

# Competências socioemocionais para uma vida melhor

Resultados da pesquisa da OCDE sobre competências sociais e emocionais (SSES) 2023

Instituto  
**Ayrton  
Senna**

eduLab21



# Competências socioemocionais para uma vida melhor

RESULTADOS DA PESQUISA DA OCDE SOBRE  
COMPETÊNCIAS SOCIAIS E EMOCIONAIS (SSES) 2023

Traduzido para o português por:



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: *Social and Emotional Skills for Better Lives: Findings from the OECD Survey on Social and Emotional Skills 2023* - © OECD 2024, <https://doi.org/10.1787/35ca7b7c-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.

© 2024 Instituto Ayrton Senna para esta tradução.  
ISBN 978-65-85391-19-1

## **INSTITUTO AYRTON SENNA**

### **Presidente**

Viviane Senna

### **Vice-presidente**

Ewerton Fulini

### **Gerente executiva do eduLab21**

Gisele Alves

### **Pesquisadores do eduLab21 envolvidos**

Karen Cristine Teixeira

### **Editoração, capa, revisão e coordenação da tradução**

Karen Cristine Teixeira

### **Tradução**

Augusto Iriarte

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

COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS PARA UMA VIDA MELHOR

# Prefácio

Em uma época na qual aquelas coisas que são descomplicadas de ensinar e de submeter a avaliação se tornaram igualmente descomplicadas de digitalizar e automatizar, e na qual uma multiplicidade de disrupções requerem do sujeito que esteja constantemente aprendendo, desaprendendo e reaprendendo para encontrar e se adequar a seu lugar na vida e no trabalho, são necessárias competências outras além do conhecimento acadêmico. Estamos falando de competências socioemocionais como cooperação, empatia, criatividade para buscar soluções ou persistência para levar a cabo as empreitadas a despeito dos obstáculos, as quais alicerçam nossa capacidade de interagir com os outros e de lidar com nossas próprias emoções e comportamentos de maneira saudável e produtiva.

Até hoje, são escassas as evidências comparativas que tratam de tais competências, e o intuito do presente relatório é justamente preencher essa lacuna; para tanto, ele apresenta os resultados da situação das competências socioemocionais de estudantes de 10 e 15 anos de 23 territórios. O relatório consiste na segunda rodada da Pesquisa da OCDE sobre Competências Socioemocionais (SSES, do inglês Survey on Social and Emotional Skills), a primeira pesquisa em âmbito mundial dirigida a essas competências.

O conceito de competências socioemocionais já está estabelecido nos sistemas educacionais e na pesquisa, e não sem razão: há um considerável conjunto de trabalhos que demonstra que as competências socioemocionais favorecem o aprendizado acadêmico, ajudam a predizer benefícios relacionados a empregabilidade e mercado de trabalho, influenciam a saúde e o bem-estar individual e estão na base de democracias fortes. Conseqüentemente, hoje as competências socioemocionais estão presentes nos currículos de diversos países; no entanto, tal presença assume as mais variadas formas, o que dificulta a avaliação – quanto mais a comparação – de seu desenvolvimento dentro de um sistema ou entre sistemas diferentes. Elas são particularmente complexas: se desenvolvem nos mais diversos contextos sociais, e não apenas dentro dos muros da escola; suas manifestações variam de pessoa para pessoa; e sua expressão, assim como seu valor, está atrelada à cultura. Ademais, a maior parte dos sistemas educacionais não conta com ferramentas ou instrumentos de medida criados especificamente para a avaliação das competências socioemocionais; não que falem instrumentos, porém eles ou avaliam um conjunto fragmentado de competências ou não têm validade para muitos dos sistemas que gostariam de utilizá-los. Contudo, dada a crescente integração das competências socioemocionais aos sistemas educacionais, é urgente reconhecer quais práticas e políticas são efetivas e compreender para quais competências e grupos de idade elas o são.

Por meio da SSES, a OCDE, mais do que voltar esforços para preencher essa lacuna, transformou o desafio em uma oportunidade de colaboração internacional e de compartilhamento de aprendizados e planos de ação. Nas últimas décadas, a OCDE se consolidou como líder global em dados comparativos e em inovação em métricas no campo da educação, posição que lhe confere influência para traçar os rumos do diálogo e dos usos dos instrumentos de medida – um papel que a instituição leva a sério. O

objetivo da SSES não é criar mais uma instância na hierarquia da prestação de contas, mas sim um espaço de compartilhamento, uma taxonomia e um repositório de evidências científicas com a finalidade de compreender e promover as competências socioemocionais e, com elas, a prosperidade da humanidade. Para tanto, o relatório pretende, em primeiro lugar, oferecer a profissionais da educação e a formuladores de políticas educacionais uma lente – idealmente, uma de muitas – para visualizar o panorama das competências emocionais em seus países, já que, para muitos desses atores, é um cenário ainda obscuro, a respeito do qual faltam dados e informações completos. Em segundo lugar, a SSES pretende nos ajudar a enxergar para além de nós mesmos, isto é, a olhar para aquela cidade, região ou país que porventura possa nos fornecer a ideia, o plano de ação ou o programa de que necessitamos.

Esse caráter colaborativo está embutido na SSES tal como foi projetada e desenvolvida: sua inauguração pôs em ação especialistas de todo o mundo; os modelos organizativos de que se utiliza foram validados em diversos países e culturas; e seus instrumentos, inclusive no que diz respeito aos temas dos questionários contextuais, foram revisados e aperfeiçoados com a ajuda dos vários territórios participantes. Sendo assim, ela se caracteriza por um equilíbrio entre medidas universais e adaptação cultural.

Dando prosseguimento a sua bem-sucedida rodada inaugural em 2019, a SSES 2023 se expandiu tanto em empreendimento quanto em cobertura: contou com a participação nacional de seis países assim como de dez entidades subnacionais de diversas áreas; ademais, houve a adesão da Ucrânia – mesmo em meio ao conflito – e a readesão de duas localidades participantes da SSES 2019. Assim, com os dados de 23 territórios participantes seja da SSES de 2019 ou de 2023, este documento oferece uma possibilidade ímpar de examinar os efeitos da pandemia e da guerra no bem-estar e nas competências socioemocionais dos estudantes.

Os resultados da SSES 2023 demonstram que as competências socioemocionais dos estudantes se associam a seu sucesso acadêmico, a suas aspirações de futuro e a seu bem-estar; dito de outra forma, competências como persistência, empatia, curiosidade e controle emocional podem ajudá-los a levar uma vida mais saudável, feliz e significativa. Observamos que os estudantes com competências socioemocionais mais bem desenvolvidas obtêm notas melhores e manifestam aspirações mais arrojadas para o futuro, o que mostra que desenvolver essas competências e apoiar os estudantes para que atinjam seu pleno potencial escolar são ações que andam de mãos dadas. Também observamos que, assim como ocorre com as competências cognitivas, as socioemocionais não se distribuem igualmente entre os estudantes: há disparidades entre meninos e meninas e entre condições socioeconômicas, disparidades essas que são mais pronunciadas em alguns territórios do que em outros – e os territórios participantes podem usar os dados aqui presentes para identificar as competências e as disparidades mais prementes no contexto de suas políticas de educação.

A SSES demonstra o valor e a contribuição das competências socioemocionais na formação de cidadãos plenos e preparados para vencer os desafios do século 21. Com o crescente reconhecimento da importância dessas competências por parte dos formuladores de políticas, empregadores, profissionais

5

de educação e do público em geral, cabe aos governos garantir que o valor delas se exprima nas políticas educacionais, o que passa, entre outros, pelos efeitos e pelas competências a serem avaliados.

A handwritten signature in black ink that reads "Andreas Schleicher". The signature is written in a cursive, slightly slanted style.

**Andreas Schleicher**

Diretor de Educação e Competências

Consultor especial do secretário-geral em assuntos de política educacional

# Introdução

A SSES é a mais completa avaliação internacional em larga escala já realizada com a finalidade de prover os sistemas educacionais com informações sobre as competências socioemocionais dos estudantes. Ela foi projetada com o propósito de sanar as lacunas existentes nos dados, para o que compreende um vasto leque de competências e de detalhadas informações contextuais sobre escolas e fatores locais que possam influenciar tais competências, todas obtidas por meio de instrumentos confiáveis e validados tendo em vista a comparação entre diferentes países. A primeira rodada da SSES foi conduzida em 2019 e abrangeu 10 cidades ao redor do mundo; seus resultados, publicados entre 2021 e 2023, demonstraram a viabilidade de avaliar competências socioemocionais em diferentes países assim como comprovaram sua contribuição para questões de pesquisa e de política educacional relativas a competências socioemocionais. Os governos locais participantes, de Bogotá (Colômbia) a Suzhou (China), converteram os achados do relatório em planos de ação e práticas educacionais, muitas vezes em colaboração com fundações e universidades parceiras.

Este documento é o primeiro de dois relatórios internacionais com as valiosas conclusões da SSES 2023. Ele contém um robusto e confiável conjunto de informações sobre as competências socioemocionais dos estudantes e as imbricações destas com características individuais, familiares e escolares. Ademais, explora contextos políticos e socioeconômicos mais amplos no que diz respeito a tais competências. Por fim, consolida uma base de evidências que permite aos países, em seus programas de políticas educacionais, darem cada vez mais destaque às competências socioemocionais como um caminho para formar cidadãos plenos. Em complementaridade com outras pesquisas realizadas pela Diretoria de Educação e Competências da OCDE, a SSES indica que o desenvolvimento holístico e contínuo das competências cognitivas e socioemocionais constitui o melhor alicerce para uma vida satisfatória e produtiva.

# Agradecimentos

A Pesquisa sobre Competências Socioemocionais é um esforço colaborativo dos territórios participantes e do Centro de Pesquisa em Educação e Inovação da OCDE.

O desenvolvimento deste relatório, providenciado pela Diretoria de Educação e Competências da OCDE, foi orientado por Andreas Schleicher e Tia Loukkola e gerenciado por Noémie Le Donné. A autoria é de Gemma Coleman, Ivona Feldmárová e Noémie Le Donné, com expertise estatística de Vanessa Denis. Um agradecimento especial se faz àqueles que contribuíram para o relatório com comentários, sugestões e suporte: Jessica Bouton, Daniel Catarino da Silva, Catalina Covacevich, Bruce Golding, Francesca Gottschalk, Catarina Gress-Wright, Rachel Linden, Adriano Linzarini, Ricardo Primi, Allan Salih, Javier Suarez-Alvarez, Hannah Ulferts e Juan Wang.

A OCDE gostaria de agradecer especialmente aos territórios participantes e às instituições parceiras por sua colaboração no projeto, inclusive com contribuições e sugestões a este relatório.



# Sumário

<b>Prefácio</b>	<b>3</b>
<b>Introdução</b>	<b>6</b>
<b>Agradecimentos</b>	<b>7</b>
<b>Guia de leitura</b>	<b>11</b>
Referências	18
<b>Sumário executivo</b>	<b>19</b>
<b>1 A avaliação como forma de desenvolver as competências socioemocionais</b>	<b>25</b>
Porque realizar uma pesquisa internacional sobre competências socioemocionais?	26
O que há de novo na SSES?	32
Utilização dos achados deste relatório em políticas e práticas educacionais	33
Referências	35
<b>2 As competências socioemocionais em diferentes grupos sociodemográficos</b>	<b>37</b>
Resumo	38
A distribuição das competências socioemocionais é desigual	39
Idade	41
Gênero	48
Condições econômicas, sociais e culturais	55
Antecedentes de migração	62
Referências	63
<b>3 Saúde e bem-estar</b>	<b>66</b>
Resumo	67
Promovendo a saúde e o bem-estar com o auxílio das competências socioemocionais	68
Diferenças nos indicadores de saúde e bem-estar em função de características específicas dos estudantes	70
Comportamentos saudáveis	71
Autoimagem corporal	81
Satisfação com a vida	86
Satisfação com os relacionamentos	91
Bem-estar psicológico atual	97
Ansiedade relacionada a aulas e testes	104
Resiliência em saúde e bem-estar	110
Referências	116
<b>4 Êxito acadêmico e perspectivas de carreira</b>	<b>121</b>
Resumo	122
As competências socioemocionais são preditoras do êxito acadêmico	123
Êxito acadêmico dos estudantes: notas e níveis de absenteísmo e de atraso	124
Preparação para o futuro: empreendendo atividades de desenvolvimento de carreira	138
Pretensões para o futuro: expectativas de concluir o ensino superior e de seguir uma carreira profissional ou gerencial	143
Planos profissionais dos estudantes: expectativas de seguir carreiras de alta demanda ou criar um negócio próprio	151
Referências	161
<b>Anexo A. Informações técnicas</b>	<b>164</b>

## FIGURAS

Figura 2.1. Diferenças nas competências socioemocionais em função de idade	42
Figura 2.2. Diferenças em confiança em função de idade	43
Figura 2.3. Diferenças nas competências de abertura ao novo entre 2019 e 2023	47
Figura 2.4. Diferenças nas competências socioemocionais em função de idade, por território	48
Figura 2.5. Diferenças nas competências socioemocionais em função de gênero	49
Figura 2.6. Diferenças em tolerância ao estresse em função de gênero	51
Figura 2.7. Diferenças nas competências socioemocionais em função de gênero, por território	54
Figura 2.8. Diferenças socioeconômicas nas competências socioemocionais	55
Figura 2.9. Diferenças em criatividade em função de condição socioeconômica	57
Figura 2.10. Diferenças nas competências socioemocionais em função de condição socioeconômica	58
Figura 2.11. Diferenças nas competências socioemocionais em função de condição socioeconômica, por território	61
Figura 3.1. Onde os indicadores de saúde e bem-estar avaliados na Pesquisa sobre Competências Socioemocionais se situam no modelo das dimensões do bem-estar infantil da OCDE	69
Figura 3.2. Diferenças nos indicadores de saúde e bem-estar dos estudantes em função de gênero e condição socioeconômica	71
Figura 3.3. Relações entre os comportamentos saudáveis dos estudantes e indicadores de bem-estar	73
Figura 3.4. Comportamentos saudáveis dos estudantes	75
Figura 3.5. Comportamentos saudáveis, em função de características dos estudantes	77
Figura 3.6. Relações entre competências socioemocionais e comportamentos saudáveis dos estudantes	79
Figura 3.7. Diferenças nas relações entre competências e o índice de comportamentos saudáveis, em função de características dos estudantes	80
Figura 3.8. Autoimagem corporal dos estudantes	82
Figura 3.9. Autoimagem corporal, em função de características dos estudantes	83
Figura 3.10. Relações entre competências socioemocionais e autoimagem corporal dos estudantes	85
Figura 3.11. Satisfação com a vida, em função de características dos estudantes	89
Figura 3.12. Relações entre competências socioemocionais e satisfação com a vida dos estudantes	90
Figura 3.13. Diferenças nas relações entre competências e satisfação com a vida, em função de características dos estudantes	91
Figura 3.14. Satisfação dos estudantes com seus relacionamentos	92
Figura 3.15. Satisfação com os relacionamentos, em função de características dos estudantes	93
Figura 3.16. Relações entre as competências socioemocionais e a satisfação com os relacionamentos dos estudantes	94
Figura 3.17. Diferenças nas relações entre competências e satisfação com os relacionamentos, em função de características dos estudantes	95
Figura 3.18. Relação entre o bem-estar dos estudantes e experiência de bullying	96
Figura 3.19. Bem-estar psicológico atual dos estudantes	98
Figura 3.20. Bem-estar psicológico atual, em função de características dos estudantes	99
Figura 3.21. Relações entre competências socioemocionais e bem-estar psicológico atual dos estudantes	101
Figura 3.22. Diferenças nas relações entre competências e bem-estar psicológico atual, em função de características dos estudantes	102
Figura 3.23. Ansiedade relacionada a aulas e testes manifestada pelos estudantes	105
Figura 3.24. Ansiedade relacionada a aulas e testes, em função de características dos estudantes	106
Figura 3.25. Relações entre competências socioemocionais dos estudantes e ansiedade relacionada a aulas e testes	108
Figura 3.26. Diferenças nas relações entre competências e ansiedade relacionada a aulas e testes, em função de características dos estudantes	109
Figura 3.27. Relações entre competências socioemocionais dos estudantes e ansiedade relacionada a aulas e testes, por território	110
Figura 3.28. Resiliência em saúde e bem-estar dos estudantes	113
Figura 3.29. Competências socioemocionais de estudantes resilientes em saúde e bem-estar	114
Figura 4.1. Relações entre competências socioemocionais e notas dos estudantes em matemática, leitura e arte	126
Figura 4.2. Relações entre as competências socioemocionais dos estudantes e absenteísmo e atraso	127
Figura 4.3. Taxas de absenteísmo e atraso, por território	133
Figura 4.4. Relações entre as competências socioemocionais dos estudantes e suas notas em matemática, por território	134
Figura 4.5. Relações entre as competências socioemocionais dos estudantes e suas notas em leitura, por território	135
Figura 4.6. Relações entre as competências socioemocionais dos estudantes e suas notas em arte, por território	136

Figura 4.7. Relações entre as competências socioemocionais dos estudantes e absenteísmo e atraso, por território	137
Figura 4.8. Participação dos estudantes em atividades de desenvolvimento de carreira	139
Figura 4.9. Relações entre as competências socioemocionais dos estudantes e a participação em atividades de desenvolvimento de carreira	142
Figura 4.10. Relações entre as competências socioemocionais dos estudantes e a participação em atividades de desenvolvimento de carreira	143
Figura 4.11. Expectativas dos estudantes de concluir o ensino superior e seguir uma carreira profissional ou gerencial no futuro, em função de condição socioeconômica	146
Figura 4.12. Relações entre as competências socioemocionais dos estudantes e a expectativa de concluir o ensino superior, por território	149
Figura 4.13. Relações entre as competências socioemocionais dos estudantes e a expectativa de ter uma carreira profissional ou gerencial	149
Figura 4.14. Relações entre as competências socioemocionais dos estudantes e a expectativa de concluir o ensino superior, por território	150
Figura 4.15. Relações entre as competências socioemocionais dos estudantes e a expectativa de ter uma carreira profissional ou gerencial, por território	151
Figura 4.16. Relações entre as competências socioemocionais dos estudantes e a expectativa de uma carreira em tecnologia da informação e comunicação, ciências e engenharia, média dos territórios	152
Figura 4.17. Relações entre as competências socioemocionais dos estudantes e a expectativa de uma carreira na área da saúde, média dos territórios	154
Figura 4.18. Estudantes que manifestam a expectativa de seguir carreira em setores de alta demanda	155
Figura 4.19. Relações entre as competências socioemocionais dos estudantes e sua intenção de empreender	157
Figura 4.20. Intenção de empreender, em função de características dos estudantes	158
Figura 4.21. Relações entre as competências socioemocionais dos estudantes e a intenção de empreender, por território	159

## INFOGRÁFICOS

Infográfico 1. Principais resultados da SSES 2023 [1/2]	23
Infográfico 2. Principais resultados da SSES 2023 [2/2]	24

## TABELAS

Table 1. Descrição das competências avaliadas na SSES 2023	12
Table 2. Participantes das SSES 2019 e 2023	14
Table 3. Descrição do território, definição da população-alvo e observações sobre os participantes da SSES 2023	14
Table 2.1. Tables Chapter 2. As competências socioemocionais em diferentes grupos sociodemográficos	63
Table 3.1. Tables Chapter 3. Bem-estar e saúde	115
Table 4.1. Tables Chapter 4. Êxito acadêmico e perspectivas de carreira	160
Table A.1. Níveis de invariância da medida para escalas de competências socioemocionais	168
Table A.2. Níveis de invariância da medida – escalas no questionário contextual do estudante	177

## QUADROS

Quadro 1.1. O Currículo da Felicidade de Delhi, na Índia	27
Quadro 2.1. Diferenças nos níveis de desenvolvimento das competências socioemocionais entre 2019 e 2023	46
Quadro 3.1. Melhorando o sono dos estudantes japoneses com o auxílio da aprendizagem baseada em projetos	80
Quadro 3.2. Bullying e bem-estar estudantil	96
Quadro 3.3. “En sus Zapatos”: um programa de educação emocional para combater o bullying na Espanha	103
Quadro 3.4. Aprendizagem socioemocional e ética na Ucrânia: resiliência em meio e para muito além da guerra	111
Quadro 4.1. Níveis de absenteísmo e atraso	132
Quadro 4.2. Níveis de expectativa de ter uma profissão de alta demanda	155
Quadro 4.3. Níveis de expectativa de criar o próprio negócio nos territórios participantes	158

# Guia de leitura

## O que é a Pesquisa sobre Competências Socioemocionais?

A Pesquisa sobre Competências Socioemocionais é um levantamento de dados internacional projetado pelo Centro de Pesquisa em Educação e Inovação da OCDE para avançar na compreensão das competências socioemocionais em estudantes de 10 e 15 anos de idade. A SSES tem por objetivo entender as diferenças no nível dessas competências entre estudantes com características distintas; a importância delas para resultados de vida relevantes dos estudantes; e a influência que os ambientes escolar e doméstico dos estudantes exercem no desenvolvimento delas.

## Quais competências socioemocionais são avaliadas na SSES?

A seleção das 15 competências avaliadas teve em vista oferecer uma ampla gama daquelas competências mais relevantes para o sucesso e bem-estar de crianças e adolescentes. Informações mais detalhadas das razões e do processo de seleção dessas competências podem ser obtidas na matriz de avaliação da SSES (Kankaraš and Suarez-Alvarez, 2019<sup>[1]</sup>). A Tabela 1 apresenta a lista completa das competências incluídas na SSES 2023 e suas respectivas definições.

Houve alterações na SSES 2023 em comparação à SSES 2019 quanto às competências avaliadas. Na SSES 2019, determinação e autoeficácia foram avaliadas como “competências suplementares”, ramificadas de itens que avaliavam outras competências; na SSES 2023, determinação é avaliada com base em um conjunto próprio de itens, ao passo que autoeficácia não é avaliada. Embora a SSES 2023 contivesse itens de avaliação da competência cooperação, ela foi excluída da análise por não se conformar aos critérios técnicos indispensáveis. Informações mais detalhadas podem ser obtidas no Relatório Técnico da SSES 2023 (a ser publicado).

## Como as competências foram mensuradas?

Os estudantes respondem a um questionário em que indicam seu grau de concordância ou discordância com uma série de afirmações, como, por exemplo: “Eu persisto em uma tarefa até que ela esteja concluída”, “Eu permaneço calmo mesmo em situações tensas” ou “Eu defendo meus interesses quando eles são contestados”.

## Quem participou da SSES?

Participaram da SSES 2023 estudantes de 16 territórios (6 países e 10 entidades subnacionais). As análises deste relatório também incluem, sempre que possível, os dados de sete territórios que participaram da primeira rodada, em 2019, mas não participaram em 2023, a fim de expandir a gama de territórios da qual se obtém a média global.

Bogotá (Colômbia) e Helsinque (Finlândia) participaram tanto em 2019 quanto em 2023; no caso destes dois territórios, levam-se em conta na média dos territórios apenas os dados referentes a 2023 e, sempre que pertinente, é apresentada a comparação dos respectivos resultados de 2019 e 2023. Todos os territórios, tanto na SSES 2019 quanto na 2023, avaliaram estudantes de 15 anos. Todos os territórios participantes em 2019 avaliaram estudantes de 10 anos, porém, na SSES 2023, a avaliação desse grupo etário foi opcional. A Tabela 2, que apresenta a lista dos territórios que participaram da SSES 2019 e da 2023, informa quais deles avaliaram estudantes de 10 anos.

Os professores e os diretores escolares dos estudantes também foram avaliados em todos os territórios participantes tanto da SSES 2019 quanto da 2023. Os pais/responsáveis dos estudantes foram avaliados em alguns territórios. Não são usados na análise do presente relatório os dados referentes a professor, diretor escolar e pais/responsáveis, porém os dados de professor e diretor escolar constarão de publicações futuras.

**Tabela 1. Descrição das competências avaliadas na SSES 2023**

Domínio	Competência	Descrição	Exemplo de comportamento
Abertura ao novo	Curiosidade	É curioso, tem predileção pelo aprendizado, pelo conhecimento e pela exploração intelectual; caracteriza-se por uma postura inquisitiva.	Gosta de ler livros, de viajar para novos destinos. Oposto: avesso a mudanças, não se interessa em explorar novas criações.
	Tolerância	É receptivo a pontos de vista e valores diversos dos seus, assim como a pessoas e culturas estrangeiras.	Tem amigos provindos das mais diversas origens. Oposto: avesso a estrangeiros ou a pessoas provindas de origens diferentes das suas.
	Criatividade	Concebe novas maneiras de pensar as coisas por meio de exploração, aprendizado com os erros, perspicácia e poder de imaginação.	Concebe ideias originais, cria trabalhos artísticos que provocam estima. Oposto: comporta-se segundo as convenções; não se interessa em artes.
Desempenho de tarefas	Responsabilidade	Honra compromissos, é pontual e confiável.	É pontual nos compromissos, realiza as tarefas sem atraso. Oposto: não respeita acordos/compromissos.
	Autocontrole	É capaz de evitar distrações e impulsos súbitos para concentrar a atenção na tarefa em curso, a fim de alcançar objetivos pessoais.	Posterga atividades prazerosas até que as tarefas importantes estejam concluídas; não atropela as tarefas. Oposto: tende a falar sem pensar. Bebe sem moderação.
	Persistência	Persevera nas tarefas e atividades até que estejam finalizadas.	Sempre conclui os deveres de casa que começa a fazer. Oposto: desiste diante dos primeiros obstáculos/distrações.
	Determinação	Estabelece altos parâmetros para si mesmo e se esforça para cumpri-los.	Contenta-se em alcançar um alto grau de proficiência em uma atividade. Oposto: não se importa em adquirir proficiência em qualquer tarefa que seja, nem mesmo competências profissionais.
Engajamento com os outros	Iniciativa social	É capaz de abordar pessoas, sejam amigos ou desconhecidos, e dar início a ou manter conexões sociais.	Ótimo no trabalho em equipe, fala bem em público. Oposto: tem dificuldade em trabalhar em grupos grandes, evita falar em público.
	Assertividade	Expressa com confiança suas opiniões, necessidades e sentimentos e exerce influência social.	Assume a liderança de classe ou de um grupo. Oposto: espera que outros assumam a liderança; não manifesta em voz alta suas discordâncias.
	Entusiasmo	Tem uma postura enérgica, animada e espontânea no dia a dia.	Está sempre ocupado; trabalha por longas horas. Oposto: esmorece facilmente, sem que haja uma causa física.

Colaboração	Empatia	É compreensivo e cuidadoso com os outros e preocupado com o bem-estar destes. Valoriza e se dedica às relações próximas.	Consola o amigo que está chateado, é empático com pessoas em situação de rua. Oposto: tende a interpretar erroneamente, ignorar ou desconsiderar os sentimentos dos outros.
	Confiança	Presume que os outros geralmente têm boas intenções e perdoa os erros alheios.	Empresta suas coisas; evita agir com severidade e censura. Oposto: assume uma postura dissimulada e desconfiada nas relações.
Regulação emocional	Tolerância ao estresse	Capaz de atenuar a própria ansiedade e de resolver problemas com calma (é tranquilo, lida bem com o estresse).	Apresenta-se tranquilo na maior parte do tempo; tem bom desempenho em situações de alta pressão. Oposto: está preocupado na maior parte do tempo; tem dificuldades para dormir.
	Otimismo	Alimenta expectativas positivas e otimistas de si e da vida em geral.	Geralmente encontra-se de bom humor. Oposto: sente-se triste com frequência; tende a ser acometido por sentimentos de insegurança ou de incapacidade.
	Controle emocional	Aplica estratégias eficazes para moderar seu temperamento, sua raiva ou sua irritação em face de frustrações.	Permanece no controle das próprias emoções em situações conflituosas. Oposto: indispõe-se sem motivo relevante, é temperamental.

Tabela 2. Participantes das SSES 2019 e 2023

Território	Participou da SSES 2023?	Participou da SSES 2019?	Avaliou estudantes de 15 anos de idade?	Avaliou estudantes de 10 anos de idade? (Opcional na SSES 2023)
Bulgária	Sim		Sim	
Chile	Sim		Sim	
México	Sim		Sim	
Peru	Sim		Sim	
Espanha	Sim		Sim	
Ucrânia	Sim		Sim	Sim
Bogotá (Colômbia)	Sim	Sim	Sim	Sim
Daegu (Coreia do Sul)		Sim	Sim	Sim
Delhi (Índia)	Sim		Sim	
Dubai (Emirados Árabes Unidos)	Sim		Sim	
Emilia-Romagna (Itália)	Sim		Sim	
Gunma (Japão)	Sim		Sim	
Helsinque (Finlândia)	Sim	Sim	Sim	Sim
Houston (Estados Unidos)		Sim	Sim	Sim
Istambul (Turquia)		Sim	Sim	Sim
Jinan (China)	Sim		Sim	Sim
Kudus (Indonésia)	Sim		Sim	Sim
Manizales (Colômbia)		Sim	Sim	Sim
Ottawa (Canadá)		Sim	Sim	Sim
Sintra (Portugal)		Sim	Sim	Sim
Sobral (Brasil)	Sim		Sim	Sim
Suzhou (China)		Sim	Sim	Sim
Turim (Itália)	Sim		Sim	
<b>Total</b>	<b>16</b>	<b>9</b>	<b>23</b>	<b>13</b>

Antes da pesquisa propriamente dita, cada território aprovou uma definição de sua população-alvo, isto é, o grupo de estudantes que deveria ser representado pelos resultados da avaliação. O questionário foi respondido por uma amostra aleatória dentro dessa população-alvo. A Tabela 3 apresenta os territórios que participaram da SSES 2023, a respectiva população-alvo e quaisquer advertências que devam ser levadas em conta na interpretação de seus dados. A população-alvo varia de território para território – por exemplo, alguns deles avaliaram apenas estudantes de escolas públicas ou apenas estudantes de escolas privadas –, e tais diferenças devem ser consideradas nas análises.

Tabela 3. Descrição do território, definição da população-alvo e observações sobre os participantes da SSES 2023

Descrição do território	Definição da população-alvo	Advertência
A <b>Bulgária</b> é um país candidato à adesão à OCDE localizado na Europa.	Estudantes de 15 anos de escolas públicas e privadas. Listou 57.373 estudantes elegíveis para participar da SSES, distribuídos entre 1.091 escolas.	Nenhuma.
O <b>Chile</b> é um país-membro da OCDE localizado na América do Sul.	Estudantes de 15 anos de escolas públicas e privadas. Listou 229.026 estudantes elegíveis para participar da SSES, distribuídos entre 5.753 escolas.	Nenhuma.

O <b>México</b> é um país-membro da OCDE localizado na América do Norte.	Estudantes de 15 anos de escolas públicas. Listou 633.576 estudantes elegíveis para participar da SSES, distribuídos entre 16.284 escolas; no entanto, essa estimativa não é consistente com a do Pisa 2022.	Os dados não são plenamente representativos da população-alvo e apresentam desvios importantes em relação a diversos critérios técnicos. Por esse motivo, os dados do México foram excluídos da média internacional e relatados em separado.
O <b>Peru</b> é um país candidato à adesão à OCDE localizado na América do Sul.	Estudantes de 15 anos de escolas públicas e privadas. Listou 543.882 estudantes elegíveis para participar da SSES, distribuídos entre 16.977 escolas.	Nenhuma.
A <b>Espanha</b> é um país-membro da OCDE localizado na Europa.	Estudantes de 15 anos de escolas públicas e privadas. Listou 487.622 estudantes elegíveis para participar da SSES, distribuídos entre 7.876 escolas.	Nenhuma.
A <b>Ucrânia</b> é um membro potencial da OCDE localizado na Europa.	Estudantes de 10 e 15 anos de escolas públicas e privadas de 19 das 27 regiões ucranianas. Listou uma coorte de 415.927 estudantes mais jovens elegíveis para participar da SSES, matriculados em 11.963 escolas, e uma coorte de 289.953 estudantes mais velhos elegíveis para participar da SSES, matriculados em 11.038 escolas.	Devido à invasão russa à Ucrânia, uma parte das regiões ucranianas não foi contemplada por falta de segurança para realizar a pesquisa. Os dados são representativos de 19 das 27 regiões do país. Por essa razão, os dados ucranianos estão identificados com o rótulo “Ucrânia (19 de 27 regiões)”. Além disso, os próprios efeitos da guerra influenciaram as taxas de participação dos estudantes. Os dados dos estudantes de 10 anos de idade devem ser interpretados com cautela, pois a taxa de resposta nesse grupo foi mais baixa (72%) do que o esperado. Os dados dos estudantes de 15 anos de idade devem ser interpretados com cautela, pois a taxa de resposta nesse grupo foi muito mais baixa (57%) do que o esperado.
<b>Bogotá</b> é a capital da Colômbia, um país-membro da OCDE.	Estudantes de 10 e de 15 anos de escolas públicas e privadas. Listou uma coorte de 87.501 estudantes mais jovens elegíveis para participar da SSES, matriculados em 1.679 escolas, e uma coorte de 91.501 estudantes mais velhos elegíveis para participar da SSES, matriculados em 1.146 escolas.	Nenhuma.
<b>Delhi</b> é a capital da Índia, um parceiro estratégico da OCDE.	Estudantes de 15 anos de escolas públicas controladas pela Diretoria de Educação do Governo do Território da Capital Nacional de Delhi. Listou 244.856 estudantes elegíveis para participar da SSES, distribuídos entre 964 escolas.	Os dados devem ser interpretados com certa cautela, pois a taxa de resposta dos estudantes foi mais baixa (72%) do que o esperado.
<b>Dubai</b> é uma cidade localizada nos Emirados Árabes Unidos, país não pertencente à OCDE.	Estudantes de 15 anos de escolas privadas. Listou 18.100 estudantes elegíveis para participar da SSES, distribuídos entre 170 escolas privadas.	Nenhuma.
<b>Emilia-Romagna</b> é uma região localizada no norte da Itália, um país-membro da OCDE.	Estudantes de 15 anos de escolas públicas e privadas. Listou 22.594 estudantes elegíveis para participar da SSES, distribuídos entre 172 escolas.	Nenhuma.
<b>Gunma</b> é um distrito localizado na região central do Japão, um país-membro da OCDE.	Estudantes de 15 anos de escolas públicas e privadas. Listou 14.757 estudantes elegíveis para participar da SSES, distribuídos entre 79 escolas.	Nenhuma.
<b>Helsinque</b> é a capital da Finlândia, um país-membro da OCDE.	Estudantes de 10 e 15 anos de escola públicas. Listou uma coorte de 5.883 estudantes mais jovens elegíveis para participar da SSES, matriculados em 96 escolas públicas, e uma coorte de 4.090 estudantes mais velhos elegíveis para participar da SSES, matriculados em 68 escolas públicas.	Os dados dos estudantes de 15 anos de idade devem ser interpretados com certa cautela, pois a taxa de resposta nesse grupo foi mais baixa (70%) do que o esperado.



<b>Jinan</b> é a capital da província de Shandong, no leste da China, um parceiro estratégico da OCDE.	Estudantes de 10 e 15 anos de escolas públicas e privadas. Listou uma coorte de 105.510 estudantes mais jovens elegíveis para participar da SSES, matriculados em 708 escolas, e uma coorte de 71.167 estudantes mais velhos elegíveis para participar da SSES, matriculados em 338 escolas.	Nenhuma.
<b>Kudus</b> é uma cidade localizada na província de Java Central, na Indonésia, um parceiro estratégico da OCDE.	Estudantes de 10 e 15 anos de escolas públicas e privadas. Listou uma coorte de 13.716 estudantes mais jovens elegíveis para participar da SSES, matriculados em 570 escolas, e uma coorte de 10.470 estudantes mais velhos elegíveis para participar da SSES, matriculados em 207 escolas.	Os dados tanto dos estudantes de 10 anos quanto dos estudantes de 15 anos devem ser interpretados com cautela, pois as amostras podem não ser plenamente representativas da população-alvo. Estima-se que os dados sejam representativos de 9.199 estudantes de 10 anos e de 4.697 estudantes de 15 anos de Kudus.
<b>Sobral</b> é um município no estado do Ceará, na região Nordeste do Brasil, um parceiro estratégico da OCDE e candidato a acessão a membro pleno.	Estudantes de 10 e 15 anos de escolas públicas. Listou uma coorte de 2.339 estudantes mais jovens elegíveis para participar da SSES, matriculados em 55 escolas, e uma coorte de 2.586 estudantes mais velhos elegíveis para participar da SSES, matriculados em 34 escolas.	Nenhuma.
<b>Turim</b> é uma cidade localizada no norte da Itália, um país-membro da OCDE.	Estudantes de 15 anos de escolas públicas e privadas. Listou 14.647 estudantes elegíveis para participar da SSES, distribuídos entre 150 escolas.	Nenhuma.

## Como interpretar os achados apresentados neste relatório

### **Média dos territórios**

A média dos territórios, sempre que fornecida, corresponde à média aritmética de todos os territórios participantes à exceção de Sintra (Portugal) e do México. Os dados de Sintra (Portugal) não atenderam aos critérios técnicos; quanto aos dados do México, veja a advertência na Tabela 3.

### **Diferenças padronizadas**

As diferenças padronizadas quantificam, mediante uma escala comum, o tamanho da diferença entre dois grupos (por exemplo, a diferença no nível de tolerância ao estresse entre meninos e meninas). A diferença pode ser interpretada como o número de desvios padrão, em média, em que os grupos divergem entre si. Normalmente, uma diferença padronizada (também chamada de tamanho de efeito,  $d$  de Cohen) de aproximadamente 0,2 é considerada pequena; uma de 0,5 é média; e uma de 0,8 ou maior é grande. Quanto maior for a diferença padronizada, menor será a sobreposição entre os dois grupos, ou seja, as diferenças entre eles tenderão a ser mais perceptíveis (Sullivan and Feinn, 2012<sup>[2]</sup>).

### **Erros padrão**

Os cálculos estatísticos apresentados neste relatório se baseiam em amostras de estudantes, isto é, não correspondem aos valores que seriam obtidos se a totalidade dos indivíduos da população-alvo de

cada território houvesse respondido a cada uma das questões. Sendo assim, cada estimativa contém um grau de incerteza associado a um erro amostral e que pode ser expresso na forma de erro padrão.

### ***Achados estatisticamente significativos***

Diferenças são consideradas estatisticamente significativas, seja em relação ao zero, seja entre estimativas, com base no nível de significância de 5%, salvo indicação em contrário. As estimativas estatisticamente significativas são indicadas com negrito.

### ***Arredondamento***

Devido ao arredondamento, a soma dos valores apresentados nas tabelas pode não perfazer o total exato. Os totais, as diferenças e as médias são sempre calculados com base nos números exatos e somente após os cálculos são arredondados. Todos os erros padrão nesta publicação foram arredondados para uma ou duas casas decimais. Se o valor apresentado for 0,0 ou 0,00, não quer dizer que o erro padrão é zero, mas sim que é menor do que 0,05 ou do que 0,005, respectivamente.

### ***Abreviações***

**Coef** Coeficiente

**Dif.** Diferença

**ESCS** Índice de status econômico, social e cultural

**N** Número total de observações

**D. P.** Desvio padrão

**E. P.** Erro padrão

**SSES** Pesquisa sobre Competências Socioemocionais

**% D. P.** Percentual de desvio padrão

### ***Informação técnica adicional***

Os leitores que quiserem conhecer detalhes técnicos adicionais são instruídos a ler a breve nota técnica presente no fim deste volume (Anexo A), o Relatório Técnico da SSES 2019 (OECD, 2021<sup>[3]</sup>) e o Relatório Técnico da SSES 2023 (a ser publicado).

Este relatório contém, ao fim de cada capítulo, StatLinks para tabelas e gráficos, isto é, todas as tabelas e figuras estão associadas a uma URL que leva a uma tabela do Excel® com os dados fundamentais. Para fazer o download da respectiva tabela do Excel®, basta digitar em seu navegador de internet o link com o prefixo <https://doi.org>; ou, na versão em e-book, clicar diretamente no link.

A base de dados da Pesquisa sobre Competências Socioemocionais abriga os dados brutos e as escalas apresentadas neste relatório. A base de dados permite ao usuário mais formas de decompor os dados do que as possibilitadas por esta publicação a fim de conduzir suas próprias análises das competências socioemocionais dos estudantes dos territórios participantes. Ela pode ser acessada no site do projeto (<http://www.oecd.org/education/cei/social-emotional-skills-study/>).

## Referências

- Kankaraš, M. e J. Suarez-Alvarez (2019), “Assessment framework of the OECD Study on Social and Emotional Skills”, *OECD Education Working Papers*, n. 207, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/5007adef-en>. [1]
- OECD (2021), *OECD Survey on Social and Emotional Skills, Technical Report*, <https://www.oecd.org/education/cei/social-emotional-skills-study/sses-technical-report.pdf> (acessado em 8 abr. 2024). [3]
- Sullivan, G. e R. Feinn (2012), “Using Effect Size-or Why the P Value Is Not Enough”, *Journal of Graduate Medical Education*, v. 4/3, p. 279-282, <https://doi.org/10.4300/jgme-d-12-00156.1>. [2]

# Sumário executivo

A Pesquisa sobre Competências Socioemocionais (SSES) é uma avaliação internacional projetada com o objetivo de avançar na compreensão das competências socioemocionais de estudantes, inclusive a relação delas com importantes resultados de vida.

Dezesseis locais, dos quais seis países em âmbito nacional, participaram da SSES 2023. No bojo deste relatório, os dados da SSES 2023 são combinados, sempre que possível, aos dados de sete outros territórios que participaram da SSES 2019.

Um vasto conjunto de competências de estudantes de 10 e 15 anos de idade foi mensurado:

- competências de desempenho de tarefas (persistência, responsabilidade, autocontrole e determinação);
- competências de regulação emocional (tolerância ao estresse, controle emocional e otimismo);
- competências de engajamento com os outros (assertividade, iniciativa social e entusiasmo);
- competências de abertura ao novo (curiosidade, criatividade e tolerância);
- competências de colaboração (empatia e confiança).

Todos os territórios avaliaram essas competências socioemocionais em estudantes de 15 anos, ao passo que sua avaliação em estudantes de 10 anos foi opcional na SSES 2023. Todos os achados contidos neste relatório se referem a estudantes de 15 anos, salvo se indicado de outra forma.

## As competências socioemocionais dos estudantes são marcadas por disparidades em função de idade, de gênero e de contexto familiar

- Estudantes mais novos (10 anos) tipicamente relatam competências socioemocionais em níveis superiores em comparação a estudantes mais velhos (15 anos), com destaque para confiança, entusiasmo e otimismo.
- Aos 15 anos, meninos tendem a relatar competências de regulação emocional (especialmente tolerância ao estresse), entusiasmo, confiança e iniciativa social mais desenvolvidas do que as relatadas por meninas. As disparidades de gênero nessas competências emergem na fase da adolescência, a não ser por tolerância ao estresse, em relação à qual há uma diferença notável já aos 10 anos.
- Em média, meninas relatam níveis de tolerância, determinação, empatia e responsabilidade mais altos do que os relatados por meninos aos 15 anos.
- Estudantes em condição socioeconômica desfavorável relatam menores níveis de desenvolvimento, em média, em todas as competências em comparação a estudantes favorecidos, diferença que atinge seus níveis mais altos nas competências de abertura ao novo

(criatividade, tolerância e curiosidade) e de engajamento com os outros (assertividade, iniciativa social e empatia).

### **Nos dois territórios que participaram de ambas as edições da pesquisa, os estudantes relataram níveis inferiores na maioria das competências socioemocionais em 2023 em comparação a 2019**

- Em Helsinque (Finlândia) e Bogotá (Colômbia), tanto os estudantes de 10 anos como os de 15 anos tendem a relatar competências socioemocionais menos desenvolvidas em 2023 em comparação a 2019. As diferenças são mais pronunciadas nas competências de abertura ao novo (tolerância, criatividade e curiosidade), embora também sejam observadas, nos dois territórios, em responsabilidade, autocontrole, confiança e iniciativa social.
- Em ambos os territórios, as disparidades de gênero nas competências de regulação emocional e entusiasmo se aprofundaram: em 2023, em média, os meninos relataram níveis ainda mais altos dessas competências do que as meninas em comparação a 2019.

### **Meninas relatam menos hábitos saudáveis e níveis mais baixos de satisfação com a vida e de bem-estar psicológico do que meninos, porém tendem a ser mais ambiciosas**

- Em média, meninas relatam menos hábitos saudáveis (por exemplo, fazer a refeição do café da manhã, dormir as horas necessárias e praticar atividade física com regularidade) do que meninos. Meninas também tendem a relatar menores níveis de bem-estar (satisfação com a vida, bem-estar psicológico, satisfação com os relacionamentos e autoimagem corporal) e maior ansiedade relacionada a aulas e testes em comparação a meninos.
- A probabilidade de meninas manifestarem a expectativa de concluir o ensino superior e de seguir uma carreira profissional ou gerencial no futuro é maior do que a de meninos.

### **A maioria dos estudantes de 15 anos não dorme as horas necessárias, o que pode afetar negativamente seu bem-estar**

- Na média dos territórios, mais da metade dos estudantes de 15 anos afirma dormir menos de oito horas na maioria das noites.
- Entre os comportamentos saudáveis, dormir as horas necessárias é o que se relaciona mais fortemente com o bem-estar psicológico e a satisfação com a vida dos estudantes.

- Estudantes com otimismo, entusiasmo e competências de desempenho de tarefas (particularmente determinação, persistência e responsabilidade) mais desenvolvidos praticam mais hábitos saudáveis, incluindo dormir as horas necessárias, se alimentar de forma saudável e praticar atividades físicas com regularidade.

### **Estudantes com competências socioemocionais menos desenvolvidas tendem a manifestar menores indicadores de bem-estar**

- Estudantes com competências de regulação emocional (especialmente otimismo), entusiasmo e confiança menos desenvolvidos tendem a relatar menores indicadores de bem-estar, entre os quais satisfação com a vida e bem-estar psicológico mais baixos.
- As competências que estabelecem uma associação mais forte e consistente com resultados de bem-estar – otimismo, entusiasmo e confiança – são as que sofrem a maior queda entre os 10 e os 15 anos e também as que se caracterizam pelas maiores disparidades de gênero.

### **Estudantes com competências de desempenho de tarefas e curiosidade mais desenvolvidas obtêm maior sucesso acadêmico**

- Estudantes que relatam competências de desempenho de tarefas (especialmente determinação e persistência) e curiosidade mais desenvolvidas tendem a obter maiores notas em leitura, matemática e arte e caracterizam-se por se atrasar ou faltar à escola com menos frequência.
- Competências de desempenho de tarefas e curiosidade estão associadas ao desempenho acadêmico tanto entre meninos quanto entre meninas, e tanto em relação a estudantes desfavorecidos quanto favorecidos socioeconomicamente, o que denota que tais competências contribuem para resultados melhores para todos os estudantes.

### **Estudantes com competências de abertura ao novo e de desempenho de tarefas mais desenvolvidas se mostram mais preparados e mais ambiciosos quanto a seu futuro educacional e profissional**

- Competências de abertura ao novo, particularmente curiosidade, mas também criatividade e tolerância, mostram-se relacionadas à exploração de carreiras por parte dos estudantes e às expectativas destes de completar o ensino superior ou seguir uma carreira profissional ou gerencial no futuro.

- Competências de desempenho de tarefas, em especial determinação e persistência – as competências que se mostram mais associadas ao sucesso acadêmico –, também apresentam relação com essas atividades e expectativas.

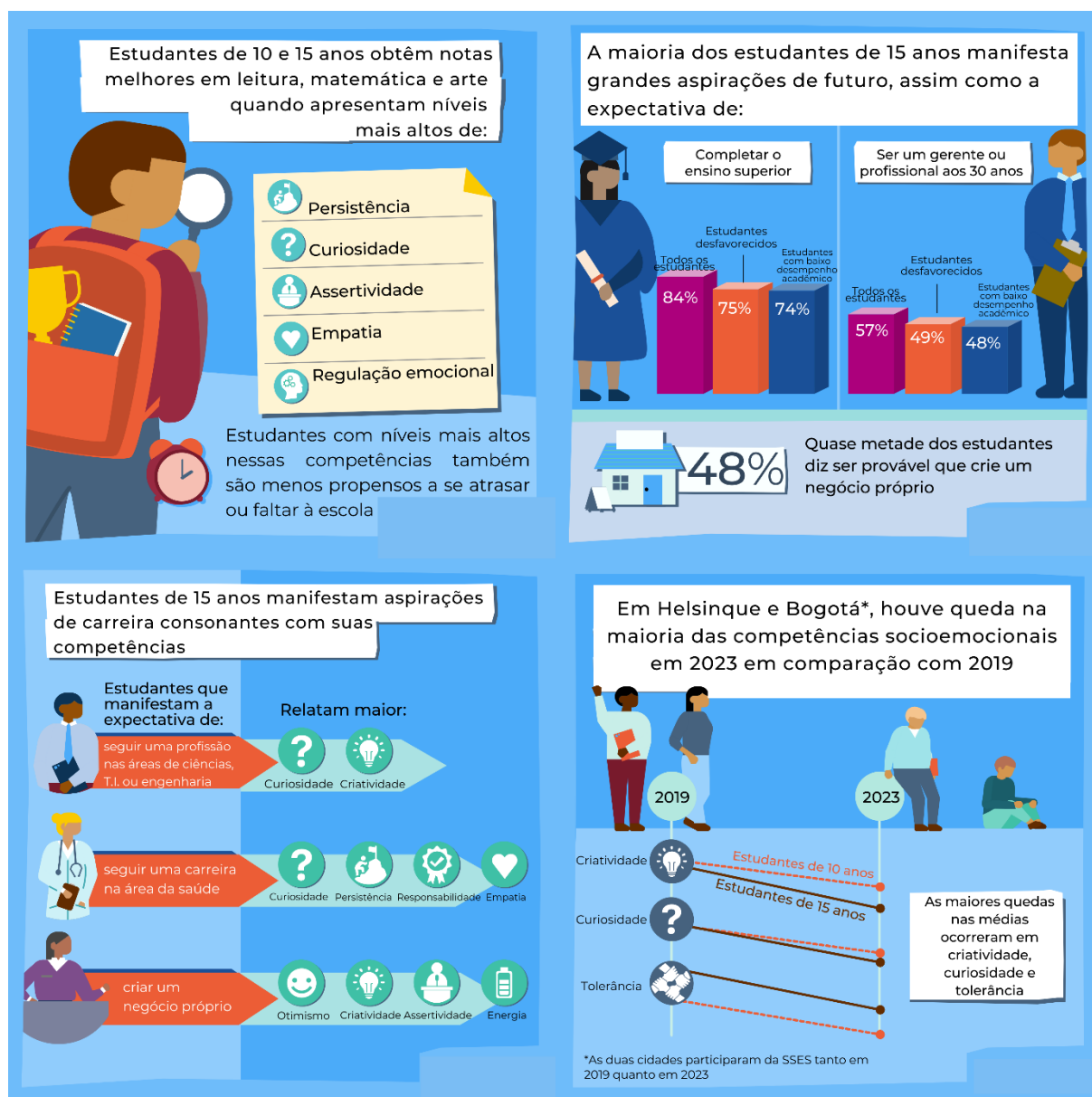
### **São altos os níveis de ambição entre os estudantes, mesmo entre aqueles desfavorecidos socioeconomicamente**

- Em sua maioria, os estudantes de 15 anos realizaram entre três e quatro atividades de exploração profissional como forma de se preparar para o mundo do trabalho; as atividades mais comuns consistem em pesquisar na internet programas de ensino superior e informações sobre profissões.
- A maioria dos estudantes tem a expectativa de frequentar o ensino superior e seguir uma carreira profissional ou gerencial no futuro, ao passo que praticamente a metade dos estudantes afirma ser provável que criem um negócio próprio. Embora menores do que os relatados por estudantes mais favorecidos socioeconomicamente e por estudantes com melhor desempenho acadêmico, os níveis de ambição neste tópico são relativamente altos também entre estudantes desfavorecidos e com notas mais baixas.

### **Estudantes começam a identificar trajetórias profissionais que estão em consonância com suas competências socioemocionais**

- Nota-se uma maior probabilidade de considerar uma carreira nas áreas de tecnologia da informação e comunicação (TIC), ciências e engenharia entre os estudantes que relatam curiosidade ou criatividade mais desenvolvidas; já aqueles com níveis mais desenvolvidos em competências de desempenho de tarefas, curiosidade e empatia tendem a considerar profissões na área da saúde.
- Estudantes que manifestam a expectativa de criar o próprio negócio tendem a relatar competências de engajamento com os outros (entusiasmo, assertividade e iniciativa social), otimismo e criatividade em níveis mais altos àqueles que não manifestam tal expectativa.

Infográfico 1. Principais resultados da SSES 2023 [1/2]



Fonte: OECD (2024)



Infográfico 2. Principais resultados da SSES 2023 [2/2]



Fonte: OECD (2024)



# **1** A avaliação como forma de desenvolver as competências socioemocionais

---

Este capítulo situa a Pesquisa da OCDE sobre Competências Socioemocionais no contexto mais geral das ações que buscam descrever, monitorar e desenvolver tais competências.

---

## Por que realizar uma pesquisa internacional sobre competências socioemocionais?

Competências socioemocionais são competências holísticas: elas estão na base de qualquer ação humana. A capacidade de se empenhar ativamente nas relações sociais e de criar vínculo com os outros não pode ser menosprezada. A capacidade de reconhecer e regular as próprias emoções, de se concentrar em determinada tarefa e terminá-la não pode ser menosprezada. Nem tampouco se pode menosprezar a capacidade de se lançar a novas experiências e ideias e aprender com elas. Essas capacidades se mostram importantes nas mais diversas dimensões da vida. Um crescente conjunto de estudos (Chernyshenko, Kankaraš and Drasgow, 2018[1]; OECD, 2015[2]; Steponavičius, Gress-Wright and Linzarini, 2023[3]) demonstra que competências socioemocionais são indispensáveis ao aprendizado acadêmico, são preditoras relevantes de indicadores de empregabilidade e mercado de trabalho, têm estreita relação com a saúde e o bem-estar individual, além de serem ingredientes fundamentais em democracias pacíficas e prósperas. No entanto, os resultados da Pesquisa da OCDE sobre Competências Socioemocionais 2019 indicam que tais competências se distribuem de forma desigual em função de gênero e de condições socioeconômicas (OECD, 2021[4]).

Cientes desses resultados, diversos sistemas educacionais admitem que lhes cabe reconhecer e promover as competências socioemocionais entre os estudantes (OECD, 2023[5])(OECD, 2023). Assim, elas hoje estão presentes no currículo da maioria dos países-membros da OCDE e muitos outros (Das et al., 2023[6]). Um relatório da OCDE que examinou modificações curriculares em diversas localidades – entre as quais Austrália, Colúmbia Britânica (Canadá), Estônia, Finlândia, Japão, Nova Zelândia, Noruega, Ontário (Canadá), País de Gales (Reino Unido), Argentina e Hong Kong (China) – chegou à conclusão de que essas modificações geralmente se aplicam a competências interdisciplinares vinculadas a múltiplos componentes curriculares, frequentemente incluindo competências socioemocionais (OECD, 2020[7]).

Diversos países-membros ou parceiros da OCDE passaram a incluí-las em seus currículos pelos mais variados métodos, como:

- integração das competências socioemocionais na forma de um tema holístico que perpassa pelo currículo inteiro. Por exemplo: o currículo neozelandês descreve cinco “competências fundamentais”, das quais “gestão de si mesmo” e “relação com os outros” dizem respeito a competências socioemocionais.
- incorporação de aspectos específicos das competências socioemocionais aos núcleos curriculares existentes. Por exemplo: em muitos países, competências globais, que normalmente incluem tolerância e empatia (ambas competências socioemocionais avaliadas na presente pesquisa), se encontram embutidas em várias das áreas de aprendizagem, estas agrupadas sob os campos mais amplos de humanidades, linguagem, ciências e arte. A competência de colaboração é outra que se acha embutida de modo relativamente uniforme em uma ampla gama de áreas de aprendizagem, à exceção de matemática. Há países que

optam por trabalhar uma competência socioemocional em particular como componente de uma matéria específica; por exemplo, em Portugal, no ensino médio, as competências de colaboração e responsabilidade são promovidas no bojo de cursos sobre instituições e participação democráticas, ao passo que no Cazaquistão isso se dá nos cursos de direito.

- criação de cursos próprios e áreas de estudo dedicadas a temas que abarquem, além do respectivo conteúdo, um componente de competência socioemocional. Por exemplo, em 2019, a fim de se manter atualizado frente aos desenvolvimentos contemporâneos em nível nacional e global, o currículo chileno do 11º e do 12º anos passou a contar com novos componentes que favorecem o aprendizado socioemocional, tais como “Ciências para a Cidadania” e “Participação e Debate na Democracia” (Das et al., 2023[6]).

Ainda mais transformadora é a iniciativa do governo de Delhi, na Índia, de implementar o Currículo da Felicidade, que criou novos cursos com o objetivo explícito de cultivar competências socioemocionais e, assim, promover a felicidade e o bem-estar dos estudantes. Lançado em 2018 em 1.024 escolas governamentais em Nova Delhi, o Currículo da Felicidade toma forma em uma aula diária de 45 minutos para mais de 800 mil estudantes, da educação infantil ao 8º ano. Segundo estudos que avaliaram a iniciativa, graças às aulas regulares para cultivar felicidade, o bem-estar socioemocional dos estudantes melhorou ao longo do tempo (ver Quadro 1.1).

Por fim, há os métodos que visam integrar a aprendizagem socioemocional, mas que não se relacionam ou se relacionam indiretamente com o planejamento curricular; um desses métodos é prover tempo na rotina dos estudantes para experiências que promovam a aprendizagem socioemocional, como as atividades extracurriculares. Por exemplo, os estudantes podem criar responsabilidade em atividades de voluntariado, ou podem desenvolver a colaboração, a criatividade e o entusiasmo em grupos de teatro ou em esportes coletivos. De sua parte, professores e diretores escolares podem incorporar tais aspectos em suas práticas pedagógicas se houver investimento em treinamento e oportunidades de capacitação.

#### **Quadro 1.1. O Currículo da Felicidade de Delhi, na Índia**

O Currículo da Felicidade é a principal iniciativa do programa do governo de Delhi de ampliação do propósito educacional, que visa evoluir de uma concepção tradicional da pedagogia e da prática educacional para uma que forme indivíduos confiantes, atentos, responsáveis e felizes que trabalhem em conjunto para construir uma sociedade harmoniosa. A iniciativa é o primeiro passo na ampliação do sistema público de educação formal com vista a promover o bem-estar e a felicidade dos estudantes com ênfase nas competências socioemocionais. O currículo parte da premissa de que, com o desenvolvimento de competências associadas à felicidade, não apenas o aprendizado dos estudantes melhorará, mas também seus resultados de vida.

O Currículo da Felicidade, lançado em 2018, toma a forma de uma aula de 45 minutos que acontece seis vezes por semana para mais de 800 mil estudantes, da educação infantil ao 8º ano, em

1.024 escolas governamentais de Delhi. O programa também prevê sessões de formação para professores, coordenadores dos programas e facilitadores. O Currículo da Felicidade de Delhi combina uma compreensão própria e contextualizada de felicidade, tal como entendida no contexto indiano, com a caracterização das competências socioemocionais difundida nos modelos internacionais. Sua matriz se baseia em uma “tríade da felicidade”: sensações físicas (sob o nome de Felicidade Momentânea), sentimentos nos relacionamentos (Felicidade Profunda) e estudo e conhecimento (Felicidade Sustentável). O objetivo do currículo é fazer com que os estudantes busquem a felicidade para além dos meios materiais, isto é, que vivenciem uma forma de felicidade sustentável, baseada no aprendizado e no conhecimento de si e dos outros e no cultivo de competências e valores humanos. Ademais, o programa conta com orientação com vista à implementação de três práticas pedagógicas, “atenção plena”, “histórias e atividades” e “expressões”:

- As práticas de atenção plena contribuem para que as crianças se tornem mais observadoras das próprias emoções, pensamentos e ações, isto é, mais autoconscientes, além de reduzirem o estresse. Uma das práticas em classe consiste em começar a aula com um acolhimento consciente que é seguido de atividades sensoriais conscientes e, por fim, uma despedida consciente, sempre com foco na atenção plena. Crianças mais novas (1º ano) são ensinadas a prestar atenção aos próprios sentidos, isto é, a sua audição, olfato, paladar e tato. Conforme avançam, elas passam a realizar atividades como caminhada, desenho, relaxamento muscular e exploração das emoções de forma consciente. No 8º ano, são convidadas a refletir sobre seus sentimentos e pensamentos e a discerni-los. O professor estimula os estudantes a relatarem suas experiências, individuais ou coletivas, tanto em casa quanto na escola.
- As histórias e atividades foram selecionadas para retratar cenas da vida comum e põem em evidência relacionamentos, responsabilidades para com os outros, a busca de um propósito na vida, empatia e gratidão. Após contar a história em sala de aula, o professor utiliza questionamentos para incitar os estudantes a refletirem sobre seus próprios pensamentos e comportamentos; ele normalmente pergunta se os estudantes se identificam com os personagens e o que fariam em situações similares. Essa abordagem propicia uma exploração profunda de conceitos como o de felicidade.
- O componente das expressões tem por foco o desejo inato dos indivíduos de expressar ideias e sentimentos. Os estudantes são encorajados a explorar seu propósito de vida e a refletir sobre suas ações e comportamentos para com os outros.

Uma avaliação de método misto concluiu que, com as aulas regulares de felicidade, o bem-estar social e emocional dos estudantes melhorou ao longo do tempo. A eficácia da prática em sala de aula foi analisada por meio da observação de professores e estudantes durante cada um dos componentes – atenção plena, história e atividades e expressões. De modo geral, o gerenciamento do

tempo por parte dos professores e as perguntas de acompanhamento tiveram uma importância crucial no sentido de propiciar discussões reflexivas e potencializar aprendizados. As entrevistas com os professores indicam que a maioria compreende os objetivos e o propósito do currículo, tanto que passaram a incorporar as novas pedagogias do Currículo da Felicidade em outras matérias, e não apenas nas aulas de Felicidade. Os professores também observaram que o currículo teve efeito positivo nos estudantes: segundo eles, os jovens se tornaram mais honestos, respeitosos, disciplinados em sala de aula, zelosos com a escola e responsáveis com o ambiente. As entrevistas com os estudantes revelaram que as aulas de Felicidade lhes permitiram tornar-se mais autoconscientes, atentos às suas ações, autorreflexivos e provocar uma mudança geral em seu comportamento. Por exemplo, eles narraram em detalhes diversas ocorrências de suas vivências cotidianas que ilustravam como o Currículo da Felicidade lhes proporcionou refletir sobre as causas de suas circunstâncias e encontrar maneiras de modificar seus comportamentos e pontos de vista.

Fonte: (Das et al., 2022<sup>[8]</sup>) (Das et al., 2023<sup>[6]</sup>).

Com a crescente inclusão das competências socioemocionais nos currículos, faz-se indispensável avaliá-las com a finalidade de atender aos objetivos de aprendizagem dos estudantes. Os sistemas educacionais precisam avaliar se há igualdade no apoio que é oferecido aos estudantes no desenvolvimento de tais competências. O processo de avaliação também permite identificar desalinhamentos com as realidades da sala de aula, assim como consequências imprevistas de políticas educacionais (OECD, 2013<sup>[9]</sup>). No âmbito destas, a promoção da aprendizagem socioemocional enfrenta enormes desafios relacionados a sua implementação e ao “currículo efetivado”, ou seja, o currículo tal como posto em prática por estudantes e professores, em oposição ao currículo que consta no papel (OECD, 2023<sup>[10]</sup>). Em síntese, a coleta de informações sistêmicas sobre o desenvolvimento de competências socioemocionais tem grande importância no monitoramento de objetivos nacionais no campo da educação, entre os quais a consecução de metas, a implementação curricular e a garantia de equidade (OECD, 2013<sup>[9]</sup>).

No entanto, diferentemente do que ocorre em outras áreas de aprendizagem, a maioria dos sistemas educacionais não conta com ferramentas ou instrumentos de medida que avaliem o desenvolvimento de competências socioemocionais no currículo efetivado. Um recente relatório da OCDE (OECD, 2023<sup>[5]</sup>) com um levantamento das avaliações de competências socioemocionais no ensino médio concluiu que, em muitos dos sistemas dos países-membros da organização, as estratégias de monitoramento sistêmico ainda são incipientes. As estratégias atuais lançam mão de uma variedade de fontes para formar uma compreensão das competências socioemocionais dos estudantes, e ainda assim podem faltar elementos a esse entendimento. Quanto aos tipos, as avaliações de competências socioemocionais no ensino médio são classificadas em relação a duas dimensões: (i) se a avaliação é explícita ou implícita; ou (ii) se depende de informação coletada dentro ou fora da sala de aula. As avaliações *implícitas* realizadas dentro da sala de aula normalmente consistem de *reflexões* de estudantes e professores acerca das competências socioemocionais dos estudantes, ao passo que avaliações

*explícitas* consistem do *efetivo desempenho em tarefas* específicas no contexto de tópicos como “tecnologias digitais e comunicação” ou “educação moral e cívica”. As avaliações *implícitas* realizadas fora da sala de aula põem em evidência a participação e o comprometimento de estudantes em atividades extra ou cocurriculares, em comunidades externas à escola, em projetos ou em experiências profissionais, enquanto avaliações *explícitas* fora da sala de aula consistem nas *realizações* dos estudantes em tais atividades.

E por que os sistemas educacionais não construíram uma abordagem unificada ou sistêmica de monitoramento e avaliação das competências socioemocionais? A própria natureza complexa delas impõe um desafio, já que se expressam e se desenvolvem nos mais variados contextos, dos quais a escola é apenas um, e sua manifestação assume diversas formas nos diferentes indivíduos. Essa variabilidade faz com que a avaliação sistêmica seja desafiadora. Ademais, o valor e a expressão dessas competências variam de cultura para cultura, assim como de um sistema educacional para outro, e tal diversidade dificulta comparações internacionais tanto de uma perspectiva conceitual quanto metodológica – ainda assim, essas comparações fornecem informações reveladoras. A comparação de um grupo numeroso de sistemas educacionais ajuda a jogar luz sobre processos pedagógicos universais na medida em que oferece resposta a duas perguntas: quais competências socioemocionais influem consistentemente em quais resultados, independentemente do contexto cultural? Quais práticas de ensino estão consistentemente relacionadas a competências socioemocionais mais desenvolvidas? Também é útil apontar e interpretar desvios específicos ao local ou ao país que divergem dos princípios universais. Por que em alguns sistemas educacionais a competência curiosidade se relaciona mais fortemente com desempenho acadêmico do que em outros? O que esse fato nos diz sobre a aprendizagem emocional nesses sistemas e sobre o valor que eles depositam nessa competência? Será que alguns sistemas educacionais são mais efetivos do que outros em solucionar lacunas nas competências socioemocionais dos estudantes ou em promover determinadas competências? O que eles fazem de diferente?

A OCDE, por meio do trabalho realizado pelo Centro de Pesquisa em Educação e Inovação (CERI), tem se mostrado uma precursora na definição e avaliação internacional das competências socioemocionais com sua pesquisa e seu modelo conceitual e avaliativo (Chernyshenko, Kankaraš and Drasgow, 2018<sup>[1]</sup>; OECD, 2015<sup>[2]</sup>). Foi esse trabalho pioneiro que pavimentou o caminho para a concepção e implementação da Pesquisa da OCDE sobre Competências Socioemocionais (SSES), a mais completa avaliação internacional em larga escala já realizada com a finalidade de prover os sistemas educacionais com informações sobre as competências socioemocionais dos estudantes (OECD, 2021<sup>[4]</sup>). A grande força da SSES reside em sua fundamentação conceitual e metodológica, uma vez que sua concepção mobilizou especialistas de todo o mundo. A SSES fornece informações valiosas sobre a relação entre as competências socioemocionais dos estudantes e os principais resultados de vida e ajuda a identificar fatores nos ambientes doméstico, escolar e social dos estudantes que fomentam ou impedem o desenvolvimento delas. O intuito da SSES não é criar mais uma instância na hierarquia da prestação de contas, e sim possibilitar que profissionais da educação e formuladores de políticas educacionais olhem além: para outras escolas, outras cidades e outros países.



