diretoria de Educação e Habilidades, a SSES aponta para o desenvolvimento integral, e ao longo da vida, de competências cognitivas e socioemocionais como a melhor base para uma vida plena e produtiva.

As pessoas, e mais especificamente as crianças, precisam de um conjunto equilibrado de competências cognitivas e socioemocionais para prosperar no mundo exigente, mutável e imprevisível de hoje. Os formuladores de políticas educacionais e profissionais da educação têm buscado maneiras de complementar o foco na aprendizagem acadêmica, como matemática, leitura e alfabetização científica, dando atenção também ao desenvolvimento de competências socioemocionais. Elas são um subconjunto das habilidades, atributos e características de um indivíduo, importantes para o sucesso individual e o funcionamento social. Tais competências formam um conjunto abrangente de habilidades essenciais para que os estudantes possam ter sucesso na escola e participar plenamente da sociedade como cidadãos ativos. Os benefícios do desenvolvimento das competências socioemocionais das crianças vão além do desenvolvimento cognitivo e dos resultados acadêmicos; são também aspectos importantes da saúde mental e das perspectivas do mercado de trabalho.

As competências socioemocionais são um importante resultado do desenvolvimento por si só. A capacidade dos cidadãos de se adaptarem, serem engenhosos, respeitarem e trabalharem bem com os outros e de assumirem responsabilidades pessoais e coletivas está se tornando cada vez mais um pilar importante de sociedades bem-sucedidas. Competências como cooperação, empatia e tolerância são fundamentais para que cidadãos e nações atinjam as metas de desenvolvimento sustentável e contribuam efetivamente para a construção de instituições democráticas. Com este objetivo, a Pesquisa sobre Competências Socioemocionais (SSES) da OCDE é um dos primeiros esforços internacionais para coletar dados de estudantes, pais e professores sobre as competências socioemocionais de alunos de 10 e 15 anos. Este relatório apresenta os primeiros resultados desta pesquisa. Ele descreve as competências socioemocionais dos estudantes e como elas se relacionam com as características individuais, familiares e escolares. Ele também examina políticas mais amplas e contextos socioeconômicos relacionados a essas habilidades e lança luz sobre maneiras de ajudar os líderes e profissionais de educação a monitorar e promover as competências socioemocionais de crianças e jovens.

ALÉM DA APRENDIZAGEM ACADÊMICA

A distribuição sociodemográfica das competências socioemocionais

Este capítulo examina as diferenças nas competências socioemocionais entre os estudantes, com base em características como idade, gênero, nível socioeconômico e histórico familiar de migração. Principais achados:

- As competências socioemocionais dos jovens diminuem quando eles entram na adolescência. Os jovens de 15 anos, independentemente do gênero ou histórico socioeconômico, relataram competências mais baixas do que os de 10 anos, com as diferenças sendo particularmente pronunciadas em casos de habilidades como otimismo, confiança, entusiasmo e iniciativa social — esse declínio é maior para meninas do que para os meninos na maioria das competências.
- Em média, os meninos relataram níveis mais elevados de resiliência emocional, iniciativa social e entusiasmo, enquanto as meninas relataram níveis mais elevados de responsabilidade, empatia e engajamento com os outros.
- Em média, os alunos com nível socioeconômico mais alto relataram maiores competências socioemocionais do que seus colegas de nível socioeconômico mais baixo em todas as cidades participantes da pesquisa.

Sucesso acadêmico e aspirações de educação e carreira

Este capítulo examina como as diferentes competências socioemocionais se relacionam com o desempenho escolar dos estudantes, observando suas notas escolares em leitura, matemática e artes, bem como as suas expectativas educacionais e ocupacionais. Principais achados:

- As competências socioemocionais dos estudantes são fortes preditores das notas escolares em toda a formação, faixas etárias e em cidades participantes. Além disso, as evidências também sugerem que a relação entre as competências socioemocionais e o desempenho escolar apresenta nuances — algumas competências são essencialmente não correlacionadas com o desempenho escolar, mas outras habilidades, principalmente a persistência e a curiosidade, estão fortemente relacionadas ao desempenho escolar superior tanto para estudantes com 10 anos de idade como para 15 anos de idade. Também há casos de competências como tolerância ao estresse, criatividade e iniciativa social, que estão relacionadas ao baixo desempenho escolar.
- O nível socioeconômico foi o correlato mais significativo das expectativas educacionais futuras dos alunos. Ainda assim, entre os estudantes com contexto socioeconômico semelhante, as diferenças nas expectativas de conclusão do ensino superior estavam relacionadas a diferenças nas competências socioemocionais, como a curiosidade intelectual.
- Em média, os estudantes que relataram aspirações a se tornarem profissionais de saúde também relataram ser mais curiosos e cooperativos, enquanto aqueles que esperavam trabalhar nas forças armadas, na força policial ou no setor de segurança relataram ser mais enérgicos.



Bem-estar psicológico dos alunos

Este capítulo analisa os diferentes aspectos do bem-estar psicológico do estudante e examina como as habilidades incluídas na Pesquisa sobre Competências Socioemocionais estão associadas a eles. Principais descobertas:

- As competências socioemocionais dos estudantes estão fortemente relacionadas ao seu bem-estar psicológico depois de isoladas as variáveis de nível socioeconômico e gênero.
- A satisfação com a vida e o bem-estar psicológico atual diminuem, enquanto a ansiedade com provas aumenta, da infância à adolescência, especialmente para as meninas. Esses resultados são consistentes em todas as cidades.
- Os estudantes com nível socioeconômico elevado geralmente relataram um nível mais alto de satisfação com a vida e bem-estar psicológico atual em comparação com aqueles em níveis mais baixos.
- As percepções dos estudantes de estarem em um clima escolar competitivo e as altas expectativas dos pais e professores em relação a eles estão associadas a um nível mais alto de bem-estar psicológico atual para crianças de 10 anos e um nível mais alto de ansiedade com provas para 10 e 15 anos.

Criatividade e curiosidade dos alunos

Este capítulo analisa como a criatividade e a curiosidade dos estudantes se relacionam com outras competências socioemocionais, o contexto dos alunos, seus comportamentos e resultados. Principais descobertas:

- Os níveis de criatividade e curiosidade foram significativamente mais baixos entre os jovens de 15 anos em comparação com os de 10 anos, sugerindo um declínio na criatividade conforme as crianças entram na adolescência. As avaliações dos pais e educadores confirmaram a queda nas competências socioemocionais à medida que os alunos envelhecem. No entanto, as avaliações dos pais e professores foram semelhantes entre os gêneros em ambos os grupos de idade.
- Estudantes de 15 anos que se consideram altamente criativos também tendem a se descrever como dispostos a aprender coisas novas e persistentes.
- Os estudantes que participaram de atividades artísticas após as aulas relataram níveis mais elevados de criatividade, principalmente entre os jovens de 15 anos.
- A maneira como os jovens de 15 anos retratavam suas qualidades socioemocionais estava fortemente associada às suas expectativas de carreira. Os alunos que se descreveram como mais criativos eram mais propensos a esperar trabalhar em ocupações criativas (por exemplo, como atores, jornalistas, profissionais de publicidade).

Bullying e interações sociais na escola

Este capítulo examina as relações sociais dos estudantes na escola (o senso de pertencimento deles à escola, sua exposição ao *bullying* e seu relacionamento com os professores) e sua associação com a demografia dos alunos e competências socioemocionais. Principais descobertas:

- Um em cada cinco alunos com 10 anos de idade relatou que os outros colegas zombavam deles uma ou mais vezes por semana. Os meninos, em particular, relataram maior exposição ao *bullying* do que as meninas. Apesar disso, geralmente relataram ter uma sensação maior de pertencer à escola do que as meninas — especialmente as de 15 anos.
- Os estudantes de origens socioeconômicas mais favorecidas indicaram um senso mais forte de se interagirem bem na escola e melhores relações com seus professores do que aqueles de origens socioeconômicas mais baixas.
- Sentir-se pertencente à escola está mais fortemente relacionado com maior cooperação, otimismo e iniciativa social. No entanto, os estudantes que relataram maior exposição ao *bullying* relataram menor tolerância ao estresse, menos otimismo e controle emocional.
- A maneira como os estudantes enxergam seus relacionamentos com seus professores é mais fortemente influenciada por sua curiosidade, motivação para a realização acadêmica e otimismo.

Em conclusão, a Pesquisa da OCDE sobre Competências Socioemocionais lança luz sobre o valor incremental das competências socioemocionais em relação a um amplo conjunto de resultados de vida. Ela destaca que os pontos fortes das competências estão, em parte, na sua capacidade de moldar o comportamento e o estilo de vida das pessoas e de alavancar melhor suas competências cognitivas. Portanto, este relatório marca o compromisso de longa data da OCDE em apoiar os países em seus esforços de reorientarem suas agendas de políticas educacionais para se concentrarem mais nas competências socioemocionais e, por extensão, desenvolverem cidadãos bem-preparados.

AGRADECIMENTOS

A Pesquisa sobre Competências Socioemocionais (SSES) é um esforço colaborativo envolvendo as cidades participantes, o Secretariado da OCDE e um Consórcio Internacional liderado pelo Conselho Australiano para Pesquisa Educacional e pela Universidade Estadual de Ohio.

O desenvolvimento deste relatório, preparado pela Direção de Educação e Competências (EDU) da OCDE, foi orientado por Andreas Schleicher e Dirk Van Damme e gerido por Marta Encinas-Martin. O relatório foi elaborado por Marta Encinas-Martin, Eva Feron, Francesco Awwisati, Marco Paccagnella, Javier Suárez-Alvarez e Michelle Cherian, com apoio estatístico de François Keslair e Vanessa Denis e posterior apoio analítico e orientação de William Thorn. Agradecimentos especiais a todos aqueles que também contribuíram para este relatório com seus comentários, sugestões e apoio: Cassandra Davis, François Keslair, Mario Piacentini, Rachel Renbarger, Rafael Novella, Sophie Vayssettes, Beatriz Pont, Stéphan Vincent-Lancrin, Noémie LeDonné, Pablo Fraser, Henri Pearson, Sophie Limoges, Satya Dixit, Sabrina Leonarduzzi, Ryan Burgess e Eileen O'Malley.

O relatório foi editado por Clara Young, e a publicação foi elaborada pela DHA Communications, com o apoio de Sheryl Cherian e Dana Thompson.

Este relatório também se beneficiou da contribuição e da experiência de muitos outros funcionários da OCDE, que trabalharam em SSES em vários estágios do projeto, e dos representantes das dez cidades participantes. Seus nomes constam do Anexo H do relatório técnico. Muitos revisores forneceram *feedback* sobre os rascunhos dos capítulos anteriores; sua ajuda para melhorar este relatório é reconhecida com gratidão.

A contribuição de Ricardo Primi como presidente do Grupo de Consultoria Técnica que orientou a preparação da estrutura de avaliação e dos instrumentos para esta pesquisa também é muito apreciada, juntamente com a valiosa experiência e contribuição de todos os outros membros deste grupo, incluindo Filip De Fruyt, Patrick Kyllonen, Bruno Losito, Kristin Moore Beatrice Rammstedt, Brent Roberts, Christopher Soto e Fons van de Vijver.

A OCDE gostaria de agradecer especialmente às cidades participantes, bem como às fundações Porticus, Jacobs e Microsoft Education pelo apoio financeiro fornecido para este relatório.

ÍNDICE

EDITORIAL	05
PREFÁCIO	09
SUMÁRIO EXECUTIVO	11
AGRADECIMENTOS	13
ÍNDICE	14
GUIA DO LEITOR	20
POR QUE AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS SÃO IMPORTANTES?	22
O QUE É A PESQUISA DA OCDE SOBRE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS?	35
CAPÍTULO 1. A DISTRIBUIÇÃO SOCIODEMOGRÁFICA DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS	44
COMO AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS DIFEREM PELAS CARACTERÍSTICAS DOS ALUNOS?	47
ATÉ QUE PONTO OS FATORES ESCOLARES ESTÃO RELACIONADOS ÀS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS	59
O QUE AS DESCOBERTAS DESTES CAPÍTULOS SIGNIFICAM PARA PAIS, EDUCADORES E FORMULADORES DE POLÍTICAS	60
REFERÊNCIAS	62
CAPÍTULO 2. SUCESSO ACADÊMICO, EDUCAÇÃO E ASPIRAÇÕES DE CARREIRA	64
COMO AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS DOS ESTUDANTES ESTÃO RELACIONADAS ÀS NOTAS ESCOLARES?	67
COMO AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS DOS ESTUDANTES ESTÃO RELACIONADAS ÀS EXPECTATIVAS EDUCACIONAIS E OCUPACIONAIS?	75
O QUE AS DESCOBERTAS DESTES CAPÍTULOS SIGNIFICAM PARA PAIS, EDUCADORES E FORMULADORES DE POLÍTICAS?	80
REFERÊNCIAS	82

CAPÍTULO 3. BEM-ESTAR PSICOLÓGICO DO ESTUDANTE	84
QUAIS ESTUDANTES CORREM MAIS RISCO DE SOFRER DE BAIXO BEM-ESTAR PSICOLÓGICO?	87
COMO AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS ESTÃO RELACIONADAS AO BEM-ESTAR PSICOLÓGICO?	96
COMO ESTÃO O AMBIENTE ESCOLAR E AS EXPECTATIVAS EM RELAÇÃO AO BEM-ESTAR PSICOLÓGICO DOS ALUNOS?	104
O QUE AS DESCOBERTAS SIGNIFICAM PARA PAIS, EDUCADORES E FORMULADORES DE POLÍTICAS?	105
REFERÊNCIAS	107
CAPÍTULO 4. CRIATIVIDADE E CURIOSIDADE DOS ALUNOS	110
POR QUE A CRIATIVIDADE E A CURIOSIDADE SÃO ESSENCIAIS PARA OS CIDADÃOS E AS SOCIEDADES DO SÉCULO 21?	113
COMO A CRIATIVIDADE E A CURIOSIDADE SE RELACIONAM UMA COM A OUTRA E COM AS OUTRAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS?	113
COMO AS DIFERENÇAS INDIVIDUAIS EM CRIATIVIDADE E CURIOSIDADE MUDAM (OU NÃO MUDAM) DE ACORDO COM ALUNOS, PAIS E EDUCADORES?	117
ATÉ QUE PONTO OS FATORES ESCOLARES ESTÃO RELACIONADOS À CRIATIVIDADE E CURIOSIDADE?	121
COMO AS ESCOLHAS DE CARREIRA SE RELACIONAM COM AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS DOS ESTUDANTES?	126
O QUE AS DESCOBERTAS NESTE CAPÍTULO SIGNIFICAM PARA PAIS, EDUCADORES E FORMULADORES DE POLÍTICAS?	128
REFERÊNCIAS	131
CAPÍTULO 5. BULLYING E INTERAÇÕES SOCIAIS NA ESCOLA	134
QUAIS ESTUDANTES CORREM MAIS RISCO DE TER RELAÇÕES SOCIAIS RUINS NA ESCOLA?	137
COMO AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS SE CONECTAM ÀS RELAÇÕES SOCIAIS NA ESCOLA?	144
O QUE AS DESCOBERTAS SIGNIFICAM PARA PAIS, EDUCADORES E FORMULADORES DE POLÍTICAS?	153
REFERÊNCIAS	155



ANEXO A1: CONSTRUÇÃO DE ESCALAS DE AVALIAÇÃO SOCIOEMOCIONAL 158

CORREÇÕES DE POTENCIAIS VIESES NA MEDIÇÃO	159
COMPARABILIDADE DE ESCALAS DE AVALIAÇÃO SOCIOEMOCIONAL ENTRE CIDADES	160
REFERÊNCIAS	162

ANEXO A2: ÍNDICES BASEADOS NO QUESTIONÁRIO DE CONTEXTO 163

TIPOS DE ÍNDICES BASEADOS NO QUESTIONÁRIO DE CONTEXTO	163
ÍNDICES SIMPLES DE NÍVEL DE ESTUDANTE	163
ÍNDICES DE ESCALA NO NÍVEL DO ALUNO	165
ESCALA RELACIONADA AO ÍNDICE DE NÍVEL SOCIOECONÔMICO	166
COMPARABILIDADE, ENTRE CIDADES, DE ÍNDICES BASEADOS NO FORMULÁRIO DE CONTEXTO	167
REFERÊNCIAS	168

ANEXO A3: ANÁLISE DE REGRESSÃO DE LASSO 169

PROPÓSITO	169
IMPLEMENTAÇÃO NO RELATÓRIO DA SSES	170
REFERÊNCIAS	171

ANEXO B: TABELAS SSES 2019 POR CIDADE PARTICIPANTE 172**QUADROS**

A.1 INTERPRETAÇÃO DAS DESCOBERTAS DA SSES	22
A.2 ALGUNS ESTUDOS SOBRE AS RELAÇÕES ENTRE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS E DESEMPENHO ACADÊMICO	25
A.3 EXEMPLOS DE ESTUDOS SOBRE AS RELAÇÕES ENTRE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS E EMPREGO	26
A.4 UM ESTUDO SOBRE AS RELAÇÕES ENTRE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS E BEM-ESTAR	27
A.5 ESFORÇOS DOS PAÍSES PARTICIPANTES PARA PROMOVER COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NAS SALAS DE AULA DA ETAPA EQUIVALENTE AOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	29
B.1 INFORMAÇÕES TÉCNICAS ADICIONAIS SOBRE AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS	37
1.1 INTERPRETAÇÃO DAS DESCOBERTAS DA SSES	48
2.1 PROMOVENDO AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NA ESCOLA	74
3.1 PROMOÇÃO DO BEM-ESTAR GERAL DOS ALUNOS EM OTTAWA (CANADÁ)	92
3.2 MEDIDAS PARA MELHORAR O BEM-ESTAR DOS ALUNOS NA SALA DE AULA	103
4.1 QUE ASPECTOS DE CRIATIVIDADE E CURIOSIDADE A PESQUISA DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS MEDE?	114
4.2 PROMOVENDO PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA PARA AUMENTAR A CRIATIVIDADE DOS ALUNOS	124
4.3 APRENDIZAGEM EXPERIENCIAL CRIATIVA EM ESCOLAS SUL-COREANAS	125
5.1 PROGRAMA ANTIBULLYING NA FINLÂNDIA - KIVA	142
5.2 PROMOVENDO A RESILIÊNCIA EMOCIONAL DO ESTUDANTE EM ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO: EVIDÊNCIAS DE VICTORIA (AUSTRÁLIA)	150



FIGURAS

B.1.1	DESCRIÇÃO DAS HABILIDADES INCLUÍDAS NA PESQUISA DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS	36
B.1.2	EXEMPLOS DE DADOS COLETADOS POR MEIO DE QUESTIONÁRIOS DE <i>BACKGROUND</i>	39
B.1.3	LINHA DO TEMPO DO ESTUDO	42
<hr/>		
1.1.	DIFERENÇAS DE IDADE NAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS	49
1.2.	DIFERENÇAS DE IDADE NAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS EM DIFERENTES CIDADES	50
1.3.	DIFERENÇAS DE GÊNERO NAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS	51
1.4.	DIFERENÇAS DE GÊNERO EM COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS EM DIFERENTES CIDADES, 15 ANOS DE IDADE	52
1.5.	DIFERENÇAS DE GÊNERO NAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS EM DIFERENTES CIDADES, JOVENS DE 10 ANOS	53
1.6.	DIFERENÇAS NAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS ENTRE COORTES DE IDADE DO MESMO GÊNERO	54
1.7.	DIFERENÇAS DE NÍVEL SOCIOECONÔMICO EM COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS, POR IDADE	55
1.8.	DIFERENÇAS DE NÍVEL SOCIOECONÔMICO EM COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS EM DIFERENTES CIDADES, JOVENS DE 15 ANOS	56
1.9.	DIFERENÇAS DE NÍVEL SOCIOECONÔMICO EM COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS EM DIFERENTES CIDADES, 10 ANOS DE IDADE	57
1.10.	DIFERENÇAS NAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS ENTRE COORTES DE IDADE PARA O MESMO NÍVEL SOCIOECONÔMICO	58
1.11.	ÍNDICE DE VARIAÇÃO ENTRE ESCOLAS EM CRIATIVIDADE, CURIOSIDADE E NÍVEL SOCIOECONÔMICO	60
<hr/>		
2.1.	RELAÇÃO MÉDIA ENTRE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS E DESEMPENHO E DESEMPENHO ESCOLAR DE ALUNOS DE 15 ANOS	68
2.2.	RELAÇÃO MÉDIA ENTRE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS E DESEMPENHO ESCOLAR DE ALUNOS DE 10 ANOS DE IDADE	69
2.3.	COMPETÊNCIAS MAIS FORTEMENTE ASSOCIADAS AO DESEMPENHO DE LEITURA DOS ALUNOS	71
2.4.	COMPETÊNCIAS MAIS FORTEMENTE ASSOCIADAS AO DESEMPENHO MATEMÁTICO DOS ALUNOS	72
2.5.	COMPETÊNCIAS MAIS FORTEMENTE ASSOCIADAS AO DESEMPENHO ARTÍSTICO DOS ALUNOS	73
2.6.	COMO AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS SE RELACIONAM COM AS EXPECTATIVAS DE CONCLUIR O ENSINO SUPERIOR	76
2.7.	COMO AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS SE RELACIONAM COM AS EXPECTATIVAS DE TRABALHAR COMO PROFISSIONAIS DE SAÚDE	78
2.8.	COMO AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS SE RELACIONAM COM AS EXPECTATIVAS DE TRABALHAR NAS FORÇAS ARMADAS, POLÍCIA OU SEGURANÇA	79
<hr/>		
3.1.	SATISFAÇÃO COM A VIDA DOS ALUNOS, POR FAIXA ETÁRIA E CIDADE	89
3.2.	ITENS DE BEM-ESTAR DA OMS-5, POR COORTE E GÊNERO	91
3.3.	ANSIEDADE COM PROVAS, POR COORTE E GÊNERO	94
3.4.	RELAÇÃO ENTRE O BEM-ESTAR PSICOLÓGICO ATUAL E A ANSIEDADE COM PROVAS PARA ADOLESCENTES DE 15 ANOS, POR GÊNERO	95
3.5.	COMPETÊNCIAS MAIS FORTEMENTE ASSOCIADAS À SATISFAÇÃO COM A VIDA DOS ALUNOS	97
<hr/>		
3.6.	COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS MAIS FORTEMENTE ASSOCIADAS À SATISFAÇÃO COM A VIDA, POR CIDADE	98
3.7.	COMPETÊNCIAS MAIS FORTEMENTE ASSOCIADAS AO BEM-ESTAR PSICOLÓGICO ATUAL DOS ALUNOS	99
3.8.	COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS MAIS FORTEMENTE ASSOCIADAS AO BEM-ESTAR PSICOLÓGICO ATUAL, POR CIDADE	100
3.9.	COMPETÊNCIAS MAIS FORTEMENTE ASSOCIADAS À ANSIEDADE COM PROVAS	101
3.10.	COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS MAIS FORTEMENTE ASSOCIADAS À ANSIEDADE COM PROVAS, POR CIDADE	102
3.11.	RELAÇÕES ENTRE AS TRÊS MEDIDAS DE BEM-ESTAR PSICOLÓGICO E UMA PERCEPÇÃO DO CLIMA ESCOLAR COMPETITIVO PERCEBIDO E ALTAS EXPECTATIVAS DE PAIS E PROFESSORES	105
<hr/>		
4.1.	UM PERFIL DE ALUNOS DE 15 ANOS RELATANDO ALTOS NÍVEIS DE CRIATIVIDADE	116
4.2.	UM PERFIL DE ALUNOS DE 15 ANOS COM RELATANDO ALTOS NÍVEIS DE CURIOSIDADE	116
4.3.	DIFERENÇAS DE IDADE NA CRIATIVIDADE	117
4.4.	DIFERENÇAS DE IDADE NA CURIOSIDADE	118
4.5.	DIFERENÇA DE GÊNERO NA CURIOSIDADE E CRIATIVIDADE, ENTRE JOVENS DE 10 E 15 ANOS	119
4.6.	A LACUNA SOCIOECONÔMICA EM CURIOSIDADE E CRIATIVIDADE, ENTRE JOVENS DE 10 E 15 ANOS	120
4.7.	PARCELA DE ALUNOS PARTICIPANDO DE ATIVIDADES ESPORTIVAS E ARTÍSTICAS FORA DA ESCOLA, ENTRE JOVENS DE 10 E 15 ANOS	122
4.8.	DIFERENÇA NAS PONTUAÇÕES DE COMPETÊNCIA, PELA PARTICIPAÇÃO EM ATIVIDADES ESPORTIVAS E ARTÍSTICAS	123
4.9.	COMO AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS SE RELACIONAM COM AS EXPECTATIVAS DE TRABALHAR EM UMA PROFISSÃO RELACIONADA À CIÊNCIAS (ADOLESCENTES DE 15 ANOS)	127
4.10.	COMO AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS SE RELACIONAM COM AS EXPECTATIVAS DE TRABALHAR EM UMA PROFISSÃO CRIATIVA (ADOLESCENTES DE 15 ANOS)	128
<hr/>		
5.1.	TABELA: RELAÇÕES ENTRE OS TRÊS INDICADORES DE RELAÇÕES SOCIAIS NA ESCOLA, POR CIDADE	138
5.1.	PERTENCIMENTO À ESCOLA, POR COORTE	139
5.2.	EXPOSIÇÃO AO <i>BULLYING</i> , POR COORTE E GÊNERO	141
5.3.	RELAÇÕES ALUNO-PROFESSOR, POR COORTE E NÍVEL SOCIOECONÔMICO	144
5.4.	RELAÇÕES ENTRE O SENTIMENTO DOS ALUNOS DE PERTENCIMENTO À ESCOLA E AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS, JOVENS DE 10 ANOS	145
5.5.	RELAÇÕES ENTRE O SENTIMENTO DOS ALUNOS DE PERTENCIMENTO À ESCOLA E AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS, JOVENS DE 15 ANOS	146
5.6.	RELAÇÕES ENTRE A EXPOSIÇÃO DOS ALUNOS AO <i>BULLYING</i> E COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS, JOVENS DE 10 ANOS	148
5.7.	RELAÇÕES ENTRE A EXPOSIÇÃO DOS ALUNOS AO <i>BULLYING</i> E COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS, ADOLESCENTES DE 15 ANOS	149
5.8.	RELAÇÃO ENTRE AS RELAÇÕES ALUNO-PROFESSOR E COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS, JOVENS DE 10 ANOS	151
5.9.	RELAÇÃO ENTRE AS RELAÇÕES ALUNO-PROFESSOR E COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS, ADOLESCENTES DE 15 ANOS	152



GUIA DO LEITOR

O que é a SSES?

A Pesquisa de Competências Socioemocionais (SSES) é uma pesquisa internacional que avalia as condições e práticas que promovem ou dificultam o desenvolvimento de competências socioemocionais para alunos de 10 e 15 anos.

Quais competências socioemocionais são abordadas na SSES?

As competências socioemocionais incluídas nesta pesquisa podem ser organizadas nos amplos domínios dos Cinco Grandes Fatores: Abertura ao Novo, Autogestão, Extroversão, Amabilidade e Resiliência Emocional. Cada um desses domínios pode ser especificado em termos de competências ou características que representam aspectos mais específicos das capacidades dos indivíduos. Na SSES, cada domínio dos Cinco Grandes Fatores é representado por três competências, resultando em um total de 15 competências. Além dessas competências, duas competências adicionais; autoeficácia e motivação para a realização acadêmica estão incluídas.

Quem participou da SSES?

Dez cidades participaram do estudo: Bogotá (Colômbia), Daegu (Coreia do Sul), Helsinque (Finlândia), Houston (Estados Unidos), Istambul (Turquia), Manizales (Colômbia), Moscou (Federação Russa — doravante “Rússia”), Ottawa (Canadá), Sintra (Portugal) e Suzhou (República Popular da China — doravante “China”). Todas as cidades estão localizadas em países da OCDE, exceto Moscou e Suzhou, que estão localizadas em países parceiros.

A SSES abrangeu estudantes matriculados na escola em coortes de duas idades; os estudantes mais novos tinham entre 10 anos e três meses (completos) e 11 anos e dois meses (completos), e os estudantes mais velhos tinham entre 15 anos e três meses (completos) e 16 anos e dois meses (completos), no início do período da avaliação. O relatório refere-se a essas duas coortes como estudantes de 10 e 15 anos.

Pais, professores e diretores também participaram da SSES. Pais e professores forneceram uma avaliação das competências socioemocionais das crianças, bem como informações contextuais sobre a sua aprendizagem e o ambiente doméstico. Os diretores forneceram informações contextuais sobre o ambiente escolar dos estudantes.

O que este relatório contém?

Os resultados da SSES são apresentados em 11 relatórios: um relatório internacional e 10 relatórios de cidades. O relatório internacional concentra-se em comparações internacionais, enquanto os relatórios da cidade fornecem informações mais contextualizadas, juntamente com alguns dos principais resultados para cada um dos participantes.

Um guia para interpretar as conclusões do relatório

Dados subjacentes ao relatório

Os itens que compõem as escalas de competências socioemocionais são afirmações sobre as emoções, atitudes e comportamentos do aluno sobre os quais ele é solicitado a relatar sua concordância, usando cinco opções de resposta que variam de ‘discordo totalmente’ a ‘concordo totalmente’. As respostas aos itens pertencentes à mesma competência são resumidas com uma pontuação em uma escala psicométrica. Para facilitar as comparações entre as escalas de competência, essas escalas são padronizadas. O valor de referência é fixado em 500 e representa o valor atribuído aos respondentes que selecionam o ponto médio em todos os itens ou que selecionam respostas com equilíbrio. Por exemplo, concordam três vezes, discordam três vezes. O desvio padrão é definido como 100 entre as cidades para a coorte mais jovem. Valores mais altos indicam competências percebidas mais altas. Ambas as coortes são medidas na mesma escala. Os dados referidos neste relatório são apresentados no Anexo B e são explorados em maior detalhe, incluindo tabelas adicionais, no *site* da SSES (www.oecd.org/education/cei/social-emotional-skills-study/).

Médias internacionais

Quando são fornecidas médias entre jurisdições, essas médias correspondem à média aritmética de todas as cidades participantes, exceto Sintra (Portugal). Os dados de Sintra (Portugal) não cumpriram as normas técnicas.

Focando em diferenças estatisticamente significativas

Este relatório discute apenas resultados estatisticamente significativos. Eles são indicados em cores mais escuras nas figuras e em negrito nas tabelas.

Números arredondados

Devido a arredondamentos, alguns números nas tabelas podem não somar exatamente os totais. Totais, diferenças e médias são sempre calculados com base em números exatos e arredondados somente após o cálculo.

Todos os erros padrão nesta publicação foram arredondados para uma ou duas casas decimais. Se o valor 0,0 ou 0,00 for mostrado, não significa que o erro padrão seja zero, mas que seja menor que 0,05 ou 0,005, respectivamente.

Abreviações usadas neste relatório

Coef	Coeficiente
Dif.	Diferença
ESCS	Índice de <i>status</i> econômico, social e cultural
N	Número de observações
S.D	Desvio padrão
S.E	Erro padrão
SSES	Pesquisa de Competências Socioemocionais
% S. D.	Porcentagem do desvio padrão

Informações técnicas adicionais

Os leitores interessados em detalhes técnicos adicionais devem consultar a breve nota técnica no final deste volume (Anexo A) e o Relatório Técnico SSES (OCDE, 2021 [1]).

Este relatório usa o serviço StatLinks da OCDE, o que significa que todas as tabelas e figuras são atribuídas a um URL que leva a uma pasta de trabalho do Excel contendo os dados subjacentes. Esses URLs são estáveis e permanecerão inalterados ao longo do tempo. Além disso, os leitores dos *e-books* poderão clicar diretamente nesses *links*, e a pasta de trabalho será aberta em uma janela separada se o navegador da Internet estiver aberto e em execução.

O banco de dados da Pesquisa de Competências Socioemocionais Habilidades Sociais e Emocionais contém os dados brutos e as escalas apresentadas neste relatório. O banco de dados permite que os usuários dividam os dados de mais maneiras do que é possível nesta publicação, a fim de conduzir suas próprias análises das competências socioemocionais habilidades sociais e emocionais dos alunos nas cidades participantes. O banco de dados pode ser acessado no *site* do projeto (<http://www.OECD.org/education/cei/social-emotional-skills-study/>).

Referências

OCDE (2021), OCDE Survey on Social and Emotional Skills: Technical Report, OCDE Publishing, Paris, [1]
<https://www.OECD.org/education/cei/social-emotional-skills-study/sses-technical-report.pdf>.



POR QUE AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS SÃO IMPORTANTES

O que são competências socioemocionais?

Competências socioemocionais são um subconjunto das habilidades, atributos e características de um indivíduo que são importantes para o sucesso individual e o funcionamento social. Elas abrangem disposições comportamentais, estados internos, abordagens para tarefas e gerenciamento e controle de comportamento e sentimentos. As crenças sobre si mesmo e sobre o mundo que caracterizam os relacionamentos de um indivíduo com os outros também são componentes de competências socioemocionais. Elas desempenham um papel importante no desenvolvimento de crianças e adolescentes e, combinadas com o desempenho acadêmico e as competências cognitivas, representam um conjunto holístico de habilidades essenciais para o sucesso na escola e na vida adulta. Mas as competências socioemocionais são mais do que simplesmente facilitadoras do desenvolvimento cognitivo e acadêmico; elas são um importante resultado do desenvolvimento por si só.

A terminologia usada para nomear e descrever essas habilidades varia muito, mas todos os termos se referem ao mesmo espaço conceitual 1. A estrutura de avaliação da pesquisa define competências socioemocionais como “capacidades individuais que podem se manifestar em padrões consistentes de pensamentos, sentimentos e comportamentos” (Kankaraš e Suarez-Alvarez, 2019 [1]). O termo “competências” tem sido amplamente aceito, com base no conhecimento contemporâneo do desenvolvimento dessas competências (Specht *et al.*, 2014 [2]).

As competências socioemocionais incluídas neste estudo podem ser organizadas nos amplos domínios dos Cinco Grandes Fatores: Abertura ao Novo, Autogestão, Extroversão, Amabilidade e Resiliência Emocional. Os Cinco Grandes Fatores são uma das estruturas mais bem estabelecidas no campo da psicologia da personalidade. São amplamente aceitos e têm uma base empírica forte — veja John, Naumann e Soto, 2008 [3], para uma visão geral histórica. Cada um desses domínios pode ser especificado em termos de competências ou características que representam aspectos mais específicos das capacidades dos indivíduos. Por exemplo, o domínio da Amabilidade (que é referido como Colaboração, no estudo) engloba empatia, confiança e cooperação, e o da Abertura (referido como Abertura ao novo, no estudo) inclui competências como tolerância, criatividade e curiosidade. Duas competências adicionais (autoeficácia e motivação para a realização acadêmica) estão incluídas como parte da Pesquisa de Competências Socioemocionais (SSES) e são criadas a partir de itens usados para avaliar outras competências na avaliação. O Quadro A.1 abaixo fornece uma breve visão geral da taxonomia dos Cinco Grandes Fatores e das competências abordadas na SSES. É importante observar que, embora as competências socioemocionais discutidas neste relatório possam de fato ser organizadas na estrutura dos Cinco Grandes Fatores, os resultados do estudo (conforme descrito nos capítulos seguintes) relatam o nível de competência.

Quadro A.1. Interpretação das descobertas da SSES

Os Cinco Grandes Fatores fornecem uma taxonomia geral ou estrutura organizacional para a classificação dos fatores de personalidade. Eles têm sua origem em análises dos termos de linguagem natural que as pessoas usam para descrever a si mesmas e aos outros, ao invés de qualquer perspectiva teórica particular sobre a personalidade humana e seus componentes (John, Naumann e Soto, 2008, p. 3 [3]). A intuição básica por trás dessa chamada

“abordagem lexical” é a ideia de que as “diferenças individuais que são mais salientes e socialmente relevantes na vida das pessoas acabarão sendo codificadas em sua linguagem” e que “a análise do vocabulário da personalidade representada em uma linguagem natural deve, portanto, produzir um conjunto finito de atributos que as pessoas na comunidade linguística geralmente consideram os mais importantes” (John, Angleitner e Ostendorg, 1988 [4]).

Como o próprio nome sugere, a taxonomia dos Cinco Grandes Fatores classifica as macro competências em cinco grupos amplos, comumente rotulados como: Amabilidade, Autogestão, Extroversão, Resiliência Emocional e Abertura ao Novo. Esses domínios amplos são ainda diferenciados em componentes ou características que consistem em subgrupos das competências classificadas como pertencentes a um domínio particular. Diferentes abordagens levam ao desenvolvimento de diferentes, embora relacionadas, estruturas de facetas (ver John, Naumann e Soto, 2008 [3], Tabela 4.3) diferenciadas tanto pelo número quanto pelo conteúdo das facetas identificadas.

Os diferentes domínios e facetas representam agrupamentos post-hoc de descritores de linguagem comum (relacionados), em vez de construções definidas *a priori* em termos de uma estrutura teórica ou conceitual específica. Os termos usados para se referir às competências medidas na SSES (por exemplo, criatividade, tolerância ao estresse) são mais bem pensados, portanto, como rótulos convenientes para agrupamentos de descritores de atitudes, preferências, comportamentos relacionados, etc. Devido às restrições de tempo em geral — avaliações em escala e a consistência necessária das escalas de competências, estas não cobrem todas as conceitualizações potenciais das habilidades; em vez disso, uma conceitualização específica foi escolhida para cada competência. Portanto, é importante que os leitores se refiram aos itens usados para medir as diferentes competências para compreender as características abrangidas por cada habilidade individual incluída no estudo. A título de exemplo, na SSES, os itens relativos à “confiança” dizem respeito ao grau de confiança do sujeito nos outros (confiança interpessoal).

O status conceitual dos Cinco Grandes Fatores é um objeto de debate contínuo, particularmente no que diz respeito aos mecanismos subjacentes às competências e seu papel como determinantes dos resultados da vida. Os pesquisadores concordam com uma diversidade de perspectivas sobre o status conceitual dos Cinco Grandes Fatores. Estes variam de conceitos puramente descritivos a fenômenos de base biológica (John, Naumann e Soto, 2008 [3]).

Os cinco domínios na SSES são:

- **Abertura ao novo:** a abertura ao novo, que se refere à vontade dos indivíduos de considerar outras perspectivas ou de experimentar novas experiências, é preditiva da realização educacional, que tem benefícios positivos ao longo da vida e parece equipar melhor os indivíduos para lidar com mudanças de vida.
- **Autogestão:** Aqueles que são conscienciosos, autodisciplinados e persistentes podem permanecer na tarefa e tendem a ter grandes realizações, especialmente quando se trata de resultados de educação e trabalho.
- **Envolvimento com os outros:** Aqueles que se envolvem com outras pessoas ou são extrovertidos são geralmente enérgicos, positivos e assertivos. Envolver-se com outras pessoas é fundamental para a resiliência emocional, colaboração, abertura ao novo e liderança, e tende a levar a melhores resultados no mercado de trabalho. Os extrovertidos também constroem redes de apoio social mais rapidamente, o que é benéfico para os resultados de saúde mental.
- **Amabilidade:** Pessoas que estão abertas à colaboração podem ser solidárias com os outros e expressar altruísmo. Amabilidade se traduz em relacionamentos de melhor qualidade, comportamentos mais pró-sociais e menos problemas comportamentais.
- **Resiliência emocional:** Abrange competências que permitem aos indivíduos lidar com experiências emocionais negativas e estressores. Ser capaz de regular as próprias emoções é essencial para vários resultados de vida e parece ser um indicador especialmente importante de melhoria da saúde física e mental.

Fonte: Quadro de avaliação (Kankaraš e Suarez-Alvarez, 2019 [1])

Competências socioemocionais são importantes

Em alguns países, o desenvolvimento de uma variedade de competências socioemocionais sempre foi um objetivo educacional ao lado do crescimento cognitivo; para outros, o objetivo da educação tem sido predominantemente o desenvolvimento de habilidades acadêmicas. Mas a pesquisa científica sobre competências socioemocionais, mostrando seu impacto de longo prazo em vários resultados de vida, e o movimento de defesa da aprendizagem socioemocional colocaram as competências socioemocionais no topo da agenda da política educacional de muitos países. Agora, os países estão procurando avidamente por evidências e melhores práticas em competências socioemocionais.

Competências socioemocionais estão relacionadas a resultados importantes do estudante

Muitos fatores além do conhecimento básico e das competências cognitivas dos alunos são contribuintes importantes para o sucesso e o bem-estar de curto e longo prazo. Por exemplo, psicólogos descobriram que a personalidade influencia a qualidade do pensamento de alguém (Barratt, 1995 [5]) e que a coragem (persistência) e o autocontrole influenciam o quanto uma criança aprende na escola (Duckworth *et al.*, 2007 [6]; Duckworth, Quinn e Tsukayama, 2012 [7]). Estudos longitudinais mostraram que o autocontrole infantil, a estabilidade emocional, a persistência e a motivação têm efeitos de longo prazo na saúde e nos resultados no mercado de trabalho na idade adulta (Borghans *et al.*, 2008 [8]; Chetty *et al.*, 2011 [9]; Moffitt *et al.*, 2011 [10]). Alguns estudos até descobriram que esses tipos de atitudes e comportamentos são preditores mais acentuados nos resultados de longo prazo, como frequência à faculdade, rendimentos, compra de casa própria e economias para a aposentadoria, do que as notas do indivíduo em provas em avaliações.

Em outras palavras, o impacto do fortalecimento das competências socioemocionais para melhorar os resultados sociais é considerável e geralmente é complementar ao aumento das competências cognitivas. Também está documentado que o aprimoramento de competências socioemocionais específicas melhora a capacidade dos estudantes de fortalecer suas competências cognitivas. Competências socioemocionais também dependem fundamentalmente de competências cognitivas, como percepção, memória e raciocínio. Assim, as competências cognitivas e socioemocionais estão intimamente interconectadas de maneira dinâmica, de modo que uma competência em nível mais elevado de uma pessoa em um domínio podem influenciar melhor o desenvolvimento de habilidades em outros domínios. É a interação entre os interesses pessoais e outras características da personalidade, de um lado, e as competências cognitivas inatas, do outro, que influenciam o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades que os indivíduos adquirem ao longo da vida (Cattell, 1973 [11]; Ackerman, 1996 [12]). Compreender o nexos entre competências cognitivas e socioemocionais é importante para formuladores de políticas, educadores, pais e professores (Chernyshenko, Kankaraš e Drasgow, 2018 [13]). Mas os benefícios do desenvolvimento das habilidades socioemocionais das crianças não se limita apenas a melhorar o desenvolvimento cognitivo e os resultados acadêmicos. Também está associado à melhoria da saúde mental e outros resultados importantes da vida (OCDE, 2015 [14]). O impacto muitas vezes imperceptível, mas significativo, das competências socioemocionais é explicado por seu papel na formação dos comportamentos e estilos de vida dos indivíduos, que, por sua vez, moldam seus resultados socioeconômicos.

Desempenho acadêmico

A bibliografia especializada empírica existente sugere que as competências socioemocionais estão fortemente relacionadas ao desempenho escolar (OCDE, 2015 [14]). Muitas pesquisas sobre as relações entre as competências socioemocionais e o desempenho escolar foram feitas no nível dos Cinco Grandes Fatores. Uma conclusão importante que foi tirada dessa literatura expansiva é que o domínio da Autogestão e competências dentro do domínio da Autogestão, como responsabilidade, persistência e autocontrole, estão positivamente relacionados ao desempenho escolar dos estudantes. Os alunos que têm mais autogestão tendem a ter um melhor desempenho acadêmico. Além disso, constatou-se que a autogestão, em alguns casos, é um melhor preditor de resultados individuais de longo prazo do que o monitoramento de habilidades cognitivas estabelecidas há muito tempo. Outros Cinco Grandes Fatores que estão positivamente relacionados ao desempenho escolar dos alunos são abertura ao novo e, em menor grau, amabilidade.

Um domínio que muitas vezes está negativamente relacionado ao desempenho escolar dos alunos é o Resiliência Emocional (ou falta de resiliência emocional). Estudantes que têm dificuldade em controlar suas emoções, ou seja, aqueles que são menos tolerantes ao estresse e menos otimistas, tendem a ter desempenho escolar inferior quando comparados a seus pares. As relações entre extroversão e desempenho escolar dos alunos são menos claras. No entanto, estudos descobriram que certas partes da extroversão, como ser mais social, se relacionam negativamente com o desempenho escolar (Almlund *et al.*, 2011 [15]; Kautz *et al.*, 2014 [16]; Poropat, 2009 [17]). Alguns exemplos de estudos que mostram as relações entre as competências socioemocionais e o desempenho acadêmico são descritos no Quadro A.2.

Quadro A.2. Alguns estudos sobre as relações entre competências socioemocionais e desempenho acadêmico

Heckman, Stixrud e Urzua (2006 [18]) analisaram dados da Pesquisa Longitudinal Nacional dos Estados Unidos, de 1979, que incluiu medidas de competências socioemocionais, especificamente, indicadores de autoestima e perda de controle. Eles descobriram que um aumento na medida de habilidades socioemocionais, do 25º ao 75º percentil de sua distribuição, estava associado a um aumento de quase 25 pontos percentuais na probabilidade de o indivíduo possuir um diploma universitário de graduação, com duração de quatro anos, aos 30 anos de idade (importante, esta análise manteve as habilidades cognitivas constantes). Almlund *et al.* (2011 [15]) também destacaram três estudos que usaram amostras nacionalmente representativas para investigar as relações entre os Cinco Grandes Fatores e os anos de escolaridade. Embora cada estudo tivesse variáveis de controle um pouco diferentes, autogestão e abertura ao novo surgiram como preditores significativos e positivos de anos de escolaridade.

Em um estudo longitudinal com 197 estudantes suecos do ensino médio, Rosander e Backstrom (2014 [19]) descobriram que os resultados de autogestão se correlacionaram com as notas acadêmicas até três anos depois e que essa relação não diminuiu após o controle das variáveis de habilidade cognitiva.

Poropat (2009 [17]) conduziu uma meta-análise de estudos que relataram correlações entre pontuações autoavaliadas nos Cinco Grandes Fatores, avaliações cognitivas e as notas das atividades no curso. O número de estudos foi muito grande e variou de 47 (para inteligência) a 138 (para autogestão). É importante ressaltar que a autogestão prediz as notas nas atividades do curso quase tão bem quanto a capacidade cognitiva, e essa associação não diminuiu quando a capacidade cognitiva foi controlada. Isso sugere que as competências socioemocionais são um importante preditor dos resultados dos estudantes por si só, e não apenas como um facilitador das competências cognitivas.

O programa GED

O programa General Educational Development (GED) [foi estabelecido para permitir que os estudantes que abandonaram o Ensino Médio nos Estados Unidos obtivessem um diploma do nível escolar passando no teste GED, uma extensa avaliação de desempenho acadêmico projetada para avaliar se os participantes têm habilidades e conhecimentos comparáveis aos graduados regulares do Ensino Médio. Uma proporção relativamente grande de jovens nos Estados Unidos (cerca de 12% em 2011) obteve o equivalente a um diploma do Ensino Médio por meio desse programa.

Verificou-se que os graduados por meio do GED — estudantes que não concluíram o Ensino Médio e, em seguida, passaram no teste GED para obter um diploma do Ensino Médio — eram fundamentalmente diferentes dos graduados regulares do Ensino Médio. Os graduados pelo GED têm níveis muito semelhantes de habilidades cognitivas aos graduados regulares, mas competências socioemocionais inferiores. A descoberta mais importante, no entanto, foi que as competências socioemocionais relativamente fracas dos graduados do GED tiveram um forte efeito prejudicial em uma série de resultados acadêmicos, profissionais e de vida importantes. Em particular, os graduados do GED tiveram taxas de graduação muito mais baixas na faculdade, períodos mais curtos de inserção no mercado de trabalho, salários por hora mais baixos, taxas de divórcio mais altas, pior saúde, uma maior propensão para fumar, beber, comportamento violento e criminoso, e uma chance maior de ser preso em comparação com graduados regulares do Ensino Médio (Heckman e Kautz, 2012 [20]). Isso mostra que as habilidades cognitivas não podem compensar a falta de competências socioemocionais: ambas são necessárias para que as pessoas prosperem na vida.

O Programa Pré-escolar Perry

O estudo Pré-escolar Perry de Alto Escopo identificou os efeitos de curto e longo prazo de um programa de educação infantil de alta qualidade para crianças pequenas que vivem na pobreza. O programa designou aleatoriamente um grupo de crianças para participar do programa, enquanto outro grupo de crianças formou o grupo de controle. As avaliações do programa mostraram que ele não aumentava a inteligência dos adultos participantes. No entanto, melhorou o desempenho dos participantes em várias dimensões diferentes, como o nível mais alto de escolaridade concluído, pontuações mais altas em avaliações de desempenho, atitudes mais positivas em relação à escola, empregos e rendimentos mais altos e menos prisões. O Programa Pré-escolar Perry mostrou que ambientes que estimulam as emoções produzem alunos mais capazes (Schweinhart *et al.*, 2005 [21]).

Mercado de trabalho / emprego

Além dos resultados da escolaridade, também há os resultados de emprego a serem considerados. Níveis mais altos de educação e notas em avaliações normalmente se traduzem em maiores chances de conseguir um emprego e renda mais alta. Vários estudos mostraram que certas competências socioemocionais estão relacionadas aos resultados de emprego. Por exemplo, competências híbridas como autoeficácia, domínio e elevada autoestima (representando uma combinação de resiliência emocional, autogestão e extroversão) foram consideradas melhores preditores de renda aos 25 anos em comparação com habilidades cognitivas (OCDE, 2015 [14]).

Além disso, Roberts *et al.* (2007 [22]) analisaram diferentes estudos e descobriram que os diferentes domínios dos Cinco Grandes Fatores preveem uma gama de resultados no mercado de trabalho, como emprego e renda, mesmo depois de contabilizar a inteligência. Eles argumentam que os Cinco Grandes Fatores, em muitos casos, até predizem os resultados no mercado de trabalho melhor do que a origem social de alguém, que geralmente é considerado um dos principais preditores dos resultados na vida. Os indicadores dos Cinco Grandes Fatores também são melhores preditores de resultados relacionados ao trabalho do que a inteligência, e essa associação mais forte não é surpreendente, visto que os Cinco Grandes Fatores são multidimensionais, cobrindo uma gama mais ampla de habilidades. Alguns exemplos de estudos que mostram as relações entre as competências socioemocionais e os resultados do emprego são descritos no Quadro A.3.

Aspectos de desempenho no trabalho (frequentemente medidos na bibliografia especializada por meio de indicadores como desempenho de tarefas, comportamento em relação à cidadania organizacional e comportamento no trabalho) também estão relacionados a competências socioemocionais (Rotundo e Sackett, 2002 [23]; Sackett e Walmsley, 2014 [24]). Das cinco macro competências principais, a autogestão é o mais fortemente associado ao desempenho no trabalho, mas tem cerca de metade da capacidade de previsão quando comparada com a inteligência. A autogestão, no entanto, pode desempenhar um papel mais onipresente do que a inteligência. A importância da inteligência aumenta com a complexidade do trabalho (o processamento de informações requerido para aquele trabalho), e as habilidades cognitivas são mais importantes para professores, cientistas e gerentes seniores do que para trabalhadores semiquilificados ou não qualificados (Schmidt e Hunter, 2004 [25]). A importância da autogestão, no entanto, não varia muito com a complexidade da atividade (Barrick e Mount, 1991 [26]), sugerindo que ela se aplica a um espectro mais amplo de trabalhos.

Quadro A.3. Exemplos de estudos sobre as relações entre competências socioemocionais e emprego

Vários estudos mostraram que as competências socioemocionais podem ser tão importantes quanto as competências cognitivas para determinar os resultados de emprego. Em um estudo longitudinal conduzido no Reino Unido, os homens que eram mais extrovertidos aos 10 anos de idade tiveram níveis mais baixos de desemprego dos 16 aos 29 anos após o controle das variáveis de habilidade cognitiva (Macmillan, 2013 [27]). Indicadores de extroversão (ser extrovertido e sociável) aos 10 anos de idade também foram associados a se tornar um empresário aos 34 anos após o controle da capacidade cognitiva geral, *locus* de controle e elevada autoestima (Schoon e Duckworth, 2012 [28]). A evidência de uma meta-análise mostra que as competências socioemocionais específicas que mais fortemente se correlacionaram com o comportamento empreendedor (criação de negócios, sucesso na esfera empresarial) foram motivação acadêmica para a realização, autoeficácia generalizada, capacidade de inovação e tolerância ao estresse. Elas estão associadas a uma personalidade proativa e a uma necessidade de autonomia (Rauch e Frese, 2007 [29]) e podem ser detectadas já na adolescência (Muniz *et al.*, 2014 [30]). Evidências de um estudo longitudinal realizado na Alemanha também indicaram que o tempo que um indivíduo tenha passado desempregado estava associado a níveis de simpatia e abertura entre os sujeitos considerados e que essas associações variaram por gênero (Boyce *et al.*, 2015 [31]). Isso sugere que diferentes combinações de competências socioemocionais são relevantes para diferentes tipos de empregos, tarefas ou ocupações. Ao educar os jovens e prepará-los para o futuro mercado de trabalho, os sistemas educacionais devem identificar e desenvolver as habilidades dos estudantes mais necessárias para os setores de trabalho em expansão.

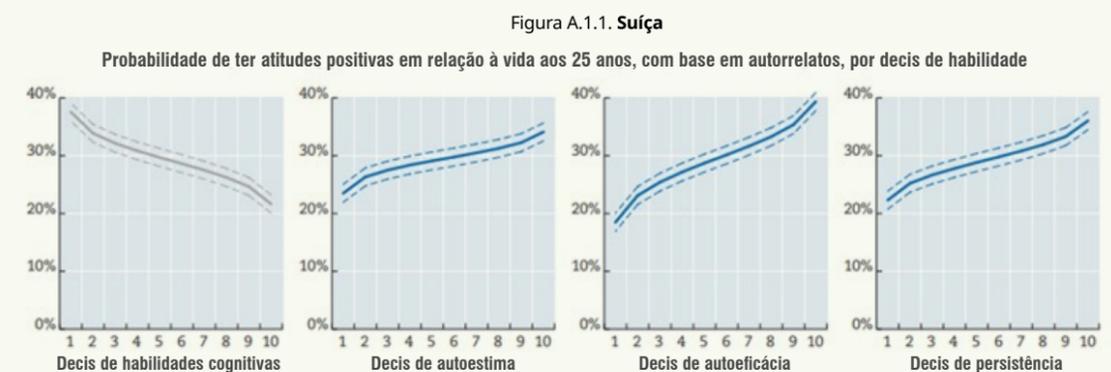
Bem-estar e saúde

As competências socioemocionais desempenham um papel importante na previsão dos resultados de saúde. Em geral, as habilidades nos domínios da Autogestão, Abertura ao Novo e Amabilidade estão positivamente associadas à longevidade. Em contraste, o neuroticismo e o pessimismo estão associados a um risco aumentado de mortalidade prematura. Uma meta-análise do valor preditivo dos Cinco Grandes Fatores para mortalidade descobriu que, mesmo quando controlando-os para outros fatores relacionados, os efeitos das cinco dimensões, e especialmente da autogestão, sobre a longevidade são mais fortes do que aqueles de habilidades cognitivas e *nível socioeconômico* (Roberts *et al.*, 2007 [22]). Além disso, um estudo de Strickhouser, Zell e Krizan (2017 [32]) possivelmente fornece as estimativas mais atualizadas das associações dos Cinco Grandes Fatores com os resultados da vida. Eles combinaram os resultados de 36 meta-análises que investigavam as relações entre competências socioemocionais e saúde e bem-estar. Eles descobriram que Amabilidade, Autogestão e Resiliência Emocional estão forte e positivamente relacionadas à saúde mental e física e ao comportamento geral de saúde. Extroversão e Abertura ao Novo também mostram relações positivas, embora menores, com o comportamento físico, mental e de saúde geral.

A influência de certas competências socioemocionais nos comportamentos relacionados à saúde é um dos melhores exemplos de relações mediadas ou indiretas entre habilidades socioemocionais e resultados de vida importantes. As competências socioemocionais influenciam a probabilidade de um indivíduo se envolver em hábitos não saudáveis, como tabagismo, uso excessivo de álcool, comportamento sexual de risco ou alimentação não saudável, e os consequentes resultados de vida associados a esses hábitos. Extroversão, por exemplo, foi avaliada como um preditor de atividade física (Wilson e Dishman, 2015 [33]), Amabilidade prediz sexo seguro e não tabagismo (Hoyle, Fejfar e Miller, 2000 [34]; Malouff, Thorsteinsson e Schutte, 2006 [35]) e Autogestão prediz uma gama de comportamentos de saúde, incluindo direção segura, alimentação saudável e prevenção do uso de substâncias (Bogg e Roberts, 2004 [36]).

Quadro A.4. Um estudo sobre as relações entre competências socioemocionais e bem-estar

O Relatório de Habilidades para o Progresso Social da OCDE (OCDE, 2015 [14]) concluiu que fortalecer as competências socioemocionais, como confiança, autoeficácia, autossatisfação e persistência, estava forte e positivamente associado a indicadores subjetivos de bem-estar (satisfação com a vida e felicidade). A figura abaixo mostra isso em detalhes. Os resultados são baseados em análises longitudinais conduzidas em 2012 pelo projeto Education and Social Progress (ESP) [Educação e Progresso Social] da OCDE para 11 países da organização, incluindo Austrália, Bélgica, Canadá, Alemanha, Coreia do Sul, Nova Zelândia, Noruega, Suécia, Suíça, Reino Unido e os Estados Unidos.



Nota: As linhas sólidas representam a probabilidade de ter atitudes positivas em relação à vida aos 25 anos com base em autorrelatos, e as linhas pontilhadas, intervalos de confiança de 2,5-97,5%. As habilidades cognitivas são capturadas por um fator de habilidade cognitiva latente estimado usando medidas de notas de leitura, matemática e ciências no PISA aos 15 anos. Competências socioemocionais são capturadas por um fator de autoestima latente estimado usando indicadores de autossatisfação, "reconhecimento de suas próprias boas qualidades" e "confiança em fazer as coisas bem" aos 16 anos; um fator de autoeficácia latente estimado usando medidas de "confiança na capacidade de resolver problemas difíceis ao fazer esforços"; "confiança em lidar com tudo o que vier em seu caminho" aos 16 anos e "confiança em lidar com eficiência com os fatos durante eventos inesperados"; e um fator de persistência latente estimado por meio de medidas de "orientação para o alcance das metas", rigor e meticulosidade aos 16 anos.

Coessão social

Competências socioemocionais também beneficiam indivíduos e sociedades na regulação de problemas comportamentais, como agressão, violência de gênero, criminalidade e uso de substâncias lícitas. Tackett (2006 [37]) descobriu que crianças com baixa Amabilidade, Autogestão e Resiliência Emocional apresentaram taxas mais altas de comportamentos antissociais, agressivos e violadores de regras.

O relatório Habilidades para o Progresso da OCDE (OCDE, 2015 [14]) examinou os efeitos de diferentes competências socioemocionais nos resultados de vida futura de crianças do Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Por exemplo, a amostra de Crianças Competentes da Nova Zelândia foi usada para examinar a relação entre habilidades cognitivas, socioemocionais, satisfação com a vida e problemas comportamentais. O estudo observou que, aos 8 anos de idade, maior Autogestão e Extroversão tiveram uma relação muito mais forte com uma diminuição nos problemas comportamentais dos alunos, como beber, fumar e o abuso de substâncias entorpecentes.

Competências socioemocionais são maleáveis

Competências socioemocionais são maleáveis. Elas são parcialmente moldadas por ambientes e relações como famílias, escolas, colegas, eventos de vida e ações e percepções individuais. Elas também podem ser moldadas por meio da aprendizagem e tendem a mudar com a idade (Kautz *et al.*, 2014 [16]; Chernyshenko, Kankaraš e Drasgow, 2018 [13]). Por exemplo, Roberts e DelVecchio (2000 [38]) analisaram 152 estudos longitudinais que testaram e reavaliaram traços de personalidade. A análise deles mostrou que a personalidade tem mais maleabilidade desde a infância até a adolescência e, então, se torna mais estável com a idade, estagnando por volta dos 50 anos. Especificamente, verificou-se que a Amabilidade, a Autogestão e a Abertura ao Novo diminuem do final da infância para o início da adolescência e, em seguida, aumentam rapidamente novamente do final da adolescência para o início da idade adulta. A Resiliência Emocional também parece diminuir na adolescência antes de se recuperar mais tarde na vida (Roberts, Walton e Viechtbauer, 2006 [39]).

Há uma série de estudos que examinam o efeito de diferentes intervenções realizadas na escola para melhorar a aprendizagem socioemocional dos estudantes (Durlak *et al.*, 2011 [40]; Park-Higgerson *et al.*, 2008 [41]; Sklad *et al.*, 2012 [42]). Esses programas geralmente têm como objetivo impulsionar competências socioemocionais específicas ou influenciar um subconjunto específico de resultados dos alunos, como comportamentos sociais positivos, problemas de comportamento e desempenho acadêmico. Por exemplo, uma meta-análise de Durlak *et al.* (2011 [43]) mostra que os programas de aprendizagem socioemocional tiveram efeitos positivos significativos nas competências socioemocionais específicas e nas atitudes sobre si mesmo, os outros e a escola. Eles aumentaram o comportamento pró-social, reduziram os problemas de comportamento e melhoraram o desempenho escolar. Isso mostra que as pessoas não nascem com um conjunto fixo de competências socioemocionais. Em vez disso, há um potencial considerável para as pessoas desenvolverem essas competências ao longo da vida (Helson *et al.*, 2002 [44]; Srivastava *et al.*, 2003 [45]).

Estudos relacionando dados sobre professores e estudantes sugerem que os professores têm um impacto nas competências socioemocionais dos alunos. Espera-se que educadores e escolas não apenas aumentem o desempenho dos jovens, conforme medido por meio do PISA e outras avaliações, mas forneçam ambientes de apoio emocional que contribuam para o desenvolvimento socioemocional dos alunos (Blazar e Kraft, 2017 [46]; Pianta e Hamre, 2009 [47]). Nos últimos anos, duas abordagens de pesquisa examinaram esta questão usando evidências empíricas. O primeiro focou em estimar a contribuição dos professores para os resultados dos estudantes, muitas vezes referidos como “efeitos do professor” ou “valor agregado do professor” (Chetty, Friedman e Rockoff, 2014 [48]; Hanushek e Rivkin, 2010 [49]). Esses estudos descobriram que, assim como as notas das avaliações, os professores variam consideravelmente em sua capacidade de impactar o desenvolvimento socioemocional dos alunos em uma variedade de comportamentos escolares observados (Gershenson, 2016 [50]; Jackson, 2018 [51]; Jennings e Di Prete, 2010 [52]; Koedel, 2008 [53]; Kraft, 2019 [54]; Ladd e Sorensen, 2017 [55]; Ruzek *et al.*, 2015 [56]). A segunda abordagem de pesquisa focou em observações de sala de aula como um meio de identificar aspectos das práticas de ensino que afetam os resultados cognitivos dos alunos, bem como os socioemocionais (Blazar *et al.*, 2017 [57]; Hafen *et al.*, 2015 [58]). As interações dos professores com os estudantes, a organização da sala de aula e a ênfase no pensamento crítico em assuntos específicos foram encontrados para apoiar o desenvolvimento dos alunos em áreas além de suas habilidades acadêmicas básicas (Blazar e Kraft, 2017 [46]).

A infância e a adolescência são períodos fundamentais para o desenvolvimento de competências socioemocionais. Tanto as competências cognitivas quanto as socioemocionais se desenvolvem de maneira dinâmica ao longo da vida de uma pessoa. No que é chamado de “habilidades geram habilidades”, os estudantes com maiores competências cognitivas iniciais e competências socioemocionais têm uma vantagem na aquisição e aprimoramento de habilidades cognitivas e socioemocionais mais tarde na vida. Isso ocorre porque as estas são altamente maleáveis nos primeiros anos de vida e durante a adolescência (Kautz *et al.*, 2014 [16]; Cunha e Heckman, 2007 [59]; Cunha, Heckman e Schennach, 2010 [60]). A plasticidade diferencial de diferentes habilidades por idade tem implicações importantes para o desenho de políticas eficazes (Kautz *et al.*, 2014 [16]).

A maleabilidade das competências socioemocionais permite que sejam modificadas ou desenvolvidas para melhor. As escolas podem desempenhar um papel particularmente importante no fornecimento de ambientes de aprendizagem onde as competências podem ser desenvolvidas, aprimoradas e reforçadas por meio da prática e das experiências diárias.

Quadro A.5. Esforços dos países participantes para promover competências socioemocionais nas salas de aula da etapa equivalente aos anos iniciais do Ensino Fundamental

Nos últimos anos, mais países começaram a enfatizar o desenvolvimento das competências socioemocionais dos alunos, incorporando-as ao currículo geral desde os primeiros anos de vida. Isso inclui requisitos de currículo formal que estabelecem metas e resultados de aprendizagem, bem como recomendações que os professores podem usar de maneira flexível e informal para promover as competências socioemocionais. Os seguintes territórios participantes implementaram medidas formais e informais para incentivar a aprendizagem socioemocional na sala de aula:

Ottawa - Canadá

Em 2016, os ministros da Educação provinciais e territoriais apresentaram seis competências globais em um esforço pan-canadense para preparar os estudantes para um futuro complexo e imprevisível, com contextos políticos, sociais, econômicos, tecnológicos e ecológicos em rápida mudança. Construindo em bases sólidas de letramento matemático e alfabetização, essas competências são: Pensamento crítico e solução de problemas; Inovação, Criatividade e Empreendedorismo; Aprendendo a Aprender Autogestão e Autodireção; Colaboração; Comunicação; e Cidadania Global e Sustentabilidade. Essas competências englobam um conjunto abrangente de atitudes, habilidades, conhecimentos e valores que são interdependentes, interdisciplinares e podem ser aproveitados em uma variedade de situações locais e globais. Elas fornecem aos alunos a capacidade de atenderem às demandas variáveis e contínuas da vida, do trabalho e da aprendizagem; de serem ativos e responsivos em suas comunidades; de compreenderem perspectivas diversas; e de agirem em questões de importância global. Esta estrutura está intimamente alinhada com as competências que foram priorizadas por meio da introdução de novos currículos, programas e iniciativas. Espera-se que o movimento evolua com base no envolvimento provincial e territorial com essas competências (OCDE, 2020 [61]).

Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, as escolas em Ottawa seguem o Currículo de Educação Física e Saúde Elementar de Ontário, que visa as competências socioemocionais que são essenciais para o desenvolvimento integral dos estudantes. O currículo permite que os alunos identifiquem obstáculos e gerenciem suas respostas emocionais. Os alunos são incentivados a expressarem seus sentimentos e a serem compreensivos e compassivos com os sentimentos dos outros. O currículo também se concentra no desenvolvimento de estratégias eficazes de controle e enfrentamento do estresse, a fim de desenvolver a resiliência dos alunos durante situações difíceis. Isso está diretamente relacionado à manutenção da motivação positiva e da perseverança, o que é fundamental para fomentar o senso de otimismo e esperança dos estudantes (Ontario Public Service, 2019 [62]).

Suzhou, China

Em Suzhou, China, as escolas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental seguem o currículo básico do Ministério da Educação com foco no desenvolvimento do conhecimento, habilidades, atitude emocional e valores dos alunos. O objetivo deste currículo é capacitar os estudantes a resolver problemas de forma prática e se comunicar de forma eficiente por meio do desenvolvimento de responsabilidade e mentalidades inovadoras. Competências socioemocionais são incorporadas aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental por meio de disciplinas existentes, como moralidade e estado de direito, chinês, ciências e inglês. Esses cursos têm como objetivo desenvolver diversas habilidades, incluindo curiosidade, cooperação, tolerância, iniciativa social e persistência. Os alunos da 1ª a 2ª séries seguem cursos sobre moralidade e vida, enquanto os da 1ª a 6ª séries estudam moralidade e sociedade. As competências socioemocionais alvo desses componentes curriculares incluem motivação para a realização acadêmica, assertividade, cooperação, curiosidade, criatividade, controle emocional, empatia, otimismo, persistência, responsabilidade, autocontrole, autoeficácia, iniciativa social, tolerância ao estresse, tolerância e confiança.

