

# Cultivando a aprendizagem socioemocional ao redor do mundo

---

Resultados da Pesquisa da OCDE sobre  
Competências Socioemocionais  
(SSES) 2023

Instituto  
**Ayrton  
Senna**  
eduLab21



# **Cultivando a aprendizagem socioemocional ao redor do mundo**

Resultados da Pesquisa da OCDE sobre Competências  
Socioemocionais (SSES) 2023

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: *Nurturing Social and Emotional Learning Across the Globe: Findings from the OECD Survey on Social and Emotional Skills 2023* - © OECD 2024, <https://doi.org/10.1787/32b647d0-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.

© 2025 Instituto Ayrton Senna para esta tradução.  
ISBN 978-65-85391-21-4

## **INSTITUTO AYRTON SENNA**

### **Presidente**

Viviane Senna

### **Vice-presidente**

Ewerton Fulini

### **Gerente executiva do eduLab21**

Gisele Alves

### **Pesquisadores do eduLab21 envolvidos**

Karen Cristine Teixeira

Lilian de Moraes Dantas

### **Capa e revisão**

Karen Cristine Teixeira

Lilian de Moraes Dantas

### **Editoração e coordenação da tradução**

Karen Cristine Teixeira

### **Tradução**

Augusto Iriarte

# Prefácio

Os avanços tecnológicos, as transformações nos mercados de trabalho e as complexas problemáticas sociais e ambientais têm obrigado os estudantes a dominar um conjunto cada vez mais amplo de competências. Em um cenário em constante mudança, não só as competências cognitivas, mas também as socioemocionais – como empatia, criatividade, persistência e regulação emocional – se mostram essenciais para lidar com os desafios e as incertezas tanto individuais quanto coletivos.

Tais competências são indispensáveis à criação de economias inovadoras e vibrantes, que possibilitem aos sujeitos trabalhar de forma conjunta e eficaz, adaptar-se aos novos desafios e desbravar caminhos com empatia e integridade. Se os benefícios da escolaridade e das competências cognitivas já foram amplamente estudados, os dados mais recentes nos permitem compreender cada vez melhor os benefícios das competências socioemocionais: no contexto profissional, elas promovem colaborações efetivas, propiciam abordagens criativas e impulsionam inovações – qualidades que se fazem indispensáveis no cenário econômico atual, marcado pela transitoriedade. No nível social, as competências socioemocionais constituem o alicerce que unifica comunidades e capacita cidadãos a contribuir ao bem maior. Elas possibilitam o diálogo construtivo, a resolução de conflitos e a cooperação com vista à solução dos problemas que afetam a coletividade. Na ausência dessas competências, as sociedades se veem sob o risco de fragmentação e separação, incapazes de enfrentar os desafios coletivos do futuro.

A aprendizagem socioemocional não beneficia somente o aprendiz como indivíduo, mas também favorece a criação de espaços de aprendizado nos quais a colaboração, a comunicação e a empatia exercem papel primordial na experiência educacional. As competências socioemocionais – na medida em que habilitam os estudantes a perceber e regular as próprias emoções, a interagir com os outros de modo eficaz e a persistir diante de desafios – são vitais tanto para as realizações acadêmicas de curto prazo quanto para o desenvolvimento pessoal de longo prazo. A aprendizagem socioemocional enseja os estudantes a se comprometerem mais profundamente com os estudos e os encararem com ainda mais curiosidade e criatividade.

A aprendizagem socioemocional não ocorre como mero subproduto da interação com os outros; embora as experiências sociais possam promover as competências socioemocionais, tal aprendizagem requer empenho intencional, planejamento e prática. Da mesma forma que conteúdos acadêmicos são ensinados de maneira sistematizada, a aprendizagem socioemocional deve ser cultivada ativamente por meio de atividades estruturadas, do ensino explícito e da reflexão orientada. Ela não cessa ao fim do dia letivo: continua para além da sala de aula, de modo que deve ser encorajada em casa e nas mais diversas atividades em que os estudantes se envolvem fora dos limites da escola.

Entender como desenvolver as competências socioemocionais das gerações futuras requer conhecimento sobre os pontos em que os sistemas educacionais têm sido bem-sucedidos e aqueles que demandam maior atenção. Este relatório da OCDE, *Cultivando a aprendizagem socioemocional ao redor do mundo: resultados da Pesquisa da OCDE sobre Competências Socioemocionais (SSES) 2023*, oferece informações a respeito das principais diferenças, tanto dentro de cada sistema educacional quanto entre sistemas diversos, na forma como essas competências tão determinantes têm sido promovidas nas escolas, nos lares e na sociedade.

Elaborado com base nos dados de estudantes de 10 e de 15 anos de idade, o relatório tem o propósito de examinar os ambientes de aprendizagem e os modos como as competências socioemocionais são promovidas nas escolas, nos lares e na sociedade de modo geral. Ele oferece recomendações importantes para potencializar a promoção das competências socioemocionais pelo aperfeiçoamento das políticas e práticas escolares (por exemplo:

devolutivas realizadas pelos professores, bem como sua formação, prontidão e atitudes; ensino multidisciplinar das competências, não apenas off-line, mas também digitalmente e remotamente; e atividades extracurriculares), pela melhoria do clima escolar (por exemplo: pertencimento escolar; relações interpessoais; manejo do bullying e do estresse) e pela promoção da igualdade de gênero (por exemplo: questionamento de estereótipos; e garantia de acesso equitativo a profissões/carreiras e apoio familiar no desenvolvimento de competências).