A primeira rodada da SSES, conduzida em 2019, foi realizada em 10 cidades do mundo inteiro, e seus resultados começaram a ser publicados em 2021 (OECD, 2023<sup>[10]</sup>; OECD, 2021<sup>[4]</sup>). Ela demonstrou a viabilidade de avaliar competências socioemocionais em diferentes países assim como comprovou sua contribuição para questões de pesquisa e de política educacional relativas à aprendizagem socioemocional. Que usos os territórios participantes fizeram dos achados da SSES? Muitos dos governos locais os aplicaram a suas práticas e políticas educacionais, não raro em colaboração com fundações e universidades parceiras. Por exemplo, em Bogotá, o Instituto Colombiano para a Avaliação da Educação (ICFES, na sigla em espanhol) organizou encontros para, com base nos dados da pesquisa, despertar a consciência de formuladores de políticas, professores e pais e responsáveis para a relação entre competências socioemocionais e desenvolvimento cognitivo. O secretário de Educação de Bogotá utilizou os resultados da SSES para enformar os planos da pasta de criar ambientes escolares seguros e de apoio. Além disso, o ICFES se aliou a milhares de profissionais da educação com a finalidade de examinar os resultados da SSES e discutir possíveis melhorias em suas práticas de ensino. Os programas criados por Bogotá transformaram a cidade em um modelo de aprendizagem socioemocional, e suas práticas passaram a ser replicadas no restante do país. Outros participantes da SSES atuaram apoiando as escolas na implementação de mudanças. Em Portugal, a cidade de Sintra e a Fundação Gulbenkian, com base nos dados da SSES, informaram as escolas dos níveis de desenvolvimento das competências socioemocionais entre os estudantes; reunidas em grupos, as escolas receberam um relatório diagnóstico e foram incumbidas de identificar as áreas que mais necessitavam de melhorias com vista ao desenvolvimento de um plano de ação. Mais importante, o município deu a devida importância a esse trabalho e reconheceu a necessidade de prestar um apoio adequado: uma equipe de especialistas foi contratada para cooperar com as escolas na implementação de seus planos de ação pelos dois anos subsequentes. Em paralelo à participação da cidade de Sintra na SSES 2019, as Academias Gulbenkian do Conhecimento contribuíram para a implementação nacional de intervenções para promover a aprendizagem socioemocional entre pessoas de 0 a 25 anos; em 40 dessas intervenções, foram usados instrumentos da SSES 2019 para avaliação pré e pós-teste das competências socioemocionais de todos os participantes. Uma equipe designada para examinar as intervenções encontrou evidências de que a atuação das Academias teve impactos positivos significativos em diversas competências; em especial, observou-se impactos consistentes da perspectiva de crianças e professores, particularmente nas competências curiosidade e assertividade (Barata et al., 2024<sup>[11]</sup>). Outro exemplo animador vem de Helsinque (Finlândia), onde o município cooperou com a Universidade de Helsinque para analisarem mais a fundo os dados da pesquisa e utilizaram os resultados para produzir estudos, instrumentos empíricos e oferecer suporte às escolas, professores e estudantes; foram projetados indicadores e painéis (*dashboards*), que então foram distribuídos a professores e líderes escolares a fim de monitorar o progresso dos estudantes nas competências e na aprendizagem socioemocional. Essas iniciativas foram implementadas com o intuito de atenuar as disparidades causadas pela segregação social existente na cidade.

## O que há de novo na SSES?

Na trilha do sucesso da rodada inaugural da SSES, em 2019, esta segunda rodada, realizada em 2023, expandiu sua cobertura geográfica: 6 países participaram em âmbito nacional assim como 10 entidades subnacionais de diversas regiões. O presente relatório reúne achados dos 23 territórios ou países que estiveram envolvidos em uma ou em ambas as rodadas da SSES (para obter informações mais detalhadas a respeito dos locais participantes, veja a Tabela 2 na seção “Guia de Leitura”). Destaca-se que duas cidades, Bogotá (Colômbia) e Helsinque (Finlândia), reingressaram na edição de 2023 da SSES, o que dá a oportunidade ímpar de comparar seus dados atuais com os de 2019 e entender o impacto da pandemia de covid-19 no bem-estar e nas competências socioemocionais dos estudantes.

Em 2023, a Ucrânia participou da SSES em meio a um conflito. A invasão russa ao país causou severos danos à infraestrutura e produziu profundos efeitos nos jovens e na nação como um todo. Para as crianças ucranianas, crescer em uma zona de guerra ativa acarreta violência, desalojamento, interrupção das atividades escolares e instabilidade sociopolítica. Os resultados da SSES oferecem um aporte crucial para entender como os estudantes estão lidando com esses desafios e se estão conseguindo preservar sua resiliência socioemocional; desse modo, os dados fornecem informações relevantes acerca dos efeitos singulares de uma guerra no desenvolvimento socioemocional de crianças e jovens.

A importância das competências socioemocionais tem sido constantemente sublinhada por eventos recentes de ordem global: o prolongado isolamento causado pela covid-19, a invasão russa à Ucrânia, assim como conflitos em andamento em outras áreas do mundo evidenciam a necessidade de competências como tolerância ao estresse, empatia, confiança e tolerância. O objetivo deste relatório é enriquecer a base de dados internacional relativa a essas competências socioemocionais fundamentais e, assim, proporcionar uma visão comparativa de seu desenvolvimento e relevância em variados contextos globais.

Os instrumentos e procedimentos usados em 2023 são similares aos de 2019; foram feitos apenas pequenos ajustes e melhorias para possibilitar comparações mais reveladoras entre os participantes e também ao longo do tempo. Contudo, os aspectos fundamentais da SSES são os mesmos:

- População-alvo internacional: estudantes de 15 anos de idade, seus professores e líderes escolares (em 2023, a avaliação de estudantes de 10 anos e de pais/responsáveis passou a ser opcional).
- Tamanho da população amostrada: 3.000 estudantes, 500 professores e 75 escolas por território.
- Instrumentos de avaliação: avaliação de autorrelato para estudantes e questionários de autorrelato para cada população-alvo, com tempo de conclusão entre 30 a 60 minutos.
- Método de coleta dos dados: online por padrão, com a possibilidade de realizar a avaliação no papel.

- Período de avaliação: a coleta de dados começou em março de 2023 na Espanha e se encerrou em janeiro de 2024 em Delhi (Índia).

Novos temas foram incorporados aos questionários contextuais com o intuito de evidenciar alguns aspectos em particular: as perspectivas de carreira e de empregabilidade dos estudantes (detalhadas no Capítulo 4); a influência exercida por estereótipos de gênero em diferenças nas competências socioemocionais em função de gênero; as práticas pedagógicas e disciplinares que favorecem a aprendizagem socioemocional; e os potenciais efeitos da educação a distância ou híbrida no desenvolvimento das competências socioemocionais (tema que será tratado em relatório a ser lançado no fim de 2024).

### Utilização dos achados deste relatório em políticas e práticas educacionais

Os resultados da SSES 2023 (combinados aos de 2019) são divulgados em dois relatórios internacionais: enquanto este põe em evidência as competências socioemocionais enquanto predictoras dos principais resultados de vida, o segundo relatório (a ser publicado no fim de 2024) salientará os fatores sociais, escolares e docentes que podem favorecer ou refrear o desenvolvimento delas.

O presente relatório ainda fornece evidências empíricas da importância de uma ampla gama de competências socioemocionais nos principais resultados de vida (ver Capítulos 3 e 4). A aplicação desses resultados em práticas e políticas educacionais exige considerar os avanços que correm em paralelo no campo da aprendizagem socioemocional (SEL); pesquisas recentes dão sustentação à ideia de que competências socioemocionais não apenas são maleáveis como também podem ser cultivadas por meio de intervenções educacionais deliberadas. Uma diferença importante deste relatório em comparação ao primeiro publicado pela OCDE com achados da SSES (OECD, 2021<sup>[4]</sup>) é a mudança de foco da ideia de maleabilidade para a de ensinabilidade.

A maleabilidade denota suscetibilidade a transformações provocadas por influências presentes no ambiente, sejam essas transformações deliberadas ou involuntárias. Tais influências podem se dar na forma de vivências, de relacionamentos ou dos contextos mais gerais em casa, na escola ou na sociedade como um todo (Cantor et al., 2019<sup>[12]</sup>). Por exemplo, demonstrou-se que a capacidade de estabelecer vínculos afetivos saudáveis é altamente maleável (Immordino-Yang, Darling-Hammond and Krone, 2019<sup>[13]</sup>); as tendências de vínculo afetivo são moldadas após o nascimento, principalmente na relação com os cuidadores e, mais tarde, com os colegas e demais pessoas (Cantor et al., 2019<sup>[12]</sup>). Sendo assim, escolas e atividades fora do ambiente escolar criam oportunidades para aprender competências de relacionamento e regular tendências de vínculo afetivo. Já a capacidade de estabelecer vínculos afetivos saudáveis seria uma competência mais ampla, menos ensinável e mais maleável que teria origem em nossos relacionamentos pessoais basilares e da qual os cuidadores seriam os primeiros mediadores (Cantor et al., 2019<sup>[12]</sup>).

Muito embora seja um termo aberto a discussão, “ensinabilidade” denota suscetibilidade a intervenções deliberadas em contexto educacional. Tais intervenções se dão fora do ambiente doméstico do estudante, seja na escola, após a escola ou fora da escola, e em geral são conduzidas por instrutores outros que não os cuidadores. Para a comunidade educacional, a ensinabilidade assume uma importância maior na medida em que trata de transformações nas competências que nascem especificamente do trabalho intencional de educadores e instrutores. Por exemplo, há evidências de que a regulação emocional, ou a capacidade de controlar emoções como a raiva, é ensinável. São numerosos os programas de ensino, da pré-escola ao ensino médio, que demonstraram melhorar a regulação emocional (CASEL, 2023[14]; Grant et al., 2017[15]; Jones et al., 2021[16]).

Uma revisão de um enorme conjunto de evidências feita pela OCDE (Steponavičius, Gress-Wright and Linzarini, 2023<sup>[3]</sup>), incluindo diversas metanálises de intervenções de aprendizagem socioemocional ao redor do mundo, levou à conclusão de que competências socioemocionais podem ser ensinadas na escola para diferentes faixas etárias e contextos nacionais. Contudo, os efeitos variam a depender da implementação e do contexto; além disso, se consideradas separadamente, nem todas as competências socioemocionais podem ser consideradas igualmente ensináveis: a última revisão de literatura feita pela OCDE, com estudos recentes, concluiu que 12 das 23 competências analisadas apresentam evidências robustas, porém as outras 11 apresentam evidências moderadas, limitadas ou incertas. De acordo com esses estudos recentes, empatia, metacognição, cooperação, autocontrole, assertividade, tolerância ao estresse, regulação emocional, resolução de problemas sociais e autoeficácia demonstraram ser as competências mais ensináveis (Steponavičius, Gress-Wright and Linzarini, 2023<sup>[3]</sup>).

Anteriormente, a OCDE já havia descoberto que intervenções deliberadas na escola podem desenvolver competências de abertura ao novo, criatividade, curiosidade e pensamento crítico. Em particular, o projeto do CERI intitulado “Promovendo e Avaliando a Criatividade e o Pensamento Crítico na Educação” (tradução livre) desenvolveu uma linguagem profissional comum de criatividade e pensamento crítico na educação para facilitar seu ensino, aprendizado e avaliação formativa em vários países com currículos diversos (Vincent-Lancrin et al., 2019<sup>[17]</sup>). Uma rede formada por escolas e professores de 11 países, que representavam culturas e abordagens educacionais diversas, realizou um trabalho de campo e coletou dados ao longo de dois anos escolares. A equipe desenvolveu e testou em campo um conjunto de rubricas da OCDE para criatividade e pensamento crítico; ademais, criou recursos adicionais para professores, entre os quais padrões de elaboração de planos de aula, cerca de 100 modelos de planos de aula revisados por pares e outros recursos pedagógicos para promover a criatividade e o pensamento crítico dos estudantes. Os professores receberam robustos planos de desenvolvimento profissional, com formações, feedback individual e participação em uma comunidade de aprendizagem profissional, tanto na forma de encontros presenciais, quanto de acesso a plataformas digitais. O projeto, submetido a uma rigorosa avaliação, demonstrou que criatividade e pensamento crítico podem, sim, ser ensinados, aprendidos e avaliados na escola, em todos os níveis da educação básica.

Este primeiro volume com os resultados da SSES 2023 concentra-se nas competências socioemocionais que predizem os principais resultados de vida. O objetivo deste capítulo foi transmitir a

ideia de que muitas dessas competências fundamentais podem ser ensinadas. Entretanto, as análises mais recentes sobre as práticas pedagógicas atualmente utilizadas pelos territórios participantes da SSES na aprendizagem socioemocional só constarão no segundo volume dos resultados da SSES 2023, a ser publicado ainda este ano. Para suprir este íterim, o presente relatório traz quadros com exemplos interessantes de intervenções em sala de aula que foram postas em prática em diferentes países, a fim de demonstrar o potencial das intervenções realizadas no âmbito escolar para desenvolver as competências socioemocionais.

## Referências

- Barata, M. *et al.* (2024), “Can community and educational interventions designed from the ground-up promote social and emotional learning? Experimental and quasi-experimental impacts of a country-wide Portuguese initiative”, *Frontiers in Education*, v. 8, <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1287259>. [11]
- Cantor, P. *et al.* (2019), “Malleability, plasticity, and individuality: How children learn and develop in context<sup>1</sup>”, *Applied Developmental Science*, v. 23/4, p. 307-337. [12]
- CASEL (2023), *CASEL Program Guide*, <https://pg.casel.org/review-programs/>. [14]
- Chernyshenko, O., M. Kankaraš e 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*, n. 173, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/db1d8e59-en>. [1]
- Das, A. *et al.* (2023), *The Pursuit of Happiness in Education: A research report by SCERT, Delhi and Dream a Dream. State Council of Educational Research and Training, Delhi*. [6]
- Das, A. *et al.* (2022), “Building social and emotional skills of children in Delhi: Insights from the Happiness Curriculum. In Smart, A., e Sinclair, M. (Eds.), NISSEM Global Briefs: Educating for the social, the emotional and the sustainable. Volume III: SEL in context”. [8]
- Grant, S. *et al.* (2017), *Social and Emotional Learning Interventions Under the Every Student Succeeds Act: Evidence Review – Intervention Summaries*, RAND Corporation, Santa Monica, CA, <http://www.rand.org/giving/contribute>. [15]
- Immordino-Yang, M., L. Darling-Hammond e C. Krone (2019), “NurTuring Nature: How Brain Development Is Inherently Social and Emotional, and What This Means for Education”, *Educational Psychologist*, v. 54/3, p. 185-204. [13]
- Jones, S. *et al.* (2021), *Navigating SEL from the Inside Out: Looking Inside and Across 33 Leading SEL Programs: A Practical Resource for Schools and OST Providers; Preschool and Elementary Focus*, The EASEL Lab: Harvard Graduate School of Education, <https://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/Documents/navigating-social-and-emotional-learning-from-the-inside-out-2ed.pdf>. [16]
- OECD (2023), “Assessing, documenting, and recognising social and emotional skills in upper secondary education: An overview of practices, approaches, models, and strategies from OECD countries”, *OECD Education Policy Perspectives*, n. 84, OECD Publishing, Paris, [5]

<https://doi.org/10.1787/69c7abe6-en>.

- OECD (2023), “Schools as hubs for social and emotional learning: Are schools and teachers ready?”, *OECD Education Spotlights*, n. 4, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/f6d12db7-en>. [10]
- OECD (2021), *Beyond Academic Learning: First Results from the Survey of Social and Emotional Skills*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/92a11084-en>. [4]
- OECD (2020), *Curriculum Overload: A Way Forward*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/3081ceca-en>. [7]
- OECD (2015), *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*, OECD Skills Studies, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264226159-en>. [2]
- OECD (2013), *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*, OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264190658-en>. [9]
- Steponavičius, M., C. Gress-Wright e A. Linzarini (2023), “Social and emotional skills: Latest evidence on teachability and impact on life outcomes”, *OECD Education Working Papers*, n. 304, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/ba34f086-en>. [3]
- 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://doi.org/10.1787/62212c37-en>. [17]

## **2** As competências socioemocionais em diferentes grupos sociodemográficos

---

Este capítulo se volta para as diferenças nas competências socioemocionais entre estudantes de diferentes agrupamentos sociodemográficos. São examinadas diferenças em função de idade (estudantes de 10 anos em comparação a estudantes de 15 anos), de gênero, de condição socioeconômica e cultural, e de antecedentes migratórios dos estudantes.

---

## Resumo

### Ideias para a política educacional

- **Avaliar as competências socioemocionais dos estudantes com o objetivo de identificar disparidades entre eles assim como variações nos níveis de desenvolvimento das competências ao longo do tempo.** As competências socioemocionais dos estudantes devem ser avaliadas a fim de estimar a eficácia do trabalho de desenvolvimento delas e de reduzir as disparidades entre os estudantes. Os dados de 2019 e 2023 referentes a dois territórios – Helsinque (Finlândia) e Bogotá (Colômbia) – mostram que o nível de desenvolvimento da maioria das competências declinou tanto entre estudantes de 10 anos quanto de 15 anos. Esse exemplo demonstra a importância da avaliação para identificar tendências similares.
- **Desenvolver as competências socioemocionais dos estudantes a fim de reduzir disparidades, uma vez que esforços são realizados com vistas à redução das disparidades nos resultados acadêmicos.** Além de ser importante por si só, o desenvolvimento das competências socioemocionais pode ajudar a reduzir desigualdades em outras áreas, incluindo indicadores acadêmicos e de bem-estar.
- **Garantir que a aprendizagem socioemocional seja acessível e eficaz para todos os grupos de estudantes.** Estudantes mais velhos e desfavorecidos socioeconomicamente tendem a relatar níveis de desenvolvimento mais baixos em quase todas as competências. No que diz respeito a diferenças de gênero, em média, meninos relatam níveis de desenvolvimento mais altos em competências de regulação emocional, entusiasmo, confiança e iniciativa social, ao passo que meninas relatam níveis mais altos em tolerância, determinação, empatia e responsabilidade. Considerando essas variações, é importante avaliar as abordagens de aprendizagem socioemocional para garantir que sejam acessíveis e efetivas para todos os grupos de estudantes, em especial para aqueles que tendem a relatar níveis de desenvolvimento mais baixos nas competências.
- **Direcionar apoio a estudantes que possuem necessidades socioemocionais específicas ou implementar abordagens universais.** Em média, existem disparidades no nível de desenvolvimento das competências dos estudantes em função de idade, gênero e condições econômicas, culturais e sociais; contudo, por trás dessas médias, há inúmeras sobreposições no nível de desenvolvimento das competências entre os diversos grupos de estudantes. Sendo assim, a avaliação das competências pode ajudar a identificar com maior precisão aqueles estudantes que necessitam de apoio, ou então pode embasar a implementação de abordagens universais, voltadas à totalidade dos estudantes.



- **Ajudar os estudantes a identificar seus pontos fortes assim como os pontos a desenvolver.** Meninas e estudantes desfavorecidos socioeconomicamente tendem a avaliar suas competências socioemocionais como menos desenvolvidas em comparação a seus pares, em especial aos 15 anos de idade, o que pode sinalizar que alguns estudantes subestimam as próprias habilidades. Compartilhar informações objetivas a respeito das competências dos estudantes, em um ambiente acolhedor e de apoio, pode ajudá-los a combater crenças negativas sobre si mesmos.
- **Reconhecer que a adolescência é um período de desenvolvimento sensível.** Estudantes mais velhos relatam níveis de desenvolvimento mais baixos na maioria das competências socioemocionais. Isso vale particularmente para otimismo, confiança e entusiasmo, competências mais fortemente associadas a resultados de saúde e bem-estar. As competências sociais e cognitivas dos estudantes amadurecem durante a adolescência, de modo que esse período representa uma ótima oportunidade para os sistemas educacionais as desenvolverem, na medida em que nessa fase da vida as competências se mostram especialmente adaptáveis e podem ser postas em prática.
- **Apoiar os estudantes na transição do ensino fundamental para o médio.** Durante essa transição, as transformações na relação dos estudantes entre si e com os professores, assim como as próprias dificuldades para se adaptar a novas demandas, podem afetar o bem-estar e o desenvolvimento das competências socioemocionais dos estudantes. Ao mesmo tempo, professores de estudantes mais velhos tendem a ser menos equipados de recursos pedagógicos para amparar o desenvolvimento socioemocional destes.

## A distribuição das competências socioemocionais é desigual

Este capítulo explora as diferenças nos níveis de desenvolvimento das competências socioemocionais dos estudantes relativas a idade, gênero, condição socioeconômica e antecedente de migração. A identificação de grupos específicos que apresentem maior risco de manifestar níveis de desenvolvimento mais baixos nessas competências tem por objetivo informar medidas políticas com vista a uma distribuição equitativa e sustentável delas.

A equidade na educação constitui um aspecto central da Pesquisa sobre Competências Socioemocionais e uma grande preocupação de países do mundo todo. A SSES parte da premissa de que não há qualquer diferença na capacidade de aprender tais competências que seja inerente aos grupos tais como definidos por raça, etnia ou gênero. O Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4.7 das Nações Unidas (United Nations, 2015<sup>[1]</sup>) visa “garantir que todos os aprendizes adquiram conhecimentos e competências necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, 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”, e, nesse sentido, competências socioemocionais, incluindo empatia e tolerância, se mostram fundamentais para que cidadãos e sociedades alcancem tais objetivos e garantam a base para o funcionamento de democracias funcionais.

O cenário atual, como delineado neste capítulo, indica que ainda há um longo caminho a percorrer para alcançar esses objetivos. Observa-se, em média, disparidades no nível de desenvolvimento das competências dos estudantes em função de idade, gênero e condições econômicas, sociais e culturais, disparidades essas que, em muitos casos, são notavelmente consistentes na ampla gama de territórios participantes da SSES. Para além do fato de que essas competências têm importância por si só, déficits em seu desenvolvimento podem afetar a saúde e o bem-estar dos estudantes e limitar seu desempenho acadêmico e aspirações profissionais. Sendo assim, disparidades entre os grupos de estudantes nos níveis de desenvolvimento das competências podem contribuir para desigualdades observadas em diversos outros indicadores apresentados por esses mesmos grupos, como, por exemplo, menor bem-estar psicológico entre meninas ou menor desempenho acadêmico por parte de estudantes provindos de contextos socioeconômicos desfavorecidos.

Os resultados da SSES e dos estudos em geral demonstram que tais disparidades não são imutáveis e que o desenvolvimento dessas competências em crianças e jovens é passível de ser influenciado pelos sistemas educacionais. Ainda que as disparidades tendam a apontar a uma mesma direção – por exemplo, em todos os territórios meninas relatam competências de regulação emocional menos desenvolvidas, e somente em dois deles estudantes desfavorecidos não relatam níveis de desenvolvimento mais baixos em assertividade –, o tamanho das diferenças varia e, em determinadas relações, há exceções. Além disso, existe uma grande variação dentro dos grupos: não é incomum que meninas relatem níveis de desenvolvimento mais altos em competências que, em média, são mais desenvolvidas entre meninos; da mesma forma, há estudantes desfavorecidos que têm desempenho acadêmico melhor do que estudantes favorecidos socioeconomicamente ou que relatam níveis de desenvolvimento mais altos nas competências socioemocionais do que os colegas.

Já foi demonstrado que muitas dessas competências são suscetíveis a intervenções, inclusive dentro da escola, e à influência do ambiente escolar (Steponavičius, Gress-Wright and Linzarini, 2023<sup>[2]</sup>). Consequentemente, é legítimo empreender esforços para cultivá-las nos estudantes. De fato, é de conhecimento geral que o desenvolvimento de competências socioemocionais constitui um objetivo na maioria dos sistemas educacionais, e assim consta nos currículos oficiais (OECD, 2021<sup>[3]</sup>). No entanto, para transpor as disparidades apresentadas neste capítulo, os sistemas precisarão fazer mais do que apenas tratar disso como uma ambição no campo da educação. É preciso projetar cuidadosamente abordagens de aprendizagem socioemocional para incorporar práticas efetivas e assegurar que venham ao encontro das necessidades dos estudantes e da sociedade em geral. E, para se garantir que sejam efetivas, as práticas devem ser diligentemente implementadas e avaliadas. Deve-se assegurar que estudantes com diferentes características e provindos de diferentes origens tenham o mesmo acesso a oportunidades de desenvolver suas competências e que as abordagens pedagógicas sejam efetivas para

os vários grupos de estudantes, mas especialmente para aqueles que tendem a apresentar níveis de desenvolvimento mais baixos nessas competências.

## Idade

Nesta seção, são examinadas as diferenças no nível de desenvolvimento de competências na comparação entre estudantes mais jovens (10 anos) e mais velhos (15 anos)<sup>1,2</sup>. Em regra geral, os estudantes de 10 anos estão matriculados nos últimos anos do que, no Brasil, corresponde ao Ensino Fundamental – Anos Iniciais), ao passo que os de 15 anos estão se encaminhando ao fim do Ensino Fundamental – Anos Finais ou já estão iniciando o Ensino Médio. Assim, as diferenças no nível de desenvolvimento de competências socioemocionais manifestadas por esses grupos podem fornecer informações úteis sobre o efeito que a transição de uma etapa de educação para outra, com as particularidades de aprendizagem e sociabilidade próprias de cada uma, tem no desenvolvimento dessas importantes competências pelos estudantes.

### ***Estudantes mais jovens relatam níveis de desenvolvimento mais altos na maioria das competências socioemocionais em comparação a estudantes mais velhos***

Em média, estudantes mais jovens (10 anos) relatam níveis de desenvolvimento mais altos em todas as competências socioemocionais, à exceção de empatia e tolerância, na comparação com estudantes mais velhos (15 anos) (Figura 2.1). Esta tendência se mostra consistente na grande maioria dos territórios, ainda que as diferenças em função de idade se apresentem maiores em Jinan (China) e Suzhou (China) e menores na Ucrânia do que nos demais territórios (ver Figura 2.4).

A SSES 2019 revelou que os professores de estudantes mais velhos tendem a ser menos preparados para contribuir com a aprendizagem socioemocional destes; os professores de estudantes mais jovens recebem mais treinamento, são solicitados com maior frequência a promover a aprendizagem socioemocional em sua prática e tendem a atuar em conjunto com os pais a fim de reforçar a promoção do desenvolvimento das competências (OECD, 2023<sup>[4]</sup>). Além disso, existe uma tendência maior a que os estudantes mais jovens tenham suas competências socioemocionais avaliadas pelos professores. Professores dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio se beneficiariam especialmente de formações voltadas a prepará-los para contribuir na aprendizagem socioemocional dos estudantes.

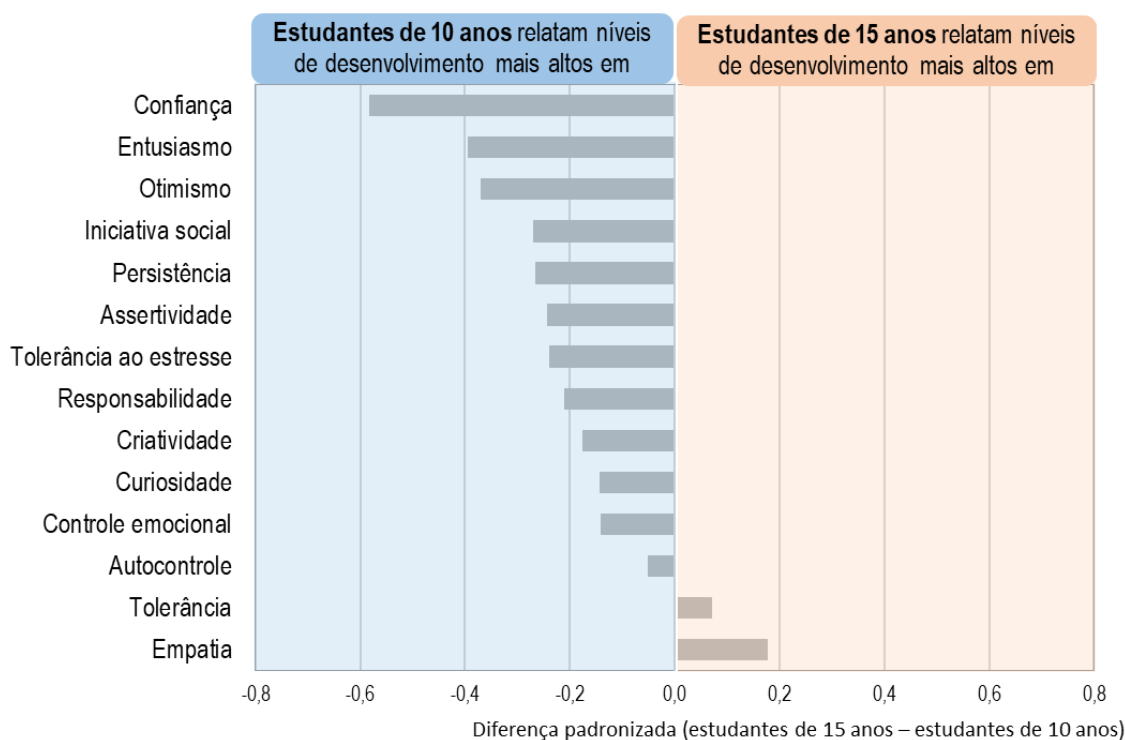
---

<sup>1</sup> Treze territórios com dados de ambos os grupos etários estão incluídos na análise por idade (ver Guia de Leitura).

<sup>2</sup> As diferenças em função de idade na competência determinação não são examinadas porque só há dados comparáveis referentes a seis territórios, porém esses dados estão incluídos na Figura 2.4.

### Figura 2.1. Diferenças nas competências socioemocionais em função de idade

Diferenças padronizadas entre as pontuações de estudantes de 10 e de 15 anos, médias entre os territórios



Nota: todas as diferenças são estatisticamente significativas no limiar de  $p < 0,05$ .

Fonte: OCDE, bases de dados da SSES (2019, 2023), Tabela B2.3.

StatLink 2 <https://stat.link/vzke9g>

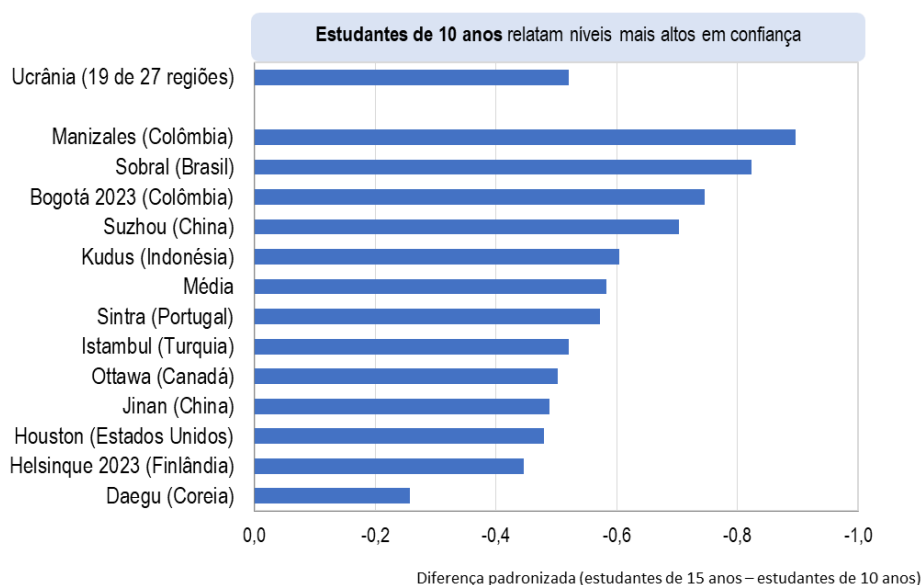
### ***Estudantes mais velhos tendem a relatar níveis de desenvolvimento mais baixos em confiança, entusiasmo e otimismo em comparação a estudantes mais jovens***

**Confiança** é a competência que apresenta a maior diferença entre estudantes mais jovens e mais velhos na média dos territórios, seguida por **entusiasmo** e **otimismo**. Estudantes mais jovens relatam níveis de desenvolvimento mais altos, em média, nas três competências em comparação a estudantes mais velhos, em todos os territórios participantes (ver Figura 2.4).

Ao passo que são observadas em todos os territórios, as diferenças em função de idade nessas competências são maiores em uns do que em outros. Para exemplificar, a Figura 2.2 mostra a diferença média em confiança entre os estudantes de 10 e de 15 anos de cada território; ela atinge seu maior tamanho nos territórios colombianos (Bogotá e Manizales) e em Sobral (Brasil) e o menor em Daegu (Coreia); já para entusiasmo e otimismo, ela atinge o maior tamanho em Jinan (China) e Suzhou (China) – e, no caso de entusiasmo, também em Istambul (Turquia) – e o menor na Ucrânia (ver Figura 2.4).

## Figura 2.2. Diferenças em confiança em função de idade

Diferenças padronizadas em confiança entre as pontuações de estudantes de 10 e de 15 anos, médias entre os territórios



Nota: todas as diferenças são estatisticamente significativas no limiar de  $p < 0,05$ .

Fonte: OCDE, bases de dados da SSES (2019, 2023), Tabela B2.3.

StatLink 2 <https://stat.link/yepw73>

Algumas das mudanças nessas competências podem se dever a transformações desenvolvimentais típicas da fase situada entre o final da infância e a adolescência. Durante a adolescência, os estudantes desenvolvem um melhor entendimento de si mesmos e de como são percebidos pelos outros (Sebastian, Burnett and Blakemore, 2008<sup>[5]</sup>). Crianças mais velhas tendem a se pautar mais pelas perspectivas alheias e a se comparar com seus pares, o que pode fazê-las ajustar sua autoavaliação e subestimar as próprias competências, diferentemente de crianças mais novas, que em geral se mostram superotimistas – as crianças passam a fazer avaliações mais realistas conforme avançam à adolescência e começam a aprender melhor com erros e frustrações (Habicht et al., 2022<sup>[6]</sup>). Esse viés de otimismo se exprime nos níveis de desenvolvimento particularmente altos de **confiança** e **otimismo** relatados por estudantes mais novos em comparação aos mais velhos, já que ambas as competências indicam expectativas positivas: estudantes que as relatam em níveis maiores presumem que as pessoas têm boas intenções e que as coisas vão dar certo.

No âmbito do **entusiasmo**, a adolescência é marcada por hábitos de deitar-se e levantar-se mais tarde, fazendo com que os padrões de sono dos adolescentes estejam, muitas vezes, em desalinhamento com as expectativas das escolas e da sociedade em geral (Anastasiades et al., 2022<sup>[7]</sup>; Galván, 2020<sup>[8]</sup>). Adolescentes geralmente relatam períodos de sono muito reduzidos: em média, mais da metade dos estudantes de 15 anos que participaram da SSES dorme menos de oito horas na maioria das noites. De fato, a qualidade e a quantidade de sono dos jovens parecem estar piorando em diversos dos países-membros da OCDE (Aston, 2018<sup>[9]</sup>). Vale lembrar que déficits de sono estão associados a piores

indicadores de saúde, assim como a uma capacidade de aprendizagem e a um desempenho acadêmico mais baixos (Curcio, Ferrara and Degennaro, 2006<sup>[10]</sup>; Bacaro, Carpentier and Crocetti, 2023<sup>[11]</sup>). Entre os esforços para melhorar a qualidade e a quantidade de sono dos estudantes, destaca-se o ensino de práticas de higiene do sono, isto é, hábitos de sono saudáveis, como deitar-se e despertar-se em horários regulares; além disso, recomenda-se evitar o consumo de cafeína e o uso de dispositivos digitais nos momentos antes de dormir. É igualmente válido considerar ajustes no ambiente dos estudantes, tais como adiar o horário de entrada na escola ou de início das provas (Minges and Redeker, 2016<sup>[12]</sup>).

Embora não seja incomum que estudantes de 15 anos se autoavaliem como menos desenvolvidos nessas competências em relação aos de 10 anos, níveis baixos de desenvolvimento nessas competências não deixam de merecer preocupação. O **otimismo** estabelece forte relação com indicadores de saúde mental e de bem-estar (ver Capítulo 3), entre os quais satisfação com a vida e bem-estar psicológico, bem como **entusiasmo** e **confiança**, em menor medida. Níveis baixos de desenvolvimento nessas competências indicam uma tendência a desconfiar das pessoas, sentir-se triste com frequência ou cansar-se facilmente, todos comportamentos indicativos de humor rebaixado. A adolescência é um período de formação marcado pelas muitas mudanças físicas, emocionais e sociais, durante o qual podem surgir sintomas de ansiedade, depressão ou outras condições (Rapee et al., 2019<sup>[13]</sup>); sendo assim, ante níveis baixos de desenvolvimento nessas competências, e especialmente ante declínios nesses níveis, é preciso tomar providências para promover o bem-estar mais imediato dos jovens e estabelecer as bases para sua resiliência e saúde mental em longo prazo.

### ***Estudantes mais velhos também tendem a relatar níveis de desenvolvimento mais baixos em iniciativa social***

Em todos os territórios exceto a Ucrânia, estudantes mais jovens relatam níveis de desenvolvimento mais altos em iniciativa social do que estudantes mais velhos; essa diferença atinge o maior tamanho em Daegu (Coreia), Jinan (China), Sintra (Portugal) e Suzhou (China). Estudantes com níveis de desenvolvimento mais altos em iniciativa social são capazes de abordar as pessoas, sejam amigos ou estranhos, e estabelecer vínculos sociais. Durante a adolescência, a percepção dos estudantes a respeito das próprias competências sociais pode ser afetada pelo aumento da autoconsciência, típico dessa fase, e por uma transição em direção a formação de grupos de pares mais homogêneos, nos quais as relações são baseadas em ideias e visões de mundo compartilhadas (Parker et al., 2015<sup>[14]</sup>). Essas mudanças dão origem a cenários sociais mais complexos, os quais impõem aos estudantes desafios de inclusão e exclusão, e que, assim, podem contribuir para uma autoavaliação mais baixa nessa competência entre os adolescentes.

### ***Estudantes mais velhos geralmente relatam níveis de desenvolvimento mais baixos em persistência, tolerância ao estresse e responsabilidade***

Os estudantes mais novos também relatam, em média, níveis de desenvolvimento mais altos em **persistência, tolerância ao estresse e responsabilidade** na maioria dos territórios. Persistência está particularmente associada de forma positiva com sucesso acadêmico (ver Capítulo 4), assim como responsabilidade – ainda que em menor grau –, ao passo que tolerância ao estresse se mostra a competência mais preventiva contra ansiedade relacionada a aulas e provas (ver Capítulo 3). Estudantes com níveis de desenvolvimento baixos nessas competências desistem facilmente diante de obstáculos ou distrações, não demonstram interesse nas tarefas de casa e se preocupam excessivamente com a carga de tarefas ou com as avaliações. O fato de estudantes de 15 anos se autoavaliarem com níveis mais baixos nessas competências em comparação a estudantes de 10 anos pode ser um reflexo do aumento das exigências acadêmicas sobre os estudantes à medida que envelhecem. Enquanto há muitos estudantes preparados para dar conta das expectativas cada vez maiores, há alguns que podem sentir-se facilmente sobrecarregados ou desinteressados dos estudos em resposta a estes desafios. As diferenças na avaliação dessas competências entre estudantes de 10 e 15 anos não seguem o mesmo padrão em todos os territórios. Os estudantes podem ser melhor apoiados durante a transição para o Ensino Médio em alguns territórios do que em outros ou talvez a mudança na carga horária seja menos extrema. Estudantes mais velhos relatam níveis de desenvolvimento particularmente mais baixos em persistência em relação a estudantes mais jovens em Jinan (China) e Suzhou (China), a ponto de em Suzhou (China) esta constituir a maior diferença em função de idade entre todas as competências; a diferença em função de idade nas competências de tolerância ao estresse e responsabilidade também se mostra notavelmente maior nesses territórios do que nos demais. Inversamente, em Houston (Estados Unidos), Istambul (Turquia), Sintra (Portugal) e Ucrânia, não se observa diferenças significativas nessas competências entre estudantes mais jovens e mais velhos ou então as diferenças são relativamente pequenas.

### ***Estudantes mais velhos tendem a relatar níveis de desenvolvimento mais altos em empatia e tolerância do que estudantes mais novos***

Estudantes mais velhos tendem a relatar níveis de desenvolvimento mais altos em **empatia e tolerância**, embora haja algumas exceções (ver Figura 2.4):

- em relação a **empatia**, em média os estudantes mais velhos tendem a relatar níveis de desenvolvimento mais altos em todos os territórios, à exceção de Suzhou (China), onde os estudantes mais jovens relatam níveis de desenvolvimento maiores em média, e de Jinan (China), onde não se observa diferença significativa;
- em relação a **tolerância**, em média os estudantes mais velhos relatam níveis de desenvolvimento mais altos na maioria dos territórios, ao passo que estudantes mais jovens relatam níveis de desenvolvimento maiores em média em Daegu (Coreia), Jinan (China), Kudus (Indonésia) e Suzhou (China).

**Empatia e tolerância** são competências que requerem que os estudantes estejam conscientes acerca dos sentimentos e perspectivas dos outros, incluindo aqueles diferentes dos seus. Ainda que a capacidade de compreender e demonstrar interesse nos sentimentos do outro se expresse já na primeira infância e se desenvolva continuamente até a vida adulta, a adolescência é uma fase especialmente importante para o desenvolvimento dessas competências (Oh et al., 2019<sup>[15]</sup>). Um pensamento abstrato e um raciocínio moral bem desenvolvidos, assim como uma maior autonomia, são características que favorecem o surgimento de formas mais complexas de competências empáticas. Contudo, embora os níveis de desenvolvimento em empatia tendam a crescer nessa fase, observa-se diferenças substanciais entre os jovens. Estudos longitudinais demonstram que mesmo diminuições pequenas no nível de desenvolvimento de empatia durante a adolescência podem ser um fator de risco de indicadores sociais piores no futuro (Allemand, Steiger and Fend, 2014<sup>[16]</sup>). Assim, cultivar essas competências nos estudantes é crucial para o desenvolvimento deles, na medida em que os prepara para estabelecer bons relacionamentos e para participar na sociedade como um todo.

***Estudantes mais velhos tendem a relatar níveis de desenvolvimento mais altos em outras competências, porém as diferenças tendem a ser menores e há diversas exceções***

Em relação a **assertividade, controle emocional, criatividade e curiosidade**, estudantes mais novos relatam, em média, níveis de desenvolvimento mais baixos em todos os territórios, como mostra a Figura 2.1. Contudo, as diferenças nessas competências tendem a ser menores e, ademais, há territórios em que tal tendência se mostra invertida ou em que não se observa diferença significativa (ver Figura 2.4). Mesmo dentro desse contexto, ainda há exceções: diferenças em função de idade relativamente grandes, em que estudantes mais velhos relatam níveis de desenvolvimento mais baixos, são observadas em Jinan (China) e Suzhou (China); em Jinan (China), a diferença média em função de idade na competência assertividade é uma das maiores entre todas as competências que compõem a SSES; em Sobral (Brasil), os estudantes mais velhos também relatam níveis de desenvolvimento mais baixos em assertividade do que os estudantes mais jovens, na comparação com outros territórios.

**Quadro 2.1. Diferenças nos níveis de desenvolvimento das competências socioemocionais entre 2019 e 2023**

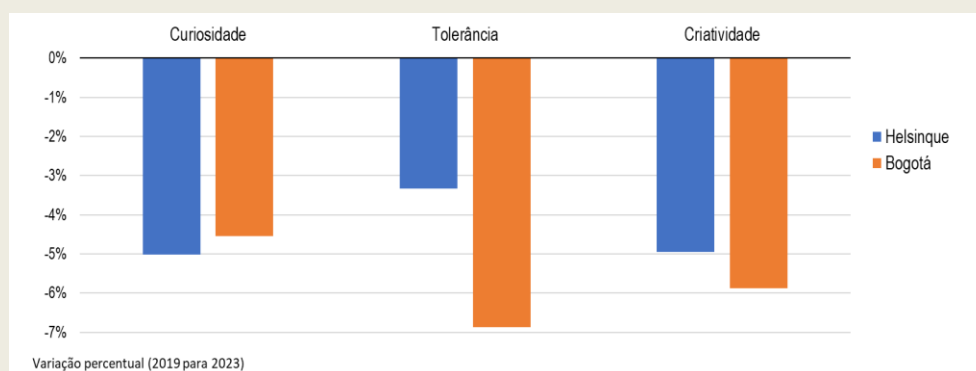
As cidades de Bogotá (Colômbia) e Helsinque (Finlândia) participaram tanto da SSES 2019 quanto da SSES 2023, o que possibilita a comparação das competências socioemocionais dos estudantes dentro desse período em cada local.



A despeito das consideráveis diferenças geográficas, culturais e econômicas nos dois locais, observa-se notáveis similaridades nas variações nas competências socioemocionais dos estudantes de 2019 para 2023. Mudanças similares também se apresentam como tendência quando se compara estudantes mais jovens (10 anos) e estudantes mais velhos (15 anos) em ambos os territórios. Esse dado sugere que fatores de ordem global ocorridos nesse ínterim – como a pandemia de covid-19, a intensificação dos conflitos e a instabilidade econômica – exerceram influência em tais diferenças.

Em Helsinque e Bogotá, tanto estudantes de 10 anos quanto estudantes de 15 anos relataram níveis de desenvolvimento mais baixos na maioria das competências em 2023 em comparação a 2019. As diferenças mais acentuadas se dão nas **competências de abertura ao novo (tolerância, criatividade e curiosidade)** (ver Figura 2.3). Em 2023, também foram relatados nos dois locais níveis de desenvolvimento menores em responsabilidade, autocontrole, confiança e iniciativa social na comparação com 2019; e, em Bogotá especificamente, foram relatados níveis de desenvolvimento menores em otimismo e entusiasmo.

**Figura 2.3. Diferenças nas competências de abertura ao novo entre 2019 e 2023**



Nota: todas as diferenças são estatisticamente significativas no limiar de  $p < 0,05$ .

Fonte: OCDE, bases de dados da SSES (2019, 2023), Tabela B2.8.

StatLink 2 <https://stat.link/1lpx4j>

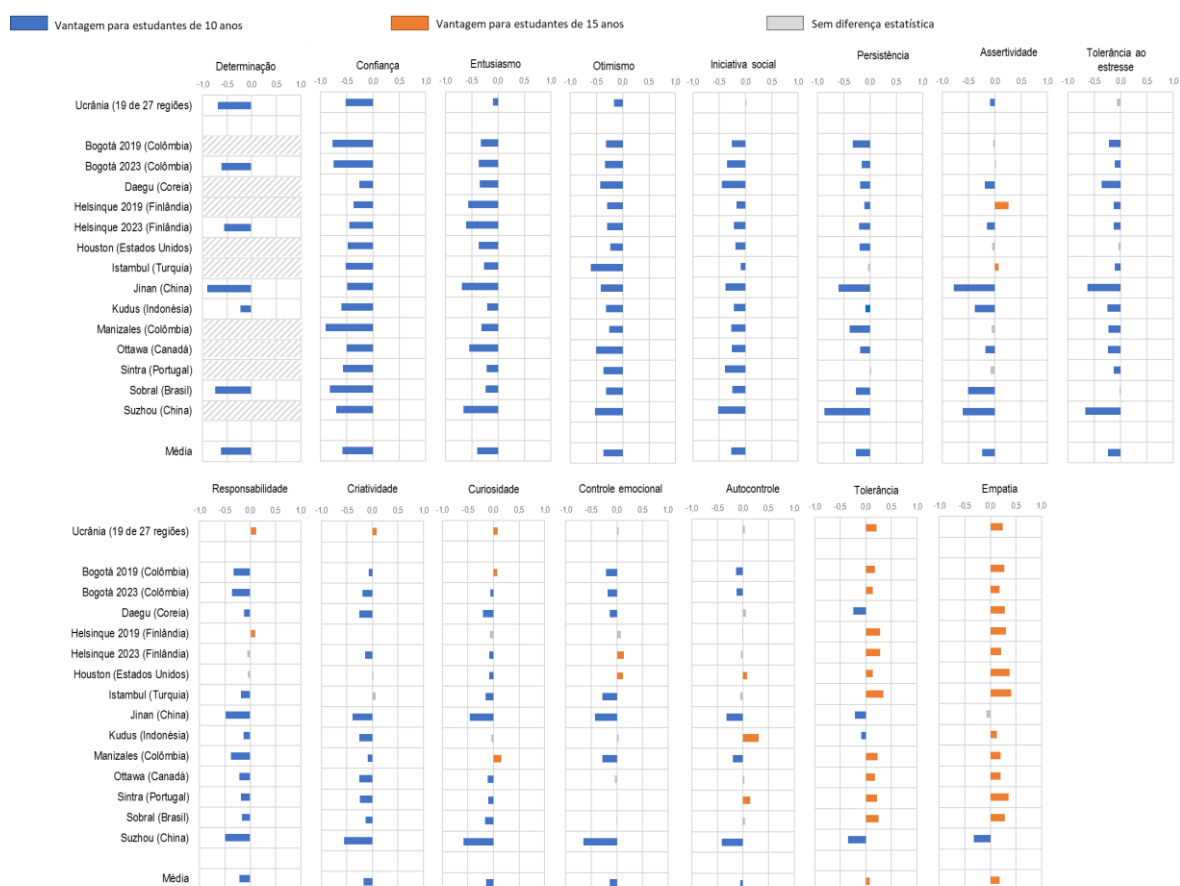
As diferenças relativas a gênero – favoráveis a meninos – em competências de **regulação emocional (controle emocional, tolerância ao estresse e otimismo)** e em **entusiasmo** se ampliaram tanto em Bogotá quanto em Helsinque de 2019 para 2023, em razão de que:

- meninas relataram níveis de desenvolvimento mais baixos em controle emocional e entusiasmo em 2023 na comparação com 2019, ao passo que entre os meninos houve pouca variação nessas competências;
- meninos relataram níveis de desenvolvimento mais alto em tolerância ao estresse em 2023 na comparação com 2019 em ambos os locais, enquanto no mesmo período meninas relataram níveis de desenvolvimento menores em Bogotá e, em Helsinque, praticamente não houve diferença;

- em Bogotá, tanto meninos quanto meninas relataram níveis de desenvolvimento menores em otimismo em 2023 na comparação com 2019, porém essa queda foi muito mais acentuada em meninas; em Helsinque não houve alteração significativa na desigualdade de gênero nessa competência para esse mesmo período.

## Figura 2.4. Diferenças nas competências socioemocionais em função de idade, por território

Diferenças padronizadas entre as pontuações de estudantes de 10 e de 15 anos



Nota: as diferenças são estatisticamente significativas no limiar de  $p < 0,05$ .

Fonte: OCDE, bases de dados da SSES (2019, 2023), Tabela B2.3.

StatLink 2 <https://stat.link/ic3mhw>

## Gênero

Nesta seção, compara-se o nível de desenvolvimento das competências socioemocionais de meninos e de meninas<sup>3,4</sup>; também são discutidas as variações em função de gênero que ocorrem entre

<sup>3</sup> Cada estudante autoatribui seu gênero; além de “Masculino” e “Feminino”, a opção “Outro” constava na maioria dos territórios.

<sup>4</sup> A análise por gênero abarca 22 territórios participantes da SSES 2019 e da SSES 2023 e a análise por gênero e idade abarca 13 territórios com dados de ambos os grupos etários (ver Guia de Leitura). Os dados da competência determinação não são examinados para estudantes de 10 anos porque só há dados comparáveis em seis territórios.

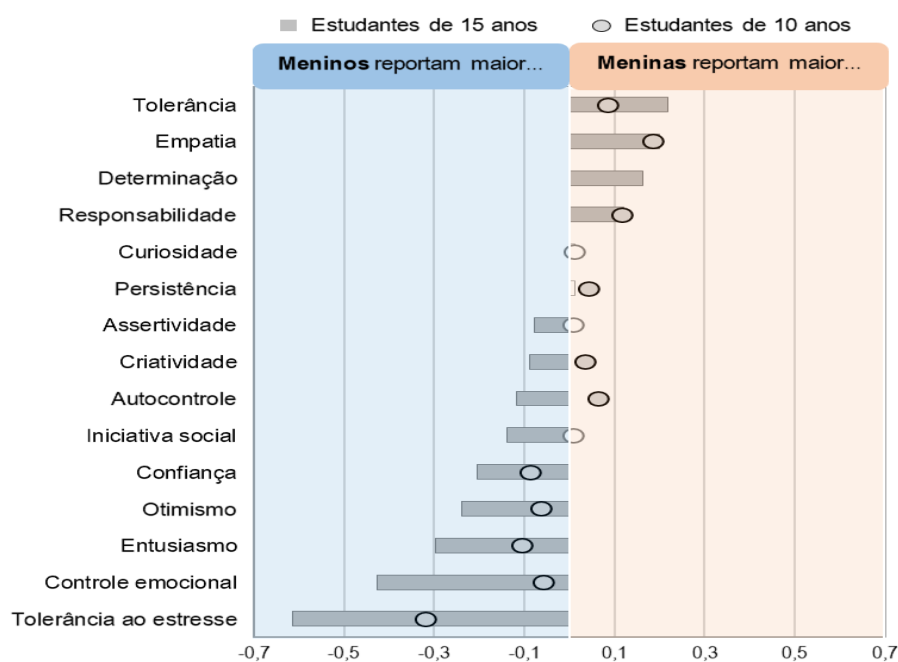
estudantes de 10 e de 15 anos. A existência de desigualdades de gênero no desempenho acadêmico é vastamente documentada (OECD, 2023<sup>[17]</sup>), assim como em indicadores relativos a trabalho, indicadores de saúde e indicadores de participação política (OECD, 2023<sup>[18]</sup>; Beauregard, 2013<sup>[19]</sup>; Kennedy et al., 2020<sup>[20]</sup>). Entretanto, as disparidades de gênero no desenvolvimento das competências socioemocionais são muito menos compreendidas.

### **Meninas e meninos avaliam seus níveis de desenvolvimento socioemocional de forma diferente e essas diferenças são mais pronunciadas aos 15 anos**

As diferenças em função de gênero nas competências dos estudantes tendem a se ampliar aos 15 anos em comparação aos 10 anos de idade (ver Figura 2.5). Na maioria das competências, as diferenças se mostram notavelmente consistentes entre os territórios participantes (ver Figura 2.7).

#### **Figura 2.5. Diferenças nas competências socioemocionais em função de gênero**

Diferenças padronizadas entre as pontuações de meninas e meninos, média entre os territórios



Nota: as diferenças estatisticamente significativas no limiar de  $p < 0,05$  estão preenchidas com cor; as diferenças sem significância estatística estão apenas contornadas. Os dados de determinação relativos a estudantes de 10 anos estão disponíveis para apenas 6 territórios e por isso foram omitidos do gráfico.

Fonte: OCDE, base de dados da SSES 2023, Tabela B2.4.

StatLink 2 <https://stat.link/54qkne>

***Meninos tendem a relatar níveis de desenvolvimento mais altos nas competências de regulação emocional, entusiasmo, confiança, iniciativa social e autocontrole em comparação com as meninas***

Em média, aos 15 anos, meninos relatam níveis de desenvolvimento mais altos do que meninas em **competências de regulação emocional (tolerância ao estresse, otimismo e controle emocional)** e **entusiasmo**, nos 15 territórios participantes. Além disso, na maioria dos territórios, meninos de 15 anos relatam níveis de desenvolvimento maiores, em média, em **confiança, iniciativa social e autocontrole**.

- Para **tolerância ao estresse** e, em menor grau, para **entusiasmo**, as diferenças em função de gênero favoráveis a meninos já são visíveis na maioria dos territórios aos 10 anos de idade; as disparidades tendem a se intensificar aos 15 anos.
- **Controle emocional, otimismo, confiança e iniciativa social** não apresentam diferenças significativas em função de gênero aos 10 anos na maioria dos territórios; tais diferenças tendem a se manifestar durante a adolescência.
- No caso de **autocontrole**, observa-se na maioria dos territórios uma pequena diferença em função de gênero a favor de meninas de 10 anos. A tendência se reverte durante a adolescência, isto é, a diferença passa a ser favorável a meninos.

Embora meninos tipicamente relatem níveis de desenvolvimento mais altos do que meninas nessas competências, o tamanho das diferenças varia de território para território. A Figura 2.6 mostra a diferença média em **tolerância ao estresse** entre os meninos e meninas de cada território. Em alguns – particularmente Daegu (Coreia), Gunma (Japão) e Suzhou (China) –, a diferença média em função de gênero nessa competência é pequena, o que significa que há grande sobreposição nos níveis de desenvolvimento em tolerância ao estresse de meninos e meninas. Contrariamente, em Helsinque (Finlândia) e nos territórios italianos (Emilia-Romagna e Turim), a diferença média em função de gênero é próxima de um desvio padrão, ou seja, há muito menos sobreposição de meninos e meninas nos níveis de desenvolvimento nessa competência.

As competências de regulação emocional (tolerância ao estresse, controle emocional e otimismo) estão associadas a indicadores de saúde e bem-estar dos estudantes. Além de relatarem níveis de desenvolvimento mais baixos nessas competências, meninas tipicamente relatam menor bem-estar psicológico e satisfação com a vida e maior ansiedade relacionada a aulas e testes do que os meninos (ver Capítulo 3). Garotas adolescentes são mais propensas a expressar sentimentos de tristeza e ansiedade e a ser diagnosticadas com transtornos de depressão ou ansiedade do que meninos, uma diferença que persiste na idade adulta (Chaplin and Aldao, 2013[20]; Breslau et al., 2017[21]). Alguns dados indicam que essas disparidades em função de gênero se intensificaram nos anos recentes em determinados territórios. O Quadro 2.1 examina a diferença que se observa de 2019 para 2023 nos níveis de desenvolvimento das competências socioemocionais entre estudantes de Bogotá (Colômbia) e Helsinque (Finlândia); nesse período, as diferenças em função de gênero nas competências de regulação

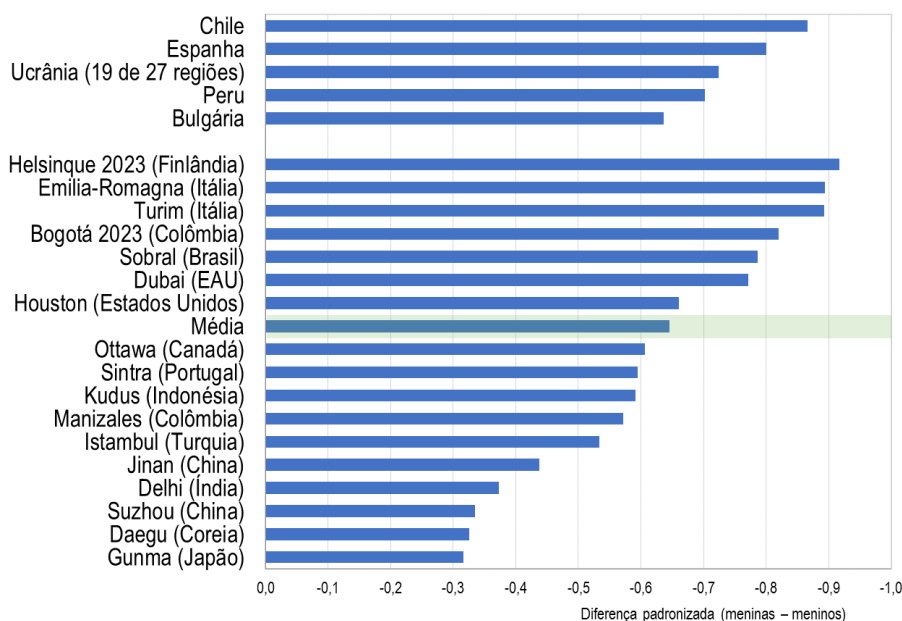
emocional (controle emocional, tolerância ao estresse e otimismo) e em entusiasmo se aprofundaram entre os e as estudantes de 15 anos de ambos os locais. Embora tanto os meninos quanto as meninas de Bogotá tenham relatado níveis de desenvolvimento menores em otimismo em 2023 em comparação a 2019, a queda foi muito mais acentuada para meninas. Em Helsinque, a diferença em função de gênero em otimismo sofreu pouca variação nesse período.

Ainda que tais tendências se mostrem consistentes nos vários territórios, há exceções dignas de nota:

- Em Delhi (Índia), Jinan (China) e Suzhou (China), não se observa diferenças significativas em função de gênero em **confiança**.
- Em Delhi (Índia), Gunma (Japão) e Sintra (Portugal), diferentemente da maioria dos territórios, não ocorrem diferenças em função de gênero em **iniciativa social** e **autocontrole** aos 15 anos de idade. Na Emilia-Romagna (Itália), Houston (Estados Unidos), Kudus (Indonésia) e Espanha, não se observa diferenças em função de gênero em autocontrole, ao passo que em Ottawa (Canadá) as meninas relatam níveis de desenvolvimento maiores nessa competência. Na Bulgária e em Helsinque (Finlândia), não ocorrem diferenças em função de gênero em iniciativa social.
- Diferenças em função de gênero em favor de meninos são visíveis já aos 10 anos em Bogotá (Colômbia) e Sobral (Brasil) para **confiança**, **iniciativa social**, **otimismo** e **controle emocional**, diferentemente dos demais territórios, em que tais diferenças só se manifestam aos 15 anos.

### Figura 2.6. Diferenças em tolerância ao estresse em função de gênero

Diferenças padronizadas em tolerância ao estresse entre as pontuações de meninas e meninos de 15 anos, média entre os territórios



Nota: todas as diferenças são estatisticamente significativas no limiar de  $p < 0,05$ .  
Fonte: OCDE, bases de dados da SSES (2019, 2023), Tabela B2.4.

StatLink 2 <https://stat.link/dpljeo>

### ***Meninas tendem a relatar níveis de desenvolvimento mais altos em tolerância, determinação, empatia e responsabilidade em comparação a meninos***

Na maioria dos territórios, meninas de 15 anos relatam níveis de desenvolvimento em **tolerância**, **determinação**<sup>5</sup>, **empatia** e **responsabilidade** consideravelmente mais altos do que meninos da mesma idade. Quanto a **empatia** e **responsabilidade**, a diferença em função de gênero aos 15 anos é semelhante àquela aos 10 anos, o que indica haver pouca mudança na distribuição dessas competências na adolescência. **Tolerância** é a única competência cuja diferença em função de gênero se acentua a favor de meninas dos 10 para os 15 anos de idade (ver Figura 2.5). Embora tais tendências se mostrem consistentes nos vários territórios, há exceções. Em Jinan (China) e Suzhou (China), não se observa diferenças significativas entre meninos e meninas em tolerância, empatia ou responsabilidade (no caso de Jinan, nem tampouco em determinação). Nestes territórios, a única competência na qual meninas relatam níveis de desenvolvimento mais altos do que meninos, em média, é assertividade. Ainda em Jinan (China) e Suzhou (China), as diferenças em função de gênero tendem a ser menores do que a média também para outras competências. Ou seja, nesses territórios as competências socioemocionais se manifestam de forma um tanto diferente do que nos demais.

Estudos demonstram consistentemente que mulheres e meninas tendem a exibir níveis mais altos de **empatia** do que homens e meninos (Rochat, 2022<sub>[21]</sub>). De fato, já se identificou que diferenças de gênero em comportamentos relevantes ocorrem desde a infância e tendem a se ampliar com a idade, atingindo o auge próximo da puberdade (Lam, Solmeyer and McHale, 2012<sub>[22]</sub>). Esse dado talvez explique algumas das diferenças em função de gênero observadas em opiniões políticas e tendências de voto – por exemplo, mulheres tendem a não ser tão adeptas a políticas de imigração restritivas e a apoiar maiores gastos públicos em programas de assistência social (Halman et al., 2022<sub>[23]</sub>).

### ***Meninos tendem a relatar níveis de desenvolvimento mais altos em criatividade e assertividade, porém as diferenças nessas competências tendem a ser menores do que em outras e há exceções***

No caso de **criatividade**, observa-se como tendência geral que meninos relatam níveis de desenvolvimento mais altos do que meninas, porém as diferenças tendem a ser menores do que em outras competências e são observadas apenas em cerca da metade dos territórios (Chile, Daegu [Coreia], Emilia-Romagna [Itália], Gunma [Japão], Helsinque [Finlândia], Istambul [Turquia], Jinan [China], Sobral [Brasil], Espanha e Suzhou [China]). Bulgária, Delhi (Índia) e Ucrânia apresentam-se como exceções a tal

---

<sup>5</sup> A análise da competência determinação é relativa apenas à SSES 2023 (ver Guia de Leitura).

tendência, já que, nesses locais, meninas relatam níveis de desenvolvimento mais altos em criatividade, em média, do que meninos.

Com relação a assertividade, meninos relatam níveis de desenvolvimento mais altos em alguns locais (Bulgária, Dubai [Emirados Árabes Unidos], Emilia-Romagna [Itália], Helsinque [Finlândia], Istambul [Turquia], Manizales [Colômbia], Sintra [Portugal], Espanha e Turim [Itália]). A tendência inversa é observada em Delhi (Índia), Jinan (China) e Suzhou (China), onde meninas relatam níveis de desenvolvimento ligeiramente mais altos em média.

### ***Curiosidade e persistência não apresentam diferenças consistentes em função de gênero***

Os achados para **curiosidade** e **persistência** são heterogêneos e em geral não indicam diferenças significativas em função de gênero. Em alguns territórios, observa-se diferenças a favor de meninos e, em outros, a favor de meninas; contudo, as diferenças tendem a ser pequenas, o que sugere um alto grau de sobreposição nos níveis dessas competências em meninas e meninos.

Em média, meninos relatam níveis de desenvolvimento mais altos em **curiosidade** do que meninas em determinados territórios (Daegu [Coreia], Gunma [Japão], Istambul [Turquia], Jinan [China] e Suzhou [China]), enquanto a tendência inversa – ou seja, meninas relatam níveis mais altos – é observada em outros (Bulgária, Delhi (Índia), Houston [Estados Unidos], Kudus [Indonésia], Manizales [Colômbia], Ottawa [Canadá] e Sintra [Portugal]).

Meninos relatam, em média, níveis de desenvolvimento mais altos em **persistência** do que meninas em alguns locais (Daegu [Coreia], Dubai [Emirados Árabes Unidos], Helsinque (Finlândia), Istambul [Turquia], Jinan [China] e Suzhou [China]), ao passo que a tendência inversa se apresenta em outros (Kudus [Indonésia], Manizales [Colômbia], Peru e Espanha).

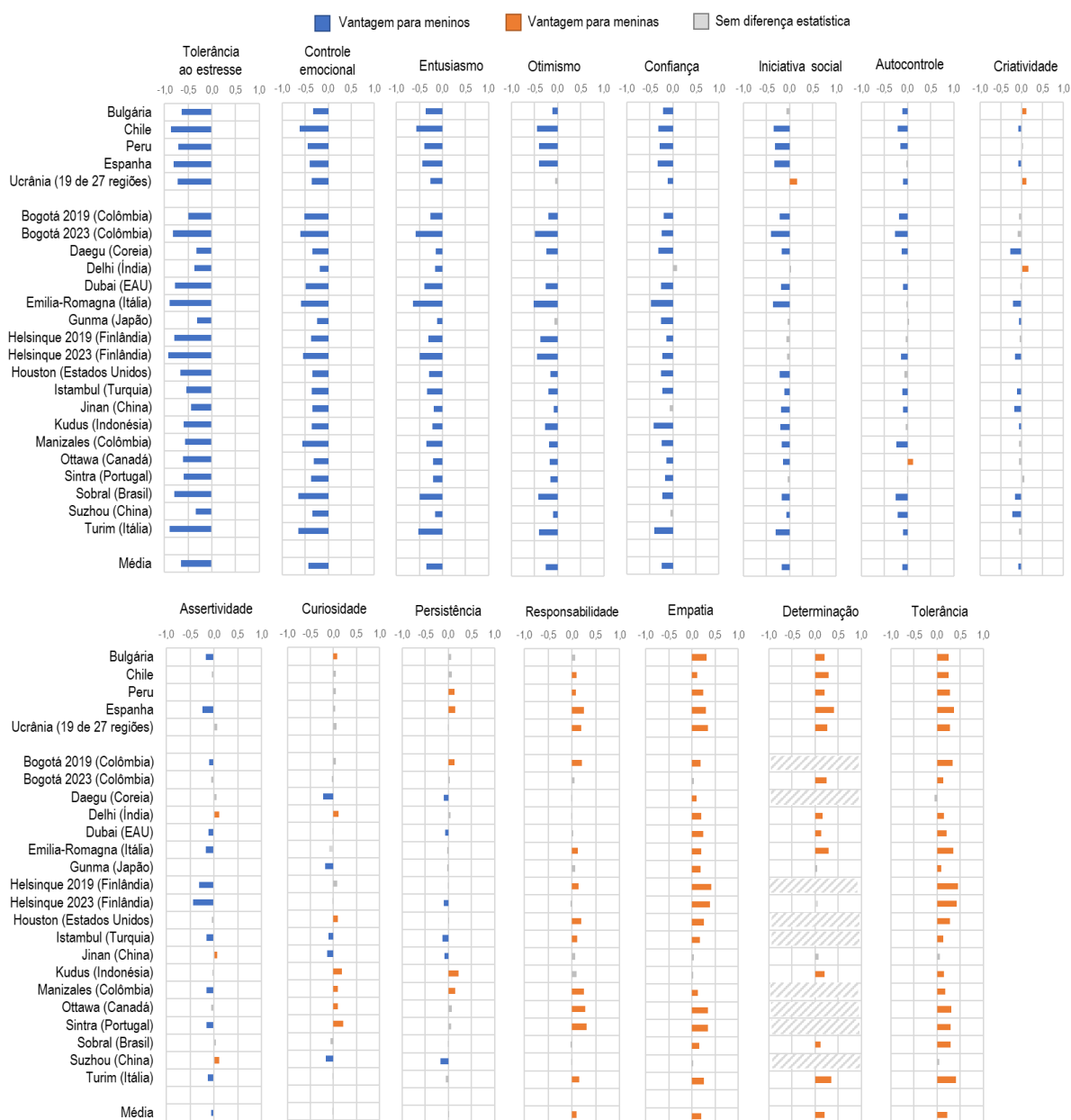
### ***Diferenças em função de gênero se ampliam dos 10 para os 15 anos de idade na maioria das competências, geralmente em favor de meninos***

A Figura 2.5 ilustra as diferenças de gênero nas competências socioemocionais que ocorrem dos 10 para os 15 anos de idade e indica se elas se dão em favor de meninos ou de meninas. Entre essas idades, as variações nas diferenças em função de gênero se mostram favoráveis a meninos na maioria das competências, em especial as de regulação emocional (controle emocional, tolerância ao estresse e otimismo), entusiasmo, iniciativa social, confiança, autocontrole e criatividade. Destaca-se que tolerância é a única competência em que a diferença em função de gênero se amplia a favor de meninas dos 10 para os 15 anos. Os dados sugerem então que, entre essas idades, ocorre um declínio global na autoavaliação das competências por parte de meninas em comparação a meninos, à exceção de tolerância. Da mesma forma, meninas tendem a relatar menores indicadores de hábitos de saúde, menor satisfação com a autoimagem corporal, com a vida e com os relacionamentos e menor bem-estar

psicológico na comparação com meninos, como será visto no Capítulo 3. Os dados coincidem com tendências mais gerais segundo as quais mulheres e meninas de diversos contextos tendem a apresentar menores níveis de autoestima e confiança, e a atribuir o próprio sucesso à sorte ou a fontes externas, ao mesmo tempo que atribuem o fracasso à própria incompetência ou falta de esforço (Ellis et al., 2013<sup>[24]</sup>). Isso demonstra a importância de fornecer aos estudantes instrumentos que avaliem suas competências com precisão e objetividade, o que pode ajudá-los a desafiar crenças negativas sobre si.