Bogotá, Colômbia

O governo de Bogotá iniciou o currículo Emoções para a Vida, que incentiva o diálogo sobre a importância da educação para a construção da paz nas escolas, cidades e países, nas escolas de Ensino Fundamental. A iniciativa promove ideias de abertura ao novo e engajamento com os outros. Este programa também promove competências socioemocionais como cooperação, controle emocional, empatia, autocontrole, iniciativa social, tolerância ao estresse, tolerância e confiança.

Coreia do Sul

Com base no conceito coreano de “Hongik Ingan”, ou o impulso para beneficiar amplamente a humanidade, a Coreia do Sul assim define seu perfil de estudante: “Uma Pessoa Educada”. O programa tem como objetivos: permitir a cada cidadão levar uma vida plena de dignidade humana, contribuir para o desenvolvimento de um estado democrático, apoiar a realização de um ideal de prosperidade humana partilhada e assegurar o cultivo do caráter e o desenvolvimento de competências para uma vida independente e com qualidades necessárias a um cidadão democrático sob o ideal humanitário. Com base no propósito objetivos da educação, a visão de uma pessoa educada neste currículo é especificada da seguinte forma: 1) uma pessoa autodirigida que constrói uma identidade própria e explora uma carreira e uma vida com base no seu desenvolvimento integral; 2) uma pessoa criativa que descobre algo novo por meio de diversas ideias e desafios baseados em habilidades básicas; 3) uma pessoa culta que valoriza e promove a cultura da humanidade com base na alfabetização cultural e na compreensão de diversos valores; e 4) uma pessoa que vive em harmonia com os outros, cumprindo a ética do cuidar e compartilhando como um cidadão democrático o senso de comunidade e conexão com o mundo.

Portugal

O Perfil dos Alunos ao Final da Escolaridade Obrigatória está estruturado em princípios, visões, valores e áreas de competência que todos os alunos devem desenvolver ao final dos 12 anos de escolaridade. Os valores delineados na estrutura conceitual do perfil refletem uma filosofia humanística, que promove a inclusão e a diversidade de valores, e vê cada aluno como um ser humano único. Ao mobilizar valores e competências que lhes permitem atuar sobre a vida e a história de indivíduos e sociedades para tomar decisões livres e informadas sobre questões naturais, sociais e éticas, e realizar uma participação cívica ativa, consciente e responsável, os alunos desta geração global estão ajudando a construir uma cultura científica, artística e humanística.

Referências

- Ackerman, P. (1996), “A theory of adult intellectual development: Process, personality, interests, and knowledge”, *Intelligence*, Vol. 22/2, pp. 227-257, [https://doi.org/10.1016/S0160-2896\(96\)90016-1](https://doi.org/10.1016/S0160-2896(96)90016-1). [12]
- Almlund, M. et al. (2011), “Personality psychology and economics”, NBER Working paper series. [15]
- Barratt, E. (1995), “History of personality and intelligence theory and research”, in Saklofske, D. and M. Zeidner (eds.), *International Handbook of Personality and Intelligence. Perspectives on Individual Differences*, Springer, Boston, MA, http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4757-5571-8_1. [5]
- Barrick, M. and M. Mount (1991), “The Big Five personality dimensions and job performance: A meta-analysis”, *Personnel Psychology*, Vol. 44/1, pp. 1-26, <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1991.tb00688.x>. [26]
- Blazar, D. et al. (2017), “Attending to general and mathematics-specific dimensions of teaching: Exploring factors across two observation instruments”, *Educational Assessment*, Vol. 22/2, pp. 71-94, <http://dx.doi.org/10.1080/10627197.2017.1309274>. [57]
- Blazar, D. and M. Kraft (2017), “Teacher and teaching effects on students’ attitudes and behaviors”, *Educational Evaluation and Policy Analysis*, Vol. 39/1, pp. 146-170, <http://dx.doi.org/10.3102/0162373716670260>. [46]
- Bogg, T. and B. Roberts (2004), “Conscientiousness and Health-Related Behaviors: A Meta-Analysis of the Leading Behavioral Contributors to Mortality”, *Psychological Bulletin*, Vol. 130/6, pp. 887-919, <https://doi.org/10.1037/0033-2909.130.6.887>. [36]
- Borghans, L. et al. (2008), “The economics and psychology of personality traits”, *Journal of Human Resources*, Vol. 43/4, pp. 972-1059, <http://dx.doi.org/10.1353/jhr.2008.0017>. [8]
- Boyce, C. et al. (2015), “Personality change following unemployment.”, *Journal of Applied Psychology*, Vol. 100/4, pp. 991-1011, <http://dx.doi.org/10.1037/a0038647>. [31]
- Cattell, R. (1973), “The Measurement of the Healthy Personality and the Healthy Society”, *The Counselling Psychologist*, <https://doi.org/10.1177/001100007300400205>. [11]
- Chernyshenko, O., M. Kankaraš and F. Drasgow (2018), “Social and emotional skills for student success and well-being: Conceptual framework for the OECD study on social and emotional skills”, *OECD Education Working Papers*, No. 173, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/db1d8e59-en>. [13]
- Chetty, R. et al. (2011), “How does your kindergarten classroom affect your earnings? Evidence from Project STAR”, *The Quarterly Journal of Economics*, Vol. 126/4, pp. 1593-1660, <http://dx.doi.org/10.1093/qje/qjr041>. [9]
- Chetty, R., J. Friedman and J. Rockoff (2014), “Measuring the impacts of teachers II: Teacher value-added and student outcomes in adulthood”, *American Economic Review*, Vol. 104/9, pp. 2633-2679, <http://dx.doi.org/10.1257/aer.104.9.2633>. [48]
- Cunha, F. and J. Heckman (2007), “The Technology of Skill Formation”, *American Economic Review*, Vol. 97/2, pp. 31-47, <http://dx.doi.org/DOI: 10.1257/aer.97.2.31>. [59]
- Cunha, F., J. Heckman and S. Schennach (2010), “Estimating the technology of cognitive and noncognitive skill formation”, *Econometrica*, Vol. 78/3, pp. 883-931. [60]
- Duckworth, A. et al. (2007), “Grit: Perseverance and passion for long-term goals”, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 92/6, pp. 1087-1101, <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.92.6.1087>. [6]
- Duckworth, A., P. Quinn and E. Tsukayama (2012), “What No Child Left Behind leaves behind: The roles of IQ and self-control in predicting standardized achievement test scores and report card grades”, *Journal of Educational Psychology*, Vol. 104/2, pp. 439-451, <http://dx.doi.org/10.1037/a0026280>. [7]
- Duckworth, A. and D. Yeager (2015), “Measurement matters: Assessing Personal Qualities Other Than Cognitive Ability for Educational Purposes”, *Educational Researcher*, Vol. 44/15, <https://doi.org/10.3102/0013189X15584327>. [63]



- Durlak, J. et al. (2011), "The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions", *Child Development*, doi: 10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x, pp. 405-432. [43]
- Durlak, J. et al. (2011), "The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions", *Child Development*, Vol. 82/1, pp. 405-432, <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>. [40]
- Gershenson, S. (2016), "Linking teacher quality, student attendance, and student achievement", *Education Finance and Policy*, Vol. 11/2, pp. 125-149, http://dx.doi.org/10.1162/EDFP_a_00180. [50]
- Hafen, C. et al. (2015), "Teaching through interactions in secondary school classrooms: Revisiting the factor structure and practical application of the classroom assessment scoring system-secondary", *The Journal of Early Adolescence*, Vol. 35/5-6, pp. 651-680, <http://dx.doi.org/10.1177/0272431614537117>. [58]
- Hanushek, E. and S. Rivkin (2010), "Generalizations about using value-added measures of teacher quality", *American Economic Review*, Vol. 100/2, pp. 267-271, <http://dx.doi.org/10.1257/aer.100.2.267>. [49]
- Heckman, J. and T. Kautz (2012), "Hard evidence on soft skills", *Labour Economics*, Vol. 19, pp. 451-464. [20]
- Heckman, J., J. Stixrud and S. Urzua (2006), "The Effects of Cognitive and Noncognitive Abilities on Labor Market Outcomes and Social Behavior", *Journal of Labor Economics*, Vol. 24/3, <https://doi.org/10.1086/504455>. [18]
- Helson, R. et al. (2002), "The growing evidence for personality change in adulthood: Findings from research with personality inventories", *Journal of Research in Personality*, Vol. 36/4, pp. 287-306. [44]
- Hoyle, R., M. Fejfar and J. Miller (2000), "Personality and Sexual Risk Taking: A Quantitative Review", *Journal of Personality*, Vol. 68, pp. 1203-1231, <http://dx.doi.org/10.1111/1467-6494.00132>. [34]
- Jackson, C. (2018), "What do test scores miss? The importance of teacher effects on non-test score outcomes", *Journal of Political Economy*, Vol. 126/5, pp. 2072-2107, <http://dx.doi.org/10.1086/699018>. [51]
- Jennings, J. and T. DiPrete (2010), "Teacher effects on social and behavioral skills in early elementary school", *Sociology of Education*, Vol. 83/2, pp. 135-159, <http://dx.doi.org/10.1177/0038040710368011>. [52]
- John, O., A. Angleitner and F. Ostendorf (1988), "The lexical approach to personality: a historical review of trait taxonomic research", *European Journal of Personality*, Vol. 2, pp. 171-203. [4]
- John, O., R. Robins and L. Pervin (eds.) (2008), *Paradigm shift to the Integrative Big Five Trait Taxonomy. History, Measurement and Conceptual Issues*, The Guilford Press. [3]
- Kankaraš, M. and J. Suarez-Alvarez (2019), "Assessment framework of the OECD Study on Social and Emotional Skills", *OECD Education Working Papers*, No. 207, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/5007adef-en>. [1]
- Kautz, T. et al. (2014), "Fostering and measuring skills: improving cognitive and non-cognitive skills to promote lifetime success", *NBER Working Paper 20749*, <http://www.nber.org/papers/w20749>. [16]
- Koedel, C. (2008), "Teacher quality and dropout outcomes in a large, urban school district", *Journal of Urban Economics*, Vol. 64/3, pp. 560-572, <http://dx.doi.org/10.1016/j.jue.2008.06.004>. [53]
- Kraft, M. (2019), "Teacher effects on complex cognitive skills and social-emotional competencies", *Journal of Human Resources*, Vol. 54/1, pp. 1-36, <http://dx.doi.org/10.3368/jhr.54.1.0916.8265R3>. [54]
- Ladd, H. and L. Sorensen (2017), "Returns to teacher experience: Student achievement and motivation in middle school", *Education Finance and Policy*, Vol. 12/2, pp. 241-279, http://dx.doi.org/10.1162/EDFP_a_00194. [55]
- Macmillan, L. (2013), "The role of non-cognitive and cognitive skills, behavioural and educational outcome in accounting for the intergenerational transmission of worklessness", *DoQSS Working Papers*. [27]
- Malouff, J., E. Thorsteinsson and N. Schutte (2006), "The Five-Factor Model of Personality and Smoking: A Meta-Analysis", *Journal of Drug Education*, Vol. 36/1, pp. 47-58, <http://dx.doi.org/10.2190/9EP8-17P8-EKG7-66AD>. [35]
- Moffitt, T. et al. (2011), "A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety", *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, Vol. 108/7, pp. 2693-2698, <http://dx.doi.org/10.1073/pnas.1010076108>. [10]
- Muniz, J. et al. (2014), "Enterprising personality profile in youth: Components and assessment", *Psicothema*, <http://dx.doi.org/10.7334/psicothema2014.182>. [30]
- OECD (2020), *What Students Learn Matters: Towards a 21st Century Curriculum*, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/d86d4d9a-en>. [61]
- OECD (2015), *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*, OECD Skills Studies, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264226159-en>. [14]
- Ontario Public Service (2019), *Health and Physical Education Curriculum*. [62]
- Park-Higgerson, H. et al. (2008), "The Evaluation of School-Based Violence Prevention Programs: A Meta-Analysis*", *Journal of School Health*, Vol. 78/9, pp. 465-479, <http://dx.doi.org/10.1111/j.1746-1561.2008.00332.x>. [41]
- Pianta, R. and B. Hamre (2009), "Conceptualization, measurement, and improvement of classroom processes: Standardized observation can leverage capacity", *Educational Researcher*, Vol. 38/2, pp. 109-119, <http://dx.doi.org/10.3102/0013189X09332374>. [47]
- Poropat, A. (2009), "A Meta-Analysis of the Five-Factor Model of Personality and Academic Performance", *Psychological Bulletin*, Vol. 135/2, pp. 322-338, <http://dx.doi.org/10.1037/a0014996>. [17]
- Rauch, A. and M. Frese (2007), "Let's put the person back into entrepreneurship research: A meta-analysis on the relationship between business owners' personality traits, business creation, and success", *European Journal of Work and Organizational Psychology*, Vol. 16/4, pp. 353-385, <http://dx.doi.org/10.1080/13594320701595438>. [29]
- Roberts, B. and W. DelVecchio (2000), "The Rank-Order Consistency of Personality Traits from Childhood to Old Age: A Quantitative Review of Longitudinal Studies", *Psychological bulletin*, Vol. 126, pp. 3-25. [38]
- Roberts, B. et al. (2007), "The Power of Personality: The Comparative Validity of personality Traits, Socioeconomic status, and Cognitive Ability for Predicting Important Life Outcomes", *Perspectives on Psychological Science*, Vol. 2/4. [22]
- Roberts, B., K. Walton and W. Viechtbauer (2006), "Patterns of mean-level change in personality traits across the life course: a meta-analysis of longitudinal studies", *Psychological Bulletin*, Vol. 132/1, pp. 1-25, <https://doi.org/10.1037/0033-2909.132.1.1>. [39]
- Rosander, P. and M. Bäckström (2014), "Personality traits measured at baseline can predict academic performance in upper secondary school three years later", *Personality and Social Psychology*, Vol. 55, pp. 611-618, <http://dx.doi.org/DOI:10.1111/sjop.12165>. [19]
- Rotundo, M. and P. Sackett (2002), "The relative importance of task, citizenship, and counterproductive performance to global ratings of job performance: A policy-capturing approach.", *Journal of Applied Psychology*, Vol. 87/1, pp. 66-80, <http://dx.doi.org/10.1037/0021-9010.87.1.66>. [23]
- Ruzek, E. et al. (2015), "Using value-added models to measure teacher effects on students' motivation and achievement", *The Journal of Early Adolescence*, Vol. 35/5-6, pp. 852-882, <http://dx.doi.org/10.1177/0272431614525260>. [56]
- Sackett, P. and P. Walmsley (2014), "Which Personality Attributes Are Most Important in the Workplace?", *Perspectives on Psychological Science*, Vol. 9/5, pp. 538-551, <http://dx.doi.org/10.1177/1745691614543972>. [24]



- Schmidt, F. and J. Hunter (2004), "General Mental Ability in the World of Work: Occupational Attainment and Job Performance", *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 86/1, pp. 162-173, <https://doi.org/10.1037/0022-3514.86.1.162>. [25]
- Schoon, I. and K. Duckworth (2012), "Who Becomes an Entrepreneur? Early Life Experiences as Predictors of Entrepreneurship", *Developmental Psychology*, Vol. 48/6, <http://dx.doi.org/10.1037/a0029168>. [28]
- Schweinart, L. et al. (2005), *The High/Scope Perry Preschool Study through age 40. Summary, conclusions and frequently asked questions*, High/Scope Press. [21]
- Sklad, M. et al. (2012), "Effectiveness of school-based universal social, emotional, and behavioral programs: Do they enhance students' development in the area of skill, behavior, and adjustment?", *Psychology in the Schools*, Vol. 49/9, pp. 892-909, <https://doi.org/10.1002/pits.21641>. [42]
- Specht, J. et al. (2014), "What Drives Adult Personality Development? A Comparison of Theoretical Perspectives and Empirical Evidence", *European Journal of Personality*, Vol. 28/3, pp. 216-230, <http://dx.doi.org/10.1002/per.1966>. [2]
- Srivastava, S. et al. (2003), "Development of Personality in Early and Middle Adulthood: Set Like Plaster or Persistent Change?", *Journal of personality and social psychology*, Vol. 84, pp. 1041-1053. [45]
- Strickhouser, J., E. Zell and Z. Krizan (2017), "Does personality predict health and well-being? A metasynthesis", *Health psychology*, Vol. 36/8, pp. 797-810, <http://dx.doi.org/doi:10.1037/hea0000475>. [32]
- Tackett, J. (2006), "Evaluating models of the personality-psycho pathology relationship in children and adolescents", *Clinical Psychology Review*, Vol. 26/5, pp. 584-599, <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2006.04.003>. [37]
- Wilson, K. and R. Dishman (2015), "Personality and physical activity: A systematic review and meta-analysis", *Personality and Individual Differences*, Vol. 72, pp. 230-242, <https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.08.023>. [33]

Notas de rodapé

- ¹ Para debate, consulte Duckworth and Yeager, 2015[63].

O QUE É A PESQUISA DA OCDE SOBRE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS?

Origem e propósito

Este relatório é o primeiro esforço internacional para desenvolver uma pesquisa abrangente sobre as competências socioemocionais dos alunos e, portanto, um marco importante no desenvolvimento de longo prazo no trabalho sobre competências socioemocionais na OCDE. O trabalho conceitual sobre os resultados de aprendizagem sociais desde 2010, seguido pelo trabalho analítico em bases de dados longitudinais existentes no projeto "Educação e Progresso Social", entre 2012 e 2016, constituem a base para a Pesquisa sobre Competências Socioemocionais (SSES).

Apesar do crescente interesse político em competências socioemocionais, caráter e habilidades para a vida, os estudos internacionais em grande escala ainda são escassos. Os estudos da OCDE, como o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) e a Programa Internacional de Avaliação das Competências dos Adultos (PIAAC), focam principalmente em competências acadêmicas, como leitura, matemática, ciências ou resolução de problemas, e só recentemente incluíram aspectos limitados de competências socioemocionais em suas avaliações. O PISA, por exemplo, ampliou seu escopo avaliando um conjunto limitado de competências socioemocionais, como resolução colaborativa de problemas, competência global, autoeficácia (crença na capacidade de completar com sucesso a tarefa em mãos) e mentalidade de crescimento (crença que a habilidade e a inteligência de alguém podem desenvolver-se ao longo do tempo).

A SSES coletou informações sobre as competências socioemocionais de crianças em idade escolar de 10 e 15 anos. Além disso, a pesquisa também coletou informações sobre o ambiente sociodemográfico, familiar, escolar e comunitário dos alunos para contextualizar os resultados. Informações sobre as competências socioemocionais dos alunos foram coletadas dos próprios estudantes, pais e professores. Informações básicas sobre a família dos jovens e o ambiente escolar foram coletadas de alunos, responsáveis, educadores e diretores.

A pesquisa foi projetada para melhorar a compreensão das competências socioemocionais dos alunos. Mais especificamente, os objetivos são saber mais sobre como essas habilidades diferem com base no gênero, nível socioeconômico e idade; como essas habilidades são importantes para os resultados dos alunos, como desempenho acadêmico e bem-estar; e outros fatores no ambiente dos estudantes aos quais essas competências estão relacionadas. As conclusões deste relatório também podem ajudar pais e educadores a compreenderem melhor as diferenças nas competências socioemocionais observadas entre crianças e adolescentes e levarem-nas em consideração no desempenho de seus respectivos papéis. Os formuladores de políticas e profissionais da educação agora podem usar os instrumentos da SSES como uma ferramenta de medição para monitorar as competências socioemocionais dos alunos.

Quais competências socioemocionais são medidas?

Com base na bibliografia especializada, as competências medidas na pesquisa (Figura B.1.1) foram selecionadas para fornecer uma cobertura abrangente de habilidades socioemocionais que se acredita serem relevantes para o sucesso e o bem-estar de crianças e adolescentes. A estrutura de avaliação do estudo descreve os critérios usados para selecionar as competências, em particular, em termos de:

- Associação com nível de escolaridade, resultados no mercado de trabalho, saúde e bem-estar;
- Suscetibilidade a intervenções e políticas, especialmente durante os anos letivos;
- Adequação para comparabilidade entre culturas e idades.



Figura B.1.1. Descrição das habilidades incluídas na Pesquisa de Competências Socioemocionais

DOMÍNIOS	HABILIDADES	DESCRIÇÃO	EXEMPLOS DE COMPORTAMENTO
ABERTURA (Abertura ao novo)	CURIOSIDADE	Ser interessado em ideias e ter paixão por aprender, compreensão e exploração intelectual; uma mentalidade curiosa.	Gostar de ler livros, de viajar para novos destinos. Oposto: Não gostar de mudanças, não ter interesse em explorar novos produtos.
	TOLERÂNCIA	Estar aberto a diferentes pontos de vista, valorizar a diversidade, apreciar pessoas e culturas estrangeiras.	Ter amigos de diferentes origens. Oposto: Não gostar de estrangeiros ou pessoas de origens diferentes.
	CRIATIVIDADE	Gerar novas maneiras de fazer ou pensar sobre as coisas por meio da exploração, aprendizagem a partir do fracasso, insight e visão.	Ter insights originais, criar obras de arte significativas. Oposto: Agir de maneira convencional; não estar interessado em artes.
DESEMPENHO DE TAREFAS (Autogestão)	RESPONSABILIDADE	Ser capaz de honrar compromissos e ser pontual e confiável.	Chegar na hora certa para os compromissos, fazer as tarefas imediatamente. Oposto: Não cumprir acordos / promessas.
	AUTOCONTROLE	Ser capaz de evitar distrações e impulsos repentinos e focar a atenção na tarefa atual para atingir objetivos pessoais.	Adiar atividades divertidas até que tarefas importantes sejam concluídas, não agir por impulso. Oposto: Ter tendência a dizer coisas antes de pensar melhor. Beber em excesso.
	PERSISTÊNCIA	Ser capaz de perseverar em tarefas e atividades até que sejam concluídas.	Concluir atividades escolares, tarefa de casa ou trabalho uma vez iniciados. Oposto: desistir facilmente quando.
ENGAJAMENTO COM OS OUTROS (Extroversão)	INICIATIVA SOCIAL	Ser capaz de se aproximar de outras pessoas, tanto amigos quanto estranhos, iniciando e mantendo conexões sociais.	Ser hábil no trabalho em equipe, ser bom em falar em público. Oposto: Ter possíveis dificuldades em trabalhar com uma equipe maior, evitar falar em público.
	ASSERTIVIDADE	Ser capaz de expressar opiniões, necessidades e sentimentos com confiança e exercer influência social.	Assumir o comando de uma classe ou equipe. Oposto: Esperar que os outros mostrem o caminho; ficar quieto quando discordar de outros.
	ENTUSIASMO	Abordar o dia a dia com energia, entusiasmo e espontaneidade.	Estar sempre ocupado; trabalhar muitas horas. Oposto: cansar-se facilmente sem causa física.
AMABILIDADE (Agradabilidade)	EMPATIA	Compreender e preocupar-se com os outros e com o seu bem-estar. Valorizar e investir no relacionamento próximo.	Consolar um amigo que está chateado, simpatizar com as pessoas sem-teto. Oposto: Tender a interpretar mal, ignorar ou desconsiderar os sentimentos de outra pessoa.
	CONFIANÇA	Presumir que os outros geralmente têm boas intenções e perdoar aqueles que erraram.	Emprestar coisas para as pessoas, evita ser duro ou crítico. Oposto: ser reservado e suspeito nas relações com as pessoas.
	COOPERAÇÃO	Viver em harmonia com os outros e valorizar a interconexão entre todas as pessoas.	Ter facilidade de convívio com as pessoas, respeitar as decisões do grupo. Oposto: Ter tendência a discussões ou conflitos com outras pessoas; tender a não se comprometer.
RESILIÊNCIA EMOCIONAL (Estabilidade Emocional)	TOLERÂNCIA AO ESTRESSE	Ter eficácia na modulação da ansiedade e capacidade de resolver problemas com calma (ser relaxado, lidar bem com o estresse).	Estar relaxado na maior parte do tempo, ter um bom desempenho em situações de alta pressão. Oposto: Na maioria das vezes, preocupar-se com as situações, ter dificuldades para dormir.
	OTIMISMO	Expectativas positivas e otimistas para si e para a vida em geral.	Estar geralmente de bom humor. Oposto: Muitas vezes, sentir-se triste, tender a se sentir inseguro ou indigno.
	CONTROLE EMOCIONAL	Criar estratégias eficazes para regular o temperamento, a raiva e a irritação diante das frustrações.	Controlar as emoções em situações de conflito. Oposto: Ficar chateado facilmente; ser temperamental.
ÍNDICES ADICIONAIS	MOTIVAÇÃO DE REALIZAÇÃO	Estabelece padrões elevados para si mesmo e trabalha muito para alcançá-los.	Gosta de atingir um alto nível de maestria em alguma atividade. Oposto: Ter falta de interesse em alcançar o domínio em qualquer atividade, incluindo competências profissionais.
	AUTO-EFICÁCIA	A força das crenças dos indivíduos em sua capacidade de executar tarefas e atingir objetivos	Permanece calmo diante de eventos inesperados. Oposto: evita situações desafiadoras.

Fonte: Quadro de Avaliação da Pesquisa sobre Habilidades Sociais e Emocionais (2019 [1])

Avaliação de competências socioemocionais

Como as competências são medidas?

Para medir os sentimentos, preferências, comportamentos e pensamentos dos alunos, foram utilizadas autoavaliações e avaliações de outras pessoas. Os participantes da SSES (alunos, pais e professores) preenchem um questionário no qual indicam a extensão de sua concordância ou discordância com afirmações a respeito de suas próprias (ou das do estudante) crenças, preferências, comportamentos usuais, atitudes, etc.

A coleta de informações da SSES de várias fontes, e em vários contextos que são mais importantes para os estudantes em idade escolar, melhora a representação e a compreensão dos comportamentos dos alunos. Além disso, as avaliações indiretas dos jovens por pais e professores permitem que as interpretações dos autorrelatos dos estudantes sejam validadas. Elas também mitigam a influência do erro de medição, como desejabilidade social, viés de estilo de resposta (por exemplo, aquiescência) e autoavaliações irrealistas. Além do uso de autoavaliação e outras avaliações, as rodadas futuras do estudo também explorarão a possibilidade de abordagens baseadas em tarefas.

Quadro B.1. Informações técnicas adicionais sobre as competências socioemocionais

Interpretação das escalas

As escalas nas quais as competências socioemocionais são medidas apresentam dois polos significativos. Indivíduos colocados em uma extremidade da escala têm mais dos atributos e qualidades que definem o polo ao qual estão mais próximos e menos dos atributos que definem o polo do qual estão mais distantes. Tomando o exemplo da 'Iniciativa Social', os respondentes localizados em diferentes extremos da escala relatam um equilíbrio diferente de características. Os entrevistados no polo sociável (extroversão), relatam si mesmos (ou são considerados em relatos de outros) como exibindo características como extrovertido, confiante nas interações sociais e com uma preferência por estar com outras pessoas. Os entrevistados na extremidade oposta do espectro (introversão) relatam mais frequentemente sentimentos de timidez e uma preferência por ficar sozinho. Embora as escalas do relatório tenham um formato numérico linear indo de baixo para cima, a direção da escala é arbitrária, pois qualquer um dos polos pode representar o limite inferior ou superior da escala.

As escalas do relatório para as medidas de competências socioemocionais mostram diferenças entre os indivíduos no grau em que manifestam certas características ou atributos em vez de outros. O interesse está em como os alunos costumam se comportar, o que pensam, sentem e acreditam, e não em quão bem fazem algo ou o quanto sabem.

É necessário algum cuidado ao interpretar as competências socioemocionais, bem como os fatores contextuais. Os fatores contextuais, bem como as competências socioemocionais discutidas neste relatório são medidos por avaliações que os alunos fazem de sua própria vida e experiências. Essas medidas autoavaliadas são suscetíveis a potenciais vieses: viés de desejabilidade social, viés do grupo de referência e viés do estilo de resposta. Como os fatores contextuais e as competências socioemocionais são suscetíveis a esses vieses, o problema associado a eles pode ser agravado quando essas medidas estão relacionadas entre si. Isso pode levar a distorções na verdadeira correlação entre fatores contextuais e competências socioemocionais, pois os achados empíricos podem refletir diferenças no relato, e não nas relações subjacentes. Mais informações sobre como interpretar as conclusões da SSES e como a pesquisa foi elaborada para levar em conta esses vieses são fornecidas no Quadro B.1 (Capítulo 1) e no Anexo A.

As relações entre fatores contextuais e competências socioemocionais descritas neste relatório devem ser interpretadas como correlacionais e não como evidências causais, visto que a relação causal é indeterminada. Por exemplo, um maior bem-estar pode ser causado por níveis mais altos de otimismo, mas os alunos com níveis mais altos de otimismo também podem ser mais otimistas em sua avaliação sobre sua qualidade de vida em primeiro lugar.

Padronização das escalas de competências socioemocionais

Os itens que compõem as escalas de competências socioemocionais são afirmações sobre as emoções, atitudes e comportamentos do aluno sobre os quais ele é solicitado a relatar sua concordância, usando cinco opções de resposta que variam de 'discordo totalmente' a 'concordo totalmente'. As respostas aos itens pertencentes à mesma habilidade são resumidas com uma pontuação em uma escala psicométrica. Para facilitar as comparações entre as escalas de competência, essas escalas são padronizadas. O valor de referência é fixado em 500 e representa o valor atribuído aos respondentes que selecionam o ponto médio em todos os itens ou que selecionam respostas balanceadas, por exemplo, concordam três vezes, discordam três vezes. O desvio padrão é definido como 100 entre as cidades para a coorte mais jovem. Valores mais altos indicam habilidades percebidas mais altas. Ambas as coortes são medidas na mesma escala. As pontuações da escala também levam em consideração a aquiescência do entrevistado, ou seja, sua tendência geral de concordar ou discordar de qualquer afirmação, independentemente de seu conteúdo e se é uma afirmação positiva ou negativa.

Análises de Invariância de Medição

Os resultados das análises de invariância de medição para as escalas de competências socioemocionais mostram um nível forte (escalar) de invariância em coortes de gênero e idade. No entanto, apenas uma forma mais fraca (métrica) de invariância foi alcançada para comparações entre cidades. É possível comparar diferenças de gênero e coorte em pontuações de escala entre cidades, bem como comparar correlações entre notas, competências e outras variáveis entre cidades (OCDE, 2021 [2]).

Metodologia para analisar as relações entre as competências socioemocionais e os resultados dos alunos

Para identificar quais das competências socioemocionais estão mais fortemente relacionadas aos resultados dos alunos, as análises baseiam-se em um algoritmo de *machine-learning* (LASSO), que descarta do modelo as variáveis que carecem de poder de previsão (para mais informações, consulte o Anexo A3). Dessa forma, um modelo mais parcimonioso (contendo menos variáveis) pode ser estimado em uma segunda etapa. Os dois índices, autoeficácia e motivação para a realização acadêmica, foram excluídos das análises, pois são criados a partir de itens usados em outras escalas.

O processo de seleção do modelo LASSO foi feito separadamente para cada cidade e cada coorte de alunos, a fim de ser capaz de avaliar se diferentes cidades tinham relações diferentes entre competências socioemocionais e um resultado do estudante, e se essa associação varia de acordo com a idade dos mesmos. Variáveis de controle são excluídas do processo de seleção para que sempre façam parte do modelo final. Essas variáveis são gênero, nível socioeconômico e pontuação na avaliação cognitiva (apenas para desempenho escolar). Os efeitos fixos da escola também estão incluídos e levam em consideração qualquer diferença (observada ou não observada) entre os estudantes que frequentam a mesma escola. Ao incluir os efeitos fixos da escola, o modelo compara efetivamente as notas dos alunos que frequentam a mesma escola.

Amostragem

Foram coletados dados de 3.000 alunos em cada uma das duas coortes (idades de 10 e 15). A amostragem foi um processo de duas etapas: primeiro, as escolas de uma cidade são selecionadas aleatoriamente, seguido pela seleção aleatória dos alunos dessas escolas. A pesquisa usa uma amostra aleatória estratificada de escolas com a probabilidade de seleção ser proporcional ao tamanho da escola. Esta é uma prática padrão para amostragem rigorosa e é a abordagem usada em estudos semelhantes da OCDE baseados em escolas, como o PISA e o TALIS. Este desenho de amostragem visa ser uma representação confiável de toda a população-alvo descrita acima.

Nota: Para mais informações sobre os aspectos técnicos da pesquisa, consulte o Relatório Técnico SSES.

Fonte: Relatório Técnico SSES (OCDE, 2021 [2]).

Informação contextual

Além de avaliar as competências socioemocionais dos alunos, o estudo examina uma ampla gama de fatores contextuais, como o histórico sociodemográfico dos estudantes, ambiente familiar, ambiente escolar, ambiente com os pares e ambiente comunitário mais amplo.

Coletar informações contextuais é fundamental para entender mais sobre as competências socioemocionais dos estudantes e quais fatores os influenciam potencialmente. Os alunos aprendem em muitos ambientes diferentes, inclusive em suas famílias, escolas e comunidades. Cada contexto desempenha um papel importante durante a infância e a adolescência.

Informações sobre as características e histórico dos alunos e seus pais, bem como sobre os contextos de aprendizagem da família, da escola e da comunidade, foram coletadas por meio de quatro questionários / instrumentos contextuais desenvolvidos para:

- Estudantes
- Pais
- Professores
- Diretores de escola

Os questionários enfocaram os aspectos que são mais relevantes para as competências socioemocionais dos alunos, especialmente aquelas características que provavelmente responderão a mudanças nas políticas e nas metodologias de ensino.

Figura B.1.2 Exemplos de dados coletados por meio de questionários de *background*



Estudantes

- Histórico sociodemográfico
- Atividades diárias
- Relações com os pais
- Relações com colegas
- Bem-estar pessoal
- Vida escolar
- Percepções de competências socioemocionais



Pais

- Histórico familiar
- Ambiente doméstico
- Competências e bem-estar dos pais
- Relações pais-filhos
- Estilos parentais
- Atitudes e opiniões dos pais
- Percepções de competências socioemocionais



Professores

- Experiência dos professores
- Práticas pedagógicas de ensino
- Clima escolar
- Papel das competências socioemocionais na formação de professores e nas práticas de trabalho
- Percepções de competências socioemocionais



Diretores

- Estrutura e organização escolar
- Corpo docente e professores
- Recursos escolares
- Clima escolar
- Papel das competências socioemocionais nos programas escolares
- Atitudes e opiniões do diretor



Questionário do aluno

Reconhecendo que a maneira como os alunos percebem seu ambiente social é essencial para determinar sua experiência e desenvolvimento, a SSES aplica um questionário contextual aos alunos a fim de coletar informações sobre aspectos importantes de sua casa, escola e ambiente com os colegas que podem estar associados a diferenças em competências socioemocionais. O questionário coleta informações sobre os principais indicadores sociodemográficos. As perguntas incluem data de nascimento, série, gênero histórico familiar de migração e idioma falado em casa. Os estudantes também forneceram informações sobre a situação socioeconômica de seus pais. O questionário também faz perguntas sobre a satisfação com a vida e o bem-estar pessoal dos alunos; as próprias aspirações educacionais e de carreira; sua percepção de saúde mental; percepção de apoio social de colegas, família e professores; e pressão externa percebida para superação. Além disso, são coletadas informações sobre os relacionamentos dos estudantes com seus pais e colegas; seu senso de pertencimento à escola; ansiedade; percepção da segurança escolar; visões sobre o ambiente disciplinar de suas escolas; como eles veem seu relacionamento com seus professores; quão engajados eles estão na escola; e quais são suas atitudes em relação ao trabalho escolar. Finalmente, o questionário do aluno inclui uma breve avaliação sobre competências cognitivas.

Questionário para os pais

O questionário para os pais reúne informações sobre a cultura e a origem da família, os comportamentos dos pais, as atividades dos filhos, as competências socioemocionais dos pais e as suas percepções sobre essas habilidades. Recolhe informações sobre a situação de vida e a estrutura familiar; histórico familiar de migração; ocupação dos pais e status de emprego; bens domésticos; e capital cultural. Ele também reúne informações relevantes sobre os alunos na perspectiva dos pais, como a trajetória educacional dos estudantes (por exemplo, se eles participaram de um programa de Educação Infantil e Cuidados na Primeira Infância (ECEC)), sua saúde geral e hábitos e redes de relacionamentos. Finalmente, ele também captura informações sobre o relacionamento dos pais com seus filhos e sua mentalidade de crescimento sobre a maleabilidade das competências cognitivas e socioemocionais.

Questionário do professor

A pesquisa reúne informações sobre diversos aspectos do ambiente escolar, como segurança, ensino e aprendizagem, relacionamento interpessoal e ambiente institucional. Inclui informações demográficas básicas, como gênero, idade, status de emprego e anos de experiência dos professores. Essas informações fornecem o contexto quando as competências socioemocionais estão conectadas aos resultados educacionais e às práticas de ensino. O questionário também coleta informações sobre a formação educacional dos professores e até que ponto sua formação incluiu o desenvolvimento socioemocional. Além disso, ele se concentra em se os professores implementam metodologias pedagógicas que incentivam o desenvolvimento de competências socioemocionais. Ele também tenta capturar o que as escolas fazem para promover o desenvolvimento socioemocional dos estudantes. As questões cobrem se a escola inclui o desenvolvimento dessas habilidades no currículo formal e se as competências socioemocionais dos alunos são avaliadas interna ou externamente. Por fim, a SSES avalia o código mental construtivo dos professores quanto à maleabilidade das competências cognitivas e socioemocionais.

Questionário do diretor de escola

A pesquisa pede que os diretores das escolas (ou seus assistentes administrativos) forneçam informações gerais sobre a escola, seu currículo, atividades extracurriculares, composição do corpo docente, nível geral de envolvimento dos pais e o nível de conflito ou delinquência na escola. O questionário fornece informações contextuais relevantes sobre os dados demográficos dos alunos e professores da escola. Embora não sejam fáceis de mudar, os dados demográficos da escola podem contribuir para explicar os resultados dos alunos. Os dados demográficos da escola incluem informações como localização, matrícula, porcentagem de alunos com histórico familiar de migração ou necessidades especiais, tipo de escola (pública ou privada), fontes de financiamento, etc.

Implementação

Modo de aplicação da pesquisa

Todos os instrumentos dos estudantes (autorrelatos dos alunos e questionários contextuais) foram aplicados *online* por meio de um dispositivo digital. Os relatórios de avaliação dos professores, bem como os questionários contextuais do professor e do diretor, também foram aplicados *online*. No entanto, os relatórios dos pais e questionários contextuais dos pais foram aplicados em formato *online* e por escrito.

Amostragem e estudo de respondentes

A SSES avaliou alunos em duas coortes de idade — 10 e 15 anos —, para jovens que frequentam instituições de ensino localizadas dentro das fronteiras administrativas das cidades e países participantes. Foram coletados dados de 3.000 alunos em cada uma das duas coortes. Os alunos de 10 anos foram considerados os mais jovens que poderiam responder com segurança a perguntas sobre seus comportamentos, pensamentos e sentimentos. Embora os jovens de 15 anos estejam em um período diferente de suas vidas, eles também estão em um ponto em que “quase todos” os membros de suas coortes ainda estão na escola formal. Além disso, eles têm a mesma idade dos adolescentes avaliados no PISA, o que oferece uma oportunidade para comparabilidade entre estudos. Definir a população-alvo por idade, em vez de série, oferece uma oportunidade de comparar os resultados entre países e economias.

Para cada aluno da amostra, os pais ou responsáveis legais foram convidados a participar da pesquisa, preenchendo um questionário contextual e relatando as competências socioemocionais de seus filhos.

Para cada estudante da amostra, o professor que o conhece melhor com quem passou mais tempo com ele foi selecionado. Esses professores foram convidados a preencher o questionário contextual do educador, bem como a relatar as competências socioemocionais de cada um dos alunos atribuídos.

Para cada escola da amostra, os diretores das escolas foram solicitados a preencher o questionário contextual para os diretores das escolas.

Cidades participantes

As seguintes 10 cidades de 9 países participaram da primeira rodada da pesquisa:

- Bogotá, Colômbia
- Daegu, Coreia do Sul
- Helsinque, Finlândia
- Houston, Texas, Estados Unidos
- Istambul, Turquia
- Manizales, Colômbia
- Moscou, Federação Russa
- Ottawa, Ontário, Canadá
- Sintra, Portugal
- Suzhou, República Popular da China

Linha do tempo do estudo

Os preparativos iniciais para a pesquisa começaram no final de 2016 com o trabalho de preparação de pesquisa de desenvolvimento de instrumentos, bem como a pilotagem dos instrumentos sendo conduzida ao longo de 2017 e 2018. O estudo foi aplicado em outubro e novembro de 2019.



Figura B.1.3. Linha do tempo do estudo



Como este relatório está estruturado?

Além deste capítulo, que fornece uma visão geral da pesquisa e o que ela avalia, os capítulos seguintes desenvolvem as conclusões da pesquisa com mais detalhes.

- **Capítulo 1: A distribuição sociodemográfica de competências socioemocionais** — Apresenta uma visão geral da distribuição de competências socioemocionais entre os alunos nas diferentes cidades que participaram do estudo. Em particular, o capítulo examina as diferenças nas habilidades socioemocionais entre as características sociodemográficas dos alunos, como idade, gênero e nível socioeconômico.
- **Capítulo 2: Sucesso acadêmico e aspirações de educação e carreira** — Examina como diferentes competências socioemocionais se relacionam com o desempenho escolar dos alunos, com foco em suas notas escolares em leitura, matemática e artes, bem como suas expectativas educacionais e ocupacionais.
- **Capítulo 3: Bem-estar psicológico dos alunos** — Descreve o bem-estar psicológico dos estudantes nas diferentes cidades que participaram do estudo e analisa como as competências socioemocionais estão associadas a diferentes aspectos do bem-estar psicológico dos alunos.
- **Capítulo 4: Criatividade e curiosidade dos alunos** — Analisa como a criatividade e a curiosidade dos estudantes se relacionam com outras competências socioemocionais, o histórico dos alunos, seus comportamentos e resultados. Ele também resume e interpreta essas relações.
- **Capítulo 5: Bullying e interações sociais na escola** — Examina três medidas de relações sociais na escola: o sentimento dos alunos de pertencer à escola, sua exposição ao *bullying* e sua relação com os professores. Essas medidas são discutidas e relacionadas aos dados demográficos dos alunos e às competências socioemocionais.
- Os anexos A e B permitem que os leitores explorem as descobertas que não puderam ser incluídas no texto principal com mais detalhes. Ele está disponível na OCDE iLibrary e no *site* da Pesquisa sobre Competências Socioemocionais Emocionais, <http://www.OECD.org/education/cei/social-emocional-skills-study/>.

Onde você pode encontrar os resultados?

Os resultados estão disponíveis no *site* da pesquisa: <http://www.OECD.org/education/cei/social-emotional-skills-study/>. Aqui, você encontrará *links* para o conjunto de dados de uso público e o relatório técnico. Além disso, esta publicação está disponível na OCDE iLibrary junto com todas as outras publicações da OCDE.

Referências

- Kankaraš, M. and J. Suarez-Alvarez (2019), Assessment framework of the OECD Study on Social and Emotional Skills, <https://doi.org/10.1787/5007adef-en> [1]
- OECD (2021), OECD Survey on Social and Emotional Skills: Technical Report, OECD Publishing, Paris, <https://www.oecd.org/education/cei/social-emotional-skills-study/sses-technical-report.pdf> [2]

01

A DISTRIBUIÇÃO SOCIODEMOGRÁFICA DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS

Este capítulo apresenta uma visão geral da distribuição socio-demográfica de competências socioemocionais entre os estudantes das cidades participantes da Pesquisa de Competências Socioemocionais. O capítulo examina as diferenças nas competências socioemocionais entre os estudantes, com base em características como idade, gênero, nível socioeconômico e histórico familiar de migração. Também esclarece até que ponto os fatores escolares estão relacionados às competências socioemocionais.

O QUE AS EVIDÊNCIAS NOS DIZEM



Idade, gênero, nível socioeconômico e histórico familiar de migração são importantes quando se trata das competências socioemocionais dos estudantes.

As competências socioemocionais dos jovens diminuem à medida que entram na adolescência.



Os jovens de quinze anos, independentemente de seu gênero ou nível socioeconômico, relataram competências mais baixas do que crianças de 10 anos - esse declínio é maior para as meninas do que para os meninos na maioria das competências.

As meninas relataram maior responsabilidade, empatia e cooperação com outras pessoas que os meninos.



Os meninos relataram mais resiliência emocional, iniciativa social e níveis de entusiasmo mais elevados do que as meninas.



Em média, alunos com nível socioeconômico elevado



relataram maiores competências socioemocionais do que seus pares socioeconomicamente menos favorecidos em todas as cidades participantes da pesquisa.

Como as competências socioemocionais diferem pelas características dos alunos?

A equidade na educação é um aspecto central da Pesquisa de Competências Socioemocionais (SSES) e uma das principais preocupações dos países em todo o mundo. A SSES parte da premissa de que não há diferenças na capacidade de aprender entre grupos definidos por raça, etnia ou gênero. A Meta 4.7 dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Organização das Nações Unidas (ODS) advoga “garantir que todos os alunos adquiram os conhecimentos e as habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, incluindo, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não violência, cidadania global e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável”. Neste contexto, competências socioemocionais, como cooperação, empatia, e a tolerância são fundamentais para que os cidadãos e as sociedades atinjam esses objetivos e garantam a base para o funcionamento das democracias. No entanto, o cenário atual sugere que ainda há um longo caminho antes de atingir esses objetivos. Este capítulo fornece uma melhor compreensão de como as competências socioemocionais diferem entre idade e gênero, nível socioeconômico e histórico familiar de migração. Em outras palavras, o capítulo procura identificar os grupos que podem estar em risco psicossocial específico, a fim de informar políticas públicas e projetar medidas voltadas para a distribuição de competências de forma equitativa e sustentável.

Idade

A SSES se baseia no conhecimento contemporâneo das competências socioemocionais como características e habilidades que são maleáveis e mudam com o amadurecimento biológico e psicológico, influências ambientais, esforço individual e eventos importantes da vida (Specht *et al.*, 2014 [1]; Kankaraš e Suarez-Alvarez, 2019 [2]; OCDE, 2015 [3]; Roberts, Walton e Viechtbauer, 2006 [4]). As transições da infância para a adolescência são particularmente sensíveis a essas mudanças, criando um momento para que famílias e educadores influenciem e apoiem o desenvolvimento dos alunos. Esta seção examina a relação entre a idade dos estudantes e as competências socioemocionais, comparando os dados coletados de duas coortes de alunos em 2019, de 10 e 15 anos de idade (ver Quadro 1.1).

Os dados da SSES indicam que os jovens de 15 anos em todas as cidades participantes exibiram competências socioemocionais mais baixas do que os de 10 anos de idade (Figura 1.1). As diferenças são particularmente pronunciadas quando se trata de otimismo, confiança, entusiasmo e iniciativa social, mas são menores para empatia. Tolerância e assertividade são as duas únicas habilidades que são supostamente maiores entre os jovens de 15 anos do que entre os de 10.

A semelhança nas diferenças entre as duas coortes de idade em todas as cidades para muitas, mas não todas, as competências socioemocionais é notável (Figura 1.2). Os estudantes de 15 anos relataram competências mais baixas do que os alunos de 10 anos na maioria das habilidades em quase todas as cidades. Por exemplo, os estudantes mais jovens relataram níveis mais elevados de responsabilidade, persistência e autocontrole em quase todas as cidades. No entanto, as pequenas diferenças médias para empatia, tolerância e assertividade observadas na Figura 1.1 mascararam uma heterogeneidade significativa entre as cidades. Para essas três competências, existem diferenças substanciais entre os alunos mais jovens e mais velhos nas cidades. Por exemplo, estudantes de 15 anos relataram ser consideravelmente mais tolerantes e assertivos do que alunos de 10 anos na maioria das cidades, mas consideravelmente menos tolerantes e assertivos em Daegu (Coreia do Sul) e Suzhou (China). No caso da empatia, a pequena diferença média geral em favor dos alunos mais jovens é motivada principalmente por uma grande diferença de idade em Suzhou (China), onde os estudantes mais novos relataram níveis mais elevados de empatia do que os alunos mais velhos. Na maioria das outras cidades, a diferença de idade é revertida, pois os alunos mais velhos relataram ter mais empatia do que os alunos mais jovens.

Os achados da SSES que indicam uma queda nos níveis de competência socioemocional dos 10 aos 15 anos de idade se alinham com os dados longitudinais que mostram que a transição para a adolescência pode ser caracterizada por quedas e oscilações temporárias nas competências socioemocionais (Soto, 2016 [5]; McCrae *et al.*, 2002 [6]). Durante esses anos críticos de transição para a idade adulta, quando as crianças passam por consideráveis mudanças biológicas, psicológicas e sociais, não é incomum observar mudanças grandes e negativas nas competências socioemocionais relatadas (Soto *et al.*, 2011 [7]). Especificamente, a amabilidade, a autogestão e a abertura ao novo diminuem do final da infância para o início da adolescência e, a seguir, aumentam rapidamente do final da adolescência para o início da idade adulta. A estabilidade emocional também parece diminuir na adolescência antes de ser recuperada mais tarde na vida (Roberts, Walton e Viechtbauer, 2006 [4]). Ao fornecer uma perspectiva de avaliação internacional em larga escala, os resultados da SSES confirmam as hipóteses existentes na bibliografia e fornecem uma visão sobre a generalização de tais resultados.

Quadro 1.1. Interpretação das descobertas da SSES

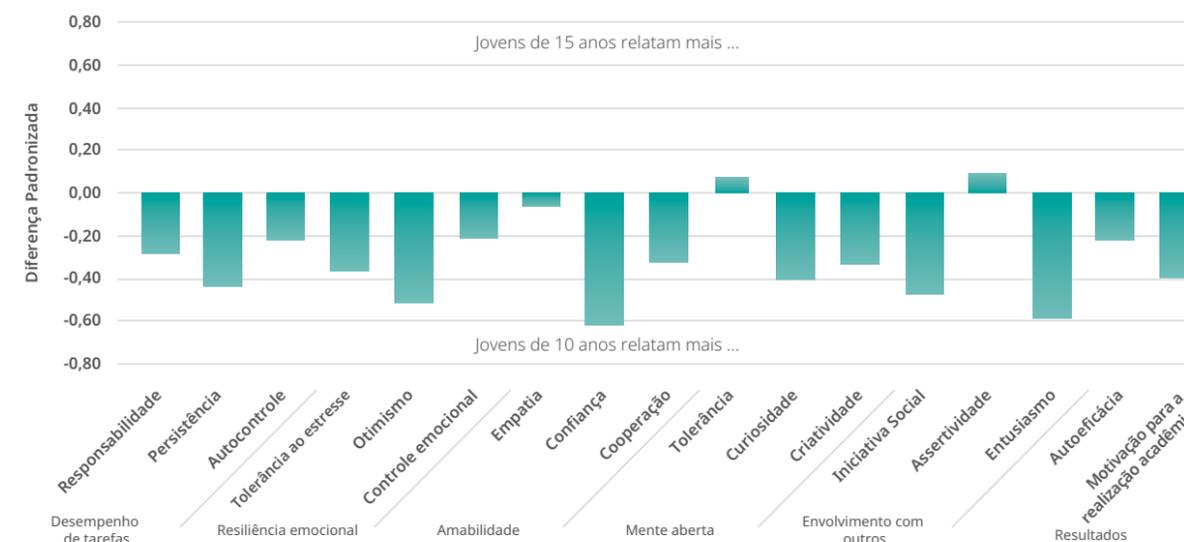
A avaliação da SSES, como todas as avaliações, é suscetível a vários erros de medição possíveis. Apesar dos grandes investimentos que a SSES faz no monitoramento do processo de tradução, padronizando a administração da avaliação, selecionando questões e analisando a qualidade dos dados, a comparabilidade total entre jurisdições e subpopulações nem sempre pode ser garantida. Embora os questionários autorrelatados sejam o método preferido para mensuração psicológica dos fatores, eles podem ser afetados pela interpretação dos respondentes do item do questionário:

- Devido à natureza psicológica dos construtos, os alunos implicitamente comparam-se a uma norma local (por exemplo, alunos da mesma turma ou escola), e, como resultado, as diferenças entre escolas tendem a desaparecer. Isso é relevante do ponto de vista de intervenção e desenvolvimento infantil porque os estudantes normalmente usam seu ambiente de aprendizagem imediato como um ponto de referência para avaliar suas competências e desenvolver suas habilidades por meio de assistência progressiva (por exemplo, zona de desenvolvimento proximal). Mas, ao mesmo tempo, pode representar uma limitação metodológica (conhecido como viés de grupo de referência) para comparações de escolas ou medição de mudança ao longo do tempo e programas de avaliação (Duckworth e Yeager, 2015 [8]; Grützmaker, Vieluf e Hartig, 2021 [9]). Para avaliar o efeito dos programas de aprendizagem socioemocional por meio de comparações escolares ou pré-comparações e pós-comparações, tarefas de desempenho podem ser necessárias. Embora a SSES tenha sido projetada para mitigar tais problemas (por exemplo, através de vinhetas-âncora), parte desse efeito ainda pode permanecer (ver descrição completa no Anexo A1).
- A SSES examina a relação entre a idade dos estudantes e as competências socioemocionais, comparando dados coletados de duas coortes de alunos em 2019, de 10 e 15 anos de idade. Na ausência de dados longitudinais, não é possível verificar até que ponto as diferenças observadas entre grupos de idade representam efeitos de idade ou de coorte. Como não havia razões específicas para presumir efeitos de coorte e os resultados eram consistentes em todas as cidades participantes, o primeiro é assumido. Partindo desse pressuposto, os dois grupos de alunos que participaram da pesquisa SSES são idênticos em todos os aspectos, exceto pela idade. Quando disponível, a SSES fornece evidências de estudos longitudinais para apoiar seus achados.
- As diferenças entre as duas coortes de idade podem ser parcialmente explicadas pela autoavaliação exagerada das crianças ou pela maior incerteza das medidas de coorte mais jovens, que normalmente apresentam maior erro de medição (Soto *et al.*, 2011 [7]). A SSES não é uma avaliação de alto risco para os estudantes e, portanto, não é particularmente propensa ao viés de desejabilidade social (a tendência de responder de uma maneira que seja mais aceitável em seu próprio contexto social e cultural). No entanto, como as crianças entendem uma pergunta pode muito bem evoluir com a idade, especialmente para os entrevistados jovens; da mesma forma, os adolescentes podem ser menos propensos do que as crianças mais novas a vieses em suas respostas, como desejabilidade social ou aquiescência (tendência a concordar com uma afirmação independentemente do conteúdo).
- Essas limitações metodológicas são aprimoradas na SSES por meio de várias estratégias. Em primeiro lugar, avaliando e removendo o viés do estilo de resposta (ou seja, aquiescência), preservando o conteúdo substantivo do autorrelato em ambas as coortes (ver descrição completa no Anexo A1). Em segundo lugar, triangulando os autorrelatos com os indicadores relatados pelos professores e pais (ver Capítulo 4). Portanto, se as diferenças entre a coorte de idade após a remoção do viés de aquiescência podem ser confirmadas pela triangulação de autorrelatos com respostas relatadas pelo professor e pelos pais, as diferenças podem não refletir simplesmente mudanças no viés do estilo de resposta ou na autoimagem do estudante associada à adolescência. Ao fazer isso, presume-se que os possíveis vieses de resposta dos professores e pais e seu nível de informação sobre os comportamentos, pensamentos e sentimentos do jovem visados pelo questionário não variam com a idade da criança de maneiras que poderiam confundir a comparação (Kankaraš, Feron e Renbarger, 2019 [10]).

Esses vieses podem operar de forma diferente em diferentes contextos culturais, limitando, assim, a comparabilidade das respostas entre jurisdições (Van de Vijver *et al.*, 2019 [11]; Lee, 2020 [12]). A fim de minimizar o risco de interpretações enganosas, uma série de análises de confiabilidade e invariância dos índices da SSES usados neste relatório foram realizadas (ver Anexos A1 e A2 para mais detalhes), fornecendo aos leitores uma indicação de quão confiáveis são as comparações entre jurisdições.

Diferenças de idade nas competências socioemocionais

Diferenças (15 a 10 anos) nas competências socioemocionais (média internacional)



Observação: Os dados dos alunos para Sintra (Portugal) não atingiram os padrões de taxa de resposta e não estão incluídos na média internacional. A figura relata diferenças padronizadas, em que os pontos da escala bruta foram divididos pelo desvio padrão (específico da cidade). Todas as diferenças são significativas em pelo menos cinco cidades.

Fonte: Base de dados da OCDE, SSES 2019, Tabela A1.3.

Stat Link <https://doi.org/10.1787/888934273373>

Gênero

Os dados da SSES mostram que o estudante médio de 15 anos normalmente exibia menos competências socioemocionais do que os alunos mais jovens. Essa descoberta é consistente em todas as cidades participantes da SSES. Ainda assim, meninos e meninas também refletem essa tendência? Meninas e meninos da mesma idade exibem competências socioemocionais semelhantes?

Os dados da SSES destacam diferenças marcantes de gênero entre os estudantes da mesma idade. Os meninos geralmente relataram níveis mais elevados de competências no domínio da regulação emocional, como tolerância ao estresse, otimismo e controle emocional, bem como habilidades mais elevadas no domínio do engajamento com os outros, como iniciativa social, assertividade e entusiasmo. As diferenças de gênero nessas competências são maiores para alunos mais velhos do que para alunos mais jovens. Por outro lado, as meninas em ambas as coortes de idade relataram, normalmente, maior responsabilidade, empatia, cooperação, tolerância e motivação para a realização acadêmica. As meninas mais jovens também relataram maior autocontrole, autoeficácia e persistência e curiosidade ligeiramente maiores. Embora a diferença de gênero para persistência seja pequena, as meninas mais jovens geralmente relataram habilidades mais altas no domínio do desempenho de tarefas (Figura 1.3).

Figura 1.2. Diferenças de idade nas competências socioemocionais em diferentes cidades

Diferenças (15 a 10 anos) nas competências socioemocionais, por cidade



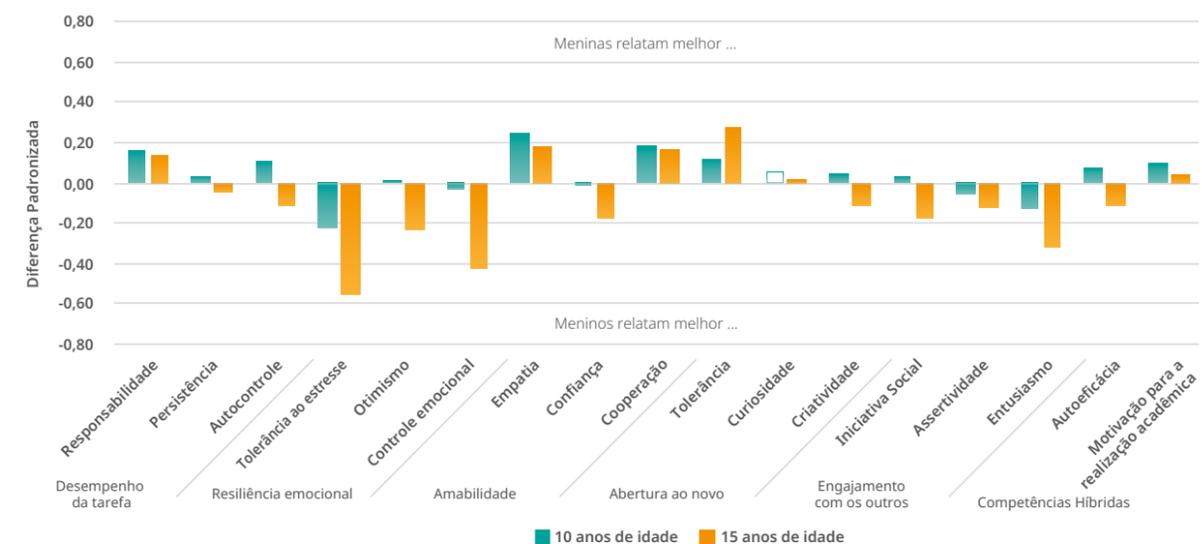
Observação: Dados para Sintra (Portugal) não atingiram os padrões de taxa de resposta dos alunos. A figura relata diferenças padronizadas, em que os pontos da escala bruta foram divididos pelo desvio padrão (específico da cidade). As diferenças significativas são coloridas, as diferenças não significativas são destacadas.

Fonte: Base de dados da OCDE, SSES 2019, Tabela A1.3.

Stat Link <https://doi.org/10.1787/888934273392>

Figura 1.3. Diferenças de gênero em competências socioemocionais

Diferenças de gênero padronizadas (por exemplo, meninas de 15 anos e meninos de 15 anos) (média internacional)



Observação: Os dados dos alunos para Sintra (Portugal) não atingiram os padrões de taxa de resposta e não estão incluídos na média internacional. A figura relata diferenças padronizadas, em que os pontos da escala bruta foram divididos pelo desvio padrão (específico da cidade). Barras coloridas representam diferenças significativas em pelo menos cinco cidades, barras que são apenas contornadas representam diferenças significativas em menos de cinco cidades.

Fonte: OCDE, SSES 2019 Database, Tabelas A1.4 e A1.5.

Stat Link <https://doi.org/10.1787/888934273411>

Semelhante às diferenças de idade, a consistência entre as cidades nas diferenças de gênero se destaca (Figura 1.4 e Figura 1.5). Dentro de cada coorte de idade, existem apenas diferenças relativamente pequenas entre as cidades. Por exemplo, entre os jovens de 15 anos, os meninos relataram maior tolerância ao estresse, otimismo e controle emocional em todas as cidades, enquanto as meninas relataram maior responsabilidade em quase todas as cidades. Parece haver algumas diferenças no tamanho das lacunas de gênero entre as competências. Isso já estava visível na Figura 1.3. Por exemplo, entre os alunos mais velhos, diferenças maiores aparecem entre a tolerância ao estresse de meninos e meninas em comparação com seu otimismo.

A Figura 1.5 indica que entre os alunos mais jovens, as diferenças de gênero em Daegu (Coreia do Sul) e Suzhou (China) em comparação com outras cidades são pequenas. No entanto, as diferenças de gênero para os alunos mais velhos nessas duas cidades são muito mais proeminentes. Este é especialmente o caso da curiosidade e criatividade entre os alunos mais velhos. Entre os jovens de 15 anos, os meninos em Daegu (Coreia do Sul) e Suzhou (China) são mais criativos e mais curiosos sobre a aprendizagem do que as meninas em comparação com os meninos de outras cidades.

Até o momento, os resultados sobre diferenças de gênero apresentaram as diferenças nas competências socioemocionais entre meninas e meninos na mesma coorte de idade; por exemplo, a diferença entre meninos e meninas de 15 anos. Os resultados a seguir apresentam diferenças nas competências socioemocionais entre coortes de idade do mesmo gênero: por exemplo, a diferença entre meninas de 15 anos e meninas de 10 anos. Partindo do pressuposto de que as duas coortes de idade na SSES são semelhantes em todos os aspectos, exceto na idade, investigamos como a avaliação de meninos e meninas sobre suas competências socioemocionais muda ao longo do tempo e como isso contribui para a disparidade de gênero.

Os dados do SSES mostram que os jovens de 15 anos, independentemente de serem meninos ou meninas, exibiram competências socioemocionais mais baixas em média do que as crianças de 10 anos. A maioria das diferenças de gênero a favor das meninas já existe aos 10 anos, ao passo que as diferenças de gênero a favor dos meninos tendem a surgir ou crescer entre as idades de 10 e 15 anos (Figura 1.3). Por exemplo, no domínio da regulação emocional (tolerância ao estresse, otimismo, controle emocional) e no domínio do engajamento com outros (iniciativa social, entusiasmo, assertividade), os meninos indicaram habilidades mais altas aos 15 anos em comparação com os de 10 anos, onde as diferenças de gênero nessas habilidades eram muito pequenas ou totalmente ausentes. Pelo contrário, as diferenças de gênero em que as meninas indicaram competências mais altas aos 15 anos já estavam presentes aos 10 anos. Responsabilidade, empatia, cooperação, tolerância e motivação para a realização acadêmica são habilidades que já apresentam diferenças de gênero aos 10 anos, e essas diferenças permanecem aos 15 anos.

Essa descoberta está associada ao fato de que o declínio nas habilidades à medida que os alunos envelhecem é maior para as meninas do que para os meninos na maioria das competências (Figura 1.6). Há uma exceção para tolerância e assertividade, pois os alunos relataram ser mais tolerantes e assertivos à medida que envelheciam. Em alguns casos, as diferenças de gênero podem ser a favor das meninas aos 10 anos e podem mudar a favor dos meninos na idade de 15 anos. Este é o caso de persistência, autocontrole e autoeficácia, pois meninas de 10 anos relataram maior persistência, autocontrole e autoeficácia, enquanto as meninas de 15 anos relataram menor persistência, autocontrole e autoeficácia em comparação aos meninos.

Pesquisas anteriores tradicionalmente estudaram as diferenças de gênero no nível do domínio, e os resultados são amplamente consistentes com aqueles encontrados na SSES. Por exemplo, dados longitudinais de estudantes de 12 a 18 anos mostraram que o neuroticismo (baixa resiliência emocional) aumentou nas meninas (McCrae et al., 2002 [6]). Além disso, as diferenças de gênero no nível de competência nem sempre refletem as diferenças no nível de domínio. Por exemplo, no domínio da abertura (abertura ao novo), onde as diferenças de gênero nem sempre são evidentes, as diferenças de gênero aparecem mais claramente no nível de habilidade (Weisberg, DeYoung e Hirsh, 2011 [13]). Essas descobertas na bibliografia existente destacam a importância de analisar a aprendizagem socioemocional no nível de habilidade.

Figura 1.4. Diferenças de gênero em competências socioemocionais em diferentes cidades, 15 anos de idade

Diferenças de gênero em habilidades sociais e emocionais, por cidade



Observação: Os dados de Sintra (Portugal) não atingiram os padrões de taxa de resposta dos alunos. A figura relata diferenças padronizadas, em que os pontos da escala bruta foram divididos pelo desvio padrão (específico da cidade). As diferenças significativas são destacadas.

Fonte: Base de dados da OCDE, SSES 2019, Tabela A1.4.

Stat Link <https://doi.org/10.1787/888934273430>

Figura 1.5. Diferenças de gênero nas competências socioemocionais em diferentes cidades, jovens de 10 anos

Diferenças de gênero em competências socioemocionais, por cidade



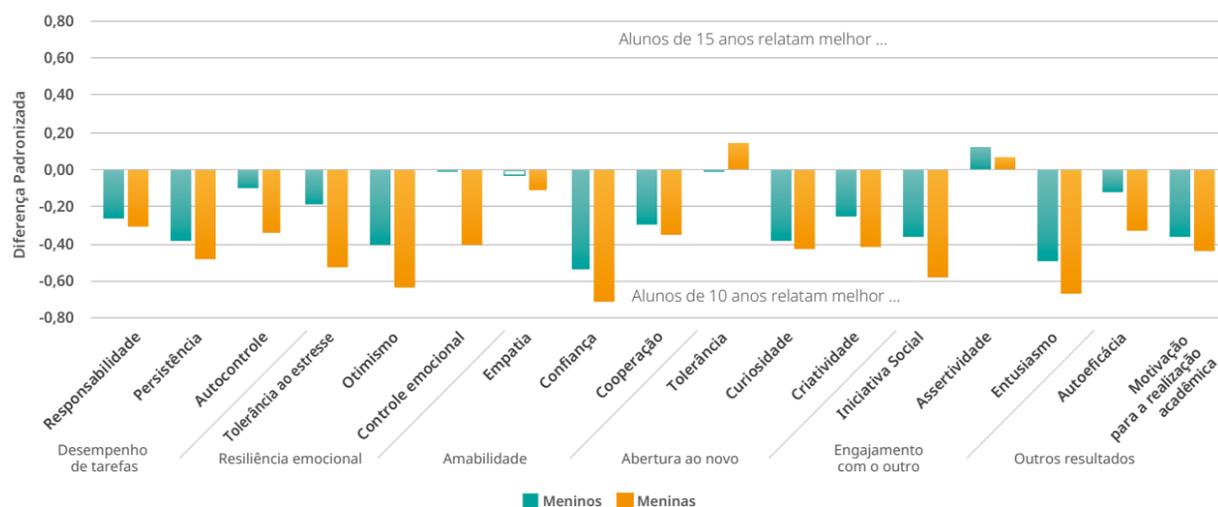
Observação: Os dados de Sintra (Portugal) não atingiram os padrões de taxa de resposta dos alunos. A figura relata diferenças padronizadas, em que os pontos da escala bruta foram divididos pelo desvio padrão (específico da cidade). As diferenças significativas são destacadas.