O relatório vale-se de dados de 16 países e entidades subnacionais que participaram da pesquisa em 2023, da Bulgária à Ucrânia, complementados por dados de 23 sistemas educacionais que participaram tanto em 2019 quanto em 2023, sempre que disponíveis. Duas cidades, Bogotá (Colômbia) e Helsinque (Finlândia), participaram em rodadas subsequentes da pesquisa, antes e após a pandemia de covid-19, e, portanto, oferecem uma oportunidade singular de explorar como seus sistemas educacionais se adaptaram para apoiar o desenvolvimento socioemocional dos estudantes para se recuperarem da pandemia.

Cabe a todos nós – formuladores de políticas, educadores, comunidades e pais ou responsáveis – a responsabilidade de extinguir lacunas e tomar medidas proativas para aperfeiçoar a aprendizagem socioemocional. É nosso dever fazer da educação socioemocional uma prioridade, conscientes de estarmos trabalhando em prol de um mundo no qual o progresso, a conexão, a abertura ao novo, a colaboração e a compaixão sejam valorizados. Por mais incerto que seja o futuro, uma certeza podemos ter: se equiparmos a próxima geração com essas competências primordiais, ela será capaz de enfrentá-lo.



**Andreas Schleicher**

Diretor de Educação e Competências

Consultor especial do secretário-geral em assuntos de política educacional

# Introdução

A Pesquisa sobre Competências Socioemocionais (SSES, do inglês Survey on Social and Emotional Skills) 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 segundo de dois relatórios internacionais com as valiosas conclusões da SSES 2023. Ele contém informações robustas e confiáveis acerca da educação socioemocional dos estudantes na escola, assim como aborda aspectos familiares e sociais da aprendizagem socioemocional e a relação que estes estabelecem com as competências socioemocionais dos estudantes. Por fim, reforça a base de evidências para que as políticas educacionais dos países se concentrem mais nas competências socioemocionais como um caminho para o desenvolvimento de cidadãos completos.

Em complementaridade com outras pesquisas realizadas pela Diretoria de Educação e Competências da OCDE, a SSES indica que o desenvolvimento integral de competências cognitivas e socioemocionais ao longo da vida constitui o melhor alicerce para uma vida satisfatória e produtiva.

# Agradecimentos

A Pesquisa sobre Competências Socioemocionais (SSES) é um esforço colaborativo dos sistemas educacionais dos países e entidades subnacionais participantes e do Centro de Pesquisa em Educação e Inovação (CERI, do inglês *Centre for Educational Research and Innovation*) da OCDE.

O desenvolvimento deste relatório, preparado pela Diretoria de Educação e Competências da OCDE, foi orientado por Andreas Schleicher e Tia Loukkola e gerenciado por Noémie Le Donné. O relatório foi conduzido e supervisionado por Hannah Ulferts e escrito por Gemma Coleman (Capítulos 3 e 4), Catharina Gress-Wright (Capítulo 3), Noémie Le Donné (Capítulo 1) e Hannah Ulferts (Capítulo 2 e pré e pós-textual), com expertise e suporte estatístico de Vanessa Denis. A edição foi feita por Julie Harris. Um agradecimento especial se faz àqueles que contribuíram para o relatório com comentários, sugestões e suporte: Heewoon Bae, Hannah Borhan, Jessica Bouton, Duncan Crawford, Ivona Feldmárová, Francesca Gottschalk, Nelson Hauck Filho, Rachel Linden, Adriano Linzarini, Thomas Radinger, Sasha Ramirez-Hughes, Carlos Henrique Sancineto da Silva Nunes, Della Shin, Felipe Valentini, Juan Wang e Mark Zander.

Para auxiliar na implementação técnica da SSES, a OCDE contratou um fornecedor internacional, a 2E Estudios, Evaluaciones e Investigación S.L. (2E), liderada por Elena Govorova, com orientação estatística de Elena de la Guía. Dorothee Behr, Clemens Lechner, Ricardo Primi e Christopher Soto compuseram o grupo de especialistas que orientou a revisão da avaliação e dos questionários.

A OCDE gostaria de agradecer particularmente aos países e entidades subnacionais 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>5</b>
<b>Agradecimentos</b>	<b>6</b>
<b>Guia de leitura</b>	<b>10</b>
Referências	17
<b>Sumário executivo</b>	<b>18</b>
<b>1 Aprendizagem socioemocional na escola e em casa</b>	<b>23</b>
Por que a educação social e emocional é importante?	24
Como os sistemas educacionais estão trabalhando para incorporar a aprendizagem socioemocional	26
Enfoque e delineamento do presente volume	30
Referências	33
<b>2 Educação socioemocional na escola</b>	<b>34</b>
Resumo	35
Aprimorando as políticas e práticas de desenvolvimento socioemocional na escola	37
Promovendo a aprendizagem socioemocional em sala de aula	37
Estudantes que recebem mais feedback dos professores relatam maiores níveis de desenvolvimento nas competências socioemocionais	38
Preparando os professores para serem patronos do ensino socioemocional	48
Criando estruturas de promoção da aprendizagem e do ensino socioemocionais	56
Cultivando uma visão compartilhada sobre o valor e as abordagens à educação socioemocional	66
Principais ações de impacto em prol da educação socioemocional nas escolas	75
Referências	77
<b>3 Ambientes escolares que nutrem o desenvolvimento socioemocional</b>	<b>81</b>
Resumo	82
Criando ambientes escolares que nutram as competências socioemocionais	84
Transformar escolas em centros da comunidade	84
Cultivar relacionamentos como forma de cultivar competências	94
Construindo ambientes escolares seguros e acolhedores	101
Principais ações para aprimorar a segurança e o ambiente escolar	110
Referências	112
<b>4 Fomentando a igualdade de gênero</b>	<b>116</b>
Resumo	117
Equidade de gênero e competências socioemocionais	118
Estereótipos de gênero e imposições sociais	119
Responsabilidades pelas tarefas domésticas	130
Expectativas de carreira dos estudantes	140
Principais ações para fomentar a igualdade de gênero	144
Referências	147