**Figura 2.7. Diferenças nas competências socioemocionais em função de gênero, por território**

Diferenças padronizadas entre as pontuações de meninas e meninos de 15 anos



Nota: todas as diferenças são estatisticamente significativas no limiar de  $p < 0,05$ .

Fonte: OCDE, bases de dados da SSES (2019, 2023), Tabela B2.4.

StatLink 2 <https://stat.link/fjk1vu>



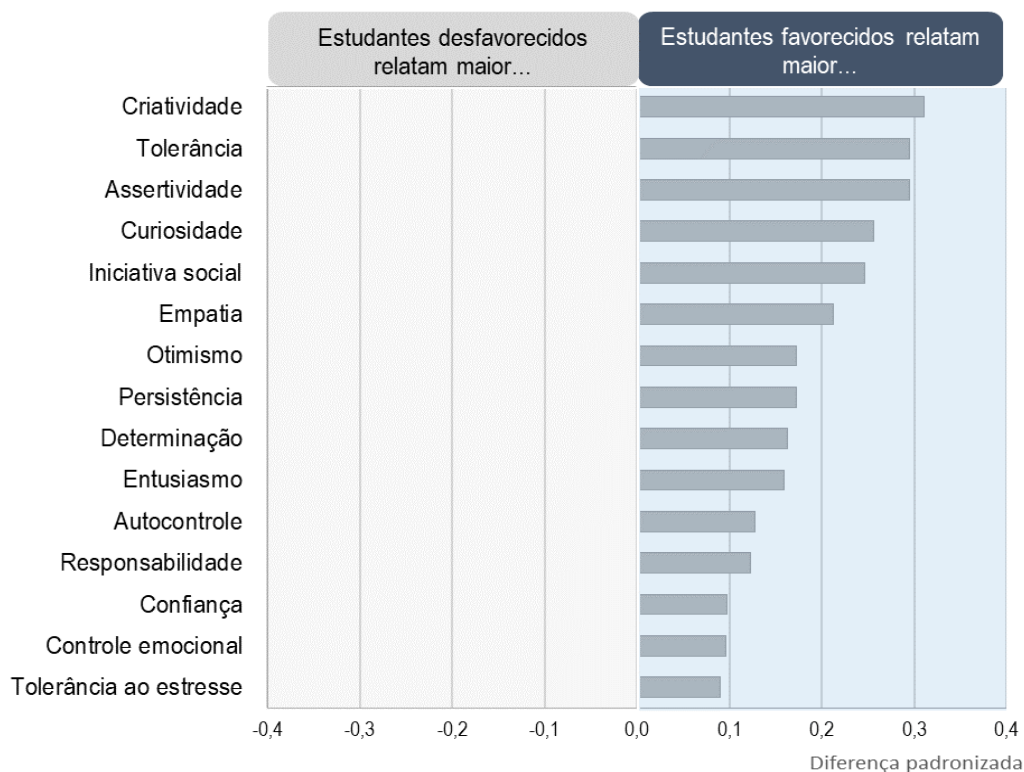
## Condições econômicas, sociais e culturais

Nesta seção, são comparados os níveis de desenvolvimento nas competências socioemocionais entre os estudantes mais favorecidos e os mais desfavorecidos de acordo com suas condições econômicas, sociais e culturais<sup>6</sup>. Essas condições são determinadas pelo grau de formação e ocupação dos pais/responsáveis e pela quantidade de certos bens no domicílio, tais como equipamentos eletrônicos e automóveis. Os estudantes desfavorecidos socioeconomicamente são aqueles que ocupam o quartil inferior em seu território nesse aspecto, enquanto os favorecidos ocupam o quartil superior.

Estudantes desfavorecidos socioeconomicamente relatam, em média, níveis de desenvolvimento mais baixos em todas as competências socioemocionais em comparação a estudantes favorecidos (ver Figura 2.8), tendência que se observa em todos os territórios participantes (Figura 2.11). Considerando todas as competências avaliadas em todos os territórios participantes, contam-se nos dedos os casos em que essa tendência se mostra invertida. Esse achado corrobora tendências observadas em relação a competências acadêmicas, segundo as quais a condição econômica, social e cultural é um forte preditor de baixo desempenho (OECD, 2023<sub>[17]</sub>).

### Figura 2.8. Diferenças socioeconômicas nas competências socioemocionais

Diferenças padronizadas entre as pontuações de estudantes de 15 anos favorecidos socioeconomicamente e de estudantes de 15 anos desfavorecidos socioeconomicamente, média dos territórios



<sup>6</sup> A análise por condição econômica, social e cultural abarca 22 territórios da SSES 2019 e SSES 2023.

Nota: todas as diferenças são estatisticamente significativas no limiar de  $p < 0,05$ .  
Fonte: OCDE, bases de dados da SSES (2019, 2023), Tabela B2.5.

StatLink 2 <https://stat.link/x3t4hp>

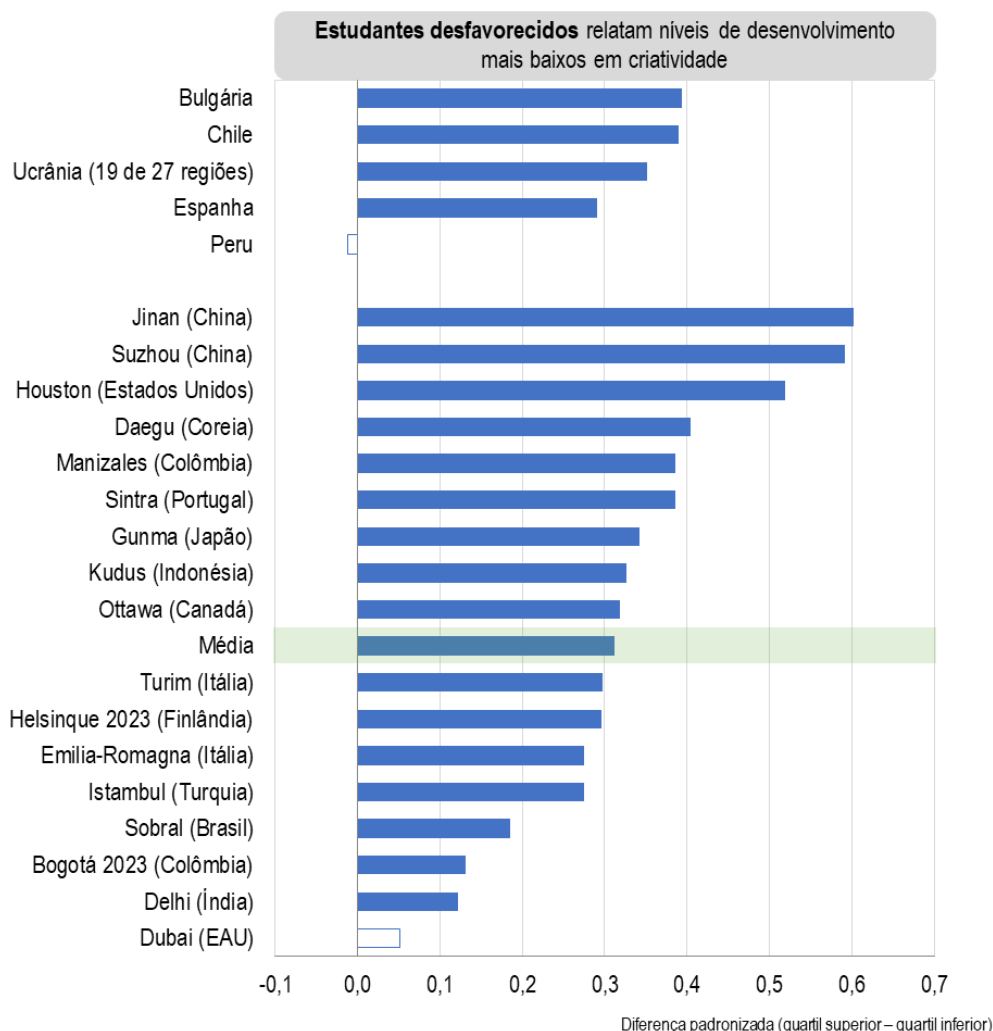
Em média, as famílias dos estudantes desfavorecidos econômica, cultural e socialmente se caracterizam por salários mais baixos, formação educacional inferior e trabalhos de menor prestígio. As disparidades produzem efeitos em todas as áreas da vida dos estudantes e persistem durante a vida adulta. Estudantes provindos de famílias desfavorecidas socioeconomicamente via de regra têm dificuldades de obter acesso a uma educação e a fontes de aprendizagem de qualidade e são mais propensos a atingir um menor nível de escolaridade (OECD, 2019<sup>[25]</sup>). Também são mais propensos a ter uma saúde mais debilitada e a desenvolver diversos distúrbios físicos e psicológicos (Reiss, 2013<sup>[26]</sup>). No mercado de trabalho, sua remuneração tende a ser consideravelmente mais baixa do que a dos colegas favorecidos socioeconomicamente (OECD, 2018<sup>[27]</sup>). Os resultados da SSES demonstram que disparidades similares se dão com as competências socioemocionais. Dado que essas competências se mostram associadas a melhores indicadores profissionais, de saúde e educação, mesmo quando controlada a variável de desfavorecimento e outros fatores, quando em níveis mais baixos de desenvolvimento elas podem contribuir para as desigualdades observadas em diversos indicadores.

Em alguns territórios, a população-alvo é composta apenas de escolas públicas (México, Delhi [Índia], Helsinque [Finlândia], Houston [Estados Unidos], Ottawa [Canadá] e Sobral [Brasil]) ou apenas de escolas particulares (Dubai [Emirados Árabes Unidos]), do que decorre que nesses recortes geográficos o contexto de origem dos estudantes provavelmente não está representado em sua plenitude, e isso deve ser levado em conta na interpretação das diferenças em função de contexto socioeconômico. Entretanto, mesmo considerando tais diferenças, as disparidades em função de contexto socioeconômico se apresentam mais amplas e mais consistentes em alguns territórios do que em outros; por esta razão, diferenças muito pequenas na comparação com a média não são destacadas nas seções a seguir.

As disparidades entre os estudantes mais favorecidos socioeconomicamente e os menos favorecidos observadas no Chile, em Houston (Estados Unidos), Jinan (China) e Suzhou (China) são mais acentuadas do que na média dos territórios para praticamente todas as competências. Em Istambul (Turquia) e no Peru, as disparidades tendem a ser menores ou mesmo inexistentes para muitas das competências. A Figura 2.9 mostra a amplitude da diferença média em criatividade entre os estudantes favorecidos e desfavorecidos socioeconomicamente de todos os territórios. No Peru, não se observa diferença significativa entre os dois grupos, e em Bogotá (Colômbia), Helsinque (Finlândia), Espanha, nos territórios italianos (Turim e Emilia-Romagna) e em Istambul (Turquia) as diferenças são pequenas, o que implica uma grande sobreposição nos níveis dessa competência entre estudantes favorecidos e desfavorecidos. As diferenças assumem os maiores valores em Houston (Estados Unidos), Jinan (China) e Suzhou (China), onde a diferença média ultrapassa meio desvio padrão.

### Figura 2.9. Diferenças em criatividade em função de condição socioeconômica

Diferenças padronizadas em criatividade entre as pontuações de estudantes de 15 anos favorecidos e desfavorecidos socioeconomicamente, média dos territórios



Nota: as diferenças estatisticamente significativas no limiar de  $p < 0,05$  estão preenchidas com cor; as diferenças sem significância estatística estão apenas contornadas. A população-alvo é constituída apenas de escolas públicas em Delhi (Índia), Houston (Estados Unidos), Ottawa (Canadá) e Sobral (Brasil) e apenas de escolas particulares em Dubai (Emirados Árabes Unidos). As diferenças em função de contexto socioeconômico nesses locais, também no que diz respeito à comparação com os demais territórios e com a média dos territórios, deve ser interpretada com cautela, já que nesses recortes geográficos o contexto de origem dos estudantes provavelmente não é representativo.

Fonte: OCDE, bases de dados da SSES (2019, 2023), Tabela B2.5.

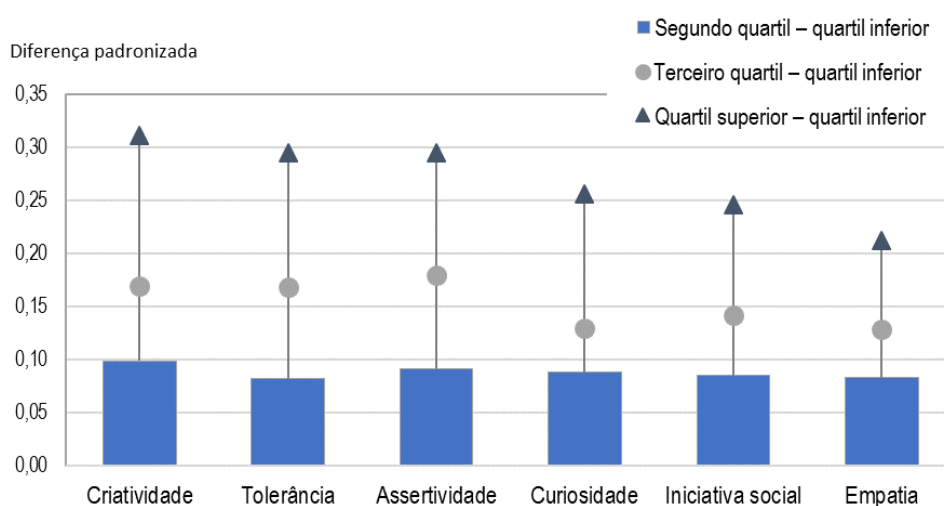
StatLink 2 <https://stat.link/5mblc9>

A relação entre condições econômicas, sociais e culturais e as competências **criatividade**, **tolerância**, **assertividade**, **curiosidade**, **iniciativa social** e **empatia** mostra-se particularmente forte (ver Figura 2.10). No caso dessas competências, as disparidades não são observadas apenas entre os estudantes mais favorecidos socioeconomicamente (quartil superior) e os mais desfavorecidos socioeconomicamente (quartil inferior); os estudantes um pouco favorecidos socioeconomicamente (segundo quartil) e aqueles um pouco desfavorecidos socioeconomicamente (terceiro quartil) também

relatam níveis de desenvolvimento mais altos, em média, em relação aos estudantes mais desfavorecidos socioeconomicamente. Isso demonstra que as condições econômicas, sociais e culturais se configuram num espectro: quanto mais favorecida é a condição do estudante, maior é sua vantagem. Contudo, não necessariamente os estudantes desfavorecidos socioeconomicamente virão a apresentar indicadores piores; para além das médias, um grande número de estudantes desfavorecidos relata níveis de desenvolvimento altos nas competências, equivalente ao número de estudantes desfavorecidos que obtêm sucesso acadêmico.

### Figura 2.10. Diferenças nas competências socioemocionais em função de condição socioeconômica

Diferenças padronizadas por quartil de condição socioeconômica, média dos territórios



Nota: todas as diferenças são estatisticamente significativas no limiar de  $p < 0,05$ .

Fonte: OCDE, bases de dados da SSSES (2019, 2023), Tabela B2.5.

StatLink 2 <https://stat.link/lcm190>

As maiores e mais consistentes disparidades entre estudantes de 15 anos favorecidos e desfavorecidos socioeconomicamente ocorrem nas competências **criatividade**, **tolerância** e **assertividade**. Contudo, ainda que tais disparidades sejam observadas na maioria dos territórios, há exceções<sup>7</sup>: quanto a criatividade, o Peru não apresenta diferença significativa em função de condição socioeconômica, ao passo que a diferença é particularmente pequena em Bogotá (Colômbia) em relação a outros territórios; quanto a tolerância, nem os territórios italianos (Emilia-Romagna e Turim) nem Sintra (Portugal) apresentam diferenças, e a diferença é menor na Espanha do que em outros territórios; quanto a assertividade, o Peru não apresenta diferença significativa em função de condição socioeconômica.

<sup>7</sup> Só são examinadas exceções relativas a territórios cuja população-alvo inclui tanto escolas privadas quanto públicas.

Estudantes que relatam níveis de desenvolvimento baixos em **criatividade** têm dificuldade de conceber ideias originais ou novas maneiras de fazer as coisas. Essa característica pode impor aos estudantes de menor condição econômica, social e cultural um obstáculo no acesso à educação superior ou a certas profissões, particularmente aquelas com maior potencial de crescimento no futuro (Autor, 2015<sub>[28]</sub>). De fato, estudantes com menores níveis de desenvolvimento em criatividade manifestam menos expectativa de seguir uma carreira nas áreas de tecnologia da informação e comunicação, ciências ou engenharia quando mais velhos (ver Capítulo 4). Os empregos que requerem imaginação criativa sofrem menos risco de automação, ou seja, essa competência pode ajudar os estudantes a se adaptarem a um mercado de trabalho dinâmico, que exige das pessoas um pensamento flexível e inovador.

Estudantes com níveis de desenvolvimento baixos em **assertividade** têm dificuldade em expressar opiniões e tendem a deixar que outros assumam a liderança, o que denota falta de confiança nas próprias capacidades. O acesso a certo capital econômico, cultural e social traz consigo conhecimentos, experiências e recursos que sustentam a confiança nas próprias ideias e promovem competências de liderança por meio de tutorias, estágios informais ou não remunerados e atividades extracurriculares, entre outros (Hora et al., 2021<sub>[29]</sub>; Mikus, Tieben and Schober, 2021<sub>[30]</sub>). Os estudantes desfavorecidos tendem a expressar expectativas de futuro menos ambiciosas do que os favorecidos, mesmo quando ambos têm desempenhos acadêmicos similares, o que pode fazer com que os primeiros tomem decisões que acabem por limitar suas opções de carreira e potencial de remuneração, como, por exemplo, a decisão de fazer um curso técnico-profissionalizante em vez de cursar o ensino médio ou a de não fazer faculdade (Parker et al., 2016<sub>[31]</sub>). Níveis baixos de desenvolvimento em assertividade nos estudantes provindos de uma condição socioeconômica inferior podem contribuir para tais diferenças em suas crenças e comportamentos. Uma recente revisão feita pela OCDE encontrou robustas evidências de que a assertividade é preditora do desempenho profissional, assim como encontrou evidências razoáveis de que ela exerce influência sobre a satisfação com a vida (Steponavičius, Gress-Wright and Linzarini, 2023<sub>[2]</sub>), resultados que são muito relevantes para estudantes desfavorecidos socioeconomicamente. Pessoas com piores condições econômicas, sociais e culturais têm menos chances de serem promovidas a cargos de liderança (Barling et al., 2023<sub>[32]</sub>) e, como discutido no Capítulo 3, estudantes desfavorecidos tendem a relatar menor satisfação com a vida e bem-estar psicológico.

Na comparação com os favorecidos, os estudantes mais desfavorecidos socioeconomicamente de cada território também relatam níveis de desenvolvimento mais baixos em outras competências dos domínios de **abertura ao novo (curiosidade)** e **engajamento com os outros (iniciativa social e entusiasmo)**, assim como ocorre na maioria dos territórios em relação a **empatia, determinação, persistência, responsabilidade e otimismo**.

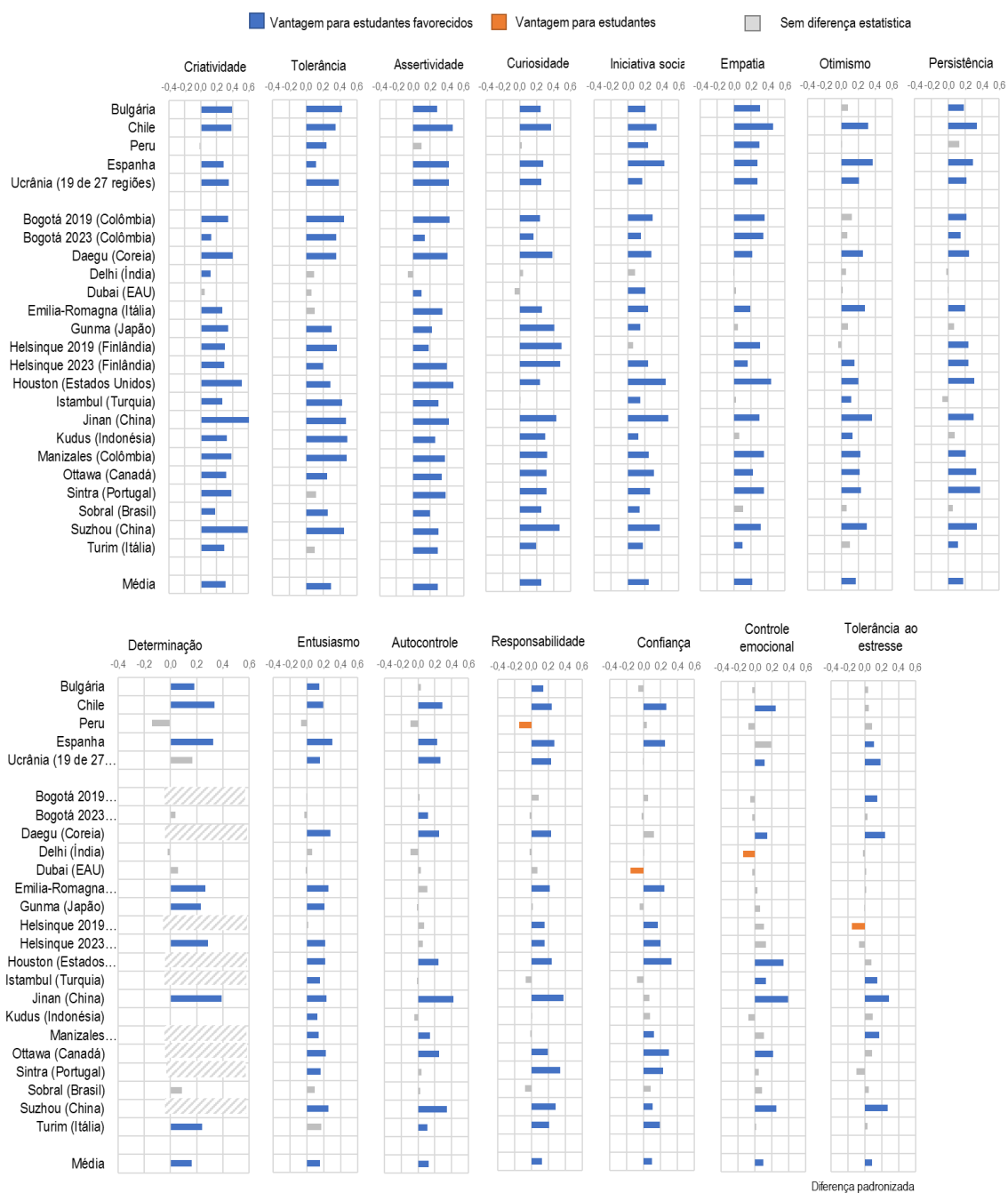
- Em relação a **curiosidade**, os estudantes de 15 anos mais desfavorecidos relatam níveis de desenvolvimento mais baixos, em média, quando comparados a seus colegas favorecidos em todos os territórios, menos em Delhi (Índia), Dubai (Emirados Árabes Unidos), Istambul (Turquia) e Peru, onde não se observa diferenças significativas.

- Em relação a **iniciativa social**, os estudantes de 15 anos mais desfavorecidos relatam níveis de desenvolvimento mais baixos, em média, quando comparados a seus colegas favorecidos em todos os territórios, menos em Delhi (Índia), onde não se observa diferenças significativas.
- Em relação a **empatia**, os estudantes de 15 anos mais desfavorecidos relatam níveis de desenvolvimento mais baixos, em média, quando comparados a seus colegas favorecidos em todos os territórios, menos em Delhi (Índia), Dubai (Emirados Árabes Unidos), Gunma (Japão), Istambul (Turquia), Kudus (Indonésia) e Sobral (Brasil), onde não se observa diferenças significativas.
- Em relação a **otimismo**, os estudantes de 15 anos mais desfavorecidos relatam níveis de desenvolvimento mais baixos, em média, quando comparados a seus colegas favorecidos em todos os territórios, menos em Bogotá (Colômbia), Bulgária, Delhi (Índia), Dubai (Emirados Árabes Unidos), Gunma (Japão), Sobral (Brasil), Peru e Turim (Itália), onde não se observa diferenças significativas.
- Em relação a **persistência**, os estudantes de 15 anos mais desfavorecidos relatam níveis de desenvolvimento mais baixos, em média, quando comparados a seus colegas favorecidos em todos os territórios, menos em Delhi (Índia), Dubai (Emirados Árabes Unidos), Gunma (Japão), Istambul (Turquia), Kudus (Indonésia), Peru e Sobral (Brasil), onde não se observa diferenças significativas.
- Em relação a **entusiasmo**, os estudantes de 15 anos mais desfavorecidos relatam níveis de desenvolvimento mais baixos, em média, quando comparados a seus colegas favorecidos em todos os territórios, menos em Bogotá (Colômbia), Delhi (Índia), Dubai (Emirados Árabes Unidos), Peru, Sobral (Brasil) e Turim (Itália), onde não se observa diferenças significativas.
- Em relação a **responsabilidade**, os estudantes de 15 anos mais desfavorecidos relatam níveis de desenvolvimento mais baixos, em média, quando comparados a seus colegas favorecidos em todos os territórios, menos em Bogotá (Colômbia), Delhi (Índia), Dubai (Emirados Árabes Unidos), Gunma (Japão), Istambul (Turquia), Kudus (Indonésia), Manizales (Colômbia) e Sobral (Brasil), onde não se observa diferenças significativas; e Peru, onde os estudantes favorecidos relatam níveis mais baixos de desenvolvimento.

Com relação a **autocontrole**, **controle emocional**, **tolerância ao estresse** e **confiança**, ainda que exista uma tendência de que estudantes desfavorecidos socioeconomicamente relatem níveis de desenvolvimento mais baixos, essa associação tende a ser mais frágil e há exceções.

**Figura 2.11. Diferenças nas competências socioemocionais em função de condição socioeconômica, por território**

Diferenças padronizadas entre as pontuações de estudantes de 15 anos favorecidos e desfavorecidos socioeconomicamente



Nota: todas as diferenças são estatisticamente significativas no limiar de  $p < 0,05$ . A população-alvo é constituída apenas de escolas públicas em Delhi (Índia), Houston (Estados Unidos), Ottawa (Canadá) e Sobral (Brasil) e apenas de escolas particulares em Dubai (Emirados Árabes Unidos). As diferenças em função de contexto socioeconômico nesses locais, também no que diz respeito à comparação com os demais territórios e com a média dos territórios, deve ser interpretada com cautela, já que nesses recortes geográficos o contexto de origem dos estudantes provavelmente não é representativo.

Fonte: OCDE, base de dados da SSES 2023, Tabela B2.5.

Stat <https://stat.link/rilcu>

## Antecedente de migração

Nesta seção, são comparadas as competências socioemocionais entre estudantes com antecedente de migração (ou seja, que nasceram ou cujo um dos pais, pelo menos, nasceu em um país diferente do território onde a avaliação foi realizada) e estudantes que nasceram, ou cujos ambos pais nasceram, no território onde a avaliação foi realizada.

Os dados sobre a relação entre antecedente de migração e desempenho acadêmico geralmente revelam diferenças pequenas e inconsistentes as quais tendem a se reduzir ou desaparecer após o controle das variáveis de condição econômica, social e cultural (OECD, 2023<sup>[17]</sup>).

Os resultados da SSES mostram que, em média, as diferenças nas competências entre estudantes com antecedente de migração e seus pares são pequenas nos diversos territórios (ver Tabela B2.6). Para além da média, as relações se mostram inconsistentes entre os territórios, com estudantes nativos tendendo a relatar competências mais desenvolvidas do que aqueles com antecedente migratório em alguns locais e a tendência inversa em outros – por exemplo, estudantes nativos tendem a relatar níveis de desenvolvimento maiores em quase todas as competências na Bulgária e em Delhi (Índia), ao passo que ocorre o oposto em Helsinque (Finlândia) e Ottawa (Canadá). É possível que isso se deva a diferenças no contexto migratório dos territórios, entre as quais os impulsos migratórios diversos e o grau de sobreposição entre os antecedentes migratórios e as condições econômicas, sociais e culturais.

Determinados territórios apresentam proporções muito reduzidas de estudantes com antecedente migratório. Quando se exclui aqueles territórios com menos de 1 estudante com antecedente migratório a cada 20 estudantes avaliados, o único achado consistente a respeito dos territórios restantes é que os estudantes com antecedente migratório tendem a relatar níveis de desenvolvimento mais altos em **tolerância** do que seus pares. As exceções são Bulgária e Delhi (Índia), onde se observa a relação inversa, e Jinan (China), onde não há diferença significativa.



## Tabelas do Capítulo 2

As tabelas disponíveis on-line podem ser acessadas pelo StatLink.

### Tabelas do Capítulo 2. As competências socioemocionais em diferentes grupos sociodemográficos

Tabela	Título
Tabela B2.1	Distribuição das competências socioemocionais dos estudantes
Tabela B2.2	Variabilidade das competências socioemocionais
Tabela B2.3	Diferenças nas competências socioemocionais em função de idade
Tabela B2.4	Diferenças nas competências socioemocionais em função de gênero
Tabela B2.5	Diferenças nas competências socioemocionais em função de condição socioeconômica
Tabela B2.6	Diferenças nas competências socioemocionais em função de antecedente migratório
Tabela B2.7	Diferenças nas competências socioemocionais em função do número de língua(s) faladas
Tabela B2.8	Diferenças nas competências socioemocionais entre 2019 e 2023, em função de características dos estudantes

StatLink 2 <https://stat.link/>

### Referências

- Allemand, M., A. Steiger e H. Fend (2014), "Empathy Development in Adolescence Predicts Social Competencies in Adulthood", *Journal of Personality*, v. 83/2, p. 229-241, <https://doi.org/10.1111/jopy.12098>. [16]
- Anastasiades, P. *et al.* (2022), "Adolescent sleep and the foundations of prefrontal cortical development and dysfunction", *Progress in Neurobiology*, v. 218, p. 102338, <https://doi.org/10.1016/j.pneurobio.2022.102338>. [7]
- Aston, R. (2018), "Physical health and well-being in children and youth: Review of the literature", *OECD Education Working Papers*, n. 170, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/102456c7-en>. [9]
- Autor, D. (2015), "Why Are There Still So Many Jobs? The History and Future of Workplace Automation", *Journal of Economic Perspectives*, v. 29/3, p. 3-30, <https://doi.org/10.1257/jep.29.3.3>. [28]
- Bacaro, V., L. Carpentier e E. Crocetti (2023), "Sleep Well, Study Well: A Systematic Review of Longitudinal Studies on the Interplay between Sleep and School Experience in Adolescence", *International Journal of Environmental Research and Public Health*, v. 20/6, p. 4829, <https://doi.org/10.3390/ijerph20064829>. [11]
- Barling, J. *et al.* (2023), "Early family socioeconomic status and later leadership role occupancy: A multisource lifespan study", *Journal of Organizational Behavior*, v. 44/8, p. 1129-1144, <https://doi.org/10.1002/job.2730>. [32]

- Beauregard, K. (2013), "Gender, political participation and electoral systems: A cross-national analysis", *European Journal of Political Research*, v. 53/3, p. 617-634, <https://doi.org/10.1111/1475-6765.12047>. [19]
- Curcio, G., M. Ferrara e L. Degennaro (2006), "Sleep loss, learning capacity and academic performance", *Sleep Medicine Reviews*, v. 10/5, p. 323-337, <https://doi.org/10.1016/j.smrv.2005.11.001>. [10]
- Ellis, L. *et al.* (2013), *Sex Differences*, Psychology Press, <https://doi.org/10.4324/9780203838051>. [24]
- Galván, A. (2020), "The Need for Sleep in the Adolescent Brain", *Trends in Cognitive Sciences*, v. 24/1, p. 79-89, <https://doi.org/10.1016/j.tics.2019.11.002>. [8]
- Habicht, J. *et al.* (2022), "Children are full of optimism, but those rose-tinted glasses are fading – Reduced learning from negative outcomes drives hyperoptimism in children", *Journal of Experimental Psychology: General*, v. 151/8, p. 1843-1853, <https://doi.org/10.1037/xge0001138>. [6]
- Halman, L. *et al.* (2022), *Atlas of European Values: Change and Continuity in Turbulent Times*, Open Press TiU, <https://doi.org/10.26116/6p8v-tt12>. [23]
- Hora, M. *et al.* (2021), "Closing the Doors of Opportunity: A Field Theoretic Analysis of the Prevalence and Nature of Obstacles to College Internships", *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, v. 123/12, p. 180-210, <https://doi.org/10.1177/01614681211070875>. [29]
- Kennedy, E. *et al.* (2020), "Gender inequalities in health and wellbeing across the first two decades of life: an analysis of 40 low-income and middle-income countries in the Asia-Pacific region", *The Lancet Global Health*, v. 8/12, p. e1473-e1488, [https://doi.org/10.1016/s2214-109x\(20\)30354-5](https://doi.org/10.1016/s2214-109x(20)30354-5). [20]
- Lam, C., A. Solmeyer e S. McHale (2012), "Sibling Relationships and Empathy Across the Transition to Adolescence", *Journal of Youth and Adolescence*, v. 41/12, p. 1657-1670, <https://doi.org/10.1007/s10964-012-9781-8>. [22]
- Mikus, K., N. Tieben e P. Schober (2021), "Concerted cultivation in early childhood and social inequalities in cognitive skills: Evidence from a German panel study", *Research in Social Stratification and Mobility*, v. 72, p. 100547, <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2020.100547>. [30]
- Minges, K. e N. Redeker (2016), "Delayed school start times and adolescent sleep: A systematic review of the experimental evidence", *Sleep Medicine Reviews*, v. 28, p. 86-95, <https://doi.org/10.1016/j.smrv.2015.06.002>. [12]
- OECD (2023), *Joining Forces for Gender Equality: What is Holding us Back?*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/67d48024-en>. [18]
- OECD (2023), *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>. [17]
- OECD (2023), "Schools as hubs for social and emotional learning: Are schools and teachers ready?", *OECD Education Spotlights*, n. 4, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/f6d12db7-en>. [4]

- OECD (2021), *Embedding Values and Attitudes in Curriculum: Shaping a Better Future*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/ae2adcd-en>. [3]
- OECD (2019), *PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en>. [25]
- OECD (2018), *A Broken Social Elevator? How to Promote Social Mobility*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264301085-en>. [27]
- Oh, J. *et al.* (2019), “Longitudinal Changes in Empathy Across the Life Span in Six Samples of Human Development”, *Social Psychological and Personality Science*, v. 11/2, p. 244-253, <https://doi.org/10.1177/1948550619849429>. [15]
- Parker, J. *et al.* (2015), *Peer Relationships, Child Development, and Adjustment: A Developmental Psychopathology Perspective*, Wiley, <https://doi.org/10.1002/9780470939383.ch12>. [14]
- Parker, P. *et al.* (2016), “A Multination Study of Socioeconomic Inequality in Expectations for Progression to Higher Education”, *American Educational Research Journal*, v. 53/1, p. 6-32, <https://doi.org/10.3102/0002831215621786>. [31]
- Rapee, R. *et al.* (2019), “Adolescent development and risk for the onset of social-emotional disorders: A review and conceptual model”, *Behaviour Research and Therapy*, v. 123, p. 103501, <https://doi.org/10.1016/j.brat.2019.103501>. [13]
- Reiss, F. (2013), “Socioeconomic inequalities and mental health problems in children and adolescents: A systematic review”, *Social Science & Medicine*, v. 90, p. 24-31, <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2013.04.026>. [26]
- Rochat, M. (2022), “Sex and gender differences in the development of empathy”, *Journal of Neuroscience Research*, v. 101/5, p. 718-729, <https://doi.org/10.1002/jnr.25009>. [21]
- Sebastian, C., S. Burnett e S. Blakemore (2008), “Development of the self-concept during adolescence”, *Trends in Cognitive Sciences*, v. 12/11, p. 441-446, <https://doi.org/10.1016/j.tics.2008.07.008>. [5]
- Steponavičius, M., C. Gress-Wright e A. Linzarini (2023), “Social and emotional skills: Latest evidence on teachability and impact on life outcomes”, *OECD Education Working Papers*, n. 304, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/ba34f086-en>. [2]
- United Nations (2015), *Transforming our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development*, <https://sdgs.un.org/goals> (acessado em 8 abr. 2024). [1]

# 3 Saúde e bem-estar

---

Este capítulo examina as relações entre as competências socioemocionais dos estudantes e seis indicadores de saúde e bem-estar: comportamentos saudáveis dos estudantes; autoimagem corporal; satisfação com a vida; satisfação com os relacionamentos; bem-estar psicológico atual; e ansiedade relacionada a aulas e testes. Também são analisadas competências relacionadas à resiliência em saúde e bem-estar entre estudantes provindos de contextos socioeconomicamente desfavorecidos.

---

## Resumo

### Ideias para a política educacional

- **Cultivar o otimismo dos estudantes a fim de melhorar seus indicadores de saúde e bem-estar.** Estudantes que são mais otimistas adotam comportamentos mais saudáveis; são mais satisfeitos com a vida, com os relacionamentos e com a autoimagem corporal; sofrem menos com a ansiedade relacionada a aulas e testes; e relatam maior bem-estar psicológico. Cultivando o otimismo nos estudantes, os sistemas educacionais podem ajudar a superar a lacuna existente entre meninos e meninas e entre estudantes favorecidos e desfavorecidos socioeconomicamente, já que meninas relatam níveis de desenvolvimento mais baixos em todos os indicadores de saúde e bem-estar, enquanto estudantes desfavorecidos só não relatam níveis mais altos em ansiedade relacionada a aulas e testes. A SSES revela que, entre estudantes desfavorecidos e entre meninas, níveis de desenvolvimento altos em otimismo estão associados a uma maior satisfação com a vida e com os relacionamentos, assim como a uma melhor autoimagem corporal no caso de meninas, o que sugere que os dois agrupamentos de estudantes podem particularmente se beneficiar de um trabalho intencional de desenvolvimento da competência otimismo.
- **Desenvolver as competências socioemocionais dos estudantes de maneira abrangente a fim de melhorar sua saúde e bem-estar.** Quando em níveis mais altos de desenvolvimento, não é apenas o otimismo que está associado a melhores indicadores de saúde e bem-estar, mas também outras competências socioemocionais: entusiasmo, tolerância ao estresse, confiança, controle emocional, determinação, responsabilidade e persistência estabelecem uma associação particularmente forte e consistente com diversos benefícios.
- **Cultivar a tolerância ao estresse e outras competências de regulação emocional dos estudantes a fim de reduzir a ansiedade relacionada a aulas e testes.** Aqueles estudantes com níveis de desenvolvimento mais altos nessas competências se consideram menos ansiosos frente a testes e tarefas escolares. O desenvolvimento de competências de regulação emocional pode, inclusive, reduzir a disparidade no nível de ansiedade relacionada a aulas e testes entre meninas e meninos; meninas se consideram mais ansiosas em geral, porém podem se beneficiar dessas competências até mais do que meninos.
- **Ajudar os estudantes que têm objetivos acadêmicos ambiciosos a alcançar um equilíbrio saudável entre suas aspirações e seu bem-estar.** Aqueles estudantes fortemente movidos por um senso de realização tendem a ser acometidos por sentimentos mais intensos de preocupação ou nervosismo durante testes quando comparados a estudantes com esse senso menos aflorado. Se por um lado um grau tolerável de preocupação atue até mesmo como fator de motivação para alguns estudantes, por outro uma ansiedade relacionada a aulas e testes muito alta está associada a indicadores acadêmicos mais baixos. É possível ajudar os estudantes a cultivar uma “mentalidade de crescimento”, isto é, uma forma de enxergar os desafios e contratempos como oportunidades de aprendizado. Essa abordagem pode ajudar os estudantes a lidarem com os testes e tarefas escolares de uma forma mais saudável e com menos medo de reprovação.
- **Estimular os estudantes a adotarem hábitos saudáveis a fim de fomentar seu bem-estar.** Estudantes que relatam comportamentos mais saudáveis também relatam maiores indicadores de bem-estar psicológico atual, satisfação com a vida e autoimagem corporal. Dormir as horas necessárias, praticar atividades físicas regularmente e ingerir frutas e legumes são comportamentos fortemente associados a um melhor bem-estar dos estudantes. Potenciais

intervenções nesse sentido podem incluir programas de promoção da saúde, programas de educação do sono ou o adiamento do horário de entrada na escola, com vista a melhorar o sono dos estudantes.

- **Cultivar as competências socioemocionais dos estudantes a fim de fomentar a resiliência daqueles desfavorecidos socioeconomicamente, a qual pode atuar como fator de proteção.** Em média, apenas 1 a cada 10 estudantes desfavorecidos se mostra resiliente em saúde e bem-estar, isto é, encontra-se entre os maiores níveis de satisfação com a vida, bem-estar psicológico atual ou comportamentos saudáveis em seu território. Estudantes desfavorecidos que são resilientes relatam maiores níveis na maioria das competências socioemocionais se comparados aos não resilientes.

## Promovendo a saúde e o bem-estar com o auxílio das competências socioemocionais

A saúde e o bem-estar de uma pessoa exercem influência direta em sua qualidade de vida (Felce and Perry, 1995<sup>[1]</sup>; OECD, 2013<sup>[2]</sup>); mais do que isso, são pilares da felicidade individual, da produtividade e da prosperidade coletiva. No que diz respeito a crianças e adolescentes, o bem-estar tem duas facetas principais: o bem-estar de hoje da criança faz diferença no futuro dela (perspectiva do desenvolvimento infantil) e as crianças têm o direito a viverem uma infância apropriada aqui e agora, no presente (perspectiva dos direitos da criança) (OECD, 2015<sup>[3]</sup>; Ben-Arieh et al., 2014<sup>[4]</sup>). Os sistemas educacionais ao redor do mundo reconhecem cada vez mais a importância do bem-estar, e a atuação das escolas se expandiu para apoiar o desenvolvimento dos estudantes de forma mais ampla, incluindo seu bem-estar (Burns and Gottschalk, 2019<sup>[5]</sup>).

Equipar os estudantes de competências e ferramentas que propiciem uma vida mais saudável e satisfatória é uma forma de fazê-lo, o que passa também pelo desenvolvimento de competências socioemocionais. Há uma associação consistente entre estas competências<sup>8</sup> e o bem-estar subjetivo dos estudantes, assim como entre elas e sua saúde e a comportamentos relacionados à saúde (Strickhouser, Zell and Krizan, 2017<sup>[6]</sup>; Steponavičius, Gress-Wright and Linzarini, 2023<sup>[7]</sup>; Chernyshenko, Kankaraš and Drasgow, 2018<sup>[8]</sup>).

Este capítulo investiga as relações entre as competências socioemocionais de estudantes de 15 anos e diversos indicadores de saúde e bem-estar, mais especificamente as relações entre tais competências e os seis indicadores a seguir:

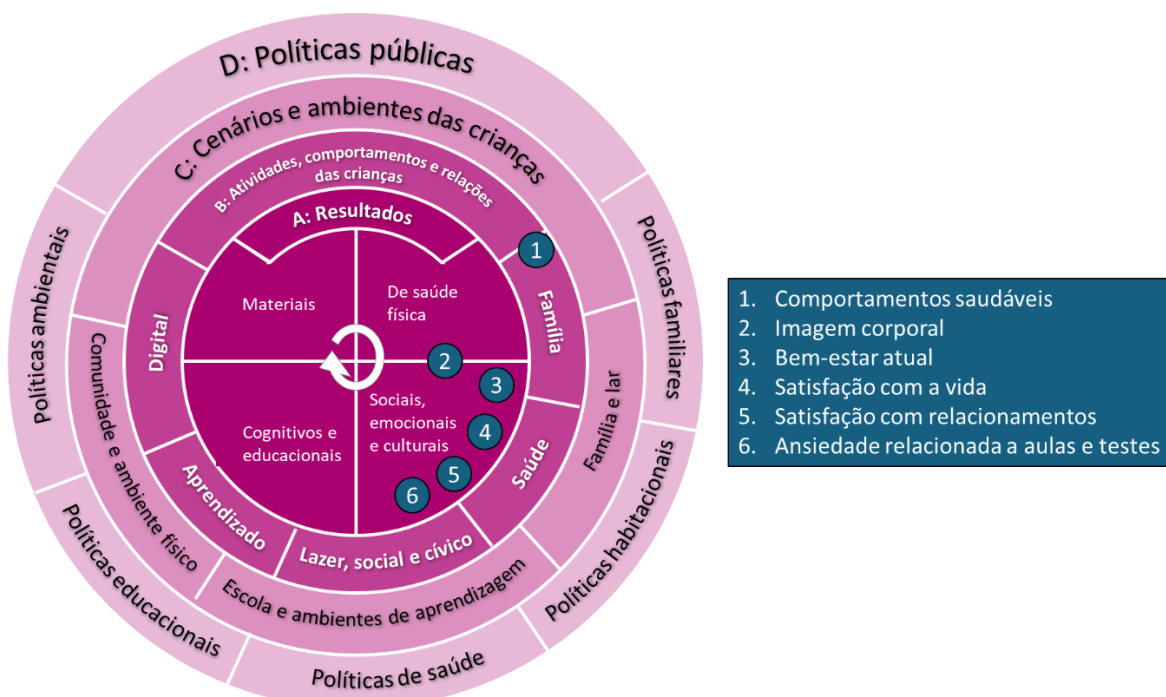
- **Satisfação com a vida**, ou seja, o grau de satisfação dos estudantes com a vida como um todo.
- **Bem-estar psicológico atual**, ou seja, uma medida do humor dos estudantes nas duas últimas semanas.
- **Satisfação com os relacionamentos**, ou seja, o grau de satisfação dos estudantes com os relacionamentos com pais ou responsáveis, amigos, colegas e professores.

<sup>8</sup> Alguns dos estudos usados como referência mencionam o modelo dos Cinco Grandes Fatores de Personalidade, no qual a matriz de competências socioemocionais da SSES é baseada.

- **Autoimagem corporal**, ou seja, o grau de satisfação dos estudantes com a própria aparência.
- **Ansiedade relacionada a aulas e testes**, ou seja, o grau de preocupação dos estudantes com possíveis consequências negativas ou maus resultados nos testes e tarefas escolares.
- **Comportamentos saudáveis**, uma medida do nível de comprometimento dos estudantes com práticas saudáveis que contribuam para sua saúde e bem-estar, como dormir as horas necessárias, praticar atividades físicas, se alimentar bem e evitar o consumo de cigarros e bebidas alcoólicas.

A Figura 3.1 mostra um diagrama onde esses seis indicadores se situam no modelo aspiracional de medida das dimensões do bem-estar infantil da OCDE (OECD, 2021<sup>[9]</sup>). O diagrama abarca múltiplas dimensões do bem-estar: bem-estar material; bem-estar físico; bem-estar social, emocional e cultural; e bem-estar relacionado ao desenvolvimento cognitivo e educacional. Dos seis indicadores investigados neste capítulo, cinco são considerados como indicadores de saúde e bem-estar infantil: satisfação com a vida, satisfação com os relacionamentos, bem-estar psicológico atual, ansiedade relacionada a aulas e testes e autoimagem corporal. Tais indicadores, sem exceção, pertencem à dimensão do bem-estar social, emocional e cultural, ao passo que a autoimagem corporal, particularmente, pertence ao mesmo tempo a essa dimensão e à de saúde física. O sexto indicador, comportamentos saudáveis, é considerado um fator de influência no bem-estar da criança; por essa razão, neste capítulo também são investigadas as relações entre os comportamentos saudáveis dos estudantes e seus indicadores de autoimagem corporal, satisfação com a vida e bem-estar psicológico atual.

**Figura 3.1. Onde os indicadores de saúde e bem-estar avaliados na Pesquisa sobre Competências Socioemocionais se situam no modelo das dimensões do bem-estar infantil da OCDE**



Fonte: adaptado de *Measuring What Matters for Child Well-being and Policies* (OECD, 2021<sup>[9]</sup>).

## Diferenças nos indicadores de saúde e bem-estar em função de características específicas dos estudantes

Os resultados da SSES revelam diferenças sistemáticas nos níveis dos indicadores de saúde e bem-estar na comparação entre meninas e meninos e entre estudantes desfavorecidos e estudantes favorecidos socioeconomicamente<sup>9</sup>. Também se observa diferenças médias entre estudantes nativos e estudantes com antecedentes de migração<sup>10</sup>, porém o padrão das diferenças não se mostra consistente na totalidade dos territórios.

### ***Meninos e estudantes favorecidos relatam melhores indicadores de saúde e bem-estar do que meninas e estudantes desfavorecidos***

Em média, meninos relatam maior bem-estar do que meninas em todos os seis indicadores (Figura 3.2). Em comparação a meninas, meninos relatam níveis mais altos nos cinco indicadores positivos de saúde e bem-estar e relatam níveis mais baixos de ansiedade relacionada a aulas e testes, isto é, a ansiedade que pode acometer estudantes em situação de prova ou devido a tarefas escolares.

Na média dos territórios, estudantes favorecidos relatam níveis mais altos nos cinco indicadores positivos de saúde e bem-estar do que estudantes desfavorecidos, porém não há diferença em função de contexto socioeconômico nos níveis de ansiedade relacionada a aulas e testes. Embora estudantes favorecidos tendam a relatar uma autoimagem corporal mais positiva do que seus colegas desfavorecidos, isto é, tendam a ter pensamentos e sentimentos mais positivos com relação ao próprio corpo, não se observa um padrão consistente nos territórios participantes. Em Kudus (Indonésia) e no Peru, estudantes desfavorecidos relatam uma autoimagem corporal mais positiva do que os favorecidos, em média.

As diferenças em função de gênero e de contexto socioeconômico identificadas na SSES coincidem em grande medida com estudos anteriores (Inchley et al., 2020<sup>[10]</sup>; Saab and Klinger, 2010<sup>[11]</sup>; Cosma et al., 2023<sup>[12]</sup>). Por exemplo, o relatório “Comportamento de Saúde em Crianças em Idade Escolar” (HBSC, na sigla em inglês), da Organização Mundial de Saúde (OMS), revelou que meninas e estudantes menos abastados eram mais propensos a se perceber como “muito gordos”, ao passo que meninos e adolescentes de famílias mais abastadas eram mais satisfeitos com a própria vida e relataram níveis mais altos de bem-estar mental. O bem-estar social – medido com base nas relações familiares e com colegas – se mostrou maior, em média, entre os jovens de famílias muito abastadas, enquanto meninas relataram níveis maiores de solidão do que meninos. Aos 15 anos, meninas relataram uma

---

<sup>9</sup> Estudantes desfavorecidos/favorecidos dizem respeito aos estudantes cuja pontuação se situa no quartil inferior/superior do índice de *status* econômico, social e cultural (ESCS) do território do qual fazem parte.

<sup>10</sup> Estudantes nativos são aqueles que nasceram no respectivo território avaliado ou estudantes cujo um dos pais, pelo menos, nasceu no respectivo território avaliado. Estudantes com antecedente de migração são aqueles que nasceram no estrangeiro e/ou cujos pais nasceram no estrangeiro.

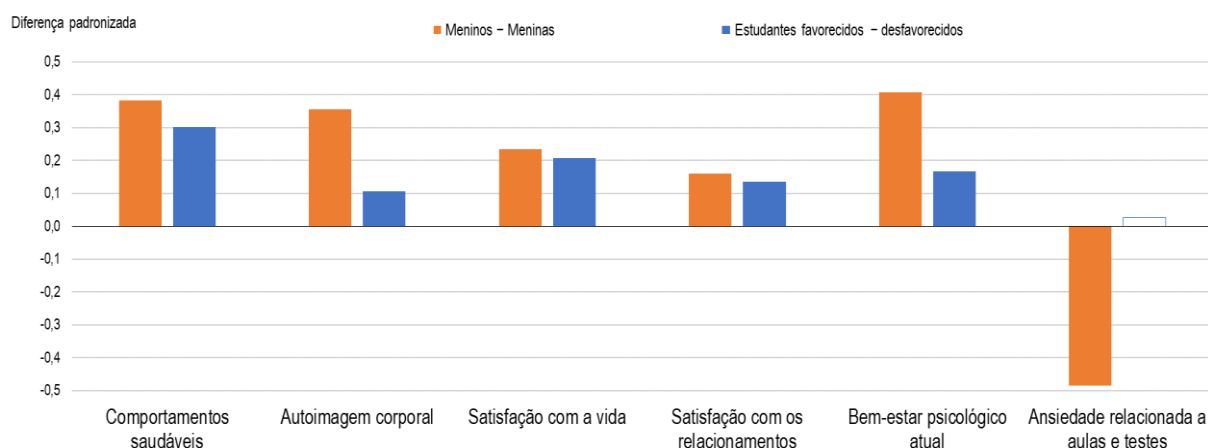


prevalência significativamente maior no que diz respeito a pressão escolar. O relatório HBSC também revelou que adolescentes de famílias muito abastadas se sentiam mais pressionados pelas tarefas escolares (Inchley et al., 2020<sup>[10]</sup>; Cosma et al., 2023<sup>[12]</sup>).

Na média dos territórios, estudantes com antecedente de migração relatam menos comportamentos saudáveis, menor satisfação com a vida, menor satisfação com os relacionamentos e, ao mesmo tempo, menos ansiedade relacionada a aulas e testes do que estudantes nativos. Contudo, para além das médias, observa-se uma considerável variação entre os territórios no que concerne ao tamanho e sentido das diferenças (Tabelas B3.4, B3.15, B3.21, B3.32). Por exemplo, em Helsinque (Finlândia), estudantes com antecedente de migração relatam satisfação com a vida e satisfação com os relacionamentos em níveis mais altos do que os nativos. Diferenças como esta podem se dever ao fato de que a natureza e a extensão da migração variam enormemente de local para local.

### Figura 3.2. Diferenças nos indicadores de saúde e bem-estar dos estudantes em função de gênero e condição socioeconômica

Diferenças padronizadas em função de gênero e condição socioeconômica nos seis indicadores de saúde e bem-estar, média dos territórios



Nota: as diferenças estatisticamente significativas no limiar de  $p < 0,05$  estão preenchidas com cor; as diferenças sem significância estatística estão apenas contornadas.

Fonte: OCDE, base de dados da SSES 2023, Tabelas B3.4, B3.9, B3.15, B3.21, B3.26 e B3.32.

StatLink 2 <https://stat.link/81ugew>

## Comportamentos saudáveis

A importância dos comportamentos saudáveis reside no fato de que as condutas dos jovens produzem efeito em seus indicadores de saúde e bem-estar, não só hoje, mas também no futuro. Por exemplo, tanto para crianças quanto para adolescentes, a prática de esportes é um preditor de saúde mental e social (Eime et al., 2013<sup>[13]</sup>) e está associada a uma diminuição de sintomas depressivos (Wegner et al., 2020<sup>[14]</sup>). O uso de substâncias psicoativas está associado a uma variedade de efeitos físicos e

mentais adversos (Hall et al., 2016<sup>[15]</sup>). Dormir as horas necessárias de sono melhora o humor e a memória de adolescentes, ao passo que a privação de sono tem efeitos prejudiciais nas funções cognitivas e para o estado de vigília (Short et al., 2020<sup>[16]</sup>; de Bruin et al., 2017<sup>[17]</sup>; Telzer et al., 2013<sup>[18]</sup>).

A SSES avalia os comportamentos saudáveis por meio de perguntas feitas aos estudantes sobre a frequência com que praticam cinco ações: tomar café da manhã, ingerir frutas e vegetais, praticar pelo menos 20 minutos de atividade física intensa, dormir ao menos oito horas por noite e fumar cigarro ou ingerir bebida alcoólica. Então, com base nas respostas dos estudantes a essas perguntas, calcula-se um índice de comportamentos saudáveis.<sup>1112</sup>

***Comportamentos saudáveis são preditores de bem-estar, e muitos estudantes relatam sono e atividades físicas insuficientes, pulam a refeição do café da manhã e ingerem uma quantidade muito pequena de frutas e vegetais***

Como os comportamentos saudáveis exercem influência direta no bem-estar dos jovens, a relação entre os comportamentos saudáveis dos estudantes e três relevantes indicadores de bem-estar (satisfação com a vida, autoimagem corporal e bem-estar psicológico atual) é investigada. Em consonância com o modelo teórico de bem-estar utilizado neste capítulo (Figura 3.1), os resultados da SSES mostram que os comportamentos saudáveis dos estudantes se relacionam, e potencialmente influenciam, a satisfação com a vida, o bem-estar psicológico atual e o nível de satisfação com o próprio corpo.

Comportamentos saudáveis estão mais fortemente relacionados com o bem-estar psicológico atual dos estudantes, seguido por satisfação com a vida e autoimagem corporal (Figura 3.3). Tais relações são verificadas em todos os territórios.

Dormir ao menos 8 horas por noite é o mais forte preditor dos três indicadores, o que está em consonância com evidências de que o sono melhora o humor e o bem-estar dos estudantes e, no sentido inverso, de que distúrbios de sono contribuem para a ansiedade (Short et al., 2020<sup>[16]</sup>; Tarokh, Saletin and Carskadon, 2016<sup>[19]</sup>; McMakin and Alfano, 2015<sup>[20]</sup>). Para manter-se mais saudáveis, os adolescentes devem dormir de 8 a 10 horas por noite regularmente (Paruthi et al., 2016<sup>[21]</sup>). Na média dos territórios, apenas um quarto dos estudantes afirma dormir pelo menos 8 horas por noite diariamente. Catorze por cento deles relatam nunca dormir 8 horas de sono e, em geral, mais da metade dos estudantes dorme por tempo insuficiente na maioria das noites (Figura 3.4). O sono insuficiente é mais comum entre os estudantes de Gunma (Japão) e Jinan (China), onde aproximadamente um quarto dos estudantes nunca dorme 8 horas por noite (Tabela B3.3). Mudanças nos padrões de sono são próprias da fase da adolescência, e adolescentes mais velhos se deitam mais tarde (Colrain and Baker, 2011<sup>[22]</sup>). Ainda assim,

---

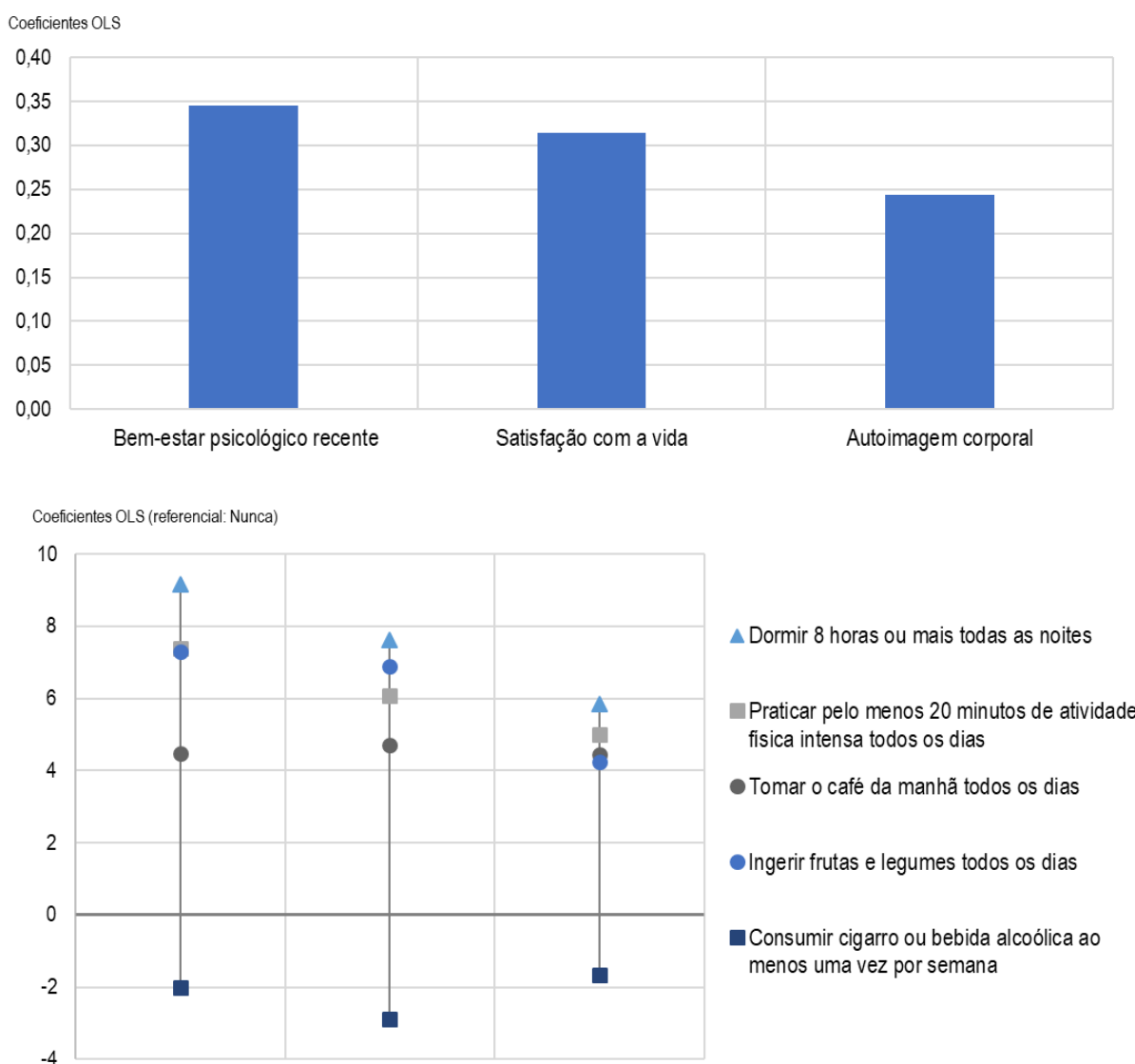
<sup>11</sup> A frequência com que essas ações são praticadas e as relações entre elas e as competências socioemocionais são avaliadas em 15 territórios (na SSES 2019, não foram coletadas informações sobre essas ações).

<sup>12</sup> Os leitores interessados nos detalhes técnicos do cálculo do índice de comportamentos saudáveis podem consultar a breve nota técnica ao fim deste volume (Anexo A) e o Relatório Técnico da SSES 2023 (a ser publicado).

fatores como o uso de telas podem atrasar a hora de dormir e contribuir para uma menor duração total do sono (LeBourgeois et al., 2017<sup>[23]</sup>). O sono insuficiente na adolescência pode ser agravado ainda por horários de início de aula muito cedo (Minges and Redeker, 2016<sup>[24]</sup>).

**Figura 3.3. Relações entre os comportamentos saudáveis dos estudantes e indicadores de bem-estar**

Coefficientes de regressão do índice de comportamentos saudáveis e dos comportamentos saudáveis individuais em relação a indicadores de bem-estar



Nota: todas as diferenças são estatisticamente significativas no limiar de  $p < 0,05$ . Todos os modelos controlam por gênero, de condição socioeconômica e de antecedente de migração. Uma pontuação mais alta no índice de comportamentos saudáveis, bem-estar psicológico atual, satisfação com a vida e autoimagem corporal se traduz em um nível mais positivo desses indicadores.

Fonte: OCDE, base de dados da SSES 2023, Tabelas B3.10, B3.16 e B3.27.

StatLink 2 <https://stat.link/1b194o>

A prática de ao menos 20 minutos de atividade física intensa diariamente é (ao lado da ingestão de frutas e vegetais) o segundo preditor mais importante de autoimagem corporal e bem-estar psicológico atual; e é o terceiro principal preditor de satisfação com a vida. A participação em esportes contribui para uma maior autoestima do jovem, para melhores interações sociais e para uma menor ocorrência de sintomas depressivos, assim como para uma melhor autoimagem corporal (Wegner et al., 2020<sup>[14]</sup>; Eime et al., 2013<sup>[13]</sup>; Sabiston et al., 2019<sup>[25]</sup>; Hausenblas and Fallon, 2006<sup>[26]</sup>). Mais de 1 a cada 10 estudantes de 15 anos afirma nunca praticar 20 minutos de atividade física intensa, ao passo que 2 a cada 10 o fazem apenas uma vez por semana ou menos (Figura 3.4). A Organização Mundial da Saúde recomenda que crianças e adolescentes realizem atividades físicas intensas ao menos três vezes por semana (WHO, 2020<sup>[27]</sup>). Ou seja, na média dos territórios, aproximadamente um terço dos estudantes não segue as orientações da OMS. Sobral (Brasil) é o território que apresenta a maior proporção de estudantes que afirmam nunca se exercitar (quase 3 a cada 10), ao passo que em Dubai (Emirados Árabes Unidos), em Jinan (China) e na Ucrânia apenas 6% a 7% dos estudantes relatam o mesmo (Tabela B3.3).

Hábitos alimentares também têm forte conexão com o bem-estar psicológico, a autoimagem corporal e a satisfação com a vida dos estudantes, e a ingestão de frutas e verduras se mostra um preditor mais forte do que tomar o café da manhã regularmente, a não ser para autoimagem corporal, em relação à qual ambas as condutas são igualmente relevantes. São sistemáticas as evidências de que há uma associação positiva entre tomar o café da manhã e a qualidade de vida e o bem-estar dos adolescentes, e, no sentido inverso, de que hábitos alimentares não salutareis estão relacionados a uma insatisfação com a própria autoimagem corporal (Lundqvist, Vogel and Levin, 2019<sup>[28]</sup>; Bodega et al., 2023<sup>[29]</sup>). Na média dos territórios, aproximadamente metade dos estudantes de 15 anos afirma tomar o café da manhã todos os dias, e 11% dizem fazer a refeição de 4 a 6 vezes por semana (Figura 3.4). Por outro lado, isso mostra que mais de um terço dos estudantes pula o café da manhã na maioria dos dias. Um estudo anterior revelou uma associação entre o ato de não tomar o café da manhã e riscos de desenvolver obesidade e doenças metabólicas (Monzani et al., 2019<sup>[30]</sup>). Entretanto, observa-se uma ampla variação entre os territórios. Quase 8 a cada 10 estudantes em Gunma (Japão) afirmam tomar o café da manhã todos os dias, ao passo que pouco mais de um terço dos estudantes de Delhi (Índia) o fazem (Tabela B3.3). Na média dos territórios, pouco mais de 4 a cada 10 estudantes relatam ingerir frutas ou vegetais diariamente, dado que também varia consideravelmente de local para local. De acordo com a Organização Mundial da Saúde, deve-se consumir cinco porções de frutas e vegetais por dia (WHO, 2019<sup>[31]</sup>), o que significa que quase metade dos estudantes de 15 anos de todos os territórios não ingere esses alimentos em quantidade suficiente.