Fonte: Base de dados da OCDE, SSES 2019, Tabela A1.5.

Stat Link <https://doi.org/10.1787/888934273449>

Figura 1.6. Diferenças nas competências socioemocionais entre coortes de idade do mesmo gênero

Diferenças padronizadas (por exemplo, meninas de 15 anos - meninas de 10 anos) (média internacional)



Observação: Os dados dos alunos para Sintra (Portugal) não atingiram os padrões de taxa de resposta e não estão incluídos na média internacional. A figura relata diferenças padronizadas, em que os pontos da escala bruta foram divididos pelo desvio padrão (específico da cidade). Barras coloridas representam diferenças significativas em pelo menos cinco cidades, barras que são apenas contornadas representam diferenças significativas em menos de cinco cidades.

Fonte: OCDE, SSES 2019 Database, Tabelas A1.6 e A1.7.

Stat Link <https://doi.org/10.1787/888934273468>

Histórico familiar

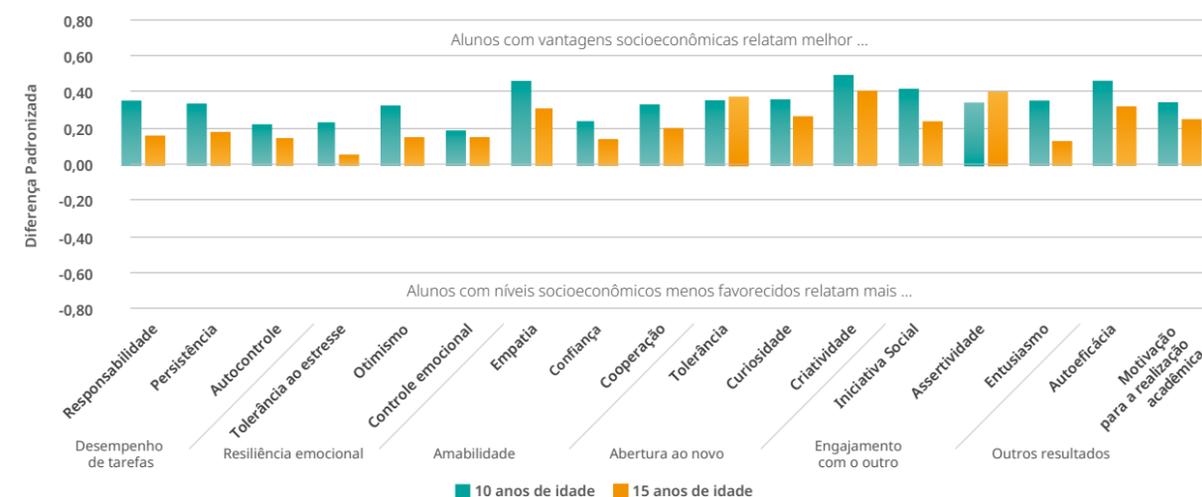
Examinar a relação entre o nível socioeconômico¹ dos alunos e as competências socioemocionais é importante para várias razões. Em primeiro lugar, aumenta nossa compreensão das fontes de diferenças nas competências socioemocionais. Em segundo lugar, pode ser útil compreender a importância do papel desempenhado pelo contexto familiar para determinar o potencial das intervenções da escola no desenvolvimento socioemocional dos estudantes.

Para estudantes de 15 e 10 anos de idade, ter um nível socioeconômico alto está associado a habilidades mais altas para todas as competências socioemocionais medidas na pesquisa (Figura 1.7). A diferença nas habilidades entre os alunos com um nível socioeconômico baixo e alto é especialmente pronunciada nas competências relacionadas ao domínio da abertura ao novo, como tolerância, curiosidade e criatividade além de empatia, assertividade e autoeficácia. As diferenças de habilidades entre os alunos com níveis socioeconômicos baixos e altos são menores para tolerância ao estresse.

As diferenças nas competências socioemocionais relacionadas ao nível socioeconômico dos alunos são menores para jovens de 15 anos do que para jovens de 10 anos. As exceções são tolerância e assertividade para as quais aparece a lacuna socioeconômica presente aos 10 anos e crescendo um pouco mais aos 15 anos. Além disso, as diferenças nas competências socioemocionais de acordo com o nível socioeconômico dos alunos são mais pronunciadas do que aquelas relacionadas ao gênero, especialmente entre os estudantes mais jovens.

Figura 1.7. Diferenças de nível socioeconômico em competências socioemocionais, por idade

Diferenças padronizadas (com níveis socioeconômicos mais altos- níveis socioeconômicos mais baixos) (média internacional)



Observação: Os dados dos alunos para Sintra (Portugal) não atingiram os padrões de taxa de resposta e não estão incluídos na média internacional. Os alunos com níveis socioeconômicos mais elevados são aqueles que estão entre os 25% de nível socioeconômico mais alto. Os alunos em desvantagem socioeconômica estão entre os 25% de nível socioeconômico mais baixo. Barras coloridas representam diferenças significativas em pelo menos cinco cidades, barras que são apenas contornadas representam diferenças significativas em menos de cinco cidades.

Fonte: Base de dados das OCDE, SSES 2019, Tabelas A1.8 e A1.9.

Stat Link <https://doi.org/10.1787/888934273487>

Stat Link <https://doi.org/10.1787/888934273487>

As diferenças nas competências socioemocionais dos estudantes com base em seu nível socioeconômico são relativamente semelhantes entre as cidades (Figura 1.8 e Figura 1.9). Istambul (Turquia) se destaca como a cidade onde as diferenças nas competências socioemocionais relacionadas ao nível socioeconômico dos alunos costumam parecer menores do que em outras cidades, especialmente entre os alunos de 15 anos. Entre os estudantes mais jovens, as diferenças nas habilidades socioemocionais relacionadas ao nível socioeconômico dos alunos são mais pronunciadas em Daegu (Coreia) e Suzhou (China) do que em outros lugares, embora as diferenças na magnitude das lacunas sejam pequenas. A única vez que os alunos com baixo nível socioeconômico indicaram uma habilidade superior em comparação com os alunos com alto nível socioeconômico foi para tolerância ao estresse em Helsinque (Finlândia) e cooperação em Istambul (Turquia) entre alunos de 15 anos de idade. Nos outros poucos casos em que a lacuna é a favor de estudantes de baixo nível socioeconômico, as diferenças não foram estatisticamente significativas (Tabela A1.8 e Tabela A1.9).

Figura 1.8. Diferenças de nível socioeconômico em competências socioemocionais em diferentes cidades, jovens de 15 anos

Diferenças padronizadas (com níveis socioeconômicos mais altos - níveis socioeconômicos mais baixos)



Observação: Os dados dos alunos para Sintra (Portugal) não atingiram os padrões de taxa de resposta e não estão incluídos na média internacional. Os alunos com vantagens socioeconômicas são aqueles no quarto superior da distribuição específica da cidade do índice de status socioeconômico. Os alunos em desvantagem socioeconômica estão no último quarto da distribuição específica da cidade do índice de status socioeconômico. Barras coloridas representam diferenças significativas em pelo menos cinco cidades, barras que são apenas contornadas representam diferenças significativas em menos de cinco cidades.

Fonte: Base de dados da OCDE, SSES 2019, Tabela A1.8.

Stat Link <https://doi.org/10.1787/888934273506>

Figura 1.9. Diferenças de nível socioeconômico em competências socioemocionais em diferentes cidades, 10 anos de idade

Diferenças padronizadas (com vantagens socioeconômicas - desvantagens socioeconômicas)



Observação: Os dados dos alunos para Sintra (Portugal) não atingiram os padrões de taxa de resposta e não estão incluídos na média internacional. Os alunos com vantagens socioeconômicas são aqueles no quarto superior da distribuição específica da cidade do índice de status socioeconômico. Os alunos em desvantagem socioeconômica estão no último quarto da distribuição específica da cidade do índice de status socioeconômico. Barras coloridas representam diferenças significativas em pelo menos cinco cidades, barras que são apenas contornadas representam diferenças significativas em menos de cinco cidades.

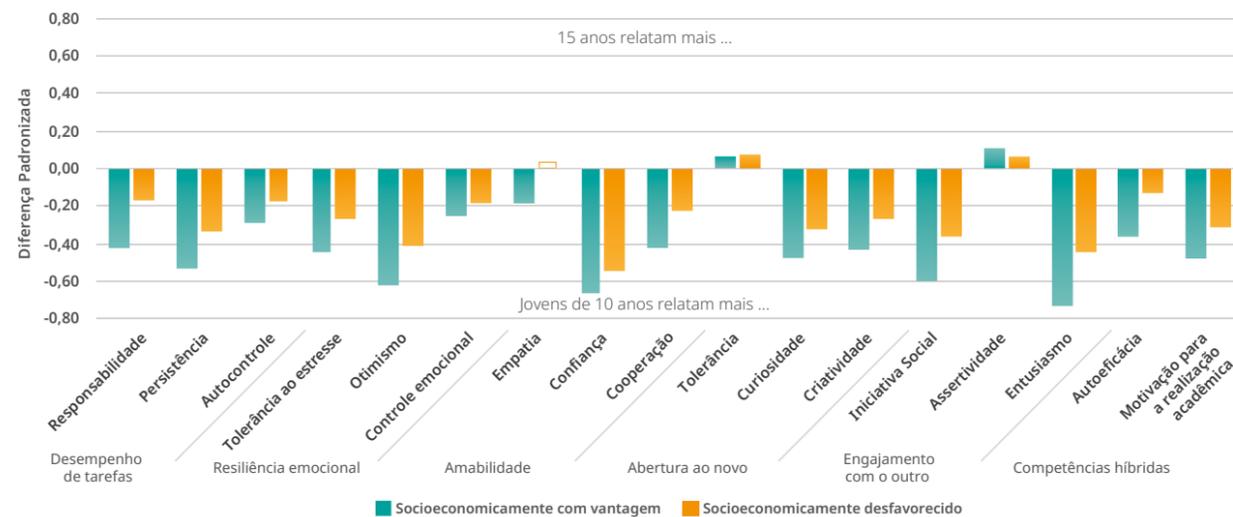
Fonte: Base de dados da OCDE, SSES 2019, Tabela A1.9.

Stat Link <https://doi.org/10.1787/888934273525>

Semelhante ao gênero, as diferenças nas competências socioemocionais relacionadas ao nível socioeconômico dos alunos parecem diminuir ligeiramente à medida que os alunos envelhecem. A Figura 1.7 mostrou que os alunos com um nível socioeconômico alto tendem a relatar maiores competências socioemocionais em comparação com os alunos com um nível socioeconômico baixo. Como o declínio nas competências socioemocionais dos alunos dos 10 aos 15 anos é geralmente um pouco maior para os alunos que têm um nível socioeconômico alto (Figura 1.10), a diferença relatada nas competências socioemocionais relacionadas ao nível socioeconômico dos estudantes torna-se menor à medida que eles envelhecem. Para a maioria das competências socioemocionais, a diferença entre coortes de idade para alunos com níveis socioeconômico alto e baixo é bastante consistente entre as cidades (Tabela A1.10 e Tabela A1.11).

Figura 1.10. Diferenças nas competências socioemocionais entre coortes de idade para o mesmo nível socioeconômico

Diferenças padronizadas (por exemplo, jovens de 15 anos com nível socioeconômico alto - jovens de 10 anos com nível socioeconômico alto) (média internacional)



Observação: Os dados dos alunos para Sintra (Portugal) não atingiram os padrões de taxa de resposta e não estão incluídos na média internacional. A figura relata diferenças padronizadas, em que os pontos da escala bruta foram divididos pelo desvio padrão (específico da cidade). Barras coloridas representam diferenças significativas em pelo menos cinco cidades, barras que são apenas contornadas representam diferenças significativas em menos de cinco cidades.

Fonte: Banco de dados da OCDE, SSES 2019, Tabela A1.10 e A1.11.

Stat Link <https://doi.org/10.1787/888934273544>

Compreender a relação entre o status de migrante² dos alunos e as competências socioemocionais pode ser útil para promover a inclusão nas escolas e nos sistemas educacionais. Curiosamente, as diferenças médias nas habilidades socioemocionais entre estudantes nativos e nascidos no exterior (ou cujos pais nasceram no exterior) são muito pequenas (Tabelas A1.12 e A1.13). Aos 15 anos, os alunos com histórico familiar de migração relataram ser mais tolerantes, mas menos empáticos do que os alunos nativos. É importante notar que a tolerância é medida fazendo perguntas aos estudantes, como se eles gostam de ouvir ou aprender com pessoas de outros países ou culturas, portanto, essa diferença pode sinalizar um maior interesse de alunos nascidos no exterior por culturas diferentes de seu país de origem. Aos 10 anos, os estudantes nativos tendem a relatar marginalmente — mas significativamente — maior otimismo, empatia, confiança, curiosidade, criatividade, iniciativa social, entusiasmo e autoeficácia em comparação com estudantes estrangeiros.

A imagem apresenta mais nuances quando se olha para diferentes cidades. A falta de diferenças nas competências socioemocionais relacionadas ao histórico familiar de migração dos estudantes na média internacional é, em parte, a consequência de resultados contraditórios no nível da cidade. Em todos os territórios, não surge um padrão claro de competências socioemocionais com base no histórico familiar de migração dos alunos. Ainda assim, jovens de 15 anos com histórico familiar de migração em Helsinque (Finlândia), Houston (Estados Unidos), Ottawa (Canadá) e Sintra (Portugal) relataram ser mais tolerantes do que seus colegas nativos (Tabela A1.12 e A1.13).

Até que ponto os fatores escolares estão relacionados às competências socioemocionais?

Já nos anos iniciais do Ensino Fundamental, podem surgir diferenças entre as escolas na composição do corpo discente. Em muitos sistemas educacionais, por exemplo, isso pode ser impulsionado pela segregação residencial se houver regras para que as escolas matriculem crianças que moram em uma determinada área de influência. No Ensino Médio, a segregação pode surgir por outros motivos; por exemplo, porque o sistema educacional rastreia alunos em diferentes tipos de escolas.

Seja qual for o motivo subjacente, é comum observar grandes diferenças nas características dos estudantes e nos resultados da educação ao comparar escolas dentro dos países. Algumas escolas normalmente atrairão alunos de alto desempenho, terão mais recursos e produzirão melhores resultados em termos de desempenho dos estudantes. Em todos os países da OCDE que participaram do PISA 2018, por exemplo, 29% da variação geral no desempenho de leitura de alunos de 15 anos e 24% da variação geral no índice de nível socioeconômico podem ser atribuídos a diferenças entre escolas dentro de um país (OCDE, 2020 [14]). Pesquisas recentes também mostraram que pouco progresso foi feito na redução da segregação de alunos entre escolas relacionadas ao nível socioeconômico (Gutiérrez, Jerrim e Torres, 2020 [15]).

Os dados da SSES mostram evidências de que os alunos são classificados nas escolas de Ensino Fundamental e Médio com base em seu histórico socioeconômico. Em média, nas cidades participantes da pesquisa, cerca de 25% da variação geral no índice de nível socioeconômico em ambas as coortes pode ser explicada por diferenças entre escolas. Quando se trata de competências socioemocionais, no entanto, a parcela da variação geral que pode ser atribuída às diferenças entre escolas as diferenças são muito menores, com média entre 1% e 4% (Tabela A1.14-Tabela A1.17).

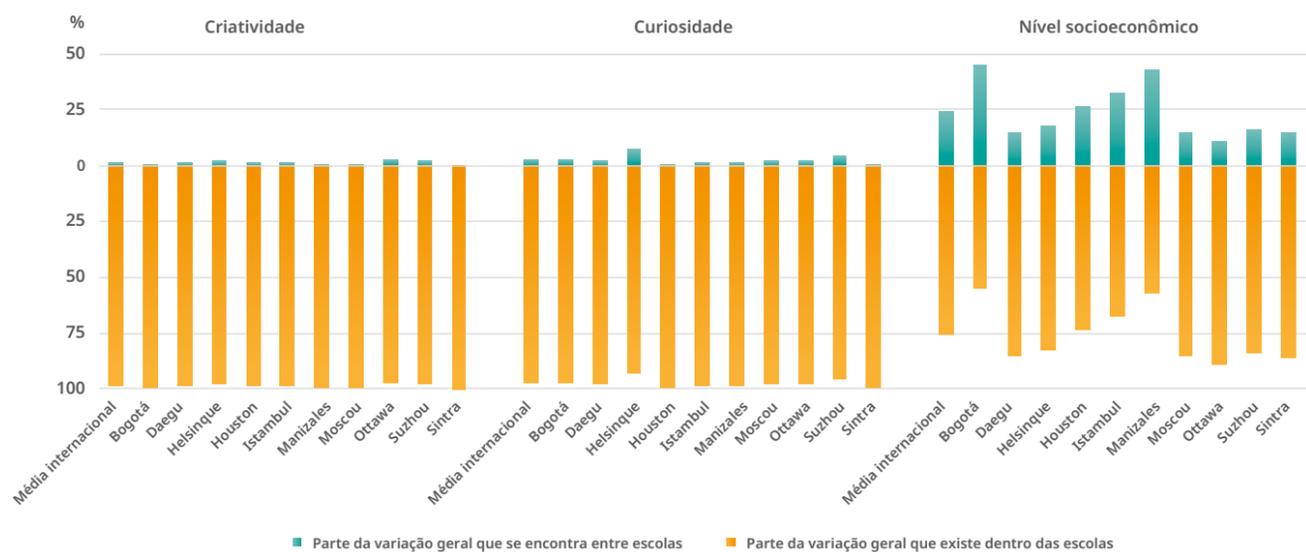
Por exemplo, em todas as cidades, os relatos dos alunos sobre criatividade e curiosidade variaram muito entre os alunos da mesma escola, mas as avaliações médias de criatividade e curiosidade mostraram pouca ou nenhuma variação entre as escolas (Figura 1.11). Aos 15 anos, em todas as cidades, a variação geral nas pontuações de criatividade entre as escolas era inferior a 3% e, em muitos casos, a verdadeira proporção poderia até ser 0. De fato, a incerteza associada ao uso de amostras de estudantes e escolas significa que a parcela estimada da variação entre escolas (também chamada de correlação intraclasse) muitas vezes não é significativamente diferente de 0. Da mesma forma, a maioria, senão toda a variação nas classificações dos alunos de sua curiosidade foi observada entre alunos da mesma escola; a variação entre escolas foi significativa e maior que 3% apenas em Suzhou (China) (5%) e Helsinque (Finlândia) (7%).

A pequena variação entre escolas pode significar que há poucas diferenças, em geral, entre escolas de uma mesma cidade; se todas as escolas se parecem em termos de currículo ou composição dos estudantes, por exemplo, então seria de se esperar pouca variação entre as escolas nos resultados dos alunos. No entanto, na maioria das cidades, foram encontradas diferenças significativas quando se analisou a composição socioeconômica dos estudantes que frequentavam a escola. As diferenças entre escolas no nível socioeconômico eram modestas em Daegu (Coreia do Sul), Ottawa (Canadá), Moscou (Rússia), Helsinque (Finlândia) e Suzhou (China), onde a variação geral entre as escolas no nível socioeconômico dos estudantes estava entre 10% e 20%. Essas diferenças eram grandes em Istambul (Turquia) e Manizales e Bogotá (Colômbia), Essas diferenças eram grandes em Istambul (Turquia) e Manizales e Bogotá (Colômbia), com a variação geral entre escolas no nível socioeconômico dos alunos sendo superior a 30%, talvez refletindo a segregação residencial (Figura 1.11).

Em avaliações diretas das habilidades de leitura ou matemática do aluno, como o PISA, o nível de variação no nível socioeconômico entre as escolas tende a ser semelhante ao nível de variação no desempenho do estudante (OCDE, 2020 [14]). Essa diferença entre habilidades de leitura ou matemática (conforme relatado no PISA) e competências socioemocionais sugere que as avaliações dos alunos sobre criatividade e curiosidade (e outras habilidades) são diferentes em natureza das avaliações baseadas em tarefas de conhecimentos curriculares. Na verdade, os dados do PISA mostram que, embora as habilidades matemáticas variem significativamente entre as escolas (e, portanto, podem ser estabelecidas associações consistentes com as características da escola e do professor), o autoconceito em matemática (como os alunos pensam que são bons em matemática) e a motivação intrínseca para aprender matemática (que está relacionada à curiosidade) mostram bem pouca variação entre as escolas; em 2012, a variação geral entre escolas no autoconceito em matemática e a motivação intrínseca para aprender matemática foram de apenas 3% e 5%, respectivamente, em média, nos países da OCDE (OCDE, 2013 [16]).

Figura 1.11. Índice de variação entre escolas em criatividade, curiosidade e nível socioeconômico

Porcentagem de variação que se encontra entre as escolas (correlação intraclasse), com base em autorrelatos de alunos (de 15 anos de idade)



Observação: Os dados dos alunos para Sintra (Portugal) não atingiram os padrões de taxa de resposta e não estão incluídos na média internacional.

Fonte: Base de dados da OCDE, SSES 2019, Tabela A1.16.

Stat Link <https://doi.org/10.1787/888934273563>

O que as descobertas deste capítulo significam para pais, educadores e formuladores de políticas?

O desenvolvimento interconectado de competências cognitivas e socioemocionais começa durante a primeira infância e continua ao longo da vida. No entanto, o desenvolvimento socioemocional dos alunos não segue uma tendência ascendente constante. As transições da infância para a adolescência são acompanhadas por quedas e oscilações temporárias nas competências socioemocionais. Um resultado esperado, mas ainda surpreendente, é que todos os alunos de 15 anos, independentemente de seu gênero e histórico socioeconômico, relataram competências socioemocionais mais baixas, em média, do que seus colegas de 10 anos. As avaliações dos pais e educadores confirmaram a queda nas habilidades socioemocionais à medida que os alunos envelhecem (Capítulo 4). Durante esses anos críticos em que as crianças passam por consideráveis mudanças biológicas, psicológicas e sociais e ocorre uma transição para a idade adulta, não é incomum observar mudanças grandes e negativas nas competências socioemocionais (Soto et al., 2011 [7]). As descobertas da SSES estão geralmente alinhadas com dados longitudinais que mostram que a amabilidade, a autogestão e a abertura para o novo muitas vezes diminuem do final da infância para o início da adolescência e, em seguida, aumentam rapidamente do final da adolescência para o início da idade adulta (Roberts, Walton e Viechtbauer, 2006 [4]). A estabilidade emocional também parece diminuir na adolescência antes de se recuperar mais tarde na vida.

As descobertas da SSES levantam a questão de até que ponto os pais, escolas e sistemas educacionais estão preparados para apoiar essas transições. Por que o declínio da maioria dessas competências à medida que os alunos envelhecem é mais pronunciado nas meninas do que nos meninos? Por que algumas habilidades, como tolerância e assertividade, melhoram, enquanto outras, como otimismo, confiança e entusiasmo diminuem? Por outro lado, alguns educadores e escolas podem simplesmente ser mais eficazes no apoio ao desenvolvimento dessas competências e não na perpetuação de estereótipos de gênero na sala de aula. Tolerância e assertividade são as duas únicas habilidades que são supostamente maiores entre os estudantes de 15 anos do que entre os de 10. Isso pode estar parcialmente relacionado a uma maior autogestão da importância de incluir assuntos como cidadania e direitos dos cidadãos nas atividades em classe (Schulz et al., 2018 [17]). A exposição à diversidade também pode desempenhar um papel. Jovens de 15 de origem imigrante em Helsinque (Finlândia), Houston (Estados Unidos), Ottawa (Canadá) e Sintra (Portugal) relataram ser mais tolerantes do que seus colegas nativos. Por outro lado, o tempo prolongado na escola e a exposição a ambientes de aprendizagem mais rígidos podem inibir as habilidades do aluno para construir e praticar competências de autorregulação, como controle emocional e persistência, prejudicando as relações entre estudantes e professores (Bailey et al., 2019 [18]; Duckworth, Quinn e Tsukayama, 2012 [19]).

Outra descoberta importante da SSES é que as competências socioemocionais dos estudantes diferem de acordo com a origem socioeconômica e o gênero. Os dados da SSES mostram que as meninas relataram níveis mais altos de habilidades relacionadas ao desempenho de tarefas, como responsabilidade e motivação para a realização acadêmica. Eles também relataram níveis mais altos de competências que são importantes em um mundo interconectado, como empatia, cooperação e tolerância. Em contraste, os meninos exibiram habilidades de regulação emocional mais elevadas, como tolerância ao estresse, otimismo e controle emocional, bem como habilidades sociais importantes, como assertividade e entusiasmo. Os alunos com nível socioeconômico mais elevado relataram competências socioemocionais mais altas do que seus colegas em nível socioeconômico mais baixo em todas as habilidades e em todas as cidades participantes da pesquisa.

É possível que as diferenças socioeconômicas se devam ao fato de os pais com nível socioeconômico mais elevado transmitirem aos filhos a importância das competências socioemocionais para o sucesso na vida. Potencialmente, os pais com um nível socioeconômico mais alto também poderiam fazer maiores investimentos nas competências socioemocionais de seus filhos. Mas também, os alunos com uma vida menos confortável podem ter tido mais desafios para superar e menos oportunidades e menos apoio para desenvolver essas habilidades. Dimensões do ambiente de uma criança, como estilo parental, quantidade e qualidade do tempo que os pais passam com seus filhos e estrutura familiar diferem com base no nível socioeconômico. Essas dimensões são canais potenciais através dos quais o nível socioeconômico dos pais pode afetar a vida social de uma criança e suas competências socioemocionais (Deckers et al., 2015 [20]). No entanto, também pode ser o caso de que o efeito do nível socioeconômico nas competências socioemocionais dos alunos seja mediado pelo que os alunos aprendam na comunidade escolar. Pode ser que os estudantes com nível socioeconômico mais elevado tenham melhores oportunidades de desenvolver habilidades socioemocionais por meio de atividades extracurriculares do que seus colegas de origens mais vulneráveis. (consulte o Capítulo 4 para obter mais informações sobre como a participação dos alunos em atividades esportivas e artísticas está relacionada a criatividade e curiosidade).

É importante ter em mente que essas descobertas estão no nível agregado. Portanto, as trajetórias individuais podem ser diferentes daqueles representados nestes exemplos. Ainda assim, as relações entre competências socioemocionais e idade, gênero e nível socioeconômico são notavelmente semelhantes entre as cidades. Também há pouca diferença nas habilidades socioemocionais dos alunos nas diferentes escolas. A grande maioria das diferenças é observada dentro da escola e, provavelmente, na mesma sala de aula. Isso pode ser em parte porque os estudantes usam seu ambiente de aprendizagem próximo como um ponto de referência para avaliar suas competências. Por exemplo, os alunos em escolas de alto desempenho geralmente têm um autoconceito acadêmico inferior em comparação com aqueles com habilidades semelhantes que frequentam escolas regulares, o que significa que ser um peixe grande em um pequeno lago é bom para o autoconceito acadêmico de alguém (Trautwein et al., 2009 [21]). Isso é relevante de uma perspectiva de intervenção e desenvolvimento infantil porque os estudantes normalmente usam seu ambiente de aprendizagem imediato para desenvolver suas competências por assistência (também conhecidos como zonas de desenvolvimento proximal). Mas isso também pode estar relacionado ao fato de as escolas não terem uma abordagem sistemática para desenvolver as competências socioemocionais dos alunos.

Uma possível explicação é que as práticas de sala de aula influenciam as competências socioemocionais dos alunos, mas variam significativamente entre os professores de uma escola e até mesmo entre professores de diferentes disciplinas dentro da mesma turma. Os resultados do Estudo Internacional de Ensino e Aprendizagem da OCDE (TALIS) confirmam que as práticas de ensino dos professores (como o trabalho em grupo) e as crenças pedagógicas mostram pequenas variações entre as escolas e principalmente dentro das escolas (OCDE, 2014 [22]). Dentro de cada escola, as competências socioemocionais médias dos estudantes parecem muito semelhantes às observadas na média da população estudantil em geral. Uma possível explicação para esse achado é que o desenvolvimento de socioemocional não é sistematicamente incorporado ao currículo escolar na mesma proporção que o desenvolvimento de habilidades cognitivas, como leitura e matemática. Portanto, o desenvolvimento das competências socioemocionais dos estudantes é mais aleatório e pode variar entre as escolas.

Em outras palavras, os fatores que podem estimular ou dificultar o desenvolvimento dessas competências podem depender mais de professores específicos ou de atividades opcionais do que de uma estrutura comum entre as escolas. Isso também pode refletir por que os alunos de origens socioeconômicas mais altas favorecidas estão mais bem equipados. Suas famílias geralmente têm mais opções para enviar seus filhos para atividades extracurriculares. Eles também podem apoiar mais prontamente atividades escolares que tenham uma metodologia com um componente de competências socioemocionais. O desenvolvimento socioemocional não deve, entretanto, depender de recursos econômicos ou sorte. Todos os alunos devem ter direito ao acesso a uma educação de qualidade, onde o desenvolvimento dessas competências seja possível.

Referências

- Bailey, R. et al. (2019), "Getting Developmental Science Back Into Schools: Can What We Know About Self-Regulation Help Change How We Think About "No Excuses"?", *Frontiers in Psychology*, Vol. 10, <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01885>. [18]
- Deckers, T. et al. (2015), "How does socio-economic status shape a child's personality?", *IZA Discussion Papers*, No. 8977, Institute for the Study of Labor (IZA), Bonn. [20]
- Duckworth, A., P. Quinn and E. Tsukayama (2012), "What No Child Left Behind leaves behind: The roles of IQ and self-control in predicting standardized achievement test scores and report card grades.", *Journal of Educational Psychology*, Vol. 104/2, pp. 439-451, <http://dx.doi.org/10.1037/a0026280>. [19]
- Duckworth, A. and D. Yeager (2015), "Measurement Matters", *Educational Researcher*, Vol. 44/4, pp. 237-251, <http://dx.doi.org/10.3102/0013189x15584327>. [8]
- Grützmacher, L., S. Vieluf and J. Hartig (2021), "Are questionnaire scales which measure non-cognitive constructs suitable as school effectiveness criteria? A measurement invariance analysis", *School Effectiveness and School Improvement*, pp. 1-18, <http://dx.doi.org/10.1080/09243453.2021.1903511>. [9]
- Gutiérrez, G., J. Jerrim and R. Torres (2020), "School Segregation Across the World: Has Any Progress Been Made in Reducing the Separation of the Rich from the Poor?", *Journal of Economic Inequality*, Vol. 18/2, pp. 157-179, <http://dx.doi.org/10.1007/s10888-019-09437-3>. [15]
- Kankaraš, M., E. Feron and R. Renbarger (2019), "Assessing students' social and emotional skills through triangulation of assessment methods", *OECD Education Working Papers*, No. 208, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/717ad7f2-en>. [10]
- Kankaraš, M. and J. Suarez-Alvarez (2019), "Assessment framework of the OECD Study on Social and Emotional Skills", *OECD Education Working Papers*, No. 207, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/5007adef-en>. [2]
- Lee, J. (2020), "Non-cognitive characteristics and academic achievement in Southeast Asian countries based on PISA 2009, 2012, and 2015", *OECD Education Working Papers*, No. 233, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/c3626e2f-en>. [12]
- McCrae, R. et al. (2002), "Personality trait development from age 12 to age 18: longitudinal, cross-sectional, and cross-cultural analyses", *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 83/6, pp. 1456-1468, <http://dx.doi.org/DOI: 10.1037//0022-3514.83.6.1456>. [6]
- OECD (2020), "Social diversity and equity in learning outcomes", in *PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed*, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/2a009264-en>. [14]
- OECD (2015), *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*, OECD Skills Studies, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264226159-en>. [3]
- OECD (2014), "Examining Teacher Practices and Classroom Environment", in *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-9-en>. [22]
- OECD (2013), "The Role of Teachers and Schools in Shaping Students' Engagement, Drive and Self-Beliefs", in *PISA 2012 Results: Ready to Learn (Volume III): Students' Engagement, Drive and Self-Beliefs*, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264201170-9-en>. [16]
- Roberts, B., K. Walton and W. Viechtbauer (2006), "Patterns of mean-level change in personality traits across the life course: A meta-analysis of longitudinal studies.", *Psychological Bulletin*, Vol. 132/1, pp. 1-25, <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.132.1.1>. [4]
- Schulz, W. et al. (2018), *Becoming Citizens in a Changing World: IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 International Report*, Springer. [17]
- Soto, C. (2016), "The Little Six Personality Dimensions From Early Childhood to Early Adulthood: Mean-Level Age and Gender Differences in Parents' Reports", *Journal of Personality*, Vol. 84/4, pp. 409-422, <http://dx.doi.org/10.1111/jopy.12168>. [5]
- Soto, C. et al. (2011), "Age Differences in Personality Traits From 10 to 65: Big Five Domains and Facets in a Large Cross-Sectional Sample", *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 100/2, pp. 330-348, <http://dx.doi.org/10.1037/a0021717>. [7]
- Specht, J. et al. (2014), "What Drives Adult Personality Development? A Comparison of Theoretical Perspectives and Empirical Evidence", *European Journal of Personality*, Vol. 28/3, pp. 216-230, <http://dx.doi.org/10.1002/per.1966>. [1]
- Trautwein, U. et al. (2009), "Within-school social comparison: How students perceive the standing of their class predicts academic self-concept.", *Journal of Educational Psychology*, Vol. 101/4, pp. 853-866, <http://dx.doi.org/10.1037/a0016306>. [24]
- Van de Vijver, F. et al. (2019), "Invariance analyses in large-scale studies", *OECD Education Working Papers*, No. 201, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/254738dd-en>. [11]
- Weisberg, Y., C. DeYoung and J. Hirsh (2011), "Gender Differences in Personality across the Ten Aspects of the Big Five", *Frontiers in Psychology*, Vol. 2, <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2011.00178>. [13]

Notas de rodapé

¹ O nível socioeconômico dos alunos é medido por um índice que combina informações sobre os pais, educação, ocupação e posses domésticas. Os alunos são classificados como socioeconomicamente favorecidos se estiverem entre os 25% dos alunos socioeconomicamente mais favorecidos em sua cidade, e socioeconomicamente desfavorecidos se estiverem entre os 25% menos favorecidos.

² O índice de histórico familiar de migração é criado a partir de informações sobre o país de nascimento do estudante e seus pais. O índice tem duas categorias, uma para alunos nativos (alunos nascidos no país de avaliação e alunos que tiveram pelo menos um dos pais nascido no país de avaliação) e uma para alunos não nativos (alunos nascidos no exterior e / ou pais nascidos no exterior).

02

SUCESSO ACADÊMICO, EDUCAÇÃO E ASPIRAÇÕES DE CARREIRA

Este capítulo examina como as diferentes competências socioemocionais se relacionam com o desempenho escolar dos estudantes, com foco em suas notas escolares em leitura, matemática e artes, e também com expectativas educacionais e ocupacionais.

O QUE AS EVIDÊNCIAS NOS DIZEM



As competências socioemocionais dos estudantes são fortes indicadores de seu desempenho escolar.

Curiosidade intelectual e persistência estão fortemente relacionadas a um melhor desempenho escolar.

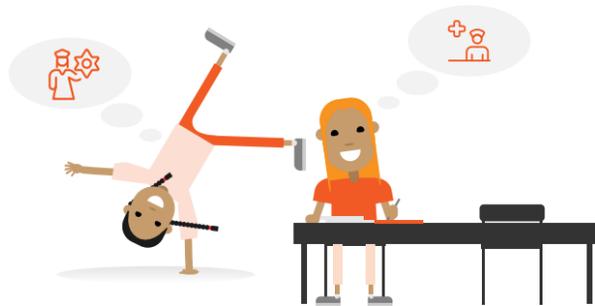


Entre os estudantes com origens socioeconômicas semelhantes, diferenças nas expectativas pós a Educação Básica.



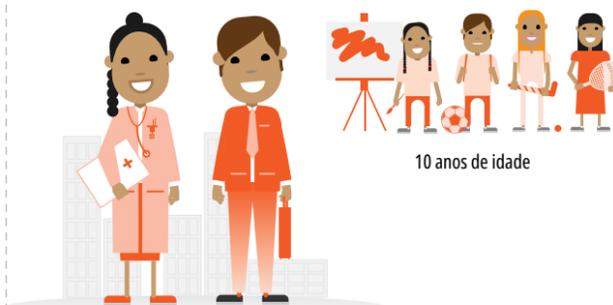
estão relacionadas a competências socioemocionais, como a curiosidade intelectual.

Competências socioemocionais estão ligadas às aspirações de carreira dos alunos.



Os alunos que aspiravam a se tornar profissionais de saúde, por exemplo, são mais curiosos e cooperativos. Alunos interessados em trabalhar nas forças armadas, como na polícia ou segurança, são mais enérgicos.

As expectativas de carreira dos estudantes mais velhos estão mais alinhadas ao mercado de trabalho do que os estudantes mais jovens.



15 anos de idade

10 anos de idade

Como as competências socioemocionais dos estudantes estão relacionadas às notas escolares?

O desempenho escolar dos estudantes é um dos principais motores do sucesso na vida. Está associada não apenas a realizações educacionais posteriores, mas também a resultados de vida importantes, como emprego, renda, saúde e bem-estar. No entanto, ter as mesmas notas na escola nem sempre leva aos mesmos resultados de vida. Uma razão potencial para explicar porque alguns alunos têm mais probabilidade de sucesso do que outros é que eles também desenvolvem competências socioemocionais que os ajudam a responder mais habilmente às demandas do século 21, cada vez mais volátil e incerto. Pesquisas anteriores mostram que essas habilidades têm efeitos independentes e incrementais nos resultados acadêmicos, mesmo depois de excluídos os preditores tradicionais desses resultados (Noftle e Robins, 2007 [1]; Chamorro-Premuzic e Furnham, 2008 [2]; Suárez-Álvarez, Fernández-Alonso e Muñiz, 2014 [3]). Cada uma das competências socioemocionais incluídas na SSES é relevante por si só, mas é também para uma ampla gama de resultados (Kankaraš e Suarez-Alvarez, 2019 [4]). Este capítulo fornece uma melhor compreensão da relação entre as competências socioemocionais dos estudantes e suas notas escolares, bem como suas aspirações educacionais. Ele lança luz sobre as alavancas mais adequadas para melhorar os resultados acadêmicos. Este capítulo examina quais competências socioemocionais estão mais fortemente associadas ao desempenho cognitivo. Ao fazer isso, ele responde às restrições comuns do setor de educação, onde o tempo e os recursos são frequentemente limitados e a sobrecarga curricular é desencorajada (OCDE, 2020 [5]).

A SSES coletou informações sobre as notas escolares em três matérias: leitura, matemática e artes, juntamente com os resultados de um breve teste de capacidade cognitiva¹ aplicado aos alunos participantes. Essas notas foram transformadas em uma escala de 1 a 50. Como esperado, as notas nas diferentes disciplinas estão positivamente correlacionadas. Em média, entre cidades e coortes de idade, a correlação entre notas de leitura e matemática é 0,56, a correlação entre leitura e artes é 0,44, e a correlação entre matemática e artes é 0,39. Isso significa que os estudantes com notas altas em leitura têm maior probabilidade de ter notas altas em matemática (já que ambas as notas compartilham aproximadamente um terço da variação). No entanto, elas ainda são distintas o suficiente para que um determinado aluno possa ter um bom desempenho em leitura, mas não em matemática e vice-versa. O teste de habilidade cognitiva também foi positivamente correlacionado com as notas escolares (0,28 com leitura, 0,34 com matemática e 0,19 com artes). As notas escolares² têm certas vantagens em comparação com avaliações padronizadas. Elas são baseadas em avaliações de alto risco, e os alunos conhecem seu próprio desempenho. Elas também são usadas regularmente para determinar o sucesso acadêmico e, como resultado, podem afetar os resultados socioeconômicos na idade adulta. No entanto, ao contrário das avaliações padronizadas, as notas são baseadas em avaliações conduzidas de forma diferente, por professores diferentes, nas escolas e nos currículos. Como tal, deve-se ter cuidado ao comparar as notas entre escolas, cidades ou coortes de idade.

Os dados da SSES mostram que as competências socioemocionais dos estudantes são preditores significativos das notas escolares em todas as faixas etárias e componentes curriculares (Figura 2.1 e Figura 2.2). Em particular, ser intelectualmente curioso e persistente são as competências socioemocionais mais fortemente relacionadas às notas escolares para jovens de 10 e 15 anos em todas as três disciplinas. Para um menor grau, mas ainda significativo, ser mais assertivo e responsável também estão positivamente relacionados a melhores notas escolares. Esses achados enfatizam a importância da dedicação na busca por objetivos predeterminados, mesmo diante das dificuldades. Mas cultivar a curiosidade intelectual por uma ampla gama de assuntos também é importante, assim como a ansiedade de explorar e aprender coisas novas. A persistência pode ser impulsionada por forças externas, como as expectativas dos pais ou professores (ver Capítulo 3). Os motivadores externos podem desaparecer ou mudar com o tempo, mas a curiosidade intelectual é um poderoso motivador intrínseco.

Os adolescentes de 15 anos que relataram serem mais tolerantes ao estresse e sociáveis têm, em média, notas mais baixas em leitura (e para os mais sociáveis, notas mais baixas de matemática também). Isso não significa que a calma diante da adversidade (um benefício de ser tolerante ao estresse) e de buscar o apoio dos colegas (um benefício de ser sociável) seja prejudicial às notas escolares. Em vez disso, os alunos mais velhos, que normalmente têm mais autonomia do que os alunos mais novos, podem ter dificuldade em gerenciar suas interações sociais, o que pode ser prejudicial para o trabalho escolar. As tarefas escolares ao final da Educação Básica podem ser mais exigentes, mas o desempenho acadêmico no Ensino Médio torna-se ainda mais desafiador devido às relações entre os estudantes e seus colegas, que costumam ser mais complexas e podem envolver alunos de origens mais diversas em comparação

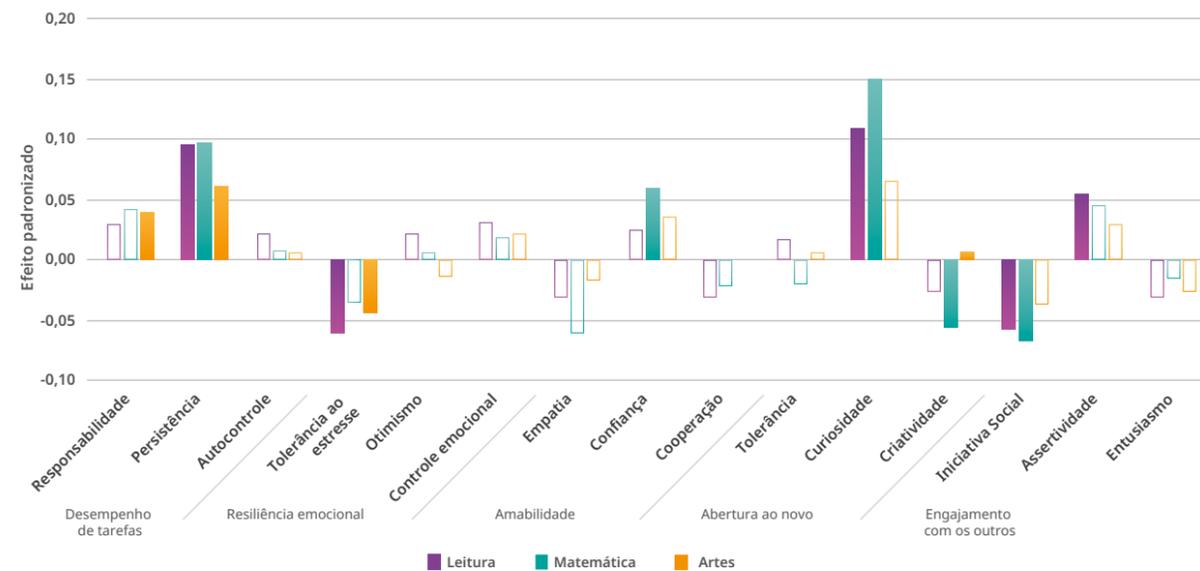
com o Ensino Fundamental. Isso pode exigir que os estudantes reavaliem as prioridades e estabeleçam novas relações sociais. Na verdade, entre a coorte mais jovem, que normalmente é mais supervisionada por pais e professores, a tolerância ao estresse e a iniciativa social não estão relacionadas às notas escolares. Em outras palavras, os alunos mais jovens podem ter um ambiente escolar menos exigente e estar rodeados de adultos que os ajudam a conter e canalizar seu entusiasmo e desejo de interagir socialmente de forma que não prejudique seu desempenho escolar.

Os adolescentes de 15 anos que relataram serem mais criativos têm, em média, notas mais baixas em matemática. Isso não é observado, entretanto, na leitura ou nas artes para o grupo mais jovem. Essas descobertas podem derivar parcialmente do fato de que os sistemas educacionais muitas vezes esperam a conformidade dos estudantes, com a consequência potencial de afastar o pensamento criativo e divergente à medida que os alunos envelhecem e permanecem mais tempo no sistema educacional (ver Capítulo 1 e Capítulo 4 para uma discussão mais aprofundada).

Embora as competências socioemocionais dos alunos difiram de acordo com a origem socioeconômica e o gênero (ver Capítulo 1), os dados da SSES mostram que as elas estão associadas às notas escolares, mesmo após isoladas as variáveis de nível socioeconômico e de gênero e pontuações na prova de habilidade cognitiva (Figura 2.1 e Figura 2.2). Esses resultados implicam que alunos com o mesmo nível socioeconômico (e gênero) e com melhores competências socioemocionais têm maior probabilidade de obterem melhores notas. Portanto, apesar do nível socioeconômico e do gênero, as competências socioemocionais dos estudantes têm um papel decisivo no desempenho escolar (Tabela A2.1-Tabela A2.6).

Figura 2.1. Relação média entre competências socioemocionais e desempenho escolar de alunos de 15 anos

Coefficientes de notas (padronizadas) em leitura, matemática e artes nas pontuações (padronizadas) em escalas de competências socioemocionais (média internacional)



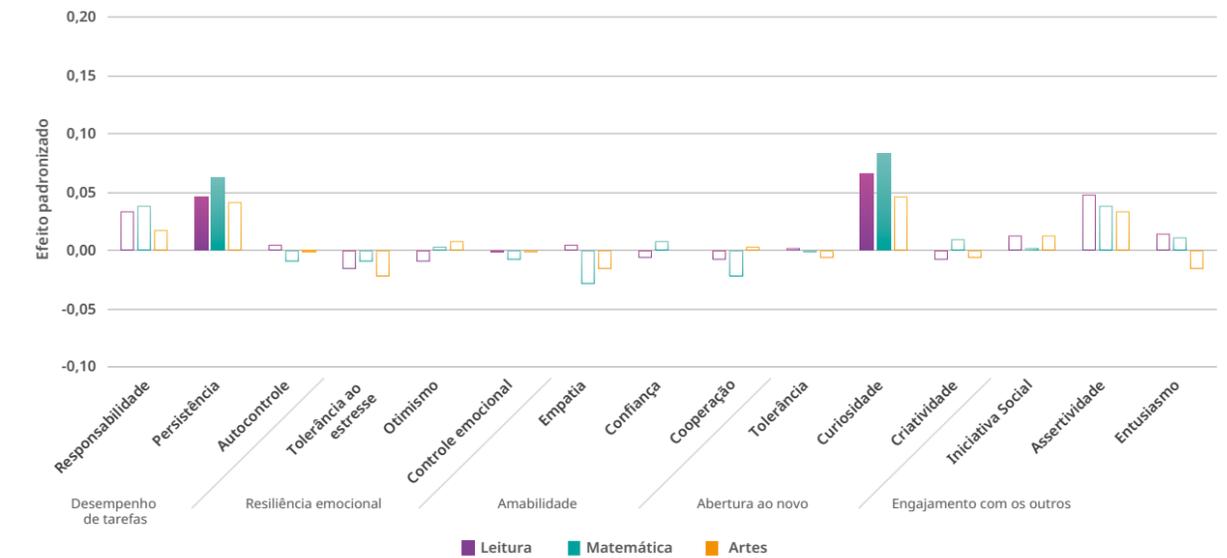
Observação: Os dados de Sintra (Portugal) não atingiram os padrões de taxa de resposta dos alunos e não estão incluídos nas médias internacionais. As regressões são específicas do local de controle para gênero, nível socioeconômico e pontuação no teste de capacidade cognitiva, com exceção de Houston (Estados Unidos), onde o teste de capacidade cognitiva não foi aplicado. Ottawa (Canadá) foi excluída da análise das notas escolares porque as notas dos alunos não estavam disponíveis. Barras coloridas representam diferenças significativas em pelo menos cinco cidades, barras que são apenas contornadas representam diferenças não significativas em menos de cinco cidades.

Fonte: Base de dados da OCDE, SSES 2019, Tabelas A2.1, A2.3 e A2.5.

Stat Link <https://doi.org/10.1787/888934273582>

Figura 2.2. Relação média entre competências socioemocionais e desempenho escolar de alunos de 10 anos de idade

Coefficientes de notas (padronizadas) em leitura, matemática e artes nas pontuações (padronizadas) em escalas de competências socioemocionais (média internacional)



Observação: Os dados de Sintra (Portugal) não atingiram os padrões de taxa de resposta dos alunos e não estão incluídos nas médias internacionais. As regressões são específicas do local e controle para sexo, nível socioeconômico e pontuações no teste de capacidade cognitiva, com exceção de Houston (Estados Unidos), onde o teste de capacidade cognitiva não foi aplicado. Ottawa (Canadá) foi excluída da análise das notas escolares porque as notas dos alunos não estavam disponíveis. Barras coloridas representam diferenças significativas em pelo menos cinco cidades, barras que são apenas contornadas representam diferenças não significativas em menos de cinco cidades.

Fonte: Base de dados da OCDE, SSES 2019, tabelas A2.2, A2.4 e A2.6.

Stat Link <https://doi.org/10.1787/888934273601>

Forte desempenho

Uma forma alternativa de mostrar a relação entre as competências socioemocionais e o desempenho escolar é examinar uma medida mais abrangente deste: o aproveitamento de um estudante em todas as disciplinas. Os alunos com desempenho "forte" podem ser definidos como alunos cujas notas estavam no topo da distribuição em mais de um componente curricular. Os dados da SSES mostram que as competências socioemocionais para estudantes com desempenho "forte" definidas dessa forma se correlacionam mais de perto com o desempenho em leitura e matemática do que em artes. Alunos com desempenho "forte" são, portanto, aqueles que pontuam no quarto superior da distribuição específica da escola das notas de matemática e leitura.

Os resultados entre os de alto desempenho estão alinhados com os do nível médio mostrado na seção anterior (Figura 2.1 e Figura 2.2). A curiosidade surge como a competência mais fortemente relacionada ao desempenho escolar: um aumento de um desvio padrão na curiosidade está associado a um aumento de quase 6 e quase 3 pontos percentuais na probabilidade de ser um aluno "forte" (ou seja, quase um quarto da probabilidade incondicional) para 15 e 10 anos de idade, respectivamente. Isso não é desprezível, observando que a probabilidade incondicional de ser um aluno "forte" (ou seja, a participação média de alunos "fortes" nas várias cidades) é de 22%. Responsabilidade e assertividade também estão fortemente relacionadas a um melhor desempenho escolar neste indicador (Tabela A2.22 e Tabela A2.23).

Diferenças por cidades, coorte de idade e assunto

A Figura 2.3, a Figura 2.4 e a Figura 2.5 mostram a relação entre as competências socioemocionais e as notas escolares por cidade, faixa etária e disciplina. As relações são relativamente consistentes entre os grupos. Por exemplo, a associação de curiosidade com notas de leitura e matemática entre jovens de 15 anos é significativa na grande maioria das cidades com dados disponíveis (6 das 9 cidades para leitura e 8 das 9 cidades para matemática) após a contabilização de nível socioeconômico, gênero, as pontuações do teste de capacidade cognitiva e outras

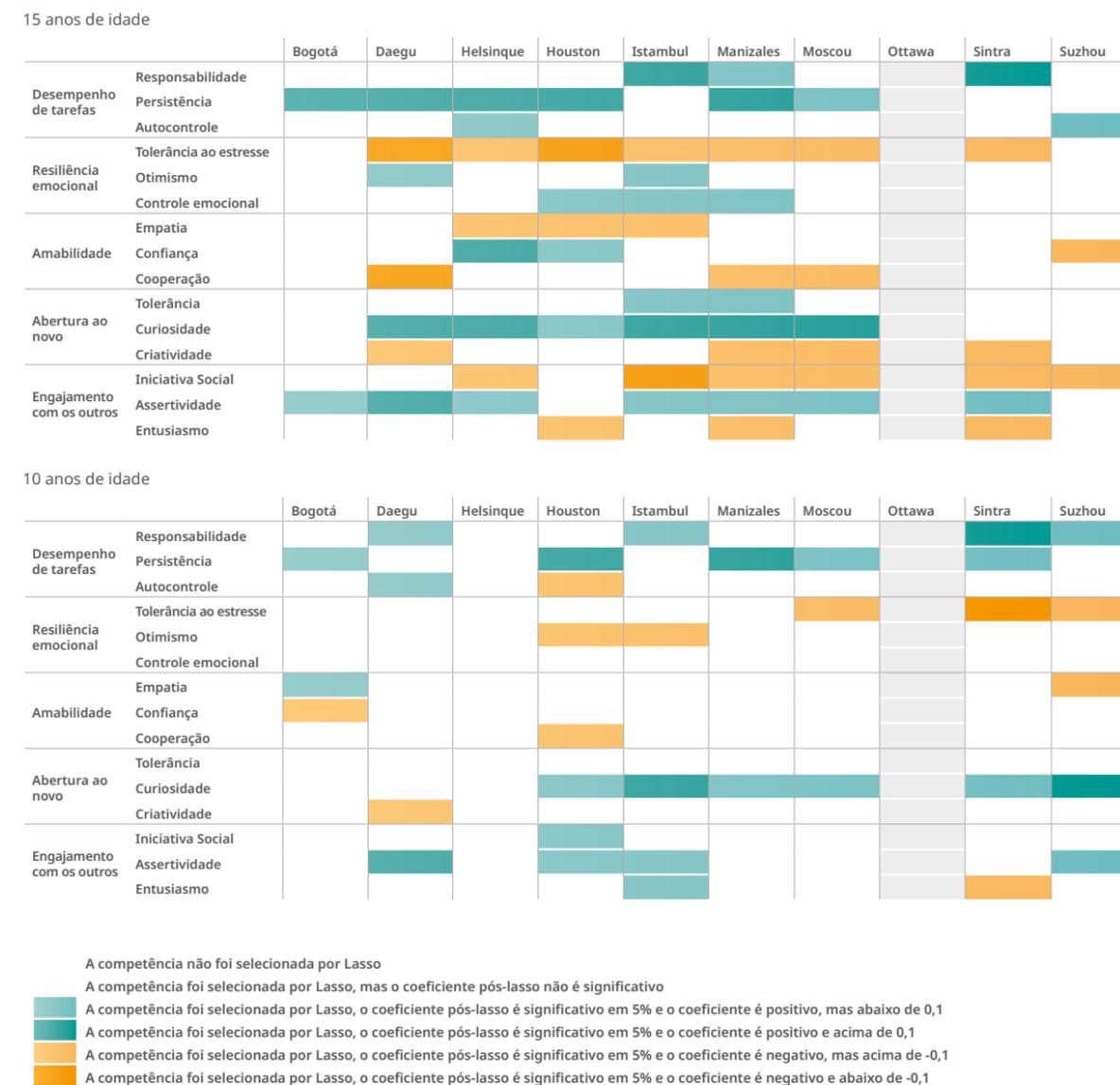
competências socioemocionais. A persistência também mostra resultados consistentes entre as cidades. A associação de persistência com notas de leitura e matemática entre os jovens de 15 anos é significativa em cerca de 70% das cidades com dados disponíveis (6 das 9 cidades para leitura e 7 das 9 cidades para matemática). Embora essas relações também sejam observadas na coorte mais jovem, as correlações mais fortes foram observadas para as notas de leitura e matemática entre os jovens de 15 anos. As correlações mais fracas foram observadas para as artes, apesar de serem significativas em algumas cidades. Por exemplo, em Helsinque (Finlândia), os alunos que relataram serem mais persistentes e criativos tiveram melhores notas em artes.

Outro achado interessante é que a confiança está positivamente relacionada às notas de matemática entre jovens de 15 anos em 7 das 9 cidades, após isoladas as variáveis de nível socioeconômico e de gênero, as pontuações do teste de capacidade cognitiva e outras competências socioemocionais. Os estudantes que relataram terem mais confiança são aqueles que se sentem confiantes em seu relacionamento com, entre outros, seus pares. A matemática está ligada à aceitação de cometer erros. Os alunos que recebem respostas desanimadoras ou implacáveis de amigos, professores e familiares quando erram podem se sentir mais vulneráveis a cometerem erros na frente de outras pessoas (e de aprenderem a partir deles). Isso diminuiria a confiança e geraria insegurança quanto às próprias habilidades, neste caso, em matemática. Portanto, é importante garantir que os ambientes familiar e escolar sejam reconfortantes e aceitem os erros como parte do processo de aprendizagem. Isso ajudaria os estudantes a desenvolverem confiança, o que parece propício para um melhor desempenho em matemática.

Além dos resultados médios observados entre as cidades, também existem diferenças interessantes de um município para o outro. Por exemplo, um grande número de competências está relacionado às notas de leitura entre jovens de 15 anos em Manizales (Colômbia) — 11/15 competências —, Istambul (Turquia) — 9/15 competências —, Helsinque (Finlândia) — 8/15 competências —, Houston (Estados Unidos) — 7/15 competências —, Daegu (Coreia) — 7/15 competências — e Moscou (Rússia) — 7/15 competências. Em contraste, menos competências estão relacionadas com notas de leitura entre os jovens de 15 anos em Sintra (Portugal) — 6/15 competências —, Suzhou (China) — 3/15 competências — e Bogotá (Colômbia) — 2 / 15. Essas descobertas podem refletir diferenças em como os professores atribuem as notas escolares, mas também nos currículos e nas práticas de ensino. O Quadro 2.1 fornece alguns exemplos de como os países estão incorporando competências socioemocionais em seus sistemas educacionais.

Figura 2.3. Competências mais fortemente associadas ao desempenho de leitura dos alunos

Cores mais escuras apresentam relações mais fortes entre as competências e o desempenho de leitura dos alunos



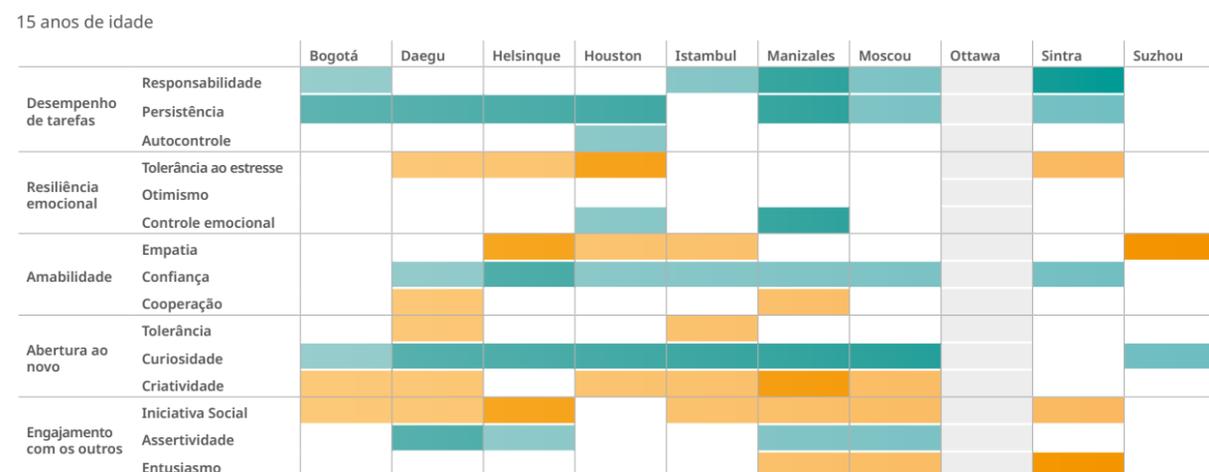
Observação: Tons de verde indicam relações positivas e significativas, com um tom mais escuro indicando uma relação mais forte. Tons de laranja indicam relações negativas. Os números na legenda referem-se a coeficientes de uma regressão de notas (padronizadas) na leitura de pontuações (padronizadas) em escalas de habilidades sociais e emocionais. A regressão controla o gênero, o nível socioeconômico e as pontuações no teste de capacidade cognitiva. Ottawa (Canadá) foi excluída da análise das notas escolares porque as notas dos alunos não estavam disponíveis. O modelo para Houston (Estados Unidos) não dispõe de controle para habilidades cognitivas, pois essa parte da avaliação não foi aplicada em Houston.

Fonte: OCDE, conjunto de dados SSES 2019, Tabelas A2.1 e A2.2.

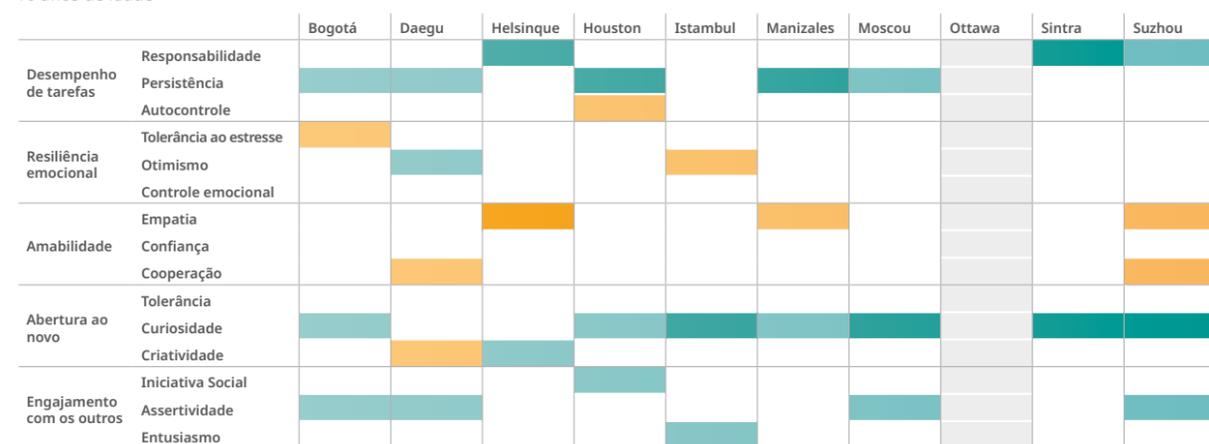
Stat Link <https://doi.org/10.1787/888934273620>

Figura 2.4. Competências mais fortemente associadas ao desempenho em matemática dos alunos

As cores mais escuras apresentam relações mais fortes entre as competências e o desempenho em matemática dos alunos



10 anos de idade



A competência não foi selecionada por Lasso

A competência foi selecionada por Lasso, mas o coeficiente pós-lasso não é significativo

A competência foi selecionada por Lasso, o coeficiente pós-lasso é significativo em 5% e o coeficiente é positivo, mas abaixo de 0,1

A competência foi selecionada por Lasso, o coeficiente pós-lasso é significativo em 5% e o coeficiente é positivo e acima de 0,1

A competência foi selecionada por Lasso, o coeficiente pós-lasso é significativo em 5% e o coeficiente é negativo, mas acima de -0,1

A competência foi selecionada por Lasso, o coeficiente pós-lasso é significativo em 5% e o coeficiente é negativo e abaixo de -0,1

Observação: Tons de verde indicam relações positivas e significativas, com um tom mais escuro indicando uma relação mais forte. Tons de laranja indicam relações negativas. Os números na legenda referem-se a coeficientes de uma regressão de notas (padronizadas) em matemática em pontuações (padronizadas) em escalas de competências socioemocionais. A regressão controla o gênero, o nível socioeconômico e as pontuações no teste de capacidade cognitiva. Ottawa (Canadá) foi excluída da análise das notas escolares porque as notas dos alunos não estavam disponíveis. O modelo para Houston (Estados Unidos) não dispõe de controle para habilidades cognitivas, pois essa parte da avaliação não foi aplicada em Houston.

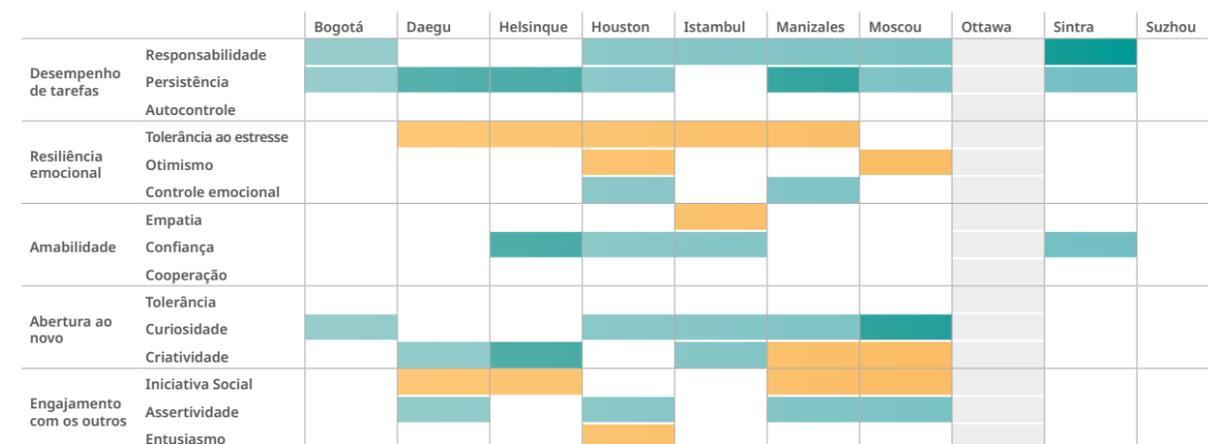
Fonte: OCDE, conjunto de dados SSES 2019, Tabelas A2.3 e A2.4.

Stat Link <https://doi.org/10.1787/888934273639>

Figura 2.5. Competências mais fortemente associadas ao desempenho artístico dos alunos

Cores mais escuras apresentam relações mais fortes entre as competências e o desempenho artístico dos alunos

15 anos de idade



10 anos de idade



A competência não foi selecionada por Lasso

A competência foi selecionada por Lasso, mas o coeficiente pós-lasso não é significativo

A competência foi selecionada por Lasso, o coeficiente pós-lasso é significativo em 5% e o coeficiente é positivo, mas abaixo de 0,1

A competência foi selecionada por Lasso, o coeficiente pós-lasso é significativo em 5% e o coeficiente é positivo e acima de 0,1

A competência foi selecionada por Lasso, o coeficiente pós-lasso é significativo em 5% e o coeficiente é negativo, mas acima de -0,1

A competência foi selecionada por Lasso, o coeficiente pós-lasso é significativo em 5% e o coeficiente é negativo e abaixo de -0,1

Observação: Tons de verde indicam relações positivas e significativas, com um tom mais escuro indicando uma relação mais forte. Tons de laranja indicam relações negativas. Os números na legenda referem-se a coeficientes de uma regressão de notas (padronizadas) em artes em pontuações (padronizadas) em escalas de competências socioemocionais. A regressão controla o gênero, o nível socioeconômico e as pontuações no teste de capacidade cognitiva. Ottawa (Canadá) foi excluída da análise das notas escolares porque as notas dos alunos não estavam disponíveis. O modelo para Houston (Estados Unidos) não dispõe de controle para habilidades cognitivas, pois essa parte da avaliação não foi aplicada em Houston.