## FIGURAS

Figura 1. Participantes da SSES 2019 e da SSES 2023	12
Figura 1.1 As competências socioemocionais nos documentos e na estrutura oficiais dos sistemas educacionais	27
Figura 1.2 Competências socioemocionais visadas pelos sistemas educacionais, 2023	28
Figura 1.3 Indicadores da aprendizagem socioemocional	31
Figura 2.1. Relações entre feedback docente e competências socioemocionais de estudantes	39
Figura 2.2. Relação entre feedback docente e empatia e determinação dos estudantes	40
Figura 2.3. Tipo de feedback docente, por território	41
Figura 2.4. Oportunidades de desenvolver competências socioemocionais durante as aulas, em função de idade e território	44
Figura 2.5. Visão dos professores acerca do ensino online e remoto das competências socioemocionais, por território	46
Figura 2.6. Eficácia docente no ensino socioemocional, por território	49
Figura 2.7. Formação docente em ensino socioemocional e na utilização de tecnologia da informação e comunicação	51
Figura 2.8. Formação docente em ensino socioemocional, por território	52
Figura 2.9. Utilização pelos professores de recursos de ensino socioemocional, por território	54
Figura 2.10. Diferenças na organização da educação socioemocional, por território	57
Figura 2.11. Organização da educação socioemocional	59
Figura 2.12 Associação entre participação em atividades extracurriculares e competências socioemocionais dos estudantes	62
Figura 2.13 Participação dos estudantes em atividades extracurriculares	63
Figura 2.14 Participação em atividades esportivas e de proteção ambiental, em função de idade e por território	65
Figura 2.15 Visão compartilhada dos efeitos das competências socioemocionais sobre maior empregabilidade na juventude, sucesso econômico e equidade social, em função do território	68
Figura 2.16 Visão compartilhada acerca das responsabilidades e da ensinabilidade	69
Figura 2.17 Integração da aprendizagem socioemocional aos componentes curriculares e visão compartilhada dos efeitos das competências socioemocionais sobre os resultados acadêmicos	71
Figura 2.18 Visão compartilhada da responsabilidade docente e efeitos acadêmicos	73
Figura 3.1. Relação entre o senso de pertencimento dos estudantes e emoções na escola e suas competências socioemocionais	85
Figura 3.2. Diferenças no sentimento de pertencimento e nas emoções na escola, em função de características dos estudantes e por território	89
Figura 3.3. Composição das emoções dos estudantes na escola, por território	91
Figura 3.4. Diferenças em confiança e raiva, em função de gênero, desempenho acadêmico e território	92
Figura 3.5. Associação entre os relacionamentos com professores e colegas tais como percebidos pelos estudantes e suas competências socioemocionais	95
Figura 3.6. Utilização de estratégias de enfrentamento pelos professores	97
Figura 3.7. Alterações nos relacionamentos com professores e colegas tais como percebidos pelos estudantes, em função de idade e território	99
Figura 3.8. Sobreposição entre vitimação e perpetração de bullying, por território	102
Figura 3.9. Envolvimento dos estudantes em diferentes formas de bullying, por território	104
Figura 3.10. Relação entre os níveis de bullying relatados pelos estudantes e pelas lideranças escolares	105
Figura 3.11. Relação entre envolvimento dos estudantes em bullying e competências socioemocionais	107
Figura 3.12. Níveis de bullying verbal ou social e de bullying físico, em função de gênero	109
Figura 4.1. Crenças segundo as quais as competências socioemocionais são mais importantes para meninos ou meninas	120
Figura 4.2. Graus de concordância dos estudantes com estereótipos de gênero	121

Figura 4.3. Crenças segundo as quais atributos ou realizações são mais importantes para homens ou para mulheres	122
Figura 4.4. Concordância dos estudantes com estereótipos de gênero relativos a aspirações e liderança, por território	123
Figura 4.5. Concordância dos estudantes com estereótipos de gênero relativos ao cuidado de crianças e a empatia, por território	124
Figura 4.6. Associação entre concordância com estereótipos de gênero e competências socioemocionais dos estudantes	126
Figura 4.7. Associação entre concordância com estereótipos de gênero e competências socioemocionais dos estudantes, por território	127
Figura 4.8. Associação entre uma distribuição menos equitativa das tarefas domésticas na própria casa e concordância com estereótipos de gênero	131
Figura 4.9. Distribuição das responsabilidades pelas tarefas domésticas, por território	132
Figura 4.10. Associação entre distribuição menos igualitária das tarefas domésticas na própria casa e competências socioemocionais dos estudantes	134
Figura 4.11. Associação entre distribuição menos equitativa das tarefas domésticas no próprio lar e competências socioemocionais dos estudantes antes e depois do controle para lares sem o pai em um subconjunto de territórios	135
Figura 4.12. Membros da família responsáveis por diferentes tarefas domésticas	136
Figura 4.13. Concordância dos pais/responsáveis sobre a importância das competências para o desenvolvimento e bom sucesso dos filhos, em um subconjunto de territórios	138
Figura 4.14. Visões dos pais/responsáveis a respeito de quem é responsável pelo desenvolvimento das competências socioemocionais dos estudantes, em um subconjunto de territórios	138
Figura 4.15. Concordância com a afirmação de que estudantes que manifestam características não conformes aos estereótipos de gênero são ridicularizados na escola, por território	139
Figura 4.16. 4.16. Concordância com a afirmação de que meninos são melhores em tecnologia do que meninas, por território	144