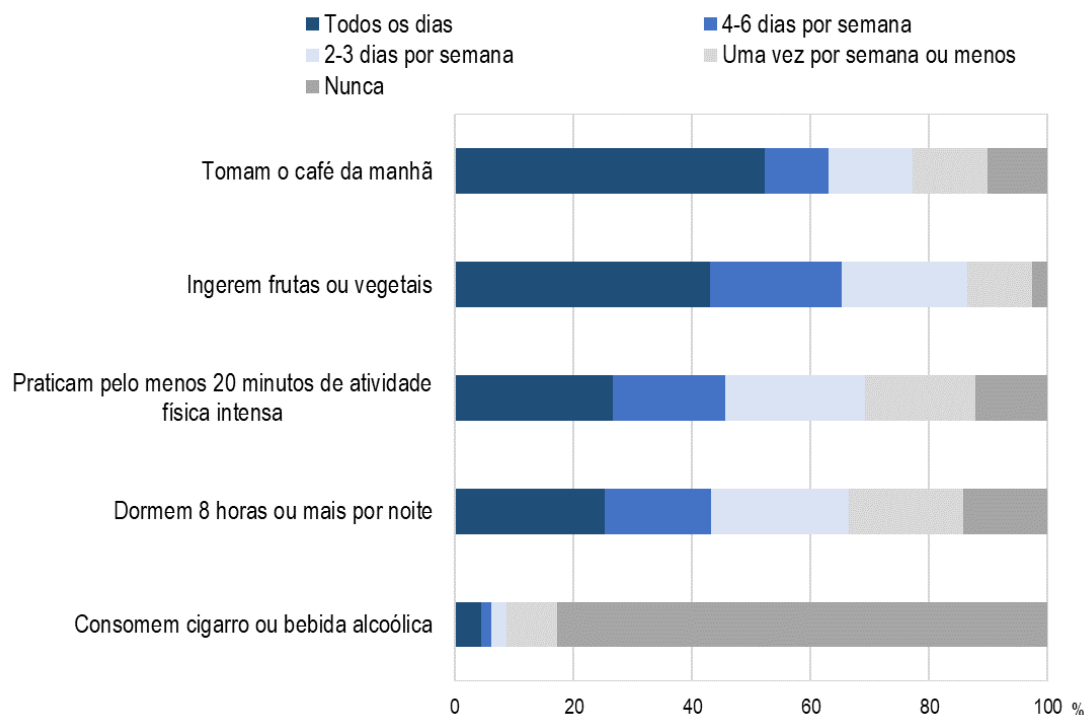
Os estudantes que afirmam já ter fumado cigarro ou ingerido bebidas alcoólicas tendem a relatar menor bem-estar do que estudantes que dizem nunca ter fumado ou bebido, relação que se verifica para os três indicadores de bem-estar. Esse resultado está em consonância com evidências de que o uso de substâncias psicoativas por jovens provoca efeitos negativos nos indicadores de saúde mental e outros (Hall et al., 2016<sup>[15]</sup>). Uma explicação alternativa, contudo, seria que os estudantes que enfrentam

dificuldades no âmbito do bem-estar recorrem ao álcool e ao cigarro como um mecanismo de enfrentamento (Wills, 1987<sup>[32]</sup>). Segundo os dados da SSES, mais de 8 a cada 10 estudantes de 15 anos dizem que nunca fumam cigarro ou ingerem bebida alcoólica. Aproximadamente 1 a cada 10 diz que fuma cigarro ou ingere bebida alcoólica várias vezes por semana, e uma proporção similar o faz uma vez por semana ou menos (Figura 3.4). Aqui também se nota uma variação considerável entre os territórios: ao passo que praticamente a totalidade (99%) dos estudantes de Gunma (Japão) afirma não fumar nem beber, somente 6 a cada 10 estudantes relatam o mesmo na Bulgária e nos territórios italianos (Emilia-Romagna e Turim) (Tabela B3.3).

Os dados da SSES sugerem que, para além da associação direta com a saúde física dos estudantes, a promoção de comportamentos saudáveis positivos tais quais dormir as horas necessárias, praticar atividade física com regularidade e alimentar-se de forma saudável, assim como o desincentivo ao consumo de álcool e cigarro, pode contribuir para melhores indicadores de bem-estar entre os estudantes adolescentes. Os sistemas educacionais devem considerar a incorporação, em seus currículos, de medidas abrangentes e multidisciplinares de promoção da saúde (van Sluijs et al., 2021<sup>[33]</sup>; Vander Ploeg et al., 2014<sup>[34]</sup>) e a implementação de programas de educação do sono (Chung et al., 2017<sup>[35]</sup>; Blunden and Rigney, 2015<sup>[36]</sup>; Cassoff et al., 2013<sup>[37]</sup>) ou o adiamento dos horários de início de aula com o intuito de melhorar o sono dos estudantes (Minges and Redeker, 2016<sup>[24]</sup>).

### Figura 3.4. Comportamentos saudáveis dos estudantes

Frequência comportamentos saudáveis individuais de estudantes de 15 anos, média dos territórios



Fonte: OCDE, base de dados da SSES 2023, Tabela B3.3.

StatLink 2 <https://stat.link/h15fdl>

***Meninos e estudantes favorecidos socioeconomicamente tendem a relatar comportamentos mais saudáveis, ao passo que em determinados territórios meninas afirmam fumar cigarros ou ingerir bebida alcoólica com mais frequência do que meninos***

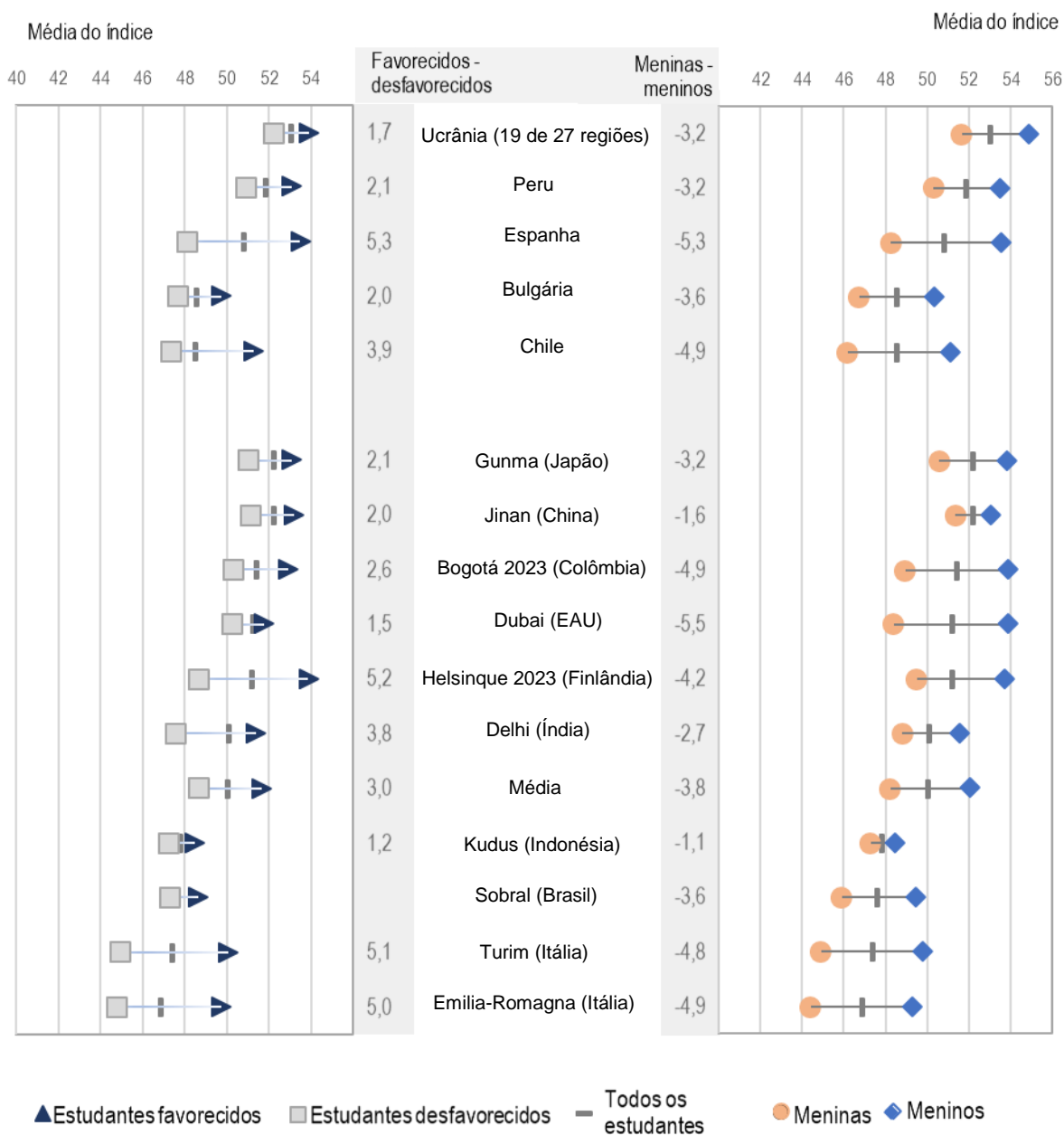
Em geral, estudantes relatam níveis mais altos de comportamentos saudáveis na Ucrânia, seguidos pelos de Gunma (Japão) e Jinan (China). O nível mais baixo no índice de comportamentos saudáveis entre os locais participantes é observado nos territórios italianos (Emilia-Romagna e Turim), em Sobral (Brasil) e Kudus (Indonésia) (Figura 3.5).

A Figura 3.5 exibe as diferenças no índice de comportamentos saudáveis em função de gênero e contexto socioeconômico em cada território. Na média e em todos os territórios, meninos relatam hábitos mais saudáveis do que meninas. A disparidade de gênero mais ampla é observada em Dubai (Emirados Árabes Unidos) e a menor, em Kudus (Indonésia). A pontuação de estudantes favorecidos socioeconomicamente no índice de comportamentos saudáveis é consideravelmente maior do que a de estudantes desfavorecidos. As diferenças mais notáveis se manifestam na Espanha, em Helsinque (Finlândia) e nos territórios italianos (Emilia-Romagna e Turim). Sobral (Brasil) é o único local em que não ocorre disparidade relevante entre estudantes favorecidos e desfavorecidos, porém isso pode decorrer da baixa variação na condição socioeconômica de sua população-alvo, que não inclui escolas privadas. Na maioria dos territórios, não se observa diferença nos indicadores de comportamentos saudáveis na comparação entre estudantes nativos e estudantes com antecedente de migração.

Os resultados estão em consonância com descobertas da Organização Mundial da Saúde segundo as quais adolescentes provindos de famílias mais abastadas geralmente têm hábitos alimentares mais saudáveis. Eles também se mostram mais propensos a praticar atividades físicas regulares, da mesma forma que meninos quando comparados com meninas (Inchley et al., 2020<sup>[10]</sup>). Há estudos que mostram que condutas de risco tais quais ingerir bebida alcoólica e fumar cigarro são mais prevalentes entre meninos do que entre meninas (Inchley et al., 2020<sup>[10]</sup>; Kennedy et al., 2020<sup>[38]</sup>). Ao mesmo tempo que esse dado corresponde aos comportamentos relatados em alguns territórios participantes da SSES, em outros, meninas relatam taxas mais altas de consumo de álcool e/ou cigarro do que meninos (Tabela B3.46).

### Figura 3.5. Comportamentos saudáveis, em função de características dos estudantes

Média do índice de comportamentos saudáveis dos estudantes, em função de gênero e condição socioeconômica



Nota: somente as diferenças que apresentam significância estatística no limiar de  $p < 0,05$  estão indicadas pelo nome do território. Estudantes desfavorecidos/favorecidos dizem respeito aos estudantes cuja pontuação se situa no quartil inferior/superior do índice de status econômico, social e cultural (ESCS) do território do qual fazem parte. Uma pontuação mais alta no índice de comportamentos saudáveis indica comportamentos mais saudáveis. A população-alvo é constituída apenas de escolas públicas em Delhi (Índia) e Sobral (Brasil) e apenas de escolas particulares em Dubai (Emirados Árabes Unidos). As diferenças em função de contexto socioeconômico nesses locais, também no que diz respeito à comparação com os demais territórios e com a média dos territórios, deve ser interpretada com cautela, já que nesses recortes geográficos o contexto de origem dos estudantes provavelmente não é representativo.

Fonte: OCDE, base de dados da SSSES 2023, Tabela B3.4.

StatLink 2 <https://stat.link/aszyf9>

### ***Otimismo, entusiasmo e competências de desempenho de tarefas são os principais preditores de comportamentos saudáveis***

Níveis mais altos de desenvolvimento em todas as competências socioemocionais avaliadas na SSES estão relacionados com comportamentos mais saudáveis entre os estudantes, nas mais variadas dimensões. Considerando gênero, contexto socioeconômico e antecedente de migração, otimismo é a competência que está mais relacionada com comportamentos saudáveis entre adolescentes, seguida de entusiasmo, determinação, persistência e responsabilidade. Empatia é a competência que possui a relação menos robusta com comportamentos saudáveis, e nenhuma associação significativa entre ela e comportamentos saudáveis foi encontrada em Turim (Itália) – que, aliás, é o único território em que não foi encontrada relação entre tolerância e comportamentos saudáveis dos estudantes (Figura 3.6, Tabela B3.5).

A explicação para a forte associação positiva entre entusiasmo comportamentos saudáveis talvez resida em um dos comportamentos investigados – prática de atividades físicas –, o qual depende diretamente de vigor ou energia. Por sua vez, uma alimentação saudável e um sono adequado colaboram para um maior entusiasmo nos estudantes. A relação entre otimismo e um estilo de vida saudável foi demonstrada por estudos anteriores, segundo os quais níveis mais altos de otimismo se associam a uma menor probabilidade de consumir cigarro e a uma melhor alimentação (Non et al., 2020<sup>[39]</sup>; Ansari et al., 2019<sup>[40]</sup>; Trudel-Fitzgerald et al., 2019<sup>[41]</sup>). A maioria das evidências que tentam responder se é o otimismo que dita um estilo de vida saudável ou se é um estilo de vida saudável que reforça uma visão otimista da vida não é conclusiva, porém alguns estudos longitudinais sugerem que fazer do desenvolvimento do otimismo um objetivo talvez seja uma estratégia proveitosa para melhorar os comportamentos saudáveis (Boehm et al., 2018<sup>[42]</sup>; Trudel-Fitzgerald et al., 2019<sup>[41]</sup>). Determinação, persistência, responsabilidade e autocontrole – todas as competências que estão entre as mais fortemente associadas a comportamentos saudáveis – são competências de desempenho de tarefas; elas podem ajudar os estudantes a resistir contra comportamentos não salutares ou arriscados os quais, embora ofereçam gratificação imediata, se mostram danosos quando praticados em excesso ou por longos períodos. Demonstrou-se que competências de desempenho de tarefas<sup>13</sup> são preditoras de diversos comportamentos saudáveis, incluindo hábitos alimentares e de atividade física e consumo de cigarro e bebida alcoólica (Bogg and Roberts, 2004<sup>[43]</sup>).

### ***Comportamentos saudáveis estão mais associados a iniciativa social entre meninos do que entre meninas***

Existem, em média, diferenças em função de gênero nas relações entre competências e comportamentos saudáveis (Figura 3.7). Na média dos territórios, iniciativa social, tolerância, persistência,

---

<sup>13</sup> Os estudos a que se faz referência tratam da conscienciosidade, dimensão dos Cinco Grandes Fatores de Personalidade na qual se baseia o domínio de desempenho de tarefas.

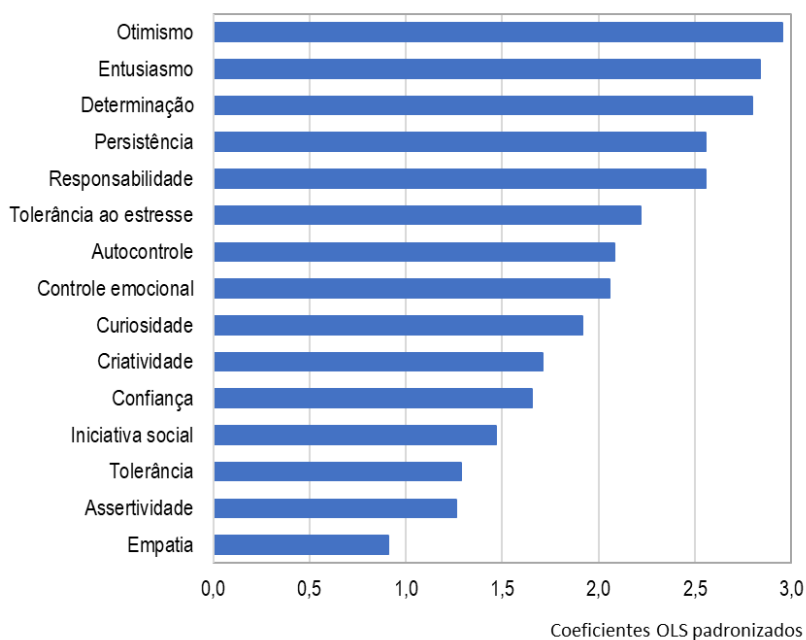


assertividade, criatividade, responsabilidade, tolerância ao estresse, determinação e empatia mostram-se preditoras mais fortes de comportamentos saudáveis para meninos do que para meninas. Inversamente, confiança e controle emocional são preditoras mais fortes de tais comportamentos para meninas em comparação a meninos. Entretanto, as diferenças em função de gênero não se manifestam em todos os territórios, e iniciativa social é a única competência em que a maioria dos territórios apresenta tal diferença (Tabela B3.6).

Quanto a diferenças em função de contexto socioeconômico, em média, observa-se que níveis de desenvolvimento mais altos em qualquer que seja a competência – à exceção de entusiasmo, controle emocional, assertividade e responsabilidade – estão mais associados a comportamentos saudáveis positivos nos estudantes desfavorecidos do que naqueles favorecidos. Contudo, tais diferenças são encontradas apenas em alguns poucos territórios, ao passo que em vários deles não se nota diferença significativa na associação entre competências e comportamentos saudáveis. De modo geral, isso sugere que medidas voltadas ao desenvolvimento de competências socioemocionais podem favorecer comportamentos saudáveis positivos para estudantes independentemente do contexto socioeconômico e, ademais, que os estudantes desfavorecidos de determinados territórios podem se beneficiar especialmente delas.

### Figura 3.6. Relações entre competências socioemocionais e comportamentos saudáveis dos estudantes

Coeficientes de regressão padronizados de competências individuais em relação aos comportamentos saudáveis dos estudantes, média dos territórios



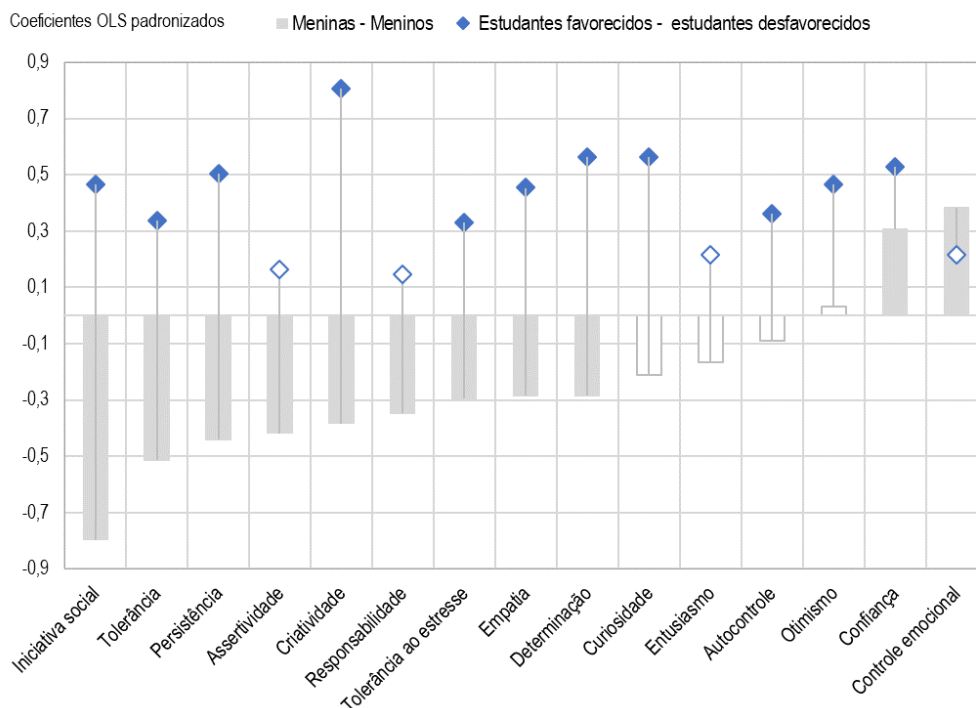
Nota: todas as diferenças são estatisticamente significativas no limiar de  $p < 0,05$ . Todos os modelos controlam por gênero, condição socioeconômica e antecedente de migração.

Fonte: OCDE, base de dados da SSES 2023, Tabela B3.5.

StatLink 2 <https://stat.link/wjq71f>

### Figura 3.7. Diferenças nas relações entre competências e o índice de comportamentos saudáveis, em função de características dos estudantes

Diferenças nos coeficientes de regressão padronizados de competências individuais em relação aos comportamentos saudáveis dos estudantes, em função de gênero e condição socioeconômica, média dos territórios



Nota: as diferenças estatisticamente significativas estão preenchidas com cor; as diferenças sem significância estatística estão apenas contornadas. Todos os modelos controlam por gênero, condição socioeconômica e antecedente de migração. As competências socioemocionais estão ordenadas de acordo com o tamanho do efeito sobre os indicadores de comportamentos saudáveis.

Fonte: OCDE, base de dados da SSES 2023, Tabelas B3.5, B3.6 e B3.7.

StatLink 2 <https://stat.link/z86ixc>

### Quadro 3.1. Melhorando o sono dos estudantes japoneses com o auxílio da aprendizagem baseada em projetos

A Escola Secundária Jiyugaoka Gakuen, em Tóquio, foi fundada em 1930 por Kishie Tezuka com o intuito de promover a educação liberal no Japão. Desde então, a escola nunca parou de se transformar para se adaptar aos novos tempos. Hoje em dia, o conteúdo promovido por ela combina aprendizagem socioemocional (SEL), aprendizagem baseada em problemas (PBL) e Ciências, Tecnologia, Engenharia, Artes e Matemática (STEAM, na sigla em inglês), a fim de que cada estudante se torne capaz de identificar e atingir seus objetivos.

Além das aulas tradicionais, uma vez por semana é oferecida aos estudantes uma aula em que eles se debruçam sobre um assunto de seu interesse. Ao longo de um ano escolar, os jovens identificam um problema, estudam-no, criam hipóteses e uma solução, projetam um experimento, conduzem-no, analisam os resultados e elaboram uma proposta. Os grupos do projeto são formados

livremente pelos estudantes, e tanto os temas quanto os membros podem ser alterados durante as aulas. As aulas são voltadas para estudantes com idade entre 15 e 17 anos. Em 2023, aproximadamente 400 jovens a cursaram.

A fim de conectar as vivências em classe com o mundo real, são promovidas oportunidades no período pós-aula para que os estudantes colaborem virtualmente com empresas, moradores locais e estudantes secundaristas de outros países.

O currículo da matéria ainda precisa ser avaliado de forma independente, porém certas observações já foram feitas pelos educadores. Mais de um quarto dos 113 problemas identificados pelos estudantes eram relativos a sono, de modo que eles investigaram diferentes maneiras de sanar vários desses problemas. Cada equipe elaborou um experimento que atendesse às suas próprias necessidades; por exemplo, quem tinha dificuldades para adormecer pesquisou e testou métodos de relaxamento, ao passo que quem despendia muito tempo no celular passou a guardar o dispositivo em uma caixa para evitar usá-lo. Depois, os estudantes fizeram um relatório com as conclusões dos experimentos, em que examinaram, entre outras coisas, se dormir por 8 horas os fazia se sentir melhor no dia seguinte, se finalizavam as tarefas de casa mais rápido quando não se permitiam usar o celular ou se as medidas praticadas não tinham efeito. Os jovens desenvolveram competências que lhes permitiram colocar os próprios problemas em forma de pergunta e solucioná-los. Além disso, como tinham liberdade para pesquisar sobre assuntos de seu interesse com os colegas, era comum surgirem conversas estimulantes e ideias originais.

Fonte: (Imai, 2024<sup>[44]</sup>).

## Autoimagem corporal

A autoimagem corporal diz respeito às percepções subjetivas, aos pensamentos e aos sentimentos dos estudantes relativos ao próprio corpo. Uma autoimagem corporal saudável é um importante componente tanto da saúde física quanto da mental. Já uma autoimagem corporal negativa na adolescência está associada ao surgimento de distúrbios alimentares, evitação de atividades físicas ou a práticas de exercício disfuncionais (Reel, Voelker and Greenleaf, 2015<sup>[45]</sup>).

Para avaliar a autoimagem corporal dos estudantes, a SSES lhes perguntou seu grau de concordância ou discordância com quatro afirmações: “Eu gosto da minha aparência exatamente como ela é”, “Eu me considero atraente”, “Eu estou preocupado(a) com meu peso” e “Eu gosto do meu corpo”. As respostas dos estudantes compõem a base do índice de autoimagem corporal.<sup>14,15</sup>

---

<sup>14</sup> A concordância com as afirmações e as relações entre as competências socioemocionais e o nível de concordância com as afirmações são avaliadas em 15 territórios (os dados relativos à concordância com as afirmações não foram coletados na SSES 2019).

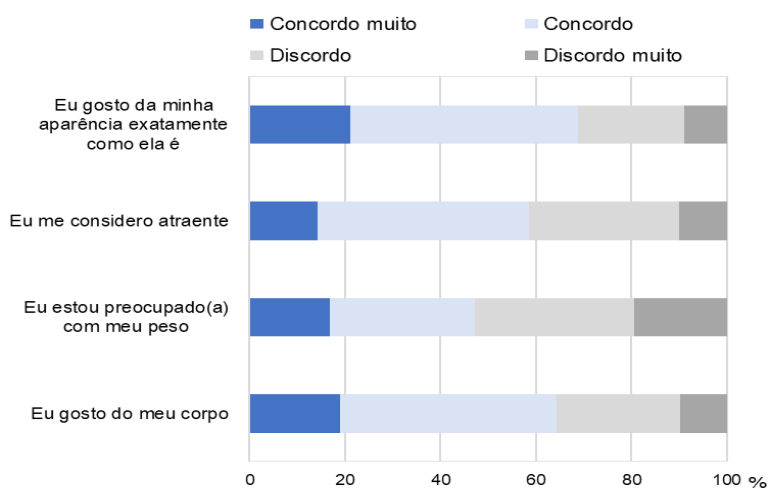
<sup>15</sup> Os leitores interessados nos detalhes técnicos do cálculo do índice de autoimagem corporal podem consultar a breve nota técnica ao fim deste volume (Anexo A) e o Relatório Técnico da SSES 2023 (a ser publicado).

### ***A maioria dos estudantes está satisfeita com o próprio corpo, porém um terço enfrenta dificuldade com algum aspecto da autoimagem corporal***

Como mostra a Figura 3.8, em média, dois terços dos estudantes de 15 anos concordam ou concordam muito com a afirmação “Eu gosto da minha aparência exatamente como ela é”. Contudo, há variações entre os territórios. Ao passo que 9 a cada 10 estudantes concordam com a afirmação em Kudus (Indonésia), esse número é de 3 a cada 10 em Gunma (Japão). De modo similar, em média, 6 a cada 10 estudantes concordam com a afirmação “Eu me considero atraente”, porém observa-se uma variação que vai de um quarto, em Gunma (Japão), até três quartos, em Delhi (Índia). Na média dos territórios, aproximadamente dois terços dos estudantes de 15 anos afirmam gostar do próprio corpo (número que, a depender do território, vai de um quarto até 8 a cada 10). Ao mesmo tempo, em média, quase metade dos estudantes de 15 anos concorda ou concorda muito com a afirmação segundo a qual estão preocupados com o próprio peso. Praticamente dois terços dos estudantes se mostram preocupados com o próprio peso no Chile, e mesmo na Bulgária, território onde se encontra a menor quantidade de estudantes preocupados com o peso, um terço deles concorda com a afirmação (Tabela B3.8).

**Figura 3.8. Autoimagem corporal dos estudantes**

Porcentagem de estudantes que concordaram ou discordaram das afirmações a seguir



Fonte: OCDE, base de dados da SSES 2023, Tabela B3.8.

StatLink 2 <https://stat.link/ad4j0b>

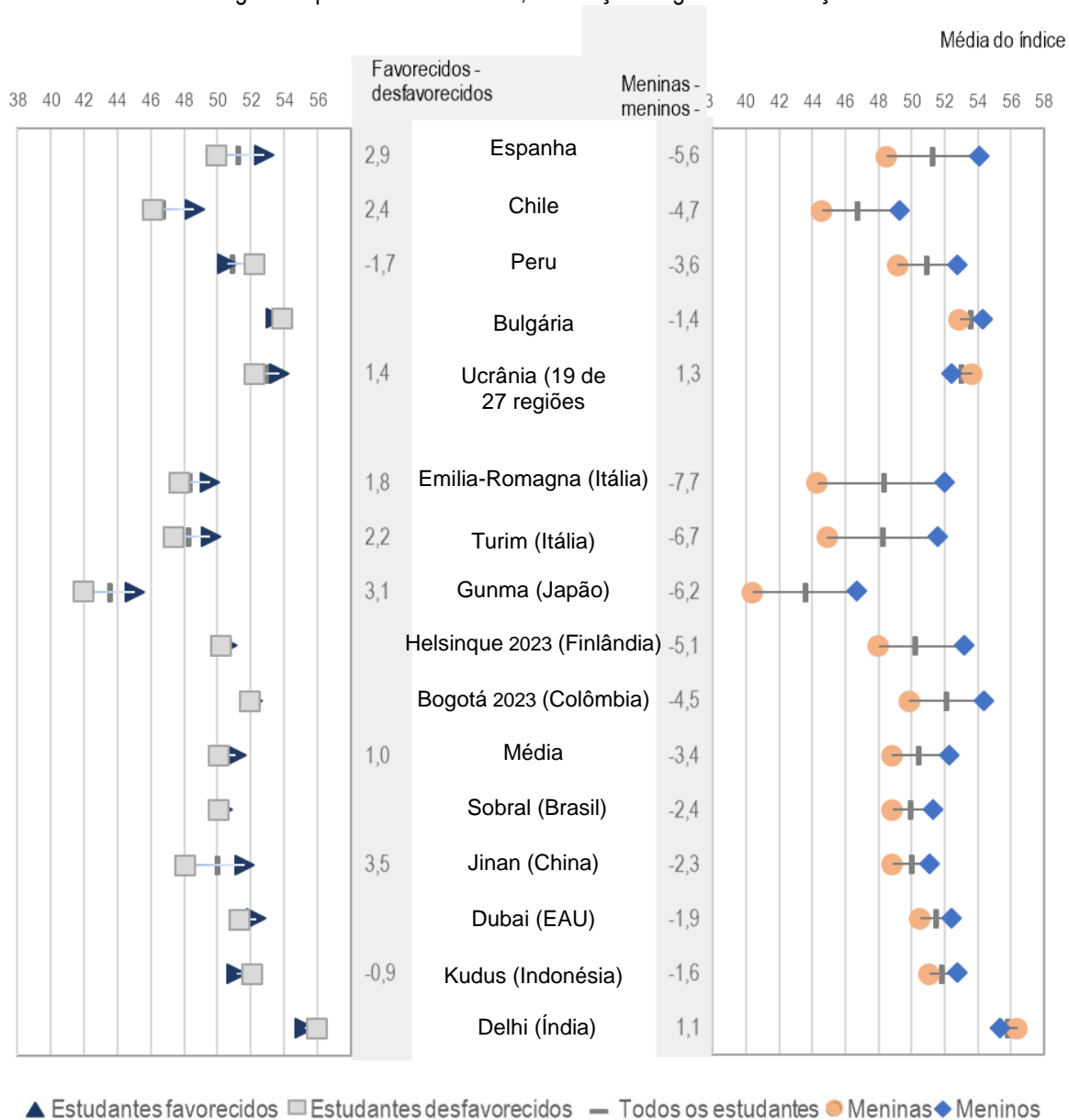
### ***Meninas manifestam uma pior autoimagem corporal do que meninos na maioria dos territórios***

Em média e na maioria dos territórios, meninos relatam uma autoimagem corporal mais positiva do que meninas. Outros estudos revelaram que meninas são mais propensas a se enxergar como “muito

gordas” e são menos satisfeitas com a aparência do próprio corpo (Inchley et al., 2020<sup>[10]</sup>; Abbott and Barber, 2010<sup>[46]</sup>). A diferença de gênero nesse âmbito assume os maiores valores nos territórios italianos (Emilia-Romagna e Turim) e os menores na Bulgária. Em Delhi (Índia) e na Ucrânia, as meninas relatam uma autoimagem corporal ligeiramente melhor do que meninos, em média. Também, estudantes favorecidos socioeconomicamente relatam uma autoimagem corporal melhor do que estudantes desfavorecidos em média, porém esse dado não se mostra consistente em todos os territórios (Figura 3.9). Não se observa diferenças, em média, na autoimagem corporal de estudantes nativos e estudantes com antecedente migratório.

**Figura 3.9. Autoimagem corporal, em função de características dos estudantes**

Média do índice de autoimagem corporal dos estudantes, em função de gênero e condição socioeconômica



Nota: somente as diferenças que apresentam significância estatística no limiar de  $p < 0,05$  estão indicadas pelo nome do território. Estudantes desfavorecidos/favorecidos dizem respeito aos estudantes cuja pontuação se situa no quartil inferior/superior do índice de status econômico, social e cultural (ESCS) do território do qual fazem parte. Uma pontuação mais alta no índice de autoimagem corporal indica uma autoimagem corporal melhor. A população-alvo é constituída apenas de escolas públicas em Delhi (Índia) e Sobral (Brasil) e apenas de escolas particulares em Dubai (Emirados Árabes Unidos). As diferenças em função de contexto socioeconômico nesses locais, também no que diz respeito à comparação com os demais territórios e com a média dos territórios, deve ser interpretada com cautela, já que nesses recortes geográficos o contexto de origem dos estudantes provavelmente não é representativo.

Fonte: OCDE, base de dados da SSES 2023, Tabela B3.9.

StatLink 2 <https://stat.link/18uhpy>

### ***Otimismo, entusiasmo e tolerância ao estresse estão mais fortemente relacionadas com autoimagem corporal***

Em média, todas as competências socioemocionais mostram uma relação positiva significativa com a autoimagem corporal dos estudantes quando há o controle das variáveis gênero, contexto socioeconômico e antecedente de migração. A competência que mais se destaca por sua fortíssima associação com a autoimagem corporal é o otimismo, seguido por tolerância ao estresse, entusiasmo, iniciativa social e responsabilidade. A maioria das competências estabelece uma notável relação com a autoimagem corporal dos estudantes, não apenas na média dos territórios, mas também nos vários territórios. Há duas exceções, porém, que coincidem com as duas competências que estabelecem a associação mais frágil: empatia (que não apresenta associação significativa em seis territórios e apresenta associação negativa na Emilia-Romagna [Itália]) e tolerância (que não apresenta associação significativa na Emilia-Romagna [Itália] e em Sobral [Brasil]) (Figura 3.10, Tabela B3.11).

As competências de regulação emocional capacitam os estudantes a lidar com experiências emocionais negativas e com pressões de várias ordens, inclusive com padrões de beleza inalcançáveis e expectativas impostas por si ou pelos outros. Três das seis competências mais fortemente relacionadas à autoimagem corporal (otimismo, tolerância ao estresse e controle emocional) são de regulação emocional e duas são de engajamento com os outros (iniciativa social e entusiasmo). O fato de essas competências se distinguirem como as mais relevantes está em consonância com estudos que revelam que menores níveis de desenvolvimento em competências de regulação emocional e de engajamento com os outros, assim como de desempenho de tarefas<sup>16</sup>, estão associadas com insatisfação com o próprio corpo, independentemente de gênero ou da massa corporal aferida (Allen and Robson, 2020<sub>[47]</sub>).

### ***A autoimagem corporal das meninas se relaciona mais fortemente com otimismo do que dos meninos***

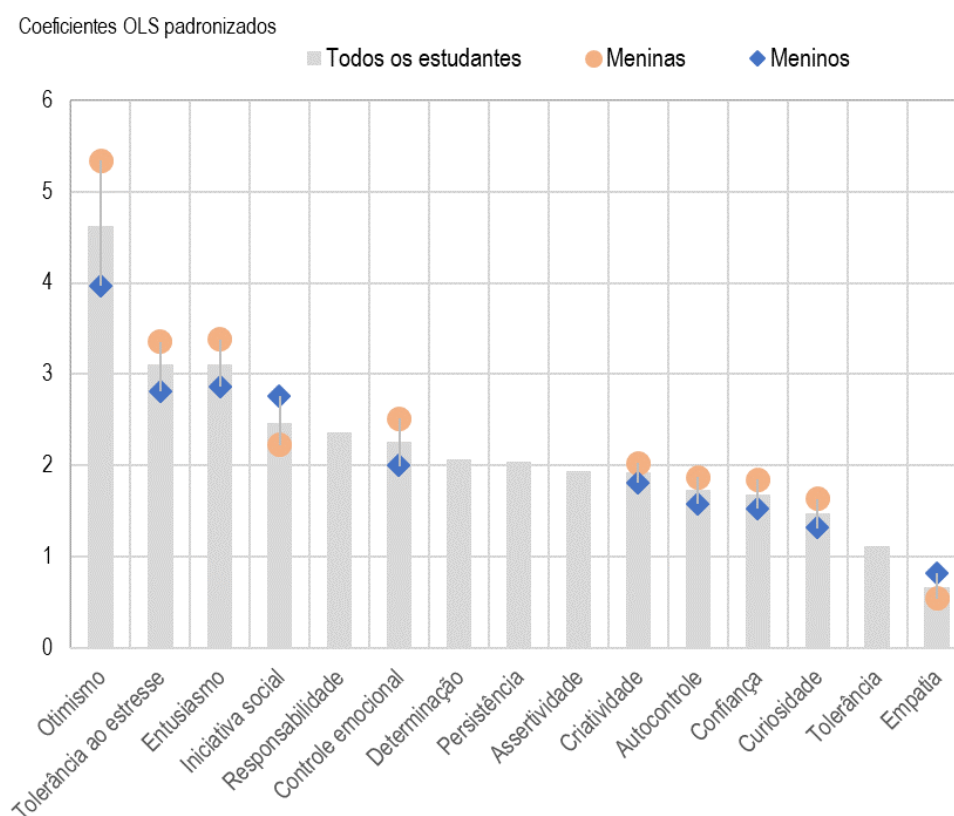
---

<sup>16</sup> Os estudos a que se faz referência tratam do neuroticismo, da extroversão e da conscienciosidade, dimensões dos Cinco Grandes Fatores de Personalidade nas quais se baseiam, respectivamente, os domínios de regulação emocional, engajamento com os outros e desempenho de tarefas da matriz de avaliação de competências socioemocionais.

Os resultados da SSES revelam que, embora o otimismo seja um preditor de melhor autoimagem corporal tanto para meninas quanto para meninos, na média e também na maioria dos territórios, tal associação é mais forte para meninas. O mesmo acontece com níveis mais altos, em média, de controle emocional, tolerância ao estresse, entusiasmo, autocontrole, confiança, curiosidade e criatividade, que estão mais fortemente relacionadas com uma autoimagem corporal positiva entre meninas do que entre meninos. Por outro lado, a autoimagem corporal de meninos está mais fortemente relacionada com iniciativa social e empatia do que a de meninas (Figura 3.10). No entanto, grande parte dessas diferenças é observada na minoria dos territórios. Quanto às diferenças socioeconômicas, em média, a relação entre maior autocontrole e assertividade com a imagem corporal é maior para os estudantes desfavorecidos do que para os estudantes favorecidos, mas estas diferenças médias também são motivadas por apenas alguns poucos territórios (Tabela B3.13).

### Figura 3.10. Relações entre competências socioemocionais e autoimagem corporal dos estudantes

Coefficientes de regressão padronizados de autoimagem corporal dos estudantes em relação a competências individuais, média dos territórios



Nota: todos os coeficientes apresentados são estatisticamente significativos no limiar de  $p < 0,05$ . Coeficientes de gênero não são exibidos quando a diferença entre os efeitos de meninas e de meninos não é significativa. O modelo obedece ao controle das variáveis de gênero, de condição socioeconômica e de antecedente de migração. Uma pontuação mais alta no índice de autoimagem corporal indica uma autoimagem corporal melhor.

Fonte: OCDE, base de dados da SSES 2023, Tabelas B3.11 e B3.12.

StatLink 2 <https://stat.link/njv5z6>

## Satisfação com a vida

Para além da saúde física e psicológica, quantificar a percepção subjetiva das pessoas sobre a própria vida pode fornecer subsídios valiosos para pensar o bem-estar e a qualidade de vida geral de indivíduos e comunidades. A busca por uma maior satisfação com a vida é indissociável de um compromisso com a felicidade e a satisfação da sociedade como um todo. A satisfação com a vida é uma medida de bem-estar subjetivo, de modo que, quando se pergunta a um estudante seu nível de satisfação com sua vida em geral, a resposta se constituirá de uma avaliação de sua qualidade de vida segundo os critérios determinados pelo próprio estudante. Aí reside uma força desse tipo de quantificação: ela pode fornecer informações reveladoras sobre o bem-estar de adolescentes naquilo que é relevante para eles. Em suas avaliações, os estudantes podem atribuir valores diferentes a aspectos específicos de sua vida, tais como boa saúde, relacionamentos ou situação financeira da família. Além do papel exercido pelas vivências dos estudantes e por seus valores, é possível que as diferenças culturais também influenciem a avaliação que os adolescentes fazem dos vários aspectos de sua vida e a maneira como respondem às perguntas de questionários como a SSES. Os resultados da SSES revelam diferenças na satisfação com a vida não apenas na comparação entre territórios, mas também, como se verá a seguir, entre agrupamentos de estudantes e em como as competências socioemocionais se relacionam com esse indicador de bem-estar.

Para avaliar a satisfação com a vida, a SSES faz aos estudantes a seguinte pergunta: “De modo geral, quão satisfeito você tem estado com a sua vida como um todo nos últimos dias?”. Os estudantes respondem dentro de uma escala que vai de 0 (“Nem um pouco satisfeito(a)”) a 10 (“Completamente satisfeito(a)").<sup>17</sup> Essa é a medida mínima de bem-estar subjetivo recomendada pela OCDE (2013<sup>[2]</sup>), a qual captura com o menor ônus de resposta o critério avaliativo do respondente acerca de sua vida no momento, e que foi utilizada na SSES 2019 e é utilizada desde 2015 no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA, na sigla em inglês).

### ***A maioria dos estudantes afirma estar satisfeita com a vida, porém mais do que 1 a cada 10 diz não estar satisfeito***

A SSES revela que – em média e em todos os territórios – o estudante médio está bastante satisfeito com sua vida. Sessenta e oito por cento deles relataram estar satisfeitos com a própria vida (trata-se dos estudantes que responderam entre 7 e 10 na escala de satisfação com a vida). Em média, 13% dos estudantes relatam não estar satisfeitos (0 a 4 pontos na escala) e pouco menos de um terço dos estudantes de 15 anos se diz muito satisfeito (9 a 10 pontos).

---

<sup>17</sup> A avaliação da satisfação com a vida e das relações entre as competências socioemocionais e esse indicador foi realizada em 22 territórios (os dados foram coletados na SSES 2019 e na SSES 2023).



A SSES também revela que há uma variação entre os territórios na satisfação com a vida relatada pelos estudantes de 15 anos (ver Figura 3.11). Na Espanha, 7% dos estudantes afirmaram não estar satisfeitos com sua vida, ao passo que em Delhi (Índia) mais de 20% afirmaram o mesmo. Em Manizales (Colômbia), praticamente a metade dos estudantes disse estar muito satisfeita com a vida, em comparação a aproximadamente 15% em Turim (Itália) e na Turquia (Istambul).

### ***A satisfação com a vida apresentou comportamentos diferentes em Helsinque (Finlândia) e em Bogotá (Colômbia) de 2019 para 2023***

A satisfação com a vida foi avaliada tanto em 2019 quanto em 2023. Na média, a satisfação com a vida de estudantes de 15 anos se manteve igual em Helsinque (Finlândia), mas diminuiu de 7,6 para 7,2 em Bogotá (Colômbia) no intervalo de quatro anos. A queda em Bogotá (Colômbia) pode ser um reflexo dos efeitos da pandemia de covid-19, que ocorreu no intervalo entre as duas rodadas da SSES, já que durante a pandemia as taxas de solidão, ansiedade, depressão e as dificuldades de saúde mental aumentaram entre crianças e adolescentes (Farrell et al., 2023<sup>[48]</sup>; Meherali et al., 2021<sup>[49]</sup>). Crianças e jovens foram particularmente atingidos pelo fechamento das escolas em decorrência da pandemia. O fato de que as escolas colombianas ficaram fechadas por um tempo aproximadamente três vezes maior do que as finlandesas é uma possível explicação para a diferença entre os dois locais no que diz respeito à satisfação com a vida relatada pelos estudantes (UNESCO, 2022<sup>[50]</sup>; OECD, 2022<sup>[51]</sup>). Ressalta-se, contudo, que a queda no indicador de satisfação com a vida observada em Bogotá (Colômbia) se deveu principalmente à diminuição na satisfação com a vida entre meninas, enquanto em meninos ela se manteve relativamente estável. Meninos e estudantes favorecidos socioeconomicamente relatam ser mais satisfeitos com a própria vida do que meninas e estudantes desfavorecidos.

Na média dos territórios, observa-se que as meninas são menos satisfeitas com a vida do que meninos (uma diferença de 0,5 ponto). A disparidade de gênero é mais pronunciada no Chile e no Peru, enquanto na Ucrânia, em Delhi (Índia) e em Kudus (Indonésia) não ocorre diferença significativa em função de gênero. Em Bogotá (Colômbia), a disparidade entre meninas e meninos em satisfação com a vida se ampliou de 0,4 em 2019 para 1,0 em 2023, em função da queda na satisfação com a vida entre meninas; em Helsinque (Finlândia), a diferença permaneceu a mesma (0,8) (ver Figura 3.11).

Ainda na média dos territórios, estudantes favorecidos socioeconomicamente são 0,5 ponto mais satisfeitos com a própria vida do que estudantes desfavorecidos (Figura 3.11). A maior discrepância a favor de estudantes favorecidos, de 0,9 ponto, ocorre no Chile e em Jinan (China). O indicador não apresenta diferença significativa em função de condição socioeconômica nos seguintes locais: Delhi (Índia), Gunma (Japão), Manizales (Colômbia), Peru e Sobral (Brasil). Tanto em Bogotá (Colômbia) quanto em Helsinque (Finlândia), emergiu em 2023 uma disparidade entre estudantes favorecidos e desfavorecidos, enquanto que em 2019 não havia diferença significativa entre eles quanto a satisfação com a vida.

Os resultados da SSES são consistentes com achados anteriores do PISA segundo os quais meninos e estudantes favorecidos de 15 anos eram mais satisfeitos com a própria vida do que meninas e estudantes desfavorecidos (OECD, 2017<sup>[52]</sup>; OECD, 2019<sup>[53]</sup>).

A disparidade em satisfação com a vida entre estudantes nativos e estudantes com antecedente migratório indica uma tendência de que os nativos sejam mais satisfeitos, em média, porém o tamanho, o sentido e a significância da diferença variam de território para território.

### ***As competências de regulação emocional, entusiasmo e confiança são as principais preditoras de satisfação com a vida***

Todas as competências socioemocionais avaliadas pela SSES estão associadas à satisfação com a vida quando se considera gênero, contexto socioeconômico e antecedente de migração. Aquela que se relaciona mais fortemente é o otimismo, na medida em que os estudantes que relatam ser mais otimistas relatam igualmente ser mais satisfeitos com a própria vida. Na sequência de otimismo, vêm confiança, tolerância ao estresse e controle emocional. Tolerância é a competência com a menor associação positiva com satisfação com a vida, embora tal associação seja observada na maioria dos territórios. Os únicos territórios cujos estudantes que relatam ser mais tolerantes não são mais satisfeitos com a vida são Istambul (Turquia) e Manizales (Colômbia) (Figura 3.12, Tabela B3.17).

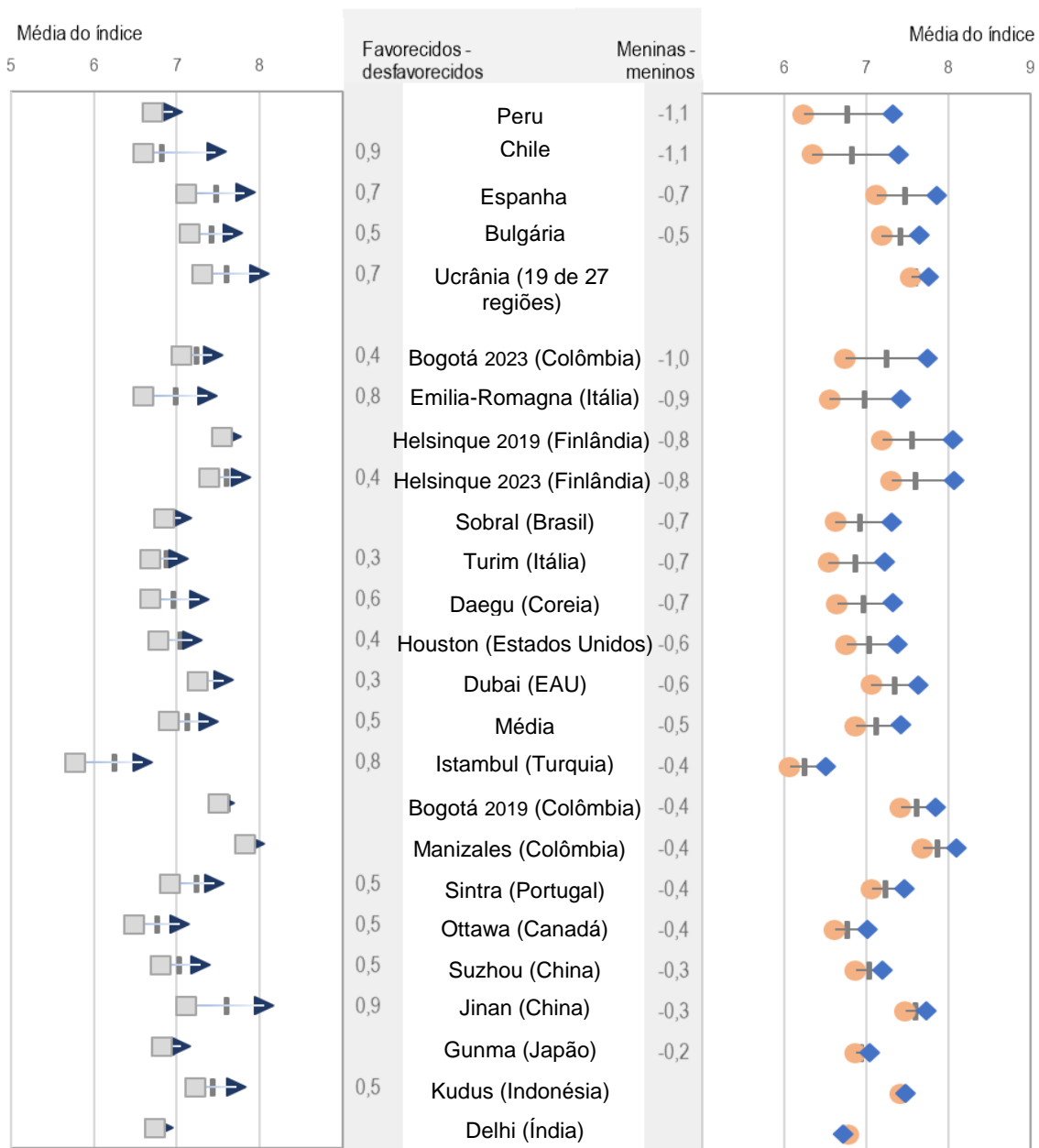
Não é de surpreender que estudantes que tendem a manifestar uma visão mais otimista e positiva da vida sejam também mais satisfeitos com o andamento de sua vida. Da mesma forma, os estudantes que têm razões objetivas para ser mais satisfeitos com a própria vida devem tender a visões de mundo mais otimistas. Sabe-se que pessoas otimistas se atribulam menos em situações adversas e possuem melhores atributos para fazer frente contra elas, o que provavelmente contribui para uma maior satisfação com a vida (Carver, Scheier and Segerstrom, 2010<sup>[54]</sup>). Otimismo, tolerância ao estresse e controle emocional são todas competências de regulação emocional, que ajudam os estudantes a manejar sentimentos de tristeza, ansiedade ou raiva. Um estudo anterior revelou uma relação entre competências de regulação emocional e de engajamento com os outros<sup>18</sup> e satisfação com a vida (Schimmack et al., 2004<sup>[55]</sup>), a qual se mantém a longo prazo (Gale et al., 2013<sup>[56]</sup>). O fato de estudantes com níveis de desenvolvimento mais altos em entusiasmo manifestarem uma postura mais animada e espontânea no dia a dia talvez lhes abra as portas para um conjunto mais amplo de atividades e experiências satisfatórias. A confiança, por sua vez, faz com que os estudantes presumam boas intenções e contenham suas desconfianças em relação aos outros e ao mundo, o que possivelmente contribui para um maior contentamento na vida.

---

<sup>18</sup> O estudo a que se faz referência trata da estabilidade emocional e da extroversão, dimensões dos Cinco Grandes Fatores de Personalidade nas quais se baseiam, respectivamente, os domínios de regulação emocional e engajamento com os outros da matriz de avaliação de competências socioemocionais.

**Figura 3.11. Satisfação com a vida, em função de características dos estudantes**

Média do índice de satisfação com a vida dos estudantes, em função de gênero e condição socioeconômica



▲ Estudantes favorecidos ■ Estudantes desfavorecidos — Todos os estudantes ● Meninas ◆ Meninos

Nota: somente as diferenças que apresentam significância estatística no limiar de  $p < 0,05$  estão indicadas pelo nome do território. Estudantes desfavorecidos/favorecidos dizem respeito aos estudantes cuja pontuação se situa no quartil inferior/superior do índice de status econômico, social e cultural (ESCS) do território do qual fazem parte. Uma pontuação mais alta em satisfação com a vida indica uma maior satisfação. A população-alvo é constituída apenas de escolas públicas em Delhi (Índia), Houston (Estados Unidos), Ottawa (Canadá) e Sobral (Brasil) e apenas de escolas particulares em Dubai (Emirados Árabes Unidos). As diferenças em função de contexto socioeconômico nesses locais, também no que diz respeito à comparação com os demais territórios e com a média dos territórios, deve ser interpretada com cautela, já que nesses recortes geográficos o contexto de origem dos estudantes provavelmente não é representativo.

Fonte: OCDE, base de dados da SSES (2019, 2023), Tabela B3.15.

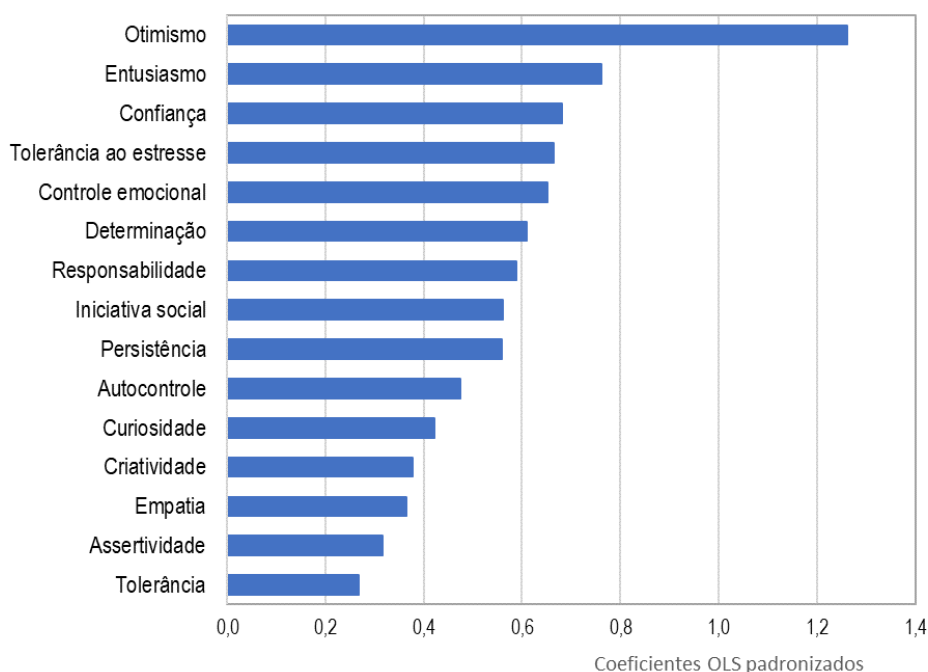
StatLink 2 <https://stat.link/4zp7ex>

***Para meninas, níveis mais altos de desenvolvimento em entusiasmo, otimismo e controle emocional são preditores de satisfação com a vida ainda mais fortes do que para meninos***

No que diz respeito às diferenças em função de gênero, embora níveis mais elevados de todas as competências estejam associados com uma maior satisfação com a vida tanto para meninos quanto para meninas, no caso de oito competências essa relação é, em média, mais pronunciada para meninas do que para meninos. Isso vale especialmente para entusiasmo, otimismo e controle emocional, já que tal tendência é encontrada na maioria dos territórios. Nota-se um padrão similar para diferenças em função de contexto socioeconômico. Em média, as relações entre boa parte das competências e satisfação com a vida são mais fortes para estudantes desfavorecidos do que para os favorecidos socioeconomicamente (Figura 3.13). A tendência se deve a diferenças em alguns territórios, que não são a maioria, contudo. Em outras palavras, no que diz respeito a satisfação com a vida, níveis de desenvolvimento mais altos nas competências socioemocionais parecem exercer uma influência mais importante para meninas e estudantes desfavorecidos de determinados territórios.

**Figura 3.12. Relações entre competências socioemocionais e satisfação com a vida dos estudantes**

Coeficientes de regressão padronizados de competências individuais em relação à satisfação com a vida dos estudantes, média dos territórios



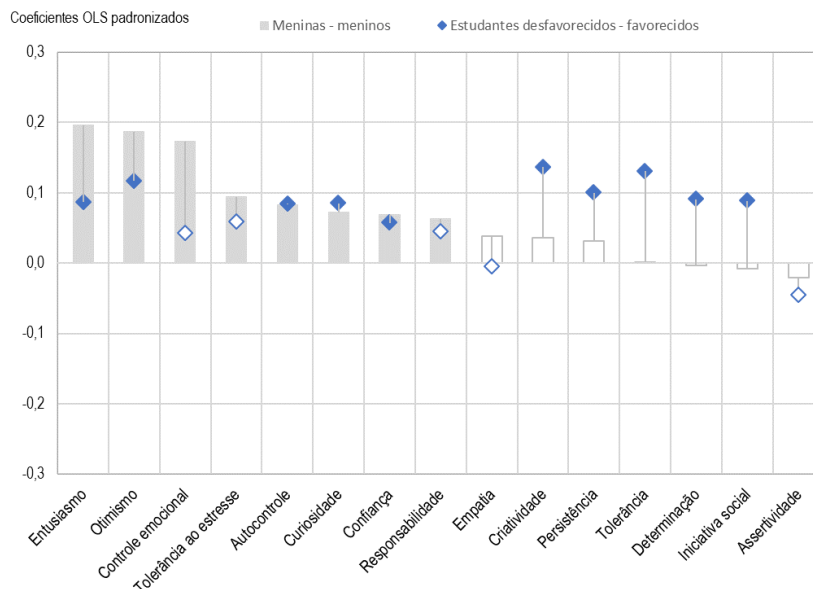
Nota: todos os coeficientes são estatisticamente significativos no limiar de  $p < 0,05$ . O modelo controla variáveis de gênero, de condição socioeconômica e de antecedente de migração. Uma pontuação mais alta em satisfação com a vida indica uma maior satisfação.

Fonte: OCDE, base de dados da SSES 2023, Tabela B3.17.

StatLink 2 <https://stat.link/9qw4fl>

### Figura 3.13. Diferenças nas relações entre competências e satisfação com a vida, em função de características dos estudantes

Diferenças nos coeficientes de regressão padronizados das competências individuais em relação à satisfação com a vida dos estudantes, média dos territórios, em função de gênero e condição socioeconômica



Nota: as diferenças estatisticamente significativas no limiar de  $p < 0,05$  estão preenchidas com cor; as diferenças sem significância estatística estão apenas contornadas. Os modelos controlam variáveis de gênero, de condição socioeconômica e de antecedente de migração.

Fonte: OCDE, base de dados da SSES (2019, 2023), Tabelas B3.18 e B3.19.

StatLink 2 <https://stat.link/orxle0>

## Satisfação com os relacionamentos

Ao longo dos anos formadores da adolescência, os indivíduos vivem dinâmicas sociais complexas e buscam respaldo nos relacionamentos com colegas, pais e professores. Relacionamentos positivos são aqueles que fomentam o sentimento de pertencimento, a autoestima e a resiliência emocional e acabam por criar um ambiente acolhedor, o que se mostra crucial para lidar com desafios (Giordano, 2003<sup>[57]</sup>; Smetana and Rote, 2019<sup>[58]</sup>) (Burns and Gottschalk, 2019<sup>[5]</sup>). Sendo assim, a satisfação com os relacionamentos colabora na promoção do bem-estar geral dos adolescentes.

A SSES faz aos estudantes a seguinte pergunta: “De modo geral, quão satisfeito você está hoje com os seguintes aspectos de sua vida?”, em referência a seus relacionamentos com quatro grupos: pais ou responsáveis, amigos, colegas de classe e professores. Os estudantes respondem avaliando sua satisfação com cada um dos quatro relacionamentos, atribuindo uma nota numa escala que vai de 0 a 10. As respostas dos estudantes a esses itens compõem o índice de satisfação com os relacionamentos.<sup>19,20</sup>

<sup>19</sup> A satisfação dos estudantes com os relacionamentos e as associações entre competências socioemocionais e a satisfação com os relacionamentos são avaliadas em 15 territórios (os dados de satisfação com os relacionamentos não foram colhidos na SSES 2019).

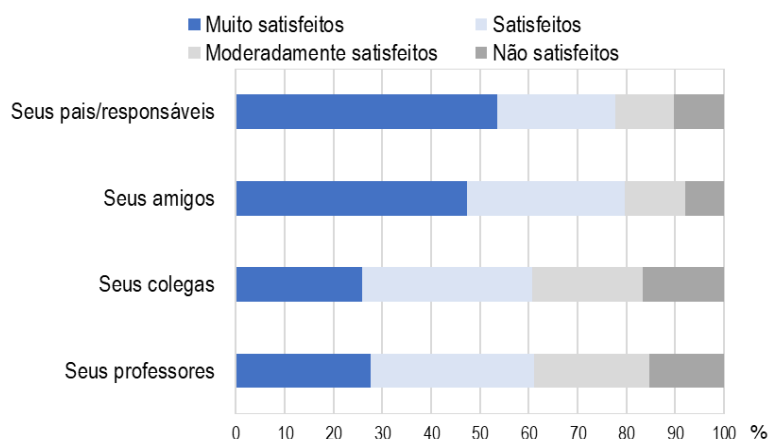
<sup>20</sup> Os leitores interessados nos detalhes técnicos do cálculo do índice de satisfação com os relacionamentos podem consultar a breve nota técnica ao fim deste volume (Anexo A) e o Relatório Técnico da SSES 2023 (a ser publicado).

**Aproximadamente 8 a cada 10 estudantes afirmam estar satisfeitos com seus relacionamentos com pais e amigos, ao passo que 6 a cada 10 afirmam o mesmo quanto aos relacionamentos com professores e colegas de classe**

A satisfação de estudantes de 15 anos com seus diferentes relacionamentos varia. Na média dos territórios, aproximadamente 8 a cada 10 se consideram “satisfeitos” (7-8 pontos) ou “muito satisfeitos” (9-10 pontos) com seus relacionamentos com pais e amigos. Já 6 a cada 10 se consideram satisfeitos com os relacionamentos com colegas de classe e professores. Ainda na média dos territórios, 1 a cada 10 estudantes se considera “não satisfeito” (0-4 pontos) com os relacionamentos com pais ou responsáveis, ao passo que menos de 1 a cada 10 (8%) se diz não satisfeito com as amizades e aproximadamente 15% dos estudantes de 15 anos se consideram insatisfeitos com seus relacionamentos com colegas de classe e professores (Figura 3.14, Tabela B3.20).

### Figura 3.14. Satisfação dos estudantes com seus relacionamentos

Grau de satisfação com os relacionamentos entre estudantes de 15 anos, média dos territórios



Fonte: OCDE, base de dados da SSES 2023, Tabela B3.20.

StatLink 2 <https://stat.link/g1w0fs>

### **Meninos se mostram mais satisfeitos com seus relacionamentos do que meninas na maioria dos territórios**

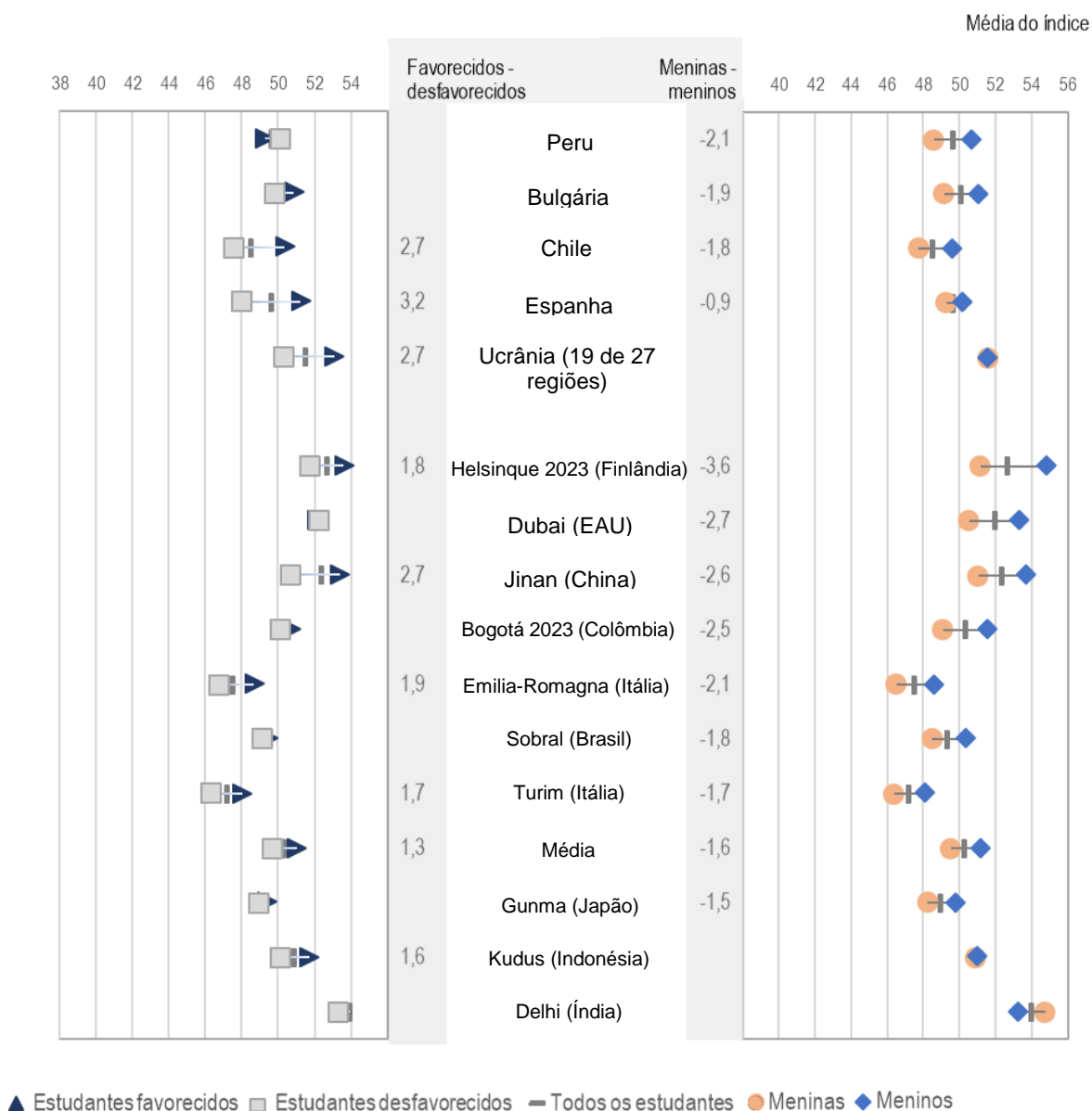
Em média, meninos são mais satisfeitos com os relacionamentos do que meninas, dado que se apresenta na maioria dos territórios (Figura 3.15). A diferença pode ter origem no fato de que meninas se dedicam mais tanto psicológica quanto emocionalmente aos relacionamentos com colegas e às amigas, o que talvez cause um estresse interpessoal maior (Rudolph, 2002<sup>[59]</sup>). São exceções Delhi (Índia), Kudus (Indonésia) e Ucrânia, onde não se nota diferença significativa entre meninas e meninos quanto à satisfação com os relacionamentos.