Fonte: OCDE, conjunto de dados SSES 2019, Tabelas A2.5 e A2.6.

Stat Link <https://doi.org/10.1787/888934273658>

Quadro 2.1.

Promovendo as competências socioemocionais na escola

Os governos estão direcionando cada vez mais suas políticas para impulsionar o desenvolvimento de competências socioemocionais, e elas estão se tornando parte do currículo e das práticas de ensino em um número cada vez maior de países (OCDE, 2020 [6]). Nos últimos anos, passos significativos foram dados no sentido de conceituar, avaliar e intervir durante o desenvolvimento de competências socioemocionais (Abrahams *et al.*, 2019 [7]). No entanto, uma meta-análise recente mostra, por exemplo, que pesquisas de qualidade superior (ou seja, experimentos randomizados) relatam caracteristicamente efeitos menores de programas de desenvolvimento socioemocional do que quase-experimentos e estudos menores (Smithers *et al.*, 2018 [8]). Em última análise, a promoção da aprendizagem socioemocional depende muito da combinação de políticas, pesquisas e práticas. Preencher essas lacunas é essencial para ajudar os formuladores de políticas a tomarem decisões informadas, apoiarem os professores na prática diária e permitirem que crianças e adolescentes alcancem seu potencial (Suarez-Alvarez *et al.*, 2020 [9]). A SSES fornece dados exclusivos e abrangentes para entender a interação entre as competências socioemocionais e os resultados da educação. Exemplos de como diferentes níveis de governança dentro da rede SSES³ estão incorporando competências socioemocionais em seus sistemas de educação:

Escola Urbana Ativa, Manizales, Colômbia

A Active Urban School [Escola Urbana Ativa, em tradução livre] é um programa educacional inovador liderado por uma parceria público-privada e acadêmica em Manizales, Colômbia. Seu modelo inovador foi desenvolvido como uma forma de abordar as altas taxas de evasão e as baixas notas em exames nacionais entre estudantes de escolas públicas urbanas de Manizales. Diferentes estudos relacionaram a falta de engajamento dos alunos com as práticas pedagógicas tradicionais. O modelo usa uma abordagem de educação integral na escola para ajudar os alunos a desenvolverem competências do século 21, com base no princípio de que crianças e adolescentes precisam de um conjunto equilibrado de competências cognitivas e socioemocionais para terem sucesso na vida moderna.

Equipes de intervenção estudantil em Houston, Texas, Estados Unidos

O Houston Independent School District (HISD) estabeleceu Equipes de Intervenção Estudantil [Student Intervention Teams, no original], responsáveis por ajudar as escolas a desenvolverem a autogestão e as competências de gerenciamento dos estudantes. Destina-se a ajudar os alunos a alcançarem resultados acadêmicos e sucesso pessoal, manter relacionamentos positivos e aplicar competências eficazes de tomada de decisão em contextos pessoais, escolares e comunitários. Para tal, as escolas são incentivadas a implementarem os seguintes tipos de intervenções: intervenções primárias, destinadas a reduzir novos casos de comportamento problemático entre os alunos; intervenções secundárias, destinadas a reduzir os casos atuais de comportamento problemático entre os alunos; e intervenções terciárias, destinadas a reduzir casos complicados, graves e persistentes de comportamento problemático entre os alunos.

Lei de Promoção da Educação do Caráter, Coreia do Sul

Em 2015, a Coreia do Sul introduziu uma política nacional para promover as competências socioemocionais dos alunos. A Lei de Promoção da Educação do Caráter incentiva os alunos a adotarem habilidades socioemocionais, como honestidade, responsabilidade, respeito, consideração e cooperação. Essas competências estão associadas a outras habilidades voltadas para o trabalho que são úteis no dia a dia dos alunos, tais como: autogestão; processamento de informações com conhecimento; pensamento criativo; sensibilidade estética; comunicação em suas vidas diárias. As autoridades estaduais e locais são responsáveis por formular e promover políticas de longo prazo para cumprir os objetivos desta Lei, com foco no desenvolvimento socioemocional dos alunos e no estabelecimento de ambientes comunitários saudáveis (Governo da Coreia, 2015 [10]).

Como as competências socioemocionais dos estudantes estão relacionadas às expectativas educacionais e ocupacionais?

A adolescência é o período em que os jovens começam a se preparar para a vida adulta. Os adolescentes têm que tomar importantes decisões relevantes para suas vidas futuras, como os campos de estudo ou tipos de educação que desejam seguir, bem como os tipos de empregos ou carreiras que imaginam. Mas os jovens às vezes têm uma percepção distorcida de seus pontos fortes cognitivos e socioemocionais, que é mais influenciado por seu ambiente imediato do que por informações objetivas. Também podem carecer de conhecimento suficiente sobre a amplitude de oportunidades educacionais e carreiras disponíveis para eles. O PISA mostrou, por exemplo, que as aspirações à educação diferem significativamente por histórico socioeconômico e gênero, mesmo entre alunos com proficiência escolar semelhante. Os jovens manifestam suas expectativas de carreira e ocupação profissional de forma que demonstram os estereótipos de gênero ou tendem a refletir as escolhas dos pais (OCDE, 2020 [11]).

Os sistemas de educação podem desempenhar um papel crucial na canalização de competências e talentos para o mercado de trabalho e ajudar os jovens a desenvolverem uma avaliação justa de si mesmos e de suas futuras oportunidades educacionais. Ao fazerem isso, eles podem garantir que as habilidades, interesses e aptidões dos estudantes encontrem uma correspondência adequada na economia (Musset e Kurekova, 2018 [12]). As principais teorias de escolha de carreira, comumente usadas por profissionais de orientação profissional, identificam um papel importante para o autoconceito dos jovens (no que eles pensam que são bons e que tipo de pessoa desejam ser) nas escolhas vocacionais feitas (Brown, 2002 [13]). Como resultado, avaliações de competências socioemocionais são comumente usadas na orientação de carreira junto com avaliações de aptidão, e o papel dos profissionais de orientação de carreira se estende além de fornecer às pessoas informações objetivas sobre as oportunidades disponíveis no sistema educacional para ajudá-las a desenvolverem um autoconceito realista.

Esta seção explora como as competências socioemocionais dos estudantes se relacionam com suas aspirações pela continuação dos estudos e, em seguida, como se relacionam com as expectativas de trabalho dos estudantes.

Expectativas educacionais

Na SSES, a proporção de jovens de 15 anos que relataram terem a expectativa de concluir um curso de Ensino Superior variou de 65% em Ottawa (Canadá) a 91% em Suzhou (China) (este indicador não está disponível para Helsinque - Finlândia -) (Tabela A2.7). Em todas as cidades com dados disponíveis, a proporção de alunos que mantinham altas expectativas de educação continuada estava relacionada à forma como eles relatavam suas próprias competências socioemocionais.

Os dados da SSES mostram que os estudantes com baixo nível socioeconômico tinham expectativas menos ambiciosas em relação a cursarem a educação superior do que os alunos com histórico mais favorecido em todas as cidades. O nível socioeconômico foi de longe o correlato mais significativo das expectativas educacionais futuras dos alunos. Entre os estudantes com histórico socioeconômico semelhante, no entanto, as diferenças nas expectativas educacionais costumavam estar relacionadas a diferenças nas competências socioemocionais. Em particular, em todas as cidades, a principal diferença entre os estudantes que mantinham altas expectativas de educação continuada e os alunos que não as tinham era seu nível de curiosidade intelectual. Níveis mais elevados de assertividade e tolerância também foram associados às expectativas de conclusão do Ensino Superior na maioria das cidades. Ao mesmo tempo, a criatividade foi negativamente relacionada às expectativas educacionais em algumas cidades depois de serem levadas em consideração outras diferenças de competências e nível socioeconômico (Figura 2.6).

A curiosidade, em especial, foi fortemente correlacionada às expectativas de conclusão do Ensino Superior em cinco cidades — Houston (Estados Unidos), Istambul (Turquia), Moscou (Rússia), Ottawa (Canadá) e Sintra (Portugal) — e moderadamente correlacionada às mesmas expectativas educacionais em quatro outras — Bogotá (Colômbia), Daegu (Coreia do Sul), Manizales (Colômbia) e Suzhou (China). A pontuação de assertividade teve uma forte correlação das expectativas para concluir o Ensino Superior em duas cidades — Houston (Estados Unidos) e Moscou (Rússia) e um correlato moderado em sete — Bogotá (Colômbia), Daegu (Coreia do Sul), Istambul (Turquia), Manizales (Colômbia), Ottawa (Canadá), Sintra (Portugal) e Suzhou (China). Por fim, a tolerância foi associada às expectativas de conclusão do Ensino Superior em oito cidades, mas apenas moderadamente.

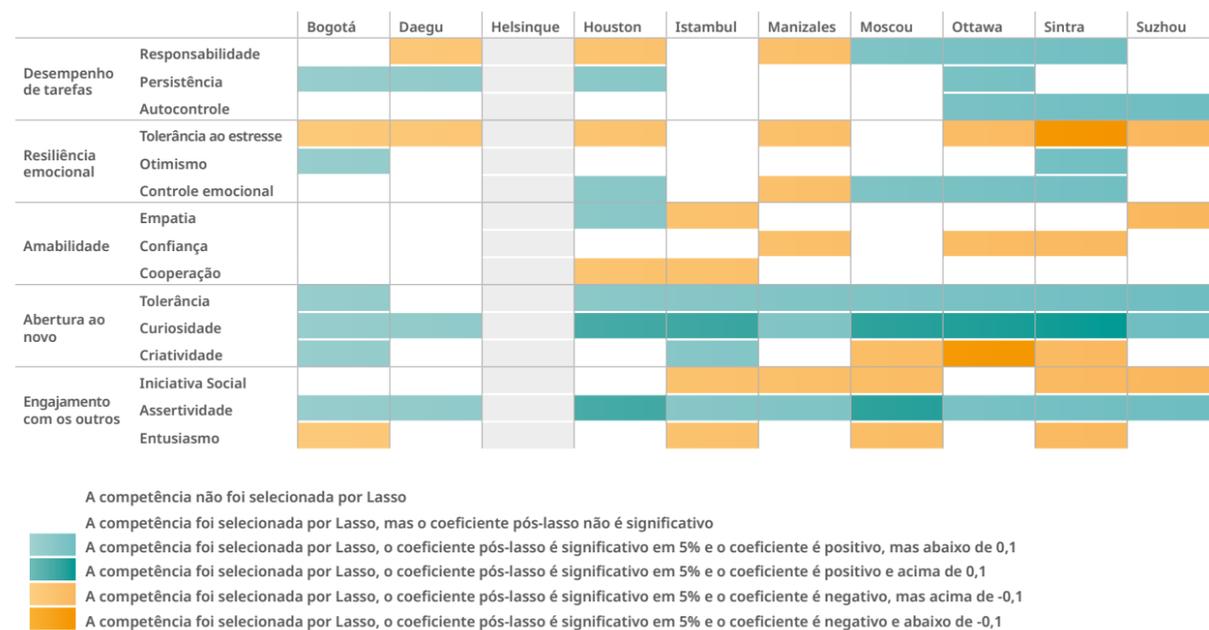
Em algumas cidades, algumas pontuações de competências foram negativamente relacionadas com a probabilidade de os alunos concluírem o Ensino Superior. Mais notavelmente, os resultados de criatividade tiveram uma forte correlação negativa com as expectativas dos estudantes de concluírem o Ensino Superior entre os estudantes de 15 anos em Ottawa (Canadá) e uma correlação moderada em Moscou (Rússia) e Sintra (Portugal).

Por que a curiosidade está forte e consistentemente relacionada às expectativas de conclusão do Ensino Superior? Isso provavelmente reflete o fato de que os estudantes com grande curiosidade e determinação por aprender tendem a ter disposições positivas não apenas em relação à aprendizagem em geral, mas também em relação às instituições de Ensino Superior formais; esses alunos as veem como as universidades, como espaços que podem satisfazer e alimentar sua curiosidade intelectual. No entanto, é preocupante que em algumas cidades — depois de serem levadas em conta a curiosidade dos alunos e outras competências — os jovens de 15 anos que se consideram mais criativos têm menos probabilidade de concluir o Ensino Superior. Para esses estudantes, uma longa carreira de educação formal pode parecer muito convencional. Também digno de nota é o fato de que outros correlatos do sucesso acadêmico contemporâneo além da curiosidade (em particular, competências como persistência e autocontrole do desempenho de tarefas não estão relacionadas às expectativas de educação adicional (a persistência tem uma fraca associação positiva apenas em Bogotá). Isso indica a importância de cultivar as efetivas dimensões que apoiam o desempenho acadêmico — e não apenas tendências comportamentais, como persistência e autocontrole — a fim de preparar os estudantes para a aprendizagem ao longo da vida.

Figura 2.6. Como as competências socioemocionais se relacionam com as expectativas de concluir o Ensino Superior

Cores mais escuras representam relações mais fortes entre competências e expectativas de conclusão do Ensino Superior

15 anos de idade



Observação: Tons de verde indicam relações positivas e significativas, com um tom mais escuro indicando uma relação mais forte. Tons de laranja indicam relações negativas. Os números na legenda referem-se a coeficientes de uma regressão de notas (padronizadas) na leitura de pontuações (padronizadas) em escalas de competências socioemocionais. A regressão controla o gênero, o nível socioeconômico e as pontuações no teste de capacidade cognitiva. Ottawa (Canadá) foi excluída da análise das notas escolares porque as notas dos alunos não estavam disponíveis. O modelo para Houston (Estados Unidos) não dispõe de controle para habilidades cognitivas, pois essa parte da avaliação não foi aplicada em Houston.

Fonte: OCDE, conjunto de dados SSES 2019, Tabelas A2.5 e A2.6.

Stat Link <https://doi.org/10.1787/888934273677>

Expectativas ocupacionais

Vários estudos mostraram que certas competências socioemocionais estão relacionadas a resultados de emprego e renda (OCDE, 2015 [14]; Roberts *et al.*, 2007 [15]). No entanto, como as competências socioemocionais dos indivíduos se relacionam com as ocupações reais que eles têm ainda foi pouco estudado. A SSES oferece uma oportunidade única para analisar como as competências socioemocionais dos estudantes contribuem para moldar suas expectativas ocupacionais e como essa relação muda com a idade dos alunos. Ambas as coortes de alunos foram questionadas sobre o trabalho que esperam ter ao completarem 30 anos. Os alunos relataram profissões livremente, que foram codificados de acordo com a Classificação Internacional Padrão de Ocupações (ISCO-08) apresentada pela Organização Internacional do Trabalho.

Esta seção faz uso de seis grandes grupos ocupacionais que foram frequentemente relatados por estudantes e são construídos de acordo com alguns dos grupos de alto nível ISCO-08: (i) Forças armadas, polícia, segurança e bombeiros; (ii) Profissionais de ciência e engenharia; (iii) Profissionais de saúde; (iv) Gerentes; (v) Artistas e esportistas; e (vi) Profissionais de ensino. Ela também analisa a proporção de alunos que esperam ter um emprego que está entre as 10 ocupações relatadas com mais frequência em todas as cidades e em ambas as coortes de idade como uma medida de similaridade de aspirações entre os estudantes. Análises adicionais sobre o papel que a criatividade e a curiosidade desempenham especificamente nas aspirações dos jovens de abraçar uma carreira criativa ou científica são apresentadas no Capítulo 4.

Os estudantes parecem ter expectativas ocupacionais mais diversas à medida que envelhecem. Isso se torna evidente quando observamos a proporção de alunos que aspiram a uma das dez ocupações mais populares entre seus colegas (Tabela A2.24). Em média, nas cidades, 54% dos jovens de 10 anos esperam seguir uma das 10 ocupações mais citadas. Isso cai para 43% dos alunos de 15 anos, sinalizando mais diversidade nas aspirações ocupacionais entre os alunos mais velhos. Essa queda é observada em todas as cidades, com a mais acentuada observada em Istambul (Turquia), onde 69% dos estudantes de 10 anos de idade aspiram a um emprego muito citado, e apenas 50% dos jovens de 15 anos relatam o mesmo. No extremo oposto do espectro, 36% dos jovens de 10 anos e 33% dos de 15 anos em Ottawa (Canadá) almejam ter um emprego comumente esperado. A crescente diversidade nas aspirações profissionais dos alunos à medida que envelhecem pode resultar em parte de seu crescente conhecimento das oportunidades existentes. Por exemplo, menos jovens de 15 anos esperam se tornar profissionais de ensino do que jovens de 10 anos. Embora seja uma escolha profissional popular entre os jovens de 10 anos, sua popularidade diminui à medida que os alunos envelhecem e se tornam mais informados sobre as oportunidades de emprego disponíveis.

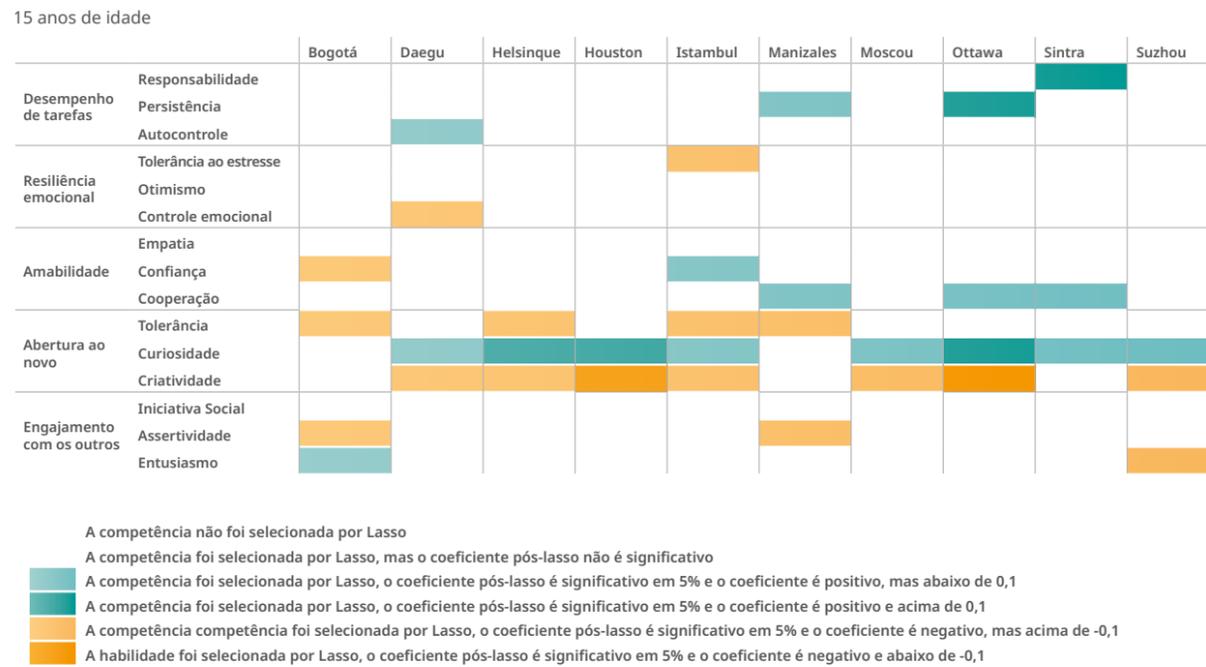
Assim, as expectativas de carreira dos jovens de 15 anos parecem mais alinhadas com as oportunidades do mercado de trabalho do que as dos de 10 anos. Uma ilustração disso é que menos alunos do grupo mais velho esperam seguir carreira em artes ou esportes. A proporção de jovens de 10 anos que esperam se tornarem artistas ou atletas cai pela metade entre os de 15 anos em Helsinque (Finlândia), Houston (Estados Unidos), Istambul (Turquia), Moscou (Rússia) e Suzhou (China). A proporção de jovens de 10 anos que esperam tornarem-se artistas ou atletas varia de 9% em Istambul (Turquia) a 33% em Sintra (Portugal), enquanto varia de 4% em Istambul (Turquia) a 14% em Sintra (Portugal) entre os jovens de 15 anos (Tabela A2.24). Dadas as dimensões reais dessas duas indústrias, as aspirações profissionais dos jovens de 15 anos parecem mais condizentes com a realidade do mercado de trabalho.

Como as expectativas dos alunos de trabalharem em grupos profissionais típicos se relacionam com suas competências socioemocionais? Em primeiro lugar, as relações entre as competências e as expectativas ocupacionais são muito mais fortes entre os jovens de 15 anos do que entre os de 10. Isso pode sinalizar a interdependência desses dois fatores — os alunos podem desenvolver preferências de trabalho adaptadas às suas próprias competências cognitivas e socioemocionais e também podem melhorar suas habilidades para atenderem aos requisitos de suas aspirações pessoais de trabalho. É provável que essa influência mútua se cristalice à medida que os alunos envelhecem. Dada a força das associações entre os jovens de 15 anos, o restante desta seção se concentra na coorte mais velha.

Ao observar de perto as expectativas de trabalho de jovens de 15 anos, torna-se evidente que certos padrões de competências socioemocionais tendem a estar associados às aspirações de trabalhar em certas profissões. Mais especificamente, os estudantes que relatam que aspiram a se tornarem profissionais de saúde tendem a serem mais curiosos (em todas as cidades, exceto em Bogotá e Manizales, Colômbia) e cooperativos (em Manizales, Colômbia;

Figura 2.7. Como as competências socioemocionais se relacionam com as expectativas de trabalhar como profissionais de saúde

Cores mais escuras apresentam relações mais fortes entre as competências e as expectativas dos alunos



Observação: Tons de verde indicam relações positivas e significativas, com um tom mais escuro indicando uma relação mais forte. Tons de laranja indicam relações negativas. Os números na legenda referem-se à mudança de pontos percentuais na probabilidade de alunos de 15 anos manterem essa expectativa, que está associada a um aumento de 100 pontos na pontuação de competência correspondente. Todos os modelos incluem controles de nível socioeconômico e gênero.

Fonte: Dados do SSES 2019, Tabela A2.8.

Stat Link <https://doi.org/10.1787/888934273696>

Ottawa, Canadá; e Sintra, Portugal), mas também menos tolerantes e menos criativos (na maioria das cidades) do que outros alunos (Figura 2.7). Essa combinação de competências não é surpreendente, dado que as ocupações de saúde requerem curiosidade pelas ciências e habilidades interpessoais para atender às necessidades dos pacientes.

Combinado com altos níveis de criatividade e baixos níveis de empatia, um alto nível de curiosidade parece importar mais para aspirar a trabalhar em profissões científicas e de engenharia em quase todas as cidades. Os estudantes que relataram aspirações de trabalharem em carreiras científicas e de engenharia também tendem a se verem como menos assertivos, especialmente em Bogotá (Colômbia), Houston (Estados Unidos) e Moscou (Rússia), e menos enérgicos em Daegu (Coreia do Sul), Helsinque (Finlândia), Houston (Estados Unidos) e Moscou (Rússia) (Tabela A2.10).

Os alunos que relataram expectativas de trabalharem nas forças armadas, na polícia ou na segurança tenderam a se representar como mais enérgicos (especialmente em Daegu [Coreia do Sul], Istambul [Turquia] e Moscou [Rússia]) e menos curiosos (especialmente em Bogotá [Colômbia], Moscou [Rússia], Ottawa [Canadá], Suzhou [China] e Istambul [Turquia]) do que outros alunos. Entusiasmo e rigor são provavelmente competências úteis para essas ocupações particularmente ativas (Figura 2.8).

Figura 2.8. Como as competências socioemocionais se relacionam com as expectativas de trabalhar nas forças armadas, polícia ou segurança

Cores mais escuras apresentam relações mais fortes entre as competências e as expectativas dos alunos



Observação: Tons de verde indicam relações positivas e significativas, com um tom mais escuro indicando uma relação mais forte. Tons de laranja indicam relações negativas. Os números na legenda referem-se à mudança de pontos percentuais na probabilidade de alunos de 15 anos manterem essa expectativa, que está associada a um aumento de 100 pontos na pontuação de competência correspondente. Todos os modelos incluem controles de nível socioeconômico e gênero.

Fonte: Dados do SSES 2019, Tabela A2.9.

Stat Link <https://doi.org/10.1787/888934273715>

Os estudantes que relatam aspirações de uma carreira nas artes ou nos esportes têm maior probabilidade de se apresentarem como mais criativos e menos curiosos do que os outros alunos. Isso vale para todas as cidades participantes. Esses alunos também são mais propensos a relatarem níveis mais elevados de entusiasmo em Houston (Estados Unidos), Manizales (Colômbia), Moscou (Rússia) e Istambul (Turquia), e níveis mais baixos de responsabilidade, especialmente em Bogotá (Colômbia), Ottawa (Canadá), Sintra (Portugal) e Istambul (Turquia) (Tabela A2.11).

Uma única competência socioemocional é considerada importante para as expectativas de se tornar um gerente — assertividade, que é comumente percebida como uma competência-chave para um líder (Tabela A2.12). Finalmente, nenhuma competência particular se destaca de uma forma consistente entre as cidades entre os estudantes que consideram a docência como uma escolha de carreira futura (Tabela A2.13).

O que as descobertas deste capítulo significam para pais, educadores e formuladores de políticas?

Os dados da SSES mostram que as competências socioemocionais dos alunos são preditores significativos das notas escolares em coortes de idade, disciplinas e cidades. Em particular, ser intelectualmente curioso e persistente são as competências mais fortemente relacionadas às notas escolares para jovens de 10 e 15 anos em todas as três disciplinas consideradas como parte da análise da SSES; leitura, matemática e artes. Esses achados enfatizam a importância de não apenas dedicação na busca por objetivos predeterminados, mesmo diante das dificuldades, mas também de cultivar a curiosidade intelectual por uma diversidade de temas. Forças externas, como as expectativas dos pais ou professores (ver Capítulo 3), podem levar à persistência. Os motivadores externos, entretanto, podem desaparecer ou mudar com o tempo, mas a curiosidade intelectual é um poderoso motivador intrínseco. Estudantes que são curiosos sobre uma ampla gama de assuntos e gostam de aprender coisas novas estão mais preparados para encarar as dificuldades e têm mais chances de atingir seus objetivos.

Os resultados da SSES também mostram que os jovens de 15 anos que relataram ser mais tolerantes ao estresse e sociáveis tendem a ter notas escolares mais baixas. Esse não era o caso de crianças de 10 anos. Os alunos mais novos são normalmente supervisionados de maneira mais rigorosa pelos pais e professores, e seu grupo de amigos provavelmente permaneceu o mesmo desde a primeira infância. Os estudantes mais jovens podem ter um ambiente escolar menos exigente e estão cercados por adultos que os ajudam a conter e canalizar sua energia e desejo de interagir socialmente de maneiras que não prejudiquem seu desempenho escolar. No entanto, os jovens de 15 anos costumam ter mais autonomia sobre o processo de aprendizagem e a vida pessoal. As atividades escolares ao final da Educação Básica podem ser mais exigentes. O desempenho acadêmico no Ensino Médio torna-se ainda mais desafiador devido ao relacionamento dos alunos com os seus colegas. Frequentemente, essas relações são mais complexas e podem envolver alunos de origens mais diversas em comparação com o Ensino Fundamental, exigindo que os estudantes reavaliem as prioridades e estabeleçam novas relações sociais. Sem um ambiente acolhedor de aprendizagem em casa e na escola, os jovens podem ter dificuldade em gerenciar suas interações sociais e isso pode ser prejudicial para o desempenho escolar. No entanto, deve-se ter cuidado ao tornar esses ambientes de aprendizagem propícios ao desenvolvimento do aluno. Os estilos parentais que são mais controladores e intrusivos no que diz respeito aos deveres de casa estão associados a uma menor autonomia e responsabilidade entre os filhos. Aprender a trabalhar com autonomia é um aspecto importante do desempenho acadêmico (Fernández-Alonso, Suárez-Álvarez e Muñiz, 2015 [16]). Estilos parentais mais indiretos, como a comunicação entre pais e filhos sobre a escola, estão associados a um desempenho acadêmico superior (Trautwein e Lüdtke, 2009 [17]; Fernández-Alonso et al., 2017 [18]).

Outro achado interessante é que a confiança está positivamente relacionada às notas de matemática entre jovens de 15 anos em 7 das 9 cidades com dados disponíveis neste indicador, após isoladas as variáveis de nível socioeconômico e de gênero, as pontuações no teste de habilidade cognitiva e outras competências socioemocionais. Os estudantes que relataram terem mais confiança são aqueles que sentem que podem contar com o apoio de seus colegas e confiar neles. A matemática está ligada à autopercepção de competência e à aceitação de cometer erros. Os estudantes que recebem respostas negativas ou inconsistentes aos mesmos comportamentos (por exemplo, respostas desanimadoras ou implacáveis) de amigos, professores e familiares quando cometem erros podem se sentir mais vulneráveis a errar na frente de outras pessoas (e de aprenderem com eles). Isso, por sua vez, gera insegurança quanto às próprias habilidades. Como resultado, os ambientes familiar e escolar que são reconfortantes e compreensivos sobre os erros no processo de aprendizagem podem ajudar os alunos a desenvolverem confiança e buscarem a ajuda de outras pessoas quando necessário. Estes parecem propícios para um melhor desempenho em matemática (Turner *et al.*, 2002 [19]).

As associações entre as competências socioemocionais e as notas escolares são relativamente fracas, mas consistentes entre as origens dos alunos, coortes de idade e cidades. Embora as competências dos alunos difiram por origens socioeconômicas e gênero (ver Capítulo 1), os dados da SSES mostram que as habilidades socioemocionais estão associadas às notas escolares, mesmo depois de isoladas as variáveis de nível socioeconômico e gênero e pontuações no teste de nível de competência cognitiva que foi aplicado como parte da SSES. É importante não superestimar nem subestimar as implicações práticas dessas descobertas. Em primeiro lugar, a avaliação da SSES foi projetada para ser ampla o suficiente para cobrir uma ampla gama de resultados e não apenas o desempenho acadêmico. A

segmentação de conteúdo específico de um assunto provavelmente mostraria correlações mais fortes. Por exemplo, o índice de autoeficácia em leitura no PISA 2018 está fortemente correlacionado com o desempenho em leitura, mesmo depois de serem considerados os perfis socioeconômicos dos estudantes e das escolas (OCDE, 2021 [20]). Em segundo lugar, pequenos efeitos devem ser esperados ao prever um resultado multiplamente determinado, como o desempenho acadêmico (Noftle e Robins, 2007 [1]). E em terceiro, pequenos efeitos podem ter um grande impacto nos resultados ao longo do tempo. Comportamentos são reforçados e mantidos através do acúmulo de seus resultados (Roberts e Caspi, 2003 [21]).

Também é importante levar em consideração que, embora os estudantes estejam cientes de suas notas escolares, nem todos os alunos com o mesmo desempenho têm a mesma percepção de competência. Por exemplo, os alunos de origem socioeconômica mais baixa no PISA 2018 ainda percebiam a avaliação de leitura como mais difícil do que os alunos mais privilegiados, mesmo depois de serem contabilizadas as pontuações de leitura dos jovens (OCDE, 2021 [20]). Os estereótipos de gênero também desempenham um papel. No PISA 2018, os meninos relataram que sentiram que o teste de leitura do PISA era mais fácil, diferentemente das meninas, embora os meninos obtivessem 25 pontos a menos do que as meninas em leitura após serem levados em conta os antecedentes socioeconômicos dos alunos (OCDE, 2021 [20]).

As descobertas da SSES implicam que alunos com o mesmo nível socioeconômico, gênero e competências cognitivas que possuem melhores competências socioemocionais têm maior probabilidade de obterem melhores notas. O mesmo é verdade para as expectativas de ter Ensino Superior. Em todas as cidades, a principal diferença entre os alunos que tinham grandes expectativas de ingressarem no Ensino superior e os alunos que não as tinham era seu nível de curiosidade intelectual. Isso provavelmente reflete o fato de que os estudantes com grande curiosidade e determinação por aprender tendem a ter disposições positivas em relação à aprendizagem, em geral, e em relação às instituições de Ensino Superior formal, em particular. Esses estudantes veem as instituições superiores, como as universidades, como espaços que podem satisfazer e alimentar sua curiosidade intelectual. No entanto, é preocupante que em algumas cidades — depois de serem levadas em conta a curiosidade dos alunos e outras competências — os jovens de 15 anos que se consideram mais criativos têm menos probabilidade de concluir o Ensino Superior; para esses alunos, uma longa trajetória na educação formal pode parecer convencional demais. Isso indica a importância de serem cultivadas as dimensões eficazes que apoiam o desempenho acadêmico — e não apenas tendências comportamentais, como persistência e autocontrole — para preparar os alunos para a aprendizagem ao longo da vida.

A SSES também examina como os estudantes moldam suas expectativas profissionais e como elas se relacionam com certas competências socioemocionais. Os resultados da SSES mostram que as expectativas de carreira dos jovens de 15 anos parecem mais alinhadas com o mercado de trabalho do que as dos jovens de 10 anos. Isso pode ser devido ao fato de que os alunos mais velhos têm uma visão mais abrangente das oportunidades profissionais, mas também que eles têm uma percepção variável de suas próprias habilidades cognitivas e socioemocionais, bem como uma mudança de interesses. Além disso, as relações entre competências socioemocionais e expectativas profissionais são mais fortes entre os estudantes de 15 anos do que entre os de 10. Isso pode sinalizar a interdependência desses dois fatores — os alunos podem desenvolver preferências de trabalho adaptadas às suas próprias competências socioemocionais, enquanto também as aprimoram para atenderem aos requisitos de suas aspirações pessoais de trabalho. Os dados da SSES fornecem evidências de que certos padrões de competências socioemocionais tendem a estar associados às aspirações de trabalhar em certas ocupações. Por exemplo, na maioria das cidades, alunos que relataram aspirações de se tornarem profissionais de saúde tendem a ser mais curiosos e cooperativos, enquanto alunos que relataram expectativa de trabalharem nas forças armadas, polícia ou segurança tendem a se apresentar como mais enérgicos e menos curiosos. Isso sugere que o desenvolvimento de certas competências socioemocionais na escola pode ser benéfico, pois os alunos têm uma noção mais clara de seus pontos fortes e interesses. Isso pode apontar para os setores dos quais os estudantes esperam fazer parte e reduzir as incompatibilidades entre as habilidades do jovem e o nível de exigência no setor. Uma abordagem para a educação voltada para o futuro não pode omitir a análise das competências socioemocionais necessárias para as economias e sociedades futuras.

Referências

- Abrahams, L. et al. (2019), "Social-emotional skill assessment in children and adolescents: Advances and challenges in personality, clinical, and educational contexts.", *Psychological Assessment*, Vol. 31/4, pp. 460-473, <http://dx.doi.org/10.1037/pas0000591>. [7]
- Brown, D. (ed.) (2002), *Career choice and development.*, John Wiley & Sons. [13]
- Chamorro-Premuzic, T. and A. Furnham (2008), "Personality, intelligence and approaches to learning as predictors of academic performance", *Personality and Individual Differences*, Vol. 44/7, pp. 1596-1603, <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2008.01.003>. [2]
- Fernández-Alonso, R. et al. (2017), "Parental involvement and academic performance: Less control and more communication", *Psicothema*, <http://dx.doi.org/10.7334/psicothema2017.181>. [18]
- Fernández-Alonso, R., J. Suárez-Álvarez and J. Muñiz (2015), "Adolescents' homework performance in mathematics and science: Personal factors and teaching practices.", *Journal of Educational Psychology*, Vol. 107/4, pp. 1075-1085, <http://dx.doi.org/10.1037/edu0000032>. [16]
- Government of Korea (2015), CHARACTER EDUCATION PROMOTION ACT, https://elaw.klri.re.kr/eng_mobile/viewer.do?hseq=46387&type=part&key=16. [10]
- Kankaraš, M. and J. Suarez-Alvarez (2019), "Assessment framework of the OECD Study on Social and Emotional Skills", *OECD Education Working Papers*, No. 207, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/5007adef-en>. [4]
- Musset, P. and M. Kurekova (2018), "Working it out: Career Guidance and Employer Engagement", *OECD Education Working Papers*, No. 175, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/51c9d18d-en>. [12]
- Noftle, E. and R. Robins (2007), "Personality predictors of academic outcomes: Big five correlates of GPA and SAT scores.", *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 93/1, pp. 116-130, <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.93.1.116>. [1]
- OECD (2021), *21st-Century Readers: Developing Literacy Skills in a Digital World*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/a83d84cb-en>. [20]
- OECD (2020), *Curriculum Overload: A Way Forward*, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/3081ceca-en>. [5]
- OECD (2020), "How school systems prepare students for their future", in *PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed*, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/31156087-en>. [11]
- OECD (2020), *What Students Learn Matters: Towards a 21st Century Curriculum*, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/d86d4d9a-en>. [6]
- OECD (2015), *Skills for Social Progress: The power of Social and Emotional Skills*, OECD Publishing. [14]
- Roberts, B. et al. (2007), "The Power of Personality: The Comparative Validity of Personality Traits, Socioeconomic Status, and Cognitive Ability for Predicting Important Life Outcomes.", *Perspectives on psychological science : a journal of the Association for Psychological Science*, Vol. 2/4, pp. 313-45, <http://dx.doi.org/10.1111/j.1745-6916.2007.00047.x>. [15]
- Smithers, L. et al. (2018), "A systematic review and meta-analysis of effects of early life non-cognitive skills on academic, psychosocial, cognitive and health outcomes", *Nature Human Behaviour*, Vol. 2/11, pp. 867-880, <http://dx.doi.org/10.1038/s41562-018-0461-x>. [8]
- Staudinger, U. and U. Lindenberger (eds.) (2003), *The cumulative continuity model of personality development: Striking a balance between continuity and change in personality traits across the life course*, Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic. [21]

Suarez-Alvarez, J. et al. (2020), "Editorial: Bridging the Gap Between Research and Policy in Fostering Social and Emotional Skills", *Frontiers in Psychology*, Vol. 11, <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00426>. [9]

Suárez-Álvarez, J., R. Fernández-Alonso and J. Muñiz (2014), "Self-concept, motivation, expectations, and socioeconomic level as predictors of academic performance in mathematics", *Learning and Individual Differences*, Vol. 30, pp. 118-123, <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2013.10.019>. [3]

Trautwein, U. and O. Lüdtke (2009), "Predicting homework motivation and homework effort in six school subjects: The role of person and family characteristics, classroom factors, and school track", *Learning and Instruction*, Vol. 19/3, pp. 243-258, <http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.05.001>. [17]

Turner, J. et al. (2002), "The classroom environment and students' reports of avoidance strategies in mathematics: A multimethod study.", *Journal of Educational Psychology*, Vol. 94/1, pp. 88-106, <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.94.1.88>. [19]

Notas de rodapé

¹ A SSES incluiu um teste curto de habilidade cognitiva composto por uma série de itens de raciocínio verbal e numérico.

² Ottawa (Canadá) foi excluída da análise das notas escolares porque as notas dos alunos não estavam disponíveis. A análise para Houston (Estados Unidos) diverge ligeiramente das outras cidades, pois os alunos de Houston não fizeram o teste de capacidade cognitiva.

³ SA SSES não fornece evidências sobre a eficácia de quaisquer intervenções de aprendizagem socioemocional baseadas na escola descritas neste quadro.

03

BEM-ESTAR PSICOLÓGICO DO ESTUDANTE

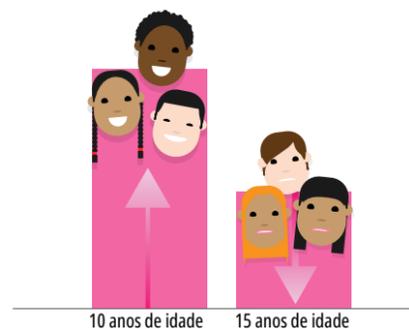
Este capítulo observa os diferentes aspectos do bem-estar psicológico do estudante e examina como as habilidades incluídas na Pesquisa sobre Competências Socioemocionais são associadas a eles.

O QUE AS EVIDÊNCIAS NOS DIZEM



As competências socioemocionais dos estudantes podem fazer diferença em seu bem-estar psicológico.

Quando as crianças entram na adolescência, a satisfação com a vida e o bem-estar psicológico caem



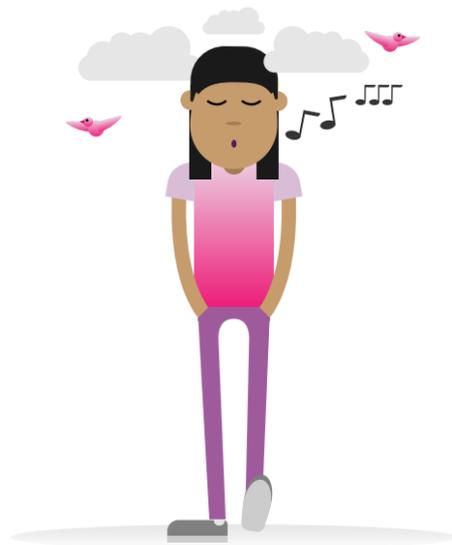
e aumenta a ansiedade com provas, especialmente para as meninas.

Alunos de origens mais socioeconômica elevada



relataram maior satisfação com a vida e maior bem-estar psicológico do que aqueles de origens socioeconômicas menos favorecidas.

Os alunos mais otimistas ficam mais felizes com suas vidas, têm melhor bem-estar psicológico e menos ansiedade em relação a provas.



Quais estudantes correm mais risco de sofrer de baixo bem-estar psicológico?

O bem-estar é uma medida importante da qualidade de vida ao lado de outras dimensões sociais e econômicas (OCDE, 2013 [1]). As políticas de educação cada vez mais abordam o bem-estar do estudante como parte de uma perspectiva de educação integral. Isso levou a uma maior ênfase nas competências socioemocionais ao lado das habilidades cognitivas como impulsionadores do bem-estar futuro. Há um interesse crescente em investigar como as competências socioemocionais estão associadas ao bem-estar dos alunos e às dimensões afetivas da sua experiência escolar. A adolescência é um período de rápido crescimento físico e desenvolvimento cerebral, aumentando as demandas e expectativas em relação ao desempenho escolar, mudando as relações com os pais e colegas, bem como aumentando a autonomia à medida que os estudantes começam a tomar suas próprias decisões e desenvolver comportamentos que podem influenciar seu bem-estar presente e futuro (Inchley *et al.*, 2020 [2]; Patton, 2016 [3]). A adolescência é uma fase crítica não apenas no desenvolvimento das habilidades cognitivas dos alunos, mas também no desenvolvimento socioemocionais (Kankaraš e Suarez-Alvarez, 2019 [4]). Portanto, é fundamental compreender como as competências socioemocionais estão relacionadas ao bem-estar dos alunos e como podem servir como fatores de proteção. Antes de discutir como essas habilidades estão relacionadas ao bem-estar, esta seção fornece *insights* sobre quais alunos correm mais risco de sofrer de baixo bem-estar nas cidades participantes da SSES.

A SSES fornece três medidas de bem-estar psicológico: satisfação com a vida, bem-estar psicológico atual e ansiedade com testes. Essas três medidas fornecem informações sobre diferentes aspectos do bem-estar psicológico, mas estão relacionadas entre si. A correlação média entre as cidades entre a satisfação com a vida e o bem-estar psicológico atual é de 0,60 (0,64), a correlação entre a satisfação com a vida e a ansiedade com provas é -0,14 (-0,20) e a correlação entre o bem-estar psicológico atual e a ansiedade com provas é -0,15 para a coorte mais velha (e de -0,23 para a coorte mais jovem)(Tabela A3.15). Além dos aspectos do bem-estar discutidos neste capítulo, a SSES também mede outros aspectos do bem-estar. Isso inclui o estado geral de saúde dos alunos, relações com pais, amigos e professores, *bullying*, pertencimento à escola e senso de segurança. As relações entre as competências socioemocionais e alguns desses fatores relacionados às relações sociais dos alunos na escola são discutidas no Capítulo 5.

Satisfação com a vida

A SSES mede a satisfação com a vida dos alunos perguntando: “No geral, quão satisfeito você está com sua vida como um todo atualmente?” Os alunos responderam à pergunta em uma escala de 10 pontos, onde 0 representa “nada satisfeito” e 10 representa “totalmente satisfeito”. Essa é a mesma medida que foi usada no PISA 2015 e no PISA 2018. É, portanto, uma avaliação que os alunos fazem de sua qualidade de vida percebida de acordo com os critérios escolhidos por eles e se baseia em como as pessoas se lembram de suas experiências. Isso pode ser determinado em parte pelo humor atual do respondente e capacidades de recordação, e pelo contexto imediato. Os efeitos idiossincráticos de eventos recentes e irrelevantes tendem a diminuir em amostras representativas da população como a SSES.

A SSES mostra grandes variações entre as cidades na satisfação com a vida. A Figura 3.1 e a Tabela A3.1 mostram a porcentagem de alunos que relataram estar “insatisfeitos”, “moderadamente satisfeitos”, “satisfeitos” e “muito satisfeitos” com sua vida. Em todas as cidades, a porcentagem de alunos que indicou estar “insatisfeito” com sua vida varia de 3% a 13% para os alunos mais jovens e de 8% a 19% para os alunos mais velhos. Da mesma forma, a porcentagem de alunos que indicaram estarem “muito satisfeitos” com sua vida varia de 48% a 73% para os alunos mais jovens e de 15% a 48% para os alunos mais velhos.

Em média, os alunos mais jovens relataram maior satisfação com a vida do que os alunos mais velhos (Figura 3.1 e Tabela A3.1). Os alunos mais jovens, em média, entre as cidades, classificaram a satisfação com a vida como 8,2, enquanto os alunos mais velhos relataram uma média de 7,2, indicando que ambas as coortes de idade estão satisfeitas com a vida. No entanto, em todas as cidades, os alunos mais jovens relataram maior satisfação com a vida. A diferença na satisfação com a vida é maior em Istambul (Turquia) (1,8 pontos) e menor em Houston (Estados Unidos) (0,6 pontos).

A diferença na satisfação com a vida de meninas e meninos aumenta à medida que os alunos entram na adolescência. A satisfação com a vida das meninas diminui mais do que a dos meninos dos 10 aos 15 anos. Para os alunos mais jovens, as lacunas de gênero na satisfação com a vida são encontradas apenas em Daegu (Coreia do Sul) (0,2 pontos), Moscou (Rússia) (-0,2 pontos) e Suzhou (China) (-0,1 pontos). As meninas mais jovens indicaram maior satisfação com a vida em Moscou (Rússia) e Suzhou (China). Para os alunos mais velhos, as disparidades de gênero, em que os meninos indicaram maior satisfação com a vida do que as meninas, são encontradas em todas as cidades. Essas diferenças de gênero são maiores em Helsinque (0,8 pontos) e Daegu (0,7 pontos), e menores em Suzhou (0,3 pontos) (Tabela A3.2).

Em média, entre as cidades, os alunos de nível socioeconômico alto (estudantes entre os 25% de nível socioeconômico mais alto) relataram maior satisfação com a vida do que os alunos em desvantagem socioeconômica (alunos nos 25% mais baixos do índice de status socioeconômico). Tanto entre os estudantes mais jovens quanto entre os mais velhos, há disparidades socioeconômicas em quase todas as cidades. Para os alunos mais jovens, as maiores disparidades socioeconômicas são encontradas em Houston (Estados Unidos), Ottawa (Canadá) e Suzhou (China) (todos com 0,8 pontos). Para os alunos mais velhos, a maior disparidade é encontrada em Istambul (0,8 pontos). Em ambas as coortes de idade, não foram encontradas disparidades socioeconômicas em Bogotá (Colômbia) e Manizales (Colômbia) (Tabela A3.3).

As diferenças na satisfação com a vida relacionadas à origem migrante dos alunos são relativamente pequenas e encontradas apenas em algumas cidades. Os alunos mais jovens com histórico familiar de migração relataram menor satisfação com a vida em Manizales (Colômbia), Sintra (Portugal) e Suzhou (China), enquanto os alunos mais velhos com histórico familiar de migração relataram maior satisfação com a vida em Helsinque (Finlândia), mas menor satisfação com a vida em Manizales (Colômbia) e Suzhou (China) (Tabela A3.4).

Esses resultados são consistentes com o PISA. Meninas de quinze anos e estudantes de nível socioeconômico mais baixo relataram estarem menos satisfeitos com suas vidas do que meninos e alunos em situação socioeconômica mais elevada, respectivamente (OCDE, 2017 [5]; OCDE, 2020 [6]). Em ambos os estudos, a Colômbia e a Finlândia aparecem como países onde os alunos relataram maior satisfação com a vida, enquanto os alunos da Turquia, China e Coreia do Sul relataram menor satisfação com a vida (OCDE, 2017 [5]; OCDE, 2020 [6]). A SSES se baseia nessas descobertas para fornecer uma perspectiva enriquecedora de idade. O achado de que estudantes em desvantagem socioeconômica e meninas relataram menor satisfação com a vida é particularmente verdadeira entre os jovens de 15 anos em comparação com os de 10 anos. Isso significa que as diferenças tendem a aumentar com a idade e deixam meninas adolescentes mais velhas e estudantes de origens socioeconômicas mais modestas em risco de baixo bem-estar psicológico. Essas descobertas estão alinhadas com a Organização Mundial da Saúde e enfatizam a importância de mitigar as diferenças de gênero o mais cedo possível (2020 [2]).

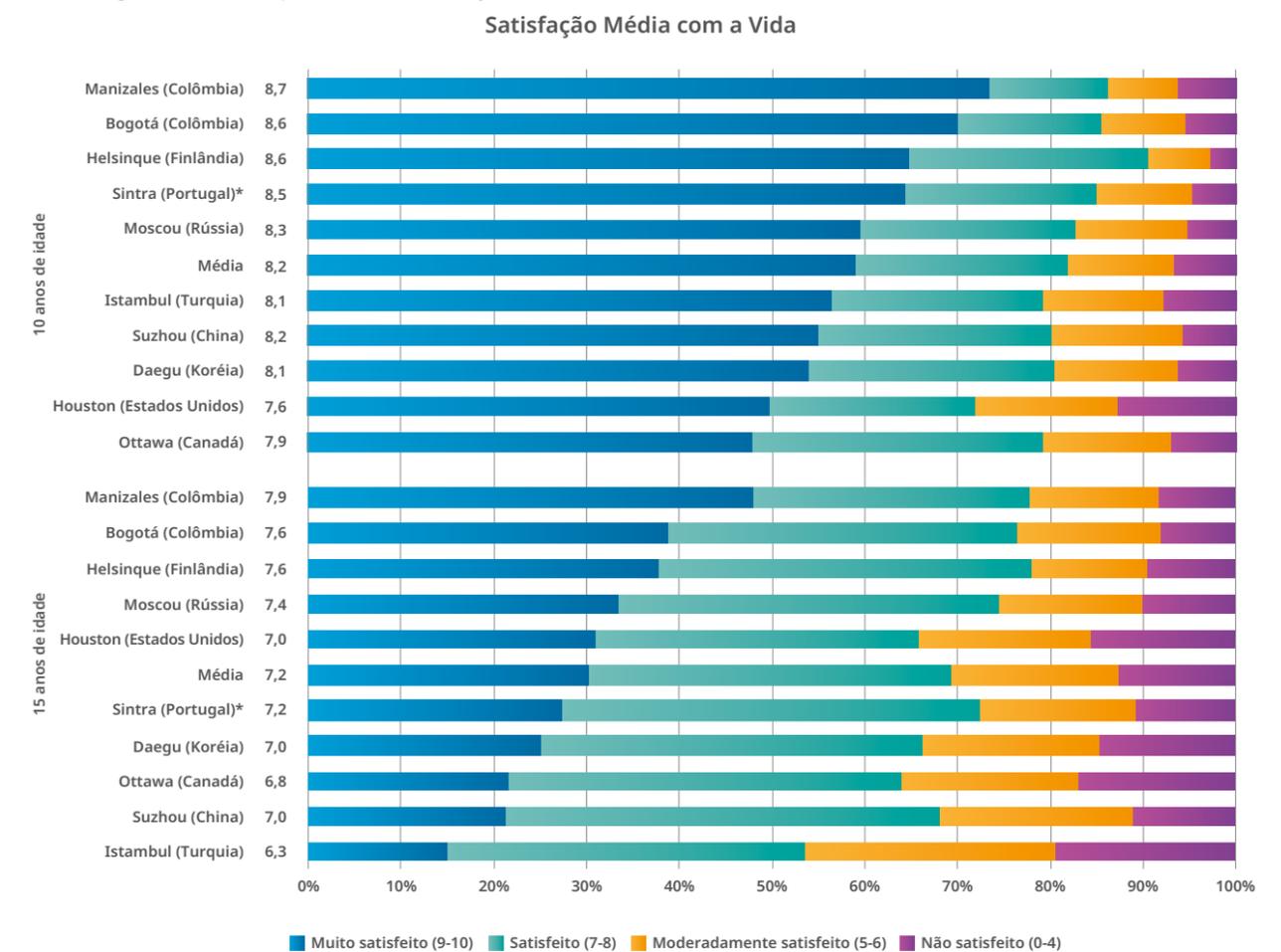
Bem-estar psicológico atual

A SSES mediu o bem-estar psicológico atual usando o Índice de Bem-estar Cinco da Organização Mundial da Saúde (OMS-5), perguntando aos alunos sobre experiências relacionadas a como se sentiram durante as duas semanas anteriores: a) Tenho me sentido alegre e de bom humor, b) Senti-me calmo e relaxado, c) Senti-me ativo e vigoroso, d) Acordei sentindo-me revigorado e descansado e e) Minha vida diária tem sido repleta de coisas que me interessam. Os alunos responderam a essas perguntas em uma escala de cinco pontos de “em nenhum momento” a “o tempo todo”. Com base nas respostas a esses itens, foi criado um índice de bem-estar psicológico atual. O OMS-5 está entre os questionários mais usados para avaliar o bem-estar psicológico. Publicado pela primeira vez em 1998, desde então foi traduzido para mais de 30 idiomas e tem sido usado em várias pesquisas, principalmente em estudos de saúde relacionados à depressão (Topp *et al.*, 2015[7]).

As respostas dos alunos sobre seu bem-estar psicológico atual são consistentes com suas respostas sobre sua satisfação com a vida. Os alunos mais jovens de uma origem socioeconômica mais alta e os meninos geralmente relataram níveis mais elevados de bem-estar psicológico atual.

Figura 3.1. Satisfação com a vida dos alunos, por faixa etária e cidade

Porcentagem de alunos, por nível de satisfação com a vida



Observação: Os dados de Sintra (Portugal) não atingiram os padrões de taxa de resposta dos alunos. As cidades são classificadas em ordem decrescente do percentual de alunos que relataram estar muito satisfeitos com sua vida. As jurisdições são classificadas em ordem decrescente de alunos que respondem como muito satisfeitos.

Fonte: Base de dados da OCDE, SSES 2019, Tabela A3.1

Stat Link <https://doi.org/10.1787/888934273734>

A Figura 3.2 apresenta os cinco itens do Índice de bem-estar OMS-5. Mostra a porcentagem de alunos que relataram ter sentido essas cinco afirmações “na maior parte do tempo” ou “todo o tempo” nas duas semanas anteriores. Na média das cidades, cerca de 45% dos alunos mais velhos (e 65% dos mais jovens) relataram que se sentiram alegres e de bom humor nas últimas duas semanas; 42 (58)% relataram que se sentiam calmos e relaxados; 40 (62)% relataram que se sentiam ativos e vigorosos; 28 (54)% dos alunos relataram que acordaram sentindo-se revigorados e relaxados e 40 (62)% dos alunos relataram que seu dia a dia estava repleto de coisas que os interessavam (Tabela A3.5).

Os alunos mais jovens indicaram um nível mais alto de bem-estar psicológico atual. Na média das cidades, cerca de 60% dos alunos mais jovens indicaram que sentiam essas afirmações na maior parte do tempo ou o tempo todo, enquanto apenas cerca de 40% dos alunos mais velhos indicaram isso. Os alunos mais jovens em todas as cidades indicaram com mais frequência que se sentiam como essas cinco afirmações na maior parte ou o tempo todo, indicando um nível mais alto de bem-estar psicológico atual entre os alunos mais jovens. Em média, a diferença entre cada faixa etária no bem-estar psicológico atual chega a 21 pontos percentuais. As maiores são as de Istambul (Turquia) (32 pontos percentuais) e de Suzhou (China) (25 pontos percentuais) e a menor em Houston (Estados Unidos) (16 pontos percentuais) e Moscou (Rússia) (17 pontos percentuais) (Tabela A3.5).

O bem-estar psicológico atual também difere entre os gêneros, com os meninos indicando um nível mais alto de bem-estar. Os meninos da coorte mais velha relataram um nível mais alto de bem-estar psicológico atual em todas as cinco declarações em comparação com as meninas. Para os alunos mais jovens, as diferenças entre meninos e meninas são menos pronunciadas. Parece que o atual bem-estar psicológico das meninas diminuiu especialmente da infância à adolescência. Entre os alunos mais velhos, a diferença média entre os gêneros é de cerca de 14 pontos percentuais. A diferença de gênero é maior em Bogotá (Colômbia) e Helsinque (Finlândia) (ambas com 19 pontos percentuais) e menor em Suzhou (China) (9 pontos percentuais) e Daegu (Coreia do Sul) (11 pontos percentuais) (Tabela A3.6).

Na bibliografia, não existe uma relação clara entre o bem-estar psicológico e o gênero dos alunos. Por exemplo, as meninas adolescentes apresentam níveis significativamente mais elevados de adaptação e têm menos problemas comportamentais do que os meninos, mas as meninas tendem a ter baixa autoestima e apresentam sintomas depressivos com mais frequência do que os meninos (Aunola, Stattin e Nurmi, 2000 [8]). Os resultados do PISA 2018 mostram que, em todos os países e economias, as meninas relataram sentirem-se tristes com mais frequência do que os meninos (OCDE, 2020 [6]).

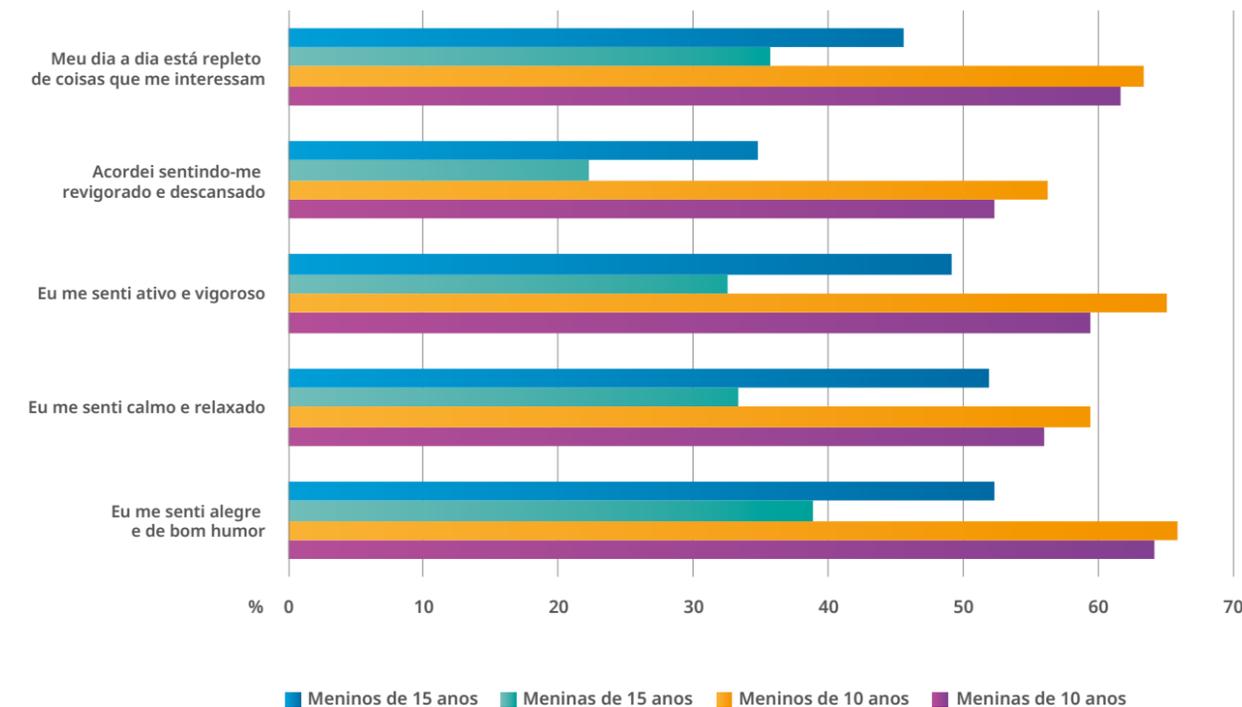
As diferenças no bem-estar relacionadas ao nível socioeconômico também são marcantes em quase todas as cidades (Tabela A3.7). Em média, os alunos favorecidos socioeconomicamente relataram níveis mais elevados de bem-estar do que os alunos desfavorecidos socioeconomicamente. Para os alunos mais jovens, disparidades no bem-estar psicológico atual relacionadas ao seu nível socioeconômico foram encontradas na maioria das cidades, com, em média, 10 pontos percentuais de diferença entre os dois níveis socioeconômicos. As maiores disparidades ocorreram em Ottawa (Canadá) e Daegu (Coreia do Sul) (ambas com 15 pontos percentuais), enquanto as menores disparidades ocorreram em Istambul (Turquia) (3 pontos percentuais), Helsinque (Finlândia) e Manizales (Colômbia) (ambas com 6 pontos percentuais). Para os alunos mais velhos, a disparidade socioeconômica média é menor, de 5 pontos percentuais. Para esses alunos, as disparidades são maiores em Suzhou (China) (13 pontos percentuais) e Ottawa (Canadá) (10 pontos percentuais) e menores em Bogotá (-1 ponto percentual) e Manizales (Colômbia) e Moscou (Rússia) (ambas com 3 pontos percentuais). Estudantes mais velhos em desvantagem socioeconômica em Helsinque (Finlândia) relataram até mesmo maior bem-estar psicológico atual em várias declarações.

Semelhante à satisfação com a vida, a relação entre o bem-estar psicológico atual e o histórico familiar de migração dos alunos é relativamente pequeno e não mostra um padrão consistente (Tabela A3.8).

Um exemplo da importância que os países atribuem ao apoio ao bem-estar físico e psicológico dos alunos e as consequentes políticas que eles desenvolvem para ajudar a realizar isso é descrito nos Quadros 3.1 e 3.2.

Figura 3.2. Itens de bem-estar da OMS-5, por coorte e gênero

Porcentagem de alunos que relataram que se sentem em cada afirmação “na maioria das vezes” ou “o tempo todo” (média internacional)



Observação: Para alunos mais velhos, as diferenças entre meninos e meninas são significativas para todas as cinco afirmações. Os dados de Sintra (Portugal) não atingiram os padrões de taxa de resposta dos alunos e não estão incluídos na média internacional.

Fonte: Base de dados da OCDE, SSES 2019, Tabela A3.6.

Stat Link <https://doi.org/10.1787/888934273753>

Quadro 3.1. Promoção do bem-estar geral dos alunos em Ottawa (Canadá)

O governo canadense introduziu o currículo de Educação Física e Saúde para crianças de 6 a 14 anos (séries 1 a 8), que destaca as principais etapas que as escolas podem realizar para promover o bem-estar físico e psicológico dos alunos. O currículo é baseado na crença de que um estilo de vida ativo que promove o bem-estar físico e psicológico por meio de esportes e escolhas alimentares pode impactar vários resultados educacionais, sociais e emocionais, como:

- Maior produtividade e prontidão para aprender
- Maior autoestima e melhores mecanismos para lidar com o estresse
- Diminuição do absenteísmo
- Diminuição do comportamento antissocial, como *bullying* e violência
- Maior satisfação pessoal

Tendo isso em vista, o currículo de Educação Física e Saúde concentra-se no desenvolvimento integral dos alunos a partir de uma perspectiva de bem-estar físico e psicológico e incorpora as seguintes competências socioemocionais para melhorar o bem-estar geral:

- Os estudantes aprendem a identificar e gerenciar suas emoções para ajudá-los a agir e interagir com mais eficácia. Aprendendo novas habilidades de movimento e interagindo com outras pessoas na atividade física, os alunos desenvolvem autogestão e aprendem a expressar seus sentimentos. Atividades como o uso de gráficos de sentimentos para representar emoções são incentivadas nas salas de aula para atingir esse objetivo.
- Os estudantes são incentivados a lidar com o estresse usando estratégias como respiração profunda, imagens guiadas e desligamento antes de dormir. Com o tempo, eles usam essas atividades para construir uma “caixa de ferramentas quanto a estratégias de enfrentamento pessoal” pessoal que os ajuda a gerenciar o estresse e aumenta a resiliência contra os problemas diários.
- Os estudantes são ensinados a permanecer motivados e perseverar apesar das circunstâncias difíceis por meio de práticas simples, como expressar gratidão, valorizar os aspectos positivos das situações e reformular pensamentos negativos. Os professores incentivam os alunos a usar afirmações positivas e compartilhar mensagens positivas com seus colegas para alcançar esses resultados.
- Os estudantes aprendem a respeitar mutuamente a diversidade e a estabelecer relacionamentos saudáveis e cooperativos com seus colegas. Por meio de atividades em sala de aula, como encenação, os alunos aprendem a ser mais tolerantes com as opiniões dos outros e a se envolver na resolução eficaz de conflitos.
- Os estudantes são ensinados a pensar de forma criativa e crítica para fazer julgamentos informados em uma variedade de configurações e contextos. Os professores usam várias estratégias e ferramentas organizacionais para desenvolver as habilidades de pensamento estratégico dos alunos e ajudá-los a fazer conexões, resolver problemas complexos, definir metas e criar planos, melhorando, assim, suas competências de trabalho e mentalidade inovadora.
- Os estudantes também são incentivados a explorar suas identidades para que sintam uma sensação de pertencer a uma variedade de contextos sociais e culturais. Isso aumenta seu bem-estar, permitindo-lhes apoiar escolhas adequadas ao seu crescimento pessoal. Para conseguir isso, os alunos são incentivados a refletir sobre seus pontos fortes e realizações, enquanto também monitoram seu progresso no desenvolvimento de habilidades.

A implementação do currículo de Saúde e Educação Física depende da promoção de um ambiente escolar saudável que ajude os alunos a tomarem decisões responsáveis sobre todos os aspectos relacionados ao seu bem-estar. Portanto, o Ministério da Educação de Ottawa identificou cinco áreas importantes que, quando implementadas em conjunto, constituem um ambiente holístico para o crescimento dos alunos:

- Garantir a implementação eficaz do currículo e de suas ideias e práticas principais, promovendo oportunidades de aprendizagem profissional para professores e diretores
- Estabelecer uma estrutura de liderança escolar e de sala de aula eficiente, que identifique metas e responsabilidades compartilhadas entre as várias partes interessadas e atenda às necessidades da comunidade escolar
- Promover o engajamento dos alunos e o sentimento de pertencimento, proporcionando oportunidades para assumir papéis de liderança em ambientes acadêmicos e não acadêmicos
- Projetar espaços escolares saudáveis que contribuam para o desenvolvimento cognitivo, físico, social e emocional positivo dos alunos e que cultivem relacionamentos sociais sustentáveis entre colegas e membros da comunidade. As escolas podem conseguir isso investindo em espaços recreativos que proporcionem aos alunos oportunidades de se envolverem em atividades físicas, bem como de desenvolverem competências socioemocionais importantes, como colaboração e construção de relacionamentos saudáveis com seus colegas. Incentivar as parcerias entre casa, escola e comunidade, fornecendo aos pais, grupos comunitários, funcionários da escola e familiares a oportunidade de apoiarem a aprendizagem saudável dentro e fora da sala de aula. Isso pode ser alcançado por meio da criação de conselhos de pais e alunos, e fornecendo programas comunitários, como creches e apoio à família.