## INFOGRÁFICOS

Infográfico 1. Principais resultados da SSES 2023 [1/2]	21
Infográfico 2. Principais resultados da SSES 2023 [2/2]	22

## TABELAS

Tabela 1. Descrição das competências incluídas na SSES 2023	10
Tabela 1.1 Competências mais comumente enfatizadas nos sistemas educacionais, 2023	30
Tabela 4.1. Sumário das crenças sobre estereótipos de gênero e normas sociais, por território	129
Tabela 4.2 Expectativas futuras de carreira entre estudantes com altos níveis de curiosidade e alto desempenho em matemática, por território	141

## QUADROS

Quadro 2.1. O Diagnóstico Integral de Aprendizagens (DIA) chileno: rumo a uma avaliação mais integral e contributiva	55
Quadro 2.2 Escolas de todos os territórios se distinguem entre si no quão holisticamente integram a educação socioemocional	57
Quadro 2.3 Ecoclubes na Índia: um esforço nacional em prol da sustentabilidade	63
Quadro 2.4 Merdeka Belajar (Aprendizagem Emancipatória): a reforma indonésia	74
Quadro 3.1. "Aulas em Paz": educação para a paz e competências socioemocionais se encontram no Chile, na Colômbia, no México e no Peru	88
Quadro 3.2. Fortalecer as estratégias de enfrentamento dos professores a fim de amparar seu bem-estar e sua capacidade de transmitir uma regulação emocional positiva em sala de aula	96
Quadro 3.3. Como os níveis de bullying e pertencimento em Bogotá (Colômbia) e Helsinque (Finlândia) mudaram?	109
Quadro 4.1. Estereótipos de gênero e bullying	139

# Guia de leitura

## O que é a Pesquisa sobre Competências Socioemocionais?

A Pesquisa sobre Competências Socioemocionais (SSES) é um levantamento de dados internacional projetado pelo Centro de Pesquisa em Educação e Inovação (CERI) da OCDE para avançar na compreensão da aprendizagem das competências socioemocionais nas escolas e para além delas. A SSES tem por objetivo fornecer evidências das diferenças nas competências socioemocionais de estudantes de 10 e de 15 anos e avaliar se tais competências se distribuem igualmente entre estudantes de gêneros e contextos diferentes. Além disso, a SSES examina a importância de cada uma dessas competências para benefícios na vida do estudante, o modo como são promovidas na escola e no lar e como são moldadas pela sociedade.

## Quais competências socioemocionais são avaliadas na SSES?

A SSES 2023 avaliou 15 competências independentes, abrangidas em cinco domínios. A Tabela 1 lista e descreve as competências e exemplifica o comportamento típico (e seu oposto) de estudantes com altos níveis de desenvolvimento na respectiva competência. A seleção das competências teve em vista oferecer uma ampla gama daquelas competências mais relevantes para o sucesso e bem-estar, tanto atuais como futuros, dos estudantes (Kankaraš and Suarez-Alvarez, 2019<sup>[1]</sup>). Um mapeamento mostrou que a maioria dos sistemas educacionais dos países e entidades subnacionais participantes (doravante chamados de “territórios”) contempla a totalidade dessas competências, à exceção de otimismo e confiança (ver Figura 1.1 no Capítulo 1 deste relatório; ver também OECD (2021<sup>[2]</sup>)).

**Tabela 1. Descrição das competências incluídas 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 cumprilos.	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: indis põe-se sem motivo relevante, é temperamental.

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”, que foram criadas a partir de itens que avaliavam outras competências (OECD, 2021<sup>[3]</sup>); 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?

Todos os estudantes responderam a um questionário em que indicaram seu grau de concordância ou discordância com uma série de afirmações, como, por exemplo: “Eu continuo trabalhando em uma tarefa até que ela seja finalizada”, “Eu permaneço calmo mesmo em situações tensas” ou “Eu defendo meus interesses quando eles são contestados”. Em 2019, os autorrelatos dos estudantes foram comparados com as avaliações de suas competências socioemocionais tal como atribuídas por professores e pais/responsáveis, e os resultados se mostraram consistentes (OECD, 2021<sup>[3]</sup>). Desse modo, em 2023 foram utilizados apenas os autorrelatos dos estudantes.