Estudantes favorecidos socioeconomicamente relatam maior satisfação com os relacionamentos, em média, embora não se observe diferença significativa em muitos territórios (Bulgária, Bogotá

[Colômbia], Delhi [Índia], Dubai [Emirados Árabes Unidos], Gunma [Japão], Peru e Sobral [Brasil]). Estudantes nativos também relatam maior satisfação com os relacionamentos, em média; entretanto, tal relação se dá em menos da metade dos territórios. Em sete deles, não se nota diferença significativa entre estudantes com antecedente migratório e estudantes nativos quanto à satisfação com os relacionamentos, porém em Bogotá (Colômbia) e Helsinque (Finlândia) estudantes com antecedente migratório relatam maior satisfação com os relacionamentos do que os nativos.

**Figura 3.15. Satisfação com os relacionamentos, em função de características dos estudantes**

Média do índice de satisfação com os relacionamentos dos estudantes, em função de gênero e condição socioeconômica



Nota: apenas as diferenças estatisticamente significativas são indicadas ao lado do nome do território. Estudantes desfavorecidos/favorecidos dizem respeito aos estudantes cuja pontuação se situa no quartil inferior/superior do índice de status econômico, social e cultural (ESCS) do território do qual fazem parte. Os territórios estão em ordem decrescente de acordo com o índice de satisfação com os relacionamentos. A população-alvo é constituída apenas de escolas públicas em Delhi (Índia), Houston (Estados Unidos), Ottawa (Canadá) e Sobral (Brasil) e apenas de escolas particulares em Dubai (Emirados Árabes Unidos). As diferenças em função de contexto socioeconômico nesses locais, também no que diz respeito à comparação com os demais territórios e com a média dos territórios, deve ser interpretada com cautela, já que nesses recortes geográficos o contexto de origem dos estudantes provavelmente não é representativo.

Fonte: OCDE, base de dados da SSES 2023, Tabela B3.21.

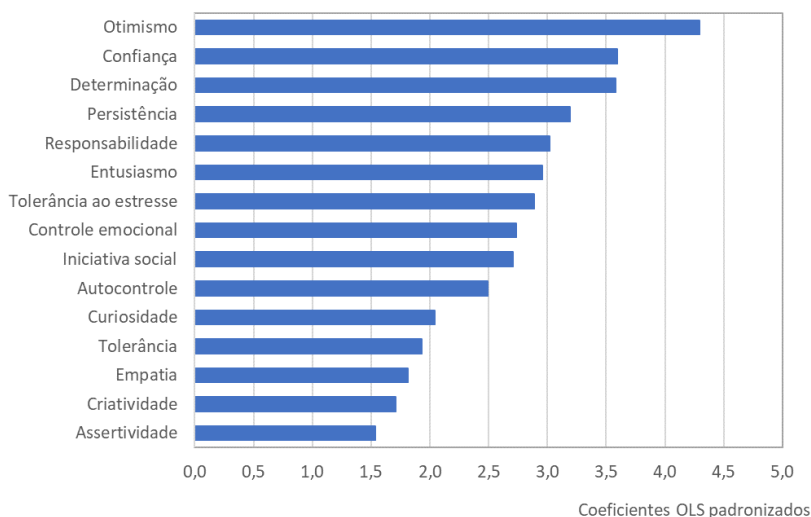
StatLink 2 <https://stat.link/huy54d>

### **Níveis de desenvolvimento mais altos em otimismo, confiança e competências de desempenho de tarefas dos estudantes estão mais positivamente relacionadas com sua maior satisfação com os relacionamentos**

Em níveis de desenvolvimento mais altos de desenvolvimento, todas as competências socioemocionais se relacionam positivamente com a satisfação dos estudantes com os relacionamentos, o que se observa na média e também em todos os territórios. Entre as competências, otimismo, confiança, determinação, persistência e responsabilidade são aquelas que estabelecem a relação mais forte com uma maior satisfação com os relacionamentos. A associação mais fraca, em média, se dá com assertividade (Figura 3.16).

#### **Figura 3.16. Relações entre as competências socioemocionais e a satisfação com os relacionamentos dos estudantes**

Coeficientes de regressão padronizados de competências individuais em relação à satisfação dos estudantes com seus relacionamentos, média dos territórios



Nota: todos os coeficientes são estatisticamente significativos no limiar de  $p < 0,05$ . O modelo controla variáveis de gênero, de condição socioeconômica e de antecedente de migração. Uma pontuação mais alta em satisfação com os relacionamentos indica uma maior satisfação.

Fonte: OCDE, base de dados da SSES 2023, Tabela B3.22.

StatLink 2 <https://stat.link/kywf1a>



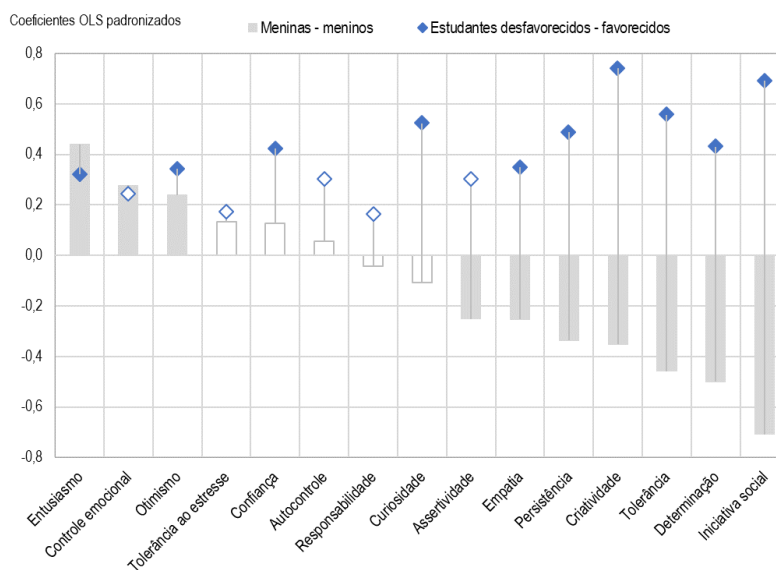
Na sequência de otimismo, confiança é a que se relaciona mais fortemente com uma maior satisfação com os relacionamentos. A confiança se manifesta na capacidade de presumir boas intenções e relevar deslizes dos outros e é fundamental em relacionamentos saudáveis, na medida em que enseja que o indivíduo busque apoio e conselhos nas outras pessoas.

Todas as competências estão significativamente relacionadas com a satisfação com os relacionamentos tanto para meninas quanto para meninos, mas algumas manifestam uma relação mais forte para um grupo ou para o outro. Iniciativa social, determinação, tolerância, criatividade, persistência, empatia e assertividade estabelecem uma relação mais forte, em média, com a satisfação com os relacionamentos de meninos do que de meninas. O inverso ocorre com entusiasmo, controle emocional e otimismo, em relação às quais um mesmo nível de acréscimo se associa a um crescimento ainda mais acentuado na satisfação com os relacionamentos para meninas do que para meninos (Figura 3.17). Ainda que as diferenças em função de gênero se manifestem na média dos territórios, vale destacar que elas não são observadas em todos os territórios, quando considerados separadamente.

No que diz respeito a contexto socioeconômico, a associação entre a maioria das competências e a satisfação com os relacionamentos é mais forte, em média, entre estudantes desfavorecidos do que entre os favorecidos. As relações se manifestam para ambos os grupos, porém as diferenças globais se devem a alguns poucos territórios.

### Figura 3.17. Diferenças nas relações entre competências e satisfação com os relacionamentos, em função de características dos estudantes

Diferenças nos coeficientes de regressão padronizados de competências individuais em relação à satisfação dos estudantes com os relacionamentos, média dos territórios, em função de gênero e condição socioeconômica



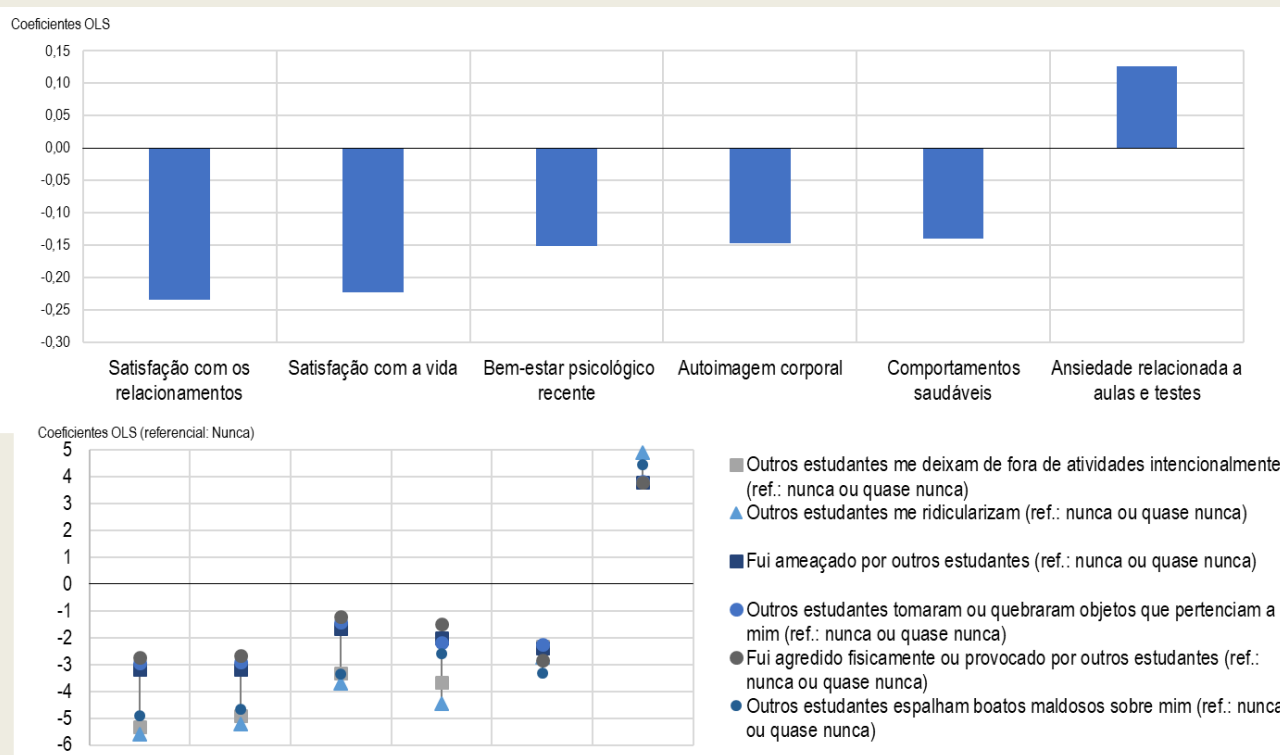
Nota: as diferenças estatisticamente significativas no limiar de  $p < 0,05$  estão preenchidas com cor; as diferenças sem significância estatística estão apenas contornadas. Os modelos controlam variáveis de gênero, de condição socioeconômica e de antecedente de migração.

### Quadro 3.2. Bullying e bem-estar estudantil

Quando os estudantes sofrem bullying, sua saúde e seu bem-estar podem ser afetados negativamente, às vezes com efeitos de longa duração (Rigby, 2003<sub>[60]</sub>). Os mesmos efeitos negativos associados ao bullying tradicional são observados no cyberbullying (Gottschalk, 2022<sub>[61]</sub>). Na SSES, mais da metade (55%) dos estudantes de 15 anos relataram ter sofrido bullying pelo menos algumas vezes no último ano, e aproximadamente um quarto afirmou ter passado por isso algumas vezes por mês ou mais (Tabela B3.38). Embora o SSES não tenha perguntado especificamente sobre o cyberbullying, os estudantes foram instruídos de que os comportamentos de bullying podem ocorrer mesmo no espaço digital.

Figura 3.18. Relação entre o bem-estar dos estudantes e experiências de bullying

Coefficientes de regressão de indicadores de bem-estar em relação a indicadores de experiência de bullying



Nota: todos os coeficientes são estatisticamente significativos. Todos os modelos obedecem ao controle de variáveis de gênero, de contexto socioeconômico e de antecedente migratório.

Fonte: OCDE, base de dados da SSES 2023, Tabelas B3.40, B3.41, B3.42 B3.43, B3.44 e B3.45.

A alta prevalência de bullying é preocupante, pois os estudantes que afirmam sofrer bullying relatam níveis mais baixos em todos os indicadores de saúde e bem-estar. Esses estudantes são menos satisfeitos com a vida e com os relacionamentos, manifestam menor bem-estar psicológico e pior autoimagem corporal, praticam menos comportamentos saudáveis e sofrem mais com ansiedade relacionada a aulas e testes (Figura

3.18). Estudantes que foram vítimas de bullying também manifestam níveis de desenvolvimento mais baixos em todas as competências socioemocionais, particularmente em otimismo, controle emocional, responsabilidade e confiança (Tabelas B3.39, B3.40, B3.41, B3.42, B3.43, B3.44 e B3.45).

O tipo mais comum de bullying que os estudantes dizem sofrer é ser motivo de ridicularização. Ser motivo de ridicularização semanalmente é, entre as práticas de bullying, aquela que estabelece a relação mais forte com níveis menores em todos os indicadores de saúde e bem-estar (Figura 3.18). O bullying é um fenômeno importante que molda a experiência dos estudantes na escola e para além dela. O segundo relatório internacional da SSES 2023, a ser publicado no segundo semestre de 2024, vai se deter mais detalhadamente na contribuição dos ambientes dos estudantes ao desenvolvimento de suas competências socioemocionais.

### Bem-estar psicológico atual

As circunstâncias e experiências mais imediatas podem causar certa flutuação no bem-estar dos estudantes. A SSES utiliza o Índice de Bem-Estar de Cinco Itens da Organização Mundial da Saúde (WHO-5) (Topp et al., 2015<sup>[62]</sup>) para avaliar o bem-estar psicológico atual dos estudantes. Pergunta-se a eles com que frequência nas últimas duas semanas se sentiram “alegres e bem-dispostos”, “calmos e relaxados”, “produtivos e cheios de vigor”, “descansados e revigorados” após despertarem pela manhã ou consideraram que seu “cotidiano tem sido preenchido por coisas que os interessam”. As opções de resposta vão de “em nenhum momento” até “em todos os momentos”. Com base nessas informações, foi criado um índice de bem-estar psicológico.<sup>21,22</sup>

#### ***Quase dois terços dos estudantes se sentiram alegres e bem-dispostos, calmos e relaxados, produtivos e cheios de vigor e consideraram que seu cotidiano tem sido preenchido por coisas que os interessam por mais da metade do tempo ao longo das duas últimas semanas***

A Figura 3.19 mostra o número médio de estudantes, entre todos os territórios, que se sentiram de cada maneira e a frequência em que isso aconteceu. Na média dos territórios, mais de 60% dos estudantes relatam que, ao longo das duas últimas semanas, se sentiram alegres e bem-dispostos, calmos e relaxados, produtivos e cheios de vigor e que seu dia a dia foi preenchido por atividades de seu interesse por mais da metade desse período. Menos da metade dos estudantes afirma ter acordado se sentindo descansados e revigorados em mais da metade desse período, o que está em consonância com o dado de que mais da metade dos estudantes não dorme pelo menos 8 horas na maioria das noites. No

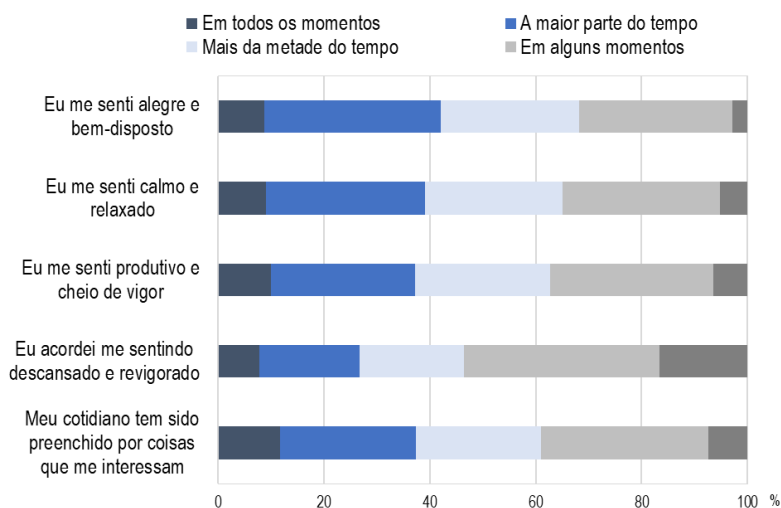
<sup>21</sup> A frequência desses sentimentos e as relações entre as competências socioemocionais e a frequência desses sentimentos são avaliadas em 22 territórios (os dados foram coletados na SSES 2019 e na SSES 2023).

<sup>22</sup> O item “Meu cotidiano tem sido preenchido por coisas que me interessam” não foi incluído no índice de bem-estar atual. Os leitores interessados nos detalhes técnicos do cálculo do índice do OMS-5 podem consultar a breve nota técnica ao fim deste volume (Anexo A) e o Relatório Técnico da SSES 2023 (a ser publicado).

mesmo sentido, das cinco afirmações, a mais relatada (17%) pelos estudantes foi de que nunca acordam se sentindo descansados e revigorados.

### Figura 3.19. Bem-estar psicológico atual dos estudantes

Grau de bem-estar psicológico atual de estudantes de 15 anos, média dos territórios



Fonte: OCDE, base de dados da SSES 2023, Tabela B3.25.

StatLink 2 <https://stat.link/ecj76a>

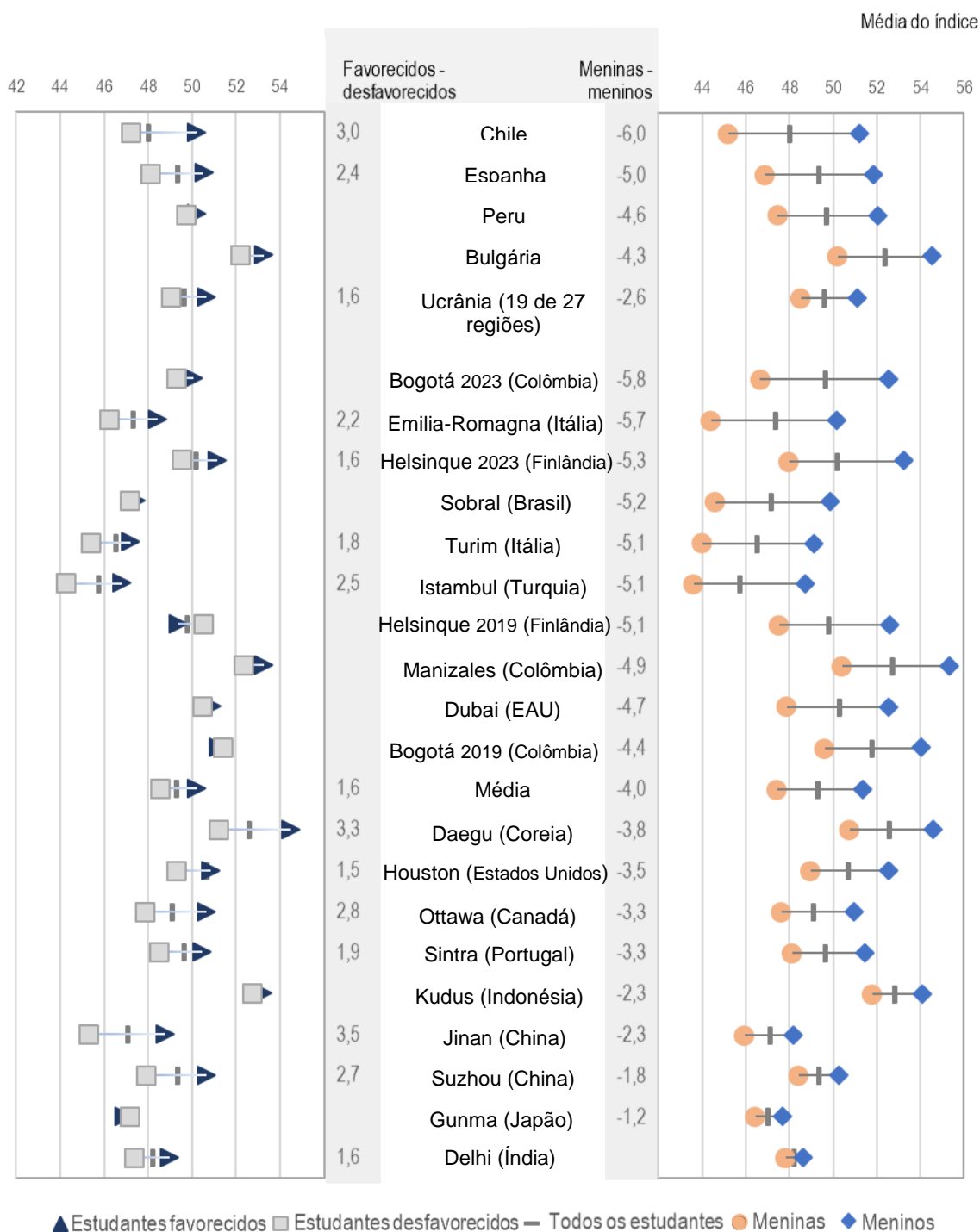
Da mesma forma que ocorreu com satisfação com a vida, houve um declínio no bem-estar psicológico atual dos estudantes de 2019 para 2023 em Bogotá (Colômbia), mas não em Helsinque (Finlândia) (Tabela B3.26).

### **Meninas relatam menor bem-estar psicológico atual em comparação a meninos em quase todos os territórios**

Meninas relatam um bem-estar psicológico consideravelmente menor em comparação a meninos, na média e em todos os territórios exceto Delhi (Índia); ademais, a disparidade em função de gênero se ampliou em Bogotá (Colômbia) entre 2019 e 2023. Em média, estudantes favorecidos socioeconomicamente relatam maior bem-estar psicológico atual do que estudantes desfavorecidos, porém essa disparidade não ocorre em todos os territórios. Em 2019, Helsinque (Finlândia) não apresentava diferença significativa no bem-estar psicológico atual relativa a condição socioeconômica, mas tal diferença surgiu em 2023 (Figura 3.20). Não se observa um padrão consistente de diferenças no bem-estar psicológico atual relativas ao antecedente migratório dos estudantes.

**Figura 3.20. Bem-estar psicológico atual, em função de características dos estudantes**

Média do índice de bem-estar psicológico atual dos estudantes, em função de gênero e condição socioeconômica



Nota: somente as diferenças que apresentam significância estatística no limiar de  $p < 0,05$  estão indicadas pelo nome do território. Estudantes desfavorecidos/favorecidos dizem respeito aos estudantes cuja pontuação se situa no quartil inferior/superior do índice de status econômico, social e cultural (ESCS) do território do qual fazem parte. Uma pontuação mais alta no bem-estar psicológico recente indica um maior bem-estar. A população-alvo é constituída apenas de escolas públicas em Delhi (Índia), Houston (Estados Unidos), Ottawa (Canadá) e Sobral (Brasil) e apenas de escolas particulares em Dubai (Emirados Árabes Unidos). As diferenças em função de contexto socioeconômico nesses locais, também no que diz respeito à comparação com os demais territórios e com a média dos territórios, deve ser interpretada com cautela, já que nesses recortes geográficos o contexto de origem dos estudantes provavelmente não é representativo.

Fonte: OCDE, base de dados da SSES 2023, Tabela B3.26.

StatLink 2 <https://stat.link/zmahfq>

### ***Competências de regulação emocional e entusiasmo estabelecem a associação mais forte com o bem-estar psicológico atual dos estudantes***

Em níveis de desenvolvimento mais altos, todas as competências socioemocionais estão associadas com um maior bem-estar psicológico atual entre os estudantes, em média e em cada um dos territórios. As competências que estão mais fortemente associadas são otimismo, entusiasmo e tolerância ao estresse, seguidas por controle emocional e confiança. A competência que estabelece a relação mais fraca com o bem-estar psicológico atual dos estudantes é tolerância (Figura 3.21).

Em termos gerais, as competências que compõem o domínio de regulação emocional estão entre as que estão mais fortemente relacionadas com o bem-estar psicológico atual dos estudantes. Esse dado está em consonância com estudos anteriores que revelam que tanto a saúde mental quanto a saúde mais geral estão fortemente associadas com competências de regulação emocional, seguidas de competências de desempenho de tarefas e de colaboração<sup>23</sup> (Strickhouser, Zell and Krizan, 2017<sub>[6]</sub>).

Entre as competências mais fortemente relacionadas com o bem-estar psicológico atual dos estudantes, estão otimismo, entusiasmo e tolerância ao estresse, que também estão entre aquelas mais associadas a uma maior satisfação com a vida e uma melhor autoimagem corporal. Os resultados da SSES sugerem que uma visão otimista, uma postura entusiasmada e a capacidade de manejar sentimentos angustiantes exercem uma influência relativa sobre todos os três indicadores de bem-estar, muito embora a intensidade da associação entre as competências e os indicadores varie.

A confiança e a iniciativa social dos estudantes, sua capacidade de abordar pessoas e manter vínculos sociais, também influenciam no bem-estar. A explicação para isso pode estar no amparo que as relações íntimas oferecem aos adolescentes, algo corroborado por estudos que entendem o apoio dos pares na adolescência como um fator de proteção contra estresse, ansiedade, depressão e até mesmo suicídio (Roach, 2018<sub>[63]</sub>; Burns and Gottschalk, 2019<sub>[5]</sub>).

A Figura 3.22 apresenta diferenças em função de gênero e de contexto socioeconômico na intensidade da associação entre competências e bem-estar psicológico atual, na média dos territórios. No que diz respeito às diferenças em função de gênero, níveis de desenvolvimento mais altos em entusiasmo,

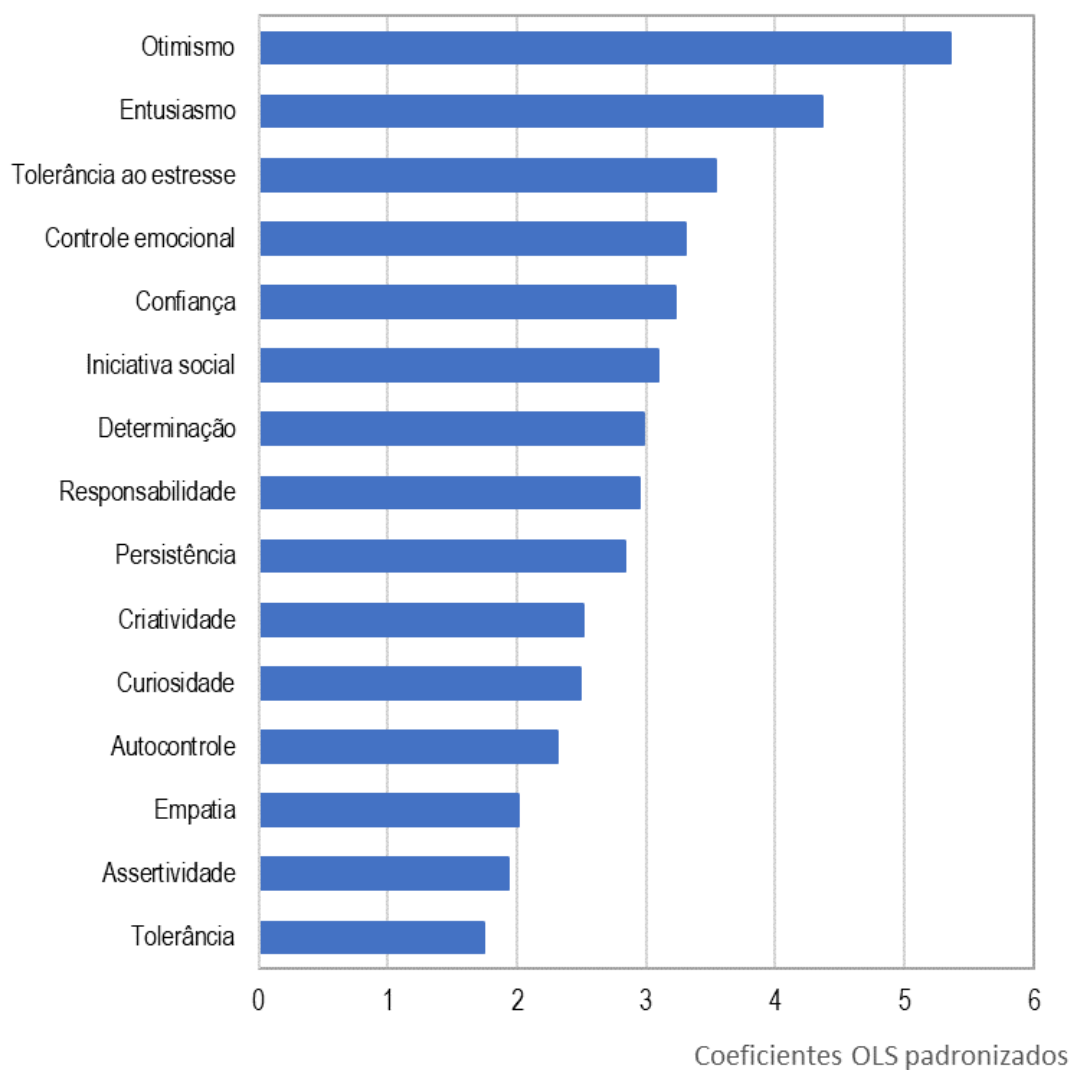
---

<sup>23</sup> O estudo a que se faz referência trata da estabilidade emocional, da conscienciosidade e da amabilidade, dimensões dos Cinco Grandes Fatores de Personalidade nas quais se baseiam, respectivamente, os domínios de regulação emocional, desempenho de tarefas e colaboração da matriz de avaliação de competências socioemocionais.

controle emocional e otimismo estão mais fortemente associados com um maior bem-estar psicológico atual para meninas do que para meninos. O bem-estar psicológico atual de meninos está mais fortemente associado com oito das competências avaliadas. Ao mesmo tempo, para nove das competências socioemocionais, a relação com o bem-estar psicológico atual é mais pronunciada para estudantes desfavorecidos socioeconomicamente em comparação aos favorecidos. Entretanto, essas diferenças são observadas apenas em alguns territórios.

### Figura 3.21. Relações entre competências socioemocionais e bem-estar psicológico atual dos estudantes

Coefficientes de regressão padronizados de competências individuais em relação ao bem-estar psicológico atual de estudantes, média dos territórios



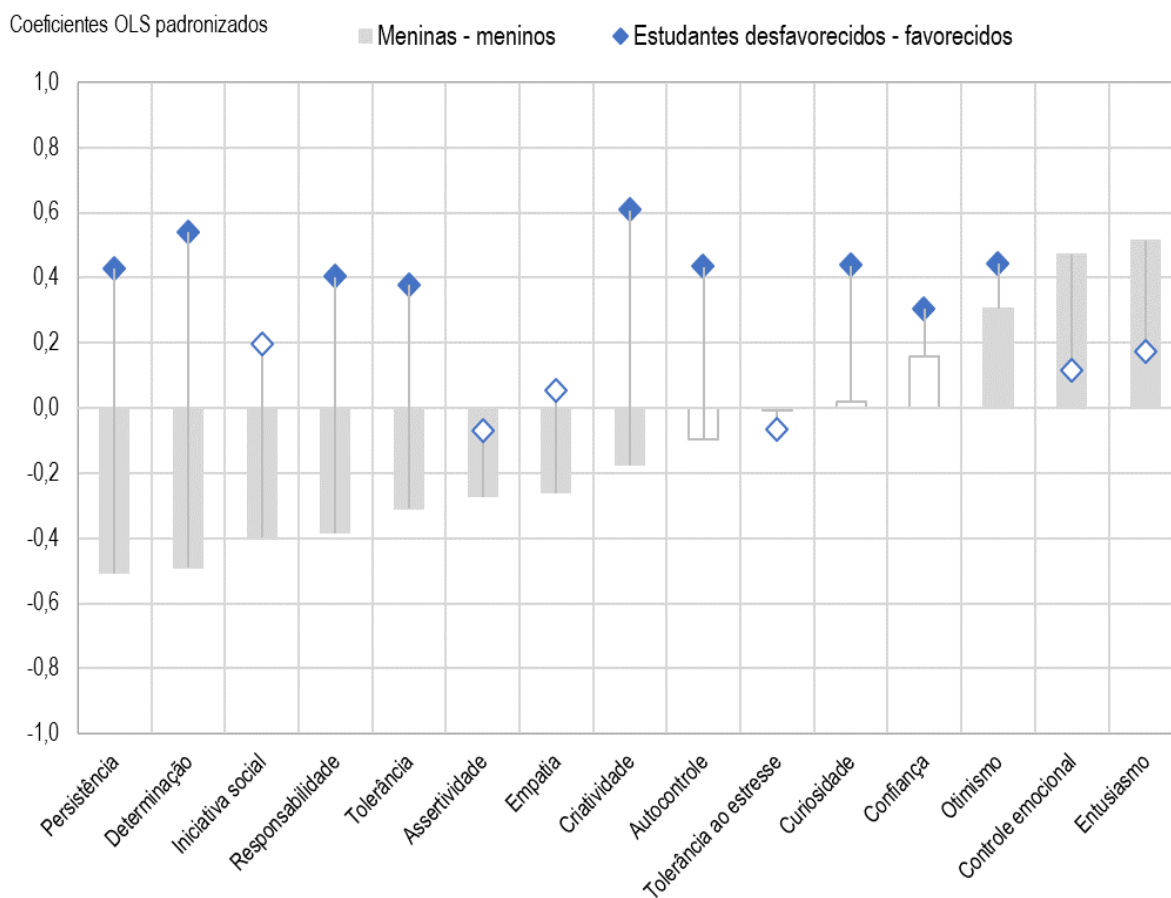
Nota: todos os coeficientes são estatisticamente significativos no limiar de  $p < 0,05$ . Os modelos controlam variáveis de gênero, de contexto socioeconômico e de antecedente migratório. Uma pontuação mais alta no bem-estar psicológico atual indica um maior bem-estar.

Fonte: OCDE, base de dados da SSES 2023, Tabela B3.28.

StatLink 2 <https://stat.link/kbr30l>

### Figura 3.22. Diferenças nas relações entre competências e bem-estar psicológico atual, em função de características dos estudantes

Diferenças nos coeficientes de regressão padronizados de competências individuais em relação ao bem-estar psicológico atual dos estudantes, média dos territórios, em função de gênero e condição socioeconômica



Nota: as diferenças estatisticamente significativas no limiar de  $p < 0,05$  estão preenchidas com cor; as diferenças sem significância estatística estão apenas contornadas. Os modelos controlam variáveis de gênero, de condição socioeconômica e de antecedente de migração.

Fonte: OCDE, base de dados da SSES 2023, Tabelas B3.29 e B3.30.

StatLink 2 <https://stat.link/ri5vlf>



### Quadro 3.3. “En sus Zapatos”: um programa de educação emocional para combater o bullying na Espanha

“En sus Zapatos: un Espacio de Empatía Activa” (“Colocando-me em seu Lugar: um Espaço de Empatia Ativa”) é um programa de educação emocional voltado a combater o bullying e promover a convivência que se baseia em uma metodologia artística chamada de Teatro de Consciência, em que se dramatiza as emoções. A iniciativa tem três pilares: identificação e manejo das emoções, empatia ativa e resolução positiva de conflitos. O programa de formação se volta não apenas a professores e estudantes (com idade entre 4 e 17 anos), mas também a seus familiares e demais profissionais da escola. Desde seu lançamento, no ano escolar de 2017-2018, o programa já alcançou mais de 100 mil pessoas na Espanha (95.500 estudantes, 4.500 professores, familiares e profissionais escolares e foi implementado em oito comunidades autônomas: Madri, Galiza, Andaluzia, Catalunha, Castilla La Mancha, Valência, Extremadura e Ilhas Baleares. Desde 2018, a Comunidade de Madri o adotou institucionalmente no âmbito da Subdiretoria Geral de Programas de Inovação e Formação Docente, que faz parte da Diretoria Geral de Qualidade Docente e Bilinguismo.

A metodologia se serve de um modelo de aprendizagem em cascata: um grupo de docentes é preparado e habilitado para, por meio da metodologia do Teatro de Consciência, ensinar sobre letramento emocional professores e familiares das escolas participantes; depois, os professores que participaram da formação a implementam em sala de aula. Por fim, os estudantes também ensinam o que aprenderam a seus colegas de anos mais iniciais, para o que apresentam uma peça de teatro criada por eles próprios, ao fim da qual convidam a plateia para uma conversa. Graças a sua importante contribuição no campo da educação socioemocional, o programa foi reconhecido internacionalmente por entidades como a organização finlandesa HundrED e a Fundação Lego.

No ano escolar de 2019-2020, o programa foi avaliado externamente por especialistas da Universidade Carlos III de Madri e da Universidade de Utrecht (Países Baixos), com a colaboração estreita do Instituto Nacional de Avaliação Educacional, do Ministério da Educação, Formação Profissional e Desporto da Espanha. Os resultados da avaliação confirmam que os professores aperfeiçoaram seu letramento emocional, o que trouxe, como consequência, uma queda na inibição e nos níveis de preocupação e ansiedade dos estudantes, que assim ganharam confiança para expressar emoções e se comunicar com colegas e professores. Além disso, os estudantes progrediram em sua habilidade de sentir, de praticar a empatia ativa e de perdoar com sinceridade. Por fim, os comportamentos disruptivos se tornaram menos frequentes, ao passo que a capacidade de solucionar conflitos de forma positiva e criativa se ampliou. Tudo isso gerou um ambiente melhor em sala de aula e na escola como um todo, com menos discussões entre colegas e menos atitudes desafiadoras e impulsivas.

Fonte: (En Sus Zapatos, Un espacio de Empatia Activa<sup>[64]</sup>).

## Ansiedade relacionada a aulas e testes

A ansiedade relacionada a aulas e testes diz respeito às aflições ou preocupações com possíveis consequências negativas ou reprovações em situações de avaliação (Zeidner, 2007<sup>[65]</sup>). Ela geralmente surge do fato de o estudante pensar que as demandas da avaliação excedem suas capacidades e está negativamente associada ao desempenho acadêmico, inclusive em testes padronizados e vestibulares (von der Embse et al., 2018<sup>[66]</sup>).

A SSES 2023 avalia a ansiedade relacionada a aulas e testes por meio de cinco itens: “Eu frequentemente me preocupo com a dificuldade das avaliações”, “Mesmo quando me preparo bem para uma avaliação, me sinto muito ansioso”, “Fico muito tenso ao estudar para uma avaliação”, “Me preocupo com a possibilidade de tirar notas baixas na escola” e “Fico ansioso com a possibilidade de reprovar na escola”. Esses itens deram origem a um índice de ansiedade relacionada a aulas e testes.<sup>24,25</sup>

### ***Metade ou mais dos estudantes expressa preocupações relacionadas a testes ou tarefas escolares***

Na média dos territórios, aproximadamente metade dos estudantes de 15 anos se preocupa com os testes, ao passo que aproximadamente dois terços se afligem com a possibilidade de tirar notas baixas ou de reprovar na escola (Figura 3.23). Os estudantes de 15 anos da Ucrânia são os que relatam menor ansiedade relacionada a aulas e testes, e os de Gunma (Japão) são os que relatam maior ansiedade relativa a testes (Tabela B3.32).

### ***Meninas relatam níveis maiores de ansiedade relacionada a aulas e testes do que meninos***

Em todos os territórios, meninas obtêm pontuações maiores no índice de ansiedade relacionada a aulas e testes em comparação a meninos, o que significa que elas tendem a ficar mais ansiosas com avaliações e tarefas escolares. A maior disparidade em função de gênero foi observada nos territórios italianos (Emilia-Romagna e Turim). Na outra extremidade, Suzhou (China) apresenta a menor diferença entre meninas e meninos no que diz respeito à ansiedade relacionada a aulas e testes. Não se nota diferença, em média, na ansiedade relacionada a aulas entre estudantes favorecidos e desfavorecidos socioeconomicamente, embora pequenas diferenças para um lado ou para outro ocorram em uma minoria de territórios (Figura 3.24).

---

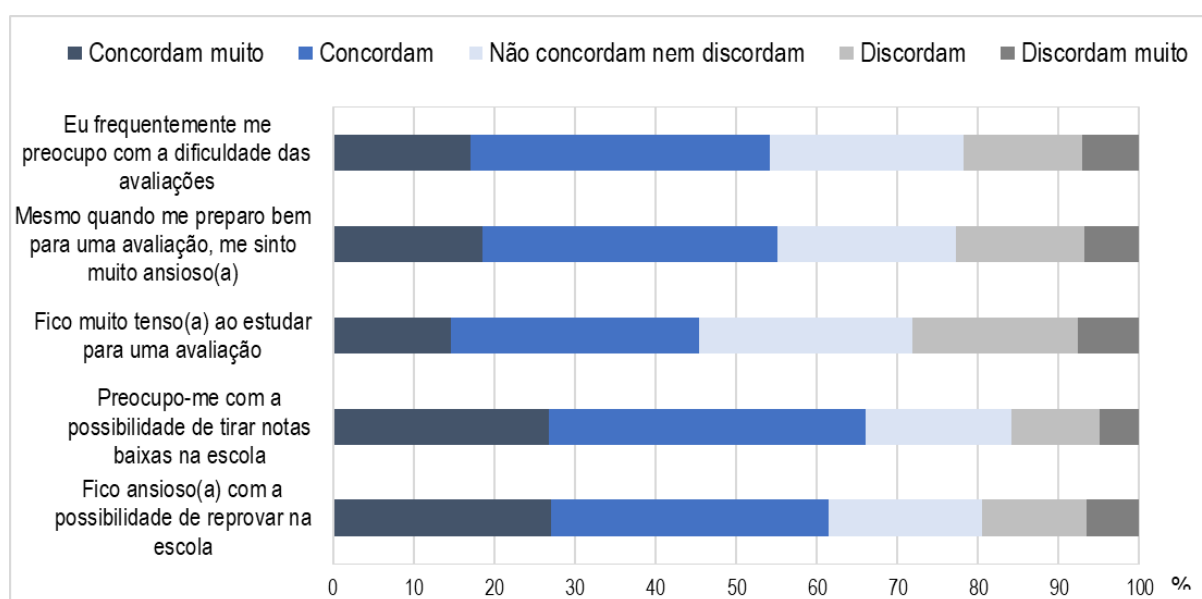
<sup>24</sup> O grau de concordância com as afirmações e as relações entre competências socioemocionais e o grau de concordância com as afirmações são avaliados em 22 territórios (os dados foram coletados na SSES 2019 e na SSES 2023).

<sup>25</sup> Os leitores interessados nos detalhes técnicos do cálculo do índice de ansiedade relacionada a aulas e testes podem consultar a breve nota técnica ao fim deste volume (Anexo A) e o Relatório Técnico da SSES 2023 (a ser publicado).

A disparidade de gênero encontrada pela SSES está em consonância com estudos anteriores que concluíram que a ansiedade relacionada a aulas e testes é mais prevalente entre meninas adolescentes, as quais também relatam níveis de pressão maiores do que os meninos em relação às tarefas escolares (Inchley et al., 2020<sup>[10]</sup>; McDonald, 2001<sup>[67]</sup>). Meninas também tendem a manifestar um medo maior de reprovação do que meninos (OECD, 2019<sup>[53]</sup>). Em Bogotá (Colômbia), a disparidade em função de gênero na ansiedade relacionada a aulas e testes se ampliou de 2019 para 2023 (Figura 3.24).

**Figura 3.23. Ansiedade relacionada a aulas e testes manifestada pelos estudantes**

Nível de ansiedade individual relacionada a aulas e testes entre estudantes de 15 anos, média dos territórios

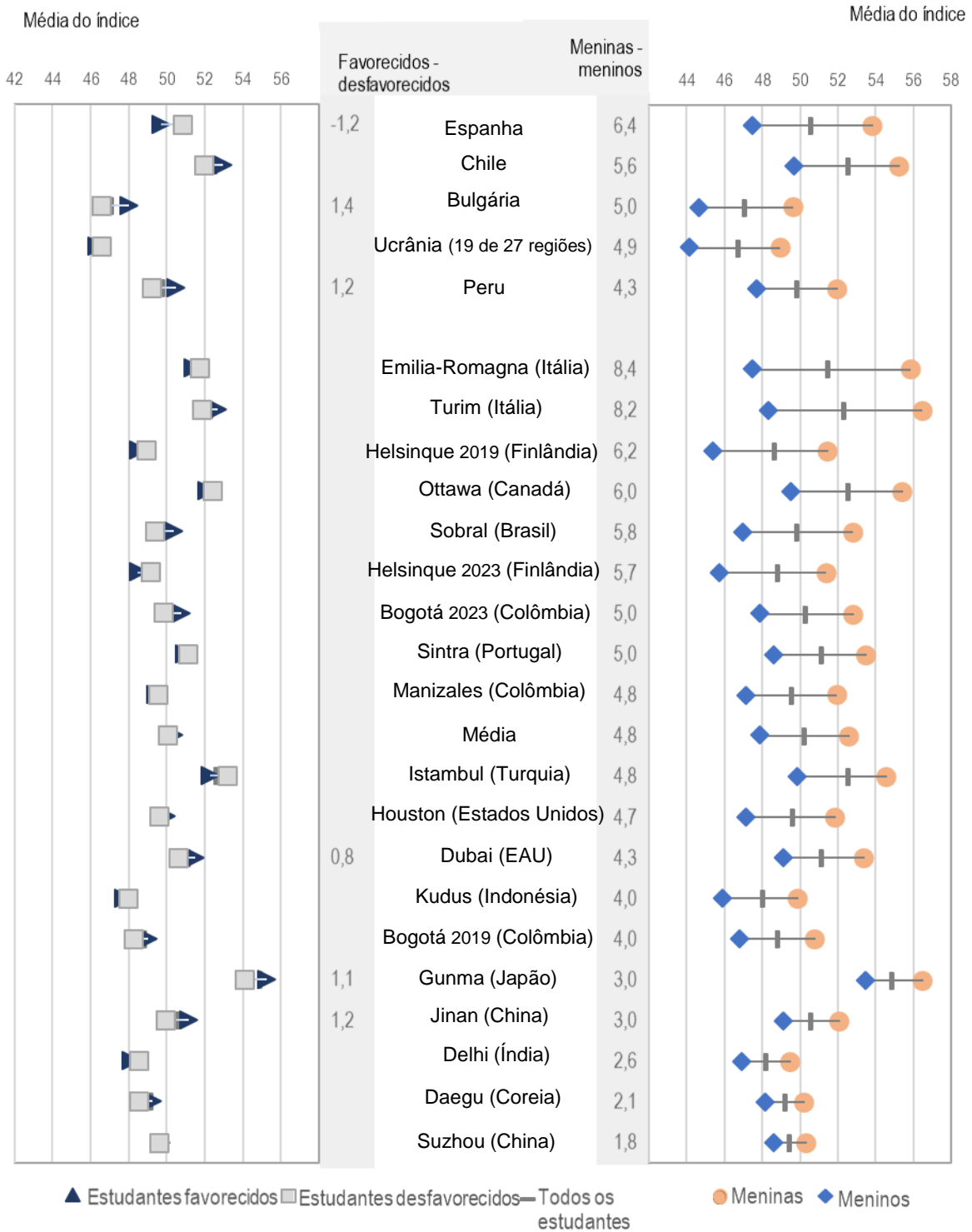


Fonte: OCDE, base de dados da SSES 2023, Tabela B3.31.

StatLink 2 <https://stat.link/ytmcsa>

Figura 3.24. Ansiedade relacionada a aulas e testes, em função de características dos estudantes

Média dos indicadores de ansiedade relacionada a aulas e testes, em função de gênero e condição socioeconômica



Nota: somente as diferenças que apresentam significância estatística no limiar de  $p < 0,05$  estão indicadas pelo nome do território. Estudantes desfavorecidos/favorecidos dizem respeito aos estudantes cuja pontuação se situa no quartil inferior/superior do

índice de status econômico, social e cultural (ESCS) do território do qual fazem parte. Uma pontuação mais alta no índice de ansiedade relacionada a aulas e testes indica maior ansiedade. A população-alvo é constituída apenas de escolas públicas em Delhi (Índia), Houston (Estados Unidos), Ottawa (Canadá) e Sobral (Brasil) e apenas de escolas particulares em Dubai (Emirados Árabes Unidos). As diferenças em função de contexto socioeconômico nesses locais, também no que diz respeito à comparação com os demais territórios e com a média dos territórios, deve ser interpretada com cautela, já que nesses recortes geográficos o contexto de origem dos estudantes provavelmente não é representativo.

Fonte: OCDE, base de dados da SSES 2023, Tabela B3.32.

StatLink 2 <https://stat.link/sikcj9>

***Níveis de desenvolvimento mais altos em competências de regulação emocional e entusiasmo são preditores mais fortes de menor ansiedade relacionada a aulas e testes, ao passo que níveis de desenvolvimento mais altos em determinação e empatia podem se associar a maior ansiedade***

Níveis de desenvolvimento mais altos em todas as competências socioemocionais com exceção de três, estão associados a uma menor ansiedade relacionada a aulas e testes, em média. A competência que estabelece a relação mais forte é, de longe, tolerância ao estresse, na medida em que os estudantes que relatam ser mais tolerantes ao estresse também se dizem menos ansiosos com avaliações e tarefas escolares. Em ordem de força, as competências mais importantes que vêm na sequência são otimismo, controle emocional e entusiasmo (Figura 3.25). Destaca-se que há certa variação entre os territórios, como mostra a Figura 3.27. Por exemplo, ao mesmo tempo que a maioria das competências estabelece uma associação negativa com ansiedade relacionada a aulas e testes na média dos territórios (ou seja, quando o nível de desenvolvimento das competências aumenta, a ansiedade relacionada a aulas e testes diminui), em Sobral (Brasil) somente os estudantes que relatam maiores níveis de desenvolvimento em tolerância ao estresse, otimismo, controle emocional e entusiasmo relatam também ansiedade mais baixa. Ainda em Sobral (Brasil), as demais competências ou não estão relacionadas ou estão associadas a uma maior ansiedade.

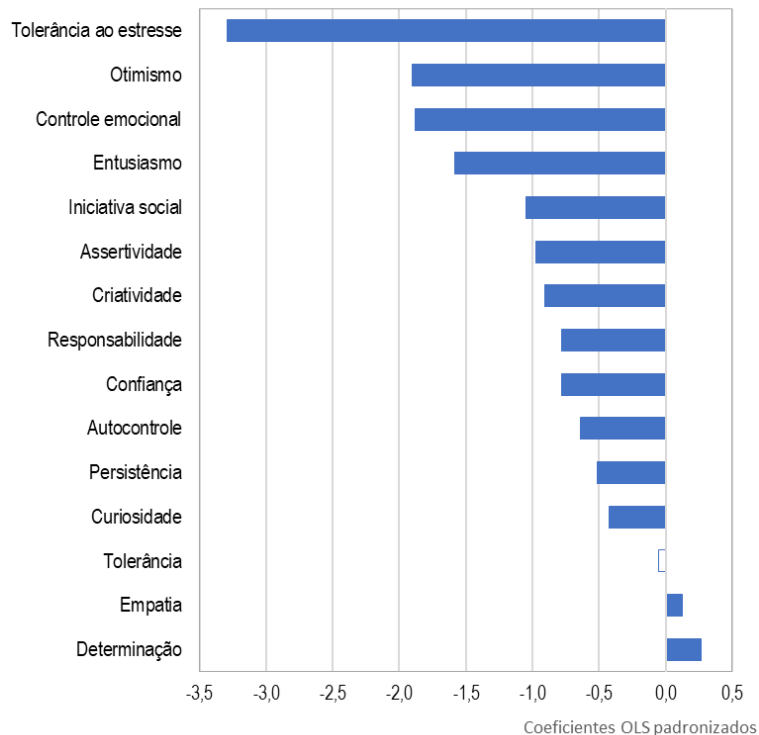
Há pequena relação entre tolerância e ansiedade relacionada a aulas e testes, ao passo que determinação e empatia estabelecem uma relação positiva com o indicador. Isso quer dizer que, na média dos territórios, os estudantes que dizem estabelecer altos parâmetros para si mesmos e aqueles que se dizem empáticos também manifestam níveis mais altos de ansiedade relacionada a aulas e testes. Embora determinação seja uma competência que deva ser promovida – é a competência que apresenta a maior associação positiva com um melhor desempenho acadêmico (ver Capítulo 4) –, estudantes que se esforçam muito para alcançar seus objetivos talvez precisem de apoio extra para lidar com a ansiedade em situações de avaliação de alta pressão. Os estudantes podem se beneficiar do desenvolvimento de “mentalidade de crescimento”, isto é, uma visão em que os desafios e as frustrações são entendidos como oportunidades de aprendizado, a qual os ajudaria a encarar as avaliações e tarefas com uma postura mais salutar e com menos medo de reprovação (OECD, 2023<sup>[68]</sup>; Gouëdard, 2021<sup>[69]</sup>).

Algumas competências socioemocionais estão, em média, mais fortemente associadas à ansiedade relacionada a aulas e testes para meninas e outras para meninos (Figura 3.26). Conforme os níveis de desenvolvimento em tolerância ao estresse, confiança, entusiasmo, otimismo e controle emocional se tornam mais altos, meninas relatam níveis médios de ansiedade relacionada a aulas e testes ainda mais baixos do que meninos. Por outro lado, níveis de desenvolvimento mais altos em persistência e responsabilidade estão associados a uma ansiedade relacionada a aulas e testes mais baixa para meninos, em média, em comparação a meninas. A empatia não estabelece associação com a ansiedade para meninos, mas, em determinados territórios, tem uma relação positiva com o indicador para meninas, ou seja, meninas mais empáticas tendem a manifestar maior ansiedade relacionada a aulas e testes. De modo similar, tolerância, que por um lado tende a não estabelecer relação com a ansiedade relacionada a aulas e testes em meninas, por outro está associada a níveis mais baixos de ansiedade em meninos.

No que diz respeito ao contexto socioeconômico, em média, estudantes favorecidos parecem tirar especial proveito da maioria das competências socioemocionais com vista a uma menor ansiedade relacionada a aulas e testes em comparação a estudantes desfavorecidos. Tais diferenças são observadas em vários territórios, ainda que não em todos.

### Figura 3.25. Relações entre competências socioemocionais dos estudantes e ansiedade relacionada a aulas e testes

Coefficientes de regressão padronizados de competências individuais em relação à ansiedade relacionada a aulas e testes dos estudantes, média dos territórios



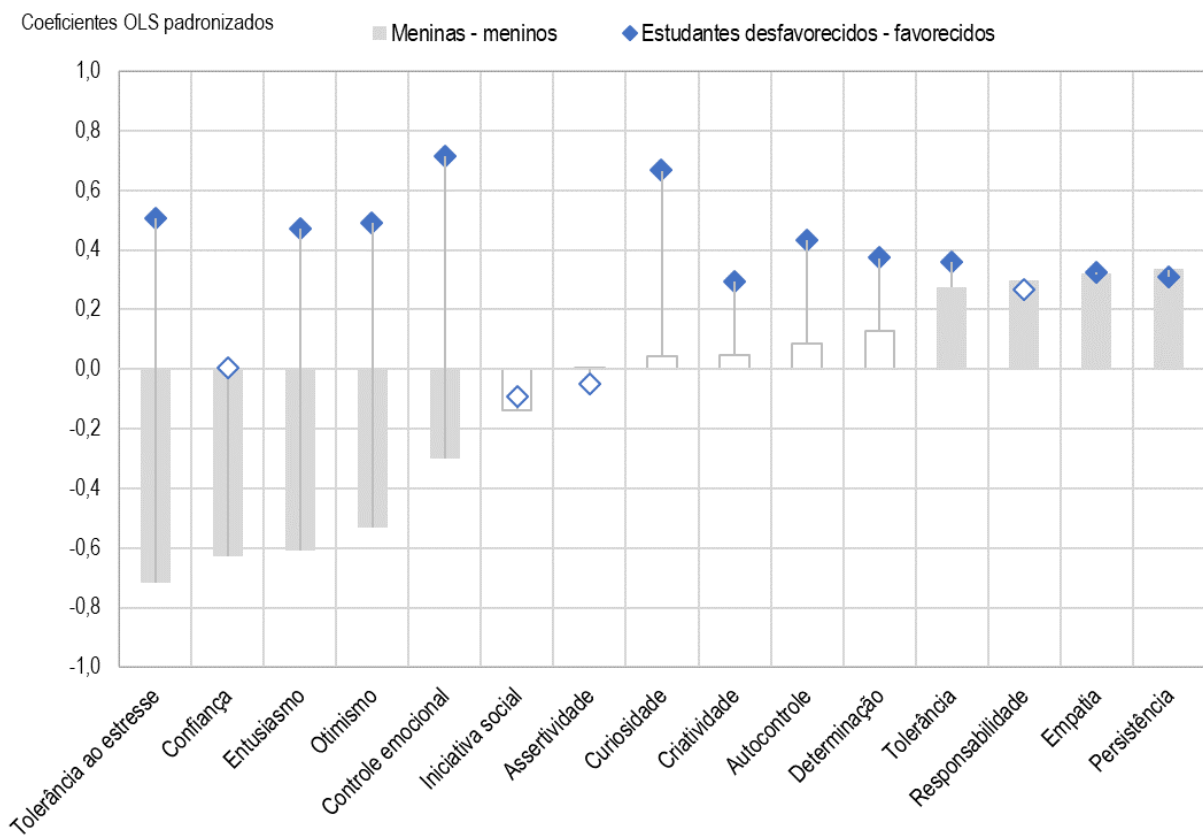
Nota: as diferenças estatisticamente significativas no limiar de  $p < 0,05$  estão preenchidas com cor; as diferenças sem significância estatística estão apenas contornadas. Todos os modelos controlam variáveis de gênero, de condição socioeconômica e de antecedente de migração. Uma pontuação mais alta no índice de ansiedade relacionada a aulas e testes indica maior ansiedade.

Fonte: OCDE, base de dados da SSES 2023, Tabela B3.33.

StatLink 2 <https://stat.link/rzjqge>

**Figura 3.26. Diferenças nas relações entre competências e ansiedade relacionada a aulas e testes, em função de características dos estudantes**

Diferenças nos coeficientes de regressão padronizados de competências individuais em relação à ansiedade relacionada a aulas e testes dos estudantes, média dos territórios, em função de gênero e condição socioeconômica



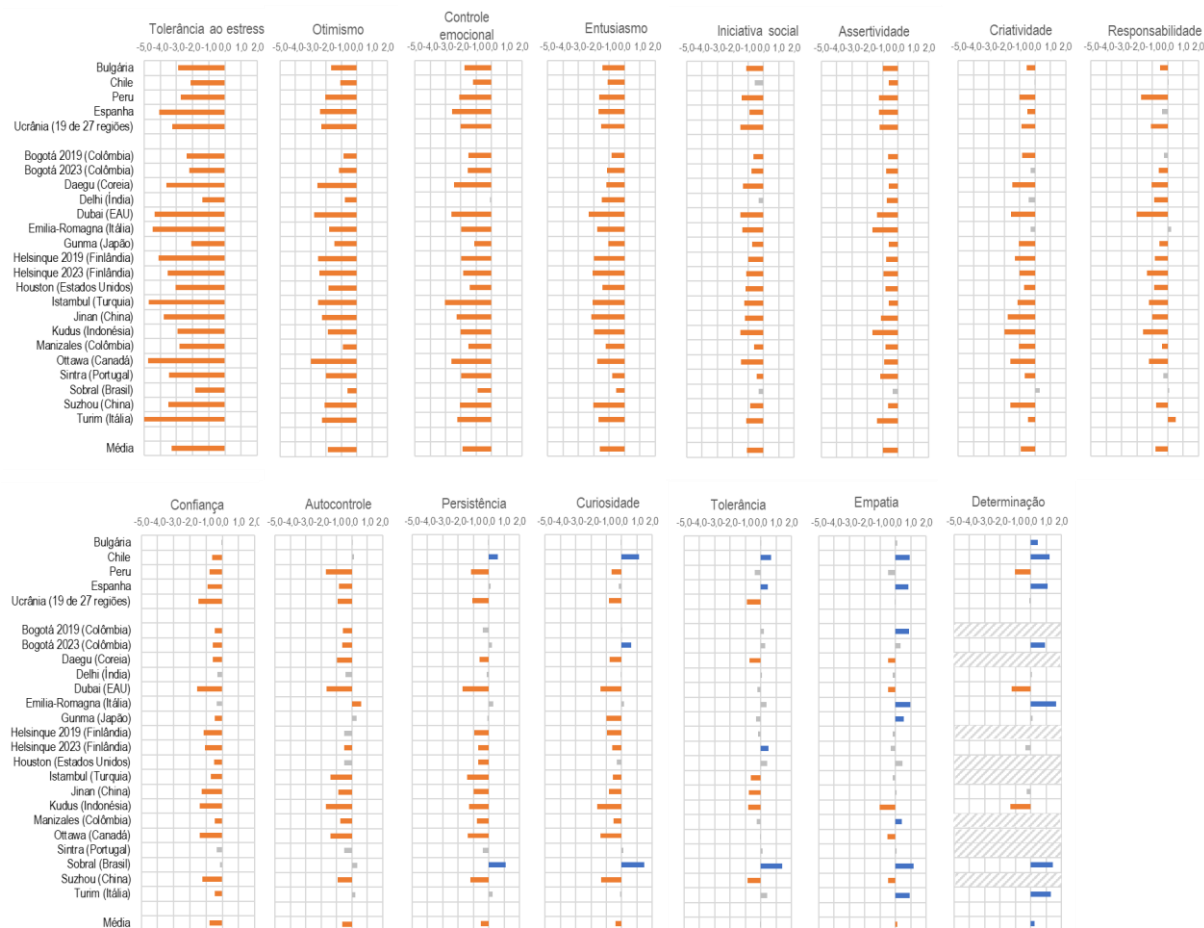
Nota: as diferenças estatisticamente significativas no limiar de  $p < 0,05$  estão preenchidas com cor; as diferenças sem significância estatística estão apenas contornadas. Os modelos controlam variáveis de gênero, de condição socioeconômica e de antecedente de migração.

Fonte: OCDE, base de dados da SSES 2023, Tabelas B3.34 e B3.35.

StatLink 2 <https://stat.link/4p3g95>

### Figura 3.27. Relações entre competências socioemocionais dos estudantes e ansiedade relacionada a aulas e testes, por território

Coefficientes de regressão padronizados de competências individuais em relação à ansiedade relacionada a aulas e testes dos estudantes, por território



Nota: os coeficientes significativos estão no limiar de  $p < 0,05$ . Todos os modelos controlam variáveis de gênero, de condição socioeconômica e de antecedente de migração. Uma pontuação mais alta no índice de ansiedade relacionada a aulas e testes indica maior ansiedade.

Fonte: OCDE, base de dados da SSES 2023, Tabela B3.33.

StatLink 2 <https://stat.link/bgnrwa>

## Resiliência em saúde e bem-estar

Estudantes provenientes de contextos socioeconômicos desfavorecidos tendem a manifestar uma menor prevalência de comportamentos saudáveis e a apresentar menores indicadores de bem-estar, dado que está em consonância com estudos anteriores (Inchley et al., 2020<sup>[10]</sup>; Quon and McGrath, 2014<sup>[70]</sup>; Reiss, 2013<sup>[71]</sup>; Cosma et al., 2023<sup>[12]</sup>). A análise do nível de desenvolvimento de competências socioemocionais daqueles estudantes desfavorecidos que, não obstante, manifestam níveis altos de bem-estar e comportamentos saudáveis positivos pode ajudar na identificação das competências que mais favorecem a resiliência em saúde e bem-estar dos estudantes desfavorecidos socioeconomicamente.



De acordo com a definição da SSES 2023, estudantes resilientes em saúde e bem-estar são aqueles que, embora sejam socioeconomicamente desfavorecidos em seu respectivo território, se situam no quartil superior da pontuação em satisfação com a vida, bem-estar psicológico atual ou comportamentos saudáveis, também em seu território.

### **Quadro 3.4. Aprendizagem socioemocional e ética na Ucrânia: resiliência em meio e para muito além da guerra**

A aprendizagem socioemocional e ética (SEE, na sigla em inglês), originalmente criada pela Universidade Emory, em Atlanta, Geórgia, nos Estados Unidos, se concentra no desenvolvimento das competências socioemocionais indispensáveis à promoção da resiliência, da compaixão, da consciência ética, da atenção, do raciocínio sistêmico e de uma conduta proativa e não discriminatória. Tendo o programa como guia, essa se tornou a prioridade número um da ONG EdCamp Ucrânia com o objetivo de superar as consequências da pandemia de covid-19 e da invasão russa ao país.

A EdCamp Ucrânia, apoiada pelo Ministério da Educação e Ciências, deu início à implementação de um projeto-piloto nacional – a princípio em 26 escolas pertencentes a 23 regiões – no ano de 2019, quando o confronto militar ainda se limitava às regiões ocupadas de Donetsk e Luhansk e à República Autônoma da Crimeia. Desde então, a aprendizagem socioemocional e ética se expandiu no país para muito além do piloto: atualmente o programa é realizado em aproximadamente 200 escolas ucranianas, e por volta de 5 mil educadores passaram pela formação completa. Ele pode ser integrado ao ecossistema escolar de várias maneiras, seja em uma matéria própria, na integração com outras disciplinas, na forma de atividades agremiativas ou nas horas-aula. O componente emocional também foi integrado às Diretrizes da Educação Elementar e Básica e às Diretrizes Profissionais para Professores e Diretores Escolares. Além disso, o programa internacional de aprendizagem socioemocional e ética está presente hoje em 144 países ao redor do mundo.

Um componente fundamental da aprendizagem socioemocional e ética tem relação com os conceitos essenciais do Modelo de Resiliência Comunitária, criado pelo Trauma Resource Institute. Após o início da invasão total à Ucrânia, educadores relataram que eles, e também as crianças, passaram a pôr em prática a aprendizagem socioemocional e ética em seus ambientes familiares, ensinando competências de resiliência para vizinhos e amigos.

A demanda pela aprendizagem socioemocional e ética na Ucrânia atual se deve a três fatores. Primeiro, trata-se de uma abordagem com foco na resiliência que promove a ideia de que, para lidar com os desafios, o indivíduo muitas vezes pode usar os recursos que já possui. Em segundo lugar, ela contém em si a noção de letramento corporal, parte fundamental das estratégias de recuperação e da capacidade de manejar o estresse. Por fim, presume a autocompaixão, associada à necessidade social de superar a síndrome do sobrevivente e, assim, se permitir cuidar de si. Em tal contexto, a

aprendizagem socioemocional e ética se destaca na medida em que se espalha para todos os cantos do setor educacional, além de contemplar as principais ferramentas de ensino criadas para promover o desenvolvimento de competências tanto em crianças quanto em adultos (educadores, pais/responsáveis e cuidadores).

Atualmente, a aprendizagem socioemocional e ética está escalando vertiginosamente por toda a Ucrânia, englobando diversas iniciativas educacionais afins. A plataforma nacional de oportunidades de desenvolvimento profissional para professores, a EdWay, gerida pela EdCamp Ucrânia, oferece 182 programas de formação, os quais abarcam o desenvolvimento de competências socioemocionais e das aptidões emocionais e éticas correspondentes. Entre esses programas, estão: “Conhecendo a Aprendizagem Socioemocional e Ética”; “Escola-Hibuki: Usando o Brinquedo Terapêutico em Instituições de Ensino como Parte da Integração com a Aprendizagem Socioemocional e Ética”; e “Resiliência, por Toloka”. A EdCamp Ucrânia também supervisiona o projeto governamental POVIR (Podolannia Osvitnikh Vtrat i Rozryviv, “Superando Perdas e Disparidades na Educação”), criado para enfrentar, sobretudo por meio da aprendizagem socioemocional e ética, as inevitáveis perdas e disparidades na educação decorrentes de períodos de crise.

Fonte: (EdCamp Ukraine, n.d.[72]).

### ***Considerando todos os territórios, aproximadamente 1 a cada 10 estudantes desfavorecidos socioeconomicamente é resiliente em saúde e bem-estar***

Em média, aproximadamente 1 a cada 10 estudantes desfavorecidos socioeconomicamente é resiliente em saúde e bem-estar nos territórios (Figura 3.28). A proporção varia de 9%, na Espanha e em Jinan (China), a 13%, no Peru.