Fonte: Ontario Public Service (2019[9])

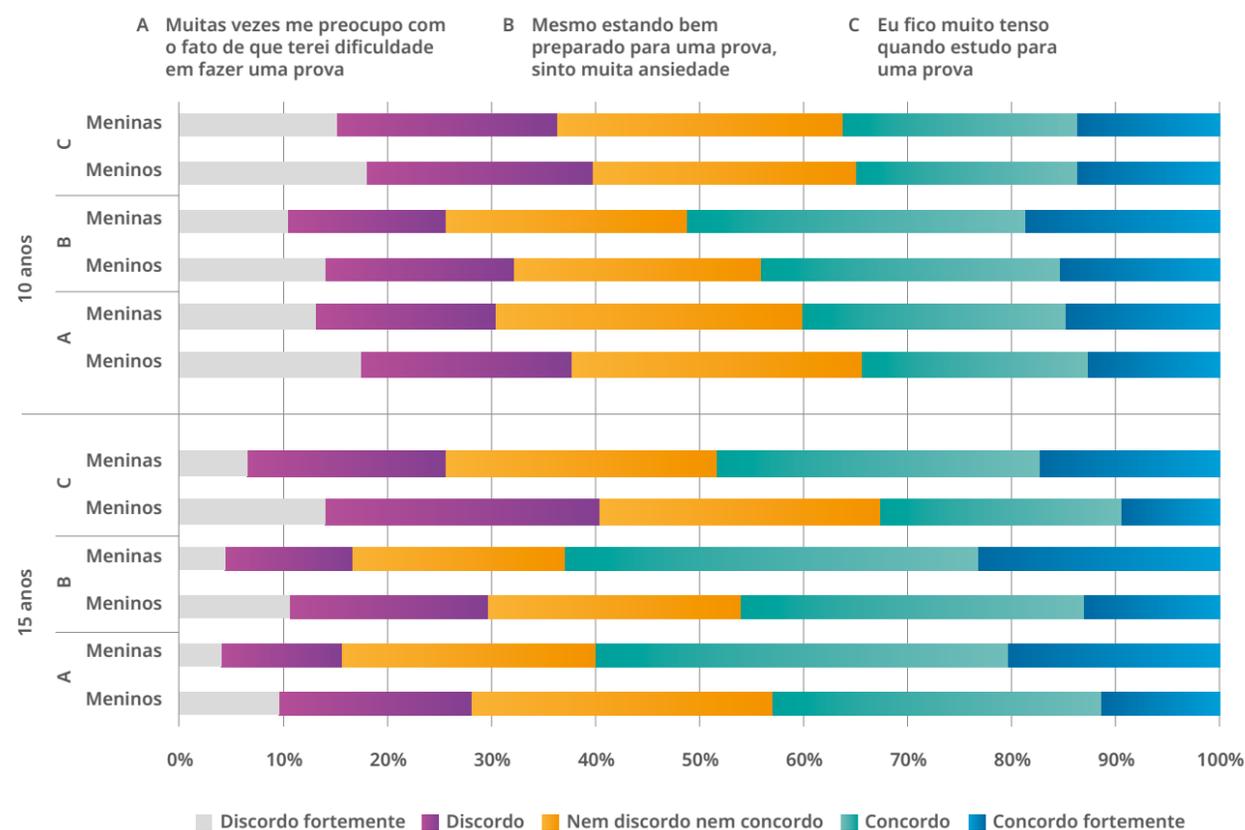
Ansiedade com provas

A SSES mediu a ansiedade com provas usando três itens com cinco opções de resposta, variando de “discordo totalmente” a “concordo totalmente”: a) Muitas vezes me preocupo com o fato de que terei dificuldade em fazer um teste, b) Mesmo se estiver bem preparado para um teste, sinto muita ansiedade e c) Fico muito tenso quando estudo para um teste. Esses itens são um subconjunto dos cinco itens originalmente usados no PISA 2015, onde foram referidos como um índice de ansiedade relacionada a atividades escolares. Com base nas respostas aos três itens a seguir, foi criado um índice de ansiedade com provas. A ansiedade com provas pode ser descrita como “o conjunto de respostas fenomenológicas, fisiológicas e comportamentais que acompanham a preocupação sobre possíveis consequências negativas ou falha em uma situação avaliativa” (Zeidner, 2007 [10]). Normalmente surge em ambientes educacionais onde os alunos acreditam que suas habilidades são ampliadas ou excedidas pelas demandas da situação de teste.

Na SSES, uma proporção considerável de alunos indicou sentir ansiedade com provas (Figura 3.3, Tabela A3.9 e Tabela A3.10). Em média, aproximadamente 50% dos alunos mais velhos e um pouco mais de 40% dos alunos mais novos “concordaram totalmente” ou “concordaram” com as três afirmações. Na maioria das cidades, os alunos mais velhos relataram maior ansiedade com provas do que os alunos mais jovens. Ottawa (Canadá) (21 pontos percentuais) e Daegu (Coreia do Sul) (19 pontos percentuais) têm a maior diferença na ansiedade com provas de acordo com a idade, enquanto Bogotá (Colômbia) (1 ponto percentual), Manizales (Colômbia) (3 pontos percentuais) e Sintra (Portugal) (3 pontos percentuais) têm os menores. Apenas Moscou (Rússia) tem uma diferença negativa, pois os alunos mais jovens relataram maior ansiedade com provas do que os alunos mais velhos. Os níveis de ansiedade normalmente aumentam à medida que os alunos envelhecem (McDonald, 2001 [11]). Os estudos mostram que geralmente os alunos mais velhos sofrem mais pressão escolar ou estresse relacionado ao trabalho escolar.

Figura 3.3. Ansiedade com provas, por coorte e gênero

Porcentagem de alunos, por nível de concordância (média internacional)



Observação: Os dados de Sintra (Portugal) não atingiram os padrões de taxa de resposta dos alunos e não estão incluídos na média internacional.

Fonte: Base de dados da OCDE, SSES 2019, Tabela A3.9

Stat Link <https://doi.org/10.1787/888934273772>

As diferenças de gênero na ansiedade são especialmente pronunciadas entre os alunos mais velhos, onde as meninas relataram maior ansiedade com provas (Figura 3.3). Em todas as cidades, as meninas mais velhas relataram maior concordância com as três afirmações, indicando maior ansiedade com provas. As maiores diferenças de acordo com gênero entre os alunos mais velhos são encontradas em Helsinque (Finlândia) (25 pontos percentuais) e Manizales (Colômbia) (21 pontos percentuais), enquanto as menores diferenças de acordo com gênero são encontradas em Suzhou (China) (7 pontos) e Daegu (Coreia do Sul) (8 pontos percentuais). Entre os alunos mais jovens, as meninas relataram maior concordância com as três afirmações apenas em Helsinque (Finlândia) (Tabela A3.11). No geral, os resultados da SSES estão alinhados com outros estudos que confirmam uma diferença consistente de gênero nos níveis de ansiedade com provas, com as meninas mostrando um nível mais alto de ansiedade com provas do que os meninos (Currie *et al.*, 2012 [12]; McDonald, 2001 [11]; OCDE, 2017 [5]).

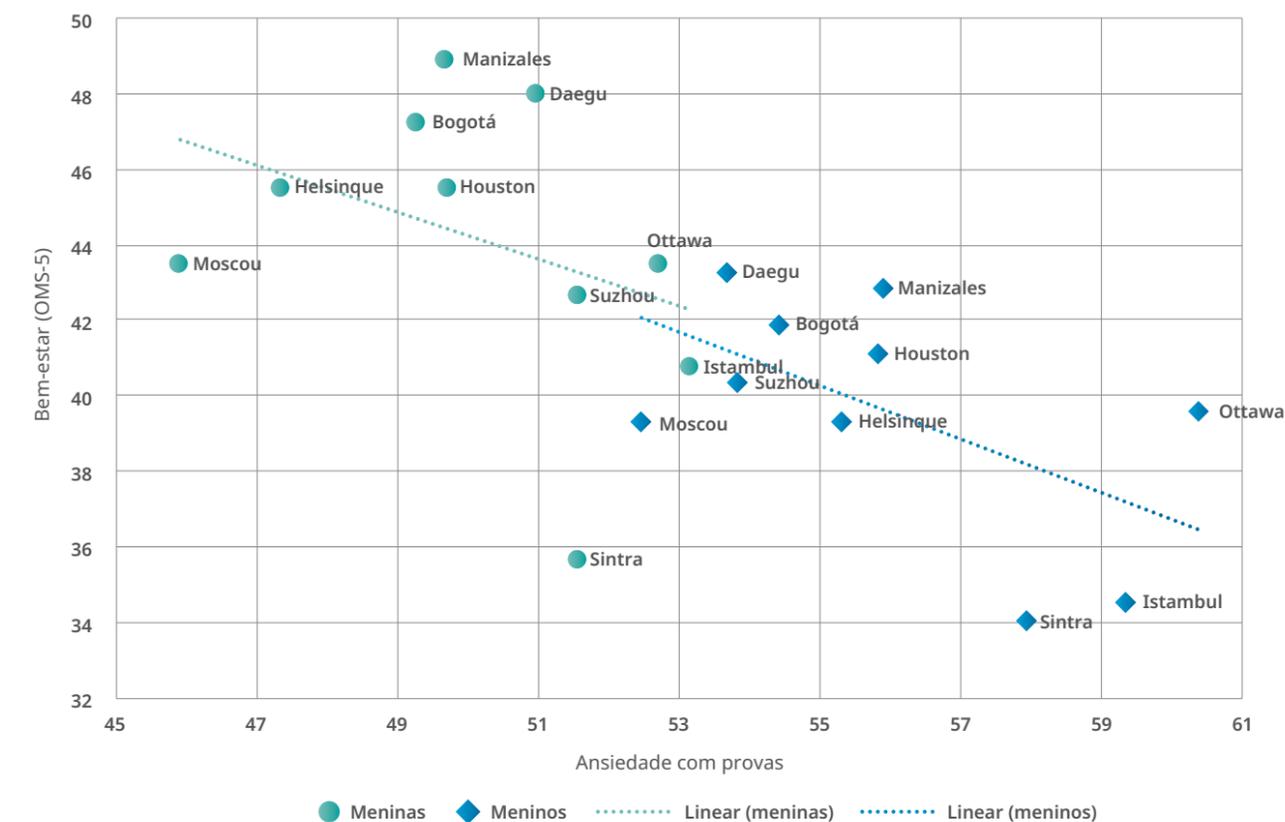
Os alunos com nível socioeconômico mais alto relataram níveis mais baixos de ansiedade com provas em comparação com os alunos com nível socioeconômico mais baixo apenas entre o grupo mais jovem. A disparidade socioeconômica média é de cerca de 6 pontos percentuais para os alunos mais jovens, com as maiores diferenças encontradas em Ottawa (Canadá) (12 pontos percentuais) e Suzhou (China) (11 pontos percentuais). Em Manizales (Colômbia), Sintra (Portugal) e Istambul (Turquia), não foi encontrada discrepância socioeconômica. Para os alunos mais velhos, não foi encontrado nenhum padrão consistente de diferenças na ansiedade com provas dos alunos em relação ao seu nível socioeconômico. Além disso, nenhum padrão consistente de diferenças foi encontrado relacionado ao histórico familiar de migração dos alunos para ambas as coortes de idade (Tabela A3.12 e Tabela A3.13).

Em suma, os dados da SSES mostram que há diferenças nos três aspectos do bem-estar psicológico dentro das cidades quando se consideram subgrupos como idade e gênero. Embora também pareça haver algumas diferenças entre as cidades, a tendência geral em relação à idade e ao gênero é semelhante entre as cidades. A Figura 3.4 fornece um exemplo da relação entre dois aspectos do bem-estar psicológico dos alunos e a consistência dessas descobertas entre as cidades. A figura mostra que, entre os alunos mais velhos, as meninas que relatam um bem-estar psicológico atual mais baixo e uma mais alta ansiedade com provas mais alta apresentam um padrão consistente em todas as cidades.

É importante não esquecer que algum nível de ansiedade é normal e pode ser útil para manter o foco (também conhecido como modelo em U invertido ou Lei de Yerkes-Dodson). Estar muito relaxado pode ser um sinal de aborrecimento ou de não estar envolvido o suficiente com a escola. No entanto, quando os alunos experimentam muita ansiedade, isso pode resultar em sofrimento emocional e físico e preocupação que pode prejudicar o desempenho nas provas. Os resultados da SSES mostram que há uma relação negativa entre a ansiedade com provas dos alunos e seu desempenho escolar em matemática na maioria das cidades para ambas as coortes de idade. Também existe uma relação negativa entre a ansiedade com provas e o desempenho de leitura dos alunos na maioria das cidades para os alunos mais jovens; no entanto, nenhuma relação é encontrada para alunos mais velhos. A ansiedade com provas não está relacionada ao desempenho dos alunos nas artes (Tabela A3.14). Portanto, onde existe uma relação entre a ansiedade com provas e as notas, verifica-se que a ansiedade com provas diminui com as melhores notas. Os resultados também estão alinhados com o PISA (OCDE, 2017 [5]). Pesquisas anteriores mostram que as competências socioemocionais, particularmente aquelas relacionadas à regulação emocional, desempenham um papel importante na ansiedade com provas (Chamorro-Premuzic, Ahmetoglu e Furnham, 2008 [13]).

Figura 3.4. Relação entre o bem-estar psicológico atual e a ansiedade com provas para adolescentes de 15 anos, por gênero

Meios de índice de bem-estar psicológico atual e índice de ansiedade com provas mapeados para todas as cidades



Observação: Os dados de Sintra (Portugal) não atingiram os padrões de taxa de resposta dos alunos.

Fonte: Base de dados da OCDE, SSES 2019 Tabela A3.16.

Stat Link <https://doi.org/10.1787/888934273791>

Como as competências socioemocionais estão relacionadas ao bem-estar psicológico?

Esta seção examina quais competências socioemocionais estão relacionadas aos três aspectos do bem-estar psicológico. Compreender quais habilidades socioemocionais estão relacionadas a níveis mais altos (e mais baixos) de bem-estar psicológico ajuda a informar as políticas destinadas a promover o bem-estar psicológico dos alunos por meio de competências socioemocionais. Como nos capítulos anteriores, esta seção destaca quais as alavancas mais adequadas para melhorar — neste caso, os resultados de bem-estar. Esse foco pragmático na adequação ou relevância das competências discutidas responde a um setor da educação que é frequentemente limitado em tempo e recursos e onde a sobrecarga curricular é desencorajada (OCDE, 2020 [14]).

Satisfação com a vida

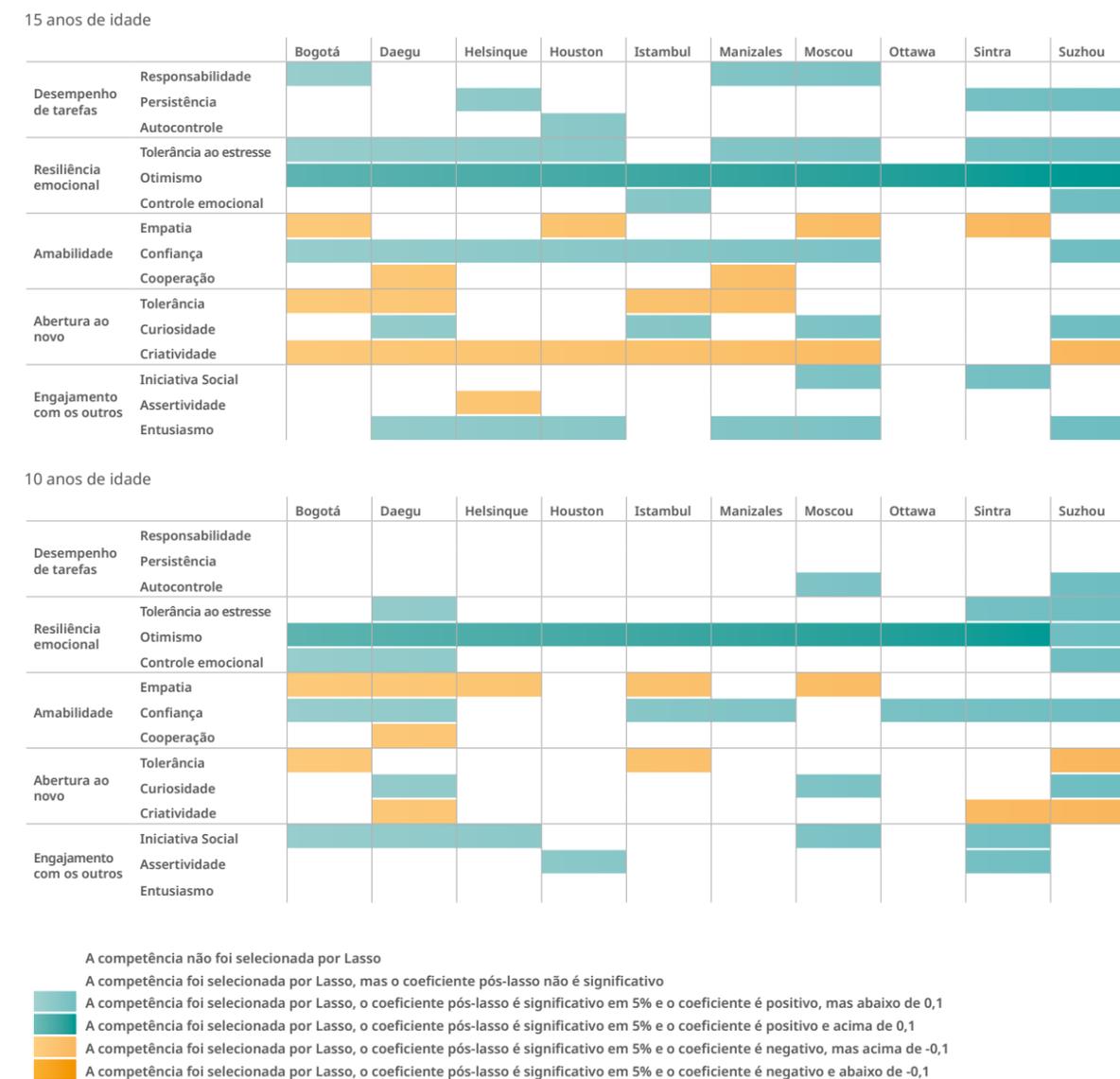
Entre as competências socioemocionais incluídas no SSES, o otimismo mostra a relação mais forte e consistente com maior satisfação com a vida em todas as cidades e coortes de idade, seguida por confiança (Figura 3.5 e Figura 3.6). Os alunos que indicaram serem otimistas relataram maior satisfação com a vida em ambas as coortes de idade. Essa relação também se mostrou verdadeira para a confiança, embora a força dessas associações fosse um pouco mais fraca. Essas descobertas de otimismo e confiança também são consistentes em todas as cidades participantes da SSES. Existem também outras competências socioemocionais que mostram relações geralmente fracas, mas ainda significativas, com a satisfação com a vida. Os alunos mais velhos que indicaram serem mais tolerantes ao estresse também relataram maior satisfação com a vida, enquanto os alunos que indicaram serem mais criativos relataram níveis mais baixos de satisfação com a vida.

Esses dados mostram que o otimismo está intimamente relacionado ao bem-estar psicológico dos alunos após isoladas as variáveis de nível socioeconômico e gênero. Os alunos otimistas têm uma atitude positiva e uma visão favorável da vida. Por outro lado, os alunos que tiveram uma vida mais favorável também podem ser mais otimistas. Mais importante ainda, níveis mais elevados de otimismo estão inversamente relacionados aos transtornos depressivos, conferem resiliência e habilidades para lidar com eventos estressantes e estão relacionados a fatores como nível socioeconômico e integração social, que geralmente têm efeitos protetores para o bem-estar psicológico e físico (Carver, Scheier e Segerstrom, 2010 [15]). Já a confiança se refere à confiança interpessoal entre colegas, amigos e pessoas em geral. Por exemplo, a confiança é frequentemente ameaçada quando os alunos recebem respostas negativas ou inconsistentes aos mesmos comportamentos (por exemplo, respostas desencorajadoras ou de falta de compreensão) de amigos, professores e familiares. Isso pode ser um elemento gerador de inseguranças. Relacionamentos afetuosos e estimulantes com pais e colegas, incluindo confiança mútua, têm um efeito positivo na satisfação com a vida (Nickerson e Nagle, 2004 [16]).

A satisfação com a vida dos alunos está mais fortemente relacionada às competências no domínio da regulação emocional, ao passo que está apenas fracamente relacionada às habilidades nos domínios do desempenho de tarefas e do engajamento com os outros. Algumas cidades mostram relações entre satisfação com a vida e inúmeras competências socioemocionais, enquanto para outras cidades apenas algumas habilidades parecem relacionadas a quão satisfeitos os estudantes estão com suas vidas. Por exemplo, em Ottawa (Canadá), a satisfação com a vida está relacionada apenas ao otimismo para alunos mais velhos e apenas ao otimismo e confiança para alunos mais jovens. No entanto, a satisfação com a vida dos alunos em Daegu (Coreia do Sul) e Suzhou (China) está relacionada a inúmeras competências socioemocionais para ambas as coortes de idade. Também parece que as relações entre as competências e a satisfação com a vida são mais fortes para os alunos mais velhos.

Figura 3.5. Competências mais fortemente associadas à satisfação com a vida dos alunos

Cores mais escuras apresentam relações mais fortes entre as competências e a satisfação com a vida



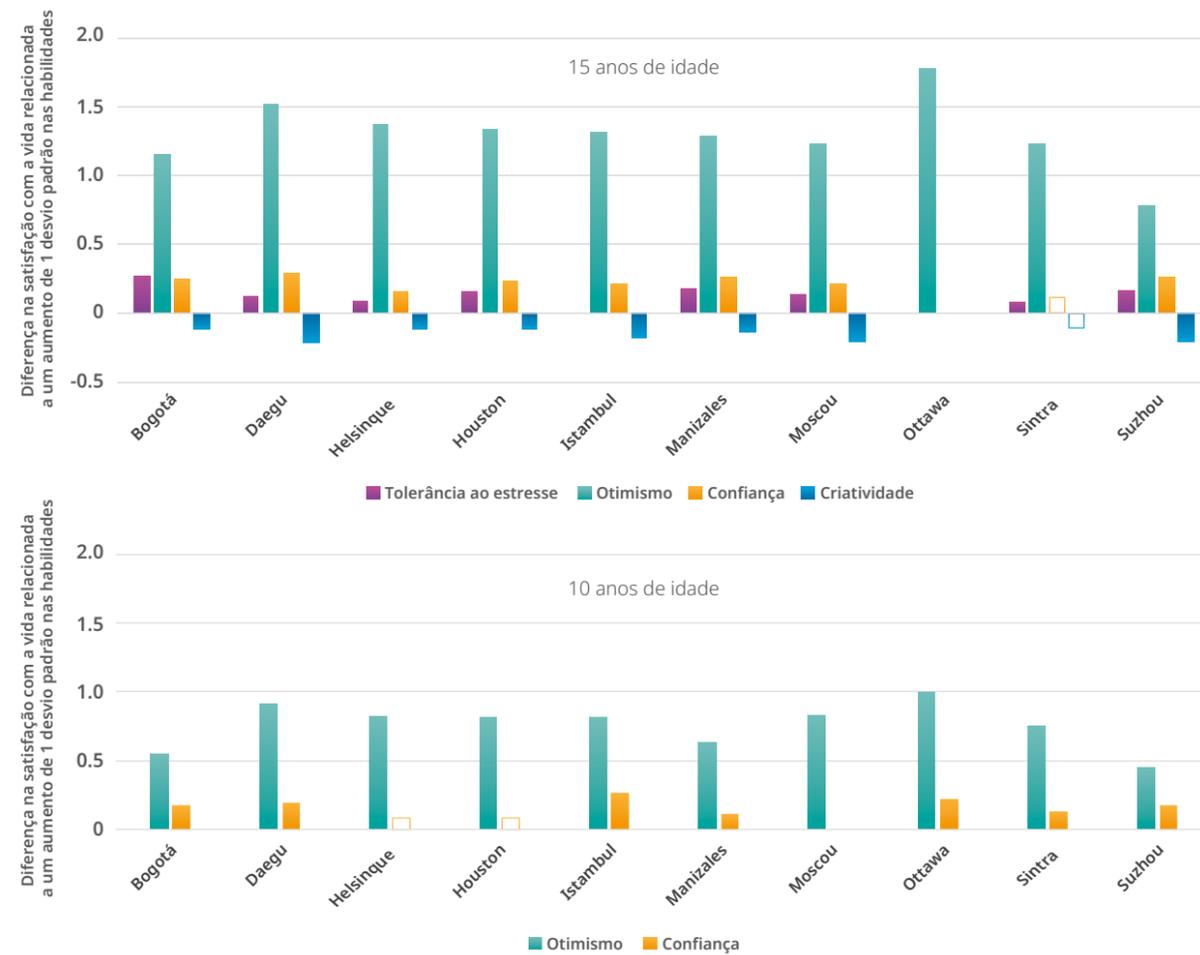
Observação: Tons de verde indicam relações positivas e significativas, com um tom mais escuro indicando uma relação mais forte. Tons de laranja indicam relações negativas. Os números na legenda referem-se a coeficientes de uma regressão de satisfação com a vida em pontuações (padronizadas) em escalas de competências socioemocionais. A regressão controla o gênero e o nível socioeconômico. Os dados de Sintra (Portugal) não atingiram os padrões de taxa de resposta dos alunos.

Fonte: Banco de dados OCDE SSES 2019, Tabela A3.18

Stat Link  <https://doi.org/10.1787/888934273810>

Figura 3.6. Competências socioemocionais mais fortemente associadas à satisfação com a vida, por cidade

Diferença na satisfação com a vida relacionada a um aumento de um desvio padrão na competência



Observação: Os dados de Sintra (Portugal) não atingiram os padrões de taxa de resposta dos alunos. Os coeficientes são de regressões OLS, incluindo variáveis de controle para gênero e nível socioeconômico. As diferenças significativas são coloridas, as diferenças não significativas são destacadas.

Fonte: Base de dados da OCDE, SSES 2018, Tabela A3.18

Stat Link <https://doi.org/10.1787/888934273829>

Bem-estar psicológico atual

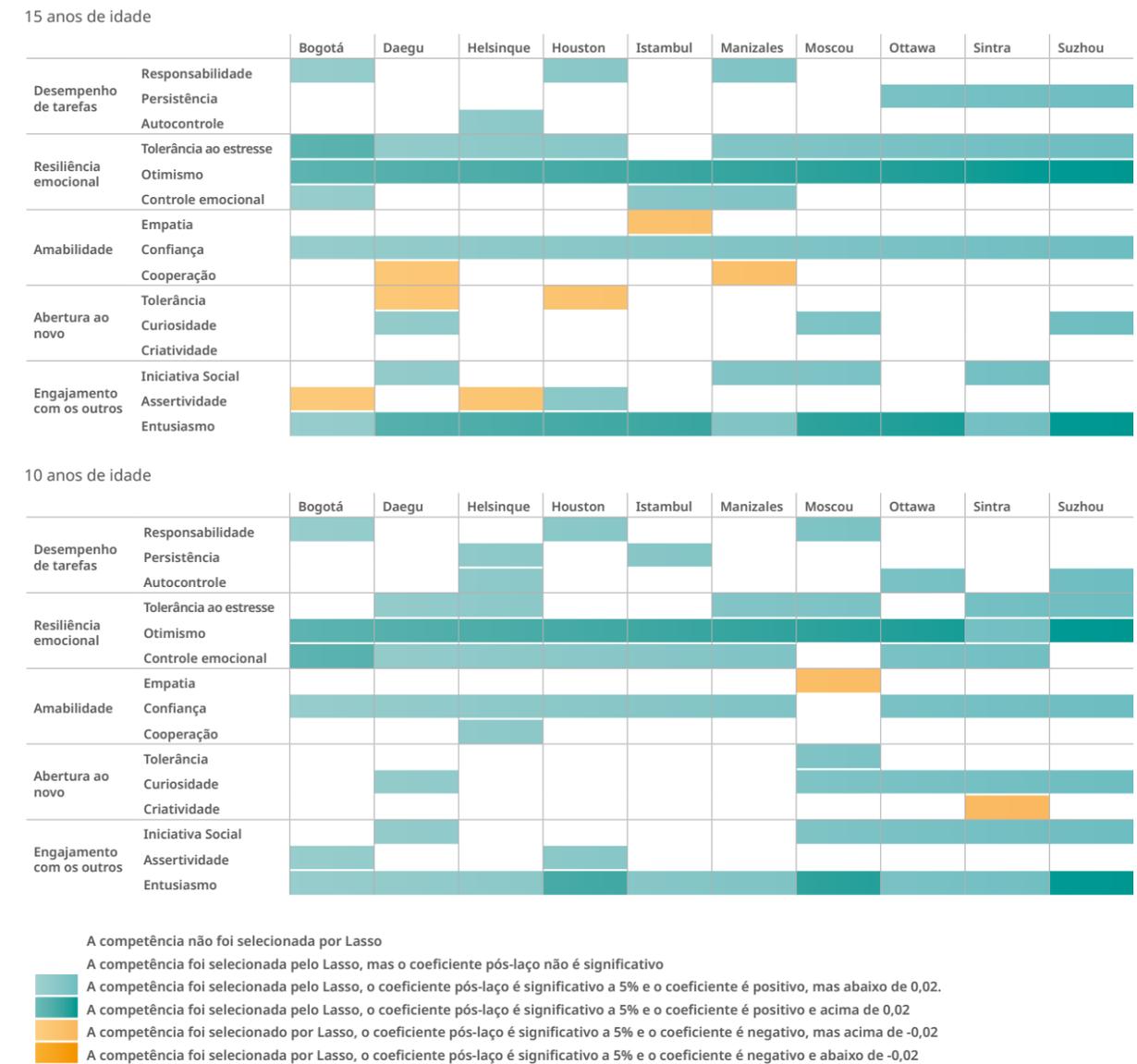
Tolerância ao estresse, otimismo, controle emocional, confiança e entusiasmo estão mais fortemente associados a um nível mais alto de bem-estar psicológico atual (Figura 3.7 e Figura 3.8). Em ambas as coortes de idade, os alunos que indicaram serem mais tolerantes ao estresse, otimistas, confiantes nos outros e enérgicos também tenderam a ter um nível mais alto de bem-estar psicológico atual. Para jovens de 10 anos, estar no controle das próprias emoções também foi associado a um nível mais alto de bem-estar psicológico atual.

A consistência das associações entre competências socioemocionais e o atual bem-estar psicológico dos alunos nas cidades é digna de nota. Em todas as cidades, ser otimista se relaciona mais fortemente a um nível mais alto de bem-estar psicológico atual (Figura 3.8). A tolerância ao estresse, o controle emocional e a confiança parecem ter relações mais fracas, mas significativas, com um nível mais alto de bem-estar psicológico atual na maioria das cidades e em ambas as faixas etárias.¹

Conforme mostrado com a satisfação com a vida, as competências no domínio da regulação emocional mostram a relação mais forte com o atual bem-estar psicológico dos alunos, enquanto as competências nos domínios do desempenho de tarefas e engajamento com os outros mostram a relação mais fraca. Essas descobertas estão alinhadas com pesquisas anteriores. Por exemplo, John, Naumann e Soto (2008 [17]) descobriram que a baixa regulação emocional prediz estratégias de enfrentamento menos bem-sucedidas e reações mais precárias a doenças, em parte porque indivíduos altamente neuróticos ruminam sobre sua situação. Mais recentemente, Strickhouser, Zell e Krizan (2017 [18]) realizaram uma metassíntese de 36 meta-análises investigando a relação entre os Cinco Grandes Domínios e saúde e bem-estar. Eles descobriram que amabilidade, desempenho de tarefas e regulação emocional têm relações particularmente fortes com a saúde geral e o bem-estar psicológico.

Figura 3.7. Competências mais fortemente associadas ao bem-estar psicológico atual dos alunos

Cores mais escuras apresentam relações mais fortes entre as competências e o bem-estar psicológico atual dos alunos



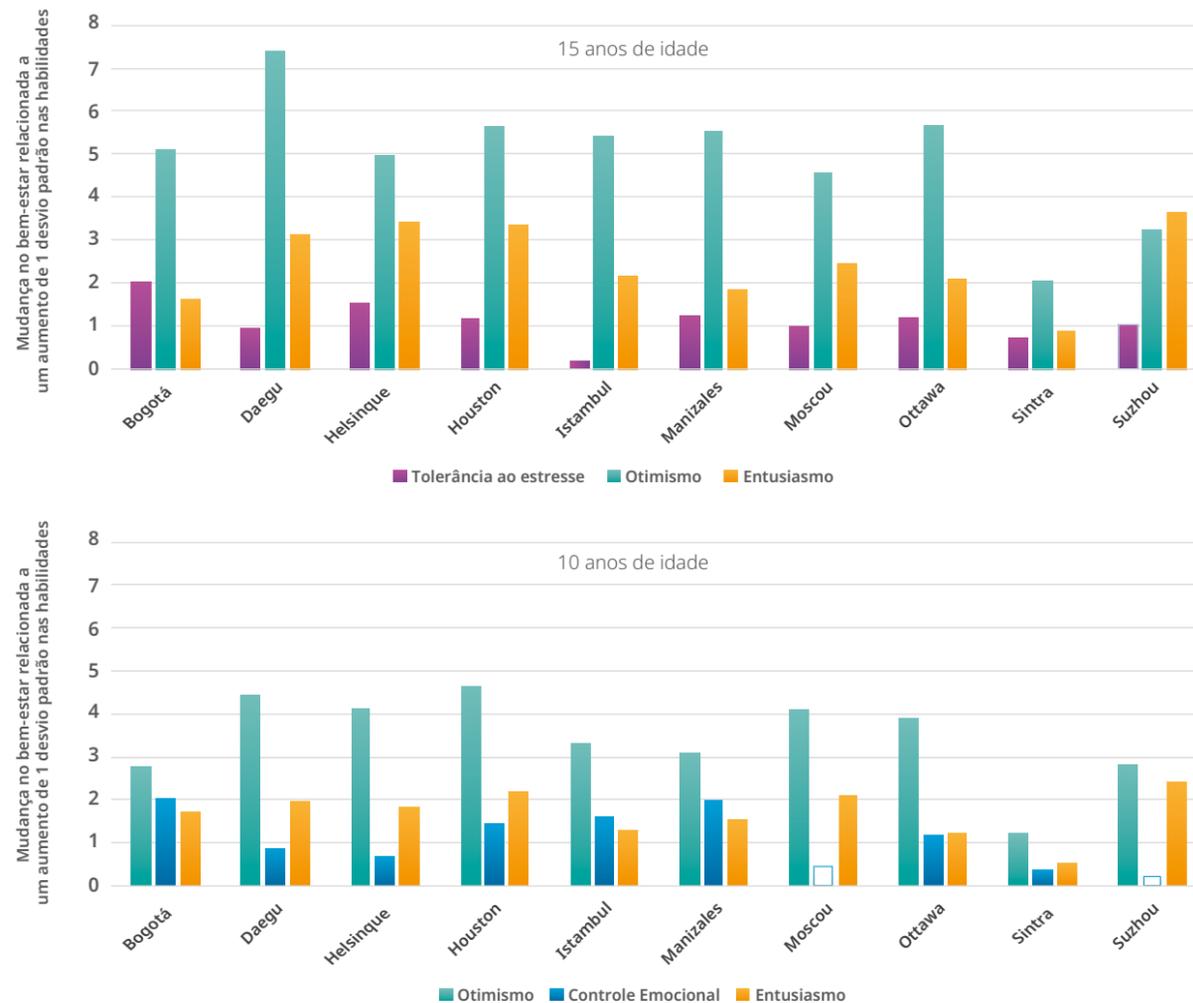
Observação: Tons de verde indicam relações positivas e significativas, com um tom mais escuro indicando uma relação mais forte. Tons de laranja indicam relações negativas. Os números na legenda referem-se a coeficientes de uma regressão do bem-estar psicológico atual em pontuações (padronizadas) em escalas de competências socioemocionais. A regressão controla o gênero e o nível socioeconômico. Os dados de Sintra (Portugal) não atingiram os padrões de taxa de resposta dos alunos.

Fonte: Base de dados da OCDE SSES 2019, Tabela A3.19

Stat Link <https://doi.org/10.1787/888934273848>

Figura 3.8. Competências socioemocionais mais fortemente associadas ao bem-estar psicológico atual, por cidade

Diferença no bem-estar psicológico atual relacionado a um aumento de um desvio padrão na competência



Observação: Os dados para Sintra (Portugal) não atingiram os padrões de taxa de resposta dos alunos. Os coeficientes são de regressões OLS, incluindo variáveis de controle para gênero e nível socioeconômico. As diferenças significativas são coloridas, as diferenças não significativas são destacadas.

Fonte: Base de dados da OCDE SSES 2019, Tabela A3.19

Stat Link <https://doi.org/10.1787/888934273867>

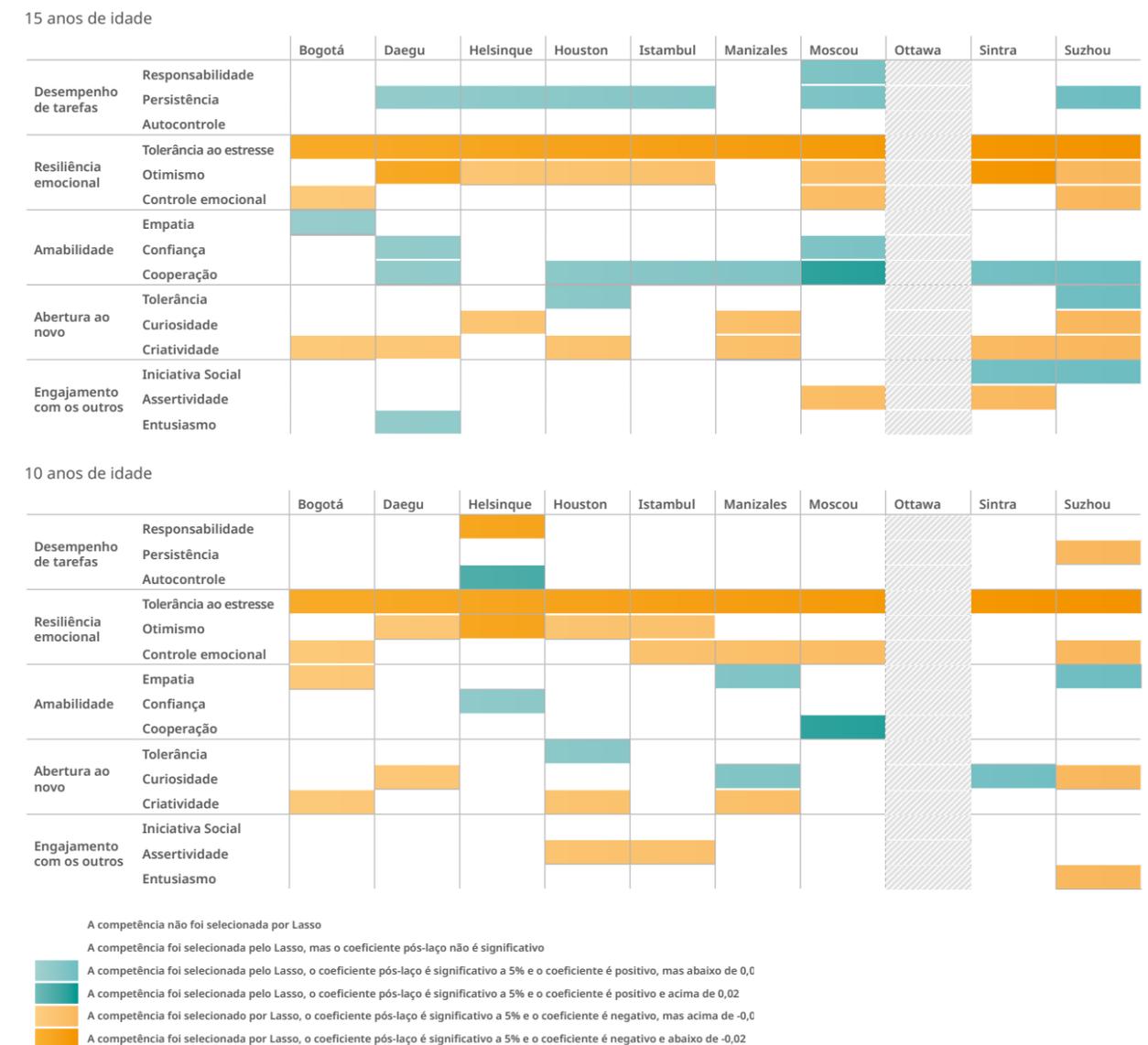
Em conclusão, os alunos que são mais otimistas geralmente respondem de maneira diferente a situações estressantes do que os alunos que são menos otimistas. Os otimistas experimentam menos angústia do que os pessimistas quando lidam com dificuldades em suas vidas (Scheier, Carver e Bridges, 2001 [19]). Não porque sejam simplesmente mais otimistas, mas porque tendem a usar estratégias de enfrentamento mais eficazes para enfrentar situações estressantes do que os pessimistas. O raciocínio por trás desse argumento é que pensar que as coisas só vão piorar — mesmo que isso seja verdadeiro — pode desencorajar alguém de lidar com uma situação, enquanto pensar que as coisas podem melhorar — mesmo que isso seja falso — pode motivá-lo a tirar o melhor proveito de uma determinada situação.

Ansiedade com provas

Em todas as cidades e em ambas as coortes de idade, os alunos que indicaram maior tolerância ao estresse também relataram níveis mais baixos de ansiedade com provas. Isso é verdade mesmo depois de levar em consideração as notas dos alunos em matemática e leitura². Ser otimista está relacionado a um nível mais baixo de ansiedade com provas na maioria das cidades para jovens de 15 anos, em comparação com apenas 4 das 10 cidades para jovens de 10 anos. Para os alunos mais velhos, ser mais criativo também está relacionado a um nível mais baixo de ansiedade com provas na maioria das cidades, enquanto para os alunos mais jovens está apenas relacionado a um nível mais baixo de ansiedade com provas em Bogotá (Colômbia), Houston (Estados Unidos) e Manizales (Colômbia). Para alunos mais velhos, ser mais cooperativo e gostar de trabalhar com outras pessoas está relacionado a uma maior ansiedade com provas.

Figura 3.9. Competências mais fortemente associadas à ansiedade com provas

As cores mais escuras apresentam relações mais fortes entre as competências e a ansiedade com provas dos alunos



Observação: Tons de verde indicam relações positivas e significativas, com um tom mais escuro indicando uma relação mais forte. Tons de laranja indicam relações negativas. Os números na legenda referem-se a coeficientes de uma regressão de ansiedade com provas (padronizada) em pontuações (padronizadas) em escalas de competências socioemocionais. A regressão controla o gênero, o nível socioeconômico e as pontuações em matemática e leitura. O modelo de Ottawa (Canadá) foi excluído porque Ottawa não forneceu informações sobre as notas. Os dados de Sintra (Portugal) não atingiram os padrões de taxa de resposta dos alunos.

Fonte: Base de dados da OCDE SSES 2019, Tabela A3.20

Stat Link <https://doi.org/10.1787/888934273886>

As competências no domínio da regulação emocional estão mais fortemente relacionadas à ansiedade com provas, enquanto as competências nos domínios do desempenho de tarefas e do engajamento com os outros são as menos relacionadas. Em quase todas as cidades, mais habilidades socioemocionais estão relacionadas à ansiedade com provas para alunos mais velhos. A relação entre as habilidades socioemocionais e a ansiedade com provas parece estar mais focada em algumas habilidades para os alunos mais jovens.

Figura 3.10. Competências socioemocionais mais fortemente associadas à ansiedade com provas, por cidade

Diferença na ansiedade com provas relacionada a um aumento de um desvio padrão nas competências



Observação: Os dados de Sintra (Portugal) não atingiram os padrões de taxa de resposta dos alunos. As diferenças significativas são coloridas, as diferenças não significativas são destacadas.

Fonte: Base de dados da OCDE SSES 2019, Tabela A3.20

Stat Link <https://doi.org/10.1787/888934273905>

Semelhante à satisfação com a vida e ao bem-estar psicológico atual, os estudos encontraram uma relação entre a ansiedade com provas dos alunos e as competências socioemocionais. Por exemplo, Chamorro-Premuzic, Ahmetoglu e Furnham (2008 [13]) usaram amostras de estudantes universitários nos Estados Unidos e no Reino Unido para investigar as relações entre a ansiedade com provas e os cinco domínios principais, autoavaliações centrais e autoavaliação de inteligência. Eles descobriram que a ansiedade com provas mais alta era em grande parte uma função de ter baixa regulação emocional e gostar de se relacionar com outras pessoas. Isso é consistente com os achados da SSES, em que os alunos com maior tolerância ao estresse e aqueles com maior probabilidade de trabalhar de forma independente também tendem a relatar um nível mais baixo de ansiedade com provas.

É possível que os alunos que relataram níveis mais baixos de tolerância ao estresse e controle emocional sejam geralmente mais ansiosos do que outros alunos, não apenas em situações de avaliação. A ansiedade com provas é uma forma específica de um grupo mais geral de problemas caracterizados por sentimentos de ansiedade. Indivíduos com ansiedade (traço) tendem a apresentar estado de ansiedade em diversas situações e não apenas em um momento específico (McDonald, 2001 [11]). Em qualquer caso, lidar com a ansiedade com provas está intrinsecamente relacionado à regulação emocional (Schutz e Davis, 2000 [20]; Stoeber e Pekrun, 2004 [21]).

Quadro 3.2. Medidas para melhorar o bem-estar dos alunos na sala de aula

Diretrizes de Bem-estar do Ciclo Juvenil, Irlanda

Em 2015, o Conselho Nacional de Currículo e Avaliação da Irlanda introduziu as Diretrizes de Bem-estar do Ciclo Juvenil para apoiar professores e escolas no planejamento, desenvolvimento e implementação de programas abrangentes para melhorar o bem-estar físico, mental e socioemocional dos alunos. A estrutura visa desenvolver um senso de valores pessoais e tomada de decisão moral, promover habilidades de cidadania ativa, incentivar os alunos a viverem de forma sustentável e ensiná-los a cuidarem do seu bem-estar. As diretrizes fornecem estruturas que as escolas podem adotar para promover o bem-estar de seus alunos em áreas como engajamento cívico e social, educação física e educação pessoal e de saúde. A fim de desenvolver um programa sustentável e abrangente, recomenda-se que as escolas se conectem com as várias partes interessadas e organizem consultas com pais, professores e alunos para entender como as medidas de bem-estar na escola podem ser melhoradas. Isso pode ajudar as escolas a planejar atividades que apoiem o bem-estar do aluno. As ações realizadas pelas escolas para atingir seus objetivos de bem-estar incluem o desenvolvimento de minicursos voltados para áreas específicas de bem-estar, integrando o bem-estar aos cursos existentes, organizando iniciativas como retiros escolares, dias esportivos e sessões de letramento digital. O impacto dessas etapas no bem-estar do aluno é relatado regularmente por meio do Perfil de Realização do Ciclo Juvenil, que acompanha o desempenho do aluno em diferentes atividades que promovem o bem-estar.

Fonte: Conselho Nacional de Currículo e Avaliação (2017 [22])

Estrutura Holística de Saúde, Singapura

Sob a égide de seu programa Trim and Fit para reduzir a obesidade, o Ministério da Educação de Singapura introduziu o Holistic Health Framework (HHF). Este é um conjunto de diretrizes para apoiar o bem-estar físico, mental e social geral dos alunos. Os objetivos gerais do HHF são apoiar o bem-estar dos alunos de uma maneira inclusiva e garantir que cada criança receba o conhecimento, recursos e oportunidades para levar um estilo de vida saudável. Para isso, escolas e professores são treinados para educar os alunos sobre a importância de um estilo de vida saudável. As escolas que adotam o HHF realizam várias etapas para atingir seus objetivos, como o desenvolvimento de currículos formais e não formais abrangentes para promover a saúde; parceria com as partes interessadas para compartilhar experiências e recursos; e desenvolver um plano de ação para entrega rápida. As medidas comuns tomadas pelas escolas incluem aconselhamento aos alunos sobre nutrição e promoção de atividades físicas.

Fonte: Ministério da Educação (2007 [23]); Lee (2003 [24])

Estrutura de bem-estar do estudante australiano

O Departamento de Educação, Habilidades e Emprego da Austrália introduziu a Estrutura de Bem-estar do Aluno, que visa fornecer a cada aluno os recursos necessários para promover o bem-estar, segurança e relacionamentos positivos para eles atingirem todo o seu potencial. Os cinco elementos principais da estrutura são o desenvolvimento de liderança escolar eficaz; a inclusão de todos os membros da comunidade para promover o bem-estar; dar aos alunos espaço para expressar suas opiniões; desenvolver parcerias com famílias e comunidades para apoiar o bem-estar; e cultivar uma compreensão coletiva dos comportamentos positivos necessários para melhorar o bem-estar. Para avaliar se as escolas estão incorporando os elementos acima para promover o bem-estar dos alunos, é aplicada a Pesquisa de Verificação de Bem-estar Escolar. Esta pesquisa contém 25 perguntas para ajudar os líderes escolares a pensar sobre áreas de melhoria em relação aos cinco elementos-chave que a estrutura define. Os itens incluídos nesta pesquisa cobrem temas como tolerância à diversidade; desenvolvimento de competências socioemocionais por meio de práticas baseadas em evidências; capacitação de pessoal por meio de formação; e envolvimento ativo com alunos e membros da comunidade estendida para promover o bem-estar.

Fonte: Departamento de Educação, Competências e Emprego (2018 [25])

Como estão o ambiente escolar e as expectativas em relação ao bem-estar psicológico dos alunos?

O objetivo de um clima escolar competitivo é motivar os alunos a obterem notas altas e apresentarem um bom desempenho. Da mesma forma, as altas expectativas dos pais e professores podem encorajar os alunos a atingirem todo o seu potencial. No entanto, nem todos os alunos estão igualmente preparados para lidar com elevadas exigências externas e competitivas, mesmo que *a priori* sejam igualmente competentes nas competências avaliadas. Isso pode acontecer, por exemplo, se muita atenção é dada às classificações e comparações de desempenho dos alunos, e pouco em como os alunos se sentem e se eles têm as estratégias para enfrentar situações desafiadoras (Putwain, Woods e Symes, 2010 [26]; Gherasim e Butnaru, 2012 [27]).

A SSES pergunta aos alunos se eles experimentam um clima escolar competitivo; se eles têm grandes expectativas dos pais; e se eles têm grandes expectativas dos professores. As variáveis de clima escolar competitivo e expectativas de pais e professores são criadas a partir dessas questões, conforme descrito na Figura 3.11.

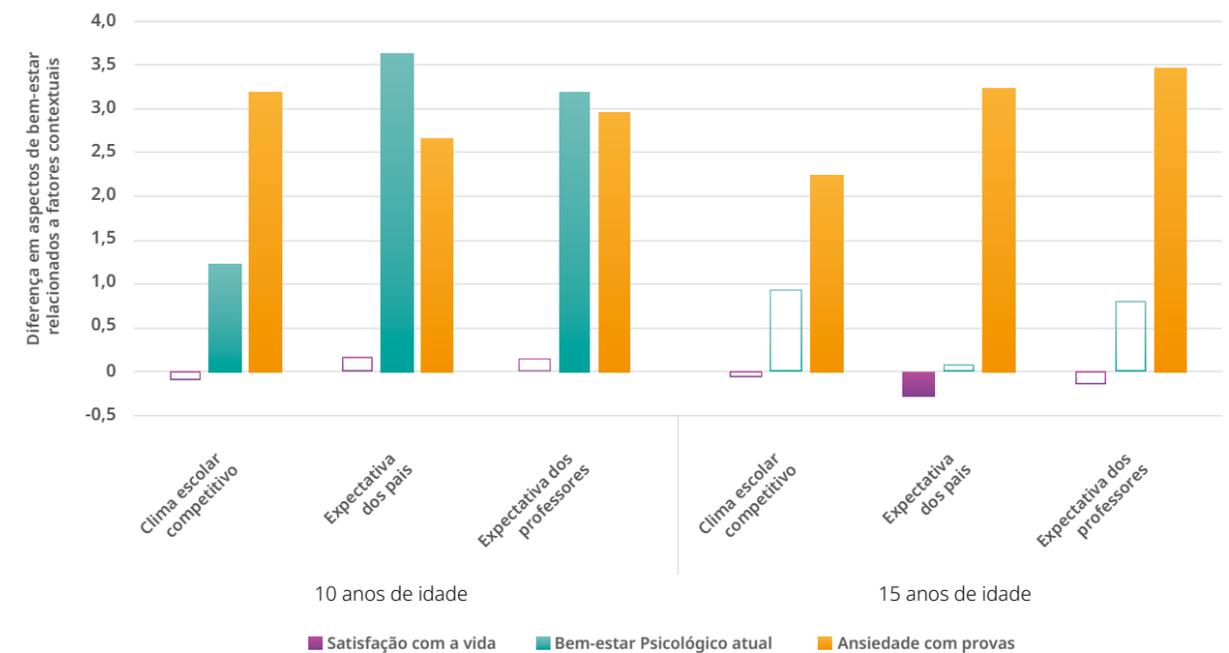
As três variáveis são binárias, onde 0 indica “baixa percepção” e 1 indica “alta percepção”. Climas escolares competitivos e altas expectativas de pais e professores estão associados de forma diferente às dimensões de bem-estar psicológico (Figura 3.11).

Em média, entre as cidades, jovens de 10 anos que relataram ter sido expostos a climas escolares mais competitivos e maiores expectativas de pais e professores relataram maior bem-estar psicológico atual e maior ansiedade com provas do que aqueles que relataram estarem expostos a climas escolares menos competitivos e mais baixas expectativas. Os adolescentes de 15 anos que perceberam que seu clima escolar é competitivo e seus pais e professores têm grandes expectativas relataram apenas um nível mais alto de ansiedade com provas. A satisfação com a vida foi apenas marginalmente associada a maiores expectativas dos pais entre os jovens de 15 anos e não associada às expectativas dos professores ou de um ambiente escolar competitivo. Os alunos mais velhos também relataram níveis mais baixos de bem-estar psicológico atual do que os alunos mais jovens, o que pode estar ofuscando a relação entre esse tipo de bem-estar e as percepções de competição e as altas expectativas dos adultos. No entanto, também é possível que os alunos mais jovens recebam apoio e expectativas externas mais adequadas às suas necessidades e habilidades — ou seja, os adultos são mais permissivos com jovens de 10 anos. Em contraste, os jovens de 15 anos podem ser expostos a um ambiente de aprendizagem mais exigente e de alto risco, impulsionado por exames, que normalmente ocorrem no final da escolaridade obrigatória.

No PISA 2018, os alunos que se consideravam mais competitivos tiveram pontuações mais altas em leitura do que aqueles que não se consideravam, após contabilizar o nível socioeconômico (OCDE, 2019 [28]). No entanto, quando ambientes de aprendizagem competitivos e altas expectativas externas não são acompanhados por suporte social e emocional adequado e desenvolvimento de estratégias para lidar com a ansiedade com provas, os alunos podem se sentir oprimidos e incapazes de enfrentar os desafios. Isso pode levar os alunos a competir apenas em tarefas em que acham que se sairão bem, em vez daquelas nas quais estão mais interessados e curiosos, limitando seu potencial de cometerem erros, aprenderem e crescerem.

Figura 3.11. Relações entre as três medidas de bem-estar psicológico e uma percepção do clima escolar competitivo e altas expectativas de pais e professores

Diferença em aspectos de bem-estar psicológico relacionados aos seguintes fatores contextuais (média internacional)



Observação: Os dados de Sintra (Portugal) não atingiram os padrões de taxa de resposta dos alunos e não estão incluídos na média internacional. Diferenças significativas são coloridas, diferenças não significativas são delineadas. Os controles de regressão para gênero, nível socioeconômico, histórico familiar de migração, notas de matemática e notas de leitura. Para Ottawa (Canadá), as informações sobre notas não estavam disponíveis e, portanto, não foram incluídas nesta análise.

Fonte: Base de dados da OCDE SSES 2019, Tabela A3.21

Stat Link <https://doi.org/10.1787/888934273924>

O que as descobertas significam para pais, educadores e formuladores de políticas?

Promover o bem-estar na escola tornou-se uma prioridade importante para a política educacional. Um aluno bem-sucedido não apenas tem um bom desempenho acadêmico, mas também gosta de aprender e de ter bem-estar psicológico. A SSES contribui para essa priorização da política educacional ao fornecer insights sobre como as competências socioemocionais estão relacionadas ao bem-estar dos alunos e podem ser fatores de proteção.

As competências socioemocionais dos alunos estão fortemente relacionadas ao seu bem-estar psicológico depois de isoladas as variáveis de nível socioeconômico e gênero. Este é particularmente o caso da tolerância ao estresse, otimismo e controle emocional. Ser otimista está forte e consistentemente relacionado a um nível mais alto de satisfação com a vida e ao bem-estar psicológico atual em todas as cidades. A tolerância ao estresse e o otimismo estão fortemente relacionados a um nível mais baixo de ansiedade com provas. Os alunos que se avaliaram como mais tolerantes ao estresse, otimistas e no controle de suas emoções relataram níveis mais elevados de bem-estar psicológico. Além disso, os alunos que indicaram ter níveis mais elevados de tolerância ao estresse também relataram menor ansiedade com provas. Isso provavelmente ocorre porque seria mais fácil para alguém com maior tolerância ao estresse evitar ou regular os componentes cognitivos e emocionais da ansiedade com provas. Alguém com menor tolerância ao estresse precisaria fazer um esforço maior para regular os componentes cognitivos e emocionais da ansiedade com provas na mesma medida. Sem discutir se os efeitos do otimismo são sempre bons e os efeitos do pessimismo são sempre ruins, o otimismo não é simplesmente uma função de expectativas (às vezes) irrealistas, mas de usar estratégias de enfrentamento para lidar com situações estressantes (Scheier, Carver e Bridges, 2001 [19]; Zeidner, 2007 [10]). Ao reconhecerem as diferenças individuais dos alunos e oferecerem oportunidades de aprendizagem que atendam às diversas necessidades dos alunos, as escolas podem tentar promover estratégias de enfrentamento mais adequadas a cada pessoa.

Se as demandas da escola e as expectativas dos pais e educadores são as mesmas para meninos e meninas, de diversos níveis socioeconômicos, por que os alunos de origens socioeconômicas mais baixas e meninas parecem experimentar mais dificuldades? Os dados da SSES mostram que jovens de 15 anos e, especialmente, meninas relataram menor satisfação com a vida, menor bem-estar psicológico atual e maior ansiedade com provas do que jovens de 10 anos. Essas descobertas são consistentes com a queda nas competências socioemocionais discutidas no Capítulo 1 e confirmadas pelos pais e educadores no Capítulo 4. Os estudos longitudinais também indicam que, quando as crianças, principalmente as meninas, entram na adolescência, suas competências socioemocionais (temporariamente) diminuem (Soto, 2016 [29]; McCrae *et al.*, 2002 [30]). A escola é um recurso fundamental para a promoção do bem-estar psicológico dos alunos, principalmente dos mais desfavorecidos, que, de outra forma, teriam pouco ou nenhum apoio. As escolas podem ajudar os alunos a reconhecerem, compreenderem e regularem seu bem-estar psicológico. Como os alunos passam muito tempo na escola, os professores estão em boa posição para identificar mudanças comportamentais precoces e sinais de sofrimento psicológico. Oferecer aos professores formação sobre o bem-estar psicológico dos alunos e como melhor apoiá-los é inestimável.

Os dados da SSES mostram que as percepções dos alunos sobre o clima competitivo da escola e sobre as altas expectativas dos pais ou professores estão relacionadas a um nível mais alto de bem-estar psicológico atual para jovens de 10 anos e a um nível mais alto de ansiedade com provas em alunos de 10 e de 15 anos de idade. Algum nível de ansiedade com provas é normal e pode ser útil para manter o foco. Estar muito relaxado pode ser um sinal de tédio ou não estar suficientemente envolvido com a escola. Muita ansiedade pode resultar em angústia emocional e física, e preocupações que podem prejudicar o desempenho nas avaliações. Os resultados do PISA mostraram que não é a frequência das provas, mas sim a percepção da falta de apoio do professor que determina a ansiedade dos alunos. A ansiedade com provas também pode estar relacionada à falta de preparação, desempenhos ruins em provas anteriores e medo de falhar. Isso é ainda mais acentuado para exames decisivos (McDonald, 2001 [11]; Putwain, Woods e Symes, 2010 [31]).

Quando ambientes de aprendizagem competitivos e altas expectativas de outros não são acompanhados por um suporte socioemocional adequado ou estratégias de aprendizagem para lidar com a ansiedade com provas, os alunos podem se sentir sobrecarregados e mal preparados para enfrentar os desafios. Isso pode levar os alunos a competirem apenas em tarefas nas quais acham que se sairão bem, em vez daquelas nas quais estão mais interessados e curiosos, limitando seu potencial de cometer erros, aprenderem e crescerem. Isso é particularmente importante hoje em dia, à medida que os jovens percebem cada vez mais que os outros são mais exigentes com eles, mais exigentes com os outros e mais exigentes consigo próprios (Curran e Hill, 2019 [32]). Conforme discutido no Capítulo 2 sobre confiança e desempenho em matemática, os ambientes de aprendizagem em casa e na escola com atitudes sem julgamento e de apoio sobre cometer erros ajudarão os alunos a se sentirem menos vulneráveis quando a possibilidade de cometer erros. No melhor dos casos, eles até aprenderiam com eles. Os jovens também estariam menos propensos a desenvolverem inseguranças sobre suas habilidades e, mais seriamente, transtornos de ansiedade na idade adulta.

Na prevenção de doenças mentais e na promoção do bem-estar psicológico, as escolas geralmente se concentram em ensinar aos alunos hábitos de estudo eficazes, como gerenciamento de tempo e esquemas de trabalho, estratégias eficazes de enfrentamento e técnicas para relaxar (Zeidner, 2007 [10]; Merry *et al.*, 2012 [33]). Testes mais frequentes, que começam com objetivos mais fáceis e aumentam gradualmente em dificuldade, podem aumentar o sentimento de competência e o senso de controle dos alunos. Além disso, o apoio do professor, como adaptar as aulas às necessidades da classe e ao nível de conhecimento, fornecer ajuda individual para alunos com dificuldades e mostrar confiança nas habilidades dos alunos, pode ajudar a reduzir a ansiedade dos alunos nas provas (OCDE, 2017 [5]). Os professores podem aliviar a sensação de medo explicando aos alunos a razão de avaliar regularmente seus conhecimentos e habilidades — situações que são úteis para identificar o que os alunos ainda precisam aprender e quais métodos de aprendizagem eles podem aprimorar. Avaliações regulares e *feedback* podem dar aos alunos um senso de protagonismo e a sensação de que eles podem influenciar seu próprio aprendizado. Os alunos avaliados regularmente podem se beneficiar de um contexto de avaliação não ameaçador, uma cultura de observação contínua, objetivos individuais e coletivos claros, professores que oferecem apoio, bem como oportunidades de *feedback* mútuo entre os professores e seus alunos.

Referências

- Aunola, K., H. Stattin and J. Nurmi (2000), "Adolescents' achievement strategies, school adjustment, and externalizing and internalizing problem behaviours", *Journal of Youth Adolescence*, Vol. 29/3, pp. 289-306. [8]
- Carver, C., M. Scheier and S. Segerstrom (2010), "Optimism", *Clinical Psychology Review*, Vol. 30/7, pp. 879-889, <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2010.01.006>. [15]
- Chamorro-Premuzic, T., G. Ahmetoglu and A. Furnham (2008), "Little more than personality: dispositional determinants of test anxiety (the Big Five, core self-evaluations, and self-assessed intelligence)", *Learning and Individual Differences*, Vol. 18, pp. 258-263, <http://dx.doi.org/doi:10.1016/j.lindif.2007.09.002>. [13]
- Chang, E. (ed.) (2001), *Effects of optimism and pessimism on psychological well-being*, American Psychological Association. [19]
- Curran, T. and A. Hill (2019), "Perfectionism is increasing over time: A meta-analysis of birth cohort differences from 1989 to 2016.", *Psychological Bulletin*, Vol. 145/4, pp. 410-429, <http://dx.doi.org/10.1037/bul0000138>. [30]
- Currie, C. et al. (2012), *Social determinants of health and well-being among young people. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: international report from the 2009/2010 survey*, WHO Regional Office for Europe, Copenhagen. [12]
- Department of Education, Skills and Employment (2018), *Australian Student Well-being Framework*, <https://studentwellbeinghub.edu.au/school-wellbeing-check-support-resources/> (accessed on May 2021). [25]
- Gherasim, L. and S. Butnaru (2012), "The effort attribution, test anxiety and achievement in sciences: the moderating effect of parental behaviour", *International Journal of Learning*, Vol. 18, <http://dx.doi.org/10.18848/1447-9494/CGP/v18i10/47671>. [27]
- Inchley, J. et al. (2020), *Spotlight on adolescent health and well-being. Findings from the 2017/2018 Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) survey in Europe and Canada. International report. Volume 1. Key findings.*, Copenhagen: WHO Regional Office for Europe. [2]
- John, O., R. Robins and L. Pervin (eds.) (2008), *Paradigm shift to the integrative Big Five trait taxonomy. History, measurement and conceptual issues*. [17]
- Kankaraš, M. and J. Suarez-Alvarez (2019), "Assessment framework of the OECD Study on Social and Emotional Skills", *OECD Education Working Papers*, No. 207, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/5007adef-en>. [4]
- Lee, W. (2003), "Fighting Fat: with TAF in Singapore", *Diabetes Voice*, pp. 49-50, <https://unicefapoinasactoolkit.files.wordpress.com/2017/09/singapore-trim-and-fit.pdf>. [24]
- McCrae, R. et al. (2002), "Personality trait development from age 12 to age 18: longitudinal, cross-sectional, and cross-cultural analyses", *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 83/6, pp. 1456-1468, <http://dx.doi.org/DOI: 10.1037//0022-3514.83.6.1456>. [29]
- McDonald, A. (2001), "The prevalence and Effects of Test Anxiety in School Children", *Educational Psychology*, Vol. 21/1, pp. 89-101, <https://doi.org/10.1080/01443410020019867>. [11]
- Merry, S. et al. (2012), "Psychological and educational interventions for preventing depression in children and adolescents (Review)", *Evidence based child health*, Vol. 7/5, pp. 1409-1685, <http://dx.doi.org/DOI: 10.1002/ebch.1867>. [31]
- Ministry of Education (2007), *Education for Health Conference*. [23]
- National Council for Curriculum and Assessment (2017), *Junior Cycle Well-being Guidelines*. [22]
- Nickerson, A. and R. Nagle (2004), "The influence of parent and peer attachments on life satisfaction in middle childhood and early adolescence", *Social Indicators Research*, Vol. 66, pp. 35-60. [16]

- OECD (2020), Curriculum Overload: A Way Forward, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/3081ceca-en>. [14]
- OECD (2019), PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/acd78851-en>. [6]
- OECD (2017), PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264273856-en>. [5]
- OECD (2013), OECD Guidelines on Measuring Subjective Well-being, OECD Publishing, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264191655-en>. [1]
- Ontario Public Service (2019), Health and Physical Education Curriculum. [9]
- Patton, G. (2016), "Our future: A Lancet commission on adolescent health and wellbeing", The Lancet, Vol. 387, pp. 2423-2478, [http://dx.doi.org/10.1016/S0140-6736\(16\)00579-1](http://dx.doi.org/10.1016/S0140-6736(16)00579-1). [3]
- Putwain, D., K. Woods and W. Symes (2010), "Personal and situational predictors of test anxiety of students in post-compulsory education", British Journal of Educational Psychology, Vol. 80, pp. 137-160, <http://dx.doi.org/10.1348/000709909X466082>. [26]
- Schutz, P. and H. Davis (2000), "Emotions and Self-Regulation During Test Taking", Educational Psychologist, Vol. 35/4, pp. 243-256, https://doi.org/10.1207/S15326985EP3504_03. [20]
- Soto, C. (2016), "The Little Six Personality Dimensions From Early Childhood to Early Adulthood: Mean-Level Age and Gender Differences in Parents' Reports", Journal of Personality, Vol. 84/4, pp. 409-422, <http://dx.doi.org/10.1111/jopy.12168>. [28]
- Stoeber, J. and R. Pekrun (2004), "Advances in test anxiety research", Anxiety, Stress and Coping, Vol. 17/3, pp. 205-211, <https://doi.org/10.1080/1061580412331303225>. [21]
- Strickhouser, J. and E. Zell (2017), "Does personality predict health and well-being? A metasynthesis", Health Psychology, Vol. 36/8, pp. 797-810, <http://dx.doi.org/doi:10.1037/hea0000475>. [18]
- Topp, C. et al. (2015), "The WHO-5 Well-Being Index: A Systematic Review of the Literature", Psychotherapy and Psychosomatics, Vol. 84/3, pp. 167-176, <http://dx.doi.org/DOI:10.1159/000376585>. [7]
- Zeidner, M. (2007), Test Anxiety in Educational Contexts: Concepts, Findings, and Future Directions, Elsevier Inc. [10]

Notas de rodapé

¹ A exceção a este padrão é Sintra (Portugal). Não é claro se as associações mais fracas entre as competências socioemocionais e o atual bem-estar psicológico em Sintra captam uma relação verdadeira ou refletem um problema na qualidade dos dados.