## Quem participou da SSES?

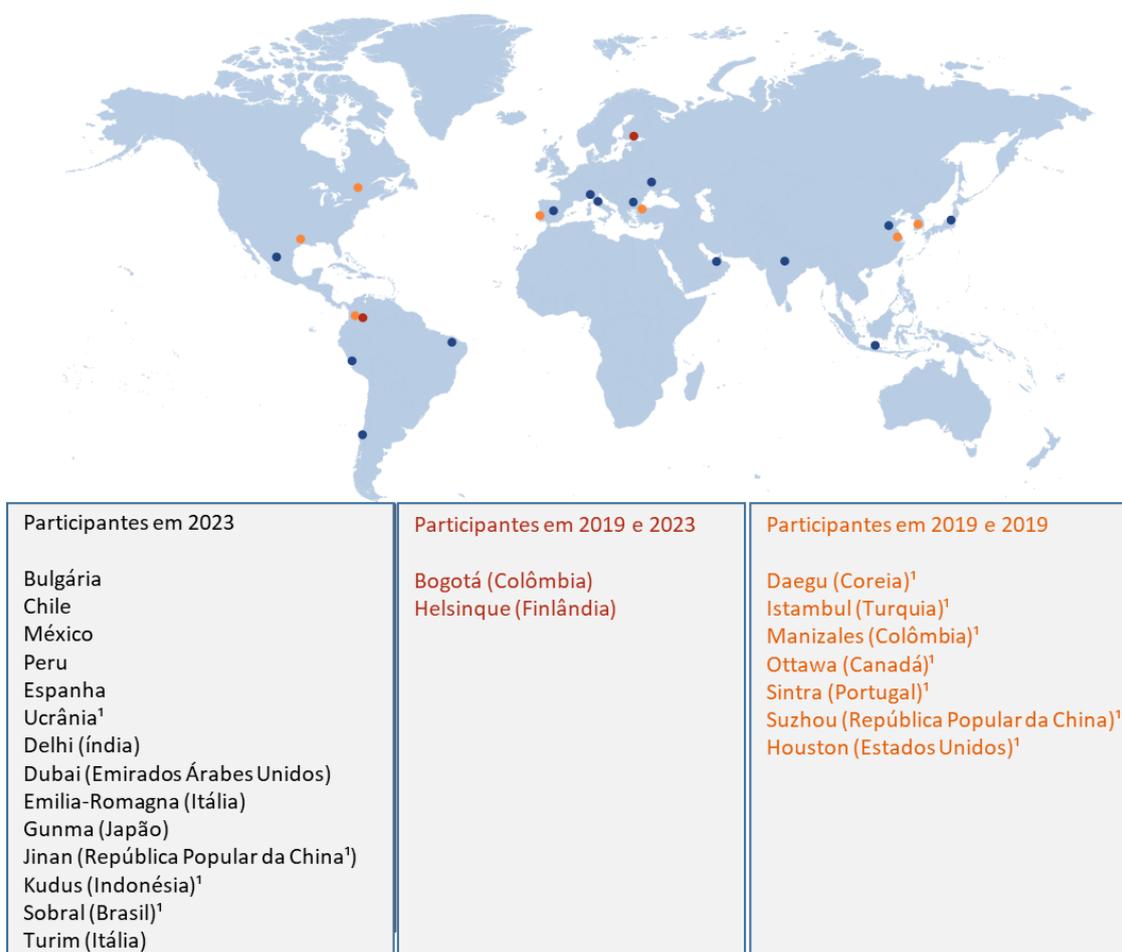
Estudantes de 10 e de 15 anos de idade, assim como seus professores e diretores escolares, participaram da SSES 2019 e da SSES 2023. Em alguns territórios, os pais ou responsáveis (por exemplo, guardiães legais) também responderam ao questionário. Ademais, os territórios

responderam a um questionário sobre diretrizes e práticas nacionais e regionais de promoção da educação socioemocional no respectivo território (OECD, 2024<sup>[4]</sup>).

### **Territórios**

Participaram da SSES 2023 estudantes de 16 territórios (6 países e 10 entidades subnacionais). 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 Figura 1 apresenta os territórios participantes e informa quais deles avaliaram estudantes de 10 anos.

**Figura 1. Participantes da SSES 2019 e da SSES 2023**



Nota: 1. Territórios que avaliaram estudantes de 10 anos em adição a estudantes de 15 anos.

Todos os territórios avaliaram estudantes de 10 anos em 2019, uma vez que era obrigatório. Contudo, somente Ucrânia, Jinan (República Popular da China), Kudus (Indonésia) e Sobral (Brasil) o fizeram em 2023, já que neste ano a amostragem de estudantes de 10 anos foi opcional.

Bogotá (Colômbia) e Helsinque (Finlândia) participaram tanto em 2019 quanto em 2023. Sempre que possível, são comparados os resultados de 2019 e de 2023 desses territórios.

Também são incluídos nas análises, 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 cobertura da avaliação (OECD, 2021<sup>[3]</sup>).

A Tabela A3 do Anexo A apresenta uma breve descrição de cada território.

## ***Estudantes***

Um mínimo de 3.000 estudantes de cada território e grupo etário participou da avaliação.

O relatório utiliza o termo “estudantes de 15 anos” para se referir à população-alvo da SSES constituída de estudantes mais velhos, isto é, o grupo de estudantes mais velhos aos quais correspondem os resultados da avaliação. Mais especificamente, a SSES abrange estudantes com idade entre 15 anos e 3 meses e 16 anos e 2 meses no momento da aplicação do questionário e que estavam matriculados na escola. Similarmente, o relatório utiliza o termo “estudantes de 10 anos” para se referir à população-alvo da SSES constituída de estudantes mais jovens; este grupo abrange estudantes matriculados na escola e cuja idade variava entre 10 anos e 3 meses e 11 anos e 2 meses no momento da aplicação do questionário.

A população-alvo apresentava ligeiras diferenças quanto a aspectos fundamentais. Por exemplo, México, Déli (Índia), Helsinque (Finlândia) e Sobral (Brasil) avaliaram apenas estudantes de escolas públicas, ao passo que a amostra relativa a Dubai (Emirados Árabes Unidos) é constituída exclusivamente de estudantes de escolas particulares.