### ***Estudantes resilientes em saúde e bem-estar relatam níveis de desenvolvimento mais altos em todas as competências menos uma***

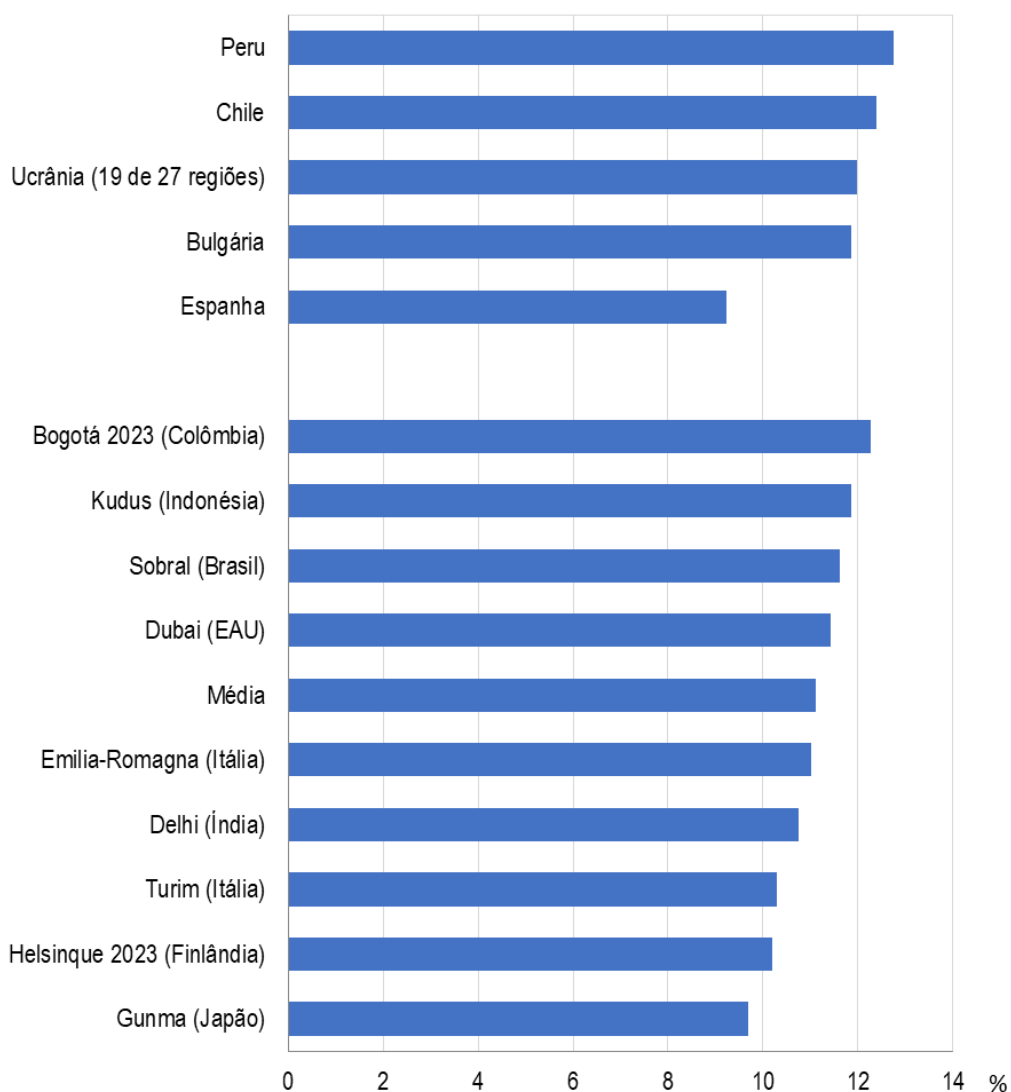
De acordo com os resultados, estudantes resilientes em saúde e bem-estar relatam níveis de desenvolvimento mais altos na maioria das competências socioemocionais em comparação a estudantes não resilientes; a única exceção se dá em tolerância (Figura 3.29). Contudo, o tamanho da diferença varia de competência para competência. A maior diferença ocorre em otimismo: estudantes resilientes relatam ser muito mais otimistas do que seus colegas não resilientes. Otimismo é seguido por níveis de desenvolvimento mais altos de entusiasmo, confiança, controle emocional e tolerância ao estresse.

O fato de que estudantes resilientes relatam níveis de desenvolvimento mais altos nas competências socioemocionais sugere que elas atuam como fator de proteção ao bem-estar de estudantes desfavorecidos socioeconomicamente. No sentido inverso, estudantes desfavorecidos com altos níveis de bem-estar podem ter mais facilidade em desenvolver suas competências socioemocionais. Muito embora os achados atuais não possam determinar o sentido da relação, evidências anteriores

revelam que um nível de desenvolvimento mais alto em otimismo está associado a ações individuais para minimizar riscos à saúde (Carver, Scheier and Segerstrom, 2010<sup>[54]</sup>). Sendo assim, o desenvolvimento de competências socioemocionais em estudantes desfavorecidos pode ser uma maneira viável de impulsionar os indicadores de saúde e bem-estar e de reduzir as disparidades socioeconômicas nesses indicadores.

### Figura 3.28. Resiliência em saúde e bem-estar dos estudantes

Porcentagem de estudantes desfavorecidos socioeconomicamente que são resilientes em saúde e bem-estar, por território



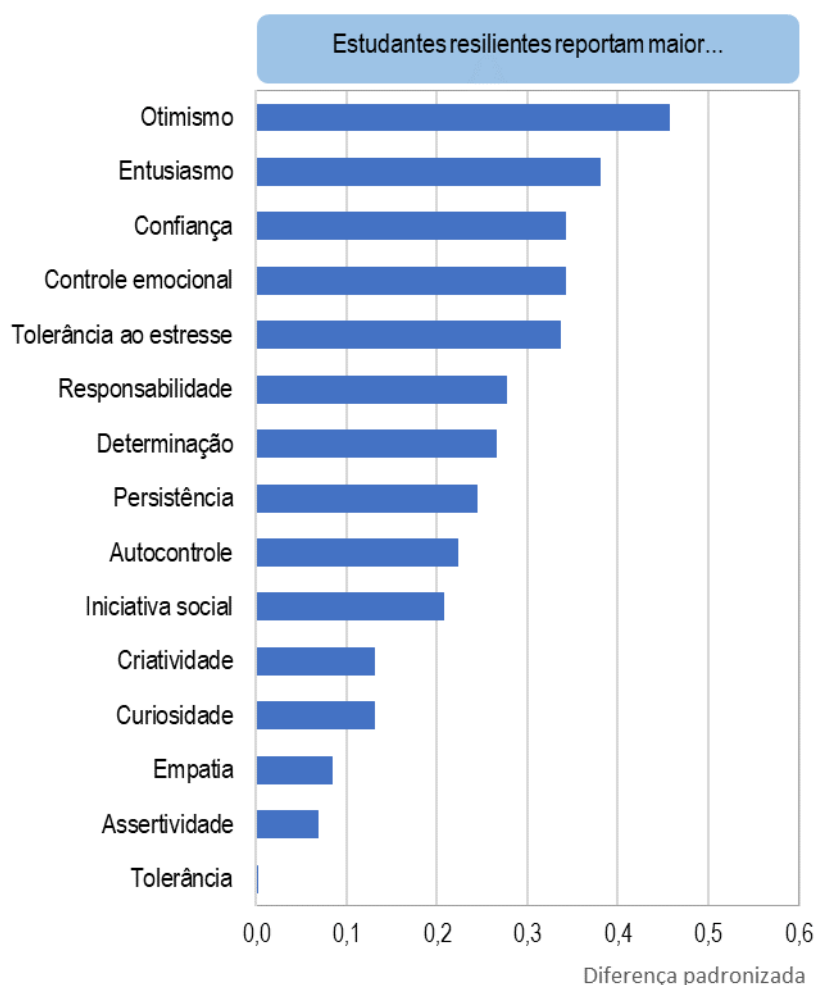
Nota: estudantes resilientes em saúde e bem-estar são aqueles que, embora sejam considerados desfavorecidos socioeconomicamente no próprio território, situam-se no quartil superior da pontuação em satisfação com a vida, bem-estar psicológico atual e hábitos de saúde em seu território.

Fonte: OCDE, base de dados da SSES 2023, Tabela B3.36.

StatLink 2 <https://stat.link/5r2z1m>

### Figura 3.29. Competências socioemocionais de estudantes resilientes em saúde e bem-estar

Diferença entre competências de estudantes resilientes e outros estudantes desfavorecidos, por território



Nota: as diferenças estatisticamente significativas no limiar de  $p < 0,05$  estão preenchidas com cor; as diferenças sem significância estatística estão apenas contornadas. Estudantes resilientes em saúde e bem-estar são aqueles que, embora sejam considerados desfavorecidos socioeconomicamente no próprio território, situam-se no quartil superior da pontuação em satisfação com a vida, bem-estar psicológico atual e comportamentos saudáveis em seu território. As competências socioemocionais estão em ordem decrescente de diferença entre competências de estudantes resilientes e outros estudantes desfavorecidos.

Fonte: OCDE, base de dados da SSES 2023, Tabela B3.37.

StatLink 2 <https://stat.link/8qodlu>

## Tabelas do Capítulo 3

As tabelas disponíveis on-line podem ser acessadas pelo StatLink.

### Tabelas do Capítulo 3. Saúde e bem-estar

Tabela	Título
Tabela B3.1	Correlação entre os seis indicadores de saúde e bem-estar
Tabela B3.2	Distribuição dos seis indicadores de saúde e bem-estar
Tabela B3.3	Comportamentos saudáveis dos estudantes
Tabela B3.4	Comportamentos saudáveis, em função de características dos estudantes
Tabela B3.5	Relação entre os comportamentos saudáveis dos estudantes e competências socioemocionais
Tabela B3.6	Relação entre os comportamentos saudáveis dos estudantes e competências socioemocionais, em função de gênero
Tabela B3.7	Relação entre os comportamentos saudáveis dos estudantes e competências socioemocionais, em função de condição socioeconômica
Tabela B3.8	Autoimagem corporal dos estudantes
Tabela B3.9	Autoimagem corporal, em função de características dos estudantes
Tabela B3.10	Relação entre a autoimagem corporal dos estudantes e comportamentos saudáveis
Tabela B3.11	Relação entre a autoimagem corporal dos estudantes e competências socioemocionais
Tabela B3.12	Relação entre a autoimagem corporal dos estudantes e competências socioemocionais, em função de gênero
Tabela B3.13	Relação entre a autoimagem corporal dos estudantes e competências socioemocionais, em função de condição socioeconômica
Tabela B3.14	Satisfação com a vida dos estudantes
Tabela B3.15	Satisfação com a vida, em função de características dos estudantes
Tabela B3.16	Relação entre a satisfação com a vida dos estudantes e comportamentos saudáveis
Tabela B3.17	Relação entre a satisfação com a vida dos estudantes e competências socioemocionais
Tabela B3.18	Relação entre a satisfação com a vida dos estudantes e competências socioemocionais, em função de gênero
Tabela B3.19	Relação entre a satisfação com a vida dos estudantes e competências socioemocionais, em função de condição socioeconômica
Tabela B3.20	Satisfação com os relacionamentos dos estudantes
Tabela B3.21	Satisfação com os relacionamentos dos estudantes, em função de características dos estudantes
Tabela B3.22	Relação entre satisfação com os relacionamentos dos estudantes e competências socioemocionais
Tabela B3.23	Relação entre satisfação com os relacionamentos dos estudantes e competências socioemocionais, em função de gênero
Tabela B3.24	Relação entre satisfação com os relacionamentos dos estudantes e competências socioemocionais, em função de condição socioeconômica
Tabela B3.25	Bem-estar psicológico recente dos estudantes
Tabela B3.26	Bem-estar psicológico recente dos estudantes, em função de características dos estudantes
Tabela B3.27	Relação entre o bem-estar psicológico atual dos estudantes e comportamentos saudáveis
Tabela B3.28	Relação entre o bem-estar psicológico atual dos estudantes e competências socioemocionais
Tabela B3.29	Relação entre o bem-estar psicológico atual dos estudantes e competências socioemocionais, em função de gênero
Tabela B3.30	Relação entre o bem-estar psicológico atual dos estudantes e competências socioemocionais, em função de condição socioeconômica
Tabela B3.31	Ansiedade relacionada a aulas e testes dos estudantes
Tabela B3.32	Ansiedade relacionada a aulas e testes dos estudantes, em função de características dos estudantes
Tabela B3.33	Relação entre a ansiedade relacionada a aulas e testes dos estudantes e competências socioemocionais
Tabela B3.34	Relação entre a ansiedade relacionada a aulas e testes dos estudantes e competências socioemocionais, em função de gênero
Tabela B3.35	Relação entre a ansiedade relacionada a aulas e testes dos estudantes e competências socioemocionais, em função de condição socioeconômica
Tabela B3.36	Resiliência em saúde e bem-estar dos estudantes
Tabela B3.37	Competências socioemocionais de estudantes resilientes em saúde e bem-estar
Tabela B3.38	Experiência de Bullying pelos estudantes
Tabela B3.39	Experiência de Bullying, em função de características dos estudantes
Tabela B3.40	Relação entre os comportamentos saudáveis dos estudantes e experiência de bullying
Tabela B3.41	Relação entre a autoimagem corporal dos estudantes e experiência de bullying
Tabela B3.42	Relação entre a satisfação com a vida dos estudantes e experiência de bullying
Tabela B3.43	Relação entre o bem-estar psicológico atual dos estudantes e experiência de bullying
Tabela B3.44	Relação entre a satisfação com os relacionamentos dos estudantes e experiência de bullying
Tabela B3.45	Relação entre a ansiedade relacionada a aulas e testes dos estudantes e experiência de bullying

<b>Tabela B3.46</b>	Comportamentos saudáveis, em função de características dos estudantes
<b>Tabela B3.47</b>	Relação entre experiência de bullying pelos estudantes e competências socioemocionais

StatLink 2 <https://stat.link/>

## Referências

- Abbott, B. e B. Barber (2010), *Embodied image: Gender differences in functional and aesthetic body image among Australian adolescents*. [46]
- Allen, M. e D. Robson (2020), *Personality and body dissatisfaction: An updated systematic review with meta-analysis*, Elsevier. [47]
- Ansari, H. et al. (2019), *The Role of Optimism in Predicting Tobacco Smoking and Illicit Drug Use Among High School Students in Southeast of Iran, 2018*, Brieflands, <https://brieflands.com/articles/healthscope-89282.html>. [40]
- Ben-Arieh, A. et al. (2014), *Multifaceted concept of child well-being*, Springer Netherlands, [https://link.springer.com/referenceworkentry/10.1007/978-90-481-9063-8\\_134](https://link.springer.com/referenceworkentry/10.1007/978-90-481-9063-8_134). [4]
- Blunden, S. e G. Rigney (2015), *Lessons Learned from Sleep Education in Schools: A Review of Dos and Don'ts*, American Academy of Sleep Medicine, <https://jcsn.aasm.org/doi/10.5664/jcsn.4782>. [36]
- Bodega, P. et al. (2023), "Body image and dietary habits in adolescents: a systematic review", *Nutrition Review*, v. 82/1, p. 104-127, <https://doi.org/10.1093/nutrit/nuad044>. [29]
- Boehm, J. et al. (2018), *Is optimism associated with healthier cardiovascular-related behavior? Meta-analyses of 3 health behaviors*, Lippincott Williams and Wilkins, <https://www.ahajournals.org/doi/abs/10.1161/CIRCRESAHA.117.310828>. [42]
- Bogg, T. e B. Roberts (2004), *Conscientiousness and Health-Related Behaviors: A Meta-Analysis of the Leading Behavioral Contributors to Mortality*, <https://oce-ovid-com.gate3.library.lse.ac.uk/article/00006823-200411000-00003/HTML>. [43]
- Burns, T. e F. Gottschalk (eds.) (2019), *Educating 21st Century Children: Emotional Well-being in the Digital Age*, Educational Research and Innovation, OCDE Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/b7f33425-en>. [5]
- Carver, C., M. Scheier and S. Segerstrom (2010), *Optimism*, Pergamon. [54]
- Cassoff, J. et al. (2013), *School-based sleep promotion programs: Effectiveness, feasibility and insights for future research*, W.B. Saunders. [37]
- Chernyshenko, O., M. Kankaraš and F. Drasgow (2018), "Social and emotional skills for student success and well-being: Conceptual framework for the OCDE study on social and emotional skills", *OCDE Education Working Papers*, n. 173, OCDE Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/db1d8e59-en>. [8]
- Chung, K. et al. (2017), *School-Based Sleep Education Programs for Short Sleep Duration in Adolescents: A Systematic Review and Meta-Analysis*, John Wiley & Sons, Ltd, <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/josh.12509>. [35]

- Colrain, I. e F. Baker (2011), *Changes in sleep as a function of adolescent development*, Springer, <https://link.springer.com/article/10.1007/s11065-010-9155-5>. [22]
- Cosma, A. et al. (2023), *A focus on adolescent mental health and wellbeing in Europe, central Asia and Canadá. Health Behaviour in School-aged Children international report from the 2021/2022 survey. Volume 1*, <https://iris.who.int/handle/10665/373201>. [12]
- de Bruin, E. et al. (2017), *Effects of sleep manipulation on cognitive functioning of adolescents: A systematic review*, W.B. Saunders. [17]
- EdCamp Ucrânia (n.d.), *Introduce best practices of global education Social, Emotional and Ethical Learning*, <https://www.edcamp.ua/en/seelUcrânia-en/> (accessed on 8 April 2024). [72]
- Eime, R. et al. (2013), *A systematic review of the psychological and social benefits of participation in sport for children and adolescents: Informing development of a conceptual model of health through sport*, BioMed Central, <https://ijbnpa.biomedcentral.com/articles/10.1186/1479-5868-10-98>. [13]
- En Sus Zapatos, *Un espacio de Empatía Activa* (n.d.), , <https://programaensuzapatos.org> (accessed on 8 April 2024). [64]
- Farrell, A. et al. (2023), *Loneliness and Well-Being in Children and Adolescents during the COVID-19 Pandemic: A Systematic Review*, Multidisciplinary Digital Publishing Institute (MDPI), <https://www.mdpi.com/2227-9067/10/2/279/htm>. [48]
- Felce, D. e J. Perry (1995), *Quality of life: Its definition and measurement*, Pergamon. [1]
- Gale, C. et al. (2013), *Neuroticism and Extraversion in youth predict mental wellbeing and life satisfaction 40 years later*, Academic Press. [56]
- Giordano, P. (2003), "Relationships in Adolescence", *Annual Review of Sociology*, v. 29, p. 257-281, <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.29.010202.100047>. [57]
- Gottschalk, F. (2022), "Cyberbullying: An overview of research and policy in OCDE countries", *OCDE Education Working Papers*, n. 270, OCDE Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/f60b492b-en>. [61]
- Gouédard, P. (2021), *Sky's the Limit: Growth Mindset, Students, and Schools in PISA. PISA 2018.*, OCDE Publishing. [69]
- Hall, W. et al. (2016), *Why young people's substance use matters for global health*, <http://dx.doi.org/10.1016/>. [15]
- Hausenblas, H. e E. Fallon (2006), *Exercise and body image: A meta-analysis*, Taylor & Francis Group, <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14768320500105270>. [26]
- Imai, T. (2024), *Fostering Student Agency*, <https://www.jiyugaoka.ed.jp/blog/16217/> (accessed on 8 April 2024). [44]
- 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 Canadá. International report. Volume 1. Key findings*, WHO Regional Office for Europe, <http://apps.who.int/bookorders>. [10]

- Kennedy, E. *et al.* (2020), *Gender inequalities in health and wellbeing across the first two decades of life: an analysis of 40 low-income and middle-income countries in the Asia-Pacific region*, <http://www.thelancet.com/lancetgh>. [38]
- LeBourgeois, M. *et al.* (2017), *Digital Media and Sleep in Childhood and Adolescence*, American Academy of Pediatrics, [http://pediatrics/article/140/Supplement\\_2/S92/34177/Digital-Media-and-Sleep-in-Childhood-and](http://pediatrics/article/140/Supplement_2/S92/34177/Digital-Media-and-Sleep-in-Childhood-and). [23]
- Lundqvist, M., N. Vogel and L. Levin (2019), *Effects of eating breakfast on children and adolescents: A systematic review of potentially relevant outcomes in economic evaluations*, SNF Swedish Nutrition Foundation, <https://doi.org/10.29219/fnr.v63.1618>. [28]
- McDonald, A. (2001), *The prevalence and effects of test anxiety in school children*, <https://www.tandfonline.com/action/journalInformation?journalCode=cedp20>. [67]
- McMakin, D. e C. Alfano (2015), *Sleep and Anxiety in Late Childhood and Early Adolescence*, NIH Public Access, <http://pmc/articles/PMC4670558/>. [20]
- Meherali, S. *et al.* (2021), *Mental health of children and adolescents amidst covid-19 and past pandemics: A rapid systematic review*, MDPI AG, <https://www.mdpi.com/1660-4601/18/7/3432/htm>. [49]
- Minges, K. e N. Redeker (2016), *Delayed school start times and adolescent sleep: A systematic review of the experimental evidence*, W.B. Saunders. [24]
- Monzani, A. *et al.* (2019), *A Systematic Review of the Association of Skipping Breakfast with Weight and Cardiometabolic Risk Factors in Children and Adolescents. What Should We Better Investigate in the Future?*, Multidisciplinary Digital Publishing Institute, <https://www.mdpi.com/2072-6643/11/2/387/htm>. [30]
- Non, A. *et al.* (2020), *Optimism and Social Support Predict Healthier Adult Behaviors Despite Socially Disadvantaged Childhoods*, Springer, <https://link.springer.com/article/10.1007/s12529-020-09849-w>. [39]
- OCDE (2023), *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*, PISA, OCDE Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>. [68]
- OCDE (2022), *Education at a Glance 2022*, OCDE, [https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2022\\_3197152b-en](https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2022_3197152b-en). [51]
- OCDE (2021), *Measuring What Matters for Child Well-being and Policies*, OCDE Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/e82fded1-en>. [9]
- OCDE (2019), *PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives*, PISA, OCDE Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/acd78851-en>. [53]
- OCDE (2017), *PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being*, PISA, OCDE Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264273856-en>. [52]
- OCDE (2015), *How's Life? 2015*, OCDE, [https://www.oecd-ilibrary.org/economics/how-s-life-2015\\_how\\_life-2015-en](https://www.oecd-ilibrary.org/economics/how-s-life-2015_how_life-2015-en). [3]
- OCDE (2013), *OCDE Guidelines on Measuring Subjective Well-being*, OCDE. [2]



- Paruthi, S. *et al.* (2016), *Recommended Amount of Sleep for Pediatric Populations: A Consensus Statement of the American Academy of Sleep Medicine*, American Academy of Sleep Medicine, <https://jcsm.aasm.org/doi/10.5664/jcsm.5866>. [21]
- Quon, E. e J. McGrath (2014), *Subjective socioeconomic status and adolescent health: a meta-analysis*. [70]
- Reel, J., D. Voelker e C. Greenleaf (2015), "Weight status and body image perceptions in adolescents: current perspectives", *Adolescent Health, Medicine and Therapeutics*, p. 149, <https://doi.org/10.2147/ahmt.s68344>. [45]
- Reiss, F. (2013), *Socioeconomic inequalities and mental health problems in children and adolescents: A systematic review*, Pergamon. [71]
- Rigby, K. (2003), *Consequences of Bullying in Schools*. [60]
- Roach, A. (2018), *Supportive Peer Relationships and Mental Health in Adolescence: An Integrative Review*, Taylor & Francis, <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01612840.2018.1496498>. [63]
- Rudolph, K. (2002), *Gender differences in emotional responses to interpersonal stress during adolescence*, Elsevier, <http://www.jahonline.org/article/S1054139X01003834/fulltext>. [59]
- Saab, H. e D. Klinger (2010), *School differences in adolescent health and wellbeing: Findings from the Canadian Health Behaviour in School-aged Children Study*, Pergamon. [11]
- Sabiston, C. *et al.* (2019), *Body image, physical activity, and sport: A scoping review*, Elsevier. [25]
- Schimmack, U. *et al.* (2004), *Personality and life satisfaction: A facet-level analysis*. [55]
- Short, M. *et al.* (2020), *The relationship between sleep duration and mood in adolescents: A systematic review and meta-analysis*, W.B. Saunders. [16]
- Smetana, J. e W. Rote (2019), "Adolescent-Parent Relationships: Progress, Processes, and Prospects", *Annual Review of Developmental Psychology*, v. 1, p. 41-68, <https://doi.org/10.1146/annurev-devpsych-121318-084903>. [58]
- Steponavičius, M., C. Gress-Wright and A. Linzarini (2023), "Social and emotional skills: Latest evidence on teachability and impact on life outcomes", *OCDE Education Working Papers*, n. 304, OCDE Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/ba34f086-en>. [7]
- Strickhouser, J., E. Zell and Z. Krizan (2017), *Does Personality Predict Health and Well-Being? A Metasynthesis*, American Psychological Association (APA). [6]
- Tarokh, L., J. Saletin and M. Carskadon (2016), *Sleep in adolescence: Physiology, cognition and mental health*, Pergamon. [19]
- Telzer, E. *et al.* (2013), *The effects of poor quality sleep on brain function and risk taking in adolescence*, Academic Press. [18]
- Topp, C. *et al.* (2015), *The WHO-5 well-being index: A systematic review of the literature*, S. Karger AG. [62]
- Trudel-Fitzgerald, C. *et al.* (2019), *Prospective associations of happiness and optimism with lifestyle over up to two decades*, Academic Press. [41]

- UNESCO (2022), *Country Dashboard – Covid-19 Education Response*, [50]  
<https://covid19.uis.unesco.org/global-monitoring-school-closures-covid19/country-dashboard/>.
- Van Sluijs, E. et al. (2021), *Physical activity behaviours in adolescence: current evidence and opportunities for intervention*, Elsevier. [33]
- Vander Ploeg, K. et al. (2014), *Do school-based physical activity interventions increase or reduce inequalities in health?*, Pergamon. [34]
- Von der Embse, N. et al. (2018), *Test anxiety effects, predictors, and correlates: A 30-year meta-analytic review*, Elsevier. [66]
- Wegner, M. et al. (2020), *Systematic Review of Meta-Analyses: Exercise Effects on Depression in Children and Adolescents*, Frontiers. [14]
- WHO (2020), *WHO guidelines on physical activity and sedentary behaviour*, [27]  
<https://www.who.int/publications/i/item/9789240015128>.
- WHO (2019), *Healthy diet*. [31]
- Wills, T. (1987), *Stress and Coping in Early Adolescence: Relationships to Substance Use in Urban School Samples*, Psychology Press, [32]  
<https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9780203761564-9/stress-coping-early-adolescence-relationships-substance-use-urban-school-samples-thomas-ashby-wills>.
- Zeidner, M. (2007), *Test Anxiety in Educational Contexts: Concepts, Findings, and Future Directions*, Academic Press. [65]

# **4** Êxito acadêmico e perspectivas de carreira

---

Este capítulo investiga as relações entre as competências socioemocionais dos estudantes e os indicadores de educação, assim como sua preparação e aspirações profissionais. Entre os indicadores de educação, estão: desempenho acadêmico em leitura, matemática e arte; níveis de absenteísmo e atraso; e expectativas de concluir o ensino superior. A preparação e as aspirações profissionais dizem respeito à participação dos estudantes em atividades de exploração de carreira e a seus planos profissionais para o futuro, incluindo se esperam seguir uma carreira profissional ou gerencial ou criar um negócio próprio.

---

## Resumo

### Ideias para a política educacional

- **Desenvolver as competências de desempenho de tarefas dos estudantes, em especial determinação e persistência, assim como curiosidade.** Estudantes com níveis de desenvolvimento mais altos nessas competências obtêm notas maiores em leitura, matemática e arte; são menos propensos a se atrasar ou faltar à escola; e são mais propensos a ter a expectativa de concluir o ensino superior. O desenvolvimento delas pode ajudar a reduzir disparidades entre estudantes, na medida em que tais competências se associam a indicadores acadêmicos positivos de forma similar em diversos grupos de estudantes. Elas também são preditoras de maiores aspirações de mobilidade social entre estudantes cujos pais exercem trabalhos de menor prestígio ou mais mal remunerados.
- **Considerar de que maneiras os métodos de avaliação discente medem também as competências socioemocionais dos estudantes.** Por exemplo, os métodos de avaliação que levam em conta as contribuições em sala dos estudantes podem avaliar indiretamente sua assertividade, ou então alguns métodos podem requerer dos estudantes que lancem mão de suas competências de pensamento criativo mais do que outras.
- **Tornar as atividades de exploração de carreira mais acessíveis a estudantes desfavorecidos socioeconomicamente e estudantes com níveis de desenvolvimento mais baixos nas competências socioemocionais.** De modo geral, estudantes desfavorecidos socioeconomicamente e estudantes com níveis de desenvolvimento mais baixos nas competências socioemocionais manifestam maior incerteza quanto a seus planos futuros de carreira e realizam menos atividades de exploração de carreira, o que sugere que, embora sejam os que mais necessitem de apoio em seu planejamento profissional, são os que têm menor probabilidade de acessá-lo.
  - **Garantir que as atividades de desenvolvimento de carreira permitam aos estudantes explorar uma variedade de opções de educação e carreira, incluindo ensino e formação profissional (EFP).** Em muitos territórios, a maioria absoluta dos estudantes manifesta a expectativa de concluir o ensino superior, o que sugere uma falta de conhecimento ou de interesse em trajetórias educativas ou profissionais alternativas.
- **Oferecer aos estudantes informações confiáveis sobre suas competências e sobre as competências necessárias para as diferentes carreiras.** Esta informação pode ajudar os estudantes a conceberem planos de carreira com mais chances de vingar. Muito embora os estudantes almejem carreiras que estejam em conformidade com suas competências, nem sempre consideram as competências requeridas por cada profissão, uma inconsistência que pode ser agravada considerando que a atividade de exploração de carreira mais comum é a realização de pesquisas na internet, as quais muitas vezes resultam em informações imprecisas ou impróprias para as necessidades específicas dos estudantes.
- **Priorizar o desenvolvimento do conhecimento e das competências dos estudantes.** Esforços para impulsionar as aspirações dos estudantes como meio de melhorar os indicadores podem ser inefetivos, uma vez que a maioria dos estudantes já manifesta grandes pretensões de educação e carreira. Os sistemas de educação devem direcionar seus recursos ao desenvolvimento do conhecimento e das competências dos estudantes, entre as quais determinação, persistência e curiosidade, a fim de ajudá-los a alcançar seus desejos.

## As competências socioemocionais são preditoras do êxito acadêmico

A educação propicia o desenvolvimento pessoal e o progresso coletivo na medida em que eleva a empregabilidade, promove o crescimento econômico e contribui para a coesão social. Contudo, o acesso à educação de qualidade não é universal e existem grandes disparidades no desempenho acadêmico e nos indicadores de carreira as quais são devidas a fatores que estão além do controle do indivíduo, tais como o lugar em que vive, seu sexo ou contexto familiar. Os sistemas educacionais investem muitos recursos na tentativa de reduzir tais disparidades. Ainda que as competências e conhecimentos acadêmicos sejam essenciais, as competências socioemocionais são igualmente importantes para que os estudantes prosperem. Os achados descritos neste capítulo demonstram que as competências socioemocionais dos estudantes estabelecem uma conexão com os indicadores acadêmicos e as aspirações de futuro dos jovens, mesmo após o controle das variáveis de gênero, de contexto socioeconômico e de antecedente migratório. O desenvolvimento das competências socioemocionais dos estudantes, portanto, não ocorre à custa da aprendizagem acadêmica. Em vez disso, enfrentar as disparidades nessas competências pode ser parte de uma estratégia eficaz com vista a melhorar os indicadores acadêmicos.

As disparidades nos indicadores acadêmicos e de mercado de trabalho observadas nos grupos de estudantes podem ser explicadas, em parte, pela distribuição desigual das competências socioemocionais. Estudantes desfavorecidos socioeconomicamente de todos os territórios consistentemente relatam níveis de desenvolvimento mais baixos em curiosidade e em competências de desempenho de tarefas, como se viu no Capítulo 2 deste relatório, e curiosidade é uma das competências mais fortemente relacionadas com condições econômicas, culturais e sociais. Há uma maior probabilidade de que tais estudantes participem de ambientes escolares menos seguros e menos exigentes academicamente, nos quais os recursos docentes são menos direcionados para um ensino de ótima qualidade e mais para o disciplinamento do comportamento estudantil (OECD, 2019<sub>[11]</sub>). Ambientes assim são menos estimulantes para estudantes curiosos e podem prejudicar o interesse em aprender ou até mesmo levar a um descompromisso. Embora as disparidades nas competências de desempenho de tarefas (como determinação e persistência) entre estudantes favorecidos e desfavorecidos sejam menores do que as observadas para curiosidade e diversas outras competências, estudantes desfavorecidos socioeconomicamente relatam níveis de desenvolvimento mais baixos naquelas na maioria dos territórios.

A adolescência constitui um período de grande importância para a exploração profissional; os estudantes estão analisando quais ocupações casam bem com seus interesses, valores e competências. Em um período de exploração como esse, o apoio de adultos, sejam pais, professores ou orientadores, é muito oportuno, ainda mais considerando o mercado de trabalho atual, marcado pela incerteza e pela necessidade de adaptação. A acelerada evolução da tecnologia e das novas indústrias significa que, quando os estudantes ingressarem no mercado de trabalho, as carreiras desejadas por eles talvez já não sejam tão requeridas; por outro lado, carreiras novas, surgidas recentemente, estarão disponíveis. Em

um contexto tão dinâmico, o apoio para navegar pelas novas oportunidades e para desenvolver a flexibilidade e a resiliência necessárias para prosperar em um cenário profissional em constante transformação assume um valor inestimável.

## Êxito acadêmico dos estudantes: notas e níveis de absenteísmo e de atraso

Nesta seção, são investigadas as relações entre as competências socioemocionais dos estudantes e indicadores acadêmicos (notas em leitura, matemática e arte<sup>26</sup> e níveis de absenteísmo e atraso<sup>27</sup>), a começar pelas competências mais preditoras desses indicadores. O Quadro 4.1 apresenta uma explicação resumida sobre os níveis de absenteísmo e atraso nos territórios participantes.

O êxito acadêmico e os níveis de absenteísmo e atraso estão estreitamente ligados: os estudantes que frequentemente se atrasam – ou que não comparecem à escola – perdem um valioso tempo de ensino e, assim, tendem a obter notas mais baixas. Ainda que o atraso seja mais comum e tipicamente acarrete consequências menos graves do que o não comparecimento à escola, ambos os comportamentos devem ser encarados como possíveis sinais de risco para a evasão escolar (Chung and Lee, 2019<sup>[2]</sup>; OECD, 2019<sup>[1]</sup>). Além disso, eles causam efeitos também para quem não se atrasa nem falta, já que a chegada dos atrasados pode causar perturbação na sala de aula e, ademais, o professor pode ter seus recursos consumidos pela necessidade de se ocupar dos recém-chegados e de repetir informações (Wilson et al., 2008<sup>[3]</sup>). Sendo assim, muitos sistemas educacionais almejam reduzir os níveis de absenteísmo e de atraso como forma de melhorar o desempenho acadêmico dos estudantes, assim como outros indicadores. Os resultados da SSES revelam que, em geral, as mesmas competências socioemocionais estão associadas tanto com o desempenho acadêmico quanto com níveis mais baixos de faltas e atraso, de modo que o desenvolvimento de tais competências nos estudantes pode se apresentar aos sistemas educacionais como um meio para avançar nos indicadores acadêmicos.

### ***Estudantes com níveis de desenvolvimento mais altos em competências de desempenho de tarefas e curiosidade tendem a ter melhor desempenho acadêmico***

As competências socioemocionais estão significativa e consistentemente relacionadas com o desempenho acadêmico em todos os territórios participantes. As **competências de desempenho de tarefas (determinação, persistência, responsabilidade e autocontrole)** e **curiosidade** são aquelas

---

<sup>26</sup> As notas dos estudantes foram obtidas com suas escolas e são relativas a três disciplinas: leitura, matemática e arte. As relações entre as competências socioemocionais e as notas dos estudantes são avaliadas em 21 territórios, que compreendem 19 países (os dados de Ottawa [Canadá] relativos a nota não estavam disponíveis).

<sup>27</sup> Perguntou-se aos estudantes com que frequência tinham se atrasado, faltado a aulas ou deixado de comparecer à escola nas duas últimas semanas. A frequência desses comportamentos e as relações entre as competências socioemocionais e a frequência desses comportamentos são avaliadas em 15 territórios (os dados relativos a esses comportamentos não foram coletados na SSES 2019).

que se relacionam de forma mais forte e consistente com melhores notas nos três componentes curriculares e também com menores níveis de absenteísmo e atraso.

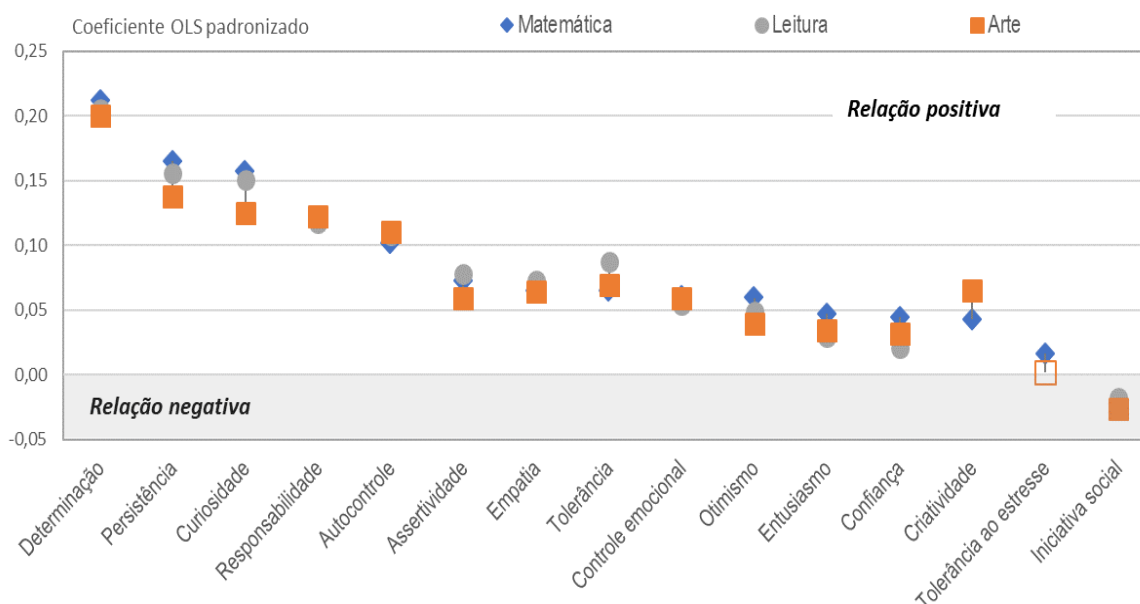
A Figura 4.1 apresenta a relação entre cada competência socioemocional e as notas dos estudantes, na média dos territórios. Observa-se que, na média dos territórios, quando em níveis de desenvolvimento mais altos, todas as competências, exceto iniciativa social e tolerância ao estresse, estão associadas a melhores notas nas três disciplinas. Determinação é a competência mais fortemente relacionada com notas mais altas, seguida de persistência, curiosidade, responsabilidade e autocontrole. Na figura, cada formato de marcador representa um componente curricular específico (matemática, leitura e arte) e, quanto maior é a sobreposição entre os marcadores, mais similares são as associações entre a respectiva competência e as diferentes disciplinas. A Figura 4.2 exibe a relação entre as competências socioemocionais e os níveis de absenteísmo e atraso, de acordo com a qual níveis de desenvolvimento mais altos em quaisquer competências, exceto iniciativa social, estão associados a níveis mais baixos de atraso e falta, na média dos territórios. Também aqui determinação é a competência mais fortemente relacionada com níveis mais baixos desses comportamentos. Tais achados estão em consonância com os do Pisa 2022 (OECD, 2023<sup>[4]</sup>), segundo os quais, nos mais de 50 países e economias avaliados, os estudantes com níveis de desenvolvimento mais altos em curiosidade e persistência obtiveram, em média, 11 pontos a mais em matemática do que seus pares.

As relações entre essas competências e os indicadores acadêmicos se mostram similares para meninas e meninos e para estudantes favorecidos e desfavorecidos socioeconomicamente, o que indica que tais competências podem favorecer o engajamento com a aprendizagem de forma parecida para todos os grupos de estudantes (ver Tabelas B4.2, B4.3, B4.5, B4.6, B4.8 e B4.9). As disparidades no nível de desenvolvimento das competências, discutidas no Capítulo 2, podem explicar determinadas disparidades no desempenho acadêmico observadas entre estudantes de grupos sociodemográficos diversos.

Estudantes com níveis de desenvolvimento altos em **competências de desempenho de tarefas** estabelecem parâmetros elevados para si, perseveram ante obstáculos, respeitam compromissos e evitam distrações. São competências que favorecem o êxito na escola e para além dela. A relação entre as competências de desempenho de tarefas e o desempenho acadêmico, assim como entre elas e o desempenho em diversas profissões, já foi demonstrada repetidas vezes (von Stumm, Hell and Chamorro-Premuzic, 2011<sup>[5]</sup>). Uma recente revisão realizada pela OCDE descobriu numerosas evidências de que as competências de desempenho de tarefas dos estudantes, especialmente autocontrole, podem ser desenvolvidas dentro do contexto escolar (Steponavičius, Gress-Wright and Linzarini, 2023<sup>[6]</sup>).

### Figura 4.1. Relações entre competências socioemocionais e notas dos estudantes em matemática, leitura e arte

Coefficientes de regressão padronizados de competências individuais em relação a notas em matemática, leitura e arte, média dos territórios



Nota: os coeficientes estatisticamente significativos no limiar de  $p < 0,05$  estão preenchidos com cor; os coeficientes sem significância estatística estão apenas contornados. Os modelos controlam variáveis de gênero, condição socioeconômica e antecedente de migração e de efeitos fixos relativos à escola. As notas escolares referentes a Ottawa (Canadá) e as notas em arte referentes a Delhi (Índia) não estão disponíveis.

Fonte: OCDE, base de dados da SSES 2023, Tabelas B4.1, B4.4 e B4.7.

StatLink 2 <https://stat.link/whgmjx>

Um nível de desenvolvimento alto em **curiosidade** indica um interesse pelas ideias, predileção pelo aprendizado e postura inquisitiva. A forte ligação entre essa competência e o desempenho acadêmico foi encontrada também por outros estudos, que chegaram a classificá-la como um “terceiro pilar” do desempenho acadêmico, ao lado da inteligência e das competências de desempenho de tarefas<sup>28</sup> (von Stumm, Hell and Chamorro-Premuzic, 2011<sup>[5]</sup>). Pessoas curiosas costumam persistir mesmo quando se deparam com desafios porque sua motivação intrínseca para o saber as mantém envolvidas e focadas na própria aprendizagem. Crianças mais novas costumam demonstrar um forte desejo de conhecer o mundo que as rodeia, fazendo perguntas e explorando os ambientes a fim de compreender como as coisas funcionam e as razões porque elas são como são; esses comportamentos precoces ajudam a reduzir as incertezas e a superar lacunas de conhecimento, e uma curiosidade mais desenvolvida nos primeiros anos se mostra um preditor do desempenho acadêmico no futuro (Shah et al., 2018<sup>[7]</sup>). Os sistemas educacionais podem estimular este interesse natural pelo aprendizado garantindo que os

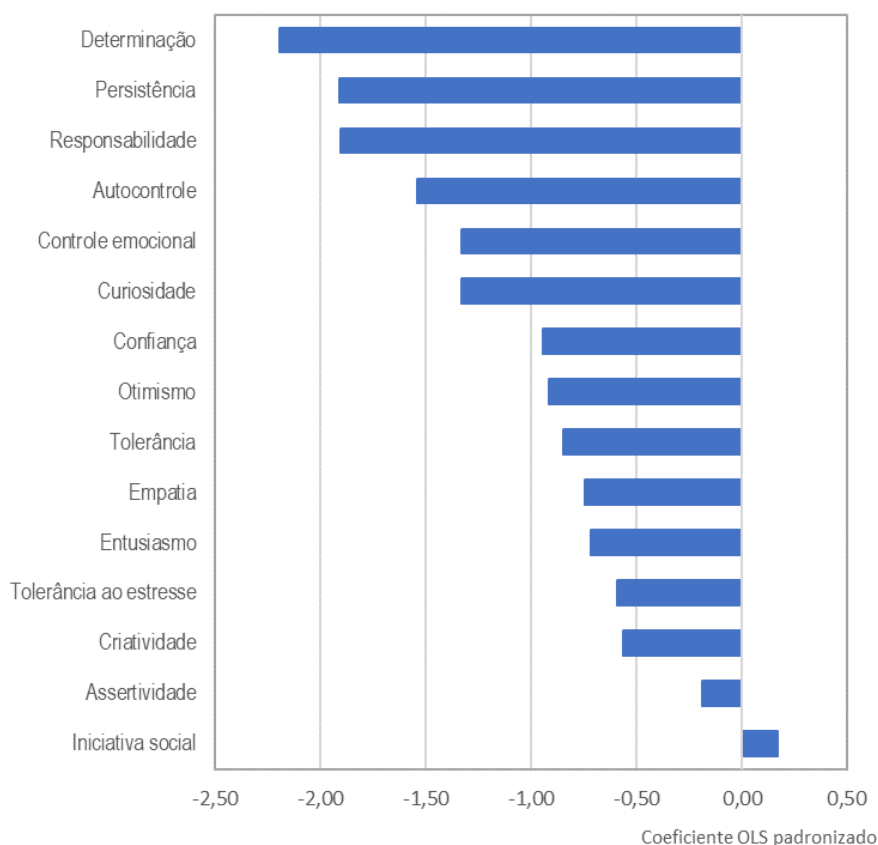
<sup>28</sup> O estudo a que se faz referência trata da conscienciosidade, dimensão dos Cinco Grandes Fatores de Personalidade na qual se baseia o domínio de desempenho de tarefas da matriz de avaliação de competências socioemocionais.



ambientes escolares proporcionem oportunidades de crescimento e aprendizado profundo, propícios para o desenvolvimento dos estudantes especialmente curiosos. Sem essas oportunidades, os estudantes se tornam desinteressados e, em última análise, descompromissados com a escola. De fato, já foi demonstrado que estudantes muito curiosos só superam o desempenho dos colegas se a escola instituir um ambiente acadêmico desafiador e ao mesmo tempo não ameaçador (Kashdan and Yuen, 2007<sup>[8]</sup>).

#### Figura 4.2. Relações entre as competências socioemocionais dos estudantes e absenteísmo e atraso

Coeficientes de regressão padronizados de competências individuais em relação ao absenteísmo e atraso dos estudantes, média dos territórios



Nota: todas as diferenças são estatisticamente significativas no limiar de  $p < 0,05$ . Os modelos controlam variáveis de gênero, de condição socioeconômica e de antecedente de migração. Veja o Anexo A para mais informações sobre como o índice de absenteísmo e atraso foi calculado. Uma pontuação mais alta no índice de absenteísmo e atraso indica um nível mais alto desses comportamentos.

Fonte: OCDE, base de dados da SSES 2023, Tabela B4.13

StatLink 2 <https://stat.link/lbm03g>

***Estudantes com níveis de desenvolvimento mais altos em controle emocional e otimismo tendem a apresentar maiores indicadores acadêmicos; já a relação entre tolerância ao estresse e êxito acadêmico é mais complexa***

Em quase todos os territórios, os estudantes que relatam níveis de desenvolvimento mais altos em controle emocional e otimismo (duas das três competências de regulação emocional) tendem a faltar e se atrasar à escola com menos frequência e a ter um melhor desempenho acadêmico (ver Figura 4.1 e Figura 4.2). Estudantes com níveis de desenvolvimento altos nessas competências lançam mão de estratégias efetivas para regular a própria raiva e irritação e manifestam expectativas positivas sobre o futuro. As competências de regulação emocional, particularmente o otimismo, são preditoras de indicadores de saúde e bem-estar positivos, incluindo satisfação com a vida e bem-estar psicológico (ver Capítulo 3). A consistência das relações estabelecidas entre tais competências e os indicadores acadêmicos implica que dificuldades de saúde mental e um bem-estar comprometido podem ser obstáculos à aprendizagem para alguns estudantes. Aqueles que têm dificuldade em controlar as próprias emoções, ou que têm expectativas pessimistas, muitas vezes não conseguem se concentrar nos estudos, participar ativamente nas atividades em sala de aula ou manter a motivação necessária ao êxito acadêmico.

A relação entre tolerância ao estresse, também uma competência de regulação emocional, e notas escolares é diferente da estabelecida por controle emocional e otimismo. Em geral, o que se observa nos territórios é a ausência de relação ou uma relação positiva pequena entre tolerância ao estresse e notas. Quando as relações são analisadas separadamente em função de gênero, em uma minoria de territórios a tolerância ao estresse se associa negativamente com as notas entre meninos, ou seja, meninos com níveis de desenvolvimento mais altos em tolerância ao estresse tendem a obter menores notas nesses sistemas (ver Tabelas B4.2, B4.5 e B4.8); esse fato é observado em Helsinque (Finlândia) e Sintra (Portugal), tanto para matemática quanto para leitura, e no Chile para leitura, apenas. Entre as meninas, verifica-se a ausência de relação ou uma relação positiva pequena entre tolerância ao estresse e notas. Essas diferenças dão a entender que a resposta dos estudantes ao estresse – a qual parece divergir, na média, em função de gênero – pode provocar diferentes efeitos. Uma tolerância excessivamente alta aos fatores estressores (tais como um prazo de entrega prestes a se esgotar ou uma prova) talvez faça com que o estudante dedique menos esforço para se preparar para uma avaliação. Ao mesmo tempo, a dificuldade em regular a própria ansiedade e resolver problemas de forma calma pode limitar o desempenho acadêmico dos estudantes, assim como pode ter efeitos negativos em seu bem-estar. Como mostrado no Capítulo 3, a tolerância ao estresse bem desenvolvida é um dos preditores mais fortes de maior satisfação com a vida e maior bem-estar psicológico entre os estudantes. A análise da relação entre tolerância ao estresse e notas pode se mostrar valiosa para os sistemas educacionais com o objetivo de compreender os efeitos que as maneiras de encarar a avaliação têm nos estudantes e, inclusive, as variações que elas assumem em diferentes grupos de estudantes.

### ***Estudantes que relatam níveis de desenvolvimento mais altos em tolerância, empatia e confiança tendem a obter melhores resultados acadêmicos***

Os estudantes que relatam níveis de desenvolvimento mais altos em tolerância, empatia e confiança tendem a obter maiores notas e a se atrasar e faltar à escola com menos frequência (ver Figura 4.1 e Figura 4.2). Estudantes com tais competências são receptivos a valores e pontos de vista diversos dos seus, são compreensivos e zelosos com os outros e presumem que os outros agem com boa intenção.

Depois que um estudante já estabeleceu um padrão de absenteísmo crônico e baixo desempenho, torna-se muito complicado intervir e inverter essa lógica (Tanner-Smith and Wilson, 2013<sup>[9]</sup>). Sendo assim, os sistemas educacionais devem pôr em prática medidas preventivas. As intervenções que se mostram efetivas em reduzir as taxas de evasão escolar e em aumentar a frequência apresentam muitas características em comum. A união e o compromisso dos diversos atores – incluindo estudantes, professores e pais ou responsáveis – com objetivos comuns e o estabelecimento de um ambiente escolar de ordem, mas também de apoio, são fatores-chave para promover a frequência escolar e o engajamento com a aprendizagem (Keppens and Spruyt, 2017<sup>[10]</sup>). O desenvolvimento de competências socioemocionais nos estudantes, mas também nos professores e demais profissionais da educação, pode contribuir para o estabelecimento de um clima escolar saudável e do sentimento de pertencimento; um ambiente assim, em que a comunidade escolar se sinta segura e protegida, cria as condições para que os estudantes se comprometam com o aprendizado.

Confiança é a competência que apresenta a maior disparidade entre estudantes mais jovens (10 anos) e mais velhos (15 anos), e os últimos relatam níveis de desenvolvimento mais baixos nessa competência em todos os territórios participantes da SSES (ver Capítulo 2). Isso ilustra a importância de criar um ambiente escolar que propicie aos estudantes uma transição bem-sucedida do ensino fundamental para o ensino médio. Tal transição se dá durante uma fase crucial do desenvolvimento, em que os jovens estão em busca de relacionamentos genuínos e duradouros para além do núcleo familiar, relacionamentos que muitas vezes eles encontram nos colegas de escola. Não é raro que relacionamentos anteriores se desfaçam, e outros, novos, sejam estabelecidos entre estudantes e professores e pelos estudantes entre si. Os professores podem desenvolver a confiança com e entre os estudantes, para o que devem ser transparentes, coerentes e justos em sua docência e agir conforme as necessidades, como, por exemplo, intervir em casos de bullying. Dessa forma, a escola é um espaço perfeito para a aprendizagem socioemocional: essas competências podem ser consistentemente integradas e modeladas na prática diária, e não ficar restritas a programas e intervenções específicos.

### ***Estudantes com níveis de desenvolvimento mais altos em assertividade obtêm maiores notas***

Em todos os territórios exceto Houston (Estados Unidos), níveis de desenvolvimento mais altos em **assertividade** estão associados com um melhor desempenho acadêmico em pelo menos um

componente curricular (ver Figura 4.4, Figura 4.5 e Figura 4.6). Estudantes com níveis de desenvolvimento altos em assertividade são capazes de manifestar suas opiniões com confiança e assumir a liderança. A assertividade manifesta uma das maiores diferenças nas competências em função de contexto socioeconômico, na medida em que estudantes desfavorecidos econômica, social e culturalmente tipicamente relatam níveis de desenvolvimento mais baixos nela em comparação a estudantes favorecidos (ver Capítulo 2). Embora a assertividade possa trazer vantagens para a aprendizagem, a relação entre esta competência e os resultados acadêmicos também pode refletir a influência da demonstração desta competência pelos estudantes nas avaliações dos professores – seja intencionalmente ou não. Não é incomum que professores atribuam avaliações melhores a estudantes que pertencem a contextos econômicos, sociais e culturais mais favorecidos do que a seus colegas, ainda que o desempenho acadêmico objetivo de ambos seja o mesmo (Batruch et al., 2023<sup>[11]</sup>). Talvez o mecanismo que explique tal tendência tenha a ver com os níveis de desenvolvimento em assertividade, já que os professores podem dar mais reconhecimento aos estudantes que contribuem em sala de aula com mais frequência e de forma mais confiante, assim como em contextos de avaliação. A vantagem conferida pela assertividade se estende também ao ambiente de trabalho: funcionários com níveis de desenvolvimento mais altos nessa competência tendem a ser mais bem avaliados profissionalmente (Steponavičius, Gress-Wright and Linzarini, 2023<sup>[6]</sup>). É importante ressaltar que a assertividade pode ser desenvolvida nos estudantes em ambientes escolares, inclusive entre aqueles desfavorecidos socioeconomicamente (Steponavičius, Gress-Wright and Linzarini, 2023<sup>[6]</sup>). Embora os sistemas educacionais devam sim empreender esforços para desenvolver a assertividade, não devem perder de vista que os resultados das avaliações podem ser fortemente influenciados pela forma como a autoconfiança dos estudantes se manifesta, a qual nem sempre coincide com suas habilidades.

### ***Avaliações acadêmicas também podem avaliar as competências socioemocionais dos estudantes***

As notas dos estudantes foram obtidas diretamente com as escolas participantes, de modo que os conhecimentos e competências que foram avaliados em cada componente curricular, assim como os métodos utilizados para avaliá-los, são diferentes para cada território. Essas diferenças talvez expliquem por que algumas competências estão relacionadas mais fortemente com o desempenho acadêmico em alguns territórios do que em outros (Figura 4.4, Figura 4.5 e Figura 4.6). Por exemplo, a relação entre curiosidade e notas em leitura e matemática é particularmente forte em Delhi (Índia) e na Ucrânia, mas mais frágil em Kudus (Indonésia) e Gunma (Japão). A assertividade está mais fortemente associada a notas mais altas em Daegu (Coreia) e no Peru do que na maioria dos demais territórios. Em outras áreas, criatividade ou competências de colaboração estão mais fortemente associadas com o desempenho acadêmico. As disparidades talvez se devam às diferenças nos métodos de avaliação ou às diferenças no valor atribuído à demonstração de determinadas competências no âmbito avaliativo de cada sistema educacional. Por exemplo, métodos de avaliação que medem a contribuição em sala favoreceriam

aqueles estudantes que manifestam maior assertividade, ao passo que métodos que requerem trabalho coletivo, como projetos em grupo, talvez requeiram a demonstração de competências de colaboração. Algumas avaliações põem em evidência a capacidade de mobilizar conhecimentos, que requer a revisão e memorização de informações, favorecidas, por sua vez, pelas competências de desempenho de tarefas, ao passo que outras avaliações se detêm mais intensamente nas competências de resolução de problemas que refletem a capacidade dos estudantes de pensar criativamente. Sendo assim, as avaliações de desempenho acadêmico, sejam pensadas com essa finalidade ou não, também avaliam indiretamente as competências socioemocionais dos estudantes.

### ***A criatividade tende a estar mais fortemente associada a um melhor desempenho em arte e leitura do que em matemática***

A relação entre competências e notas se mostra muito consistente nos diferentes componentes curriculares; nos três componentes, as competências de desempenho de tarefas e curiosidade são as preditoras mais fortes de notas mais altas, seguidas por assertividade (ver Figura 4.1). Na maioria dos territórios, níveis de desenvolvimento mais altos em **criatividade** tendem a estar mais fortemente associados com um melhor desempenho em arte e leitura do que em matemática (ver Figura 4.7). Embora tradicionalmente arte e leitura sejam componentes curriculares mais associados à expressão criativa, muitos países incorporam o pensamento criativo ao currículo de matemática. A introdução de estratégias de pensamento criativo pode favorecer o desenvolvimento de uma compreensão conceitual mais profunda da matemática, assim como possibilitar aos estudantes que utilizem seus conhecimentos matemáticos para resolver novos tipos de problemas (Hadar and Tirosh, 2019<sub>[12]</sub>). A criatividade está positivamente associada com o desempenho em matemática em Bogotá (Colômbia), Delhi (Índia), Dubai (Emirados Árabes Unidos), Helsinque (Finlândia), Jinan (China), Kudus (Indonésia), Peru, Sobral (Brasil) e na Ucrânia. A presença desta associação em alguns locais, mas não em outros, pode refletir diferentes métodos de ensino e avaliação da matemática entre países.

### ***Estudantes com níveis de desenvolvimento mais altos em iniciativa social tendem a obter notas mais baixas e a apresentar níveis mais altos de absenteísmo e atraso em uma minoria de territórios***

Estudantes que relatam níveis de desenvolvimento mais altos em **iniciativa social** tendem a obter notas mais baixas em pelo menos um componente curricular em determinados locais: nos territórios colombianos (Bogotá e Manizales), em Istambul (Turquia), nos territórios italianos (Emilia-Romagna e Turim), em Sintra (Portugal) e na Espanha (ver Figura 4.4, Figura 4.5 e Figura 4.6). Em todos esses locais, sempre que tal dado está disponível, iniciativa social também está relacionada com níveis mais altos de absenteísmo e atraso (ver Figura 4.7). Contudo, na maioria dos territórios, não se observa relação entre iniciativa social e os respectivos indicadores. Estudos mais amplos que investigaram a relação entre

extroversão e desempenho acadêmico chegaram a resultados igualmente discrepantes: diversos estudos revelaram associações negativas, enquanto outros não encontraram associação ou encontraram uma associação positiva (O'Connor and Paunonen, 2007<sup>[13]</sup>). Isso sugere que a relação entre iniciativa social e desempenho acadêmico é complexa e é improvável que seja direta: a capacidade de dar início a/manter conexões sociais não se dá necessariamente às custas do desempenho acadêmico. Onde essas associações são encontradas, elas talvez reflitam prioridades de desenvolvimento – por vezes conflitantes – típicas da adolescência, período em que os relacionamentos com os colegas ganham importância (Brown and Larson, 2009<sup>[14]</sup>). É possível que, com uma maior dedicação ou preocupação com as interações sociais, ocorra uma redistribuição de tempo e energia que afaste a atenção de certos estudantes das obrigações acadêmicas. De fato, a tendência inversa é observada entre estudantes de 10 anos, entre os quais níveis de desenvolvimento mais altos em iniciativa social estão associados a notas mais altas. Sendo assim, os estudantes necessitam de apoio, especialmente durante o delicado período da adolescência, para lidar com as demandas que concorrem por seu tempo e para alcançar um equilíbrio satisfatório entre a vida social e a acadêmica.

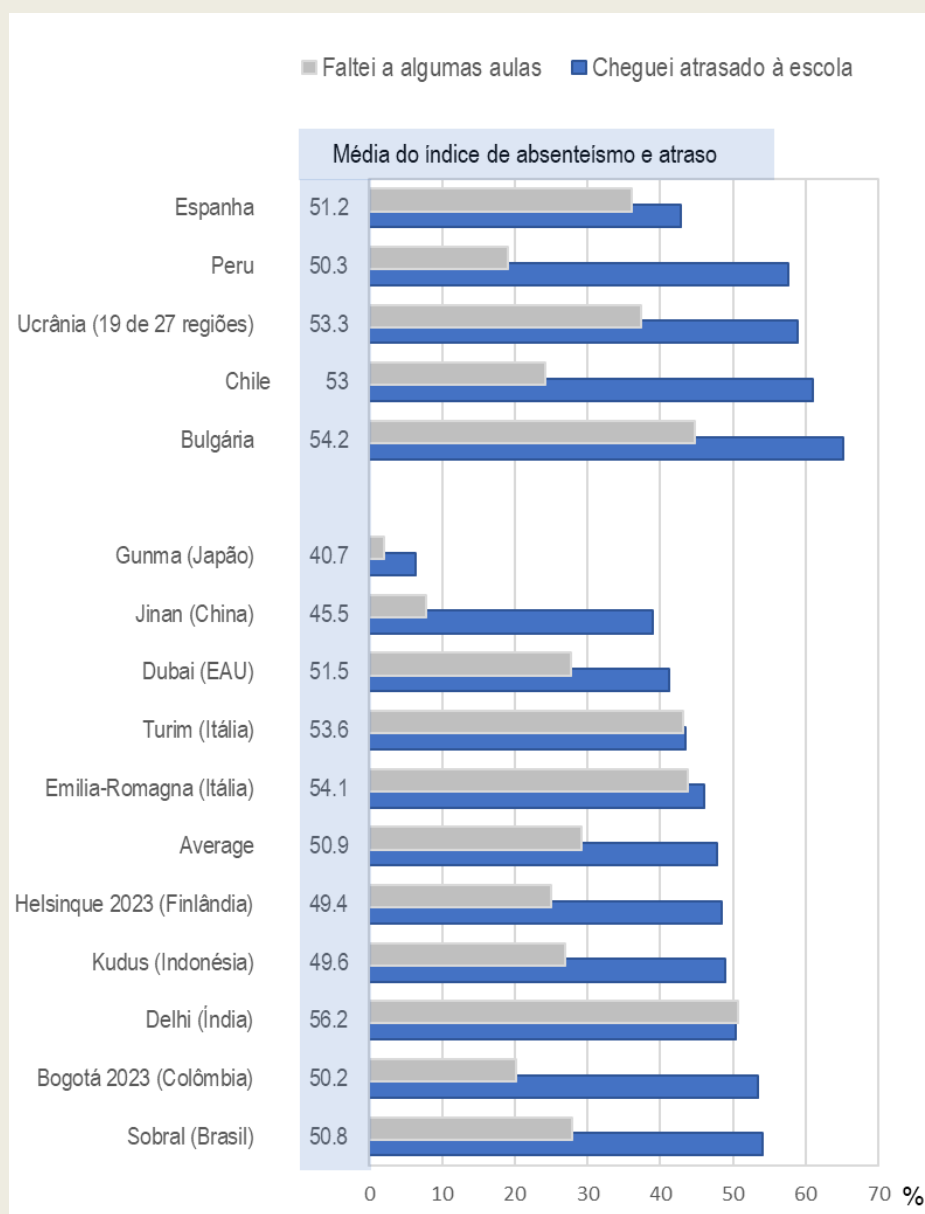
#### Quadro 4.1. Níveis de absenteísmo e atraso

Quanto maior é a frequência dos estudantes e quanto mais tempo de aula o professor usa de fato dando aula, melhor é o desempenho acadêmico, em média (OECD, 2021<sup>[15]</sup>). Inversamente, estudantes que cabulam frequentemente são mais propensos a abandonar a escola, a ter empregos mal remunerados, a ter gravidezes não desejadas e mesmo a fazer uso abusivo de drogas e álcool. Analisar as disparidades no nível de absenteísmo e atraso entre os territórios é importante porque manter uma alta frequência escolar ajuda a maximizar o tempo de ensino e aprendizado.

Na média dos territórios, quase metade dos estudantes de 15 anos relata ter se atrasado para a escola ao menos uma vez nas duas últimas semanas. Observa-se uma grande variação entre os territórios participantes (ver Figura 4.3). Em Gunma (Japão), os estudantes relataram raramente ter se atrasado para a escola, ao passo que na Bulgária quase dois terços afirmaram ter se atrasado pelo menos uma vez. Faltar a aulas ou ao dia letivo é um comportamento menos comum do que se atrasar, porém mais de 3 a cada 10 estudantes de 15 anos relataram tê-lo feito ao menos uma vez nas duas últimas semanas, na média dos territórios. Em Jinan (China) e Gunma (Japão), uma pequena minoria de estudantes (menos de 1 a cada 20) afirmou ter faltado a um dia letivo, enquanto nos territórios italianos (Turim e Emilia-Romagna) mais da metade dos estudantes relatou o mesmo. Em média, estudantes com desempenho acadêmico mais baixo, estudantes com antecedente de migração, estudantes em condições econômicas, sociais e culturais mais desfavorecidas e meninos se mostraram mais propensos a relatar esses comportamentos do que seus pares (ver Tabelas B4.10, B4.11 e B4.12).

### Figura 4.3. Taxas de absenteísmo e atraso, por território

Porcentagem de estudantes que chegaram atrasados ou faltaram a aulas pelo menos uma vez nas duas últimas semanas e média do índice de absenteísmo e atraso, por território



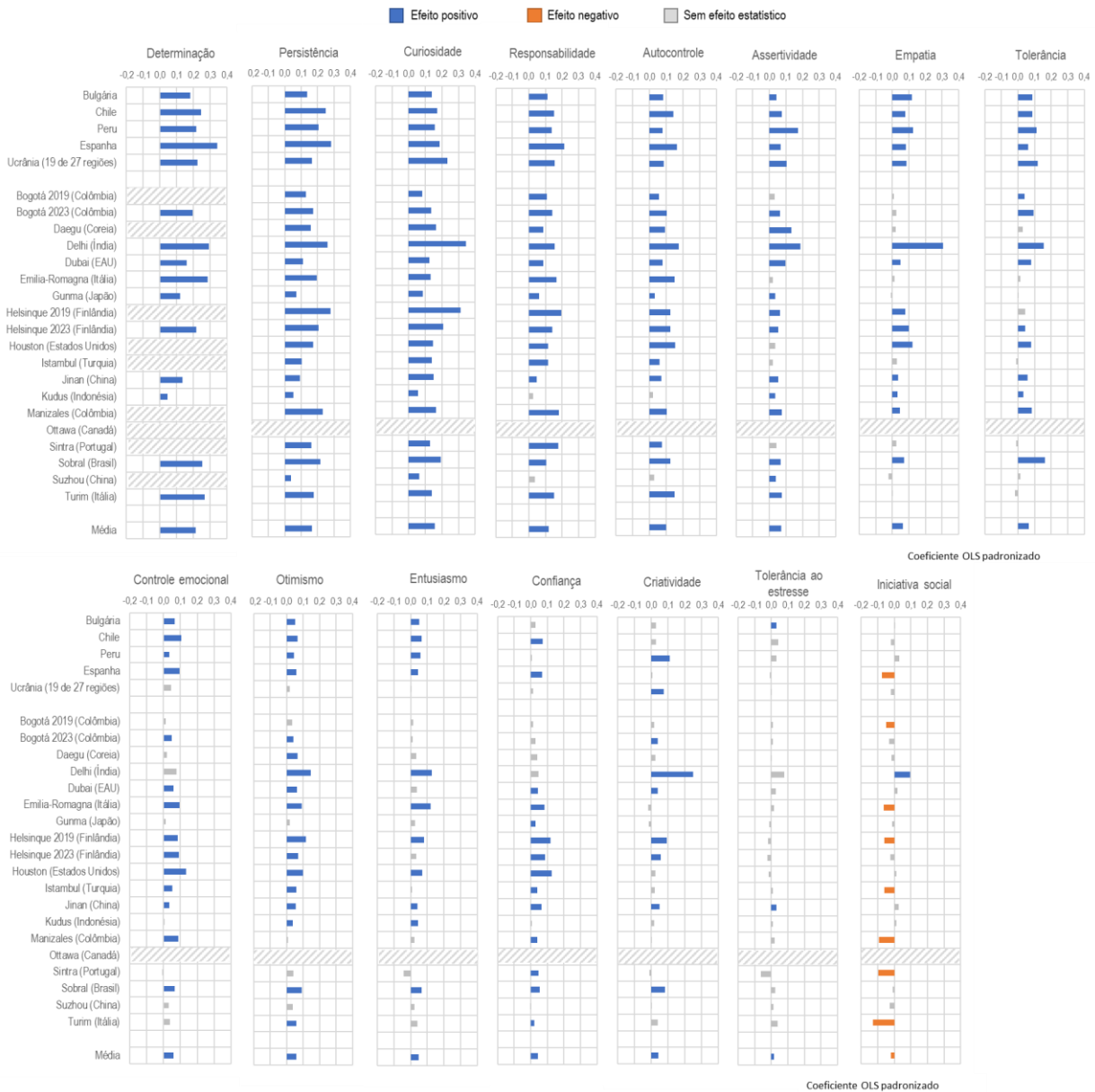
Nota: uma pontuação mais alta no índice de absenteísmo e atraso indica um nível maior desses comportamentos. Veja o Anexo A para mais informações sobre como o índice de absenteísmo e atraso foi calculado.