² Uma vez que a ansiedade com provas dos alunos está relacionada ao baixo desempenho em matemática na maioria das cidades e está relacionada ao baixo desempenho em leitura em algumas cidades, a análise da relação entre a ansiedade com provas dos alunos e as competências socioemocionais é responsável pelas notas dos alunos em matemática e leitura.

04

CRIATIVIDADE E CURIOSIDADE DOS ALUNOS

Este capítulo analisa como a criatividade e a curiosidade dos alunos se relacionam com outras competências socioemocionais, o histórico dos estudantes, seus comportamentos e resultados. Ele também resume e interpreta essas relações.

O QUE AS EVIDÊNCIAS NOS DIZEM

Alunos que participam de atividades artísticas após as aulas



Relatam níveis mais elevados de criatividade, principalmente entre os jovens de 15 anos.

A criatividade autorrelatada diminui à medida que as crianças entram na adolescência.



Alunos de 15 anos que se consideram mais criativos se descrevem como mais persistentes e ávidos por aprender coisas novas.



Pais e professores confirmam isso. É mais verdadeiro para as meninas do que para os meninos, embora os pais e professores não tenham observado diferenças entre os gêneros.

Existem grandes diferenças socioeconômicas no relato de competências de criatividade e curiosidade.



Estudantes de origens socioeconômicas mais elevadas relataram maior criatividade e curiosidade do que aqueles de origens socioeconômicas mais baixas.

Os alunos que esperam trabalhar em ocupações relacionadas a ciências geralmente se descrevem como mais curiosos.



Os alunos que desejam trabalhar em ocupações criativas, como artes cênicas e jornalismo, geralmente se descrevem como sendo mais criativos.

Por que a criatividade e a curiosidade são essenciais para os cidadãos e as sociedades do século 21?

As diferenças individuais em criatividade e curiosidade são de interesse para educadores e formuladores de políticas por uma série de razões:

A primeira razão é que se espera cada vez mais que as escolas cultivem competências que contribuam para a invenção e uso de novos processos e produtos. O projeto OCDE Education 2030 sugere que os sistemas educacionais devem preparar os alunos para “darem novo sentido”, cultivando a curiosidade e a criatividade entre outras características (OCDE, 2018 [1]). Uma revisão recente dos documentos curriculares descobriu que a criatividade do aluno era frequentemente mencionada entre os objetivos do currículo (embora as menções à criatividade fossem frequentemente limitadas a uma seção introdutória, aspiracional, e fossem mais raras nas seções práticas) (Vincent-Lancrin *et al.*, 2019 [2]). Isso reflete como motivação o papel da inovação (que acontece quando produtos ou processos novos e úteis são colocados em uso ou disponibilizados para uso de outros) como o principal motor do crescimento econômico de longo prazo nos países da OCDE (OECD, 2010 [3]).

Uma segunda razão é sua relação com outros resultados de aprendizagem, bem-estar e aprendizagem ao longo da vida. Os capítulos 2 e 3 destacaram associações fortes e consistentes de persistência e curiosidade intelectual com o sucesso acadêmico, bem como a relação direta entre o bem-estar dos alunos e as habilidades relacionadas ao domínio da regulação emocional. Por causa de sua relação com resultados valorizados, essas competências são frequentemente consideradas qualidades a serem cultivadas na escola (embora um certo nível de diversidade seja aceito e até mesmo valorizado).

Para outras medidas de competências, como criatividade, no entanto, os capítulos anteriores mostraram relações ambíguas ou mesmo negativas com o sucesso acadêmico atual e a satisfação com a vida: uma relação negativa entre criatividade e sucesso acadêmico (particularmente, as notas em matemática) foi observada na maioria das cidades após serem levadas em conta as diferenças em outras competências socioemocionais. Isso significa que os alunos criativos estão em desvantagem na escola? E como a criatividade e a curiosidade se relacionam com a participação na aprendizagem depois que os alunos concluem a Educação Básica?

A importância de uma personalidade “criativa” (ou seja, uma pessoa com ideias originais) para o processo criativo permanece contestada (Dresser, 2020 [4]). Outras habilidades, como curiosidade e persistência, são frequentemente consideradas pelo menos tão importantes para o sucesso em atividades criativas. No entanto, é provável que a capacidade de contribuir para os processos criativos se torne mais valorizada nas próximas décadas, se — como previsto por muitos — a inteligência artificial e a robótica levarem à automação de uma parte considerável das tarefas atualmente desempenhadas pelos trabalhadores (Elliott, 2017 [5]; Nedelkoska e Quintini, 2018 [6]). A pesquisa de mercado do LinkedIn Learning já constatou repetidamente nos últimos anos que a “criatividade” era a “soft skill” mais exigida pelas empresas (Pate, 2020 [7]; Petrone, 2019 [8]).

Como a criatividade e a curiosidade se relacionam uma com a outra e com as outras competências socioemocionais?

Os alunos que se classificam como altamente criativos também tendem a se descrever como ansiosos por aprender coisas novas (e outros indicadores da curiosidade intelectual). A criatividade e a curiosidade são consideradas facetas do domínio mais amplo da “abertura ao novo” e espera-se que sejam altamente correlacionadas.

As correlações com outras competências socioemocionais tendem a ser mais fracas e refletem, em grande medida, padrões semelhantes para criatividade e curiosidade.¹ A Figura 4.1 mostra essas associações graficamente para jovens de 15 anos: a figura representa a proporção média de alunos no quartil superior de criatividade, que também é classificado no quartil superior de outras competências socioemocionais entre os alunos da mesma cidade. A altura das barras reflete a força da associação entre duas habilidades. Por exemplo, mais de 50% dos alunos que estão no topo da criatividade em sua cidade também estão no topo da curiosidade; se as duas escalas não estivessem relacionadas, a proporção seria de apenas 25% (ou seja, o mesmo que a proporção geral de curiosidade para os alunos no primeiro quartil de curiosidade). A figura mostra que os alunos que se classificaram como altamente

criativos tenderam a se classificar melhor em todas as demais habilidades socioemocionais, mas particularmente na curiosidade, seguida por empatia, persistência, entusiasmo, tolerância e cooperação. As associações de criatividade com curiosidade intelectual e persistência são particularmente interessantes por causa do papel conjunto (e de reforço mútuo) que essas habilidades podem desempenhar para a realização criativa em qualquer domínio.

A Figura 4.2 ilustra padrões semelhantes para alunos que se classificaram como altamente curiosos (ou seja, alunos nos 25% melhores da distribuição da curiosidade autorrelatada em sua cidade). Mais de 50% dos alunos que estão no topo da curiosidade em sua cidade também estão no topo de criatividade, tolerância, cooperação e persistência. A Associação de curiosidade com tolerância ao estresse, confiança e iniciativa social, no entanto, é mais fraca — como refletido pelo fato de que menos de 40% dos alunos que estão no quarto superior de curiosidade se avaliam de forma similar nessas características.

Um alto nível de curiosidade é o traço mais comum associado a alunos que se retratam como altamente criativos em todas as cidades, exceto Moscou (Rússia) (mesmo em Moscou, no entanto, alta criatividade é mais comumente associada a alta curiosidade dos pais) (Tabelas A4. 1 e A4.2).

Quadro 4.1. Que aspectos de criatividade e curiosidade a pesquisa de competências socioemocionais mede?

A principal medida de “criatividade” na SSES é a percepção dos alunos sobre sua criatividade e engenhosidade com base em seis itens do questionário de autorrelato: é, portanto, uma medida de autoconceito criativo. Da mesma forma, a principal medida de “curiosidade” é baseada nos relatos dos alunos sobre sua determinação e interesse em aprender coisas novas. Ambas as medidas foram consideradas em pesquisas anteriores como traços distintivos de indivíduos criativos.

As definições de criatividade geralmente se referem a duas qualidades de um produto ou ideia: uma ideia ou produto criativo deve ser novo, original, ou incomum e, ao mesmo tempo, adequado, eficaz ou útil (Runco e Jaeger, 2012 [9]). A criatividade, como uma habilidade individual, é então definida como a capacidade de produzir produtos ou ideias criativas: Sternberg e Lubart (1999 [10]), por exemplo, definem criatividade como “a capacidade de produzir um trabalho que seja ao mesmo tempo novo (ou seja, original, inesperado) e apropriado (ou seja, útil, adaptável de acordo com restrições ocasionais)”. O mesmo atributo, “criativo”, às vezes também é usado para qualificar o processo que gera tais produtos ou ideias: Lubart (2001 [11]) define o processo criativo como “uma sequência de pensamentos e ações que leva a uma produção adaptativa e inovadora”. Plucker, Beghetto e Dow (2004 [12]) definem criatividade como “a interação entre aptidão, processo, e ambiente pelo qual um indivíduo ou grupo produz um produto perceptível que é ao mesmo tempo novo e útil conforme definido dentro de um contexto social”. Esta definição pressupõe a existência de uma pessoa criativa fazendo o produto, um processo criativo formando o produto e um lugar criativo, que representa um ambiente particular propício à criatividade (os “quatro Ps”) (Kankaraš, 2017 [13]). Definida dessa forma, a criatividade vai além do indivíduo e depende da existência de condições favoráveis para realizar o potencial criativo de uma pessoa. O PISA define pensamento criativo como “a competência para se engajar produtivamente na geração, avaliação e melhoria de ideias que podem resultar em soluções originais e eficazes, avanços no conhecimento e expressões impactantes da imaginação” (OCDE, 2019 [14]). Esta definição também reconhece que o potencial criativo requer uma série de habilidades ou aptidões individuais distintas, algumas das quais dependem de um contexto e tarefa específicos (as habilidades necessárias para compor boas letras para uma música, por exemplo, são diferentes daquelas exigidas para encontrar uma nova solução para um problema de engenharia).

O potencial criativo também está associado a uma série de inclinações individuais mais gerais, incluindo imaginação, engenhosidade, capacidade de questionar, curiosidade e persistência. O estudo da personalidade de pessoas criativas; ou seja, pessoas cujo trabalho ou ideias são considerados criativos (Plucker e Makel, 2010 [15]), tem sido o foco de pesquisas significativas em psicologia. Nessa tradição, que pode ser datada de Guilford (1950 [16]), o objetivo é identificar traços de personalidade (genéricos) que são característicos de pessoas criativas, a fim de identificar e cultivar o potencial criativo.

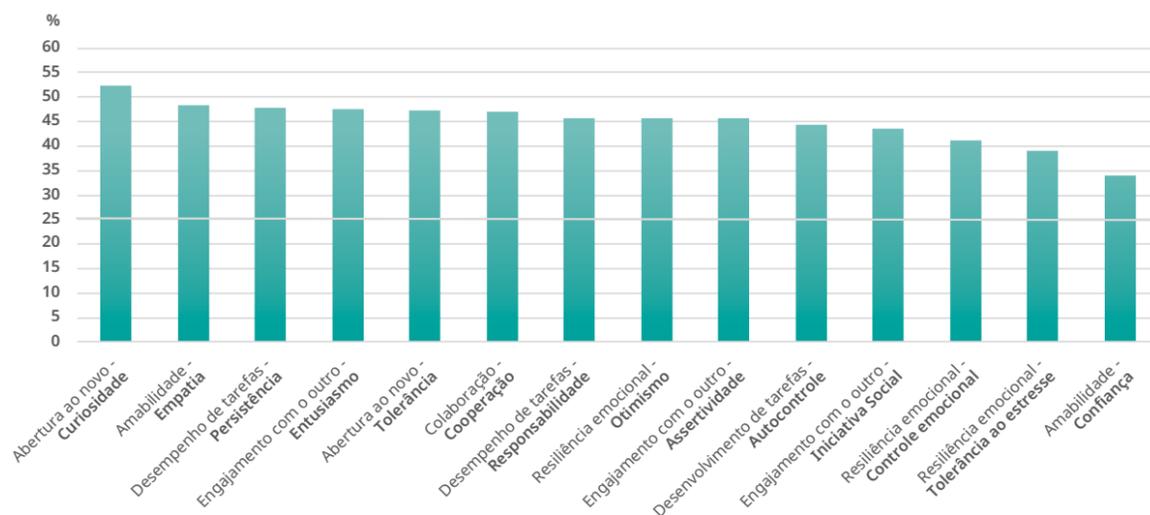
Estudos empíricos baseados em instrumentos de questionário mostraram que muitas pessoas criativas compartilham um conjunto básico de tendências, a principal delas “abertura ao novo” e características relacionadas (Amabile, 2012 [17]; Batey e Furnham, 2006 [18]; Feist, 1998 [19]; Prabhu, Sutton e Sauser, 2008 [20]; Sternberg e Lubart, 1991 [21]; Sternberg e Lubart, 1995 [22]). A abertura ao novo inclui, em particular, tanto componentes cognitivos (imaginação, engenhosidade, fantasia — a habilidade chamada de “criatividade” na SSES) quanto componentes afetivos (foco na aprendizagem, interesse e motivação intrínseca — a habilidade denominada “curiosidade” na SSES).

Por exemplo, Avisati, Jacotin e Vincent-Lancrin (2014 [23]) analisaram duas pesquisas internacionais com pessoas que concluíram o ensino superior (Reflex e Hegesco), cobrindo 19 países europeus e o Japão, para identificar as características que mais distinguem “inovadores” de “não inovadores” em todos os campos de estudo: “inovadores” relataram capacidade significativamente maior de “apresentar novas ideias e soluções” (ou seja, imaginação, engenhosidade) e “disposição para questionar ideias” (que se relaciona com a curiosidade intelectual). “Inovadores” referem-se a profissionais cujo trabalho contribui para a inovação em uma organização na vanguarda da absorção da inovação.

As medidas de criatividade e curiosidade da SSES estão relacionadas a essa tradição. A principal medida de criatividade na SSES é o autoconceito criativo dos alunos, que não é contextualizado em uma situação ou domínio específico. Pesquisas anteriores documentaram como as autocrências criativas se relacionam com outros traços de personalidade, como abertura (Karwowski e Lebeda, 2016 [24]), desempenho criativo (Choi, 2004 [25]) e, entre adolescentes, percepções em sala de aula e atividades de contra-turno (Beghetto, 2006 [26]). Da mesma forma, a principal medida de curiosidade intelectual é baseada nas disposições gerais dos alunos em relação à aprendizagem. Essas medidas são complementadas por avaliações de curiosidade e criatividade dadas por pais e professores com base nas mesmas afirmações usadas para a autoavaliação dos alunos (apenas três afirmações foram usadas no questionário do professor, enquanto seis afirmações foram usadas nos questionários dos alunos e pais).

Figura 4.1. Um perfil de alunos de 15 anos relatando altos níveis de criatividade

Proporção de alunos que relatam altos níveis de criatividade e que também relatam altos níveis de outras competências socioemocionais



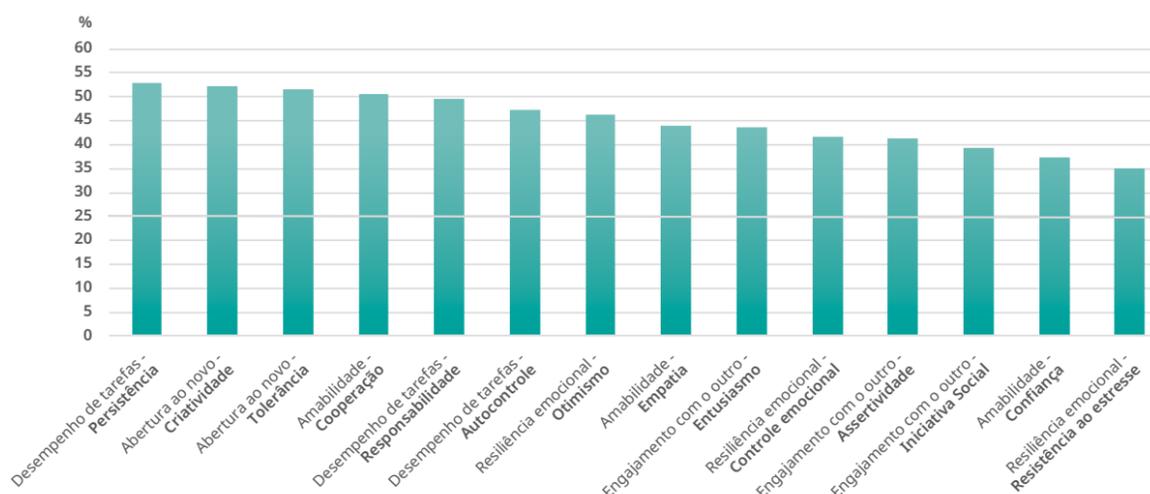
Observação: Os alunos que relatam altos níveis de criatividade (e de outras competências socioemocionais) são definidos como alunos cujas pontuações na escala estão nos 25% principais da distribuição dentro de sua cidade e coorte. Valores acima de 25% indicam uma maior probabilidade de os alunos relatarem altos níveis de criatividade para também relatarem altos níveis da habilidade correspondente. Competências socioemocionais são mostradas em ordem decrescente da força de sua associação com a criatividade.

Fonte: Base de dados da OCDE, SSES 2019, Tabela A4.1

Stat Link <https://doi.org/10.1787/888934273943>

Figura 4.2. Um perfil de alunos de 15 anos relatando altos níveis de curiosidade

Proporção de alunos que relatam altos níveis de curiosidade e que também relatam altos níveis de outras competências socioemocionais



Observação: Os alunos que relatam altos níveis de curiosidade (e de outras habilidades sociais e emocionais) são definidos como alunos cujas pontuações na escala estão nos 25% principais da distribuição dentro de sua cidade e grupo. Valores acima de 25% indicam uma maior probabilidade de os alunos relatarem altos níveis de curiosidade para também relatarem altos níveis da habilidade correspondente. Competências socioemocionais são mostradas em ordem decrescente da força de sua associação com a criatividade.

Fonte: Base de dados da OCDE, SSES 2019, Tabela A4.4

Stat Link <https://doi.org/10.1787/888934273962>

Como as diferenças individuais em criatividade e curiosidade mudam (ou não mudam) de acordo com alunos, pais e educadores?

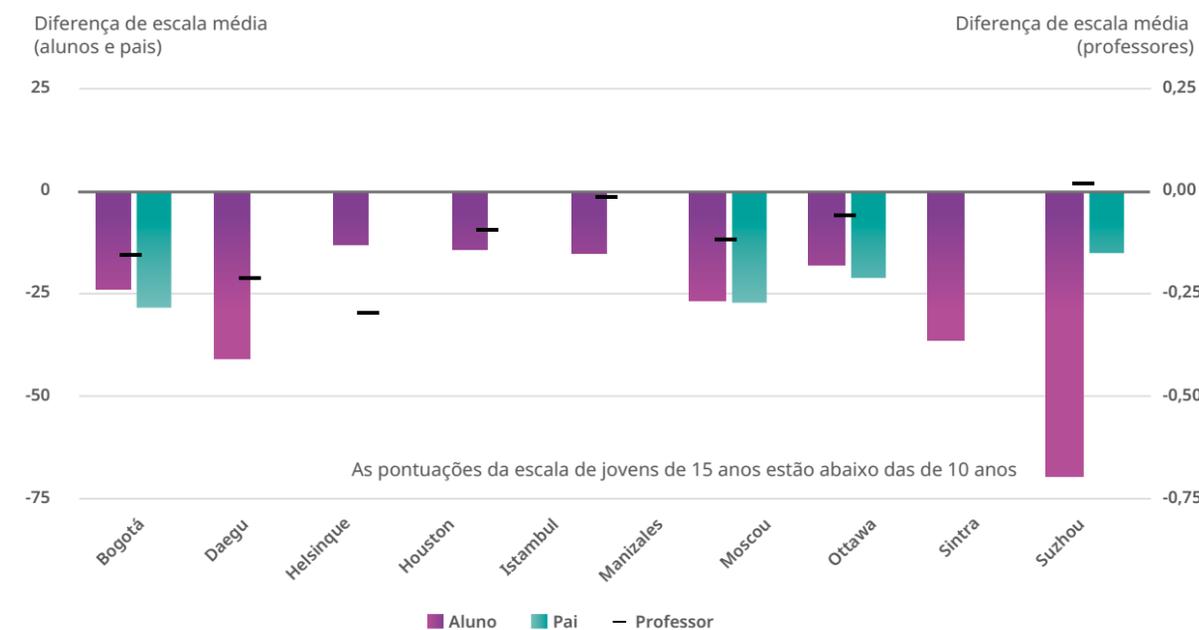
O Capítulo 1 apresentou as grandes diferenças em criatividade e curiosidade entre meninos e meninas em todos os quadrantes socioeconômicos e entre 10 e 15 anos de idade, juntamente com diferenças em outras habilidades sociais e emocionais. Esta seção resume essas diferenças e estende a discussão para classificações de criatividade e curiosidade dos alunos fornecidas por pais e professores.

Vários estudos anteriores relataram mudanças na curiosidade e criatividade individual durante a infância. Por exemplo, usando medidas de autorrelato de uma amostra de voluntários falantes de inglês recrutados na Internet, Soto *et al.* (2011 [27]) mostraram que os níveis médios de curiosidade (uma faceta chamada "abertura a ideias" em seu estudo) pareciam cair dos 10 anos de idade até o início da adolescência, e essa diminuição foi especialmente proeminente para as meninas. De Haan *et al.* (2016 [28]) também encontraram uma queda na curiosidade entre as idades de 6 e 17 entre as crianças belgas; estudo mais recente, que mediu as facetas dos Cinco Grandes Fatores com base nos relatos das mães, também mediu a criatividade e encontrou uma queda semelhante. Em contraste, após os 15 anos, durante o final da adolescência e início da idade adulta, tanto a curiosidade (Soto *et al.*, 2011 [27]) e o autoconceito criativo (Karwowski, 2016 [29]) parecem aumentar.

Os dados da SSES indicam, em todas as 10 cidades, níveis significativamente mais baixos de criatividade e curiosidade entre os jovens de 15 anos em comparação com jovens de 10 anos, sugerindo um declínio na criatividade conforme as crianças entram na adolescência. A diferença de criatividade entre as coortes varia de cerca de 15 pontos em Helsinque (Finlândia), Houston (Estados Unidos) e Istambul (Turquia) a 70 pontos em Suzhou (China), com a maioria das cidades apresentando um declínio de cerca de 20 a 40 pontos (Figura 4.3). Um padrão semelhante de diferenças entre as cidades aparece para a curiosidade, onde a queda variou entre 71 pontos em Suzhou (China) e 17 pontos em Moscou (Rússia) (Figura 4.4).

Figura 4.3. Diferenças de idade na criatividade

Com base nas autoavaliações dos alunos, avaliações dos pais e avaliações do professor



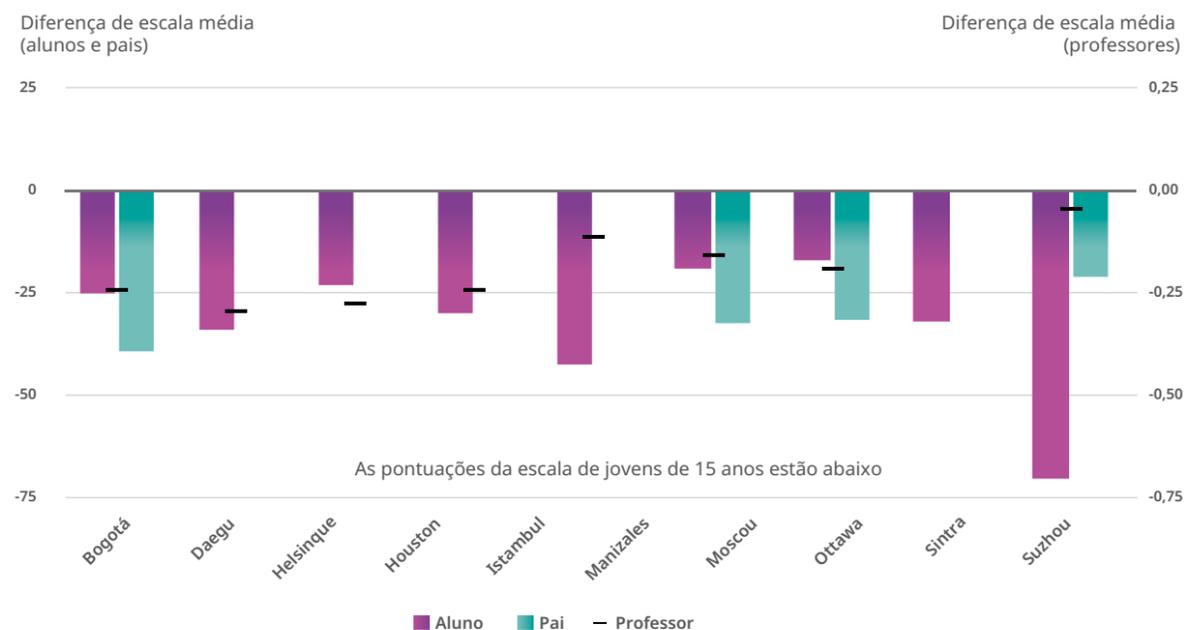
Observação: Dados de alunos para Sintra (Portugal), dados de professores para Ottawa (Canadá) e Sintra (Portugal) e dados dos pais para Daegu (Coreia do Sul), Helsinque (Finlândia), Houston (Canadá), Istambul (Turquia), Ottawa (Canadá) e Sintra (Portugal) não atingiram os padrões de taxa de resposta e podem não ser comparáveis entre as coortes. Esses dados são, portanto, excluídos da figura. As pontuações da escala com base nas avaliações do professor correspondem a médias aritméticas simples dos itens subjacentes; as diferenças de escala com base nas avaliações do professor não podem ser comparadas diretamente às diferenças de escala com base nas avaliações dos alunos e pais.

Fonte: Base de dados da OCDE, SSES 2019, Tabelas A4.7, A4.9 e A4.13.

Stat Link <https://doi.org/10.1787/888934273981>

Figura 4.4. Diferenças de idade na curiosidade

Com base nas autoavaliações dos alunos, avaliações dos pais e avaliações do professor



Observação: Dados de alunos para Sintra (Portugal), dados de professores para Ottawa (Canadá) e Sintra (Portugal) e dados dos pais para Daegu (Coreia do Sul), Helsinque (Finlândia), Houston (Canadá), Istambul (Turquia), Ottawa (Canadá) e Sintra (Portugal) não atingiram os padrões de taxa de resposta e podem não ser comparáveis entre as coortes. Esses dados são, portanto, excluídos da figura. As pontuações da escala com base nas avaliações do professor correspondem a médias aritméticas simples dos itens subjacentes; as diferenças de escala com base nas avaliações do professor não podem ser comparadas diretamente às diferenças de escala com base nas avaliações dos alunos e pais.

Fonte: Base de dados da OCDE, SSES 2019, Tabelas A4.7, A4.9 e A4.13.

Stat Link <https://doi.org/10.1787/888934274000>

Uma questão importante é se os padrões observados com as medidas de autoavaliação também são observados nas avaliações de curiosidade e criatividade dadas por pais e professores. Existem pelo menos duas razões principais pelas quais a triangulação é importante aqui. Em primeiro lugar, as competências socioemocionais são diferenças multidimensionais que se manifestam de forma diferente em diferentes contextos (Ramsey *et al.*, 2016 [30]). A natureza multidimensional delas seria desacreditada se fossem avaliadas por meio de apenas um método ou por depender de um único informante (Abrahams *et al.*, 2019 [31]). Em segundo lugar, embora os questionários de autorrelato sejam o método preferido para medir traços psicológicos, eles podem ser afetados, como todas as medidas do questionário, pela interpretação dos respondentes do item do questionário (ver Quadro 1.1 Capítulo 1).

Para as cidades com taxas de resposta aceitáveis entre as duas coortes para questionários de professores e pais, os dados mostram uma direção consistente de mudança entre grupos de idade nas avaliações de criatividade e curiosidade; respondentes adultos relataram níveis mais baixos de concordância com afirmações que descrevem o aluno como criativo ou curioso por alunos mais velhos. Em todas as cidades e em todos os entrevistados, as pontuações médias de criatividade e curiosidade são mais baixas para jovens de 15 anos do que para jovens de 10, quando podem ser comparadas. No entanto, enquanto Suzhou (China) teve a maior queda nas medidas de autorrelato, teve uma das menores diferenças nas medidas relatadas por adultos. Em contraste, os professores em Helsinque (Finlândia) perceberam os jovens de 15 anos como significativamente menos criativos e curiosos do que os de 10 anos, enquanto as medidas de autorrelato indicaram níveis bastante semelhantes de criatividade e curiosidade entre as duas coortes.

A triangulação de diferentes métodos, portanto, confirma uma queda na criatividade e curiosidade entre os 10 e 15 anos na maioria das cidades. Ao mesmo tempo, o tamanho dessa queda varia consideravelmente dependendo de qual medida é usada, se a de autorrelato ou de relato de adultos; isso sugere alguma cautela na comparação da magnitude da lacuna entre as cidades.

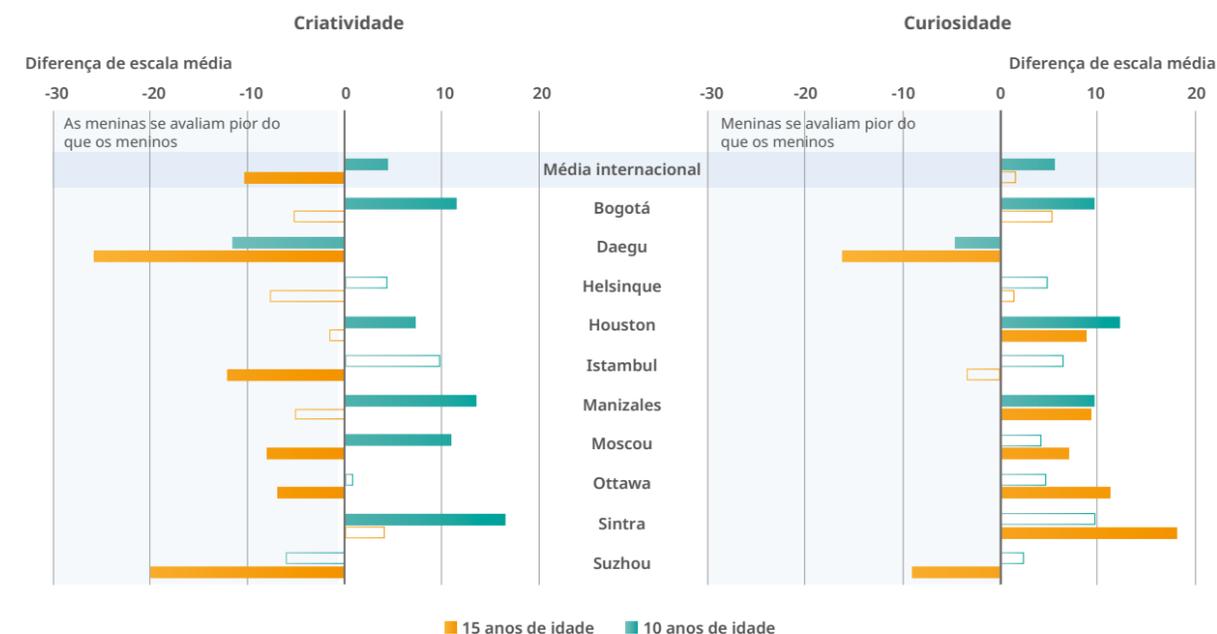
A SSES também identificou padrões típicos de gênero e diferenças socioeconômicas em criatividade e curiosidade. Aos 15 anos, meninos e meninas relataram percepções bastante semelhantes de sua própria criatividade e curiosidade (Figura 4.5). Os meninos relataram níveis um pouco mais altos de criatividade na maioria das cidades, mas a diferença observada foi próxima ou maior do que 20 pontos apenas em Daegu (Coreia do Sul) e Suzhou (China); e a magnitude das diferenças de gênero na criatividade estava, em geral, entre as menores diferenças de habilidades observadas (Capítulo 1). As diferenças de gênero na criatividade observadas aos 15 anos, conforme representado na Figura 4.5, no entanto, contrastam fortemente com as observadas aos 10 anos. Nas cidades onde uma pequena diferença a favor dos meninos já era observada aos 10 anos, essa vantagem era maior entre os estudantes de 15 anos; onde não existia nenhuma lacuna aos 10 anos de idade ou as meninas estavam à frente, uma diferença de gênero a favor dos meninos foi observada aos 15 anos (Tabelas A4.14 e A4.15). Em outras palavras — e assumindo que as diferenças de coorte refletem diferenças típicas por idade —, os dados da SSES mostram que as meninas desenvolvem um autoconceito mais negativo em criatividade em comparação com os meninos, entre 10 e 15 anos.

Esta diferença nas classificações médias de criatividade por gênero e por idade não é observada nas classificações de criatividade dos alunos dadas pelos pais nem nas classificações dadas pelos professores (Tabelas A4.10 e A4.13). Para cidades que alcançaram taxas de resposta aceitáveis para questionários de professores e pais em ambas as coortes, as diferenças de gênero na criatividade relatada pelos pais foram semelhantes aos 10 e 15 anos; considerando que as disparidades de gênero na criatividade relatada pelos professores aumentaram, mas a favor das meninas, em Bogotá (Colômbia) e Houston (Estados Unidos). (Em Suzhou, em contraste, os meninos alcançaram as meninas na criatividade avaliada pelo professor entre 10 e 15 anos).

A curiosidade ou a capacidade de realizar questionamentos também foi ligeiramente maior entre os meninos de 15 anos do que entre as meninas (por 16 pontos) em Daegu (Coreia do Sul); na maioria das outras cidades, entretanto, apenas pequenas diferenças entre meninos e meninas da mesma idade foram observadas (Figura 4.5). Todas as diferenças foram menores do que um quinto do desvio padrão e muitas não foram estatisticamente significativas diferentes de 0. Além disso, com exceção de Daegu (Coreia) e Suzhou (China), as diferenças observadas foram mais frequentemente a favor das meninas e muitas vezes permaneceram próximas às diferenças observadas aos 10 anos.

Figura 4.5. A diferença de gênero na curiosidade e criatividade, entre jovens de 10 e 15 anos

Com base nos relatórios dos alunos



Observação: Os dados de Sintra (Portugal) não atingiram os padrões de taxa de resposta dos alunos e não estão incluídos nas médias internacionais. As diferenças significativas são coloridas, as diferenças não significativas são destacadas. Observe que a diferença entre duas diferenças "não significativas" (aos 10 anos e aos 15 anos) pode ser significativa; enquanto a diferença entre uma diferença significativa e uma diferença não significativa pode não ser significativa.

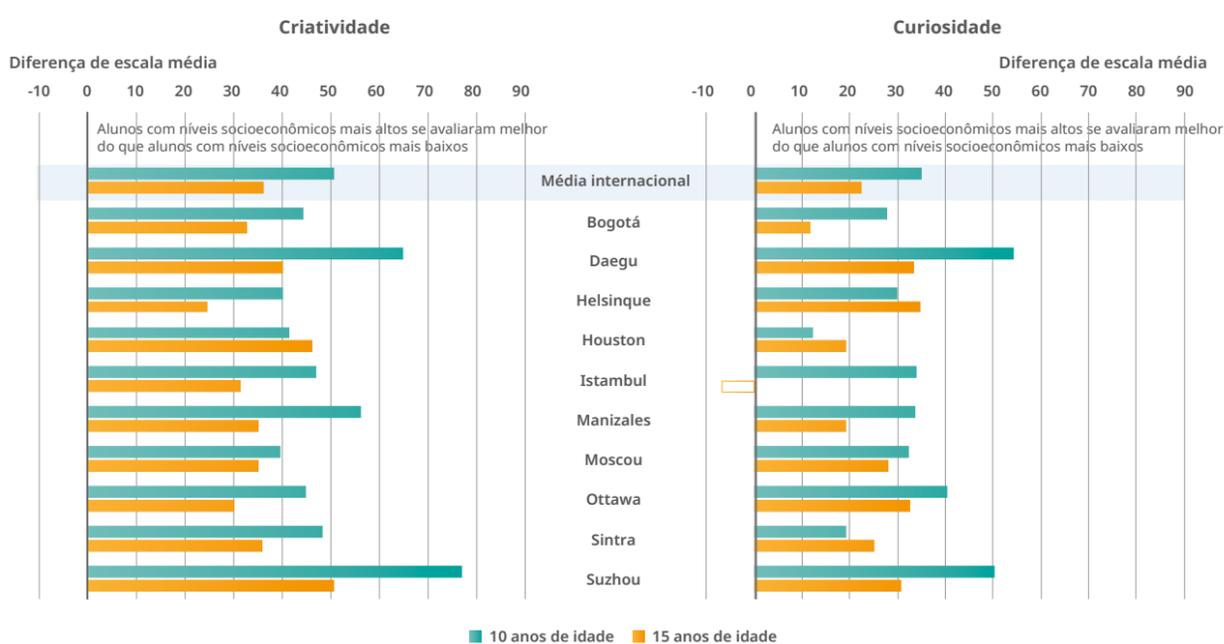
Fonte: Base de dados da OCDE, SSES 2019, Tabelas A4.14 e A4.15.

Stat Link <https://doi.org/10.1787/888934274019>

Diferenças muito maiores foram observadas por nível socioeconômico na maioria das cidades: em geral, os alunos mais favorecidos (ou seja, 25% dos alunos com o maior nível econômico, social e cultural, ou ESCS) perceberam sua própria criatividade e curiosidade como significativamente mais altas do que os 25% dos alunos com nível socioeconômico mais desfavorecidos. Na verdade, enquanto as disparidades de gênero tendiam a estar entre as menores observadas no estudo, a associação dessas duas habilidades com o nível socioeconômico estava entre as mais fortes observadas neste estudo (Capítulo 1). Para a curiosidade autorrelatada, as maiores diferenças socioeconômicas foram em torno de 30 pontos ou mais em Daegu (Coreia), Helsinque (Finlândia), Moscou (Rússia), Ottawa (Canadá) e Suzhou (China); e apenas em Istambul (Turquia), a diferença não foi significativa aos 15 anos. Para a criatividade autorrelatada, todas as cidades encontraram lacunas significativas por nível socioeconômico aos 15 anos, com as maiores lacunas entre alunos favorecidos e desfavorecidos observadas em Daegu (Coreia do Sul), Houston (Estados Unidos) e Suzhou (China), onde a diferença ultrapassou 40 pontos (Figura 4.6).

As lacunas socioeconômicas na criatividade e na curiosidade autorrelatadas foram grandes e significativas em ambas as coortes de idade; em muitas cidades, elas tendem a ser ainda maiores entre os jovens de 10 anos do que entre os de 15 (Figura 4.6). Em cidades que alcançam taxas de resposta aceitáveis para questionários de professores e pais em ambas as coortes, uma lacuna socioeconômica na criatividade e curiosidade relatada por pais e professores também é encontrada, o que é consistente com a direção da lacuna observada entre as autoavaliações.

Figura 4.6. A lacuna socioeconômica em curiosidade e criatividade, entre jovens de 10 e 15 anos
Com base nas autoavaliações dos alunos



Observação: Os dados de Sintra (Portugal) não atingiram os padrões de taxa de resposta dos alunos e não estão incluídos nas médias internacionais. As diferenças significativas são coloridas, as diferenças não significativas são destacadas. Observe que a diferença entre duas diferenças “não significativas” (aos 10 anos e aos 15 anos) pode ser significativa; enquanto a diferença entre uma diferença significativa e uma diferença não significativa pode não ser significativa.

Fonte: Base de dados da OCDE, SSES 2019, Tabelas A4.14 e A4.15.

Stat Link <https://doi.org/10.1787/888934274038>

Até que ponto os fatores escolares estão relacionados à criatividade e curiosidade?

As características da escola podem influenciar a maneira como os alunos percebem sua própria criatividade e curiosidade? Muitos currículos escolares e intervenções pedagógicas visam aumentar a criatividade do estudantes aluno, e a pesquisa ajudou a identificar o papel e características de práticas pedagógicas bem-sucedidas (Cropley, 1995 [32]; Ahmadi *et al.*, 2018 [33]; Cropley e Patston, 2018 [34]; Vincent-Lancrin *et al.*, 2019, p. 199 [2]) No entanto, as práticas de ensino tendem a variar muito entre os professores da mesma escola, e podem afetar a realização criativa ou o pensamento divergente (capturado por indicadores de desempenho em tarefas) mais do que o autoconceito criativo ou a curiosidade intelectual geral (capturada por questionários).

Os dados da SSES mostram uma pequena variação entre as escolas nas competências socioemocionais (ver Capítulo 1). Por causa disso, nenhum correlato consistente no nível escolar de criatividade e curiosidade (e de outras competências) pode ser estabelecido usando os dados da SSES. É possível, no entanto, analisar como a experiência escolar individual dos estudantes — a sua própria percepção do clima escolar, por exemplo, ou a sua própria participação em atividades de enriquecimento na escola ou fora dela — se relaciona com a sua criatividade e curiosidade nos autorrelatos.

Como a criatividade e a curiosidade se relacionam com a percepção dos estudantes sobre o clima escolar

Este relatório descreve a percepção dos estudantes sobre o clima escolar por meio de três indicadores principais: o sentimento de pertencimento dos alunos à escola — um indicador da qualidade das relações dos alunos com a comunidade escolar em geral; sua experiência de ser intimidado — um indicador de relacionamentos problemáticos com seus colegas; e sua percepção das relações professor-aluno. A associação entre esses três indicadores e cada uma de suas competências socioemocionais nos autorrelatos é descrita em detalhes no Capítulo 5.

No que diz respeito à criatividade e à curiosidade, as análises apresentadas no Capítulo 5 mostram que, de todas as habilidades, a curiosidade teve a relação mais forte com os relatos dos alunos sobre o apoio aluno-professor: estudantes que relataram que “se davam bem com a maioria de seus professores” (e outras declarações sobre seus professores incluídas no índice de relação aluno-professor) foram significativamente mais propensos a concordar que “adoram aprender coisas novas na escola” (e a concordar com outras afirmações sobre si mesmos que são usadas para medir a curiosidade intelectual). A associação da criatividade com o índice de relacionamento professor-aluno também foi positiva, mas semelhante à relação média observada com outras habilidades.

A curiosidade e a criatividade foram, em média, maiores entre os alunos de 15 anos que relataram um forte sentimento de pertencimento à escola e menores entre os alunos que relataram terem sofrido *bullying* na escola, mas nem a curiosidade nem a criatividade se destacaram como tendo uma relação distintamente próxima a estes dois índices. Outras competências socioemocionais estiveram mais associadas a esses indicadores: a associação de iniciativa social com sentimento de pertencimento à escola e otimismo e controle emocional com a experiência de sofrer *bullying*, por exemplo, são substancialmente mais fortes do que as associações observadas para criatividade ou curiosidade.

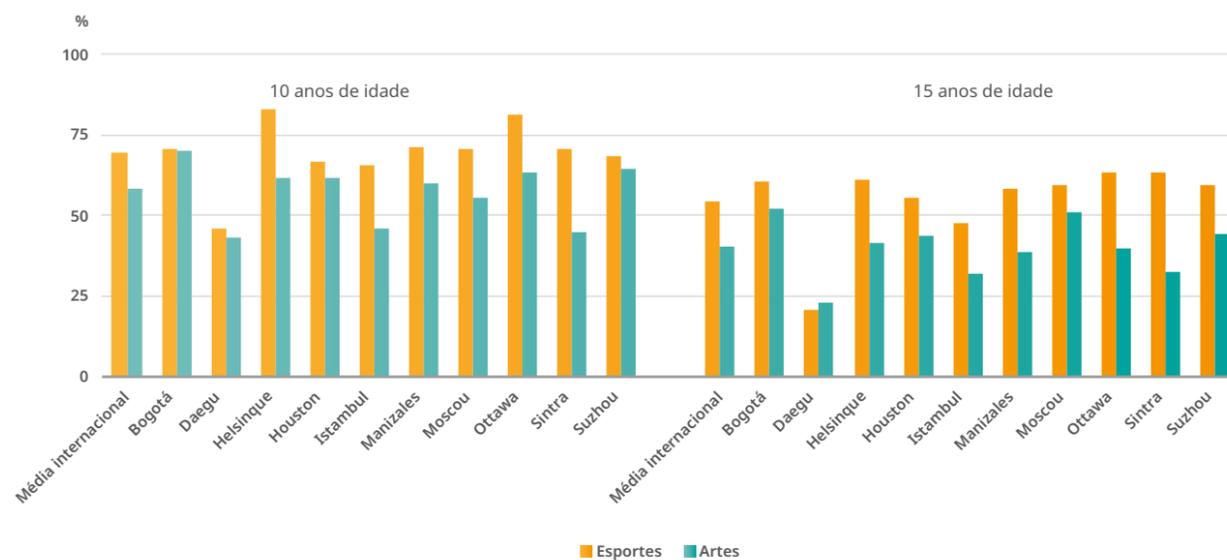
A correlação, em geral, não implica causalidade. Neste caso, além disso, a natureza subjetiva de todos os indicadores significa que não está claro se existe uma relação semelhante com diferentes indicadores mais objetivamente no comportamento de colegas e professores ou se a associação é impulsionada pela percepção dos alunos sobre o comportamento destes. Por exemplo, porque sua autodescrição (como otimista, intelectualmente curioso, etc.) também afeta a maneira como esses comportamentos são percebidos. O que se pode concluir da análise é que os estudantes que relataram determinação pela aprendizagem tendem a descrever sua relação com os professores em termos mais positivos. Na seção seguinte, voltaremos para alguns indicadores mais objetivos de ambiente de aprendizagem, ou seja, a participação dos alunos em atividades esportivas e artísticas fora da escola.

Como a criatividade e a curiosidade se relacionam com a participação dos estudantes em atividades esportivas e artísticas

Atividades extracurriculares, como a participação em um clube esportivo, aulas de esportes ou atividades artísticas (tocar um instrumento musical, dançar, desenhar, etc.) podem proporcionar às crianças a oportunidade de exercitarem sua curiosidade, receberem *feedback* sobre sua criatividade e desenvolverem suas competências socioemocionais em geral. Em todas as cidades participantes da SSES, a proporção de alunos de 10 anos que relataram participar de atividades esportivas fora da escola variou de mais de 80% em Helsinque (Finlândia) e Ottawa (Canadá) a cerca de 46% em Daegu (Coreia do Sul). Proporções um pouco menores de estudantes de 10 anos relataram participar de atividades artísticas fora da escola na maioria das cidades: as maiores porcentagens entre crianças de 10 anos foram observadas em Bogotá (Colômbia) (71%) e Suzhou (China) (69%); a menor porcentagem foi observada em Daegu (Coreia do Sul), onde 46% assim as relataram. Em todas as cidades, entretanto, os dados da SSES mostram que a participação em atividades esportivas e artísticas fora da escola é menor entre os jovens de 15 anos do que entre os de 10 (Figura 4.7).

Figura 4.7. Parcela de alunos participando de atividades esportivas e artísticas fora da escola, entre jovens de 10 e 15 anos

Com base nos relatórios dos alunos



Observação: Os dados dos alunos para Sintra (Portugal) não atingiram os padrões de taxa de resposta e não estão incluídos na média internacional.

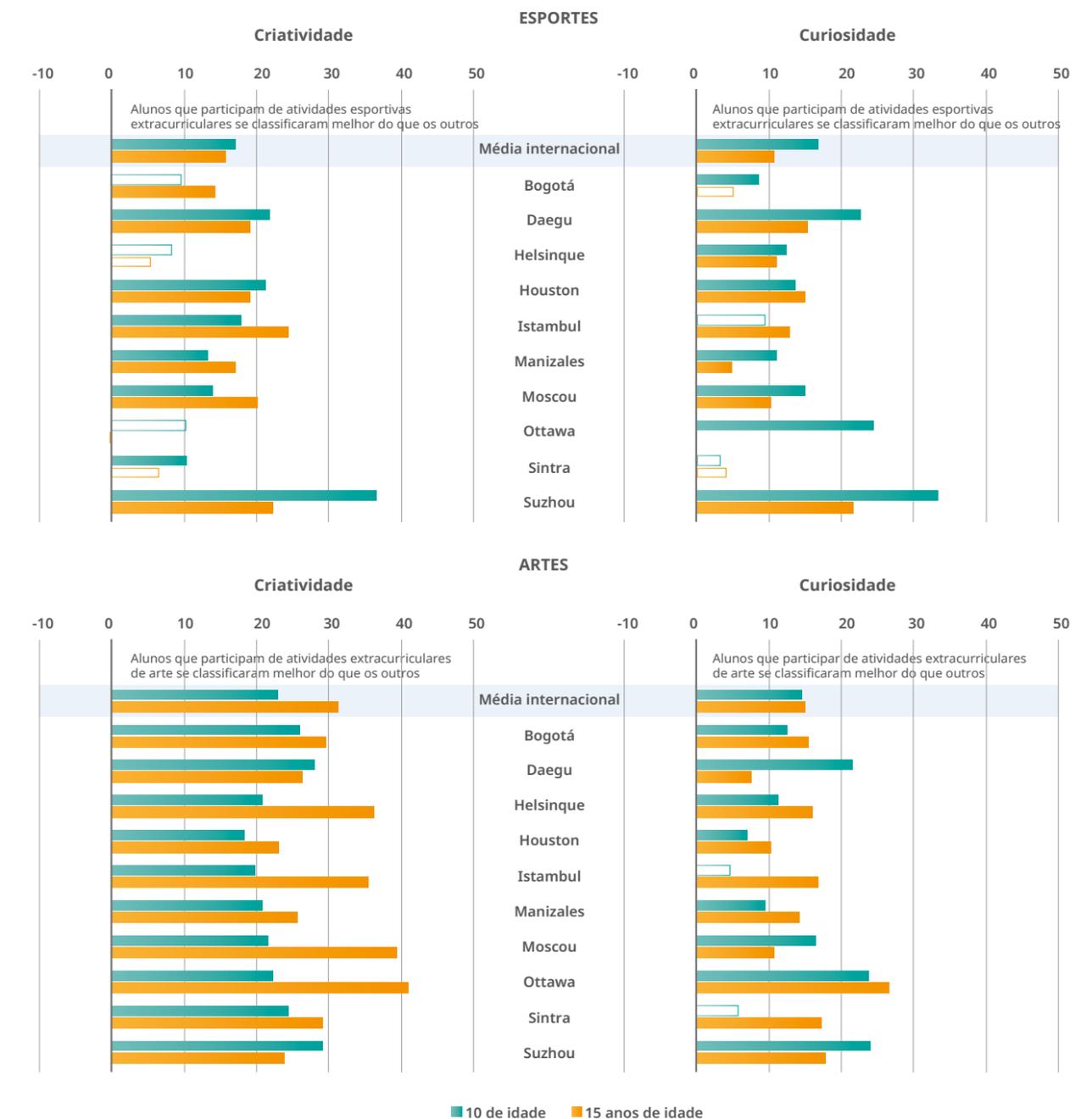
Fonte: Base de dados da OCDE, SSES 2019, Tabelas A4.16 e A4.17.

Stat Link <https://doi.org/10.1787/888934274057>

Os alunos que relataram participarem de atividades artísticas avaliaram consistentemente sua criatividade como superior em comparação aos alunos que relataram não participarem, mesmo depois de isoladas as variáveis de nível socioeconômico e gênero; além disso, maiores diferenças na criatividade foram observadas entre os estudantes de 15 anos do que entre os de 10 anos, entre os que participavam de atividade de artes extracurricular e os que não participavam dela. Em Ottawa (Canadá), por exemplo, 40% dos jovens de 15 anos relataram participar de atividades artísticas fora da escola. Após serem contabilizadas as diferenças de nível socioeconômico e gênero, os resultados de criatividade desse grupo de estudantes foram, em média, 42 pontos acima dos que relataram não participarem de atividades artísticas fora da escola. A diferença correspondente aos 10 anos (quando 63% relataram participarem de atividades artísticas) era de apenas 23 pontos em média. Esse padrão de participação decrescente, mas diferenças mais amplas nas pontuações de criatividade, sugere que os estudantes que se consideram não criativos são mais propensos a interromper sua participação em atividades artísticas durante a adolescência ou, talvez, que a participação sustentada em atividades artísticas ajuda os alunos a construir confiança em sua criatividade. Embora a natureza dos dados da SSES não permita identificar a direção da causalidade, os dados sugerem uma forte associação das atividades artísticas aos 15 anos com a criatividade.

Figura 4.8. Diferença nas pontuações de competência, pela participação em atividades esportivas e artísticas

Depois de isoladas as variáveis de nível socioeconômico e gênero, com base nos autorrelatos dos estudantes



Observação: Os dados de Sintra (Portugal) não atingiram os padrões de taxa de resposta dos alunos e não estão incluídos na média internacional. As diferenças significativas são coloridas, as diferenças não significativas são destacadas. Observe que a diferença entre duas diferenças "não significativas" (aos 10 anos e aos 15 anos) pode ser significativa; enquanto a diferença entre uma diferença significativa e uma diferença não significativa pode não ser significativa.

Fonte: Base de dados da OCDE, SSES 2019, Tabelas A4.16 e A4.17.

Stat Link <https://doi.org/10.1787/888934274076>

Em contraste, diferenças menores na criatividade são encontradas entre estudantes que participaram de atividades esportivas fora das escolas e estudantes que não participaram delas; além disso, as diferenças nas pontuações de criatividade relacionadas à participação em atividades esportivas (após descartadas as variáveis socioeconômicas e de gênero) não são consistentemente maiores entre os jovens de 15 anos em comparação aos de 10 anos.

As atividades esportivas fora da escola foram, em média, entre as cidades, relacionadas positivamente também à curiosidade autorrelatada entre os estudantes de 10 e 15 anos. Mas entre alunos que participaram de atividades esportivas fora da escola e alunos que não o fizeram, depois de isoladas as variáveis de nível socioeconômico e gênero, as diferenças na curiosidade autorrelatada foram relativamente modestas (25 pontos, no máximo) e raramente maiores aos 15 anos em comparação com os 10 anos. Na verdade, em muitas cidades, essas diferenças foram menores na coorte mais velha. É o caso de Ottawa (Canadá), por exemplo, onde 63% dos jovens de 15 anos relataram participarem de atividades esportivas fora da escola — e relataram níveis de curiosidade semelhantes aos de estudantes que não participaram de atividades esportivas (Tabelas A4.16 e A4.17).

Pesquisas anteriores nos Estados Unidos descobriram que a autoeficácia criativa era significativamente maior entre os alunos do Ensino Fundamental e Médio que participam de atividades após a escola, como banda, teatro e artes, e um pouco maior entre os alunos que praticavam esportes ou atuavam em um equipe esportiva (Beghetto, 2006 [26]). Os dados da SSES corroboram associações semelhantes e as estendem a um conjunto mais amplo de países; eles não podem, entretanto, desvendar a direção da causalidade. Exemplos de como os governos locais e nacionais visam promover a criatividade são descritos nos quadros 4.2 e 4.3.

Quadro 4.2. Promovendo programas de educação artística para aumentar a criatividade dos alunos

Esforços conduzidos pela municipalidade em Sintra (Portugal)

Nos últimos anos, o governo de Sintra tem implementado ativamente várias medidas em nível local para promover as competências socioemocionais entre estudantes de todas as idades. Os alunos de Sintra desenvolvem várias atividades extracurriculares, locais e de caráter comunitário, que visam a promoção de uma grande variedade de competências inseridas no âmbito da SSES.

Por exemplo, Sintra organiza regularmente Exposições de Teatro Escolar, com o objetivo de incentivar a aprendizagem colaborativa, fomentar oportunidades de trabalho por meio de projetos e promover o desenvolvimento integral dos estudantes. As competências priorizadas incluem cooperação, criatividade, controle emocional, tolerância, confiança e tolerância ao estresse.

As escolas locais de Sintra também organizam projetos de orquestra para alunos do Ensino Fundamental e Médio. Este projeto visa apoiar o desenvolvimento integral dos estudantes por meio da cultura e da arte. As escolas são incentivadas a promover a inclusão social por meio do fortalecimento dos laços entre a escola e a comunidade. As competências selecionadas incluem cooperação, aprendizagem colaborativa, responsabilidade, motivação para a realização acadêmica, autoeficácia e persistência.

Fonte: Município de Sintra (2020 [35]) e (2018 [36])

Políticas de criatividade em nível nacional na Irlanda

Em 2016, o governo nacional da Irlanda lançou o Plano da Juventude Criativa, que visa colocar a cultura e a criatividade no centro da aprendizagem. Ele fornece a cada criança no país a oportunidade de se envolver em aulas de música, teatro, arte e programação até 2022. Isso é realizado por meio da integração formal da criatividade nas salas de aula, bem como encorajando os estudantes a buscar esses tópicos em ambientes informais. As escolas que adotam o Plano da Juventude Criativa recebem até 9 dias de apoio e assistência de Creative Associates todos os anos, que são responsáveis por apoiar a escola na construção de uma visão de longo prazo para promover a arte e a criatividade. Os Creative Associates atuam nesse sentido respondendo às necessidades individuais das escolas, desafiando-as a desenvolverem módulos inovadores para promover a criatividade e adotando uma abordagem orientada para a comunidade, envolvendo a direção da escola, funcionários, crianças e pais na promoção da criatividade.

Uma das ações propostas no âmbito do Plano da Juventude Criativa é o Plano da Escola Criativa, que é liderado pelo Arts Council da Irlanda. Ele fornece vários planos de atividades para aumentar o envolvimento dos estudantes com as artes e estimular sua criatividade. Por exemplo, de maio a junho de 2021, as Escolas Criativas da Irlanda ofereceram um módulo sobre Autoexpressão por meio do Desenvolvimento de Personagem, que proporcionará aos estudantes formação nas áreas de atuação e performance. O módulo incluirá oficinas com praticantes de teatro, permitindo que os alunos trabalhem na expressão emocional, caracterização, contação de histórias e improvisação. Os estudantes documentarão seu envolvimento no módulo por meio de um diário reflexivo. Do ponto de vista das competências socioemocionais, o objetivo principal deste módulo é aprimorar o pensamento criativo, a cooperação, a imaginação, a autoexpressão e a confiança dos alunos.

Fonte: Creative Ireland (2016 [37])

Quadro 4.3. Aprendizagem experiencial criativa em escolas sul-coreanas

Em 2009, as escolas da Coreia do Sul introduziram a Aprendizagem Experiencial Criativa (CEL) em seus currículos, que inclui atividades extracurriculares destinadas a desenvolver indivíduos de forma integral. Os estudantes estão ativamente envolvidos no processo de escolha de sua área de interesse e pensam em atividades inovadoras relacionadas à área. Isso permite que os estudantes desenvolvam suas competências de pensamento criativo, pois são incentivados a tomarem decisões autônomas sobre como aprenderão vários tópicos. Isso inclui, mas não está limitado a, multiculturalismo, desenvolvimento de carreira, meio ambiente e sustentabilidade, direitos humanos, cidadania democrática e educação financeira. É empregada uma abordagem prática em que os alunos são incentivados a aprender fazendo, fortalecendo, assim, as competências socioemocionais, como criatividade, autorregulação e tolerância,

Existem quatro componentes essenciais da educação CEL nas escolas sul-coreanas:

- Atividades autorreguladas, por meio das quais os estudantes aprendem a trabalhar de forma independente e a reagir de forma proativa em um ambiente em mudança.
- Atividades do clube, por meio das quais os estudantes exploram seus hobbies enquanto desenvolvem competências socioemocionais, como criatividade e cooperação com outros colegas de equipe.
- Atividades de voluntariado, que ensinam os estudantes a contribuir com causas importantes para sua comunidade, como a preservação do meio ambiente.
- Atividades de exploração de carreira, que ajudam os estudantes a investigar sua identidade própria, projetar e se preparar para as futuras carreiras e buscar várias fontes de informação para orientação profissional.

Fonte: (Kim e Eom, 2017 [38])

Como as escolhas de carreira se relacionam com as competências socioemocionais dos estudantes?

O Capítulo 2 mostrou que a curiosidade está forte e consistentemente relacionada às expectativas dos estudantes quanto à conclusão do Ensino Superior. Esta seção explora mais como as competências socioemocionais dos alunos se relacionam com sua expectativa de trabalhar em uma ocupação relacionada a ciências; e à sua expectativa de trabalhar em uma ocupação criativa. Esses indicadores ilustram de forma mais geral o papel do socioemocional nas aspirações dos estudantes; eles são escolhidos pois muitas vezes é considerado desejável aumentar a proporção de trabalhadores que contribuem para os setores mais inovadores da economia como parte dos esforços dos países para promover o crescimento econômico de longo prazo. Ao destacar as associações importantes entre competências socioemocionais e aspirações de carreira, essas análises sugerem que as intervenções que visam fortalecer certas habilidades entre crianças e adolescentes ou ajudá-los a desenvolver um autoconceito realista podem ter consequências no mundo real por meio das escolhas que os jovens fazem com base nessas crenças pessoais.

O questionário SSES perguntou aos estudantes em que ocupação eles esperam trabalhar aos 30 anos. Os alunos podem inserir qualquer título ou descrição do trabalho de forma ampla; suas respostas foram classificadas de acordo com a International Standard Classification of Occupations (ISCO-08). Esta seção enfoca duas classes profissionais em particular.

O primeiro grupo profissional inclui todas as ocupações relacionadas a ciências, definidas como aquelas expectativas de carreira cuja realização requer o estudo de ciências além da educação obrigatória, normalmente no Ensino Superior formal (OCDE, 2016 [39]). Isso inclui profissionais de ciência e engenharia, profissionais de tecnologia da informação e comunicação, profissionais de saúde e profissionais relacionados à ciência.

O segundo grupo de profissões identifica as “ocupações criativas” na economia. Essa distinção se baseia na lista de ocupações usada pelo Departamento de Digital, Cultura, Mídia e Esportes do Reino Unido (2016 [40]) para definir as profissões criativas.² Ocupações criativas incluem, por exemplo, artistas, músicos ou atores; mas também diretores de *marketing*, profissionais de *marketing* e profissionais associados ao *marketing*; arquitetos; jornalistas, profissionais de relações públicas; ou profissionais de *software*, entre outras ocupações (uma lista completa de profissões e discussão dos critérios de classificação pode ser encontrada em (Bakhshi, Freeman e Higgs, 2013 [41]).

As expectativas dos estudantes quanto ao emprego que terão aos 30 anos variam entre as cidades, talvez refletindo diferenças na demanda por ocupações específicas na economia local e diferentes níveis e tipos de orientação profissional. Na SSES, a proporção de alunos de 15 anos que esperavam trabalhar em uma ocupação relacionada a ciências, por exemplo, variou de 18% em Suzhou (China) a 44% em Manizales (Colômbia). Enquanto isso, a proporção de estudantes de 15 anos que esperavam trabalhar em uma ocupação criativa variou de 7% em Suzhou (China) a 23% em Moscou (Tabela A4.21).

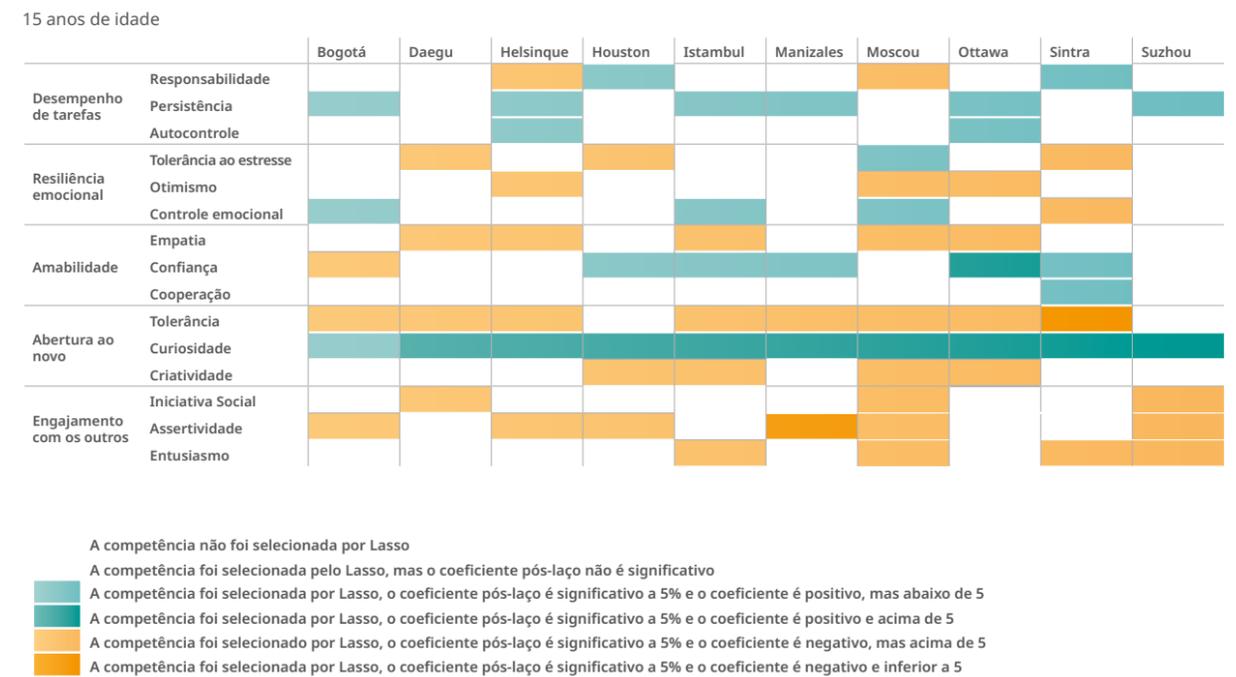
Ao mesmo tempo, dentro de cada cidade, o grupo de estudantes mais atraídos pelas diferentes profissões pode ser caracterizado, de forma bastante consistente, em termos de como eles percebem suas qualidades socioemocionais. Esta seção ilustra a importância das competências socioemocionais para as escolhas de carreira dos alunos por meio desses dois exemplos.

Os alunos que esperavam trabalhar em uma ocupação relacionada a ciências normalmente se descreviam como tendo uma curiosidade intelectual significativamente maior em comparação com outros alunos (Figura 4.9). Essa relação positiva foi forte e significativa em todas as cidades que participaram do estudo. O interesse por ciências é um dos comportamentos que caracterizam os alunos curiosos, e, por isso, não é de estranhar que exista uma forte associação com a expectativa de seguir uma carreira em ciências.

Ao mesmo tempo, os estudantes que esperavam trabalhar em uma profissão criativa (por exemplo, como atores, jornalistas, profissionais de publicidade) normalmente se descreviam como tendo maior criatividade em comparação com os estudantes que esperavam trabalhar em outros tipos de ocupações — a associação era mais fraca em Istambul (Turquia), Manizales (Colômbia) e Suzhou (China), em comparação com outras cidades). Nenhuma outra competência mostrou uma associação significativa e consistente com a expectativa de trabalhar em uma profissão criativa (Figura 4.10).