A Tabela A3 do Anexo A apresenta uma descrição da população-alvo de cada território participante da SSES 2023.

## ***Professores***

O relatório utiliza o termo “professores de estudantes de 15 anos” e “professores de estudantes de 10 anos” ou equivalentes para se referir à população-alvo de professores que lecionavam no(s) ano(s)/série(s) modal(is) nos quais os estudantes de 15 anos (ou, quando pertinente, os estudantes de 10 anos) estavam matriculados. O ano/série modal concernente aos estudantes de 15 anos (ou de 10 anos) é aquele frequentado pela maioria dos estudantes de 15 anos (ou de 10 anos) do respectivo território. Sempre que apresentadas neste relatório, as respostas dos professores são ponderadas de modo que sejam proporcionais ao número de professores que lecionam para a maioria dos estudantes de 15 anos e estudantes de 10 anos nos territórios participantes.

## ***Diretores e escolas***

Os diretores das escolas cujos estudantes foram avaliados forneceram informações acerca das características da instituição por meio de um questionário escolar. No relatório, os termos “diretores” e “lideranças escolares” têm o mesmo significado. Sempre que apresentadas neste relatório, as respostas dos diretores são ponderadas de modo que sejam proporcionais ao número de estudantes de 15 anos e de 10 anos, respectivamente, matriculados na escola.

O relatório utiliza os termos “anos finais do ensino fundamental” e “anos iniciais do ensino fundamental” para se referir aos ambientes escolares de estudantes de 15 anos e de estudantes de 10 anos, respectivamente. Contudo, a SSES não incluiu professores nem estudantes de outros grupos etários catalogados nos níveis 1 e 2 da Classificação Internacional Normalizada da Educação (ISCED, em inglês) nessas escolas. Em alguns poucos casos, ambos os programas são fornecidos na mesma escola.

## ***Observações***

Deve-se ter cautela na interpretação das estimativas relativas a determinadas amostras de alguns territórios, na medida em que um ou mais critérios de amostragem da SSES não foram cumpridos. Entre tais amostras, estão:

**México:** os dados de estudantes, professores e diretores 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.

**Ucrânia:** 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 os valores de referência. 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 os valores de referência.

**Délhi (Índia):** os dados devem ser interpretados com certa cautela, pois a taxa de resposta dos estudantes foi mais baixa (72%) do que o esperado.

**Helsinque (Finlândia):** 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 os valores de referência. A taxa de resposta de professores de estudantes de 10 anos foi similarmente mais baixa (74%) do que os valores de referência, e o tamanho da amostra foi menor do que estipulam os critérios técnicos.

**Kudus (Indonésia):** os dados tanto dos estudantes de 10 anos quanto dos estudantes de 15 anos e de seus professores devem ser interpretados com cautela; observou-se indícios de desvios moderados em relação aos critérios técnicos no que diz respeito à amostra de estudantes e professores. Além disso, a amostra de estudantes obtida pode não ser plenamente representativa 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.

A Tabela A3 do Anexo A lista as notas cautelares relativas a cada território.

## Como interpretar os achados apresentados neste relatório

### ***Médias 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, leia a advertência no Anexo A.

No caso de alguns territórios, os dados podem não estar disponíveis para indicadores ou categorias específicos. Quando há ausência de dados ou estes não se aplicam a certas subcategorias de uma população ou indicador, é possível que a média não seja calculada de forma consistente na comparação entre territórios, entre tabelas ou entre as colunas de uma tabela.

Foram calculados dois tipos de média em relação a estudantes de 15 anos e seus professores:

- uma média de todos os territórios participantes em 2023 (e, em alguns casos, em 2019), chamada de “Média”;
- uma média que leva em conta apenas os territórios com dados disponíveis tanto para estudantes de 10 anos quanto para estudantes de 15 anos, o que permite a comparação entre os dois grupos etários, chamada de “Média [territórios que compartilham estudantes de 15 e 10 anos]”.

Como mencionado anteriormente, embora na SSES 2019 todos os territórios tenham avaliado estudantes de 10 anos e seus professores, apenas seis optaram por fazê-lo em 2023.

### ***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. Geralmente, 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>[5]</sup>).

### ***Erros padrão***

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

**D. P.** Desvio padrão

**E. P.** Erro padrão

**SSES** Pesquisa sobre Competências Socioemocionais

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

**% dif.** Diferença em pontos percentuais

***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>[6]</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 clicar diretamente no link.

A base de dados da Pesquisa sobre Competências Socioemocionais abriga os dados brutos e as escalas apresentadas neste relatório. Ela pode ser acessada no site do projeto: <https://www.oecd.org/en/data/datasets/SSES-Round-2-Database.html>.

## 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 (2024), *Background questionnaire – Survey on Social and Emotional Skills (SSES) 2023*. [4]
- 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>. [3]
- OECD (2021), *Embedding Values and Attitudes in Curriculum: Shaping a Better Future*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/ae2adcd-en>. [2]
- OECD (2021), *OECD Survey on Social and Emotional Skills, Technical Report*, <https://www.oecd.org/education/ceri/social-emotional-skills-study/sses-technical-report.pdf> (acesso em 8 abr. 2024). [6]
- Sullivan, G. e R. Feinn (2012), “Using Effect Size-or Why the P Value Is Not Enough”, *Journal of Graduate Medical Education*, v. 4, n. 3, p. 279-282, <https://doi.org/10.4300/jgme-d-12-00156.1>. [5]

# Sumário executivo

A Pesquisa sobre Competências Socioemocionais (SSES) 2023 é uma avaliação internacional de competências socioemocionais de estudantes de 10 e de 15 anos de idade.