Fonte: OCDE, base de dados da SSES 2023, Tabelas B4.10 e Tabela B4.11

StatLink 2 <https://stat.link/4afwo8>

### Figura 4.4. Relações entre as competências socioemocionais dos estudantes e suas notas em matemática, por território

Coefficientes de regressão padronizados de competências individuais de estudantes de 15 anos em relação a notas em matemática, por território



Nota: os coeficientes significativos estão no limiar de  $p < 0,05$ . Os modelos obedecem controlam variáveis de gênero, condição socioeconômica e antecedente de migração e de efeitos fixos relativos à escola. As notas em matemática referentes a Ottawa (Canadá) não estão disponíveis.

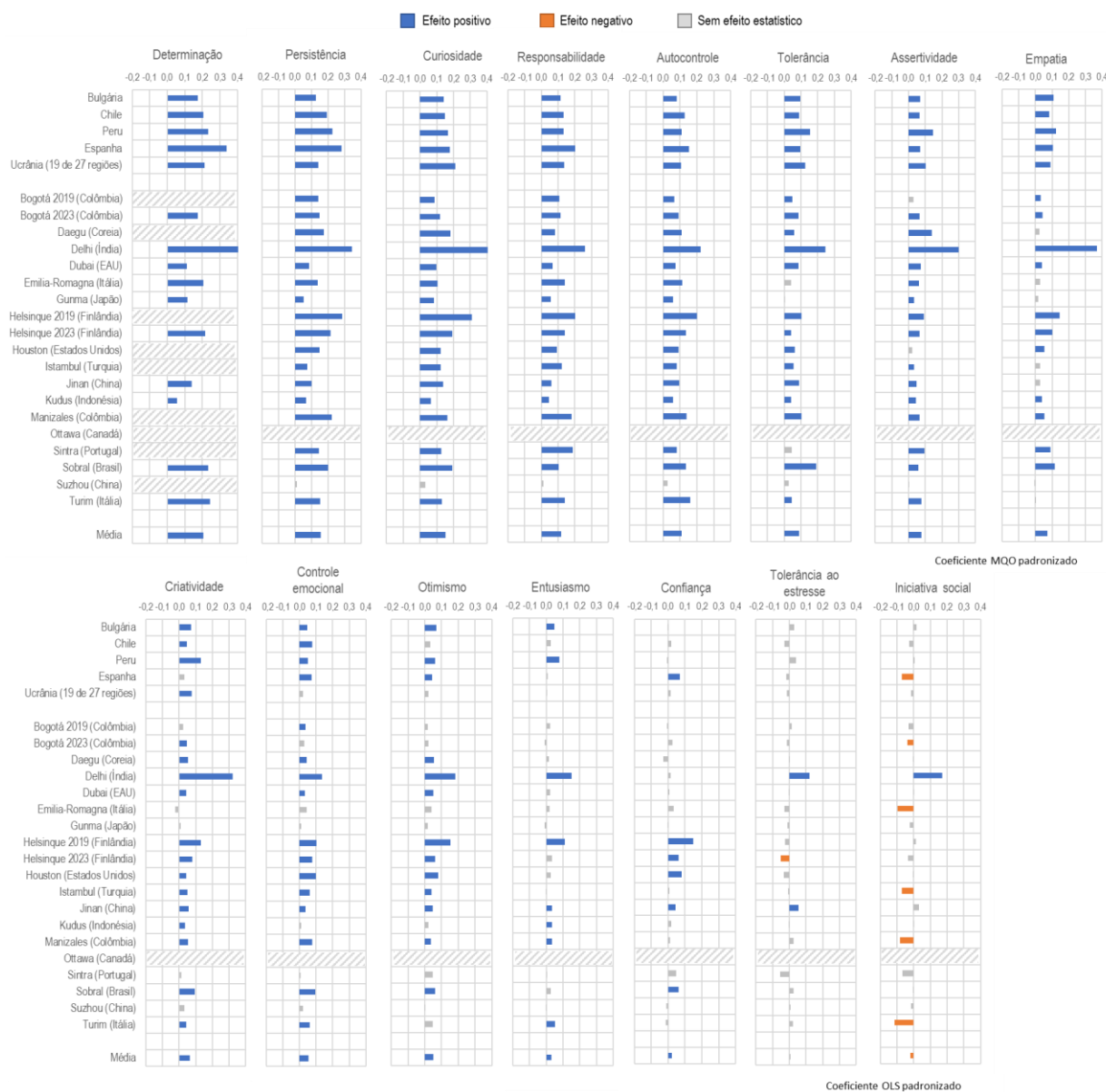
Fonte: OCDE, base de dados da SSES 2023, Tabela B4.1.

StatLink 2 <https://stat.link/x1egww>



**Figura 4.5. Relações entre as competências socioemocionais dos estudantes e suas notas em leitura, por território**

Coefficientes de regressão padronizados de competências individuais de estudantes de 15 anos em relação a notas em leitura, por território



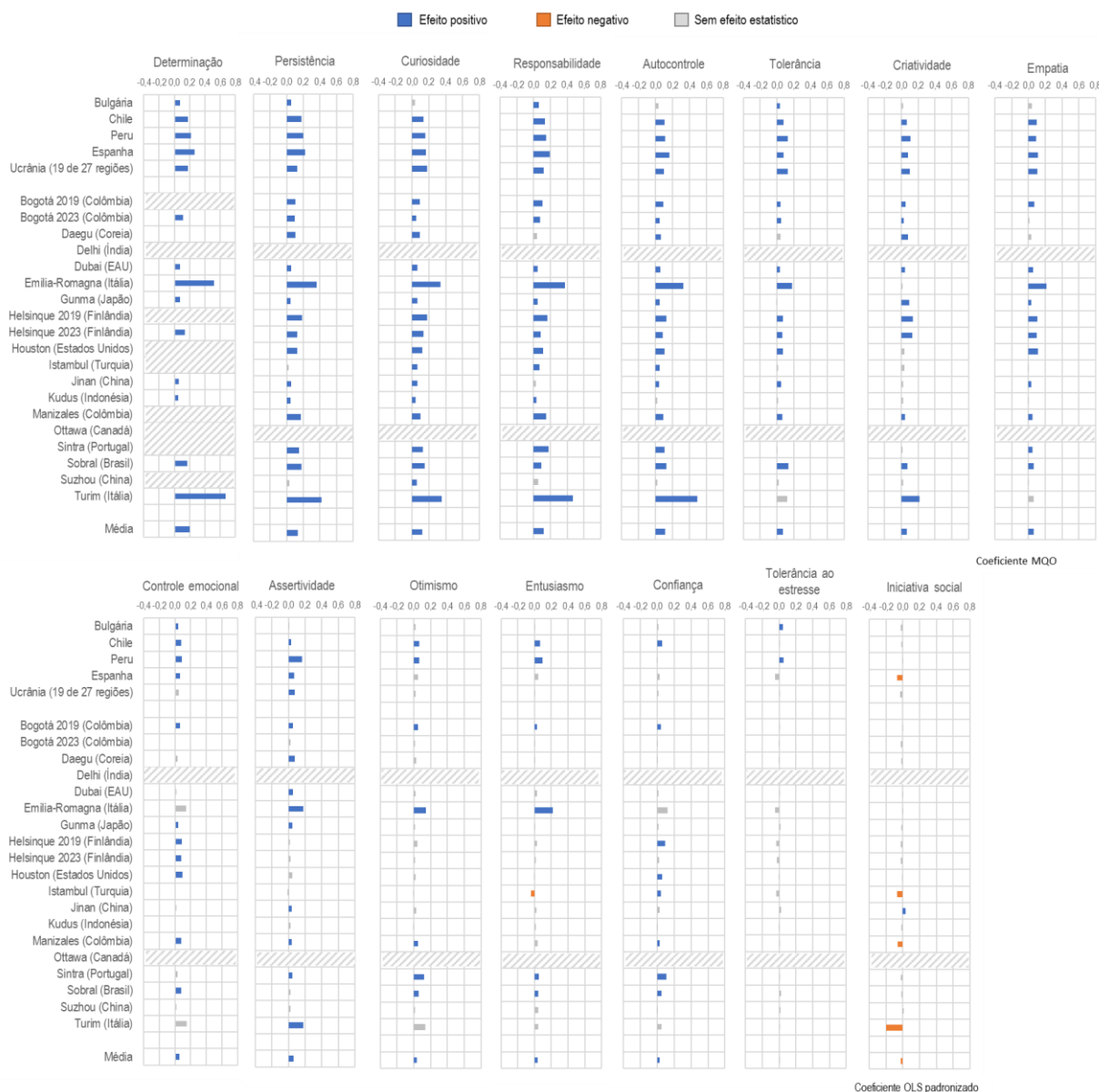
Nota: os coeficientes significativos estão no limiar de  $p < 0,05$ . Os modelos controlam variáveis de gênero, condição socioeconômica e antecedente de migração e de efeitos fixos relativos à escola. As notas em leitura referentes a Ottawa (Canadá) não estão disponíveis.

Fonte: OCDE, base de dados da SSES 2023, Tabela B4.4.

StatLink 2 <https://stat.link/8y6i4h>

Figura 4.6. Relações entre as competências socioemocionais dos estudantes e suas notas em arte, por território

Coefficientes de regressão padronizados de competências individuais de estudantes de 15 anos em relação a notas em arte, por território



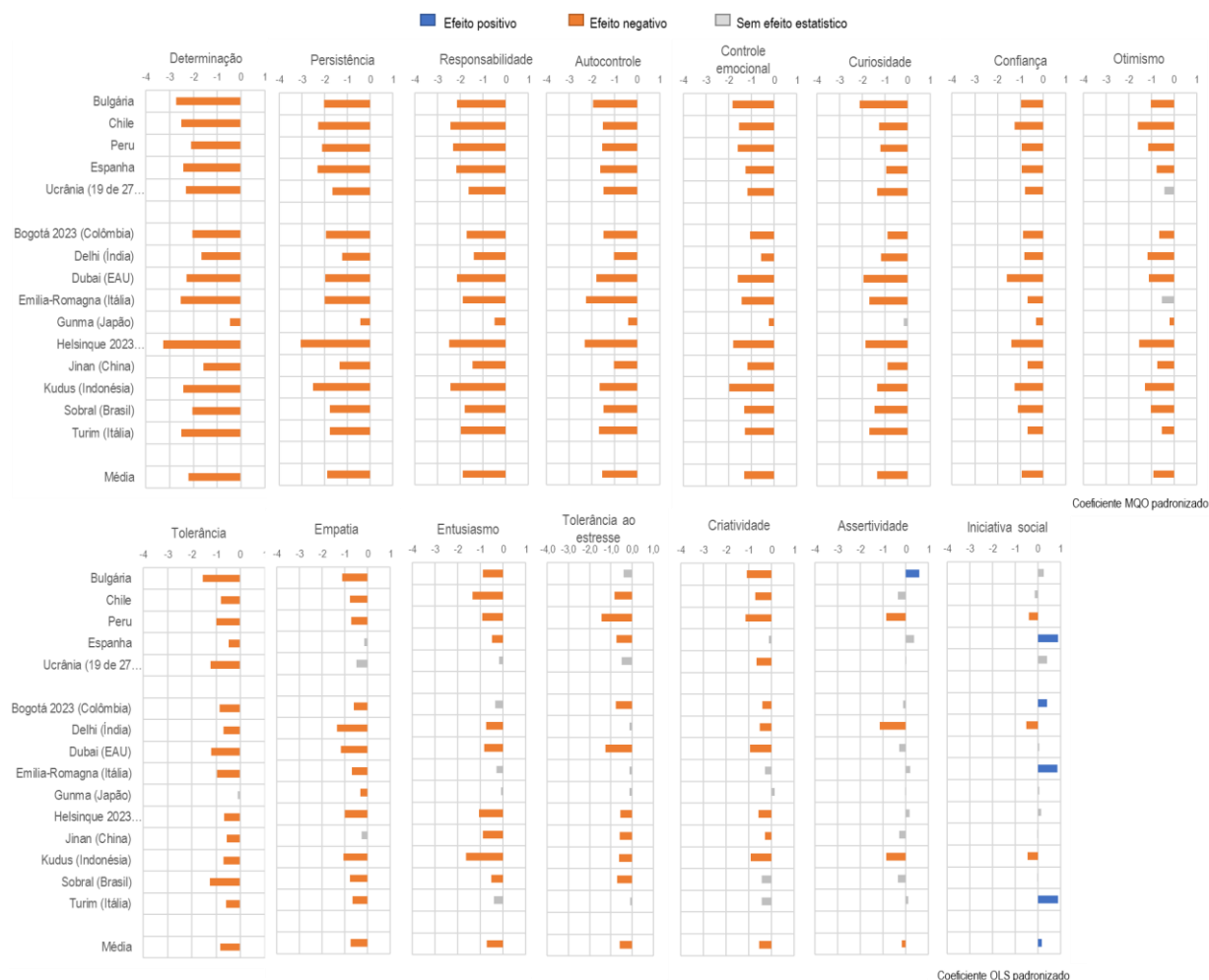
Nota: os coeficientes significativos estão no limiar de  $p < 0,05$ . Os modelos controlam variáveis de gênero, condição socioeconômica e antecedente de migração e de efeitos fixos relativos à escola. As notas em arte referentes a Ottawa (Canadá) e Delhi (Índia) não estão disponíveis.

Fonte: OCDE, base de dados da SSES 2023, Tabela B4.7.

StatLink 2 <https://stat.link/iu51gv>

## Figura 4.7. Relações entre as competências socioemocionais dos estudantes e absenteísmo e atraso, por território

Coefficientes de regressão padronizados de competências individuais de estudantes em relação a absenteísmo e atraso, por território



Nota: os coeficientes estatisticamente significativos estão no limiar de  $p < 0,05$ . Os modelos controlam variáveis de gênero, de condição socioeconômica e de antecedente de migração. Uma pontuação mais alta no índice de absenteísmo e atraso indica um nível mais alto desses comportamentos. Veja o Anexo A para mais informações sobre como o índice de absenteísmo e atraso foi calculado.

Fonte: OCDE, base de dados da SSES 2023, Tabela B4.13.

StatLink 2 <https://stat.link/qfm0c1>

## Preparação para o futuro: empreendendo atividades de desenvolvimento de carreira

Nesta seção, serão investigadas as relações entre as competências socioemocionais dos estudantes e sua adesão a atividades de desenvolvimento de carreira – como pesquisar sobre profissões ou fazer estágio<sup>29</sup>.

Qualquer transição, seja de uma etapa de educação para outra, seja para o mundo do trabalho, provoca incertezas e alterações na rotina, nas expectativas e nas responsabilidades dos estudantes. Alguns deles são bem preparados para agarrar as oportunidades que acompanham os períodos de mudança; outros enfrentam dificuldades com a ambiguidade e a pressão que podem ter efeitos futuros em sua progressão profissional ou em seu potencial de remuneração. A escola que propicia a exploração profissional pode ajudar os estudantes a estarem mais preparados e a aumentarem suas chances de prosperar no mercado de trabalho (Covacevich et al., 2021<sup>[16]</sup>). Sendo assim, é importante saber em que medida os estudantes realizam atividades de desenvolvimento de carreira. Estudos anteriores revelaram que muitos estudantes, especialmente aqueles de contextos desfavorecidos socioeconomicamente, não se envolvem em oportunidades do tipo. Evidentemente, a participação dos estudantes nelas está sujeita a sua disponibilidade. Entretanto, como se verá nesta seção, as competências socioemocionais dos estudantes podem beneficiar seu desenvolvimento profissional na medida em que dão sustentação ao interesse em novas atividades, à resiliência em situações de pressão e à perseverança na busca pelos objetivos.

### ***A maioria dos estudantes se envolveu em várias atividades de desenvolvimento de carreira***

O número médio de atividades de desenvolvimento de carreira realizadas pelos estudantes situou-se entre três e quatro em todos os locais, o que significa que a maioria dos jovens de 15 anos se envolveu em múltiplas atividades (ver Tabela B4.33). A atividade mais comum foi a pesquisa sobre carreiras na internet (realizada por mais de três quartos dos estudantes, na média dos territórios), seguida pela pesquisa online sobre programas de cursos superiores (realizada por mais de três quintos dos estudantes). O alto empreendimento nessas atividades indica algum grau de iniciativa por parte dos estudantes, uma vez que a pesquisa na internet pode ser realizada com pouca ou nenhuma ajuda de pais e professores. Por outro lado, fica evidente a importância de haver conteúdos de alta qualidade

---

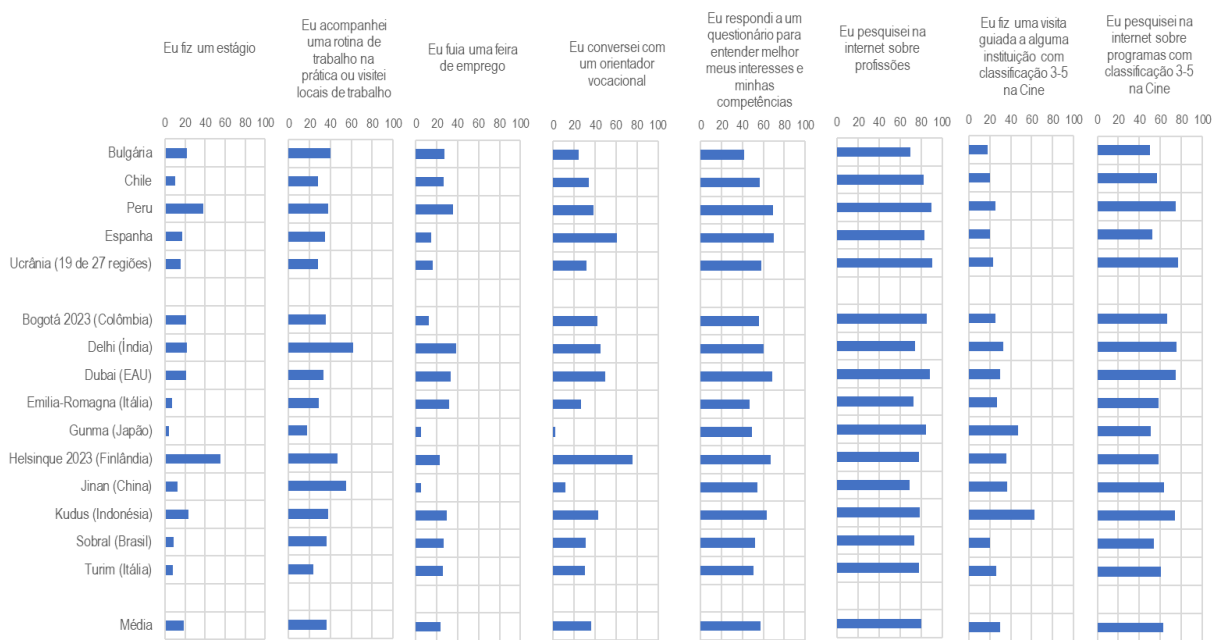
<sup>29</sup> Para explorar a preparação dos estudantes de 15 anos para sua futura carreira, perguntou-se a eles se já haviam realizado alguma das seguintes atividades de exploração profissional: fazer estágio; realizar visitas a locais de trabalho ou observar uma rotina de trabalho na prática, visitar uma feira de emprego, conversar com um orientador vocacional, responder a um questionário para entender melhor seus interesses e suas competências, fazer pesquisas na internet sobre profissões ou fazer pesquisas sobre ou visitar uma instituição de ensino superior. O número médio de atividades realizadas e as relações entre competências socioemocionais e o número de atividades completadas são avaliados em 15 territórios (os dados relativos a esses comportamentos não foram coletados na SSES 2019).

disponíveis online, isto é, conteúdos que de fato favoreçam o desenvolvimento profissional e sirvam de guia para os estudantes. Se não for orientada, a pesquisa dos estudantes pode acabar sendo inefetiva ou mesmo contraproducente caso eles não encontrem as informações de que precisam ou se deparem com informações enganosas.

Observou-se uma grande variação entre os territórios no que diz respeito a atividades que geralmente requerem coordenação ou organização por parte da escola, particularmente conversar com um orientador vocacional, mas também fazer estágio, observar uma rotina de trabalho na prática ou visitar um local de trabalho e ir a uma feira de emprego (ver Figura 4.8). A variação provavelmente se deve às diferenças na disponibilidade desses serviços e atividades nos variados sistemas educacionais, ou pode ser que eles só sejam disponibilizados a estudantes mais velhos. Por exemplo, na Espanha, a maioria dos estudantes de 15 anos já conversou com um orientador vocacional, ao passo que em Gunma (Japão) menos de 1 a cada 50 estudantes o fez. A probabilidade de ter realizado um estágio se mostrou muito maior entre os estudantes de Helsinque (Finlândia) e do Peru em comparação aos territórios italianos (Turim e Emilia-Romagna) e Gunma (Japão).

**Figura 4.8. Participação dos estudantes em atividades de desenvolvimento de carreira**

Porcentagem de estudantes que empreenderam as seguintes atividades de desenvolvimento de carreira, por território



Fonte: OCDE, base de dados da SSES 2023, Tabela B4.33.

StatLink 2 <https://stat.link/h95cjm>

***Estudantes desfavorecidos socioeconomicamente estão menos preparados para sua educação e profissão futuras do que os favorecidos***

Estudantes favorecidos socioeconomicamente tendem a participar de mais atividades de desenvolvimento de carreira do que estudantes desfavorecidos (ver Tabela B4.34), especialmente no que diz respeito a responder a questionários sobre interesses e competências, realizar visitas a instituições de ensino superior e observar uma rotina de trabalho na prática – atividades que normalmente requerem a intermediação de um adulto. A diferença de participação existe mesmo sendo os estudantes desfavorecidos socioeconomicamente aqueles que tendem a necessitar de maior apoio vocacional, dado que eles e seus pais possuem menos recursos econômicos, sociais e culturais.

Como observado por outros estudos, a falta de preparação para a carreira está especialmente associada ao desfavorecimento socioeconômico, o que está em consonância com o fato de que os dois aspectos utilizados para medir a condição econômica, social e cultural são o grau de formação e o emprego dos pais dos estudantes. Os pais que não frequentaram o ensino superior ou que não têm empregos de prestígio geralmente são menos preparados para amparar os filhos nessa trajetória. Estudos revelaram que o envolvimento dos pais no desenvolvimento profissional dos jovens é muito importante; a depender do grau e do tipo, esse suporte pode favorecer ou desfavorecer a tomada de decisão dos estudantes (Ahn et al., 2022<sup>[17]</sup>; Watson, Nota and McMahon, 2015<sup>[18]</sup>). Algumas atividades de desenvolvimento de carreira – como estágios e a observação de uma rotina de trabalho na prática – também podem estar mais acessíveis para estudantes favorecidos socioeconomicamente graças a seus círculos sociais familiares (Roth, 2018<sup>[19]</sup>; Tholen et al., 2013<sup>[20]</sup>). Ademais, as despesas com sustento, viagem e equipamento podem representar uma barreira para que estudantes desfavorecidos visitem instituições ou realizem atividades *in loco*.

Se por um lado os resultados apresentados demonstram que ainda há um caminho a percorrer para que os estudantes que mais necessitam de apoio para desenvolverem suas carreiras o recebam, por outro há exceções que comprovam que as políticas de educação fazem a diferença. Nos territórios italianos (Emilia-Romagna e Turim), vê-se uma maior probabilidade de os estudantes desfavorecidos socioeconomicamente terem conversado com um orientador vocacional em comparação aos favorecidos, e em Helsinque (Finlândia) mais da metade tanto dos estudantes favorecidos quanto dos desfavorecidos já estagiou. Conclui-se que é fundamental que estudantes desfavorecidos tenham iguais oportunidades de acesso e realização de atividades de desenvolvimento de carreira e sejam encorajados a empreendê-las.

***Estudantes com níveis de desenvolvimento mais altos nas competências socioemocionais – particularmente em criatividade e curiosidade – realizam mais atividades de desenvolvimento de carreira***

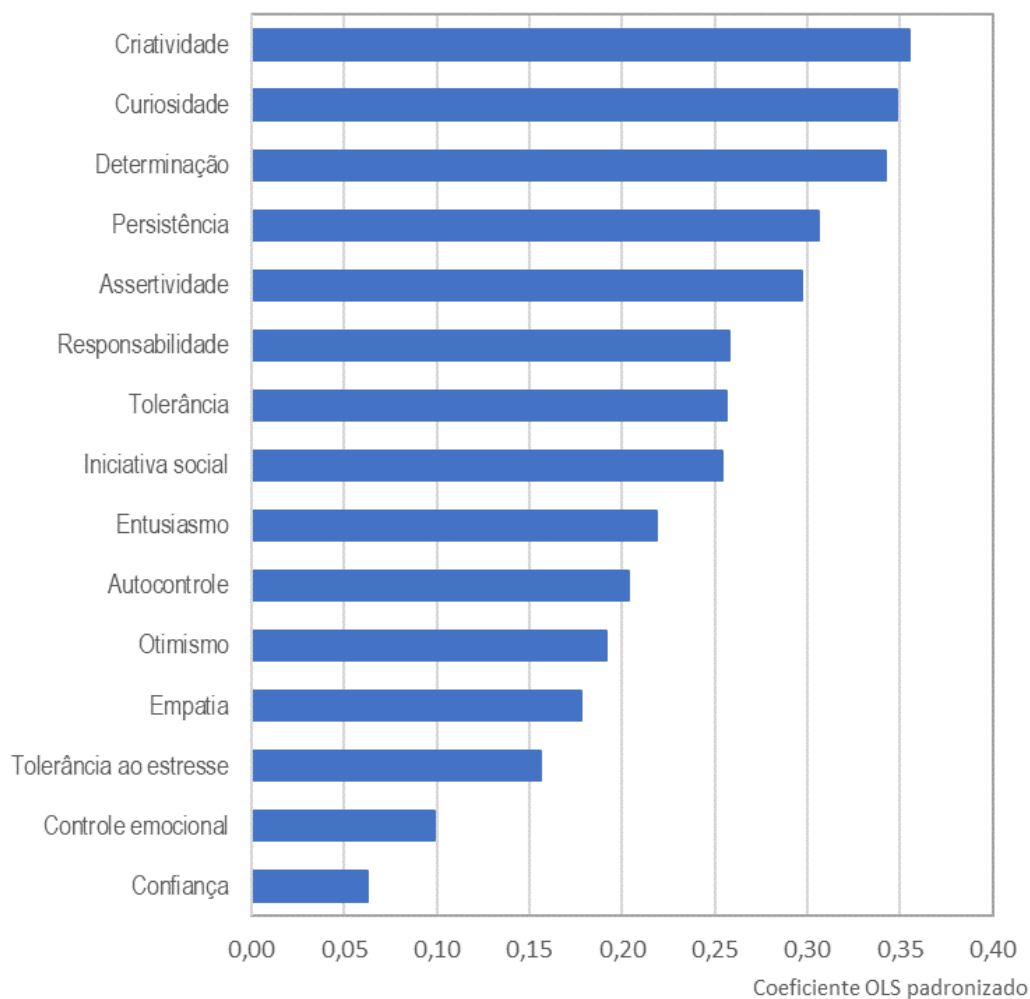
Em todos os territórios, os estudantes com níveis de desenvolvimento mais altos em abertura ao novo (criatividade, curiosidade e tolerância), desempenho de tarefas (determinação, persistência e responsabilidade) e engajamento com os outros (assertividade, entusiasmo e iniciativa social) tendem a ter participado de mais atividades de desenvolvimento de carreira (ver Figura 4.9 e Figura 4.10).

A consistência das relações indica que os estudantes podem fazer de suas competências socioemocionais recursos para favorecer a exploração de carreiras. Estudantes com níveis de desenvolvimento altos em criatividade e curiosidade são bem preparados para desbravar um mercado de trabalho cada vez mais incerto e para explorar diferentes trajetórias de carreira e setores profissionais. Já aqueles com níveis mais altos de determinação e persistência – as competências mais fortemente associadas com um melhor desempenho acadêmico – estipulam objetivos mais ambiciosos para si mesmos e perseveram para cumpri-los, o que na prática significa, entre outros, realizar pesquisas sobre os requisitos necessários para alcançar esses objetivos e buscar ativamente oportunidades ambiciosas, como estágios ou a observação de uma rotina de trabalho na prática. Estudantes assertivos, por sua vez, são mais bem equipados para alcançar suas metas, na medida em que expressam com segurança suas necessidades e opiniões e assumem a liderança sempre que necessário. Inversamente, estudantes com níveis de desenvolvimento baixos nessas competências podem ter dificuldade para lidar com mudanças e para pensar fora da caixa, o que talvez limite suas opções de carreira no futuro; tais estudantes podem encontrar ainda mais dificuldade em um contexto no qual as opções de carreira sejam mais complexas e as trajetórias profissionais, menos lineares – estudantes e empregados que não assumem um papel ativo em sua carreira têm grandes chances de serem superados por seus pares.

Esses resultados, combinados com o dado segundo o qual estudantes desfavorecidos socioeconomicamente realizaram menos atividades de desenvolvimento de carreira, sugerem que os estudantes que já são mais bem preparados para alcançar suas metas de trabalho tendem a empreender mais atividades do tipo em comparação àqueles que mais necessitam de suporte. É possível que em algumas escolas as atividades de desenvolvimento de carreira sejam projetadas tendo em vista os estudantes que pretendem cursar o ensino superior – e que sejam empreendidas por estes –, talvez negligenciando as necessidades de outros estudantes que prosperariam num caminho diferente, o que poderia explicar, em parte, o achado apresentado anteriormente neste capítulo de que, em muitos territórios, quase todos os estudantes manifestam a expectativa de cursar o ensino superior.

### Figura 4.9. Relações entre as competências socioemocionais dos estudantes e a participação em atividades de desenvolvimento de carreira

Coeficientes de regressão padronizados de competências individuais dos estudantes em relação à quantidade de atividades de desenvolvimento de carreira realizadas, na média dos territórios



Nota: todos os coeficientes são estatisticamente significativos no limiar de  $p < 0,05$ . Os modelos controlam variáveis de gênero, de contexto socioeconômico e de antecedente migratório.

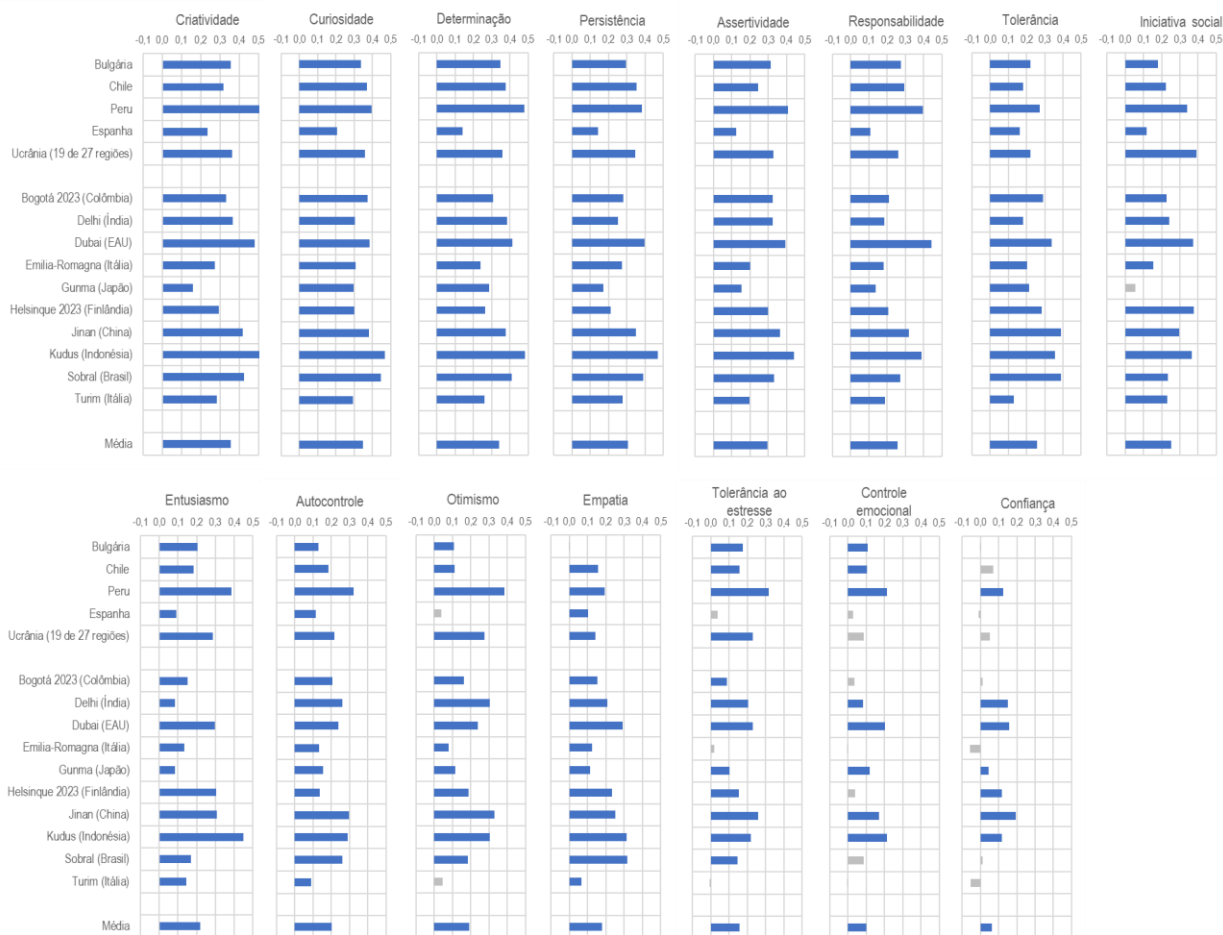
Fonte: OCDE, base de dados da SSES 2023, Tabela B4.35.

StatLink 2 <https://stat.link/agjozu>



**Figura 4.10. Relações entre as competências socioemocionais dos estudantes e a participação em atividades de desenvolvimento de carreira**

Coeficientes de regressão padronizados de competências individuais em relação à quantidade de atividades de desenvolvimento de carreira realizadas, por território



Nota: todos os coeficientes são estatisticamente significativos no limiar de  $p < 0,05$ . Os controlam variáveis de gênero, de contexto socioeconômico e de antecedente migratório.

Fonte: OCDE, base de dados da SSES 2023, Tabela B4.35.

StatLink 2 <https://stat.link/zjy6pf>

### Pretensões para o futuro: expectativas de concluir o ensino superior e de seguir uma carreira profissional ou gerencial

Nesta seção, serão discutidas as relações entre as competências socioemocionais dos estudantes e suas expectativas para o futuro, incluindo se eles têm a expectativa de concluir o ensino

superior<sup>30</sup> e de seguir uma carreira profissional ou gerencial no futuro ou se estão indecisos quanto aos planos de carreira<sup>31</sup>.

Um dos objetivos dos sistemas educacionais é orientar os estudantes sobre as trajetórias educacionais e profissionais que mais se adequam a seus interesses e competências. Dessa forma, informações sobre as expectativas de formação e de carreira dos estudantes e sobre seus preditores podem fornecer insumos aos sistemas educacionais com vista a cumprir esse importante objetivo. Evidências obtidas por estudos longitudinais sugerem que incertezas sobre a carreira e a ausência de pretensões são indicativos de que o estudante não está refletindo criteriosamente sobre a transição para o mundo do trabalho e, assim, devem ser sinais de preocupação para a escola. Os resultados da SSES indicam que estudantes com níveis de desenvolvimento mais baixos nas competências socioemocionais, particularmente em curiosidade, são menos ambiciosos em suas pretensões para o futuro.

### ***A maioria dos estudantes tem grandes pretensões de formação e de carreira***

Em todos os territórios participantes, a maioria dos estudantes afirma ter expectativas de concluir o ensino superior e, na maioria dos territórios, mais da metade dos estudantes manifesta a expectativa de estar seguindo uma carreira profissional ou gerencial aos 30 anos (ver Figura 4.11). Na média dos territórios, 84% dos estudantes manifestam a expectativa de concluir o ensino superior e 57%, de ter uma carreira profissional ou gerencial. Os achados indicam que os estudantes em geral têm grandes aspirações, ainda mais quando tais resultados são associados aos dados de estudantes que manifestam a expectativa de criar um negócio próprio, a serem apresentados mais adiante neste capítulo.

Ainda que tenda a ser ligeiramente menor tanto para estudantes desfavorecidos socioeconomicamente quanto para aqueles com notas acadêmicas mais baixas, a expectativa de concluir o ensino superior e seguir uma carreira profissional ou gerencial é relativamente alta mesmo entre esses grupos (ver Figura 4.11 para uma comparação das expectativas entre estudantes desfavorecidos e favorecidos em cada território). Na média dos territórios, aproximadamente três quartos dos estudantes desfavorecidos e dos estudantes com desempenho acadêmico mais baixo manifestam a expectativa de concluir o ensino superior, e por volta da metade manifesta a expectativa de seguir uma carreira profissional ou gerencial. O dado sugere que, em boa parte, o desempenho aquém desses grupos de

---

<sup>30</sup> Apoiada na educação secundária, a educação superior oferece oportunidades de aprendizado em campos de estudo especializados. Ela abrange o que se conhece por educação acadêmica, mas também a formação profissional avançada (OECD/Eurostat/UNESCO Institute for Statistics, 2015[27]). Perguntou-se aos estudantes de 15 anos qual era o grau de formação mais alto que eles esperavam concluir. A frequência das expectativas dos estudantes de concluir o ensino superior e as relações entre as competências socioemocionais e tal expectativa são avaliadas em 22 territórios.

<sup>31</sup> Perguntou-se aos estudantes de 15 anos que emprego eles esperavam ter aos 30 anos. A informação foi usada para estabelecer duas categorias: planos de seguir uma carreira profissional ou gerencial, ou seja, estudantes que pretendem ter uma ocupação profissional ou gerencial tal como classificadas nos grupos 1 e 2 da Classificação Internacional Uniforme de Ocupações (Ciuo); e planos de carreira indefinidos, ou seja, estudantes que não citaram uma profissão específica que pretendem ter aos 30 anos. A frequência das expectativas dos estudantes de ter pretensões de carreira ou de ter planos indefinidos e as relações entre as competências socioemocionais e essas expectativas foram avaliadas em 22 territórios.

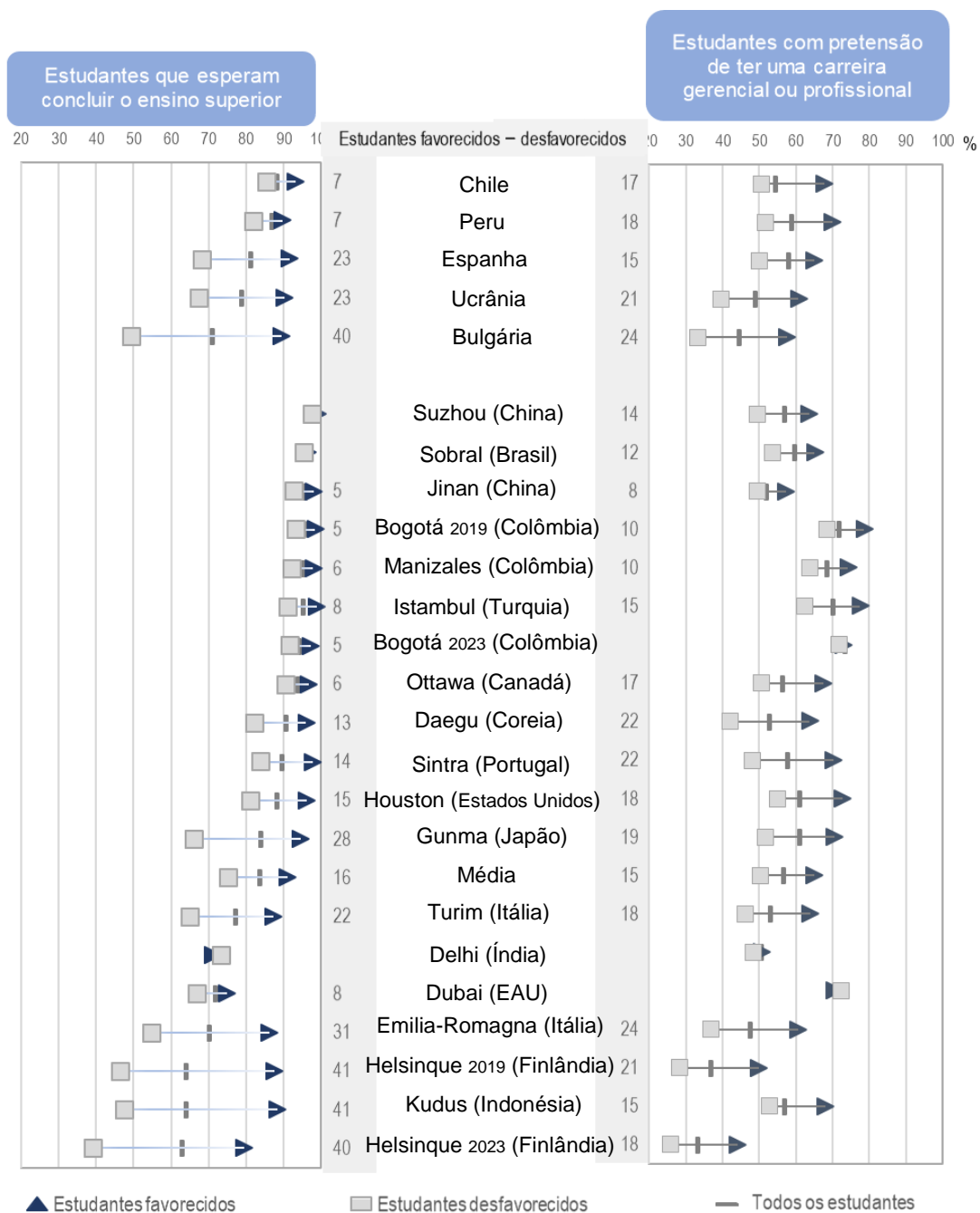
estudantes se deve a disparidades entre as aspirações dos estudantes e os conhecimentos e competências necessários para efetivá-las, e não à ausência de pretensões.

- A expectativa de concluir o ensino superior é particularmente alta em Istambul (Turquia), Jinan (China), Manizales (Colômbia), Sobral (Brasil) e Suzhou (China), onde quase todos os estudantes (mais de 95%) a manifestam. O nível mais baixo é observado em Kudus (Indonésia) e Helsinque (Finlândia), onde aproximadamente dois terços dos estudantes manifestam a expectativa de completar essa etapa da formação.
- Os níveis mais altos de elevadas pretensões de planos de carreira são encontrados em Bogotá (Colômbia), Dubai (Emirados Árabes Unidos) e Istambul (Turquia), onde mais de 7 a cada 10 estudantes manifestam a expectativa de seguir uma carreira profissional ou gerencial; os níveis mais baixos são observados em Helsinque (Finlândia), onde um terço dos estudantes a manifesta.

Embora uma aspiração elevada possa ser indicativa de ambição e motivação por parte do estudante, é possível que no agregado as altas aspirações representem expectativas que não serão cumpridas para uma considerável proporção de estudantes em muitos territórios. De fato, as taxas de expectativa de concluir o ensino superior variam amplamente em relação às recentes taxas de conclusão desta etapa de formação em grande parte dos territórios, mesmo considerando os aumentos no ingresso ao ensino superior em muitos deles. Por exemplo, apesar da ampla variação na expectativa de concluir o ensino superior entre os estudantes de 15 anos de Istambul (Turquia) e os de Helsinque (Finlândia) observada na SSES (mais de 95% em comparação a aproximadamente dois terços, respectivamente), no ano de 2022 a proporção de pessoas que efetivamente concluíram o ensino superior foi a mesma na Turquia e na Finlândia: pouco mais de dois quintos (OECD, 2023<sub>[21]</sub>). As expectativas dos estudantes de Helsinque (Finlândia), em vez de menos ambiciosas, parecem ser mais realistas do que em muitos dos territórios. Esse grau de formação não é necessariamente o mais propício para todos os estudantes, e muitos que o tentam acabam por não concluí-lo – nos países da OCDE, apenas dois quintos dos estudantes de bacharelado obtêm a graduação dentro do tempo previsto no programa do curso (OECD, 2023<sub>[21]</sub>). Sendo assim, em determinados territórios as elevadas expectativas nesse indicador podem exprimir uma falta de conhecimento ou de atratividade de alternativas mais adequadas, como educação vocacional e treinamento.

**Figura 4.11. Expectativas dos estudantes de concluir o ensino superior e seguir uma carreira profissional ou gerencial no futuro, em função de condição socioeconômica**

Diferença na expectativa dos estudantes de concluir o ensino superior e seguir uma carreira profissional ou gerencial, em função de território e condição socioeconômica



Nota: somente as diferenças que apresentam significância estatística no limiar de  $p < 0,05$  estão indicadas pelo nome do território. A população-alvo é constituída apenas de escolas públicas em Delhi (Índia), Houston (Estados Unidos), Ottawa (Canadá) e Sobral (Brasil) e apenas de escolas particulares em Dubai (Emirados Árabes Unidos). As diferenças em função de contexto socioeconômico nesses locais, também no que diz respeito à comparação com os demais territórios e com a média dos territórios, deve ser interpretada com cautela, já que nesses recortes geográficos o contexto de origem dos estudantes provavelmente não está representado em sua plenitude.

Fonte: OCDE, bases de dados da SSES (2019, 2023), Tabelas B4.17, B4.24 e B4.25.

StatLink 2 <https://stat.link/6s7lm4>

### ***Meninas tendem a ser mais ambiciosas com relação a seus planos de formação e de carreira em comparação a meninos***

Uma proporção maior de meninas tem planos ambiciosos para o futuro em comparação a meninos. Na média dos territórios, 88% das meninas manifestam a expectativa de concluir o ensino superior, contra 80% dos meninos; e 61% das meninas manifestam a expectativa de seguir uma carreira profissional ou gerencial, ante 49% dos meninos. Essas expectativas refletem as tendências de ingresso e conclusão do ensino superior: as mulheres constituem uma pequena mas evidente maioria entre os ingressantes nos países da OCDE e apresentam maior probabilidade de completar os estudos do que os homens (OECD, 2023<sub>[21]</sub>).

- Meninas são mais propensas a manifestar a expectativa de concluir o ensino superior em todos os territórios exceto Daegu (Coreia), Jinan (China) e Sobral (Brasil), nos quais se observa uma disparidade em função de gênero pequena ou inexistente.
- Meninas são mais propensas a manifestar a expectativa de seguir uma carreira profissional ou gerencial em todos os territórios exceto Gunma (Japão), onde não se observa diferença em função de gênero. A disparidade em função de gênero nos planos de carreira assume os maiores valores em Houston (Estados Unidos) e Sobral (Brasil); nesses territórios, aproximadamente três quartos das meninas manifestam a expectativa de ter uma carreira profissional ou gerencial, contra quase metade dos meninos. No sentido contrário, meninos são mais propensos a se mostrar indecisos quanto aos planos de carreira na maioria dos territórios, particularmente em Jinan (China).

### ***Estudantes com níveis de desenvolvimento mais altos em competências de abertura ao novo e de desempenho de tarefas são mais ambiciosos em seus planos de formação e carreira***

Estudantes com níveis de desenvolvimento mais altos em **curiosidade** se mostram mais propensos a manifestar a expectativa de concluir o ensino superior e ter uma carreira profissional ou gerencial, em média, em todos os territórios (ver Figura 4.12 e Figura 4.13). Além disso, níveis de desenvolvimento mais altos em **competências de abertura ao novo (tolerância e criatividade)**, **de desempenho de tarefas (persistência, determinação, autocontrole e responsabilidade)** e em

**empatia** estabelecem associação com tais expectativas na maioria dos territórios. A Figura 4.14 e a Figura 4.15 mostram essas relações para cada território.

Como observado anteriormente neste capítulo, estudantes que relatam níveis de desenvolvimento mais altos em curiosidade e em competências de desempenho de tarefas também tendem a ter maiores indicadores acadêmicos. O fato de estudantes com altos níveis de desenvolvimento nessas competências serem os mais propensos a cursar o ensino superior e ter uma carreira profissional ou gerencial demonstra a forte conexão entre êxito na escola e o posterior êxito acadêmico e profissional. Também sugere alguma consonância entre as expectativas dos estudantes e as competências necessárias à adaptação às demandas acadêmicas e ao ambiente culturalmente rico da universidade. Competências de desempenho de tarefas podem se mostrar úteis em face da elevada carga de tarefas e da independência nos estudos que geralmente caracterizam os níveis superiores da educação e que podem impor desafios à transição dos estudantes. Em uma pequena parcela dos territórios, a relação entre competências de desempenho de tarefas e expectativas de concluir o ensino superior se mostrou pequena ou inexistente, o que talvez indique falta de preparo dos estudantes para o ensino superior nessas áreas: aqueles com níveis de desenvolvimento baixos nessas competências e que manifestam a expectativa de ingressar no ensino superior podem estar sob maior risco de desistência. Altas taxas de evasão – quando o estudante abandona o curso antes de concluí-lo – são um problema em muitos países. Uma revisão dos preditores de desempenho acadêmico revelou que, sozinhas, as competências de desempenho de tarefas<sup>32</sup> estabeleceram uma relação positiva não trivial com o desempenho acadêmico no nível superior, mesmo após o controle das variáveis de desempenho acadêmico nas etapas anteriores da educação (Poropat, 2009<sub>[22]</sub>).

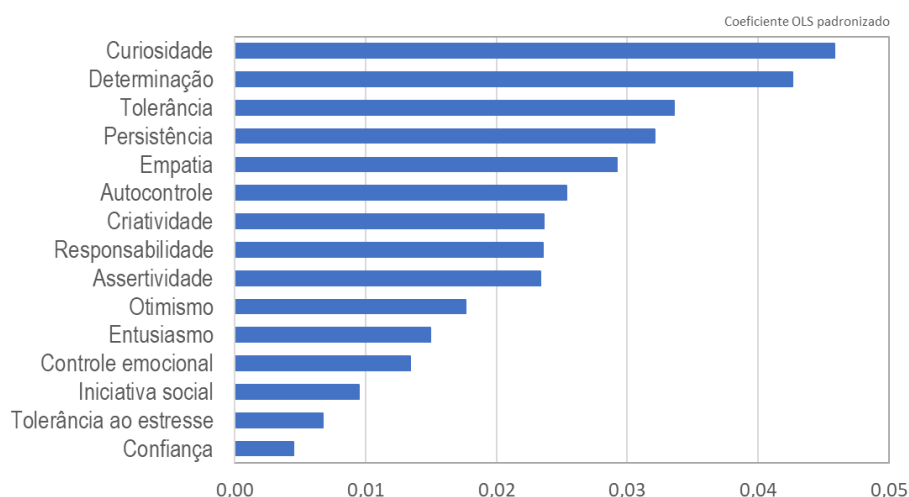
No nível superior, os currículos geralmente são mais complexos e exigem competências de raciocínio mais avançadas, isto é, capacidades críticas, criativas e analíticas que permitam ao indivíduo ir além da mera memorização e rememoração. Assim, a associação entre níveis de desenvolvimento mais altos em **curiosidade** e **criatividade** e a expectativa de ingressar no ensino superior indica grande conformidade entre as competências requeridas por esse empreendimento e as expectativas dos estudantes. Os estudantes com níveis de desenvolvimento altos em **tolerância** são receptivos a pontos de vista e valores diferentes dos seus. Instituições de ensino superior tipicamente são espaços enormes e muitas vezes caracterizados pela diversidade, na medida em que atraem docentes e funcionários de áreas muito mais vastas do que uma escola de educação básica ou fundamental. Estudantes com níveis de desenvolvimento mais altos em tolerância estarão mais preparados para interagir com pessoas das mais diversas origens e com as mais diversas visões de mundo.

---

<sup>32</sup> O estudo a que se faz referência trata da conscienciosidade, dimensão dos Cinco Grandes Fatores de Personalidade na qual se baseia o domínio de desempenho de tarefas da matriz de avaliação de competências socioemocionais.

### Figura 4.12. Relações entre as competências socioemocionais dos estudantes e a expectativa de concluir o ensino superior, por território

Coefficientes de regressão padronizada das competências individuais dos estudantes em relação à expectativa de concluir o ensino superior, por território



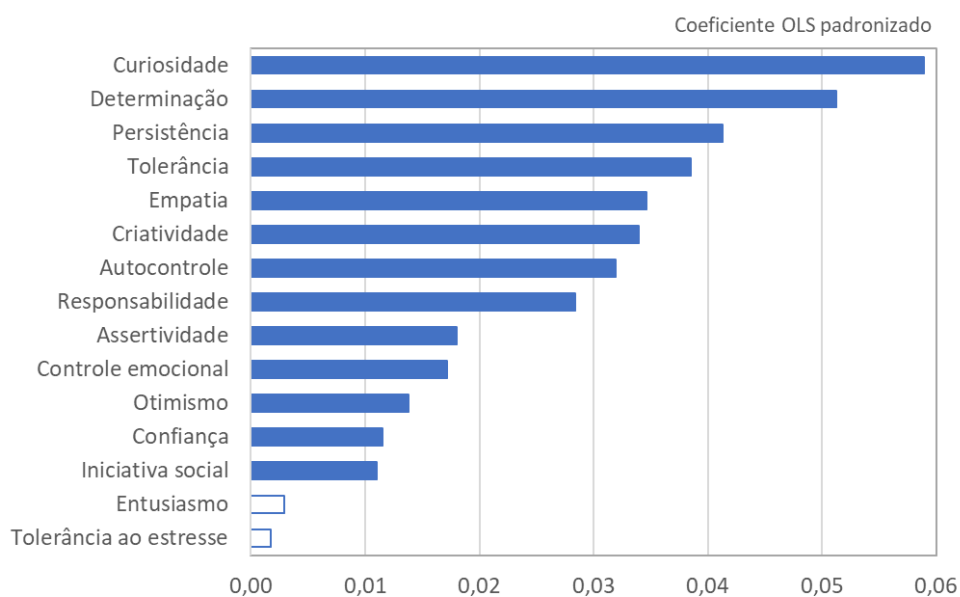
Nota: os coeficientes estatisticamente significativos estão no limiar de  $p < 0,05$ . Os modelos obedecem ao controle das variáveis de gênero, de condição socioeconômica e de antecedente de migração.

Fonte: OCDE, base de dados da SSES 2023, Tabela B4.19.

StatLink 2 <https://stat.link/r9wzc0>

### Figura 4.13. Relações entre as competências socioemocionais dos estudantes e a expectativa de ter uma carreira profissional ou gerencial

Coefficientes de regressão padronizada das competências individuais dos estudantes em relação à expectativa de ter uma carreira profissional ou gerencial, na média dos territórios



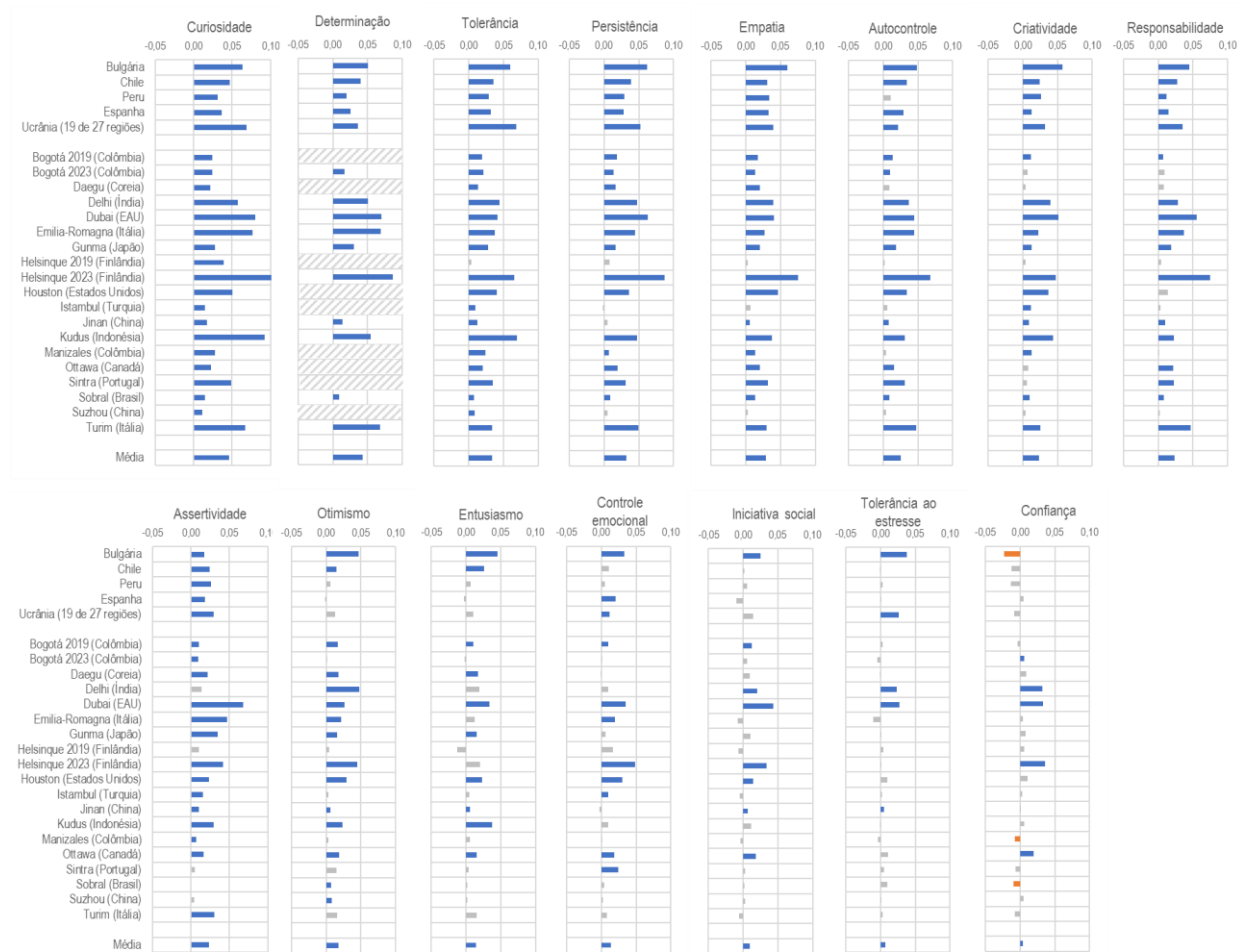
Nota: os coeficientes estatisticamente significativos no limiar de  $p < 0,05$  estão preenchidos com cor; os coeficientes sem significância estatística estão apenas contornados. Os modelos obedecem ao controle das variáveis de gênero, de condição socioeconômica e de antecedente de migração.

Fonte: OCDE, base de dados da SSES 2023, Tabela B4.30.

StatLink 2 <https://stat.link/2xlaf4>

**Figura 4.14. Relações entre as competências socioemocionais dos estudantes e a expectativa de concluir o ensino superior, por território**

Coeficientes de regressão padronizada das competências individuais dos estudantes em relação à expectativa de concluir o ensino superior, por território



Nota: os coeficientes estatisticamente significativos estão no limiar de  $p < 0,05$ . Os modelos obedecem ao controle das variáveis de gênero, de condição socioeconômica e de antecedente de migração.

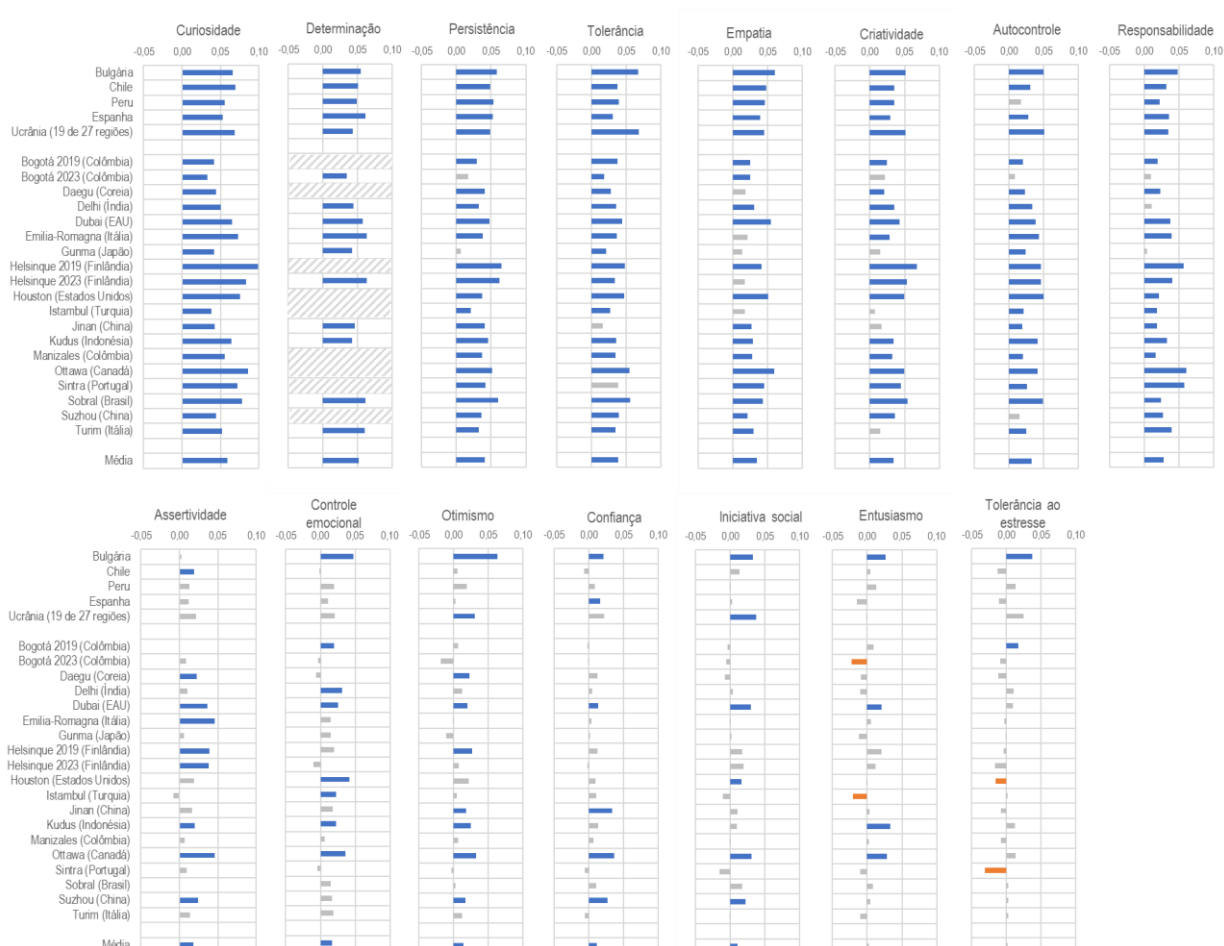
Fonte: OCDE, base de dados da SSES 2023, Tabela B4.19.

StatLink 2 <https://stat.link/vmwhxy>



## Figura 4.15. Relações entre as competências socioemocionais dos estudantes e a expectativa de ter uma carreira profissional ou gerencial, por território

Coefficientes de regressão padronizada das competências individuais dos estudantes em relação à expectativa de ter uma carreira profissional ou gerencial, por território



Nota: os coeficientes estatisticamente significativos estão no limiar de  $p < 0,05$ . Os modelos obedecem ao controle das variáveis de gênero, de condição socioeconômica e de antecedente de migração.

Fonte: OCDE, base de dados da SSSES 2023, Tabela B4.30.

StatLink 2 <https://stat.link/tnbdc4>

## Planos profissionais dos estudantes: expectativas de seguir carreiras de alta demanda ou criar um negócio próprio

Nesta seção, são investigadas as relações entre as competências socioemocionais dos estudantes e seus planos profissionais, isto é, suas expectativas de trabalhar em setores específicos ou de criar um negócio próprio.

Uma importante função dos sistemas educacionais é preparar os estudantes para o mercado de trabalho futuro. A compreensão das atuais aspirações dos estudantes e de seus preditores pode ajudar

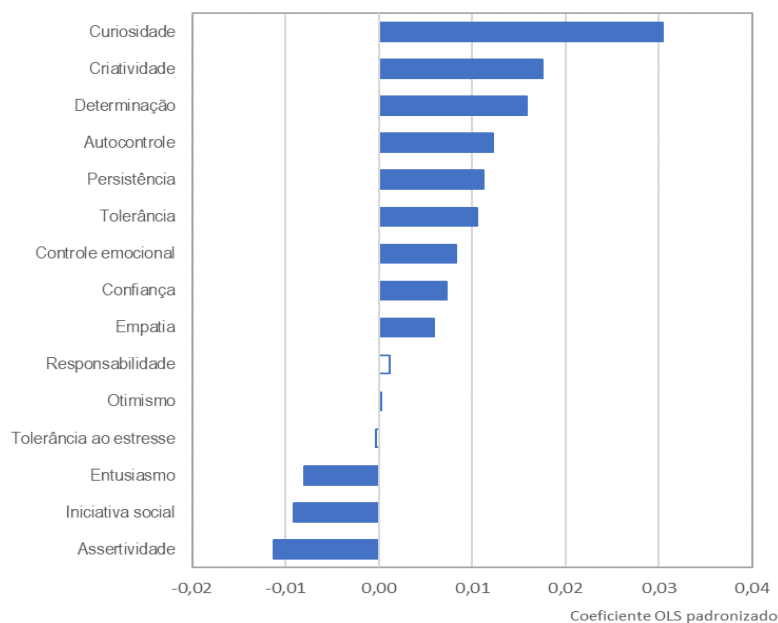
os sistemas educacionais e as economias e se prepararem para o futuro. O alinhamento dos jovens a um mercado de trabalho que leve em conta o futuro é explorado aqui com base na expectativa dos estudantes de seguir uma de várias ocupações caracterizadas pela alta procura ou de criar um negócio próprio. A atividade empresarial exerce um papel vital no desenvolvimento econômico na medida em que gera empregos e inovações e estimula a competitividade de mercado. Os resultados da SSES revelam que, já aos 15 anos, os estudantes estão selecionando carreiras e desenvolvendo um propósito empreendedor os quais estão em consonância com sua autoavaliação das competências socioemocionais.

***Estudantes com níveis de desenvolvimento mais altos em curiosidade e criatividade são mais propensos a manifestar a expectativa de seguir uma carreira nas áreas de tecnologia da informação e comunicação, ciências e engenharia***

Níveis de desenvolvimento mais altos em **curiosidade** e, em menor grau, em **criatividade** e em **competências de desempenho de tarefas (determinação, autocontrole e persistência)** estão associados com uma maior expectativa de seguir carreira em tecnologia da informação e comunicação, ciências e engenharia (ver Figura 4.16).

**Figura 4.16. Relações entre as competências socioemocionais dos estudantes e a expectativa de uma carreira em tecnologia da informação e comunicação, ciências e engenharia, na média dos territórios**

Efeito do aumento de um desvio padrão em dada competência socioemocional sobre a probabilidade de manifestar a expectativa de uma carreira em tecnologia da informação e comunicação, ciências e engenharia



Nota: os coeficientes estatisticamente significativos no limiar de  $p < 0,05$  estão preenchidos com cor; os coeficientes sem significância estatística estão apenas contornados. Os modelos obedecem ao controle das variáveis de gênero, de condição socioeconômica e de antecedente de migração. As áreas de tecnologia da informação e comunicação, ciências e engenharia correspondem aos códigos 21, 25, 31 e 35 da Ciuo.

Fonte: OCDE, base de dados da SSES 2023, Tabela B4.39.

StatLink 2 <https://stat.link/w2shd7>

A associação entre curiosidade e a expectativa de uma carreira em tecnologia da informação e comunicação, ciências e engenharia sugere conformidade entre as competências dos estudantes e a escolha de carreira: o desejo de buscar novas informações e de compreender a fundo o motivo de um fenômeno é um motor da inovação científica e do progresso. O fato de que a curiosidade e as competências de desempenho de tarefas são as que estabelecem a associação mais forte com a expectativa de concluir o ensino superior igualmente indica conformidade, já que tais carreiras geralmente requerem altos graus de formação.