Figura 4.9. Como as competências socioemocionais se relacionam com as expectativas de trabalhar em uma profissão relacionada a ciências (adolescentes de 15 anos)

As cores mais escuras representam relações mais fortes entre as competências e expectativas de trabalhar em uma profissão relacionada a ciências — adolescentes de 15 anos



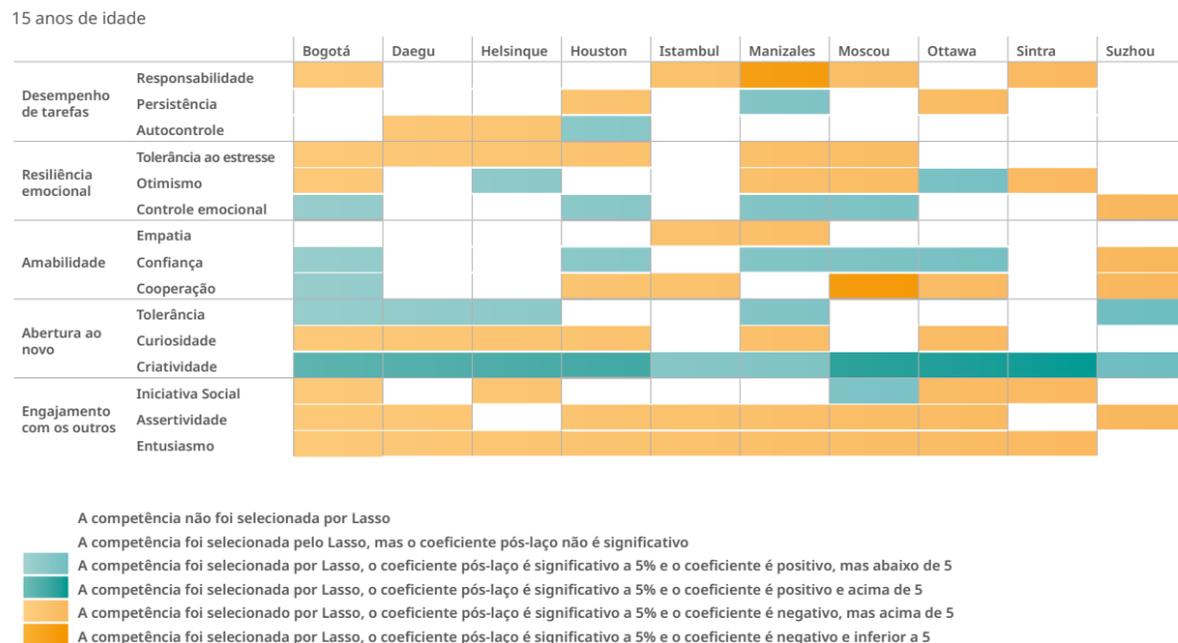
Observação: Tons de verde indicam relações positivas e significativas, com um tom mais escuro indicando uma relação mais forte. Tons de laranja indicam relações negativas. Os números na legenda referem-se à mudança de pontos percentuais na probabilidade de alunos de 15 anos manterem essa expectativa, que está associada a um aumento de 100 pontos na pontuação de competência correspondente. Todos os modelos incluem controles de nível socioeconômico e gênero.

Fonte: Base de dados da OCDE, SSES 2019, Tabela A4.18.

Stat Link  <https://doi.org/10.1787/888934274095>

Figura 4.10. Como as competências socioemocionais se relacionam com as expectativas de trabalhar em uma profissão criativa (adolescentes de 15 anos)

As cores mais escuras representam relações mais fortes entre as competências e expectativas de trabalhar em uma profissão criativa — jovens de 15 anos



Observação: Tons de verde indicam positivo e significativo relações, com um tom mais escuro indicando uma relação mais forte. Tons de laranja indicam relações negativas. Os números na legenda referem-se à mudança de pontos percentuais na probabilidade de alunos de 15 anos manterem essa expectativa, que está associada a um aumento de 100 pontos na pontuação de competência correspondente. Todos os modelos incluem controles de nível socioeconômico e gênero.

Fonte: Base de dados SSES 2019, Tabela A4.20.

Stat Link <https://doi.org/10.1787/888934274114>

O que as descobertas neste capítulo significam para pais, educadores e formuladores de políticas?

As descobertas neste capítulo descrevem como a criatividade e a curiosidade intelectual dos estudantes se relacionam com suas competências socioemocionais mais amplas, gênero, idade, nível socioeconômico, experiência escolar e opções de carreira. Ao explorar essas associações em 10 cidades em quatro continentes, a SSES destaca um grande número de pontos em comum que transcendem as fronteiras culturais e ajuda os formuladores de políticas e educadores a compreender como as diferenças individuais no autoconceito criativo e a disposição dos alunos para a aprendizagem interagem com as normas sociais e práticas educacionais.

A associação da criatividade com outras competências socioemocionais mostra que os estudantes que se consideram altamente criativos tendem a também relatar altos níveis de curiosidade intelectual e persistência, duas competências que provavelmente desempenham um papel importante nas realizações criativas, grandes e pequenas — isto é, ajudando os indivíduos a usarem seus conhecimentos para criarem algo que seja novo e útil. Ao mesmo tempo, os alunos com um forte autoconceito criativo são um grupo relativamente diverso de alunos em termos de autocontrole ou em termos de habilidades de regulação emocional, que têm a associação mais forte com desempenho acadêmico e bem-estar, respectivamente. Isso significa que, embora haja certas semelhanças entre os estudantes com um forte autoconceito criativo, a diversidade de suas necessidades e preferências não deve ser subestimada.

A criatividade e a curiosidade dos estudantes foram menores na coorte mais velha (15 anos) do que na mais jovem (10 anos). Este também foi o caso na maioria das outras medidas na SSES (ver Capítulo 1). Este capítulo dá um passo à frente e usa avaliações de pais e educadores para confirmar a queda na criatividade e curiosidade à medida que os alunos envelhecem. Portanto, as mudanças nessas competências podem não ser apenas devido a mudanças no viés do estilo de resposta ou na autoimagem do estudante associada à adolescência. Embora desafiador interpretar — construtos multidimensionais podem exigir respostas multidimensionais —, pode haver várias explicações potenciais.

Essas descobertas podem ser parcialmente derivadas do fato de que os sistemas educacionais muitas vezes esperam conformidade dos estudantes, com a consequência potencial de afastar a curiosidade e a criatividade à medida que os alunos envelhecem e permanecem mais tempo no sistema educacional. Conforme discutido no Capítulo 1, o tempo prolongado na escola e a exposição a ambientes de aprendizagem mais rígidos podem inibir as habilidades do estudante para construir e praticar algumas dessas habilidades (Bailey *et al.*, 2019 [42]; Duckworth, Quinn e Tsukayama, 2012 [43]). Outra possível razão é que, à medida que os alunos envelhecem, eles podem se sentir mais pressionados a atender às expectativas externas. Não é fácil encontrar, na bibliografia especializada, exemplos de atividades em que o desempenho das crianças não melhora à medida que amadurecem e envelhecem, particularmente nas áreas em que os sistemas de educação têm sido tradicionalmente eficientes, como o desenvolvimento de habilidades cognitivas. Como resultado, as crianças mais velhas podem se comparar a padrões pessoais e de colegas mais elevados (que seriam consideradas padrões mais elevados por professores e pais, consulte o Capítulo 3). Eles podem se sentir mais constrangidos em buscar ajuda para desenvolver competências socioemocionais que — na visão deles ou na visão de um adulto próximo a eles — já deveriam ter sido instintivamente desenvolvidos até então. Para evitar isso, os adultos em casa e na escola devem ser cautelosos sobre como expressam suas expectativas sobre o que os jovens devem ou são capazes de alcançar. Os adultos que julgam os erros que os jovens cometem podem fazer com que eles cultivem crenças negativas sobre si mesmos (Esbjörn *et al.*, 2014 [44]). Em vez disso, os adultos em casa e na escola podem ajudar os alunos a calibrarem melhor sua percepção de competência com seu desempenho real e promoverem a crença dos estudantes de que a habilidade e a inteligência de alguém podem se desenvolver com o tempo (algo conhecido como código mental construtivo). Em média, nos países da OCDE, ter uma mentalidade de crescimento no PISA 2018 (ou seja, alunos que discordaram ou discordaram fortemente da afirmação “Sua inteligência é algo sobre você que você não pode mudar muito”) foi positivamente associado ao desempenho de leitura, motivação para dominar tarefas, autoeficácia geral, definição de metas de aprendizagem, percepção do valor da escola e foi negativamente associada ao medo do fracasso (OCDE, 2019 [45]).

As diferenças relacionadas à idade no autoconceito criativo são muito mais pronunciadas entre as meninas do que entre os meninos (em contraste, isso não é verdade para a curiosidade intelectual, ou seja, a disposição emocional para a aprendizagem). Aos 15 anos, as meninas, em média, relatam uma criatividade significativamente menor do que os meninos. No entanto, as avaliações dos pais e professores foram semelhantes entre os gêneros em ambas as idades e grupos. É possível que esse padrão se deva principalmente aos meninos que têm excesso de confiança em suas competências criativas, enquanto as meninas, em média, têm avaliações mais realistas. Mas se os adolescentes associam o talento criativo (“ter uma boa imaginação”, “encontrar soluções que os outros não veem”) com os homens mais do que com as mulheres, isso se refletirá em escolhas de carreira com base em gênero, em que menos meninas optarão por cursos educacionais e, mais tarde, empregos em que elas esperam que o talento criativo seja necessário. Isso é semelhante ao que é observado para outras competências intelectuais excepcionais (gênio, brilho) (Leslie *et al.*, 2015 [46]).

Grandes lacunas socioeconômicas foram observadas na criatividade, principalmente entre os jovens de 10 anos. Lacunas na criatividade podem refletir lacunas semelhantes no desempenho criativo. De fato, as avaliações da criatividade baseadas em tarefas também destacaram as lacunas socioeconômicas no final do Ensino Fundamental (Castillo-Vergara *et al.*, 2018 [47]; Forman, 1979 [48]). O fato de, com exceções limitadas, as lacunas socioeconômicas na criatividade serem, em média, menores entre os jovens de 15 anos sugere que a influência dos pais e de sua classe social no desenvolvimento socioemocional diminui com a idade e escolaridade à medida que os adolescentes ganham oportunidades para socializarem-se e explorarem sua identidade em círculos sociais mais diversos e escolherem modelos entre um conjunto mais amplo de possibilidades.

Embora fortes associações de curiosidade e criatividade com características e experiências individuais pudessem ser observadas entre os alunos da mesma escola, o nível médio de criatividade e curiosidade não diferia muito entre escolas (ver Capítulo 1). Em outras palavras, a grande maioria das escolas não varia significativamente em termos da proporção de alunos que se consideram altamente criativos ou não criativos. Uma interpretação é que, na ausência de intervenções deliberadas baseadas na escola para desenvolver a criatividade (Vincent-Lancrin *et al.*, 2019 [2]), as escolas tendem a ter níveis semelhantes de criatividade individual. No entanto, também é possível que, mesmo que houvesse diferenças na criatividade, os indicadores dos questionários autorrelatados e relatados pelo professor podem não capturar as verdadeiras variabilidades entre as escolas ou ao longo do tempo (ver Quadro 1.1, Capítulo 1).

As descobertas neste capítulo também destacam algumas associações fortes entre a avaliação dos estudantes sobre suas qualidades socioemocionais e suas expectativas sobre empregos futuros. Os alunos aos 15 anos podem ainda estar longe de entrar no mercado de trabalho, mas as escolhas que fazem nos anos finais da Educação Básica e nos anos que se seguem podem ter um impacto duradouro nas suas perspectivas futuras. A SSE5 mostra que o início da adolescência é um período em que as percepções dos alunos sobre suas próprias competências socioemocionais podem mudar rapidamente: em muitas cidades, os jovens de 15 anos relatam, em média, níveis muito diferentes de competências em comparação com os de 10 anos de idade. Dado que os estudantes muitas vezes fazem escolhas importantes com base em sua percepção atual de pontos fortes e preferências (com base no que eles acreditam ser necessário para terem sucesso em carreiras diferentes), é importante ajudar os alunos a cultivarem uma identidade positiva e desenvolverem uma avaliação realista de seus pontos fortes. Isso é importante para seu bem-estar atual e também os ajudará a realizarem seu potencial ao longo da vida.

Referências

- Abrahams, L. et al. (2019), "Social-emotional skill assessment in children and adolescents: Advances and challenges in personality, clinical, and educational contexts.", *Psychological Assessment*, Vol. 31/4, pp. 460-473, <http://dx.doi.org/10.1037/pas0000591>. [31]
- Ahmadi, N. et al. (2018), "School Environments: Friend or Foe for Creativity Education and Research?", in *Creativity Under Duress in Education?*, *Creativity Theory and Action in Education*, Springer International Publishing, Cham, http://dx.doi.org/10.1007/978-3-319-90272-2_14. [33]
- Amabile, T. (2012), "Componential theory of creativity", No. 12-096, Harvard Business School, <http://www.hbs.edu/faculty/Publication%20Files/12-096.pdf> (accessed on 28 March 2018). [17]
- Avisati, F., G. Jacotin and S. Vincent-Lancrin (2014), "Educating Higher Education Students for Innovative Economies: What International Data Tell Us", *Tuning Journal for Higher Education*, Vol. 1/1, p. 223, [http://dx.doi.org/10.18543/tjhe-1\(1\)-2013pp223-240](http://dx.doi.org/10.18543/tjhe-1(1)-2013pp223-240). [23]
- Bailey, R. et al. (2019), "Getting Developmental Science Back Into Schools: Can What We Know About Self-Regulation Help Change How We Think About "No Excuses"?", *Frontiers in Psychology*, Vol. 10, <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01885>. [39]
- Bakhshi, H., A. Freeman and P. Higgs (2013), A Dynamic Mapping of the UK's Creative Industries, NESTA, https://media.nesta.org.uk/documents/a_dynamic_mapping_of_the_creative_industries.pdf (accessed on 18 November 2020). [38]
- Batey, M. and A. Furnham (2006), "Creativity, intelligence, and personality: a critical review of the scattered literature", *Genetic, Social and General Psychology Monographs*, Vol. 132/4, pp. 355-429. [18]
- Beghetto, R. (2006), "Creative Self-Efficacy: Correlates in Middle and Secondary Students", *Creativity Research Journal*, Vol. 18/4, pp. 447-457, http://dx.doi.org/10.1207/s15326934crj1804_4. [26]
- Castillo-Vergara, M. et al. (2018), "Does socioeconomic status influence student creativity?", *Thinking Skills and Creativity*, Vol. 29, pp. 142-152, <http://dx.doi.org/10.1016/j.tsc.2018.07.005>. [44]
- Choi, J. (2004), "Individual and Contextual Predictors of Creative Performance: The Mediating Role of Psychological Processes", *Creativity Research Journal*, Vol. 16/2-3, pp. 187-199, <http://dx.doi.org/10.1080/10400419.2004.9651452>. [25]
- Cropley, D. and T. Patston (2018), "Supporting Creative Teaching and Learning in the Classroom: Myths, Models, and Measures", in *Creativity Under Duress in Education?*, *Creativity Theory and Action in Education*, Springer International Publishing, Cham, http://dx.doi.org/10.1007/978-3-319-90272-2_15. [34]
- de Haan, A. et al. (2016), "Long-Term Developmental Changes in Children's Lower-Order Big Five Personality Facets", *Journal of Personality*, Vol. 85/5, pp. 616-631, <http://dx.doi.org/10.1111/jopy.12265>. [28]
- Department for Digital, C. (2016), *Creative Industries Economic Estimates: Methodology*, <https://www.gov.uk/government/publications/creative-industries-economic-estimates-methodology>. [37]
- Dresser, S. (2020), The rise and rise of creativity, <https://aeon.co/essays/how-did-creativity-become-an-engine-of-economic-growth> (accessed on 3 December 2020). [4]
- Duckworth, A., P. Quinn and E. Tsukayama (2012), "What No Child Left Behind leaves behind: The roles of IQ and self-control in predicting standardized achievement test scores and report card grades.", *Journal of Educational Psychology*, Vol. 104/2, pp. 439-451, <http://dx.doi.org/10.1037/a0026280>. [40]
- Elliott, S. (2017), *Computers and the Future of Skill Demand*, Educational Research and Innovation, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264284395-en>. [5]
- Esbjörn, B. et al. (2014), "Meta-Worry, Worry, and Anxiety in Children and Adolescents: Relationships and Interactions", *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, Vol. 44/1, pp. 145-156, <http://dx.doi.org/10.1080/15374416.2013.873980>. [41]

- Feist, G. (1998), "A meta-analysis of personality in scientific and artistic creativity", *Personality and Social Psychology Review*, Vol. 2/4, pp. 290-309. [19]
- Forman, S. (1979), "Effects of Socioeconomic Status on Creativity in Elementary School Children", *Creative Child and Adult Quarterly*, Vol. 4/2, pp. 87-92. [45]
- Guilford, J. (1950), "Creativity.", *American Psychologist*, Vol. 5/9, pp. 444-454, <http://dx.doi.org/10.1037/h0063487>. [16]
- Kankaraš, M. (2017), "Personality matters: Relevance and assessment of personality characteristics", OECD Education Working Papers, No. 157, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/8a294376-en>. [13]
- Karwowski, M. (2016), "The Dynamics of Creative Self-Concept: Changes and Reciprocal Relations Between Creative Self-Efficacy and Creative Personal Identity", *Creativity Research Journal*, Vol. 28/1, pp. 99-104, <http://dx.doi.org/10.1080/10400419.2016.1125254>. [29]
- Karwowski, M. and I. Lebuda (2016), "The big five, the huge two, and creative self-beliefs: A meta-analysis.", *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, Vol. 10/2, pp. 214-232, <http://dx.doi.org/10.1037/aca0000035>. [24]
- Kaufman, J. and R. Sternberg (eds.) (2010), *Assessment of Creativity*, Cambridge University Press. [15]
- Kim, H. and J. Eom (2017), *Advancing 21st Century Competencies in South Korea*. [35]
- Leslie, S. et al. (2015), "Expectations of brilliance underlie gender distributions across academic disciplines", *Science*, Vol. 347/6219, pp. 262-265, <http://dx.doi.org/10.1126/science.1261375>. [43]
- Lubart, T. (2001), "Models of the creative process: Past, present and future", *Creativity Research Journal*, Vol. 13/3-4, pp. 295-308, http://dx.doi.org/10.1207/s15326934crj1334_07. [11]
- Nedelkoska, L. and G. Quintini (2018), "Automation, skills use and training", OECD Social, Employment and Migration Working Papers, No. 202, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/2e2f4ee4-en>. [6]
- OECD (2019), *Framework for the Assessment of Creative Thinking in PISA 2021: Third Draft*, <https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA-2021-creative-thinking-framework.pdf>. [14]
- OECD (2019), *PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/acd78851-en>. [42]
- OECD (2018), *The Future of Education and Skills*, [https://www.oecd.org/education/2030-project/contact/E2030_Position_Paper_\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030-project/contact/E2030_Position_Paper_(05.04.2018).pdf) (accessed on 4 December 2020). [1]
- OECD (2016), "Students' attitudes towards science and expectations of science-related careers", in *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education*, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264266490-7-en>. [36]
- OECD (2010), *The OECD Innovation Strategy: Getting a Head Start on Tomorrow*, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264083479-en>. [3]
- Pate, D. (2020), *The Top Skills Companies Need Most in 2020—And How to Learn Them*, <https://www.linkedin.com/business/learning/blog/top-skills-and-courses/the-skills-companies-need-most-in-2020and-how-to-learn-them> (accessed on 4 November 2020). [7]
- Petrone, P. (2019), *The Skills Companies Need Most in 2019 – And How to Learn Them*, <https://www.linkedin.com/business/learning/blog/top-skills-and-courses/the-skills-companies-need-most-in-2019-and-how-to-learn-them> (accessed on 4 November 2020). [8]
- Plucker, J., R. Beghetto and G. Dow (2004), "Why Isn't Creativity More Important to Educational Psychologists? Potentials, Pitfalls, and Future Directions in Creativity Research", *Educational Psychologist*, Vol. 39/2, pp. 83-96, http://dx.doi.org/10.1207/s15326985ep3902_1. [12]
- Prabhu, V., C. Sutton and W. Sauser (2008), "Creativity and certain personality traits: understanding the mediating effect of intrinsic motivation", *Creativity Research Journal*, Vol. 20/1, pp. 53-66, <http://dx.doi.org/10.1080/10400410701841955>. [20]
- Ramsey, C. et al. (2016), "School climate: perceptual differences between students, parents, and school staff", *School Effectiveness and School Improvement*, Vol. 27/4, pp. 629-641, <http://dx.doi.org/10.1080/09243453.2016.1199436>. [30]
- Runco, M. (ed.) (1995), *Fostering creativity in the classroom: General principles*, Hampton Press. [32]
- Runco, M. and G. Jaeger (2012), "The Standard Definition of Creativity", *Creativity Research Journal*, Vol. 24/1, pp. 92-96, <http://dx.doi.org/10.1080/10400419.2012.650092>. [9]
- Soto, C. et al. (2011), "Age differences in personality traits from 10 to 65: Big Five domains and facets in a large cross-sectional sample.", *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 100/2, pp. 330-348, <http://dx.doi.org/10.1037/a0021717>. [27]
- Sternberg, R. (ed.) (1999), *The concept of creativity: Prospects and paradigms.*, Cambridge University Press. [10]
- Sternberg, R. and T. Lubart (1995), *Defying The Crowd: Cultivating Creativity In A Culture Of Conformity*, Free Press, New York, NY, <http://psycnet.apa.org/record/1995-97404-000> (accessed on 28 March 2018). [22]
- Sternberg, R. and T. Lubart (1991), "An investment theory of creativity and its development", *Human Development*, Vol. 34/1, pp. 1-31, <http://dx.doi.org/10.1159/000277029>. [21]
- Vincent-Lancrin, S. et al. (2019), *Fostering Students' Creativity and Critical Thinking: What it Means in School*, Educational Research and Innovation, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/62212c37-en>. [2]

Notas de rodapé

¹ Os coeficientes de correlação também são atenuados por uma certa quantidade de erros de medição. Nenhuma correção para o viés de atenuação foi incluída nos coeficientes relatados.

² Profissões criativas são aquelas que requerem "talento criativo"; em outras palavras, essas ocupações exigem que os trabalhadores resolvam problemas de maneiras novas, que não podem ser facilmente automatizadas, e contribuam com produtos novos ou significativamente aprimorados, independentemente do contexto. A lista de "profissões criativas" foi identificada com base nas avaliações de especialistas de cada ocupação em relação a cinco critérios: a natureza nova dos processos de resolução de problemas pelos quais a ocupação é responsável; a ausência de substituto mecânico para a ocupação; a natureza não repetitiva da produção; o fato de o contributo fundamental da ocupação no processo de produção ser novo ou criativo e consistir ele na "interpretação" e não na mera "transformação". As profissões que atendem a pelo menos quatro desses critérios são classificadas como "criativas".

05

BULLYNG E INTERAÇÕES SOCIAIS NA ESCOLA

Este capítulo examina três indicadores das relações sociais dos alunos na escola: o sentimento dos alunos de pertencimento escolar, sua exposição ao *bullying* e sua relação com os professores. Esses indicadores e sua associação com dados demográficos dos estudantes e competências socioemocionais são discutidas e analisadas neste capítulo.

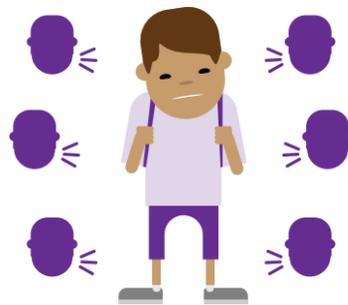
O QUE AS EVIDÊNCIAS NOS DIZEM

Um em cada cinco crianças de 10 anos relatou que outros estudantes zombavam deles uma vez por semana ou mais.



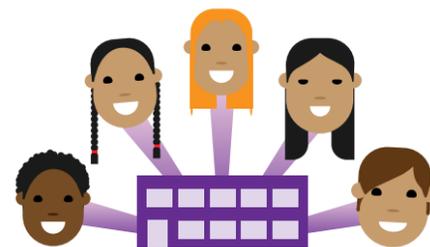
Os meninos relataram maior exposição ao *bullying* do que as meninas. Mas os meninos relataram que se entrosam na escola mais do que as meninas — especialmente as meninas de 15 anos.

Estudantes expostos ao *bullying*



apresentam menor tolerância ao estresse, otimismo e controle emocional.

Estudantes que relataram maior senso de pertencimento à escola



e melhores relações com os professores também tendem a avaliar todas as suas competências socioemocionais mais positivamente do que aqueles que não o fizeram.

A maneira como os estudantes veem seus relacionamentos com seus professores



é mais fortemente influenciada por sua curiosidade, motivação para a realização acadêmica e otimismo.

Estudantes de origens socioeconômica mais alta



indicaram um senso mais forte de adaptação na escola e melhores relações com seus professores do que aqueles de origens socioeconômicas mais baixas.

Quais estudantes correm mais risco de ter relações sociais ruins na escola?

O ambiente familiar e escolar são provavelmente os dois espaços sociais mais importantes na vida das crianças. Com o tempo, à medida que as crianças entram na adolescência, a importância formativa da família diminui enquanto a influência da escola aumenta: colegas e pares formam os grupos sociais mais importantes, enquanto os professores apoiam e orientam os alunos academicamente.

Os estudantes passam muito tempo na escola, e as relações sociais escolares desempenham um papel fundamental no desenvolvimento de sua identidade e apoio social (Allen *et al.*, 2018 [1]; Bokhorst, Sumter e Westenberg, 2010 [2]). Quando os alunos sentem que pertencem à escola e são capazes de se conectarem com adultos e colegas de maneira que se sintam seguros na escola, eles podem construir os sistemas de apoio social de que precisam, bem como navegar e perseverar nos desafios com mais facilidade. Isso aumenta sua disposição de se concentrarem na aprendizagem também (Osher e Berg, 2017 [3]). Por exemplo, os estudantes que acreditam que os professores os apoiam, se preocupam com eles, respeitam-nos e elogiam-nos têm mais probabilidade de gostarem da escola e se envolverem mais com ela (Hallinan, 2008 [4]; Danielsen *et al.*, 2009 [5]; Wang e Eccles, 2012 [6]). No PISA 2018, os estudantes que relataram um maior senso de pertencimento tiveram pontuações mais altas na avaliação de leitura após ser levado em consideração o nível socioeconômico (OCDE, 2019 [7]). Esses alunos também relataram níveis mais elevados de cooperação entre seus colegas e tinham maior probabilidade de obter um diploma universitário. A SSES se baseia em descobertas anteriores e amplia a discussão sobre as diferenças individuais nas relações sociais na escola, focalizando o papel das competências socioemocionais. Mas, primeiro, esta seção fornece *insights* sobre quais alunos correm mais risco de terem relações sociais ruins na escola nas cidades que participam da SSES.

A SSES fornece três indicadores de relações sociais na escola: o sentimento dos alunos de pertencimento à escola; sua exposição ao *bullying*; e a relação entre alunos e professores. Esses três indicadores captam as interações entre os três atores mais importantes dentro do ambiente escolar: alunos, professores e colegas. O sentimento de pertencimento é uma medida mais geral das relações sociais na escola e é influenciado por amigos, colegas e outros membros da comunidade escolar. Os dois indicadores restantes focam mais especificamente nas percepções dos estudantes sobre seu relacionamento com os professores e o relacionamento entre os colegas. Estas três medidas fornecem informações sobre diferentes aspectos das relações sociais na escola, mas estão relacionadas entre si (ver Tabela 5.1) (a correlação média é de 0,26 para os alunos mais velhos e de 0,32 para os mais jovens). Os alunos que relataram se darem bem com seus professores são apenas ligeiramente menos propensos a relatarem terem sido expostos ao *bullying* (a correlação média é de -0,11 para a coorte mais velha e de -0,15 para a coorte mais jovem). Mesmo que essas associações sejam de pequenas a moderadas, todas são estatisticamente significativas e alinhadas com pesquisas anteriores (Allen *et al.*, 2016 [8]; Slaten *et al.*, 2016 [9]).

Tabela 5.1. Relações entre os três indicadores de relações sociais na escola, por cidade

Correlações bivariadas entre os três indicadores das relações sociais na escola

	10 anos de idade			15 anos de idade		
	Pertencimento à escola - exposição ao bullying	Pertencimento escolar - relações professor-aluno	Exposição ao bullying - relações aluno-professor	Pertencimento à escola - exposição ao bullying	Pertencimento à escola - relações professor-aluno	Exposição ao bullying - relações aluno-professor
Bogotá	-0,37	0,31	-0,11	-0,23	0,22	-0,06
Daegu	-0,24	0,27	-0,08	-0,21	0,26	-0,07
Helsinque	-0,38	0,32	-0,2	-0,26	0,25	-0,12
Houston	-0,37	0,31	-0,16	-0,27	0,29	-0,1
Istambul	-0,39	0,35	-0,19	-0,27	0,3	-0,08
Manizales	-0,39	0,34	-0,16	-0,25	0,25	-0,09
Moscou	-0,34	0,34	-0,14	-0,29	0,26	-0,16
Ottawa	-0,35	0,26	-0,16	-0,22	0,21	-0,17
Sintra	-0,33	0,19	-0,1	-0,23	0,13	-0,08
Suzhou	-0,4	0,39	-0,18	-0,28	0,33	-0,17
Média Internacional	-0,36	0,32	-0,15	-0,25	0,26	-0,11

Observação: Os dados de Sintra (Portugal) não atingiram os padrões de taxa de resposta dos alunos e não estão incluídos na média internacional.

Fonte: Base de dados da OCDE, SSES 2019 Tabela A5.1.

Stat Link <https://doi.org/10.1787/888934274133>

Senso de pertencimento escolar

A SSES mede o sentimento dos estudantes de pertencimento escolar, apresentando aos entrevistados seis proposições sobre como eles se sentem em seu ambiente escolar e como se sentem sobre suas conexões com outras pessoas na escola: Eu me sinto um estranho (ou excluído) na escola; Eu faço amigos facilmente na escola; Eu sinto que pertencimento à escola; Sinto-me estranho e deslocado na minha escola; Outros alunos parecem gostar de mim; e Sinto-me solitário na escola. Os alunos classificaram essas declarações de “discordo totalmente” a “concordo totalmente”. Com base nas respostas a esses seis itens, foi criada uma escala de sentimento de pertencimento à escola. Esse é o mesmo indicador usada no PISA 2015 e no PISA 2018 para medir o sentimento dos estudantes de pertencerem à escola.

Na SSES, a maioria dos alunos indicou que sente que pertence à escola. No entanto, em cada item da escala de senso de pertencimento à escola, cerca de 15 a 20% dos alunos em ambas as coortes de idade indicaram que não se sentiam pertencentes à escola (Figura 5.1, Tabela A5.2). Existem diferenças relativamente pequenas, no pertencimento à escola, entre os alunos por coorte de idade. Os alunos mais novos concordaram mais frequentemente com as afirmações “Faço amigos facilmente na escola” e “Sinto que pertencimento à escola”. No entanto, para outros itens, as associações com a idade não são claras. É interessante que, em Bogotá (Colômbia), Manizales (Colômbia) e Sintra (Portugal), alunos mais jovens indicaram simultaneamente maior pertencimento à escola em itens com frases positivas, como “Eu faço amigos facilmente na escola” e menos senso de pertencimento à escola, concordando mais frequentemente com o item com frases negativas, “Eu me sinto solitário na escola”. Isso cria um quadro misto em relação às diferenças de idade no senso de pertencimento escolar dos alunos nessas cidades. Em média, em todos os seis itens, as diferenças entre 10 e 15 anos de idade são maiores em Daegu (Coreia do Sul) (7,8 pontos percentuais entre coortes mais jovens e mais velhos) e Helsinque (Finlândia) (7,3 pontos percentuais), enquanto as menores diferenças de idade são encontradas em Istambul (3,2 pontos percentuais) e Houston (Estados Unidos) (3,5 pontos percentuais) (Tabela A5.2 e Tabela A5.3).

As meninas mais velhas indicaram ter o sentimento de pertencimento escolar com em nível ligeiramente inferior. Em cerca de metade das cidades, as meninas mais velhas concordaram menos com os itens formulados positivamente e mais com os formulados negativamente, sugerindo que as meninas tiveram níveis mais baixos de pertencimento à escola do que os meninos. Nem todas as cidades mostraram um grau semelhante de diferença de gênero. Em média, em todos os seis itens, as maiores diferenças de gênero entre os alunos mais velhos foram encontradas em Helsinque (Finlândia) (7,9 pontos percentuais entre meninos e meninas) e Moscou (Rússia) (7,2 pontos percentuais), enquanto a

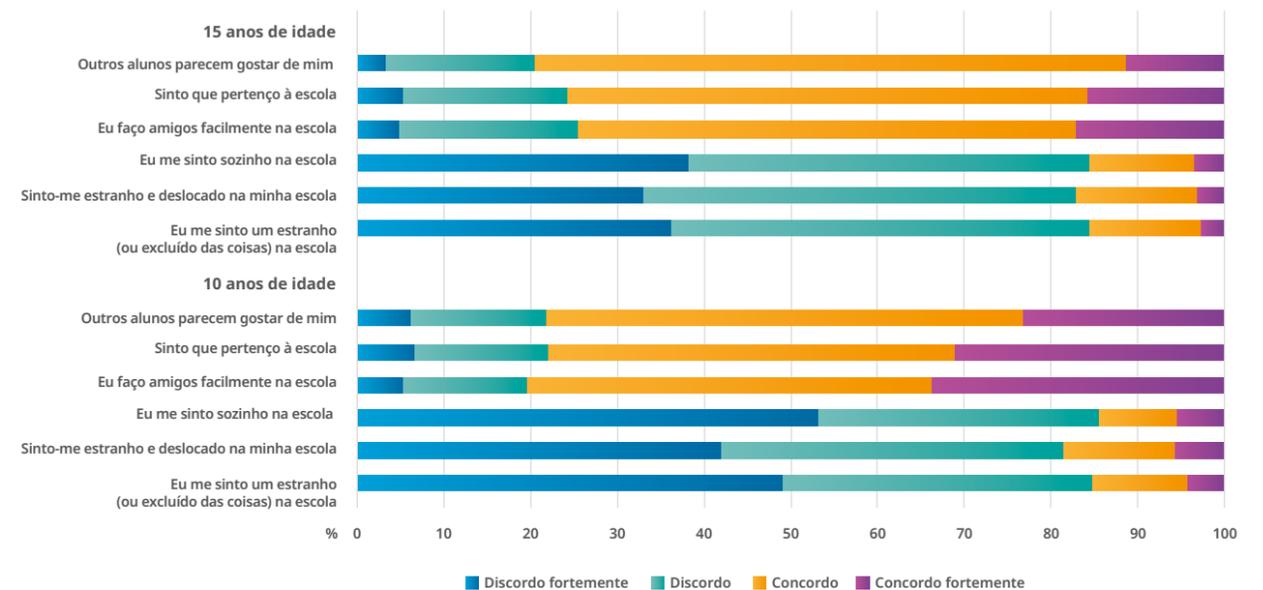
menor diferença de gênero foi em Suzhou (China) (1,8 ponto percentual). Nenhum padrão consistente nas diferenças de gênero foi encontrado para os alunos mais jovens (Tabela A5.4).

Os alunos de nível socioeconômico mais elevado, indicaram maior pertencimento escolar. Em média, nas cidades, os alunos com deste nível socioeconômico concordaram mais com itens com frases positivas, como “Eu faço amigos facilmente na escola” e menos com itens com frases negativas, como “Eu me sinto solitário na escola. As diferenças no pertencimento à escola relacionadas ao nível socioeconômico dos estudantes variam por item e são mais pronunciadas para os alunos mais jovens. Em média, em todos os seis itens, a maior disparidade socioeconômica no pertencimento à escola entre os alunos mais jovens foi encontrada em Suzhou (China) (10 pontos percentuais), enquanto Istambul (Turquia) teve a menor disparidade socioeconômica (5 pontos percentuais) (Tabela A5.5). A relação entre o pertencimento à escola dos alunos e o histórico familiar de migração também foi analisada, mas não foram observados padrões consistentes (Tabela A5.6).

Os resultados da SSES confirmam e ampliam o conhecimento pré-existente sobre a interação entre a demografia e os indicadores de pertencimento à escola. Os resultados do PISA 2015 e do PISA 2018 mostraram que os alunos de nível socioeconômico mais baixo tendem a se sentir menos socialmente conectados à escola do que os alunos mais ricos (OCDE, 2019 [10]; OCDE, 2017 [11]). O PISA 2018 também relatou resultados mistos para gênero, já que em cerca de metade dos países os meninos indicaram um maior senso de pertencimento à escola, enquanto na outra metade as meninas indicaram um maior senso de pertencimento (OCDE, 2019 [10]). Allen *et al.* (2018 [1]) descobriram que o gênero estava apenas fracamente associado ao senso de pertencimento escolar dos estudantes. O’Neel e Fuligni (2013 [12]) realizaram um estudo longitudinal onde examinaram como o senso de pertencimento escolar dos alunos mudou ao longo dos anos do Ensino Médio. Seus resultados mostram que, no 9º ano, o senso de pertencimento à escola das meninas era maior do que o dos meninos. No entanto, o sentimento de pertencimento à escola pelas meninas diminuiu ao longo do Ensino Médio, ao passo que a participação dos meninos na escola permaneceu estável. Em contraste, o estudo da Organização Mundial da Saúde (OMS) sobre Comportamento de Saúde em Crianças em Idade Escolar (HBSC), que analisa o quanto os alunos gostam da escola perguntando sobre a satisfação dos alunos com a mesma, descobriu que a satisfação com a escola diminuiu com a idade (de 11 a 15 anos) entre meninos e meninas (Inchley *et al.*, 2020 [13]). Os resultados da SSES relatados aqui são consistentes com as conclusões de que essas diferenças de gênero não são universais e existem em determinados países de acordo com o seu contexto.

Figura 5.1. Pertencimento à escola, por coorte

Porcentagem de estudantes, por nível de concordância (média internacional)



Observação: Os dados de Sintra (Portugal) não atingiram os padrões de taxa de resposta dos alunos e não estão incluídos na média internacional.

Fonte: Base de dados da OCDE, SSES 2019, Tabela A5.2.

Stat Link <https://doi.org/10.1787/888934274152>

Exposição ao bullying

A SSES mede a exposição ao bullying fazendo aos entrevistados quatro proposições sobre o bullying vivenciado pelo estudante nos 12 meses anteriores à pesquisa: Outros alunos zombaram de mim; Fui ameaçado por outros alunos; Outros alunos levaram ou destruíram coisas que pertenciam a mim; e Fui agredido o ou empurrado por outros alunos. Para os estudantes mais velhos, havia também duas perguntas sobre o cyberbullying, perguntando sobre a frequência com que as situações ocorriam com o jovem enquanto usasse chats ou redes sociais (Facebook, Instagram, Snapchat, etc.): Fui ameaçado por pessoas; e As pessoas espalharam rumores desagradáveis sobre mim. Os estudantes responderam em uma escala de quatro pontos variando de “nunca ou quase nunca” a “uma vez por semana ou mais”, com uma opção de resposta adicional para o grupo mais velho, “Eu não uso mídia social”. Com base nas respostas a esses quatro itens, foi criada uma escala de exposição ao bullying.

Estimar a prevalência do bullying é bastante difícil. A SSES traz novos resultados para a discussão. Por exemplo, os resultados do PISA 2018 mostraram que, em média, entre os países, 23% dos estudantes relataram terem sofrido bullying pelo menos algumas vezes por mês (OCDE, 2019 [10]). No entanto, tanto a SSES quanto o PISA relataram uma porcentagem maior de alunos sendo intimidados em comparação com o estudo no HBSC. O HBSC relatou que a proporção de alunos que relataram terem sofrido bullying pelo menos duas a três vezes nos últimos meses foi de apenas cerca de 10% (Inchley et al., 2020 [13]). As diferenças entre SSES, PISA e HBSC podem surgir dos diferentes períodos considerados (a referência a “alguns meses” vs “12 meses”) ou das diferentes áreas geográficas abrangidas. Por exemplo, a SSES inclui cidades de países que relatam uma alta prevalência de bullying (no PISA), como Houston (Estados Unidos) e Manizales (Colômbia), enquanto os Estados Unidos e a Colômbia não estão incluídos no estudo HBSC.

Certos tipos de bullying ocorrem com mais frequência do que outros. Ambas as coortes de idade relataram proporções consideráveis de estudantes que concordaram com a afirmação “Outros alunos zombaram de mim”, indicando que o bullying verbal é o tipo de bullying que ocorre com mais frequência. Cerca de 15% das meninas e 20% dos meninos na coorte mais jovem e 11% das meninas e 16% dos meninos na coorte mais velha indicaram que outros colegas zombaram deles pelo menos algumas vezes por mês nos últimos 12 meses. Menos estudantes indicaram que outros alunos os ameaçaram, levaram ou destruíram seus pertences ou que foram agredidos ou empurrados por outros alunos (Tabela A5.9). Esse achado é semelhante ao encontrado no PISA 2018, em que o bullying verbal — jovens zombando de seus colegas — foi o tipo de bullying que ocorreu com mais frequência (OCDE, 2019 [10]).

Há uma variação substancial entre as cidades na porcentagem de alunos que relataram terem sofrido bullying pelo menos algumas vezes por mês durante os últimos 12 meses (Tabela A5.7). Para a coorte mais jovem, as porcentagens variam entre 17 e 33%, enquanto as porcentagens variam entre 13% e 25% para a coorte mais velha. Entre os estudantes mais jovens, Helsinque (Finlândia) (17%) tem o menor percentual de alunos que relataram terem sofrido bullying, enquanto Houston (Estados Unidos) e Manizales (Colômbia) (ambos 33%) têm o maior percentual de alunos que relataram o mesmo. Entre os estudantes mais velhos, Sintra (Portugal), Suzhou (China) e Istambul (Turquia) (todos 13%) têm a menor porcentagem de alunos que relataram terem sofrido bullying, enquanto Ottawa (Canadá) (25%) e Manizales (Colômbia) (21%) têm a maior porcentagem. Os países criaram programas antibullying para combater a problemática nas escolas. Um exemplo de tal programa é descrito no Quadro 5.1.

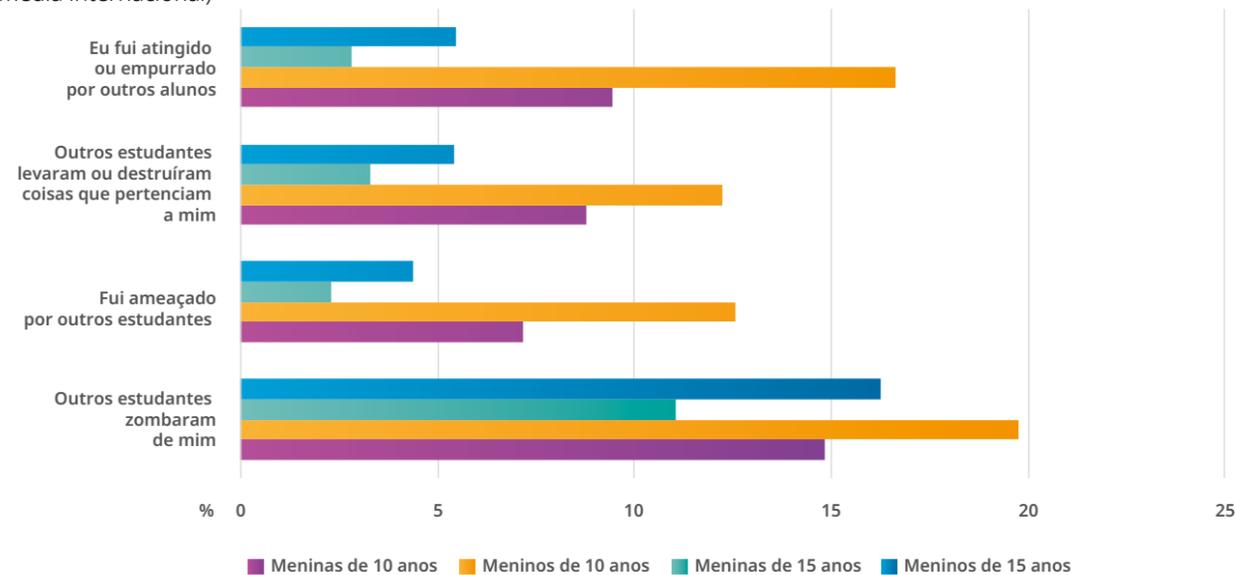
Os estudantes mais novos relataram bullying mais frequente. Em média, em todas as cidades, os alunos mais jovens relataram exposição mais frequente a todas as quatro formas de agressão (Tabela A5.7). A diferença média de idade em todas as cidades é de cerca de 6 pontos percentuais. As disparidades de idade são maiores em Sintra (Portugal) (11 pontos percentuais) e Manizales (Colômbia) (10% pontos), e as menores em Daegu (Coreia do Sul), Helsinque (Finlândia) e Ottawa (Canadá) (todas com 3 pontos percentuais). O estudo do HBSC também descobriu que a prevalência de intimidação era maior entre os alunos mais jovens e que essa prevalência diminuía com a idade em cerca de metade das jurisdições investigadas (Inchley et al., 2020 [13]).

Em média, os meninos indicaram maior exposição ao bullying em comparação com as meninas. As diferenças de gênero no bullying são particularmente pronunciadas para a coorte mais jovem. Os meninos indicaram maior exposição ao bullying em todos os quatro itens. A diferença média de gênero entre os estudantes mais jovens é de cerca de 5 pontos percentuais, em comparação com cerca de 3 pontos percentuais entre os alunos mais velhos. Entre os mais jovens, as disparidades de gênero são maiores em Bogotá e Manizales (Colômbia), bem como em Sintra (Portugal) (todos com 9 pontos percentuais), enquanto são menores em Daegu (Coreia do Sul) (2 pontos percentuais). Entre os estudantes mais velhos, as diferenças de gênero são maiores em Daegu (Coreia do Sul) e Ottawa (Canadá) (4 pontos percentuais), enquanto nenhuma diferença de gênero existe em Bogotá (Colômbia) e Sintra (Portugal) (Tabela A5.9). A diferença de gênero em relação ao bullying na forma de agressão física (“Outros alunos levaram ou destruíram coisas que pertenciam a mim” e “Fui agredido ou empurrado por outros alunos”) é consistente com os resultados do estudo HBSC, que relatou que os meninos, e especialmente os meninos mais jovens, eram mais propensos a se envolverem em um conflito físico (Inchley et al., 2020 [13]).

Diferenças na exposição dos jovens ao bullying relacionadas ao nível socioeconômico dos estudantes e seu histórico familiar de migração são observados apenas em algumas cidades. Algumas disparidades socioeconômicas e lacunas relacionadas ao status de imigração são encontradas entre os alunos mais jovens. Nesses casos, alunos mais pobres ou com histórico familiar de migração geralmente relatam maior exposição ao bullying (Tabela A5.10 e Tabela A5.11).

Figura 5.2. Exposição ao bullying, por coorte e gênero

Porcentagem de estudantes que responderam “algumas vezes por mês” ou “uma vez por semana ou mais” (média internacional)



Observação: Os dados de Sintra (Portugal) não atingiram os padrões de taxa de resposta dos alunos e não estão incluídos na média internacional.

Fonte: Base de dados da OCDE, SSES 2019 Tabela A5.9.

Stat Link <https://doi.org/10.1787/888934274171>

O bullying virtual não parece ocorrer com mais frequência do que o bullying ocorrido na escola. Os estudantes foram questionados se eles “foram ameaçados por pessoas” e se “as pessoas espalharam rumores desagradáveis sobre [eles]” enquanto conversavam ou usavam as redes sociais. Aproximadamente 7% dos estudantes mais velhos indicaram que foram expostos a qualquer uma das formas de cyberbullying algumas vezes por mês ou mais durante os últimos 12 meses. Em Suzhou (China) e Daegu (Coreia do Sul), apenas 2% dos alunos indicaram terem sido expostos ao cyberbullying, enquanto em Houston (Estados Unidos) e Ottawa (Canadá) 7% dos alunos indicaram terem sido expostos ao problema (Tabela A5.8).

Não foram encontradas diferenças de gênero, disparidades socioeconômicas ou especificidades de histórico familiar de migração para a exposição dos estudantes ao cyberbullying (Tabela A5.9, Tabela A5.10 e Tabela A5.11). Em contrapartida, o estudo HBSC descobriu que as meninas eram mais frequentemente vítimas de cyberbullying (Inchley et al., 2020 [13]).

Quadro 5.1. Programa *antibullying* na Finlândia - KiVa

KiVa é um programa *antibullying* realizado em escolas nacionais da Finlândia. O programa KiVa consiste em 10 encontros (2 aulas de 45 minutos) e tarefas conduzidas ao longo de um ano letivo. Os estudantes em turmas específicas têm aulas de KiVa uma ou duas vezes por mês. As aulas consistem em discussões sobre *bullying* e respeito pelos outros, como trabalhar em um grupo e diferentes tipos de exercícios e trabalho em equipe. As aulas e os temas são complementados pelo jogo de computador KiVa, onde os estudantes entram em uma escola virtual para praticar ações *antibullying* e recebem *feedback* sobre suas ações.

O objetivo do programa de sala de aula KiVa é educar os alunos sobre seu papel no combate ao *bullying*. Em vez de encorajar o *bullying* ou permitir passivamente que ele aconteça, os estudantes mostram que não o toleram apoiando seu colega que sofreu com as agressões.

O KiVa é baseado em três elementos principais:

- **Prevenção: para evitar que o bullying aconteça**
Ações preventivas, como o currículo KiVa, são direcionadas a todos os estudantes e têm como foco a prevenção do *bullying*. As atividades dos alunos e os jogos *online* são exemplos concretos desse tipo de ação e constituem a espinha dorsal do KiVa.
- **Intervenção: ferramentas para combater o bullying**
As ações intervencionistas no KiVa são direcionadas especificamente a crianças e adolescentes que já se envolveram com o *bullying*. O objetivo é fornecer às escolas e estudantes ferramentas com foco em soluções sobre como acabar com o problema.
- **Monitoramento anual**
O KiVa oferece ferramentas para monitorar a situação nas escolas por meio de pesquisas *online* anuais tanto para os estudantes quanto para os profissionais da educação. Estes fornecem às escolas informações sobre como melhorar seu trabalho *antibullying*.

Fonte: (Universidade de Turku (Finlândia), 2021 [14])

Relações aluno-professor

A SSES mede as relações entre alunos e professores perguntando aos entrevistados com que frequência eles tiveram as seguintes experiências na escola durante os últimos 12 meses: A maioria dos meus professores me tratou com justiça; Eu me dava bem com a maioria dos meus professores; e A maioria dos meus professores estava interessada no meu bem-estar. Os estudantes responderam em uma escala de quatro pontos variando de “nunca ou quase nunca” a “uma vez por semana ou mais”. Com base nas respostas a esses três itens, foi criada uma escala de relações aluno-professor.

Na SSES, a maioria dos estudantes em ambas as coortes de idade indicou uma boa relação aluno-professor. Em média em todos os três itens, 79% dos alunos na coorte mais velha relataram que “a maioria dos [seus] professores os tratava de maneira justa”, “[eles] se davam bem com a maioria dos [seus] professores” e “a maioria dos [seus] professores estavam interessados em [seu] bem-estar “pelo menos algumas vezes ao mês nos 12 meses anteriores à pesquisa (Tabela A5.12). Aproximadamente a mesma proporção de estudantes na coorte mais jovem (78%) fez afirmações semelhantes. No entanto, cerca de 22% dos alunos indicaram que nunca / quase nunca tiveram essas experiências ou que as vivenciaram apenas algumas vezes por ano.

A prevalência de relações positivas aluno-professor varia entre as cidades. Poucos estudantes relatam relações positivas com seus professores em Houston (Estados Unidos), com apenas 70% dos alunos mais jovens e 73% dos mais velhos relatando terem interações positivas com seus professores pelo menos algumas vezes por mês durante os 12 meses anteriores à pesquisa. Em contrapartida, mais alunos em Helsinque (Finlândia) (85% dos alunos mais jovens) e Suzhou (China) (83% dos alunos mais velhos) relataram interações regulares positivas entre aluno e professor (Tabela A5.12). As percepções dos estudantes sobre suas relações com seus professores evoluem à medida que envelhecem e ganham maturidade. Na maioria das cidades, os estudantes mais velhos relataram com

mais frequência que se dão bem com a maioria de seus professores, enquanto os alunos mais jovens relataram com mais frequência que a maioria de seus professores estava interessada em seu bem-estar. Essas relações evoluem, passando de uma relação mais carinhosa com crianças de 10 anos para uma relação mais de igual para igual entre professores e jovens de 15 anos.

Os alunos de origens socioeconômicas mais altas indicaram melhores relações aluno-professor (Figura 5.3). Em ambas as coortes de idade e em quase todas as cidades, os estudantes com deste grupo socioeconômico indicaram que os educadores se importavam bastante com eles, eles se davam bem com seus professores com mais frequência e os professores estavam mais interessados em seu bem-estar. Entre os alunos mais jovens, esta disparidade socioeconômica nas relações aluno-professor é menor em Istambul (Turquia) e Daegu (Coreia do Sul) (ambas com 6 pontos percentuais) e a maior em Suzhou (China) (18 pontos percentuais) e Moscou (Rússia) (15 pontos percentuais). Entre os estudantes mais velhos, a disparidade socioeconômica é menor em Daegu (Coreia do Sul) e Helsinque (Finlândia) (em ambas, 5 pontos percentuais) e maior em Houston (Estados Unidos) (14 pontos percentuais) e Ottawa (Canadá) (12 pontos percentuais) (Tabela A5.14).

As relações aluno-professor não variam muito dependendo do gênero dos estudantes ou do histórico familiar de migração. Em apenas alguns casos, meninas e estudantes sem histórico familiar de migração geralmente indicaram melhores relações aluno-professor. Por exemplo, meninas mais jovens em Helsinque (Finlândia) indicaram melhores relações aluno-professor em todas as três dimensões (Tabela A5.13 e Tabela A5.15).

As associações entre as relações aluno-professor e as características demográficas dos alunos são relativamente inconsistentes na bibliografia especializada. Isso deriva em parte dos diferentes termos, itens e respostas usados para se referir e avaliar as relações aluno-professor. Exemplos de termos para descrever as relações aluno-professor incluem apoio ao professor, relacionamento professor e proximidade aluno-professor. Além disso, a maioria dos estudos que relatam as relações aluno-professor, especialmente aqueles sobre estudantes mais jovens no Ensino Fundamental, baseiam-se em informações obtidas dos educadores. Os relatórios dos estudantes sobre as relações aluno-professor geralmente mostram uma correspondência de baixa a moderada com os relatórios do professor (Wu, Hughes e Kwok, 2010 [15]).

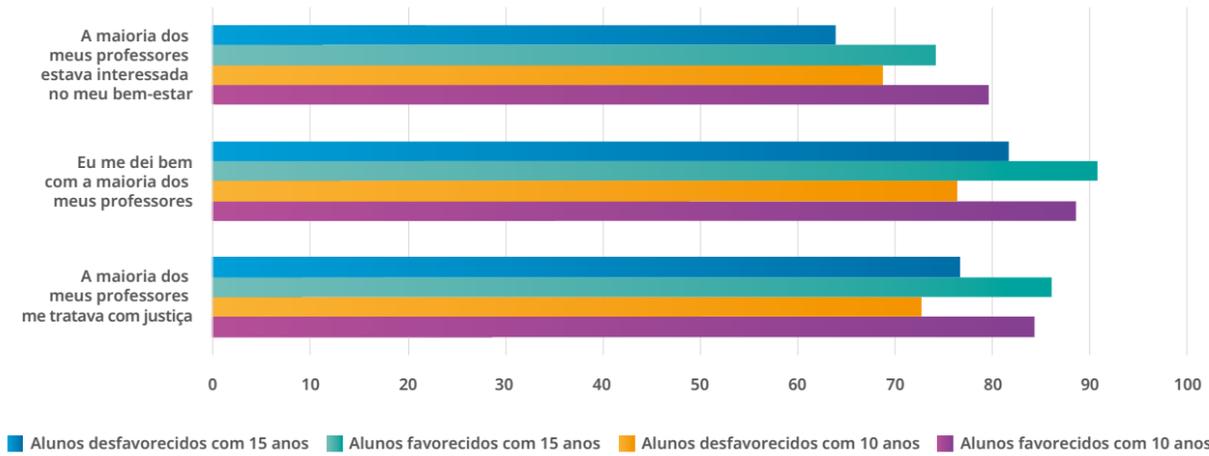
Com base nos relatórios dos estudantes, o impacto do gênero não é claro (McGrath e Van Bergen, 2015 [16]). Alguns estudos mais antigos descobriram que os meninos experimentam menos apoio e mais conflito em seus relacionamentos com os professores do que as meninas (Wu, Hughes e Kwok, 2010 [15]; Furrer e Skinner, 2003 [17]). No entanto, estudos mais recentes não encontraram nenhum impacto claro de gênero (Inchley *et al.*, 2020 [13]). Os resultados da SSES se alinham com a pesquisa recente de que o gênero se relaciona com as relações aluno-professor em algumas jurisdições, mas não em todos os ambientes.

Na bibliografia especializada, as relações aluno-professor geralmente diminuem à medida que o estudante envelhece, mas os resultados da SSES fornecem uma imagem da situação com algumas nuances. Furrer e Skinner (2003 [17]) descobriram que o senso de relacionamento dos estudantes com seus professores caiu do 5º para o 6º ano. Da mesma forma, o estudo do HBSC descobriu que a maioria dos estudantes relatou altos níveis de apoio de seus professores, mas que os alunos mais jovens (11 anos) tenderam a indicar níveis mais altos de apoio de seus professores do que os estudantes mais velhos (15 anos) (Inchley *et al.*, 2020 [13]). Embora as relações professor-aluno mais fracas entre os estudantes mais velhos possam ser o resultado deles se tornando mais independentes, os pesquisadores também especularam que a diminuição nas relações positivas poderia ser devido ao fato de os professores esperarem que os alunos mais velhos sejam mais maduros do que os mais jovens. Os estudantes mais velhos geralmente também passam menos tempo com os professores individualmente do que os mais jovens, o que pode resultar em alunos menos próximos de seus professores (McGrath e Van Bergen, 2015 [16]). Os resultados da SSES indicam que as relações positivas aluno-professor com a idade dependem do aspecto da relação, sugerindo uma mudança de uma relação de cuidado entre professores e crianças de 10 anos para uma relação mais igualitária com jovens de 15 anos.

As conclusões da SSES sobre o nível socioeconômico e as relações aluno-professor são consistentes com grande parte das pesquisas existentes. Uma revisão da bibliografia por McGrath e Van Bergen (2015 [16]) indica que estudantes de grupos étnicos minoritários e alunos oriundos de contextos socioeconômicos desfavoráveis têm relacionamentos menos próximos com seus professores em comparação com alunos não pertencentes a minorias e de níveis socioeconômicos mais elevados. No entanto, outro estudo encontra poucas evidências de uma relação entre o nível socioeconômico e o apoio do professor (Inchley *et al.*, 2020 [13]).

Figura 5.3. Relações aluno-professor, por coorte e nível socioeconômico

Porcentagem de alunos que responderam “algumas vezes por mês” ou “uma vez por semana ou mais” (média internacional)



Observação: Os dados de Sintra (Portugal) não atingiram os padrões de taxa de resposta dos alunos e não estão incluídos na média internacional.

Fonte: Base de dados da OCDE, SSES 2019 Tabela A5.14.
Stat Link <https://doi.org/10.1787/888934274190>

Como as competências socioemocionais se conectam às relações sociais na escola?

Esta seção examina quais competências socioemocionais estão relacionadas às três dimensões das relações sociais na escola incluídas na SSES. Compreender qual competência socioemocional está mais fortemente associada a cada dimensão das relações sociais na escola pode ajudar a informar as políticas para prevenir o *bullying* e promover um maior senso de pertencimento à escola e melhores relações professor-aluno.

Senso de pertencimento escolar

O senso de pertencimento escolar dos estudantes está mais fortemente relacionado a competências socioemocionais específicas em diferentes domínios, como iniciativa social, otimismo e cooperação. Este padrão é consistente tanto em coortes de idade quanto em cidades (Figura 5.4, Figura 5.5 e Tabela A5.16). A força das relações entre as habilidades socioemocionais e as percepções dos estudantes sobre suas relações sociais variam de acordo com a idade do aluno. Em média, entre as cidades, as maiores diferenças de idade nas relações entre o sentimento de pertencimento dos estudantes e as competências socioemocionais são encontradas em assertividade, curiosidade e autocontrole. Os alunos que gostam mais de suas escolas tendem a ser mais assertivos, principalmente quando mais velhos. Padrões semelhantes são encontrados para estudantes mais jovens que relatam níveis mais elevados de curiosidade e autocontrole (uma diferença de idade é identificada quando em pelo menos metade das cidades a relação entre pertencer à escola e uma competência difere por coorte de idade) (Tabela A5.16).

Figura 5.4. Relações entre o sentimento dos alunos de pertencimento à escola e as competências socioemocionais, jovens de 10 anos

Mudança nas competências socioemocionais relacionadas a um aumento de um desvio padrão no pertencimento à escola



Observação: Os dados de Sintra (Portugal) não atingiram os padrões de taxa de resposta dos alunos e não estão incluídos na média internacional. As diferenças significativas são coloridas, as diferenças não significativas são destacadas. As variáveis de controle incluem gênero, nível socioeconômico e histórico familiar de migração.

Fonte: Base de dados da OCDE, SSES 2019 Tabela A5.16.
Stat Link <https://doi.org/10.1787/888934274209>

Figura 5.5. Relações entre o sentimento dos alunos de pertencimento à escola e as competências socioemocionais, jovens de 15 anos

Mudança nas competências socioemocionais relacionadas a um aumento de um desvio padrão no pertencimento à escola



Observação: Os dados de Sintra (Portugal) não atingiram os padrões de taxa de resposta dos alunos e não estão incluídos na média internacional. As diferenças significativas são coloridas, as diferenças não significativas são destacadas. As variáveis de controle incluem gênero, nível socioeconômico e histórico familiar de migração.

Fonte: Base de dados da OCDE, SSES 2019 Tabela A5.16.

Stat Link <https://doi.org/10.1787/888934274228>

A Figura 5.4 e a Figura 5.5 mostram as associações individuais entre o sentimento dos alunos de pertencimento à escola e as competências socioemocionais por cidade. Em geral, o padrão das associações entre o sentimento dos alunos de pertencimento à escola e as suas competências socioemocionais é semelhante entre cidades e grupos de idade, exceto Sintra (Portugal). Para Sintra, as relações entre o sentimento de pertencimento à escola e a maior parte das competências dos estudantes parecem mais fortes do que noutras cidades. Uma vez que Sintra (Portugal) não cumpriu os padrões de taxa de resposta dos alunos, não é claro se esta constatação representa as relações reais entre o sentimento de pertencimento à escola por parte dos alunos e essas competências ou se isso se deve à potencial seletividade da amostra.

Os resultados da SSES fornecem mais especificidade ao que se sabe sobre as relações entre pertencimento escolar e competências socioemocionais. Por exemplo, em uma meta-análise e revisão da bibliografia, Allen e colegas (2018 [1]) descobriram que pertencer à escola estava positivamente relacionado às características pessoais dos alunos como autorregulação acadêmica, estabilidade emocional, autogestão e autoestima elevada. Os resultados da SSES alinham-se com estes resultados, mas também sugerem relações entre pertencimento escolar e iniciativa social e pertencimento escolar e cooperação. Os dados do PISA 2018 também sugeriram que os estudantes que relataram um maior senso de pertencimento também relataram níveis mais elevados de cooperação entre seus pares (OCDE, 2019 [7]). Os resultados da SSES informam as partes interessadas sobre como o pertencimento à escola é relativamente consistente entre as amostras de idade e país, embora existam algumas diferenças.

Exposição ao bullying

A exposição dos estudantes ao bullying está negativamente relacionada a quase todas as competências socioemocionais. Isso é verdadeiro em ambas as coortes de idade. Na média das cidades, a exposição dos alunos ao bullying parece estar mais fortemente ligada a competências inferiores nos domínios da regulação emocional (tolerância ao estresse, otimismo e controle emocional), bem como confiança. Os estudantes que relataram maior exposição ao bullying tendem a relatar menor otimismo, controle emocional, tolerância ao estresse e confiança (Figura 5.6, Figura 5.7 e Tabela A5.17). Outros estudos geralmente apoiam esses achados. Por exemplo, um estudo meta-analítico sobre a relação entre personalidade, bullying e comportamento de vitimização descobriu que ser intimidado está relacionado principalmente ao alto neuroticismo (baixa regulação emocional na SSES) (Mitsopoulou e Giovazolias, 2015 [18]). Kim, Leventhal e Koh (2006 [19]) acompanharam estudantes em escolas de Ensino Médio sul-coreanas por 10 meses e descobriram que ser intimidado causou o início de novos sintomas de comportamentos psicopatológicos subsequentes. Outros estudos também relatam deterioração do funcionamento comportamental, emocional e psicossocial em jovens que sofreram bullying (Hanish e Guerra, 2002 [20]; Ladd e Troop-Gordon, 2003 [21]). Vítimas de bullying tendem a apresentar níveis mais baixos de estabilidade emocional (Glasø et al., 2007 [22]; Tani et al., 2003 [23]) e não possuem habilidades emocionais eficazes para aliviar o estresse ou emoções negativas (Wilton, Craig e Pepler, 2000 [24]).

As relações entre a exposição dos alunos ao bullying e algumas de suas competências socioemocionais variam de acordo com a idade. Isso é válido em particular para competências de curiosidade e iniciativa social, em média, nas cidades. Entre os estudantes mais jovens, essas competências parecem ser mais afetadas negativamente pelo bullying (Tabela A5.17).

Esses resultados são consistentes com outros estudos que mostram que o bullying é um importante fator de risco para a saúde física e mental dos alunos, tanto a curto quanto a longo prazo (Wolke e Lereya, 2015 [25]). Ser intimidado aumenta o risco dos estudantes de depressão, ansiedade, baixa autoestima, tristeza e sentimentos de solidão (Kochel, Ladd e Rudolph, 2012 [26]; Livingston et al., 2019 [27]; OCDE, 2019 [7]; Rigby e Cox, 1996 [28]). Um ambiente escolar de apoio e cuidado, no entanto, está ligado a menos incidentes de bullying e à vontade dos alunos de buscar ajuda (Låftman, Östberg e Modin, 2017 [29]; Ma, 2002 [30]; Olweus, 2012 [31]). Em escolas onde os alunos percebem maior justiça, sentem que pertencem à escola, trabalham em um ambiente mais disciplinado, estruturado e cooperativo e têm professores menos punitivos, os estudantes são menos propensos a se envolverem em comportamentos de risco e violentos (Gottfredson et al., 2005 [32]; Kuperminc, Leadbeater e Blatt, 2001 [33]). O Quadro 5.2 mostra como as escolas prestam atenção e promovem um ambiente escolar positivo com o objetivo de fortalecerem as competências socioemocionais dos estudantes, particularmente as competências relacionadas ao domínio da regulação emocional.

Figura 5.6. Relações entre a exposição dos alunos ao bullying e competências socioemocionais, jovens de 10 anos

Mudança nas competências socioemocionais relacionadas a um aumento de um desvio padrão na exposição ao bullying



Observação: Os dados de Sintra (Portugal) não atingiram os padrões de taxa de resposta dos alunos e não estão incluídos na média internacional. As diferenças significativas são coloridas, as diferenças não significativas são destacadas. As variáveis de controle incluem gênero, nível socioeconômico e histórico familiar de migração.

Fonte: Base de dados OCDE, SSES 2019 Tabela A5.17.

Stat Link <https://doi.org/10.1787/888934274247>

Figura 5.7. Relações entre a exposição dos alunos ao bullying e competências socioemocionais, adolescentes de 15 anos

Mudança nas competências socioemocionais relacionadas a um aumento de um desvio padrão na exposição ao bullying



Observação: Os dados de Sintra (Portugal) não atingiram os padrões de taxa de resposta dos alunos e não estão incluídos na média internacional. As diferenças significativas são coloridas, as diferenças não significativas são destacadas. As variáveis de controle incluem gênero, nível socioeconômico e histórico familiar de migração.

Fonte: Base de dados da OCDE, SSES 2019 Tabela A5.17.