O Volume I, *Competências socioemocionais para uma vida melhor*, demonstrou a relevância de competências como persistência, empatia, curiosidade, criatividade e assertividade para os principais resultados de vida, assim como as disparidades que existem entre essas competências em função de idade e contexto estudantil.

Este Volume II destaca que existem diferenças consideráveis, não só entre, mas também dentro dos países e entidades subnacionais participantes (territórios), nos modos de promover as competências socioemocionais na escola, no lar e na sociedade e analisa a relação entre essas práticas e as disparidades nas competências. As informações apresentadas neste volume embasam recomendações estratégicas para aperfeiçoar políticas e práticas com vista a melhor promover a aprendizagem socioemocional em três áreas.

## Educação socioemocional na escola

**Intensificar o feedback fornecido pelos professores, especialmente em relação aos pontos fortes dos estudantes:** os estudantes que receberam mais feedbacks dos professores relataram níveis de desenvolvimento mais altos nas competências socioemocionais. Contudo, é preciso aperfeiçoar o feedback docente, principalmente no que diz respeito a desenvolver os pontos fortes dos estudantes. Isso vale especialmente para estudantes de 15 anos e para meninas. Os professores dos estudantes de 15 anos de Delhi (Índia), Dubai (Emirados Árabes Unidos) e Jinan (República Popular da China, doravante chamada de “China”) fornecem mais feedback do que os professores de outros territórios.

**Ampliar as oportunidades de aprendizagem socioemocional propiciadas pelos professores:** são poucos os professores que criam oportunidades para os estudantes aprenderem a regular as próprias emoções e interagirem com os outros; a maioria dos docentes se restringe ao desenvolvimento de competências relacionadas ao desempenho de tarefas. Bogotá (Colômbia), Delhi (Índia), Kudus (Indonésia) e Peru são os únicos territórios em que mais de 80% dos professores propiciam vastas oportunidades de aprendizagem voltadas à regulação das emoções e à interação social.

**Alavancar as tecnologias digitais:** a maior parte dos professores enxergou no ensino online um desafio à aprendizagem socioemocional. O Peru foi o único sistema educacional em que a maioria dos professores enxergou oportunidades em vez de desafios.

**Impulsionar a formação docente:** tarefas relativas à educação socioemocional estiveram entre aquelas nas quais os professores, particularmente dos anos finais do ensino fundamental, sentiram-se mais inaptos ou despreparados em termos de formação. Mais formações foram oferecidas em Delhi (Índia), Dubai (EAU), Jinan (China) e Kudus (Indonésia). Apenas 52% dos professores de estudantes de 15 anos recorriam extensivamente a recursos oficiais, ao passo que 32% usavam recursos informais. A utilização de recursos oficiais foi mais disseminada na Bulgária, em Delhi (Índia), no Peru e na Ucrânia.

**Criar estruturas e mentalidades que promovam a aprendizagem socioemocional:** a integração formal do ensino de competências socioemocionais às práticas gerais e ao ensino dos demais componentes curriculares é muito comum entre os territórios. No entanto, entre 1 e 8 a cada 10 estudantes frequentavam escolas em que nem todos os professores e diretores consideravam que tais competências são passíveis de ser ensinadas. Ainda menos disseminada era a compreensão da amplitude dos efeitos das competências socioemocionais. A compreensão acerca da ensinabilidade das competências socioemocionais mostrou-se mais difundida na Emilia-Romagna e em Turim (Itália), em Helsinque (Finlândia) e na Espanha; já acerca da responsabilidade dos professores, em Dubai (Emirados Árabes Unidos), Helsinque (Finlândia) e Kudus (Indonésia).

**Estimular atividades extracurriculares:** a participação em atividades extracurriculares teve associação positiva com todas as competências socioemocionais para estudantes de 10 e de 15 anos. Entretanto, apenas um terço (ou menos) dos estudantes de 15 anos participa regularmente de diferentes atividades extracurriculares. Na maioria dos territórios, são menos ainda os estudantes desfavorecidos socioeconomicamente e as meninas que o fazem.

## Ambientes escolares que nutrem o crescimento socioemocional

**Converter as escolas em centros de comunidade:** os estudantes que se sentiam mais pertencentes e que sentiam mais emoções positivas do que negativas na escola relataram níveis de desenvolvimento mais altos nas competências socioemocionais, particularmente nas competências sociais e de regulação emocional.

**Enfrentar as fontes de emoções negativas específicas do território:** os estudantes relatam variadas combinações de emoções a depender do território, destacadamente confiança, motivação, ansiedade e raiva. Na Ucrânia e na Espanha, os estudantes relatam altos níveis de confiança, porém baixa motivação. Nos territórios italianos, os estudantes são mais ansiosos do que motivados.

**Melhorar as experiências de grupos desfavorecidos:** estudantes de 15 anos com baixo desempenho acadêmico e meninas relatam menor sentimento de pertencimento, menos emoções positivas e mais emoções negativas do que seus pares em quase todos os territórios. Para os estudantes com baixo desempenho, a raiva também é um obstáculo, assim como a confiança o é para meninas. Na maioria dos territórios, estudantes de 15 anos desfavorecidos socioeconomicamente relatam menor pertencimento, porém não relatam menores níveis de felicidade, motivação ou ansiedade.