***Em uma minoria de territórios, estudantes com níveis de desenvolvimento mais baixos em competências de engajamento com os outros são mais propensos a manifestar a expectativa de seguir uma carreira nas áreas de tecnologia da informação e comunicação, ciências e engenharia***

Em alguns territórios, níveis de desenvolvimento mais baixos em **competências de engajamento com os outros (assertividade, iniciativa social e entusiasmo)** estão associados a maiores expectativas de uma carreira em tecnologia da informação e comunicação, ciências e engenharia. Isso sugere que estudantes que tendem a ser mais tímidos e menos confiantes socialmente esperam que uma carreira em tecnologia da informação e comunicação, ciências e engenharia não requeira tanta interação interpessoal e consista principalmente de trabalhos realizados de forma independente. Ainda que a capacidade de trabalhar autonomamente constitua um elemento importante nesses setores, competências interpessoais não deixam de ser um requisito fundamental para, por exemplo, trabalhar em colaboração com outros profissionais, realizar apresentações ou comunicar resultados para financiadores, formuladores de políticas e o público em geral. Para tanto, são necessárias pessoas com competências e pretensões de liderança, ainda mais se se considerar a relevância de tais carreiras para o mercado de trabalho do futuro. Como ficou demonstrado durante a pandemia de covid-19, a comunidade científica precisa ser capaz de interagir interpessoalmente de modo a expandir o letramento científico, passar confiança à sociedade e debelar informações incorretas ou falsas. Conforme as capacidades e os efeitos da digitalização – incluindo aí a inteligência artificial – crescem sem parar, as competências de liderança e comunicação se tornam cada vez mais inestimáveis para os especialistas dessas áreas.

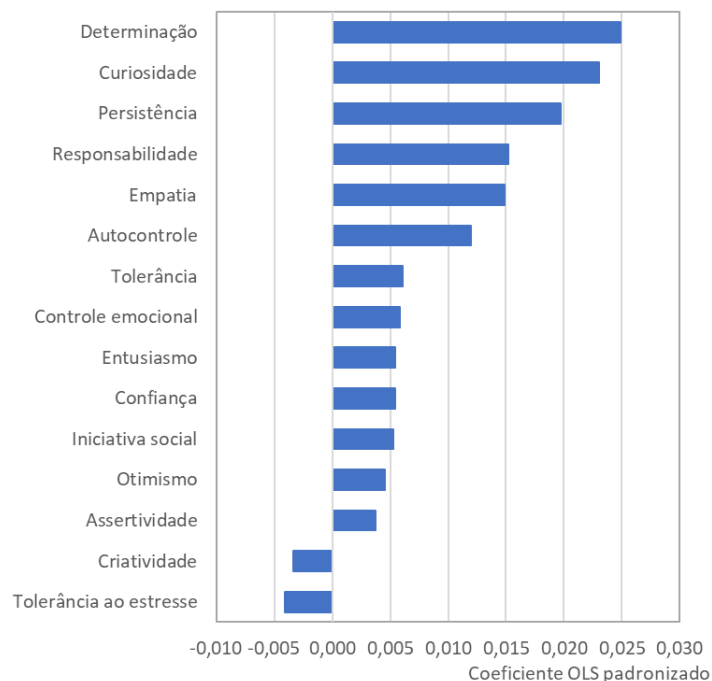
***Estudantes com níveis de desenvolvimento mais altos em curiosidade, competências de desempenho de tarefas e empatia são mais propensos a manifestar a expectativa de seguir uma carreira na área de saúde***

Na maioria dos territórios, níveis de desenvolvimento mais altos em **competências de desempenho de tarefas (determinação, persistência, responsabilidade e autocontrole), curiosidade e empatia** estão associados a uma maior expectativa de seguir uma carreira na área de saúde (ver Figura 4.17).

A ocupação no setor de saúde mais comumente esperada pelos estudantes é a de médico, o que está em consonância com duas das motivações mais frequentemente relatadas por estudantes de medicina: interesse intelectual ou o desejo de ajudar os outros (Goel et al., 2018<sup>[23]</sup>). Além disso, a relação entre determinação e persistência – as competências que estabelecem a relação mais forte com desempenho acadêmico – é consistente com o nível de profundidade e de tempo de estudo que uma carreira na medicina geralmente exige.

**Figura 4.17. Relações entre as competências socioemocionais dos estudantes e a expectativa de uma carreira na área da saúde, na média dos territórios**

Efeito do aumento de um desvio padrão em dada competência socioemocional sobre a probabilidade de manifestar a expectativa de uma carreira na área da saúde



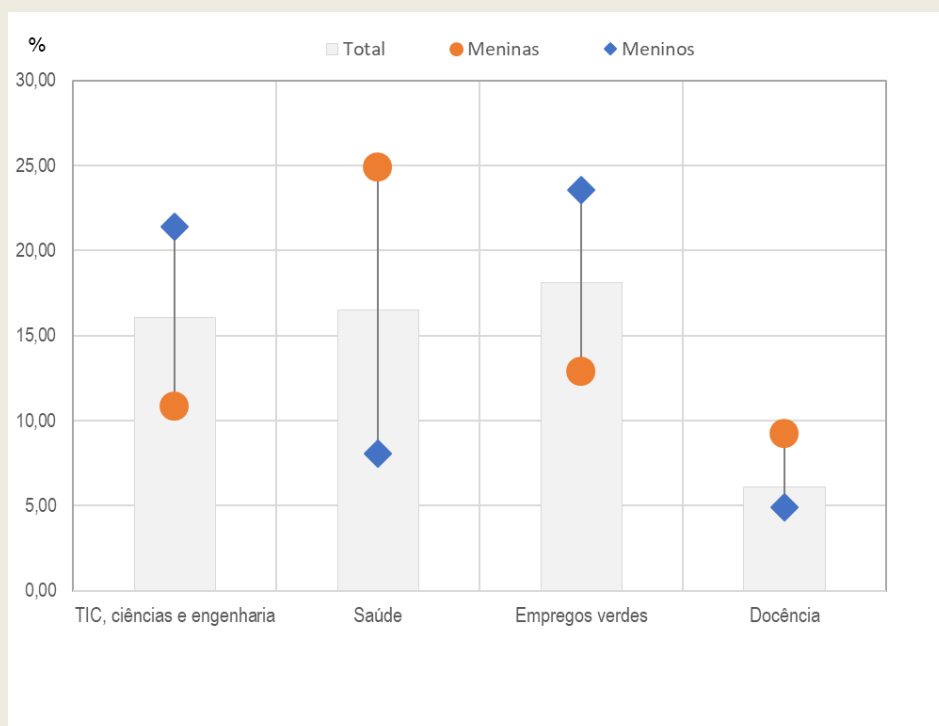
Nota: todos os coeficientes são estatisticamente significativos no limiar de  $p < 0,05$ . O modelo obedece ao controle de variáveis de gênero, de contexto socioeconômico e de antecedente migratório. As áreas de saúde correspondem aos códigos 22, 32 e 2634 da Ciuo.

### Quadro 4.2. Níveis de expectativa de ter uma profissão de alta demanda

Na média dos territórios, carreiras nas áreas de tecnologia da informação e comunicação, ciências e engenharia; saúde; e em empregos verdes se mostraram igualmente populares entre os estudantes de 15 anos: aproximadamente 1 a cada 6 manifesta a expectativa de trabalhar em cada um desses setores no futuro (ver Tabela A4.37). A docência é uma carreira menos atraente para estudantes de 15 anos do que outras profissões de alta demanda, exceto em Delhi (Índia), Jinan (China) e Suzhou (China), onde a docência apresentou popularidade similar ou maior em comparação aos demais setores. A docência é particularmente impopular em Dubai (Emirados Árabes Unidos), onde apenas 1% dos estudantes manifesta a expectativa de seguir nessa profissão, assim como em Houston (Estados Unidos), Bogotá (Colômbia), Ottawa (Canadá), Sintra (Portugal) e Sobral (Brasil). A impopularidade comparativa da carreira na docência se coaduna ao contexto de baixa oferta de professores observado em muitos países (OECD, 2023<sup>[21]</sup>).

### Figura 4.18. Estudantes que manifestam a expectativa de seguir carreira em setores de alta demanda

Porcentagem de estudantes que manifestam a expectativa de trabalhar em: tecnologia da informação e comunicação; saúde; empregos verdes; e docência, em função de gênero, na média dos territórios



Nota: todas as diferenças são estatisticamente significativas no limiar de  $p < 0,05$ . As áreas de tecnologia da informação e comunicação, ciências e engenharia correspondem aos códigos 21, 25, 31 e 35 da Ciuo; as áreas de saúde, aos códigos 22, 32 e 2634; e a docência, ao código 23. Os empregos verdes dizem respeito a ocupações “ecologicamente corretas” tal como classificadas em: Scholl, N., Turban, S. e Gal P. (2023), “The green side of productivity: An international classification of green and brown occupations”, *OCDE Productivity Working Papers*, n. 33, OCDE Publishing, Paris.  
Fonte: OCDE, base de dados da SSES 2023, Tabelas B4.37 e B4.38.

StatLink 2 <https://stat.link/7o0wnd>

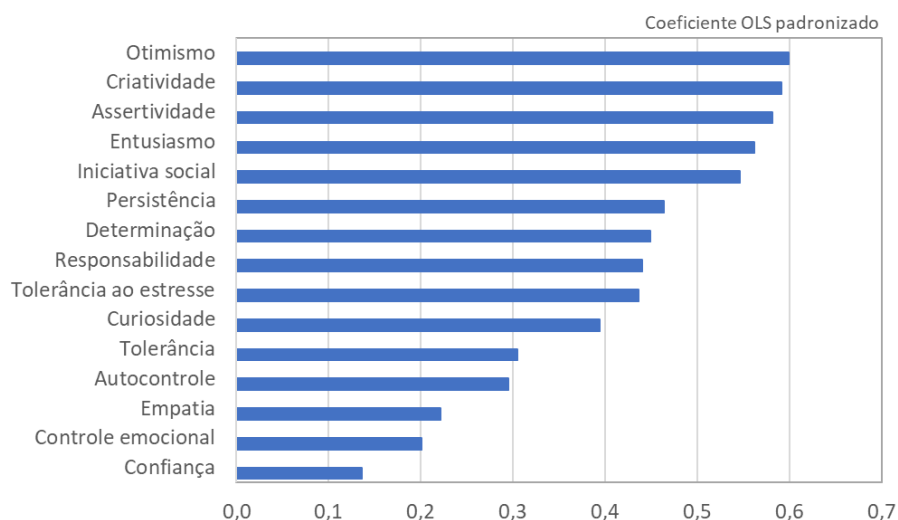
Há diferenças em função de gênero nas expectativas de seguir carreira nessas profissões. Em todos os territórios, meninos se mostram mais propensos a manifestar interesse nas áreas de tecnologia da informação e comunicação, ciências e engenharia e em empregos verdes em comparação a meninas. Em contraste, meninas não mais propensas a manifestar interesse em carreiras nos setores de saúde e na docência. Em muitos territórios, estudantes favorecidos socioeconomicamente são mais propensos a manifestar a expectativa de uma carreira em tecnologia da informação e comunicação, ciências e engenharia do que estudantes desfavorecidos, assim como a manifestar a expectativa de carreiras na área da saúde e empregos verdes em determinados territórios.

***Estudantes com níveis mais altos em competências de engajamento com os outros, otimismo e criatividade são mais propensos a manifestar a expectativa de criar o próprio negócio***

Em níveis de desenvolvimento mais altos, a maioria das competências socioemocionais estabelece associação com a expectativa de criar o próprio negócio no futuro. As relações mais fortes e consistentes se dão com as **competências de engajamento com os outros (entusiasmo, assertividade e iniciativa social), otimismo, criatividade e competências de desempenho de tarefas** (ver Figura 4.19). A Figura 4.21 apresenta as relações tais como se dão em cada território.

### Figura 4.19. Relações entre as competências socioemocionais dos estudantes e sua intenção de empreender

Coeficientes de regressão padronizada das competências individuais em relação à intenção de empreender dos estudantes, na média dos territórios



Nota: todos os coeficientes são estatisticamente significativos no limiar de  $p < 0,05$ . O modelo obedece ao controle de variáveis de gênero, de contexto socioeconômico e de antecedente migratório. A intenção de empreender é medida em uma escala de 0 a 10.

Fonte: OCDE, base de dados da SSES 2023, Tabela B4.49.

StatLink 2 <https://stat.link/iujz8l>

Da mesma forma que ocorre com os planos profissionais, estas relações exprimem certa consonância entre os objetivos profissionais dos estudantes e suas competências. Muitas dessas competências socioemocionais estão associadas à criação de um negócio, assim como a sua subsequente administração e a seu sucesso (Rauch and Frese, 2007<sup>[24]</sup>). Contudo, dadas as grandes proporções de estudantes que manifestam a expectativa de criar o próprio negócio (ver Quadro 4.2), é provável que, para muitos, a intenção de empreender não se concretize ou fracasse. No caso de alguns, isso poderá se dever a que suas competências não estão em consonância com seus propósitos. Em particular, o fato de que entusiasmo e otimismo estabelecem uma relação mais forte com o objetivo de criar o próprio negócio do que determinação – a qual tende a ser um maior preditor de êxito – talvez explique por que muitos dos estudantes que têm a intenção de empreender não chegam a criar um negócio ou por que seus empreendimentos fracassam logo no início. Audácia, entusiasmo e otimismo são necessários para identificar e explorar oportunidades em situações de incerteza, porém também podem gerar prognósticos irrealistas do futuro. A combinação de uma elevada audácia com falta de conhecimento e de experiência está particularmente associada a más decisões de negócio e a fracassos precoces (Korunka et al., 2010<sup>[25]</sup>; Åstebro et al., 2014<sup>[26]</sup>). Além disso, ainda que muitos estudantes possuam as competências necessárias para maximizar as chances de sucesso, elas constituem apenas um dos fatores que concorrem para o êxito de um negócio. As características, a personalidade e as competências dos estudantes são fatores importantes, mas o contexto em que o negócio é criado e os recursos que

estão disponíveis aos empreendedores tendem a ser mais decisivos para evitar a falência (Korunka et al., 2010<sup>[25]</sup>).

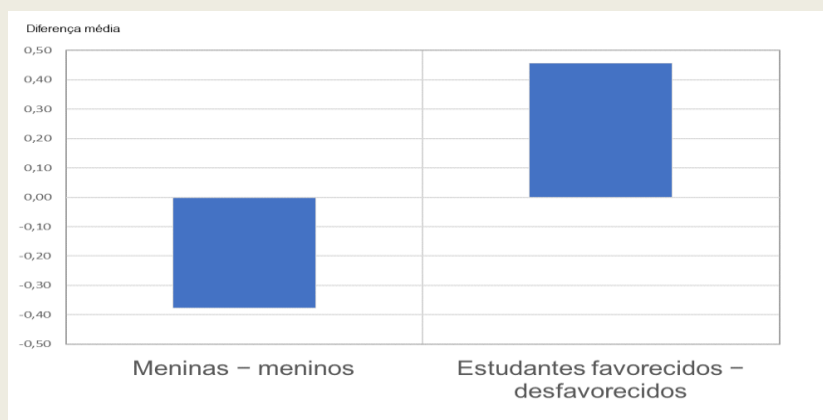
### Quadro 4.3. Níveis de expectativa de criar o próprio negócio nos territórios participantes

Na média dos territórios, quase metade dos estudantes de 15 anos afirma ser provável ou muito provável que criem o próprio negócio. Tal expectativa se mostra mais comum em alguns territórios do que em outros. Em Gunma (Japão) e Jinan (China), ela é manifestada por menos de 1 a cada 5 estudantes, ao passo que em Bogotá (Colômbia) e no Peru aproximadamente dois terços dos estudantes a manifestam. Em Kudus (Indonésia), esse número é próximo de três quartos.

Na maioria dos territórios, observa-se que meninos são mais propensos a manifestar a expectativa de começar o próprio negócio; as exceções são Kudus (Indonésia) e Peru, onde a maior propensão ocorre entre as meninas, e Bogotá (Colômbia), Chile, Sobral (Brasil) e Ucrânia, onde não se observa diferença significativa. Estudantes favorecidos socioeconomicamente são mais propensos a manifestar a expectativa de começar o próprio negócio do que estudantes desfavorecidos, porém isso não ocorre no Peru, onde os desfavorecidos apresentam maior propensão, e no Chile, em Bogotá (Colômbia) e em Sobral (Brasil), onde não há diferença significativa.

### Figura 4.20. Intenção de empreender, em função de características dos estudantes

Diferença no índice de intenção de empreender dos estudantes, em função de gênero e condição socioeconômica, na média dos territórios



Nota: as diferenças estatisticamente significativas no limiar de  $p < 0,05$  estão preenchidas com cor; as diferenças sem significância estatística estão apenas contornadas. A intenção de empreender é medida em uma escala de 0 a 10.

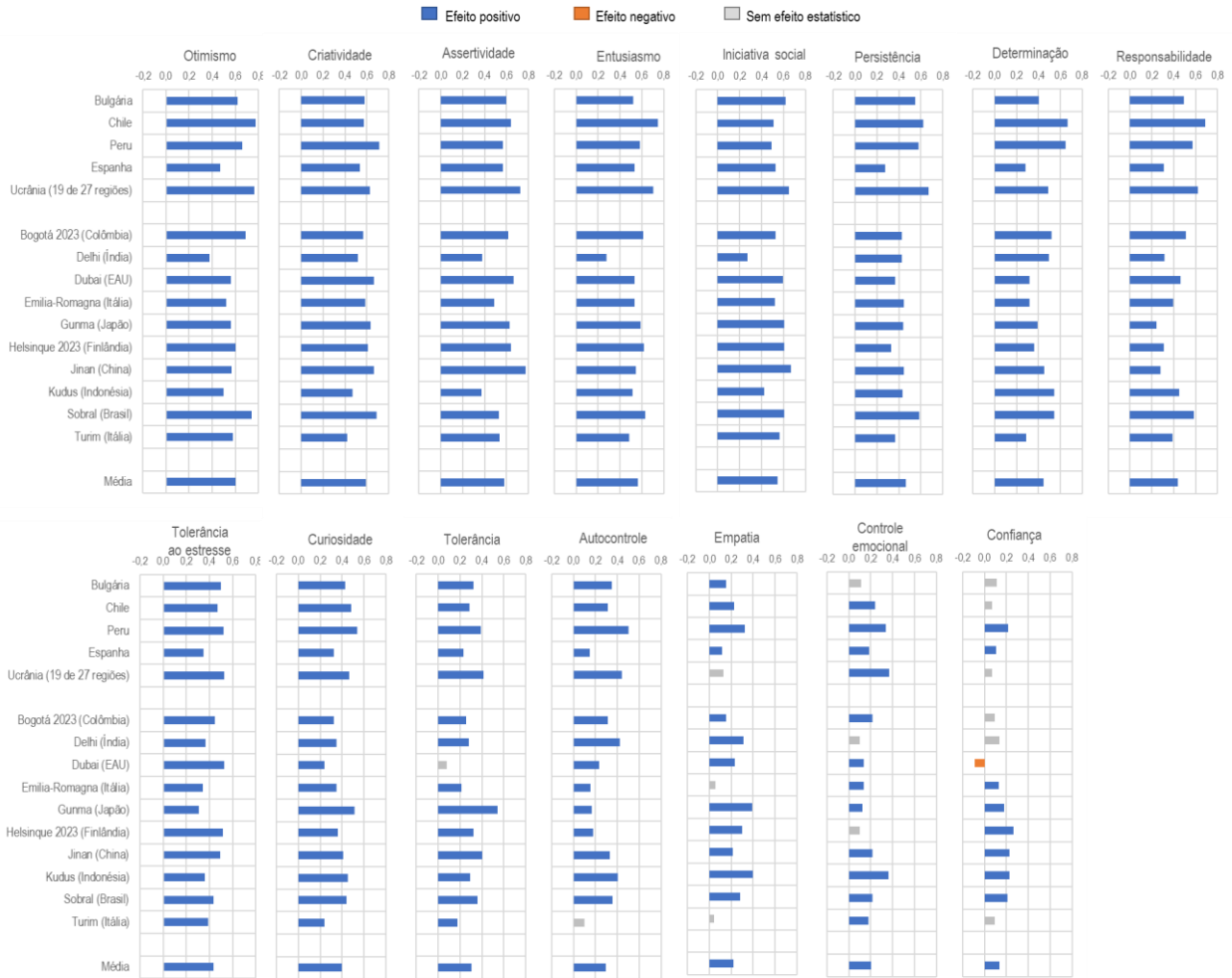
Fonte: OCDE, base de dados da SSES 2023, Tabela B4.48.

StatLink 2 <https://stat.link/ys0u1b>



**Figura 4.21. Relações entre as competências socioemocionais dos estudantes e a intenção de empreender, por território**

Coeficientes de regressão padronizada de competências individuais em relação à intenção de empreender dos estudantes, por território



Nota: os coeficientes estatisticamente significativos estão no limiar de  $p < 0,05$ . Os modelos obedecem ao controle das variáveis de gênero, de condição socioeconômica e de antecedente de migração. A intenção de empreender é medida em uma escala de 0 a 10.

Fonte: OCDE, base de dados da SSES 2023, Tabela B4.49.

StatLink 2 <https://stat.link/zbp1e7>

## Tabelas do Capítulo 4

As tabelas disponíveis online podem ser acessadas pelo StatLink.

Tabelas do Capítulo 4. 4 Êxito acadêmico e perspectivas de carreira

<b>Tabela</b>	<b>Título</b>
<b>Tabela B4.1</b>	Relação entre as notas em matemática e as competências socioemocionais dos estudantes
<b>Tabela B4.2</b>	Relação entre as notas em matemática e as competências socioemocionais dos estudantes, em função de gênero
<b>Tabela B4.3</b>	Relação entre as notas em matemática e as competências socioemocionais dos estudantes, em função de condição socioeconômica
<b>Tabela B4.4</b>	Relação entre as notas em leitura e as competências socioemocionais dos estudantes
<b>Tabela B4.5</b>	Relação entre as notas em leitura e as competências socioemocionais dos estudantes, em função de gênero
<b>Tabela B4.6</b>	Relação entre as notas em leitura e as competências socioemocionais dos estudantes, em função de condição socioeconômica
<b>Tabela B4.7</b>	Relação entre as notas em arte e as competências socioemocionais dos estudantes
<b>Tabela B4.8</b>	Relação entre as notas em arte e as competências socioemocionais dos estudantes, em função de gênero
<b>Tabela B4.9</b>	Relação entre as notas em arte e as competências socioemocionais dos estudantes, em função de condição socioeconômica
<b>Tabela B4.10</b>	Absenteísmo e atraso
<b>Tabela B4.11</b>	Absenteísmo e atraso, em função de características dos estudantes
<b>Tabela B4.12</b>	Absenteísmo e atraso, em função de desempenho escolar
<b>Tabela B4.13</b>	Relação entre absenteísmo e atraso e competências socioemocionais
<b>Tabela B4.14</b>	Relação entre absenteísmo e atraso e competências socioemocionais, em função de gênero
<b>Tabela B4.15</b>	Relação entre absenteísmo e atraso e competências socioemocionais, em função de condição socioeconômica
<b>Tabela B4.16</b>	Relação entre absenteísmo e atraso e competências socioemocionais, em função de desempenho escolar
<b>Tabela B4.17</b>	Estudantes que manifestam a expectativa de concluir o ensino superior, em função de características dos estudantes
<b>Tabela B4.18</b>	Estudantes que manifestam a expectativa de concluir o ensino superior, em função de desempenho escolar
<b>Tabela B4.19</b>	Relação entre a expectativa de concluir o ensino superior e competências socioemocionais
<b>Tabela B4.20</b>	Relação entre a expectativa de concluir o ensino superior e competências socioemocionais, em função de gênero
<b>Tabela B4.21</b>	Relação entre a expectativa de concluir o ensino superior e competências socioemocionais, em função de condição socioeconômica
<b>Tabela B4.22</b>	Relação entre a expectativa de concluir o ensino superior e competências socioemocionais, em função de desempenho escolar
<b>Tabela B4.23</b>	Expectativas acadêmicas dos estudantes
<b>Tabela B4.24</b>	Preparação dos estudantes para o trabalho – o que pensam sobre o futuro
<b>Tabela B4.25</b>	Preparação dos estudantes para o trabalho – o que pensam sobre o futuro, em função de características dos estudantes
<b>Tabela B4.26</b>	Preparação dos estudantes para o trabalho – o que pensam sobre o futuro, em função de desempenho escolar
<b>Tabela B4.27</b>	Relação entre indecisão de carreira e as competências socioemocionais dos estudantes
<b>Tabela B4.28</b>	Relação entre indecisão de carreira e as competências socioemocionais dos estudantes, em função de gênero
<b>Tabela B4.29</b>	Relação entre indecisão de carreira e as competências socioemocionais dos estudantes, em função de condição socioeconômica
<b>Tabela B4.30</b>	Relação entre pretensão de carreira dos estudantes e as competências socioemocionais
<b>Tabela B4.31</b>	Relação entre pretensão de carreira dos estudantes e as competências socioemocionais, em função de gênero

<b>Tabela B4.32</b>	Relação entre a pretensão de carreira dos estudantes e as competências socioemocionais, em função de condição socioeconômica
<b>Tabela B4.33</b>	Preparo dos estudantes para a carreira – exploração e experiência
<b>Tabela B4.34</b>	Preparo dos estudantes para a carreira – exploração e experiência, em função de características dos estudantes
<b>Tabela B4.35</b>	Relação entre participação em atividades de exploração de carreira e competências socioemocionais
<b>Tabela B4.36</b>	Relação entre participação em atividades de exploração de carreira e competências socioemocionais, em função de condição socioeconômica
<b>Tabela B4.37</b>	Estudantes que manifestam a expectativa de seguir carreira em setores em expansão
<b>Tabela B4.38</b>	Estudantes que manifestam a expectativa de seguir carreira em setores em expansão, em função de características dos estudantes
<b>Tabela B4.39</b>	Relação entre a expectativa dos estudantes de seguir carreira em TIC, ciências e engenharia e competências socioemocionais
<b>Tabela B4.40</b>	Relação entre a expectativa dos estudantes de seguir carreira em TIC, ciências e engenharia e competências socioemocionais, em função de gênero
<b>Tabela B4.41</b>	Relação entre a expectativa dos estudantes de seguir carreira na área da saúde e competências socioemocionais
<b>Tabela B4.42</b>	Relação entre a expectativa dos estudantes de seguir carreira na área da saúde e competências socioemocionais, em função de gênero
<b>Tabela B4.43</b>	Relação entre a expectativa dos estudantes de ter um emprego verde e competências socioemocionais
<b>Tabela B4.44</b>	Relação entre a expectativa dos estudantes de ter um emprego verde e competências socioemocionais, em função de gênero
<b>Tabela B4.45</b>	Relação entre a expectativa dos estudantes de seguir carreira na docência e competências socioemocionais
<b>Tabela B4.46</b>	Relação entre a expectativa dos estudantes de seguir carreira na docência e competências socioemocionais, em função de gênero
<b>Tabela B4.47</b>	Intenção de empreender dos estudantes
<b>Tabela B4.48</b>	Intenção de empreender dos estudantes, em função de características dos estudantes
<b>Tabela B4.49</b>	Relação entre a intenção de empreender dos estudantes e as competências socioemocionais
<b>Tabela B4.50</b>	Relação entre a intenção de empreender dos estudantes e as competências socioemocionais, em função de gênero
<b>Tabela B4.51</b>	Relação entre a intenção de empreender dos estudantes e as competências socioemocionais, em função de condição socioeconômica
<b>Tabela B4.52</b>	Expectativa de ascensão social dos estudantes
<b>Tabela B4.53</b>	Expectativa de ascensão social dos estudantes, em função de desempenho escolar
<b>Tabela B4.54</b>	Expectativa de ascensão social, em função de características dos estudantes
<b>Tabela B4.55</b>	Relação entre a expectativa de ascensão social dos estudantes e as competências socioemocionais

StatLink 2 <https://stat.link/>

## Referências

- Ahn, J. *et al.* (2022), “Testing Reciprocal Associations between Parenting and Youth’s Motivational Resources of Career Decision-Making Agency during the Postsecondary Transition”, *Journal of Youth and Adolescence*, v. 51/12, p. 2396-2410, <https://doi.org/10.1007/s10964-022-01672-8>. [17]
- Åstebro, T. *et al.* (2014), “Seeking the Roots of Entrepreneurship: Insights from Behavioral Economics”, *Journal of Economic Perspectives*, v. 28/3, p. 49-70, <https://doi.org/10.1257/jep.28.3.49>. [26]

- Batruch, A. *et al.* (2023), "Are tracking recommendations biased? A review of teachers' role in the creation of inequalities in tracking decisions", *Teaching and Teacher Education*, v. 123, p. 103985, <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103985>. [11]
- Brown, B. e J. Larson (2009), *Peer Relationships in Adolescence*, Wiley, <https://doi.org/10.1002/9780470479193.adlpsy002004>. [14]
- Chung, J. e S. Lee (2019), "Dropout early warning systems for high school students using machine learning", *Children and Youth Services Review*, v. 96, p. 346-353, <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.11.030>. [2]
- Covacevich, C. *et al.* (2021), "Indicators of teenage career readiness: An analysis of longitudinal data from eight countries", *OCDE Education Working Papers*, n. 258, OCDE Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/cec854f8-en>. [16]
- Goel, S. *et al.* (2018), "What motivates medical students to select medical studies: a systematic literature review", *BMC Medical Education*, v. 18/1, <https://doi.org/10.1186/s12909-018-1123-4>. [23]
- Hadar, L. e M. Tirosh (2019), "Creative thinking in mathematics curriculum: An analytic framework", *Thinking Skills and Creativity*, v. 33, p. 100585, <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2019.100585>. [12]
- Kashdan, T. e M. Yuen (2007), "Whether highly curious students thrive academically depends on perceptions about the school learning environment: A study of Hong Kong adolescents", *Motivation and Emotion*, v. 31/4, p. 260-270, <https://doi.org/10.1007/s11031-007-9074-9>. [8]
- Keppens, G. e B. Spruyt (2017), "The School as a Socialization Context", *Youth & Society*, v. 51/8, p. 1145-1166, <https://doi.org/10.1177/0044118x17722305>. [10]
- Korunka, C. *et al.* (2010), "Personal characteristics, resources, and environment as predictors of business survival", *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, v. 83/4, p. 1025-1051, <https://doi.org/10.1348/096317909x485135>. [25]
- O'Connor, M. e S. Paunonen (2007), "Big Five personality predictors of post-secondary academic performance", *Personality and Individual Differences*, v. 43/5, p. 971-990, <https://doi.org/10.1016/j.paid.2007.03.017>. [13]
- OCDE (2023), *Education at a Glance 2023: OCDE Indicators*, OCDE Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/e13bef63-en>. [21]
- OCDE (2023), *PISA 2022 Results (Volume II): Learning During – and From – Disruption*, PISA, OCDE Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/a97db61c-en>. [4]
- OCDE (2021), *Beyond Academic Learning*, OCDE Publishing, <https://doi.org/10.1787/92a11084-en>. [15]
- OCDE (2019), *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, TALIS, OCDE Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>. [1]
- OCDE/Eurostat/UNESCO Institute for Statistics (2015), *ISCED 2011 Operational Manual: Guidelines for Classifying National Education Programmes and Related Qualifications*, OCDE Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264228368-en>. [27]

- Poropat, A. (2009), "A meta-analysis of the five-factor model of personality and academic performance", *Psychological Bulletin*, v. 135/2, p. 322-338, <https://doi.org/10.1037/a0014996>. [22]
- Rauch, A. e 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*, v. 16/4, p. 353-385, <https://doi.org/10.1080/13594320701595438>. [24]
- Roth, T. (2018), "The influence of parents' social capital on their children's transition to vocational training in Germany", *Social Networks*, v. 55, p. 74-85, <https://doi.org/10.1016/j.socnet.2018.05.006>. [19]
- Shah, P. et al. (2018), "Early childhood curiosity and kindergarten reading and math academic achievement", *Pediatric Research*, v. 84/3, p. 380-386, <https://doi.org/10.1038/s41390-018-0039-3>. [7]
- Steponavičius, M., C. Gress-Wright e A. Linzarini (2023), "Social and emotional skills: Latest evidence on teachability and impact on life outcomes", *OCDE Education Working Papers*, n. 304, OCDE Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/ba34f086-en>. [6]
- Tanner-Smith, E. e S. Wilson (2013), "A Meta-analysis of the Effects of Dropout Prevention Programs on School Absenteeism", *Prevention Science*, v. 14/5, p. 468-478, <https://doi.org/10.1007/s11121-012-0330-1>. [9]
- Tholen, G. et al. (2013), "The role of networks and connections in educational elites' labour market entrance", *Research in Social Stratification and Mobility*, v. 34, p. 142-154, <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2013.10.003>. [20]
- Von Stumm, S., B. Hell e T. Chamorro-Premuzic (2011), "The Hungry Mind", *Perspectives on Psychological Science*, v. 6/6, p. 574-588, <https://doi.org/10.1177/1745691611421204>. [5]
- Watson, M., L. Nota e M. McMahon (2015), "Evolving stories of child career development", *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, v. 15/2, p. 175-184, <https://doi.org/10.1007/s10775-015-9306-6>. [18]
- Wilson, V. et al. (2008), "Bunking off: The impact of truancy on pupils and teachers", *British Educational Research Journal*, v. 34/1, p. 1-17, <https://doi.org/10.1080/01411920701492191>. [3]

# Anexo A. Informações técnicas

## Construção das escalas de avaliação de competências socioemocionais

As escalas de competências socioemocionais utilizadas na SSES são dimensionadas para se ajustarem a distribuições aproximadamente normais com média de cerca de 500 e desvio padrão de cerca de 100. Assim, em termos estatísticos, uma diferença de 1 ponto em uma escala de competências corresponde a um tamanho de efeito ( $d$  de Cohen) de 0,01; e uma diferença de 10 pontos, a um tamanho de efeito de 0,10.

A SSES, como qualquer avaliação, é suscetível a diversos possíveis erros de medição. Apesar dos enormes investimentos empreendidos pela SSES no monitoramento do processo de tradução, na padronização da aplicação da avaliação, na seleção das questões e na análise da qualidade dos dados, nem sempre se pode garantir a comparabilidade absoluta entre países e subpopulações. Ainda que o questionário de autorrelato seja o método preferencial para medir traços psicológicos, está sujeito à interpretação que o respondente faz de cada item. Medidas de autorrelato são suscetíveis a uma multiplicidade de vieses: ao viés de desejabilidade social, em que o estudante fornece respostas que julga ser mais aceitáveis socialmente; ao viés de grupo de referência, em que o estudante se compara ao grupo que o rodeia durante o preenchimento do questionário (e o grupo de referência pode variar de um estudante para outro e de uma escola para outra); ao viés de estilo de resposta, em que estudantes de culturas diferentes fornecem diferentes padrões de resposta, como, por exemplo, respostas mais extremas ou mais modestas.

A SSES reconhece os possíveis vieses e atua para minimizar seus efeitos nas variáveis e nas relações entre variáveis apresentadas neste relatório.

### ***Estilo de resposta aquiescente***

A aquiescência diz respeito a tendências do respondente de apresentar sua concordância ou discordância a diferentes enunciados afirmativos e negativos sem levar em conta o conteúdo, a redação e o sentido destes, as quais podem resultar em medidas enviesadas. Tais estilos de resposta podem resultar em medidas tendenciosas e o cálculo de conjuntos de respostas de aquiescência (ARS, na sigla em inglês) foi sugerido como uma forma de modelar tais tendências de resposta para itens do tipo Likert (Primi et al., 2020<sup>[1]</sup>). Uma maneira de controlar a aquiescência é usar um conjunto balanceado de itens por escala em que itens positivos e negativos sejam agrupados em pares nas escalas. A avaliação da SSES foi projetada de modo que tanto o item positivo quanto o negativo dentro de cada conjunto de itens meçam uma escala de construtos específica. No entanto, os itens não eram exatamente balanceados.

Para derivar um conjunto de respostas aquiescentes, foram selecionados 25 pares de itens dentre todas as escalas. Para controlar os estilos de resposta aquiescente, os modelos de Análise Fatorial Confirmatória de Grupos Múltiplos (MGCFAs, na sigla em inglês) foram estimados usando conjuntos de respostas de aquiescência como variáveis de controle como parte de modelos de múltiplos indicadores e múltiplas causas (MIMIC, na sigla em inglês), que geralmente mostraram melhor ajuste do modelo e níveis mais elevados de invariância da medida.

### ***Escalas de tendência***

Alguns itens da escala de avaliação de competências socioemocionais da SSES 2019 foram substituídos por novos itens na SSES 2023. Para que as escalas de competências pudessem ser comparadas entre os territórios participantes da SSES 2019 e os territórios participantes da SSES 2023, um conjunto de escalas de avaliação de competências socioemocionais foi projetado com base apenas nos itens comuns aos dois anos. Tais escalas são chamadas de “escalas de tendência” e são usadas em todas as análises deste relatório que comparam territórios participantes da SSES 2019 e territórios participantes da SSES 2023. Também foram projetadas para a SSES 2023 escalas de avaliação de competências socioemocionais que utilizam tanto os itens de tendência quanto itens novos, chamadas de “escalas principais”.

Sempre que possível, as análises utilizam as escalas de tendência a fim de incluir tanto os territórios participantes da SSES 2019 quanto os da SSES 2023. Quando não foi possível incluir os territórios da SSES 2019 nas análises devido a alterações no questionário entre uma rodada e outra (por exemplo, o nível de absenteísmo e de atraso dos estudantes não foi medido na SSES 2019), as escalas principais são usadas para comparar os territórios da SSES 2023.

A competência determinação foi medida na SSES 2019 como uma “competência adicional”, ramificada de itens que avaliavam outras competências. Na SSES 2023, a determinação é medida por meio de um conjunto novo formado por itens específicos. Por tal razão, não foi possível calcular uma escala de tendência para determinação.

### ***Comparabilidade de escalas de avaliação socioemocional entre territórios***

O Relatório Técnico da SSES 2019 (OECD, 2021<sup>[2]</sup>) e o Relatório Técnico da SSES 2023 (a ser publicado) explicam em detalhes os procedimentos de escalonamento e a validação dos construtos de todas as escalas. A presente seção apresenta uma síntese das análises realizadas a fim de validar a comparabilidade entre territórios das escalas de avaliação de competências socioemocionais usadas neste relatório. A consistência interna dos índices escalonados, a análise fatorial para avaliar a dimensionalidade dos construtos e a invariância dos parâmetros do item são os três métodos utilizados pela SSES 2019 e pela SSES 2023 para averiguar a comparabilidade entre territórios dos índices escalonados. Todos os índices investigados neste relatório obedecem aos critérios estipulados com base

nesses três métodos. A consistência interna diz respeito ao grau de inter-relação dos itens que compõem um índice. Foi usado o Alpha de Cronbach para verificar a consistência interna de cada escala em cada território e para compará-las entre diferentes territórios. O coeficiente de Alpha de Cronbach vai de 0 a 1, e um valor mais alto indica uma consistência interna maior. Assim, valores elevados e similares em diferentes territórios indicam confiabilidade na medição entre estes. Os valores de corte mais amplamente aceitos são: 0,9 para uma consistência interna excelente; 0,8 para uma consistência interna boa; e 0,7 para uma consistência interna aceitável. A confiabilidade de cada uma das escalas de avaliação de competências socioemocionais foi superior a 0,7 para cada território e cada escala (concretamente, 178 de 225), com as seguintes exceções na SSES 2023:

- determinação: Delhi (0,65);
- assertividade: Bogotá (0,66), Delhi (0,42), Kudus (0,60), Sobral (0,67);
- criatividade: Delhi (0,58);
- curiosidade: Delhi (0,69), Kudus (0,66);
- controle emocional: Delhi (0,63);
- empatia: Bogotá (0,68), Delhi (0,53), Kudus (0,60), Sobral (0,65);
- entusiasmo: Bulgária (0,67), Bogotá (0,68), Delhi (0,40), Kudus (0,64), Sobral (0,60), Ucrânia (0,67);
- otimismo: Delhi (0,53), Kudus (0,68);
- persistência: Delhi (0,60), Kudus (0,69);
- responsabilidade: Delhi (0,59), Sobral (0,68);
- autocontrole: Bulgária (0,61), Bogotá (0,66), Delhi (0,51), Kudus (0,47), México (0,69), Peru (0,69), Sobral (0,62), Ucrânia (0,64);
- iniciativa social: Delhi (0,66), Kudus (0,68);
- tolerância ao estresse: Bogotá (0,69), Delhi (0,42), Kudus (0,51), Sobral (0,65);
- tolerância: Bogotá (0,64), Delhi (0,56), Kudus (0,61), México (0,69), Sobral (0,66), Ucrânia (0,64);
- confiança: Bulgária (0,69), Delhi (0,50).

As exceções relativas à SSES 2019 constam do Relatório Técnico da SSES 2019 (OECD, 2021<sup>[2]</sup>).

As análises dos dados da SSES compreenderam uma série de modelagens e etapas analíticas iterativas. Essas etapas incluíram a aplicação da análise fatorial confirmatória (AFC) para avaliar os construtos e uma análise fatorial confirmatória de múltiplos grupos para revisar a invariância da medida entre diferentes grupos (gênero, coortes de idade e territórios). Para avaliar a equivalência métrica das escalas de tendência da SSES, comparou-se grupos cíclicos (Rodada 1 e Rodada 2). Além disso, os modelos MGCFA foram estimados usando conjuntos de respostas de aquiescência como variáveis de controle como parte de modelos de múltiplos indicadores e causas múltiplas (MIMIC), que geralmente mostraram melhor ajuste do modelo e níveis mais elevados de invariância de medida.



Todos os itens estavam em um formato do tipo Likert com cinco categorias e compreendiam tanto afirmativas de polo positivo quanto negativo. As cinco categorias eram as seguintes: “discordo muito”, “discordo”, “não concordo nem discordo”, “concordo” e “concordo muito”. A pontuação de cada item ia de 0 a 4 para os enunciados afirmativos e seguia a direção inversa para os negativos.

Em Delhi (Índia), em Helsinque (Finlândia), no México e na Ucrânia, a aplicação dos questionários do estudante ocorreu no outono de 2023, de modo que não compõem os dados usados para estimar os parâmetros de escalonamento da avaliação direta dos estudantes.

Quando da avaliação da invariância da medida, três modelos diferentes foram especificados e comparados (modelo configural, modelo métrico e modelo escalar):

- A invariância configural corresponde ao modelo menos restritivo. Neste modelo, admite-se que os itens que medem o construto latente subjacente têm igual valor em todos os grupos de referência (os territórios, por exemplo). Dado que a força das associações entre os grupos é igual, presume-se que o construto latente tem igual significado para todos os grupos (isto é, a estrutura do construto é a mesma). A invariância configural permitiria, assim, averiguar se a estrutura fatorial geral estipulada pelas medidas apresenta compatibilidade com todos os grupos da amostra. No entanto, nas escalas que atingem invariância configural, nem as pontuações nem as associações podem ser comparadas diretamente entre os grupos.
- O nível métrico de invariância é obtido quando a estrutura do construto é a mesma para os diferentes grupos (isto é, quando a invariância configural é atingida) e a força da associação entre construto e itens (cargas fatoriais) é igual para os grupos. A invariância métrica possibilitaria comparar associações intragrupais entre variáveis de diferentes grupos (por exemplo, correlações ou regressão linear), mas não possibilitaria comparar pontuações médias de escala.
- A invariância de nível escalar é obtida quando se atinge a invariância métrica e os interceptos/limiares são equivalentes para todos os itens de todos os grupos. Quando a invariância escalar é atingida, admite-se que as diferenças nas médias escalares entre os grupos são isentas de qualquer viés intergrupais. Neste nível de equivalência da medida, é possível comparar as pontuações de escala diretamente entre os grupos.

A Tabela A.1 apresenta os resultados da análise fatorial confirmatória de múltiplos grupos. Por fim, o modelo de crédito parcial generalizado (GPCM, na sigla em inglês), da teoria de resposta ao item (TRI), foi utilizado a fim de escalonar os itens e gerar as pontuações.

Tabela A.1. Níveis de invariância da medida para escalas de competências socioemocionais

	Coortes de idade	Gênero	Territórios
Curiosidade	Métrica	Métrica	Métrica
Tolerância	Métrica	Escalar	Métrica
Criatividade	Escalar	Escalar	Métrica
Responsabilidade	Métrica	Escalar	Métrica
Autocontrole	Métrica	Escalar	Métrica
Persistência	Métrica	Escalar	Métrica
Determinação	Métrica	Escalar	Métrica
Iniciativa social	Métrica	Escalar	Métrica
Assertividade	Escalar	Escalar	Métrica
Entusiasmo	Métrica	Métrica	Métrica
Empatia	Métrica	Métrica	Métrica
Confiança	Métrica	Escalar	Métrica
Tolerância ao estresse	Escalar	Métrica	Métrica
Otimismo	Escalar	Escalar	Métrica
Controle emocional	Escalar	Métrica	Métrica

## Construção de índices contextuais

Esta seção fornece explicações sobre os índices derivados dos questionários de contexto da SSES 2023. Várias das medidas da SSES exprimem índices que sintetizam as respostas dos estudantes a uma série de perguntas afins. Há dois tipos diferentes de índice:

- Índice simples: construído por meio de uma transformação aritmética ou de uma recodificação de um ou mais itens a qual é executada exatamente da mesma maneira para todas as avaliações. Neste caso, as respostas aos itens servem de base para calcular variáveis significativas, como a recodificação dos códigos de quatro dígitos da Classificação Internacional Uniforme de Ocupações 2008 (Ciuo-08) no índice de máximo estatuto socioeconômico de pais e responsáveis (HISEI, na sigla em inglês).
- Índice de escala: construído por meio da combinação de múltiplos itens projetados para medir um construto latente subjacente. Para escalonar os índices, usou-se o modelo de crédito parcial generalizado (GPCM, na sigla em inglês), salvo quando houver indicação em contrário. Por exemplo, o índice de condição socioeconômica que se baseia nos dados de formação de pais e responsáveis, profissão de pais e responsáveis e bens domésticos foi derivado de pontuações de componentes obtidas da análise de componentes principais.

## Índices simples no nível do estudante

### **Idade do estudante**

A idade do estudante (*Age\_Std*) equivale à idade em meses no momento da aplicação do questionário, ou seja, corresponde à diferença entre a data de aplicação do questionário do estudante e

a data de nascimento do respondente. A idade do estudante foi derivada das informações relativas à sua data de nascimento e da data de efetivo início da aplicação do questionário do estudante. Em geral, deu-se prioridade aos dados dos formulários de rastreamento de estudantes (STF, na sigla em inglês) sobre as informações fornecidas pelos próprios estudantes no preenchimento do questionário.

### **Gênero**

Uma variável de gênero do estudante (*Gender\_Std*) foi computada com base em códigos válidos (isto é, não ausentes) obtidos da variável STQM00401 STF (1 para meninas; 2 para meninos; 3 para outros), do questionário do estudante. Nos casos em que o valor de *Gender\_Std* era ausente, usou-se o *STF\_Gender* do Formulário de Rastreamento de Estudantes.

### **Notas**

A SSES coletou informações de notas escolares relativas a três disciplinas: leitura (*Sgrade\_Read\_Lang*), matemática (*Sgrade\_Math*) e arte (*Sgrade\_Arts*). Como cada território tem um sistema próprio de classificação, todas as notas foram convertidas em uma escala de 1 a 50.

### **Grau de formação dos pais**

No questionário do estudante, perguntou-se aos respondentes qual era o grau de formação educacional mais elevado de seus pais/responsáveis; a pergunta foi formulada em termos apropriados para cada país segundo o esquema da Classificação Internacional Normalizada da Educação (ISCED, em inglês) (UNESCO, 2011<sup>[3]</sup>). Pediu-se aos respondentes que selecionassem um dentre dez níveis, que iam do ensino de nível 1 do ISCED (ensino fundamental - anos iniciais) incompleto ao ensino de nível 8 do ISCED (doutorado ou equivalente) completo. Derivou-se um índice (*HISCED*) com base no grau de formação mais alto de cada um dos pais tal como informado no questionário do estudante. Nos casos em que só havia informação disponível sobre um dos pais, este foi o dado computado como o grau de formação mais alto.

### **Máximo status ocupacional dos pais**

Os dados ocupacionais foram coletados com base em perguntas abertas feitas nos questionários dos estudantes (STQM011-STQM014). As respostas foram codificadas em códigos Ciuo de quatro dígitos e depois foi feita a correspondência com o índice socioeconômico internacional de posição ocupacional (ISEI, na sigla em inglês) (Ganzeboom and Treiman, 2003<sup>[4]</sup>). O status ocupacional máximo dos pais (HISEI) corresponde à maior pontuação ISEI entre os dois pais ou à única pontuação ISEI disponível,

quando só há dado relativo a um dos pais. Uma pontuação ISEI mais alta indica um status ocupacional mais elevado.

### ***Antecedente de migração***

Foram coletadas também informações sobre o país de nascimento dos estudantes e de seus pais. A base de dados inclui três variáveis especificamente relacionadas a país: país de nascimento do estudante, país de nascimento de sua mãe e país de nascimento de seu pai (STQM11901, STQM11902 e STQM11903). As variáveis indicam se o estudante, sua mãe ou seu pai nasceram no país de aplicação da avaliação ou em um país diferente. O índice de antecedente de migração (*IMMBACK*) é calculado com base nessas variáveis e organizado nas duas categorias a seguir: 1) estudantes nativos, isto é, estudantes que nasceram no país em que ocorreu a avaliação e cujo um dos pais, pelo menos, nasceu no país em que ocorreu a avaliação; e 2) estudantes não nativos, isto é, estudantes que nasceram no estrangeiro e/ou cujos pais nasceram ambos no estrangeiro. Nos casos em que não havia resposta a respeito ou do estudante ou de ambos os pais, atribuiu-se valor ausente à variável.

### ***Satisfação com a vida***

A SSES perguntou (STQM13501) aos estudantes: “De modo geral, quão satisfeito você tem estado com a sua vida como um todo nos últimos dias?”. Para responder, os estudantes atribuíram uma pontuação em uma escala de 10 pontos, em que 0 significava “nem um pouco satisfeito” e 10 significava “completamente satisfeito”. A variável final do índice de satisfação com a vida (*ST\_LIFESAT*) foi convertida de modo que 50 correspondesse à pontuação do estudante médio e 10 correspondesse ao desvio padrão.

### ***Expectativas de formação educacional***

A SSES perguntou aos estudantes o grau de formação educacional que eles esperavam concluir (STQM13901). As categorias de resposta se baseiam na Classificação Internacional Normalizada da Educação (ISCED, em inglês), indo do ensino de nível 2 da ISCED (anos finais do ensino fundamental) até o ensino de nível 8 da ISCED (doutorado ou equivalente).

### ***Expectativas profissionais***

Perguntou-se aos estudantes “que tipo de trabalho você espera estar exercendo quando tiver 30 anos?” (STQM02401). Tratava-se de uma pergunta aberta em que os estudantes deveriam indicar o nome de uma profissão. As respostas a essa questão foram recodificadas com base na Classificação

Internacional Uniforme de Ocupações (Ciuo) em um código Ciuo-08 de quatro dígitos. Desta variável foram derivados diversos índices relativos a expectativas profissionais:

- **Expectativa de seguir uma carreira profissional ou gerencial:** corresponde aos grandes grupos 1 e 2 da Ciuo.
- **Expectativas indefinidas:** estudantes que não citaram uma profissão específica a qual pretendem estar exercendo aos 30 anos.
- **Profissionais da saúde:** corresponde aos subgrupos 22, 32 e ao código 2634 da Ciuo, os quais abrangem profissionais da saúde (médicos, enfermeiros e veterinários), auxiliares de saúde (técnicos em saúde, farmacêuticos, auxiliares de enfermagem e de obstetrícia e técnicos e auxiliares veterinários) e psicólogos.
- **Profissionais de TIC, ciências e engenharia:** corresponde aos subgrupos 21, 25, 31 e 35 da Ciuo, que abrangem profissionais de ciências e engenharia, profissionais de tecnologia da informação e comunicação, auxiliares de ciências e engenharia e técnicos em tecnologia da informação e comunicação.
- **Empregos verdes:** corresponde a ocupações “ecologicamente corretas” tais como classificadas em (Scholl, Turban and Gal, 2023[5]).
- **Profissionais do ensino:** corresponde ao subgrupo 23 da Ciuo, que abrange docentes do ensino superior, docentes de cursos técnicos, docentes do ensino médio, do ensino fundamental e da educação infantil.

### ***Atividades de exploração de carreira***

A SSES perguntou aos estudantes se eles tinham realizado alguma das seguintes atividades a fim de saber mais sobre possibilidades de estudo futuras ou tipos de trabalho: “acompanhar uma rotina de trabalho na prática ou visitar um local de trabalho”, “ir a uma feira de emprego”, “conversar com um orientador vocacional”, “responder a um questionário para entender melhor seus interesses e suas competências”, “pesquisar na internet sobre profissões”, “fazer uma visita guiada a alguma instituição com classificação 3-5 na ISCED”, “pesquisar na internet sobre programas com classificação 3-5 na ISCED”. Foi computado o número de atividades que cada estudante havia realizado.

### ***Intenção de empreender***

A SSES perguntou (STQM14101) aos estudantes: “Você se vê criando o seu próprio negócio ou a sua própria empresa no futuro?”. Para responder, os estudantes atribuíram uma pontuação em uma escala de 10 pontos, em que 0 significava “não é nada provável” e 10 significava “seguramente”.

## **Índices de escala no nível do estudante**

### ***Bem-estar psicológico atual***

O índice de bem-estar psicológico atual (*ST\_WELLBEING*) foi elaborado com base nas respostas dos estudantes sobre como haviam se sentido ao longo das duas últimas semanas (“em nenhum momento”, “em alguns momentos”, “mais da metade do tempo”, “na maior parte do tempo”, “em todos os momentos”) em relação às seguintes afirmativas: “tenho me sentido alegre e bem-disposto”, “tenho me sentido calmo e relaxado”, “tenho me sentido produtivo e cheio de vigor”, “tenho me sentido descansado e revigorado” e “meu dia a dia esteve repleto de coisas que me interessam”. Uma pontuação mais alta na escala corresponde a um nível mais alto de bem-estar positivo tal como percebido pelo estudante. A variável final do índice de bem-estar psicológico atual (*ST\_WELLBEING*) foi convertida de modo que 50 correspondesse à pontuação do estudante médio e 10 correspondesse ao desvio padrão.

### ***Ansiedade relacionada a aulas e testes***

O índice de ansiedade relacionada a aulas e testes (*ST\_ANXTEST*) foi construído com base nas respostas dos estudantes (em que eles indicavam seu grau de concordância: “discordo muito”, “discordo”, “nem concordo nem discordo”, “concordo” e “concordo muito”) aos seguintes enunciados: “Eu frequentemente me preocupo com a dificuldade das avaliações”, “Mesmo quando me preparo bem para uma avaliação, me sinto muito ansioso”, “Fico muito tenso ao estudar para uma avaliação”, “Me preocupo com a possibilidade de tirar notas baixas na escola” e “Fico ansioso com a possibilidade de reprovar na escola”. Foram atribuídas pontuações mais altas na escala aos estudantes que indicaram níveis mais altos de ansiedade. A variável final do índice de ansiedade relacionada a aulas e testes (*ST\_ANXTEST*) foi convertida de modo que 50 correspondesse à pontuação do estudante médio e 10 correspondesse ao desvio padrão.

### ***Comportamentos saudáveis***

O índice de comportamentos saudáveis (*ST\_HEALTHBEH*) foi construído com base nas respostas dos estudantes a respeito da frequência (“Nunca”, “Uma vez por semana ou menos”, “2-3 dias por semana”, “4-6 dias por semana”, “Todos os dias”) com que praticam os seguintes comportamentos: “Tomar café da manhã”, “Ingerir frutas e verduras”, “Praticar pelo menos 20 minutos de atividade física intensa”, “Dormir ao menos oito horas por noite” e “Fumar cigarro ou ingerir bebida alcoólica”. Foram atribuídas pontuações mais altas na escala aos estudantes que indicaram comportamentos mais saudáveis. A variável final do índice de hábitos de saúde (*ST\_HEALTHBEH*) foi convertida de modo que 50 correspondesse à pontuação do estudante médio e 10 correspondesse ao desvio padrão.

### ***Satisfação com os relacionamentos***

O índice da satisfação dos estudantes com seus relacionamentos (*ST\_RELSATIF*) foi construído com base nas respostas dos estudantes ao quão satisfeitos se consideram com seus relacionamentos com pais ou responsáveis, amigos, colegas de classe e professores. Eles responderam à questão (uma para cada relacionamento) em uma escala de 10 pontos em que 0 significava “nem um pouco satisfeito” e 10 significava “completamente satisfeito”. Foram atribuídas pontuações mais altas na escala aos estudantes que se disseram mais satisfeitos com os relacionamentos. A variável final do índice de satisfação com os relacionamentos (*ST\_RELSATIF*) foi convertida de modo que 50 correspondesse à pontuação do estudante médio e 10 correspondesse ao desvio padrão.

### ***Autoimagem corporal***

O índice de satisfação dos estudantes com sua imagem corporal (*ST\_BODYIMAGE*) foi construído com base nas respostas dos estudantes (em que eles indicavam seu grau de concordância: “discordo muito”, “discordo”, “nem concordo nem discordo”, “concordo” e “concordo muito”) às seguintes afirmações: “Eu gosto da minha aparência exatamente como ela é”, “Eu me considero atraente”, “Eu não estou satisfeito com meu peso” e “Eu gosto do meu corpo”. Foram atribuídas pontuações mais altas na escala aos estudantes que indicaram níveis mais altos de autoimagem corporal positiva. A variável final do índice de autoimagem corporal (*ST\_BODYIMAGE*) foi convertida de modo que 50 correspondesse à pontuação do estudante médio e 10 correspondesse ao desvio padrão.

### ***Bullying***

O índice de bullying (*ST\_BULLY*) foi construído com base nas respostas dos estudantes (*STQM039*) sobre a frequência (“Nunca ou quase nunca”, “Poucas vezes ao ano”, “Poucas vezes ao mês”, “Uma vez por semana ou mais”) com que passaram pelas seguintes situações nos últimos 12 meses: “Outros estudantes me deixam de fora de atividades intencionalmente”, “Outros estudantes me ridicularizam”, “Fui ameaçado por outros estudantes”, “Outros estudantes tomaram ou quebraram objetos que pertenciam a mim” e “Fui agredido fisicamente ou provocado por outros estudantes”. A escala de bullying solicitou aos estudantes que relatassem a periodicidade das situações apresentadas a fim de indicarem a frequência com que haviam sofrido bullying na escola nos últimos 12 meses. Foram atribuídas pontuações mais altas na escala aos estudantes que indicaram uma maior frequência na ocorrência dessas situações. A variável final do índice de bullying (*ST\_BULLY*) foi convertida de modo que 50 correspondesse à pontuação do estudante médio e 10 correspondesse ao desvio padrão.

### ***Absenteísmo e atraso***

O índice de absenteísmo e atraso dos estudantes (*ST\_DISRUP*) foi construído com base nas respostas dos estudantes sobre a frequência (“Nunca”, “Uma ou duas vezes”, “Três ou quatro vezes”,

“Cinco ou mais vezes”) com que praticaram os seguintes comportamentos nas duas últimas semanas: “Cheguei atrasado à escola”, “Faltei a algumas aulas” e “Faltei ao dia inteiro de aula”. Foram atribuídas pontuações maiores na escala aos estudantes que indicaram maiores níveis de absenteísmo e atraso. A variável final do índice de absenteísmo e atraso (*ST\_DISRUP*) foi convertida de modo que 50 correspondesse à pontuação do estudante médio e 10 correspondesse ao desvio padrão.

## Escalonamento relativo ao índice de condição socioeconômica

Uma medida da condição socioeconômica dos pais foi derivada em cada território com base em três índices: máxima posição ocupacional dos pais (*HISE*), máximo grau de formação dos pais (*PARED*) e bens domésticos (*HOMEPPOS*). O índice de bens domésticos (*HOMEPPOS*) consiste nas posses do lar, nos recursos presentes no lar e na quantidade de livros existentes no lar. O *HOMEPPOS* é um índice que sumariza todas as posses e itens familiares (*STQM130*, *STQM131*, e *STQM1334* e *STQM134*). Para fins de cômputo, no caso de respondentes que não forneceram dado para uma das variáveis de índice, foram atribuídos aos valores ausentes os valores preditos somados a um componente randômico baseado na regressão de duas outras variáveis do índice no respectivo território. Nos casos em que havia dado faltando para mais de uma variável de índice, o índice não foi calculado e foi atribuído valor ausente. As variáveis com valores atribuídos foram utilizadas posteriormente em uma análise de componentes principais no nível do território. Após o processo de atribuição, cada um dos três índices foi padronizado de modo a ter média 0 e desvio padrão 1 em todos os territórios participantes. Por fim, foi calculada a média aritmética dos três índices padronizados a fim de criar a escala de condição socioeconômica para cada estudante.

## Comparabilidade inter-território dos índices contextuais escalonados

O Relatório Técnico da SSES 2019 (OECD, 2021<sup>[2]</sup>) e o Relatório Técnico da SSES 2023 (a ser publicado) explicam em detalhes os procedimentos de escalonamento e a validação de construtos de todos os dados do questionário contextual; já a presente seção apresenta um sumário das análises efetuadas a fim de validar a comparabilidade entre territórios dos principais índices escalonados usados neste relatório. A consistência interna dos índices escalonados, a análise fatorial para avaliar a dimensionalidade dos construtos e a invariância dos parâmetros de item são os três métodos utilizados pela SSES para averiguar a comparabilidade entre territórios dos índices escalonados. Todos os índices investigados neste relatório obedecem aos critérios estipulados com base nesses três métodos.

A consistência interna diz respeito ao grau de inter-relação dos itens que compõem um índice. Foi usado o Alpha de Cronbach para verificar a consistência interna de cada escala em cada território e para compará-las entre diferentes territórios. O coeficiente de Alpha de Cronbach vai de 0 a 1, e um valor mais alto indica uma consistência interna maior.



Assim, valores elevados e similares em diferentes territórios indicam confiabilidade na medição entre estes. Os valores de corte mais amplamente aceitos são: 0,9 para uma consistência interna excelente; 0,8 para uma consistência interna boa; e 0,7 para uma consistência interna aceitável. A confiabilidade média de cada um dos índices de escala mencionados anteriormente (bem-estar psicológico atual, ansiedade relacionada a aulas e testes, satisfação com os relacionamentos, autoimagem corporal e bullying) foi superior a 0,7, assim como para cada território a não ser pelas exceções a seguir:

- bem-estar psicológico atual: Delhi (0,61);
- autoimagem corporal: Delhi (0,49), Jinan (0,67), Kudus (0,42), Ucrânia (0,63).

A confiabilidade média dos índices de escala de comportamentos saudáveis e de absenteísmo e atraso foi mais baixa (0,58 e 0,68, respectivamente), e foi sistematicamente baixa para todos os territórios com as exceções a seguir, que apresentaram consistência interna aceitável:

- absenteísmo e atraso: Bulgária (0,76), Helsinque (0,76) e Turim e Emília-Romana (0,75);

As exceções relativas à SSES 2019 constam do Relatório Técnico da SSES 2019 (OECD, 2021[2]).

As análises dos índices das escalas contextuais também compreenderam uma série de modelagens iterativas e etapas analíticas. Os itens de todas as escalas foram inicialmente estimados mediante uma análise fatorial exploratória (AFE). Então uma análise fatorial confirmatória (AFC) foi realizada nas escalas, apenas com os itens aceitáveis da AFE, a fim de estimar a qualidade dos construtos. Em geral, a estimação de máxima verossimilhança e as matrizes de covariância não são adequadas para a análise de itens categóricos porque fazem com que os itens sejam tratados como se fossem contínuos. Sendo assim, a análise da SSES se utilizou o método de estimação robusto de mínimos quadrados ponderados (WLSMV, na sigla em inglês) (Muthén, du Toit and Spisic, 1997<sup>[6]</sup>; Flora and Curran, 2004<sup>[7]</sup>) para a realização da análise fatorial confirmatória.

Para facilitar a interpretação, todos os itens constituídos de enunciado negativo foram codificados reversamente, de modo que o valor mais alto de cada item representasse um atributo mais alto.

Em Delhi (Índia), em Helsinque (Finlândia), no México e na Ucrânia, a aplicação dos questionários do estudante ocorreu no terceiro trimestre de 2023, de modo que não compõem os dados usados para estimar os parâmetros de escalonamento da avaliação direta dos estudantes. Ademais, uma análise fatorial confirmatória de múltiplos grupos (MGCFA, na sigla em inglês) foi utilizada para testar a invariância da medida. No caso do questionário do estudante, a MGCFA foi estimada para os seguintes grupos: gênero, coortes de idade e territórios. No teste de invariância da medida, três modelos diferentes foram especificados e comparados (modelo configural, modelo métrico e modelo escalar):

- A invariância configural corresponde ao modelo menos restritivo. Neste modelo, admite-se que os itens que medem o construto latente subjacente têm igual valor em todos os grupos de referência (os territórios, por exemplo). Dado que a força das associações entre os grupos é igual, presume-se que o construto latente tem igual significado para todos os grupos (isto é, a

estrutura do construto é a mesma). A invariância configural permitiria, assim, averiguar se a estrutura fatorial geral estipulada pelas medidas apresenta compatibilidade com todos os grupos da amostra. No entanto, nas escalas que atingem invariância configural, nem as pontuações nem as associações podem ser comparadas diretamente entre os grupos.

- O nível métrico de invariância é obtido quando a estrutura do construto é a mesma para os diferentes grupos (isto é, quando a invariância configural é atingida) e a força da associação entre construto e itens (cargas fatoriais) é igual para os grupos. A invariância métrica possibilitaria comparar associações intragrupo entre variáveis de diferentes grupos (por exemplo, correlações ou regressão linear), mas não possibilitaria comparar pontuações médias de escala.
- A invariância de nível escalar é obtida quando se atinge a invariância métrica e os interceptos/limiares são equivalentes para todos os itens de todos os grupos. Quando a invariância escalar é atingida, admite-se que as diferenças nas médias escalares entre os grupos são isentas de qualquer viés intergrupalo. Neste nível de equivalência da medida, é possível comparar as pontuações de escala diretamente entre os grupos. Os resultados da MGCFA são apresentados na Tabela A.2. Por fim, os itens foram escalonados mediante uso do modelo de crédito parcial generalizado (GPCM, na sigla em inglês).

Nota: informações mais detalhadas sobre a invariância das escalas relativas aos questionários contextuais podem ser encontradas no Capítulo 14 do Relatório Técnico da SSES 2019 (OECD, 2021<sup>[2]</sup>) e no Relatório Técnico da SSES 2023 (a ser publicado).

**Tabela A.2. Níveis de invariância da medida – escalas no questionário contextual do estudante**

	<b>Coortes de idade</b>	<b>Gênero</b>	<b>Territórios</b>
Bem-estar psicológico atual	Métrica	Escalar	Métrica
Ansiedade relacionada a aulas e testes	Escalar	Escalar	Métrica
Comportamentos saudáveis	Métrica	Escalar	Métrica
Satisfação com os relacionamentos	Métrica	Escalar	Métrica
Autoimagem corporal	Métrica	Métrica	Métrica
Bullying	Escalar	Escalar	Métrica
Absenteísmo e atraso	Métrica	Escalar	Métrica

# Referências

- Flora, D. e P. Curran (2004), “An Empirical Evaluation of Alternative Methods of Estimation for Confirmatory Factor Analysis With Ordinal Data”, *Psychological Methods*, v. 9/4, p. 466-491, <https://doi.org/10.1037/1082-989x.9.4.466>. [7]
- Ganzeboom, H. e D. Treiman (2003), “Three Internationally Standardised Measures for Comparative Research on Occupational Status”, em *Advances in Cross-National Comparison*, Springer US, Boston, MA, [https://doi.org/10.1007/978-1-4419-9186-7\\_9](https://doi.org/10.1007/978-1-4419-9186-7_9). [4]
- Muthén, B., S. du Toit e D. Spisic (1997), *Robust Inference using weighted least squares and quadratic estimating equations in latent variable modelling with categorial outcomes*, [http://www.statmodel.com/bmuthen/articles/Article\\_075.pdf](http://www.statmodel.com/bmuthen/articles/Article_075.pdf). [6]
- OCDE (2021), <https://www.oecd.org/education/cei/social-emotional-skills-study/sses-technical-report.pdf>, OCDE Publishing, Paris. [2]
- Primi, R. et al. (2020), “Classical Perspectives of Controlling Acquiescence with Balanced Scales”, em *Springer Proceedings in Mathematics & Statistics, Quantitative Psychology*, Springer International Publishing, Cham, [https://doi.org/10.1007/978-3-030-43469-4\\_25](https://doi.org/10.1007/978-3-030-43469-4_25). [1]
- Scholl, N., S. Turban e P. Gal (2023), “The green side of productivity: An international classification of green and brown occupations”, *OCDE Productivity Working Papers*, n. 33, OCDE Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/a363530f-en>. [5]
- UNESCO (2011), <http://uis.unesco.org/en/isced-mappings>. [3]