Stat Link <https://doi.org/10.1787/888934274266>

Quadro 5.2.

Promovendo a resiliência emocional do estudante em escolas de Ensino Fundamental e Médio: evidências de Victoria (Austrália)

Em 2016, escolas de Ensino Fundamental e Médio em Victoria (Austrália) adotaram o currículo Resilience, Rights and Respectful Relationships (RRRR). Ele tem como objetivo desenvolver as competências socioemocionais dos estudantes e promover a segurança dentro da sala de aula. O currículo cobre 8 competências socioemocionais principais, incluindo letramento emocional, desenvolvimento de força pessoal e estratégias de enfrentamento positivos, habilidades de resolução de problemas e gerenciamento de estresse, enfatizando a busca de ajuda em tempos de crise e ajudando os estudantes a descobrirem seu gênero e identidade, mantendo relações positivas entre os gêneros. Essas competências são enfatizadas usando uma abordagem de “escola integral”, que promove uma cultura de respeito e segurança em toda a escola por meio de práticas de sala de aula, currículo e políticas escolares abrangentes. Ao tomarem medidas concretas, dentro e fora da sala de aula, que promovem a resiliência do aluno, os professores e líderes escolares podem promover o bem-estar geral do estudante e melhoram as relações sociais em todos os níveis de educação. Tendo isso em vista, o currículo estabelece várias etapas que os professores podem realizar para garantir um clima positivo na sala de aula:

- **Configurando um espaço seguro:** Os professores são incentivados a trabalharem com os alunos para estabelecerem uma atmosfera amigável e respeitosa para que os alunos possam aprender, fazer perguntas e expressar opiniões. Isso é atingido envolvendo os estudantes na identificação de regras e expectativas e no estabelecimento de padrões relativos à privacidade. Isso ajuda os alunos a buscarem ajuda em relação à sua saúde mental e desenvolve sua força pessoal por meio da interação próxima com o professor.
- **Discutindo questões de violência:** Os professores são incentivados a iniciarem discussões sobre a prevenção da violência escolar de maneira gentil e não desencadeadora de conflitos. As atividades recomendadas incluem jogos baseados em cenários, projetos de arte e contação de histórias para orientar os estudantes sobre as diferentes formas de violência. Isso ajuda os jovens a entenderem que a violência de gênero é prejudicial desde cedo e permite que respondam de forma adequada a ela.
- **Reconhecendo o sofrimento mental por meio da observação:** Os professores são encorajados a observarem e a responderem apropriadamente aos sinais de angústia e violência de gênero dentro e fora das salas de aula. Isso pode ser alcançado a partir da atenção aos padrões de interação rude, assédio verbal e faltas recorrentes entre os alunos.
- **Seguindo os sinais de perigo:** Além de observarem o sofrimento mental, os professores são incentivados a iniciarem conversas de acompanhamento com estudantes e autoridades escolares. Recomenda-se que as conversas sejam conduzidas discretamente e que os relatos dos alunos sobre *bullying* e assédio sejam ouvidos com atenção.
- **Tranquilizando os alunos:** Os professores também devem assegurar aos alunos que eles tenham todo o apoio e ajuda. Nos casos em que haja uma ameaça à segurança e ao bem-estar dos estudantes, espera-se que os professores relatem isso ao corpo administrativo da escola.

Fonte: (Departamento de Educação e Formação, 2018 [34])

Relações aluno-professor

Em média, nas cidades, as relações aluno-professor estão positivamente relacionadas a todas as competências socioemocionais. Certas competências se relacionam mais fortemente com as relações aluno-professor. São essas: otimismo, curiosidade e motivação para a realização acadêmica, seguida de perto por cooperação e autoeficácia (Figura 5.8 e Figura 5.9). A conexão entre as relações aluno-professor e as competências socioemocionais não variam dependendo da idade do aluno, exceto quanto à empatia. Os estudantes que têm relações mais positivas com seus professores tendem a ser mais empáticos, especialmente aos 10 anos de idade (Tabela A5.18).

Figura 5.8. Relação entre as relações aluno-professor e competências socioemocionais, jovens de 10 anos

Mudança nas relações aluno-professor relacionada a um aumento de um desvio padrão nas competências



Observação: Os dados de Sintra (Portugal) não atingiram os padrões de taxa de resposta dos alunos e não estão incluídos na média internacional. As diferenças significativas são coloridas, as diferenças não significativas são destacadas. As variáveis de controle incluem gênero, nível socioeconômico e histórico familiar de migração.

Fonte: Base de dados da OCDE, SSES 2019 Tabela A5.18.

Stat Link <https://doi.org/10.1787/888934274285>

Otimismo, curiosidade e motivação para a realização acadêmica, principalmente, estão relacionados ao bom relacionamento de alunos e professores, achado também observado em outros estudos. Zee, Koomen e Van der Veen (2013 [35]) descobriram que o desempenho em uma tarefa e a colaboração estão ligados a relacionamentos próximos e não conflitantes entre alunos e professores, enquanto a baixa regulação emocional está ligada a relacionamentos dependentes e conflitantes. A motivação para a realização acadêmica se identifica mais intimamente com o domínio do desempenho de tarefas, e o otimismo faz parte do domínio da regulação emocional. Além disso, os sentimentos de proximidade dos alunos com os professores estão positivamente relacionados ao envolvimento em sala de aula, o que pode ser visto como uma forma de motivação para realização acadêmica (Furrer e Skinner, 2003 [17]).

Figura 5.9. Relação entre as relações aluno-professor e competências socioemocionais, adolescentes de 15 anos

Mudança nas relações aluno-professor relacionada a um aumento de um desvio padrão nas competências



Observação: Os dados de Sintra (Portugal) não atingiram os padrões de taxa de resposta dos alunos e não estão incluídos na média internacional. As diferenças significativas são coloridas, as diferenças não significativas são destacadas. As variáveis de controle incluem gênero, nível socioeconômico e histórico familiar de migração.

Fonte: Base de dados da OCDE, SSES 2019 Tabela A5.18.

Stat Link <https://doi.org/10.1787/888934274304>

O que as descobertas significam para pais, educadores e formuladores de políticas?

Os sistemas educacionais de hoje buscam um desenvolvimento mais integral dos alunos. Isso inclui mais do que o desenvolvimento das suas habilidades cognitivas. Reconhece a importância do bem-estar psicológico e das relações sociais dos estudantes no ambiente escolar. Um ambiente escolar mais solidário e atencioso pode ajudar a combater o bullying e incentivar os jovens a procurar ajuda quando precisam. Quando os alunos percebem que são tratados de maneira justa, a escola e seus funcionários os ajudam a desenvolverem um senso de pertencimento, proporcionam um ambiente disciplinado, estruturado e cooperativo, o ambiente é favorável e menos punitivo, as competências socioemocionais dos estudantes se desenvolvem melhor, e eles são menos propensos a envolverem-se em interações violentas e negativas.

Diferenças nas relações sociais dos estudantes nas escolas, relacionadas aos dados demográficos foram encontradas para idade, gênero e nível socioeconômico. No geral, o sentimento dos estudantes de pertencer à escola, a exposição ao bullying e as relações aluno-professor são diferentes, dependendo da demografia dos jovens. As meninas mais velhas relataram um sentimento mais fraco de pertencimento à escola. Os alunos mais novos, especialmente os meninos, indicaram mais exposição a diferentes tipos de bullying. No entanto, os meninos ainda indicaram um maior senso de adaptação à escola do que as meninas. Além disso, os alunos com origens socioeconômicas mais altas indicaram um maior senso de pertencimento à escola e melhores relações aluno-professor em comparação com alunos de níveis mais baixos. No entanto, havia poucas diferenças entre os estudantes com e sem histórico familiar de migração em termos de relações escolares e competências socioemocionais.

As análises indicam que o senso de pertencimento dos alunos na escola e as relações aluno-professor estão consistentemente e positivamente relacionadas às competências socioemocionais. A exposição ao bullying está consistentemente e negativamente relacionada às competências. Além disso, diferentes habilidades socioemocionais estão mais fortemente relacionadas ao sentimento dos estudantes de pertencer à escola, à exposição ao bullying e às relações aluno-professor. Os alunos que relatam um maior senso de adaptação na escola também tendem a relatar mais cooperação, otimismo e iniciativa social, enquanto as boas relações aluno-professor estão mais fortemente relacionadas a um maior otimismo, curiosidade e motivação para realização acadêmica. Os alunos que relataram ter sofrido bullying tenderam a apresentar menores competências socioemocionais no domínio da regulação emocional: controle emocional, otimismo e tolerância ao estresse.

Em outras palavras, os estudantes que sentem que pertencem à escola são mais propensos a se darem bem e trabalharem bem com os colegas de classe e amigos. Em contraste, os alunos que sofrem bullying tendem a relatar habilidades inferiores tanto no domínio da regulação emocional quanto no da confiança. Essas competências estão relacionadas a um menor bem-estar psicológico (ver Capítulo 3). É provável que os alunos que sofrem bullying vivenciem emoções negativas e confiem menos nas outras pessoas. Isso também pode ter um impacto sobre o desempenho acadêmico: a confiança está positivamente relacionada às notas de matemática entre jovens de 15 anos em 7 das 9 cidades com dados disponíveis neste indicador após serem isoladas as variáveis socioeconômicas e de gênero, pontuações no teste de habilidade cognitiva e outras competências socioemocionais (ver Capítulo 2). Por fim, os estudantes que se dão bem com seus professores relatam maior curiosidade e motivação para a realização acadêmica. A curiosidade e a motivação para a realização acadêmica indicam foco e determinação em aprender e se sair bem na escola. É provável que os alunos que se dão bem com seus professores sejam mais engajados, queiram ter um bom desempenho na escola e gostem de aprender mais do que alunos que não se dão bem com seus professores.

Há ampla evidência de que melhorar o sentimento de pertencimento dos estudantes à escola e as relações com os professores, além de reduzir o bullying, estão positivamente relacionados aos resultados desejáveis dos alunos, como melhor desempenho acadêmico e maior bem-estar (OCDE, 2019 [7]). As relações aluno-professor estão relacionadas a um melhor funcionamento social, envolvimento na aprendizagem, desempenho acadêmico e menos problemas comportamentais (Roorda et al., 2011 [36]). Ao mesmo tempo, o bullying e o cyberbullying podem ter efeitos negativos e duradouros. Os alunos que sofrem bullying são mais propensos a desenvolverem problemas físicos e psicológicos, como depressão e uma tendência maior de tentarem o suicídio (OCDE, 2018 [37]; Burns e Gottschalk, 2019 [38]). O bullying também pode afetar adversamente o desempenho acadêmico dos alunos e é mostrado que afeta adversamente a saúde, a renda e os resultados sociais dos estudantes quando adultos (Wolke et al., 2013 [39]). O bullying é uma preocupação política séria, e compreender a prevalência do bullying tanto online quanto pessoalmente pode ajudar

a combatê-lo. Os resultados neste capítulo mostram que fortalecer as competências socioemocionais também pode ser uma forma de ajudar os estudantes a desfrutarem de melhores relações sociais na escola e vice-versa. Existem inúmeras intervenções nas escolas que combatem o *bullying*. Os resultados deste capítulo podem ajudar a direcionar essas estratégias mais de perto. Por exemplo, os meninos indicaram que sofrem *bullying* mais do que as meninas, e o *bullying* verbal é o tipo de *bullying* que ocorre com mais frequência. Por outro lado, as meninas e os estudantes de baixo nível socioeconômico indicaram um sentimento de adaptação mais fraco à escola. É importante aprender mais sobre as associações entre relações sociais na escola e socioemocional para se obter uma melhor compreensão de como as escolas e os professores podem criar ambientes escolares e de ensino mais propícios à aprendizagem e ao bem-estar dos estudantes.

Os dados da SSES mostram que diferentes competências socioemocionais estão relacionadas a diferentes aspectos considerados importantes na vida dos alunos. O Capítulo 2 mostra que a curiosidade e a persistência, especialmente, estão positivamente relacionadas ao desempenho acadêmico dos estudantes. O Capítulo 3 mostra que o otimismo, seguido pela confiança e tolerância ao estresse estão especialmente relacionados positivamente aos indicadores de bem-estar psicológico dos alunos. O Capítulo 4 mostra que os estudantes que se classificam como altamente criativos tendem a se descrever como persistentes e ansiosos para aprenderem coisas novas. Este capítulo mostra que o otimismo está relacionado a todos os três indicadores das relações sociais na escola, mas que a cooperação e a iniciativa social também estão positivamente relacionadas ao senso de pertencimento escolar dos alunos. Controle emocional, tolerância ao estresse e confiança estão negativamente relacionados ao *bullying*, e curiosidade e motivação para a realização acadêmica estão relacionadas ao bom relacionamento dos alunos e professores. Esses resultados mostram que diferentes habilidades são importantes para os diferentes resultados dos estudantes. Apesar do fato de que competências socioemocionais costumam ser usadas como um termo abrangente para denotar características comuns, elas são, na verdade, um compêndio de habilidades complementares que estão relacionadas de forma diferente a diferentes resultados e contextos.

Algumas dessas competências, como curiosidade, controle emocional e cooperação, têm um impacto positivo implícito em uma ampla gama de resultados e contextos, tanto no nível individual quanto no social. Em outros casos, algumas habilidades, como ser mais descontraído e sociável, podem depender mais especificamente dos objetivos do estudante. Por exemplo, no mercado de trabalho, a extroversão pode ser mais relevante para papéis empreendedores e gerenciais, onde a interação social é crucial. A introversão pode se adequar melhor a trabalhos técnicos e, onde é necessária atenção aos detalhes. Se alguém fosse introvertido, mas quisesse entrar em vendas, aprender como se sentir mais confortável nas interações sociais seria útil. Por outro lado, alguém extrovertido, mas interessado em desenvolver algoritmos de *machine-learning*, pode se beneficiar trabalhando em estratégias para permanecer focado e evitar interações sociais. Como músicos em uma orquestra, os estudantes podem atingir seu potencial socioemocional máximo quando encontram seu papel no concerto e treinar até se tornarem proficientes.

Referências

- Allen, K. et al. (2018), "What schools need to know about fostering school belonging: a meta analysis", *Education Psychology Review*, Vol. 30, pp. 1-34, <http://dx.doi.org/DOI.10.1007/s10648-016-9389-8>. [1]
- Bokhorst, C., S. Sumter and M. Westenberg (2010), "Social support from parents, friends, classmates and teachers in children and adolescents aged 9-18 years: who is perceived as most supportive?", *Social Development*, Vol. 19/2, pp. 417-426, <http://dx.doi.org/doi:10.1111/j.1467-9507.2009.00540.x>. [2]
- Burns, T. and F. Gottschalk (eds.) (2019), *Educating 21st Century Children: Emotional Well-being in the Digital Age*, Educational Research and Innovation, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/b7f33425-en>. [36]
- Danielsen, A. et al. (2009), "School-related social support and students' perceived life satisfaction", *The Journal of Educational Research*, Vol. 102/4, pp. 303-320, <https://doi.org/10.3200/JOER.102.4.303-320>. [5]
- Department of Education and Training (2018), *Resilience, Rights and Respectful Relationships: Introduction*. [5]
- Furrer, C. and E. Skinner (2003), "Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance", *Journal of Educational Psychology*, Vol. 95/1, pp. 148-162, <http://dx.doi.org/DOI:10.1037/0022-0663.95.1.148>. [32]
- Glasø, L. et al. (2007), "Do targets of workplace bullying portray a general victim personality profile?", *Scandinavian Journal of Psychology*, Vol. 48/4, <https://doi.org/10.1111/j.1467-9450.2007.00554.x>. [20]
- Gottfredson, G. et al. (2005), "School climate predictors of school disorder: Results from a national study of delinquency prevention in schools", *Journal of Research in Crime and Delinquency*, Vol. 42/4, pp. 412-444, <http://dx.doi.org/10.1177/0022427804271931>. [30]
- Hallinan, M. (2008), "Teacher influences on students' attachment to school", *Sociology of Education*, Vol. 81, pp. 271-283. [4]
- Hanish, L. and N. Guerra (2002), "A longitudinal analysis of patterns of adjustment following peer victimization", *Development and Psychopathology*, pp. 69-89. [18]
- Inchley, J. et al. (2020), *Spotlight on adolescent health and well-being. Findings from the 2017/2018 Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) survey in Europe and Canada. International report. Volume 1. Key findings*, Copenhagen: WHO Regional Office for Europe. [11]
- Kim, Y., B. Leventhal and Y. Koh (2006), "School bullying and youth violence: Causes or consequences of psychopathological behavior?", *Arch Gen Psychiatry*, Vol. 63/9, pp. 1035-1041, <http://dx.doi.org/doi:10.1001/archpsyc.63.9.1035>. [17]
- Kochel, K., G. Ladd and K. Rudolph (2012), "Longitudinal Associations Among Youth Depressive Symptoms, Peer Victimization, and Low Peer Acceptance: An Interpersonal Process Perspective", *Child Development*, Vol. 83/2, pp. 637-650, <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01722.x>. [24]
- Kuperminc, G., B. Leadbeater and S. Blatt (2001), "School social climate and individual differences in vulnerability to psychopathology among middle school students", *Journal of School Psychology*, Vol. 39/2, pp. 141-159, [http://dx.doi.org/10.1016/S0022-4405\(01\)00059-0](http://dx.doi.org/10.1016/S0022-4405(01)00059-0). [31]
- Ladd, G. and W. Troop-Gordon (2003), "The role of chronic peer difficulties in the development of children's psychological adjustment problems", *Child Development*, Vol. 74/5, pp. 1344-1367. [19]
- Låftman, S., V. Östberg and B. Modin (2017), "School climate and exposure to bullying: a multilevel study", *School Effectiveness and School Improvement*, Vol. 28/1, pp. 153-164, <http://dx.doi.org/10.1080/09243453.2016.1253591>. [27]
- Livingston, J. et al. (2019), "Proximal Associations among Bullying, Mood, and Substance Use: A Daily Report Study", *Journal of Child and Family Studies*, Vol. 28/9, pp. 2558-2571, <http://dx.doi.org/10.1007/s10826-018-1109-1>. [25]

- Ma, X. (2002), "Bullying in middle school: Individual and school characteristics of victims and offenders", School Effectiveness and School Improvement, Vol. 13/1, pp. 63-89, <http://dx.doi.org/10.1076/sesi.13.1.63.3438>. [28]
- McGrath, K. and P. Van Bergen (2015), "Who, when, why and to what end? Students at risk of negative student-teacher relationships and their outcomes", Educational Research Review, Vol. 14, pp. 1-17, <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.12.001>. [14]
- Mitsopoulou, E. and T. Giovazolias (2015), "Personality traits, empathy and bullying behavior: a meta-analytic approach", Aggression and violent behavior, Vol. 21, pp. 61-72, <https://doi.org/10.1016/j.avb.2015.01.007>. [16]
- OECD (2019), PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/acd78851-en>. [7]
- OECD (2018), Children and Young People's Mental Health in the Digital Age, Shaping the Future. [35]
- OECD (2017), PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being, PISA, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264273856-en>. [9]
- Olweus, D. (2012), "Cyberbullying: An overrated phenomenon?", European Journal of Developmental Psychology, Vol. 9/5, pp. 520-538, <http://dx.doi.org/10.1080/17405629.2012.682358>. [29]
- O'Neel, C. and A. Fulign (2013), "A longitudinal study of school belonging and academic motivation across high school", Child Development, Vol. 84/2, pp. 678-692, <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01862.x>. [10]
- Osher, D. and J. Berg (2017), School Climate and Social and Emotional Learning: The Integration of Two Approaches. [3]
- Rigby, K. and I. Cox (1996), "Notes and shorter communications the contribution of bullying at school and low self-esteem to acts of delinquency among Australian teenagers", Personality and Individual Differences, Vol. 21/4, pp. 609-612, [http://dx.doi.org/10.1016/0191-8869\(96\)00105-5](http://dx.doi.org/10.1016/0191-8869(96)00105-5). [26]
- Roorda, D. et al. (2011), "The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement: a meta-analytic approach", Review of Educational Research, Vol. 81/4, pp. 493-529, <http://dx.doi.org/DOI: 10.3102/0034654311421793>. [34]
- Slaten, C. et al. (2016), "School Belonging: A Review of the History, Current Trends, and Future Directions", The Educational and Developmental Psychologist, Vol. 33/1, pp. 1-15, <http://dx.doi.org/10.1017/edp.2016.6>. [8]
- Tani, F. et al. (2003), "Bullying and the Big Five: A study of childhood personality and participant roles in bullying incidents", School Psychology International, Vol. 24/2, pp. 131-146, <https://doi.org/10.1177/0143034303024002001>. [21]
- University of Turku (Finland) (2021), KiVa Antibullying Program, <https://www.kivaprogram.net> (accessed on May 2021). [12]
- Wang, M. and J. Eccles (2012), "Social support matters: longitudinal effects of social support on three dimensions of school engagement from middle to high school", Child development, Vol. 83/3, pp. 877-895, <http://dx.doi.org/DOI: 10.1111/j.1467-8624.2012.01745.x>. [6]
- Wilton, M., W. Craig and D. Pepler (2000), "Emotional regulation and display in classroom victims of bullying: characteristic expressions of affect, coping styles and relevant contextual factors", Social Development, Vol. 9/2, pp. 226-245, <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00121>. [22]
- Wolke, D. et al. (2013), "Impact of Bullying in Childhood on Adult Health, Wealth, Crime and Social Outcomes", Psychological Science, Vol. 24/10, pp. 1958-1970, <http://dx.doi.org/10.1177/0956797613481608>. [37]
- Wolke, D. and S. Lereya (2015), Long-term effects of bullying, BMJ Publishing Group, <http://dx.doi.org/10.1136/archdischild-2014-306667>. [23]
- Wu, J., J. Hughes and O. Kwok (2010), "Teacher-student relationship quality type in elementary grades: effects on trajectories for achievement and engagement", Journal of School Psychology, Vol. 48/5, pp. 357-387, <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2010.06.004>. [13]
- Zee, M., H. Koomen and I. Van der Veen (2013), "Student-teacher relationship quality and academic adjustment in upper elementary school: the role of student personality", Journal of School Psychology, Vol. 51/4, pp. 517-533, <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2013.05.003>. [33]

ANEXO A

Antecedentes Técnicos

**Anexo A1:
Construção de escalas de avaliação socioemocional**

**Anexo A2:
Índices baseados no questionário de contexto**

**Anexo A3:
Análise de regressão LASSO**

ANEXO A1 Construção de escalas de avaliação socioemocional

Correções para potenciais vieses na medição

A avaliação da SSES, como todas as avaliações, é suscetível a vários erros de medição possíveis. Apesar dos grandes investimentos que a SSES faz no monitoramento do processo de tradução, padronizando a administração da avaliação, selecionando questões e analisando a qualidade dos dados, a comparabilidade completa entre países e subpopulações nem sempre pode ser garantida. Embora os questionários autorrelatados sejam o método preferido para medir traços psicológicos, eles podem ser afetados pela interpretação dos respondentes do item do questionário. Essas mensurações autorrelatadas são suscetíveis a vários vieses: de desejabilidade social, em que os alunos fornecem respostas que eles consideram mais aceitáveis socialmente; do grupo de referência, onde os estudantes se comparam ao grupo de pessoas ao seu redor enquanto respondem às perguntas, e quando o próprio grupo de referência pode diferir de um aluno para outro e de escola para escola; do estilo de resposta, em que estudantes de diferentes culturas fornecem diferentes padrões de respostas, mais extremas ou mais modestas.

A SSES reconhece esses vieses potenciais e tenta minimizar o efeito desses vieses potenciais sobre as variáveis, e as relações entre elas, apresentadas neste relatório. Primeiramente, SSES controla as tendências de resposta aquiescente nas competências socioemocionais dos alunos. Em segundo lugar, a SSES usa vinhetas-âncora para combater o viés potencial do grupo de referência. Em terceiro lugar, a SSES avalia as competências socioemocionais dos estudantes por meio da avaliação direta (aluno) e indireta (pais e professores).

Estilo de resposta aquiescente

A aquiescência refere-se às tendências entre os respondentes de concordar ou discordar de diferentes afirmações formuladas positivamente e negativamente, independentemente do conteúdo, da redação e da direção. Tais estilos de resposta podem resultar em medidas tendenciosas, e o cálculo de conjuntos de respostas de aquiescência (ARS) foi sugerido como uma forma de modelar tais tendências de resposta para itens do tipo Likert (Primi *et al.*, 2020 [1]).

Uma forma de controlar a aquiescência é usar um conjunto equilibrado de itens por escala em que os formulados positivamente e negativamente são pareados dentro das escalas. Uma das características do desenho da avaliação da SSES era ter itens redigidos de forma positiva e negativa dentro de cada conjunto de itens que uma escala de construto em particular mede. No entanto, os itens não estavam equilibrados de maneira uniforme. A fim de derivar um conjunto de respostas de aquiescência, 25 pares de itens em todas as escalas foram selecionados para os dados do estudante e dos pais.

Para controlar os estilos de resposta de aquiescência, os modelos de Análise Fatorial Confirmatória de Múltiplos Grupos (MGCFAs) foram estimados usando conjuntos de respostas de aquiescência como variáveis de controle como parte de modelos de múltiplos indicadores de causa múltipla (MIMIC), que geralmente mostraram ajuste de modelo melhorado e níveis mais altos de invariância de medição (OCDE, 2021 [2]).



Vinhetas-âncora

A comparabilidade transcultural é um aspecto metodológico importante da SSES. O viés de referência representa uma fonte potencial de incomparabilidade transcultural para medidas de autorrelato (Kankaraš, 2017 [3]). Refere-se a uma situação em que pessoas de diferentes países respondem à mesma pergunta usando diferentes padrões de referência. Em particular, uma pergunta como: “Eu me vejo como alguém que tende a ser preguiçoso” pode ter uma resposta diferente dependendo dos padrões ou pontos de referência de uma pessoa sobre o que significa ser preguiçoso. Portanto, é possível que as classificações nacionais das respostas a essa questão não se correlacionem com medidas factuais, como a média de horas de trabalho (Schmitt *et al.*, 2007 [4]). O viés de referência pode ser um problema ao comparar dados agregados entre culturas, mas não ao comparar pontuações individuais dentro da mesma cultura (Kyllonen e Bertling, 2013 [5]).

Uma maneira de tentar reduzir o viés de referência potencial é usando vinhetas-âncora. As vinhetas-âncora são projetadas para identificar o sistema de referência usado pelos respondentes para avaliar os comportamentos apresentados em uma determinada escala. Com base nas respostas obtidas nas vinhetas-âncora, as respostas dos entrevistados às competências socioemocionais podem ser ajustadas para dar conta das diferenças em seus sistemas de referência. Esse ajuste poderia reduzir o possível viés introduzido por entrevistados de diferentes culturas, usando diferentes sistemas de referência para avaliar os mesmos comportamentos. Exemplos de vinhetas-âncora usadas na SSES 2019 podem ser consultados no Relatório Técnico SSES 2019 (OCDE, 2021 [2]).

Ao contrário dos ajustes por aquiescência, as vinhetas-âncora geralmente não melhoram a avaliação além do que já foi feito e, portanto, não são incluídas no dimensionamento final das competências socioemocionais. No entanto, é possível que a exposição às vinhetas-âncora no início da avaliação já tenha melhorado o potencial viés do grupo de referência.

Triangulação de métodos de avaliação

A SSES avaliou as competências socioemocionais dos estudantes usando uma abordagem de triangulação. Mais especificamente, ao avaliar as habilidades socioemocionais dos alunos, a SSES combina dados de três fontes distintas de informações sobre essas competências: relatórios fornecidos pelos próprios alunos, mas também por seus pais e professores. A triangulação pode ser importante por vários motivos. Em primeiro lugar, a coleta de informações de várias fontes e em vários contextos melhora a representação e a compreensão do comportamento dos jovens que frequentam a escola em vários contextos e situações importantes. Eles podem se comportar de maneira diferente em ambientes diferentes, e a escolha de informações em qualquer um desses ambientes pode fornecer uma representação um tanto tendenciosa das competências socioemocionais dos alunos. Adicionalmente, a obtenção de informações de pais e professores nos permite controlar erros de medição em autorrelatos, como desejabilidade social e autopercepções irrealistas. Quando as taxas de resposta nos questionários para pais e professores permitiam, o relatório usou a triangulação para verificar a consistência de seus resultados (ver Capítulo 4).

Comparabilidade de escalas de avaliação socioemocional entre cidades

A SSES perguntou aos alunos que nível de ensino eles esperam concluir (STQM02301). As categorias de resposta são expostas com base na Classificação Internacional Padrão de Educação (CITE). As categorias de resposta são: 1) CITE nível 3 ou inferior, 2) CITE nível 4 ou 5 e 3) CITE nível 6 ou superior.

Expectativas de carreira

Enquanto o Relatório Técnico SSES 2019 (OCDE, 2021 [2]) explica em detalhes os procedimentos de escalonamento e a validação de construto de todas as escalas de avaliação socioemocional, esta seção apresenta um resumo das análises realizadas para validar a comparabilidade, entre cidades, das escalas de avaliação socioemocional utilizadas neste relatório. A consistência interna dos índices em escala, a análise fatorial para avaliar a dimensionalidade do construto e a invariância dos parâmetros dos itens são as três abordagens que a SSES 2019 usou para examinar

a comparabilidade dos índices em escala entre as cidades. Com base nessas três abordagens, todos os índices examinados neste relatório atendem aos critérios do relatório.

A consistência interna refere-se à medida em que os itens que compõem um índice estão inter-relacionados. O Alpha de Cronbach foi utilizado para verificar a consistência interna de cada escala dentro das cidades e compará-la entre as cidades. O coeficiente do Alpha de Cronbach varia de 0 a 1, com valores mais altos indicando maior consistência interna. Valores semelhantes e altos entre as cidades são uma indicação de medição confiável entre as cidades. Os valores de corte comumente aceitos são 0,9 para consistência interna excelente, 0,8 para consistência interna boa e 0,7 para consistência interna aceitável. A confiabilidade para cada uma das escalas de avaliação socioemocional foi superior a 0,70 em cada cidade e para cada escala (concretamente em 148 de 170) com as seguintes exceções:

- Criatividade: Houston (0,66).
- Curiosidade: Bogotá (0,66), Manizales (0,66).
- Empatia: Bogotá (0,65), Houston (0,68), Manizales (0,65), Sintra (0,65).
- Resiliência: Bogotá (0,64), Helsinque (0,68), Houston (0,66), Manizales (0,62).
- Iniciativa Social: Bogotá (0,69), Sintra (0,68), Istambul (0,66).
- Tolerância ao estresse: Bogotá (0,66), Manizales (0,68).
- Tolerância: Bogotá (0,67), Manizales (0,67).
- Autogestão: Bogotá (0,68), Helsinque (0,68), Manizales (0,69), Sintra (0,65).

A análise dos dados da SSES envolveu uma série de modelagens iterativas e etapas de análise. Essas etapas incluíram a aplicação de análise fatorial confirmatória (CFA) para avaliar construtos e uma análise fatorial confirmatória de múltiplos grupos (MGCF) para revisar a invariância de medição entre grupos (gênero, coortes de idade e cidades). Além disso, os modelos da MGCF foram estimados usando conjuntos de respostas de aquiescência como variáveis de controle como parte dos modelos de múltiplos indicadores de causa múltipla (MIMIC), que geralmente mostraram ajuste de modelo aprimorado e níveis mais altos de invariância de medição.

Todos os itens tinham um formato do tipo Likert com cinco categorias e incluíam afirmações com palavras positivas e negativas. As cinco categorias foram ‘discordo totalmente’, ‘discordo’, ‘não concordo nem discordo’, ‘concordo’ e ‘concordo totalmente’. Cada item foi pontuado de 0 a 4 para os itens com afirmações formuladas positivamente e pontuado de forma reversa para as afirmativas negativas.

O questionário da SSES aos alunos em Sintra (Portugal) não cumpriu os requisitos de participação da amostra para a SSES e não foi incluído nos dados para estimar os parâmetros de escala para a avaliação direta dos estudantes.

No teste de invariância de medição, três modelos diferentes foram especificados e comparados (ou seja, modelos configurais, métricos e escalares):

- A invariância configural é o modelo menos restrito. Neste modelo, presume-se que os itens que medem o construto latente subjacente são equivalentes em todos os grupos de referência (por exemplo, cidades). Se a força das associações entre os grupos for a mesma, assume-se que a construção latente tem o mesmo significado para todos os grupos (ou seja, a estrutura da construção é a mesma). A invariância configural permitiria examinar se a estrutura geral do fator estipulada pelas medidas se ajusta bem a todos os grupos em sua amostra. No entanto, para escalas que atingem invariância configural, nem as pontuações nem suas associações podem ser comparadas diretamente entre os grupos.
- O nível métrico de invariância é alcançado se a estrutura do construto é a mesma entre os grupos (isto é, invariância configural é alcançada) e a força da associação entre o construto e os itens (cargas fatoriais) é a mesma entre os grupos. A invariância métrica permitiria comparações de associações dentro do grupo entre as variáveis entre os grupos (por exemplo, correlações ou regressão linear), mas não para a comparação das pontuações médias da escala.
- A invariância do nível escalar é alcançada quando a invariância da métrica foi alcançada e as interceptações / limites para todos os itens em grupos forem equivalentes. Quando a invariância escalar é alcançada, presume-se que as diferenças nas médias de escala entre os grupos estejam livres de qualquer viés entre os grupos. Nesse nível de equivalência de medição, as pontuações da escala podem ser comparadas diretamente entre os grupos.

Os resultados da MGCFA são apresentados na Tabela 1. Por fim, o Modelo de Crédito Parcial Generalizado (GPCM) IRT (Teoria de Resposta ao Item) foi usado para dimensionar itens e gerar pontuações. Análises semelhantes em relação à avaliação indireta das habilidades sociais e emocionais dos alunos por meio de pais e professores podem ser encontradas no Relatório Técnico SSES 2019 (OCDE, 2021 [2]).

Tabela 1. Níveis de invariância de medição - competências socioemocionais

	Coortes de idade	Gênero	Cidades
Motivação para a realização acadêmica	Métrica	Escalar	Configural
Assertividade	Métrica	Escalar	Configural
Cooperação	Escalar	Escalar	Métrica
Criatividade	Escalar	Escalar	Métrica
Curiosidade	Escalar	Métrica	Métrica
Controle emocional	Escalar	Escalar	Métrica
Empatia	Métrica	Escalar	Métrica
Entusiasmo	Escalar	Métrica	Métrica
Otimismo	Escalar	Escalar	Métrica
Persistência	Escalar	Escalar	Métrica
Responsabilidade	Escalar	Escalar	Métrica
Autocontrole	Escalar	Escalar	Métrica
Autogestão	Métrica	Métrica	Métrica
Iniciativa Social	Métrica	Escalar	Métrica
Tolerância ao estresse	Escalar	Escalar	Métrica
Tolerância	Métrica	Escalar	Métrica
Confiança	Escalar	Escalar	Métrica

Observação: Informações mais detalhadas sobre a invariância de medição das escalas podem ser encontradas no capítulo 12 do Relatório Técnico.
Fonte: (OCDE, 2021 [2])

Referências

- Kankaraš, M. (2017), "Personality matters: Relevance and assessment of personality characteristics", OECD Education Working Papers, No. 157, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/8a294376-en>. [3]
- Kyllonen, P. and J. Bertling (2013), Innovative Questionnaire Assessment Methods to Increase Cross-Country Comparability. [5]
- OECD (2021), OECD Survey on Social and Emotional Skills: Technical Report, OECD Publishing, Paris, <https://www.oecd.org/education/cei/social-emotional-skills-study/sses-technical-report.pdf>. [2]
- Primi, R. et al. (2020), "Classical Perspectives of Controlling Acquiescence with Balanced Scales", in Springer Proceedings in Mathematics & Statistics, Quantitative Psychology, Springer International Publishing, Cham, http://dx.doi.org/10.1007/978-3-030-43469-4_25. [1]
- Schmitt, D. et al. (2007), "The Geographic Distribution of Big Five Personality Traits", Journal of Cross-Cultural Psychology, Vol. 38/2, pp. 173-212, <http://dx.doi.org/10.1177/0022022106297299>. [4]

ANEXO A2

Índices baseados no questionário de contexto

Tipos de índices baseados no questionário de contexto

Esta seção explica os índices derivados dos questionários de contexto da SSES 2019. Várias medidas de SSES refletem índices que resumem as respostas dos estudantes a uma série de perguntas relacionadas. As perguntas foram selecionadas a partir de um conjunto maior com base em considerações teóricas e pesquisas anteriores — consulte a SSES 2019 Assessment Framework (Kankaraš e Suarez-Alvarez, 2019 [1]) para uma descrição detalhada dessa estrutura. Para uma descrição detalhada de outros índices de SSES e detalhes sobre os métodos, consulte o Relatório Técnico SSES 2019 (OCDE, 2021 [2]).

Existem dois tipos diferentes de índices:

Índices simples: construídos usando-se uma transformação aritmética ou recodificação de um ou mais itens exatamente da mesma maneira nas avaliações. Aqui, as respostas dos itens são usadas para calcular variáveis significativas, como a recodificação dos códigos ISCO-08 de quatro dígitos no "Índice socioeconômico mais alto dos pais (HISEI)".

Índices de escala: construídos através da combinação de vários itens que se destinam a medir uma construção latente subjacente. Os índices foram escalados usando o Modelo de Crédito Parcial Generalizado (GPCM), a menos que indicado de outra forma. Por exemplo, o índice de nível socioeconômico baseado em dados de educação dos pais ocupação dos pais e posses domésticas, foi derivado de pontuações de componentes obtidas por meio de análise de componentes principais.

Índices simples de nível de estudante

Idade do estudante

A idade do aluno (Age_Std) foi calculada como a idade em meses no momento da aplicação do questionário. É a diferença entre a data em que o questionário do aluno foi aplicado e a sua data de nascimento (STQM003). A idade do estudante foi derivada de informações sobre a sua data de nascimento e a de início real da aplicação do questionário ao aluno. Geralmente, os dados dos Formulários de Acompanhamento do Aluno (STF) tiveram prioridade sobre as informações fornecidas pelos alunos ao responder ao questionário.

Gênero

Uma variável de gênero do aluno (Gender_Std) foi calculada usando códigos válidos (ou seja, não ausentes) do STF (1 para meninas e 2 para meninos). Quando o STF tinha um código ausente, foi inserido um código válido da variável STQM00401 refletindo as informações de gênero do estudante em seu questionário.

Notas

A SSES coletou informações sobre as notas escolares em três disciplinas: leitura (Sgrade_Read_Lang), matemática (Sgrade_Math) e artes (Sgrade_Arts). Como diferentes cidades usaram diferentes sistemas de classificação, todas as notas foram transformadas em uma escala de 1 a 50.

Nível de educação dos pais

No questionário dos pais, os entrevistados foram questionados (PAQM006) sobre o nível de educação mais alto de cada um dos pais do aluno com perguntas usando termos nacionalmente apropriados de acordo com o esquema de Classificação Internacional Padrão de Educação (ISCED) (UNESCO, 2011 [3]). Os entrevistados foram convidados a selecionar entre oito níveis que vão desde o nível CITE 1 (anos iniciais do Ensino Fundamental), até o nível CITE

8 (doutorado ou nível equivalente). Uma versão condensada desta questão foi feita (STQM007) no questionário do aluno, com adaptações nacionalmente dadas aos respondentes — ‘CITE 3 e inferior’ (Ensino Médio e níveis anteriores), ‘CITE 4 ou 5’ (Ensino pós a Educação Básica não Superior, e Ensino Superior de curta duração) e ‘CITE 6 e superior’ (bacharelado e acima). Um índice, HISCED foi obtido considerando-se o nível mais alto de educação de um dos pais a partir do questionário para este grupo. Se os dados estivessem disponíveis apenas para um dos pais, eles seriam considerados como o nível mais alto. Nos casos em que não havia informações do questionário dos pais, foram usados os dados do questionário do aluno. Para cada cidade, o número de anos normalmente despendido em cada nível CITE foi convertido em uma variável contínua com base no número de anos investido na educação formal (PAREDYRS). A fim de obter consistência entre os dados dos pais e dos alunos, o cálculo de PAREDYRS usando dados do questionário dos pais foi limitado ao número de anos para CITE 3, CITE 4 ou 5 e CITE 6. Por exemplo, se um respondente indicou que um pai / uma mãe completou uma qualificação de nível CITE 8, o número apropriado de anos de educação formal para uma qualificação de nível CITE 6 foi registrado para PAREDYRS.

Situação ocupacional mais elevada dos pais

Os dados ocupacionais foram coletados usando perguntas nos questionários dos pais (PAQM008-PAQM011) e dos alunos (STQM011- STQM014). As respostas foram codificadas para códigos ISCO de quatro dígitos e, em seguida, mapeadas ao Índice Socioeconômico Internacional de *Status* Ocupacional (ISEI) (Ganzeboom e Treiman, 2003 [4]). O *status* ocupacional mais alto dos pais (HISEI) corresponde ao escore ISEI mais alto entre os pais ou ao único escore ISEI dos pais disponível. Nos casos em que não havia informações do questionário dos pais, foram usados os dados do questionário do aluno. Uma pontuação de ISEI mais alta indica níveis mais elevados de *status* ocupacional.

Histórico familiar de migração

Também foram coletadas informações sobre o país de nascimento dos estudantes e seus pais. Incluídos no banco de dados estão três variáveis específicas do país relacionadas ao país de nascimento do aluno e de sua mãe e de seu pai (STQM015). As variáveis são binárias e indicam se o aluno, a mãe e/ou o pai nasceram no país de avaliação ou em outro lugar. O índice de histórico familiar de migração e (IMMBACK) é calculado a partir dessas variáveis e tem as seguintes categorias: 1) alunos nativos nascidos no país de avaliação e que tiveram pelo menos um dos pais nascido no país de avaliação, e 2) alunos não nativos (nascidos no exterior e / ou pais nascidos no exterior). Os estudantes com respostas ausentes para si ou para ambos os pais receberam valores ausentes para esta variável.

Satisfação com a vida

A SSES perguntou aos alunos (STQM019): “No geral, quão satisfeito vocês estão com sua vida como um todo, atualmente?”. Os alunos responderam à questão em uma escala de 10 pontos, em que 0 representa “nada satisfeito” e 10 representa “totalmente satisfeito”. Esta é a mesma medida usada no PISA 2015 e no PISA 2018.

Expectativas de educação

A SSES perguntou aos alunos que nível de ensino eles esperam concluir (STQM02301). As categorias de resposta são com base na Classificação Internacional Padrão de Educação (CITE). As categorias de resposta são: 1) CITE nível 3 ou inferior, 2) CITE nível 4 ou 5 e 3) CITE nível 6 ou superior.

Expectativas de carreira

Na SSES 2019, os estudantes eram solicitados a responder a uma pergunta (STQM02401) sobre “que tipo de trabalho [eles] esperam ter quando [eles] tiverem cerca de 30 anos”. Esta era uma pergunta aberta, e os alunos foram solicitados a inserir um título de trabalho. As respostas a esta pergunta são recodificadas com base na Classificação Internacional Padrão de Ocupações (ISCO) para um código ISCO-08 de 4 dígitos.

Essa variável foi usada para derivar vários índices relacionados às expectativas de carreira. A classificação usada neste relatório inclui os seguintes grupos de empregos:

- Profissionais de saúde: Todos os profissionais de saúde do subgrupo 22 (por exemplo, médicos, enfermeiras, veterinários).

- Forças armadas, polícia, segurança e bombeiros: Todos os trabalhadores dos serviços de proteção no subgrupo principal 54 (por exemplo, bombeiros, policiais) e grupo menor 3355 (inspetores de polícia e detetives).
- Profissionais de ciência e engenharia: Todos os profissionais de ciência e engenharia no subgrupo 21.
- Artistas e esportistas: todos os artistas e esportistas profissionais nos grupos menores 265 (por exemplo, artistas visuais, músicos, atores), 342 (por exemplo, atletas, treinadores esportivos) e 343 (por exemplo, fotógrafos, chefs).
- Gestores: Todos os profissionais de gestão no grupo 1 (por exemplo, legisladores e altos funcionários, trabalhadores em serviços de negócios e gerentes administrativos).
- Profissionais de ensino: Todos os profissionais de ensino no subgrupo 23 (por exemplo, professores universitários, professores do Ensino Médio, Ensino Fundamental e Educação Infantil).

Expectativas de pais e professores

A SSES 2019 pediu (STQM034) aos estudantes que relatassem até que ponto concordam (“discordo totalmente”, “discordo”, “não concordo nem discordo”, “concordo”, “concordo totalmente”) com as seguintes afirmações: “meus pais esperam que eu seja perfeito em tudo que faço”, “meus pais sempre esperam que eu faça melhor do que os outros”, “meus professores esperam que meu trabalho seja perfeito” e “meus professores exigem muito de mim”. A variável que mede as expectativas dos pais é a soma dos dois primeiros itens, e a variável que mede as expectativas dos professores é a soma dos dois últimos itens. As duas variáveis são recodificadas de forma que valores menores ou iguais a sete sejam definidos como 0, e valores maiores que sete sejam definidos como 1.

Clima escolar competitivo

A SSES 2019 pediu (STQM038) aos alunos que relatassem como verdadeiras (“quase nunca ou nunca verdadeira”, “às vezes verdadeira”, “muitas vezes verdadeira”, “quase sempre ou sempre verdadeira”) as seguintes afirmações: “Os alunos parecem valorizar a competição (por exemplo, competindo entre si)”, e “Parece que os alunos estão competindo uns com os outros”. A variável que mede o clima escolar competitivo é a soma desses dois itens. A variável é recodificada de forma que valores menores ou iguais a cinco sejam definidos como 0 e valores maiores que cinco sejam definidos como 1, onde 0 indica “baixa” percepção e 1 indica percepção “alta” de um clima escolar competitivo.

Participação em atividades extracurriculares

A SSES perguntou (STQM043) aos alunos se eles participavam de alguma das seguintes atividades extracurriculares fora da escola: - a) Esportes, - b) Arte, - c) Atividades sociais, - d) Serviço comunitário e -e) Atividades de proteção ambiental. Havia duas opções de resposta: “Não” e “Sim”.

Índices de escala no nível do aluno

Bem-estar psicológico atual

O índice de bem-estar psicológico atual (ST_BEM-ESTAR) foi construído a partir das respostas dos alunos (STQM020) sobre como eles se sentiram nas últimas duas semanas (“Em nenhum momento”, “Algumas vezes”, “Mais da metade do tempo”, “Na maioria das vezes”, “Sempre”) em relação às seguintes afirmações: “Tenho-me sentido alegre e de bom humor”, “Eu me senti calmo e relaxado”, “Eu me senti ativo e vigoroso”, “Eu acordei sentindo-me revigorado e descansado” e “O meu dia a dia foi repleto de coisas que me interessam”. Pontuações mais altas na escala correspondem a níveis percebidos mais altos de bem-estar positivo do aluno.

Ansiedade com provas

O índice de ansiedade com provas (ST_ANXTEST) foi construído usando as respostas dos alunos (STQM042) sobre até que ponto eles concordam (“discordo totalmente”, “discordo”, “não concordo nem discordo”, “concordo”, “concordo totalmente”) com as seguintes afirmações: “Muitas vezes me preocupo com o fato de que terei dificuldade em fazer um teste”, “Mesmo estando bem preparado/a para uma prova, fico muito ansioso/a” e “Fico muito tenso/a quando estudo para uma prova”. Os alunos receberam pontuações mais altas nesta escala se indicaram níveis mais elevados de ansiedade.

Bullying

O índice de *bullying* (ST_BULLY) foi construído usando as respostas dos alunos (STQM039) sobre a frequência ("Nunca ou quase nunca", "Algumas vezes por ano", "Algumas vezes por mês", "Uma vez por semana ou mais") com que eles experimentaram as seguintes situações nos últimos 12 meses: "Outros alunos zombaram de mim", "Fui ameaçado por outros alunos", "Outros alunos levaram ou destruíram coisas que pertenciam a mim" e "Fui agredido ou empurrado por outros estudantes". A escala de *bullying* perguntou aos alunos com que frequência eles experimentaram o problema na escola nos últimos 12 meses, relatando a frequência das situações mencionadas acima. Os alunos obtiveram pontuações mais elevadas nesta escala se indicaram uma maior frequência de ocorrência destas situações.

Relações aluno-professor

O índice de relações aluno-professor (ST_RELTEACH) foi construído a partir das respostas dos alunos (STQM041) sobre a frequência ("Nunca ou quase nunca", "Algumas vezes por ano", "Algumas vezes por mês", "Uma vez por semana ou mais") que experimentaram o seguinte nos últimos 12 meses: "A maioria dos meus professores me tratou com justiça", "Eu me dava bem com a maioria dos meus professores" e "A maioria dos meus professores estava interessada no meu bem-estar". Os alunos obtiveram pontuações mais elevadas nesta escala se indicaram uma maior frequência de ocorrência destas situações.

Pertencimento à escola

O índice de pertencimento escolar (ST_BELONG) foi construído a partir das respostas dos alunos (STQM037) sobre até que ponto eles concordam ("discordo totalmente", "discordo", "concordo", "concordo totalmente") com as seguintes afirmações: "Eu faço amigos facilmente na escola", "Eu sinto que pertenço à escola", "Outros alunos parecem gostar de mim", "Eu me sinto um estranho (ou deixado de fora) na escola", "Eu me sinto estranho e deslocado na minha escola" e "Sinto-me só na escola". Para fins de análise e escalonamento, os itens com palavras negativas foram codificados de forma reversa. Os alunos que indicaram maior sentimento de pertencimento obtiveram pontuações mais altas na escala.

Escala relacionada ao índice de nível socioeconômico

Uma medida de nível socioeconômico parental (SES) foi derivada para cada cidade, com base em três índices: maior nível de ocupação parental (HISEI), maior nível de educação parental (PAREDYRS) e posses familiares (HOMEPOS).

Bens domésticos

O índice de posses da família (HOMEPOS) consiste em posses relatadas pelo aluno em casa, recursos disponíveis em casa e o número de livros em casa. Itens de riqueza específicos da cidade também foram incluídos no cálculo do índice HOMEPOS. O HOMEPOS é um índice resumido de todos os itens domésticos e de posse (STQM008, STQM009 e STQM010).

Cálculo de ESCS

Os valores ausentes para os respondentes com dados ausentes para apenas uma variável foram imputados com os valores previstos mais um componente aleatório com base em uma regressão das outras duas variáveis. Se houve, dados ausentes em mais de uma variável, o índice não foi calculado para aquele aluno, e um valor ausente foi atribuído. As variáveis com valores imputados foram, então, usadas para uma análise de componentes principais no nível da cidade.

As pontuações do índice foram obtidas como pontuações de componentes para o primeiro componente principal, sendo zero a pontuação de um respondente médio em cada cidade, e um, o desvio padrão.

Comparabilidade, entre cidades, de índices baseados no questionário de contexto

Enquanto o Relatório Técnico SSES 2019 (OCDE, 2021 [2]) explica em detalhes os procedimentos de escalonamento e a validação de construto de todos os dados do questionário de contexto, esta seção apresenta um resumo das análises realizadas para validar a comparabilidade entre cidades quanto aos principais índices escalados usados neste relatório. A consistência interna dos índices em escala, a análise fatorial para avaliar a dimensionalidade do construto e a invariância dos parâmetros dos itens são as três abordagens que a SSES 2019 usou para examinar a comparabilidade dos índices em escala entre as cidades. Com base nessas três abordagens, todos os índices examinados neste relatório atenderam aos critérios do relatório.

A consistência interna refere-se à medida em que os itens que compõem um índice estão inter-relacionados. O Alpha de Cronbach foi utilizado para verificar a consistência interna de cada escala dentro das cidades e compará-la entre as cidades. O coeficiente do Alpha de Cronbach varia de 0 a 1, com valores mais altos indicando maior consistência interna. Valores semelhantes e altos entre as cidades são uma indicação de medição confiável entre as cidades. Os valores de corte comumente aceitos são 0,9 para consistência interna excelente, 0,8 para consistência interna boa e 0,7 para consistência interna aceitável. A confiabilidade média para cada um dos índices da escala descritos acima foi superior a 0,70, e por cidade apenas divergente disso nas seguintes exceções:

- Pertencimento escolar: Bogotá (0,69)
- *Bullying*: Daegu (0,65)

A análise dos índices baseados no questionário de contexto também envolveu uma série de modelagens iterativas e etapas de análise. Os itens de todas as escalas foram avaliados inicialmente por meio de uma análise fatorial exploratória (EFA). Uma análise fatorial confirmatória (CFA) foi, então, realizada nas escalas, apenas com itens aceitáveis da EFA, para avaliar os construtos. Geralmente, a estimativa de máxima verossimilhança e as matrizes de covariância não são apropriadas para análises de itens de questionário categóricos porque a abordagem trata os itens como se fossem contínuos. Portanto, a análise da SSES baseou-se em modelos robustos de estimativa de mínimos quadrados ponderados (WLSMV) (Muthén, du Toit e Spisic, 1997 [5]; Flora e Curran, 2004 [6]) para estimar a análise fatorial confirmatória. Nos casos em que havia apenas três itens para a escala (como para relações aluno-professor e ansiedade com provas), os modelos indicaram um ajuste perfeito e não puderam ser avaliados devido ao número limitado de graus de liberdade. Portanto, a invariância da medida foi avaliada usando modelos multidimensionais.

Para facilitar a interpretação, todos os itens com palavras negativas foram codificados de forma reversa, de modo que o valor mais alto para cada item representa um atributo mais alto.

O questionário da SSES aos alunos em Sintra (Portugal) não cumpriu os requisitos de participação da amostra para a SSES e não foi incluído nos dados para estimar os parâmetros de escala no questionário de histórico do aluno. Além disso, uma análise fatorial confirmatória de múltiplos grupos (MGCF) foi usada para testar a invariância da medição. Para o questionário do aluno, a MGCF foi avaliada para os seguintes grupos; gênero, coortes de idade e cidades. No teste de invariância de medição, três modelos diferentes foram especificados e comparados (ou seja, modelos configurais, métricos e escalares):

- A invariância configural é o modelo menos restrito. Neste modelo, presume-se que os itens que medem o construto latente subjacente são equivalentes em todos os grupos de referência (por exemplo, cidades). Se a força das associações entre os grupos for a mesma, assume-se que a construção latente tem o mesmo significado para todos os grupos (ou seja, a estrutura da construção é a mesma). A invariância configural permitiria examinar se a estrutura geral do fator estipulada pelas medidas se ajusta bem a todos os grupos em sua amostra. No entanto, para escalas que atingem invariância configural, nem as pontuações nem suas associações podem ser comparadas diretamente entre os grupos.
- O nível métrico de invariância é alcançado se a estrutura do construto for a mesma entre os grupos (isto é, se a invariância configural for alcançada) e a força da associação entre o construto e os itens (cargas fatoriais) for a mesma entre os grupos. A invariância métrica permitiria comparações de associações dentro do grupo entre as variáveis entre os grupos (por exemplo, correlações ou regressão linear), mas não para a comparação das pontuações médias da escala.

- A invariância do nível escalar será alcançada quando a invariância da métrica for alcançada e as intercepções / limites para todos os itens em grupos forem equivalentes. Quando a invariância escalar for alcançada, presume-se que as diferenças nas médias de escala entre os grupos estejam livres de qualquer viés entre os grupos. Nesse nível de equivalência de medição, as pontuações da escala podem ser comparadas diretamente entre os grupos.

Os resultados da MGCFAs são apresentados na Tabela 1. Por fim, os itens foram escalonados usando o Modelo de Crédito Parcial Generalizado (GPCM).

Tabela 1. Níveis de invariância de medição - escalas no questionário de histórico do aluno

	Coortes de idade	Gênero	Cidades
1. Bem-estar psicológico atual	Escalar	Escalar	Métrica
2. Ansiedade com provas	Escalar	Escalar	Escalar
3. Bullying	Escalar	Escalar	Escalar
4. Relações aluno-professor	Escalar	Escalar	Escalar
5. Pertencimento à escola	Escalar	Escalar	Métrica

Observação: Informações mais detalhadas sobre a invariância de medição das escalas nos questionários de contexto podem ser encontradas no capítulo 14 do Relatório Técnico.

Fonte: (OCDE, 2021 [2]).

Referências

- Flora, D. and P. Curran (2004), "An Empirical Evaluation of Alternative Methods of Estimation for Confirmatory Factor Analysis With Ordinal Data.", *Psychological Methods*, Vol. 9/4, pp. 466-491, <http://dx.doi.org/10.1037/1082-989x.9.4.466>. [6]
- Ganzeboom, H. and D. Treiman (2003), "Three Internationally Standardised Measures for Comparative Research on Occupational Status", in *Advances in Cross-National Comparison*, Springer US, Boston, MA, http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4419-9186-7_9. [4]
- Kankaraš, M. and J. Suarez-Alvarez (2019), "Assessment framework of the OECD Study on Social and Emotional Skills", *OECD Education Working Papers*, No. 207, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/5007adef-en>. [1]
- Muthén, B., S. du Toit and D. Spisic (1997), Robust Inference using weighted least squares and quadratic estimating equations in latent variable modelling with categorical outcomes, http://www.statmodel.com/bmuthen/articles/Article_075.pdf. [5]
- OECD (2021), *OECD Survey on Social and Emotional Skills: Technical Report*, OECD Publishing, Paris, <https://www.oecd.org/education/cei/social-emotional-skills-study/sses-technical-report.pdf>. [2]
- UNESCO (2011), *ISCED Mappings*, <http://uis.unesco.org/en/isced-mappings>. [3]

ANEXO A3

Análise de regressão LASSO

Propósito

Uma das principais contribuições deste relatório é a análise de como as competências socioemocionais estão associadas a resultados notáveis, tais como notas escolares ou aspirações de carreira. Já que as competências estão associadas entre si e também com variáveis de fundo, associações espúrias podem surgir em modelos simples que apresentem apenas uma habilidade; portanto, modelos multivariados são preferíveis. No entanto, como apenas algumas competências têm valor preditivo exclusivo sobre os principais resultados em cada um desses modelos, a apresentação de modelos de quadrados mínimos ordinários (OLS) padrão que usem todas as competências coletadas nesta pesquisa traz uma massa de informações que pode prejudicar a legibilidade. Em vez disso, focar nas que trariam mais valor na previsão de certos resultados (por exemplo, o desempenho acadêmico) responde às restrições comuns do setor de educação, onde o tempo e os recursos são frequentemente limitados. Para contornar esse problema, este relatório faz uso do LASSO como uma etapa preliminar para o OLS a fim de selecionar modelos com um pequeno número de competências.

LASSO

O operador de redução e seleção menos absoluto (também conhecido como LASSO) é um algoritmo de previsão de *machine-learning* que visa estimar modelos eficientes e esparsos. Modelos de previsão esparsos são modelos que incluem apenas um pequeno subconjunto de todas as variáveis disponíveis, com o objetivo de aumentar a tratabilidade e limitar o sobreajuste. O contexto do relatório é diferente de um exercício de previsão, e a ameaça de sobreajuste permanece baixa, dado o tamanho das amostras coletadas. No entanto, as análises neste relatório fazem uso do LASSO para descartar habilidades em cada relacionamento que estão mais fracamente associadas ao resultado considerado, sem realmente deixar associações espúrias aparecerem.

Semelhante ao OLS, o algoritmo LASSO estima modelos lineares e usa um algoritmo baseado na minimização de mínimos quadrados. No entanto, o LASSO difere do OLS por dois motivos principais:

1. A função objetivo também inclui um termo de penalidade que limita o tamanho dos coeficientes lineares que são estimados. Mais importante ainda, este termo de penalidade é projetado para restringir coeficientes de variáveis com muito pouco poder explicativo para o zero. Graças a esta propriedade, o LASSO permite selecionar um subconjunto de variáveis que podem ser considerados empiricamente relevantes: aqueles com um coeficiente diferente de zero. O uso do LASSO neste relatório é motivado por este recurso de seleção de modelo.
2. O LASSO é um algoritmo de predição de *machine-learning* e, como tal, é estimado por meio de uma sucessão de validações cruzadas: os parâmetros do modelo são estimados em uma amostra de formação, suas predições são avaliadas em uma amostra de validação, e esse processo é repetido até que a convergência seja alcançada.

O estimador LASSO procede, portanto, da minimização da seguinte função objetivo, que compreende dois termos, a medida de ajuste de mínimos quadrados, idêntica ao OLS, e o termo de penalidade:

$$\hat{\beta}^{LASSO} = \underset{\beta}{\operatorname{argmin}} \left\{ \frac{1}{2N} \sum_{i=1}^N \left(y_i - \beta_0 - \sum_{j=1}^p x_{ij} \beta_j \right)^2 + \lambda \sum_{j=1}^p \omega_j |\beta_j| \right\}$$

y é a variável de resultado, x refere-se às covariáveis potenciais, β é o vetor de coeficientes ativado em x , λ é o parâmetro de penalidade de lasso, ω refere-se aos pesos de nível de parâmetro conhecidos como cargas de penalidade, e $\sum |\beta_j|$ é a penalidade de lasso. Como o termo de penalidade não é invariável em escala, o parâmetro de carga de penalidade ω permite equilibrar a contribuição de todas as covariáveis. Além disso, as covariáveis podem ser excluídas do termo de penalidade fixando seu parâmetro de carga de penalidade em 0. Nesse caso, elas são sempre selecionadas no modelo.



O ponto central do LASSO é uma compensação em relação ao tamanho dos coeficientes. Um coeficiente mais alto pode reduzir a medida de ajuste de mínimos quadrados, mas também aumentará o prazo de penalidade, e a contribuição conjunta pode, assim, afastar a função objetivo do ótimo. Como resultado, as covariáveis com um coeficiente diferente de zero serão associadas a um coeficiente cujo valor absoluto será inferior ao coeficiente OLS. A magnitude dessa compensação é governada por λ , que precisa ser definido de acordo com uma regra predeterminada. Quanto mais alto for λ , menor o número de covariáveis com coeficiente diferente de zero e, portanto, menor o número de covariáveis mantidas no modelo. Os leitores podem consultar (Hastie, Tibshirani e Friedman, 2017 [1]) para obter mais detalhes sobre o LASSO, juntamente com a definição das principais regras utilizadas para selecionar λ : validação cruzada, adaptativa e *plugin*.

Implementação no relatório da SSES

Conforme destacado acima, o LASSO é usado neste relatório como um seletor de modelo em vez de uma ferramenta de previsão. Sua implementação ocorre em duas etapas:

1. Um modelo LASSO é estimado para obter um subconjunto de competências relevantes para o relacionamento em consideração.
2. Um modelo OLS usando este subconjunto de competências relevantes em vez de todas as competências, junto com um conjunto fixo de variáveis de fundo, é estimado para obter coeficientes pós-LASSO. Este modelo leva em conta a variação da amostragem.

As estimativas foram realizadas no STATA usando o comando `lasso` (ver (Drukker e Lui, 2019 [2]) para uma introdução) e o módulo *repest* (Avvisati e Keslair, 2014 [3]).

Como a natureza da associação entre um resultado e as competências pode variar de acordo com a idade e o local, um modelo LASSO é estimado em cada local e em cada coorte para cada relacionamento. Todas as 15 competências socioemocionais são incluídas, enquanto as duas competências adicionais são deixadas de fora. Como as duas competências adicionais (autoeficácia e motivação) são construídas a partir de itens que já aparecem nas 15 competências socioemocionais, sua inclusão pode levar à colinearidade. As penalidades para as competências são definidas em proporção ao inverso do desvio padrão de cada competência no nível do local, a fim de garantir uma contribuição igual para o período de penalidade. Outras covariáveis também estão incluídas no modelo, mas suas cargas de penalidade são atribuídas a 0 para garantir que sejam sempre selecionadas. O conjunto de covariáveis adicionais sempre inclui o gênero do aluno e o histórico socioeconômico.

O termo de penalidade (λ) é definido de acordo com a regra adaptativa. Uma regra mais rígida, como o *plugin*, leva à seleção de poucas competências e deixa de fora as que são fontes reais de correlação espúria. Uma regra menos restritiva, como a validação cruzada, seleciona muitas competências, como resultado, falha em selecionar um subconjunto de competências, o que é o principal motivo para usar o LASSO neste relatório.

Depois que o LASSO seleciona um subconjunto de competências, uma estimativa OLS é calculada em cada amostra por cidade e coorte. Duas razões justificam esta segunda etapa. Primeiro, os coeficientes das competências selecionadas por LASSO são reduzidos a zero e não refletem a verdadeira magnitude da relação, ao contrário dos coeficientes OLS. Em segundo lugar, não é possível calcular erros padrão para coeficientes LASSO nem obter uma conta adequada da estrutura de amostragem na precisão das estimativas. Essa técnica já foi aplicada aos dados da OCDE em Educação — para mais informações, consulte o Anexo B (OCDE, 2021 [4]).

Como o conjunto de competências selecionadas pode variar de uma cidade para outra, com um padrão de coeficientes ausentes que depende da cidade, o coeficiente médio entre as cidades é calculado definindo-se esses coeficientes ausentes como zero. Essa suposição reflete a falta de poder de previsão das competências que não foram selecionadas. No entanto, como resultado, não é possível calcular erros padrão para o coeficiente médio, porque os erros padrão para coeficientes ausentes permanecem indefinidos.

Referências

- Avvisati, F. and F. Keslair (2014), REPEST: Stata module to run estimations with weighted replicate samples and plausible values, <https://ideas.repec.org/c/boc/bocode/s457918.html>. [3]
- Drukker, D. and D. Lui (2019), An introduction to the lasso in Stata, The Stata Blog, <https://blog.stata.com/2019/09/09/an-introduction-to-the-lasso-in-stata/>. [2]
- Hastie, T., R. Tibshirani and J. Friedman (2017), The Elements of Statistical Learning: Data Mining, Inference, and Prediction, Springer, New York. [1]
- OECD (2021), Positive, High-achieving Students?: What Schools and Teachers Can Do, TALIS, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/3b9551db-en>. [4]

ANEXO B

Tabelas SSES 2019 por Cidade Participante

Todas as tabelas neste relatório estão disponíveis *online*

Capítulo 1: <https://doi.org/10.1787/888934274323>

Capítulo 2: <https://doi.org/10.1787/888934274342>

Capítulo 3: <https://doi.org/10.1787/888934274361>

Capítulo 4: <https://doi.org/10.1787/888934274380>

Capítulo 5: <https://doi.org/10.1787/888934274399>

Matriz de correlação: <https://doi.org/10.1787/888934274418>

ALÉM DA APRENDIZAGEM ACADÊMICA

PRIMEIROS RESULTADOS DA PESQUISA SOBRE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS

Nos últimos anos, as competências socioemocionais têm crescido na agenda da política educacional e no debate público. Os formuladores de políticas e profissionais da educação estão buscando maneiras de complementar o foco no aprendizado acadêmico, com atenção ao desenvolvimento socioemocional. Competências socioemocionais são um subconjunto das habilidades, atributos e características de um indivíduo importantes para o sucesso individual e o funcionamento social. Juntas, elas compõem um conjunto abrangente de competências essenciais para que os estudantes sejam capazes de ter sucesso na escola, no trabalho e de participar plenamente na sociedade como cidadãos ativos.

Os benefícios de desenvolver as competências socioemocionais das crianças vão além do desempenho cognitivo e dos resultados acadêmicos; são também motores importantes da saúde mental e das perspectivas no mercado de trabalho. A capacidade dos cidadãos de se adaptarem, serem engenhosos, respeitarem e trabalharem bem com os outros e de assumirem responsabilidades pessoais e coletivas está se tornando cada vez mais a marca registrada de uma sociedade bem-sucedida. A Pesquisa de Competências Socioemocionais (SSES) da OCDE é um dos primeiros esforços internacionais para coletar dados de estudantes, pais e professores sobre as competências socioemocionais de alunos de 10 e 15 anos. Este relatório apresenta os primeiros resultados desta pesquisa. Ele descreve as competências dos estudantes e como elas se relacionam com as características individuais, familiares e escolares. Também examina políticas mais amplas e contextos socioeconômicos relacionados a estas habilidades e lança luz sobre maneiras de ajudar os líderes educacionais e formuladores de políticas a monitorarem e promoverem o socioemocional dos estudantes.