**Cultivar relacionamentos como forma de cultivar competências:** os estudantes que relatam melhores relacionamentos com professores e com os pares relatam níveis mais altos de desenvolvimento nas competências socioemocionais. Os relacionamentos com professores estão mais associados a desempenho de tarefas, curiosidade, otimismo e tolerância, ao passo que os relacionamentos com os pares estão correlacionados a competências sociais mais desenvolvidas e a confiança. Contudo, estudantes de 15 anos percebem menos as preocupações de seus colegas de classe e professores do que estudantes de 10 anos.

**Fortalecer as estratégias de enfrentamento dos professores como forma de amparar seu bem-estar e sua capacidade de transmitir uma regulação emocional positiva:** em Kudus (Indonésia) e no Peru, quase 70% dos professores relatam fazer uso intenso de estratégias efetivas de enfrentamento ao estresse, em comparação a apenas 30% nos demais territórios.

**Tomar providências contra o bullying:** muitos estudantes são ao mesmo tempo vítimas e perpetradores de bullying. Em média, por volta de 67% dos perpetradores afirmaram ter

sofrido bullying, enquanto aproximadamente 40% das vítimas relatam praticar bullying contra outros estudantes. O maior nível de sobreposição de cometimento e vitimação de bullying foi observado na Bulgária e em Delhi (Índia).

**Complementar a prevenção ao bullying com aprendizagem socioemocional:** tanto vítimas quanto perpetradores tendem a apresentar níveis de desenvolvimento mais baixos em responsabilidade, controle emocional e confiança em comparação a estudantes não envolvidos em bullying. Os estudantes vitimados, incluindo aqueles que cometem bullying, apresentam níveis de desenvolvimento mais baixos em otimismo e tolerância ao estresse. O que distingue as vítimas que não cometem bullying dos perpetradores é um nível de desenvolvimento mais alto em empatia.

## Fomentando a igualdade de gênero

**Enfrentar os estereótipos de gênero:** muitos meninos, destacadamente na Bulgária, em Dubai (EAU), Helsinque (Finlândia), Kudus (Indonésia) e Ucrânia, consideram que liderança e acesso a recursos econômicos são mais importantes para homens do que para mulheres.

**Promover a igualdade de gênero nas casas:** os estudantes que vivem em lares nos quais as responsabilidades são divididas relataram menos estereótipos de gênero e níveis de desenvolvimento mais altos nas competências de tolerância, confiança, regulação emocional e nas competências de desempenho de tarefas. Entretanto, a responsabilidade pelas tarefas domésticas recai mais frequentemente sobre as mulheres das famílias, especialmente na Bulgária, em Delhi (Índia), Dubai (EAU), Gunma (Japão) e Kudus (Indonésia).

**Encorajar a busca por carreiras variadas:** entre estudantes com níveis de desenvolvimento similarmente altos em curiosidade e em competências matemáticas, a probabilidade de meninos manifestarem a expectativa de seguir carreira em ciências e tecnologia, em vez da área de saúde, é o dobro da de meninas. Os resultados sugerem que combater os estereótipos de gênero pode ser um caminho para se avançar em certos territórios: meninas que discordam da proposição de que meninos são melhores em tecnologia são mais propensas a explorar carreiras em ciências e tecnologia no Peru, na Espanha e na Ucrânia.

**Fortalecer as parcerias escola-família:** dados de Bogotá (Colômbia), Peru e Ucrânia mostram que, para a maioria dos pais ou responsáveis, competências como persistência e regulação emocional são tão importantes para o desenvolvimento dos jovens quanto a alfabetização e a numeracia. Os pais e responsáveis tendem a se ver como responsáveis pela aprendizagem socioemocional de seus filhos quando em comparação com a responsabilidade que compreendem caber a estudantes ou professores.

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

### Estudantes de 10 e 15 anos que recebem feedback do professor, especialmente sobre seus pontos positivos, relatam competências socioemocionais mais desenvolvidas, especialmente:

- Criatividade
- Persistência
- Confiança
- Otimismo
- Determinação

Mas **um em cada quatro estudantes** quase nunca recebe feedback sobre seus pontos positivos\*

\*média entre os sistemas de educação

### As competências socioemocionais fazem a diferença?

O percentual de estudantes de 15 anos de idade\* que frequentam escolas nas quais os profissionais creem que as competências socioemocionais podem:

- Ser ensinadas: **58%**
- Melhorar os resultados acadêmicos: **48%**
- Ajudar na empregabilidade dos jovens: **21%**
- Ajudar a reduzir a desigualdade social: **19%**

\*média entre os sistemas de educação

### A maioria dos professores acredita que o ensino online e remoto prejudica o aprendizado socioemocional

% de professores\* que pensam que o ensino online ou remoto **prejudica** ou **promove** cooperação, confiança e empatia

País/Região	Prejudica (%)	Promove (%)
Helsínque (Finlândia)	89%	2%
Turim (Itália)	80%	11%
Emilia-Romagna (Itália)	79%	9%
Espanha	71%	16%
Ucrânia	66%	13%
Bulgária	65%	15%
Média da OCDE	59%	25%
Chile	56%	37%
Sobral (Brasil)	56%	29%
Dubai (EAU)	55%	32%
Kudus (Indonésia)	53%	43%
Gunma (Japão)	50%	6%
Bogotá (Colômbia)	48%	39%
Delhi (Índia)	46%	44%
Jinan (China)	43%	30%
Peru	33%	52%

\*professores de estudantes de 15 anos de idade que ensinaram de forma online ou remota durante o último ano

### Estudantes com relações positivas com seus professores e pares relatam competências socioemocionais mais desenvolvidas

Relações positivas **entre pares** resultam em maior...

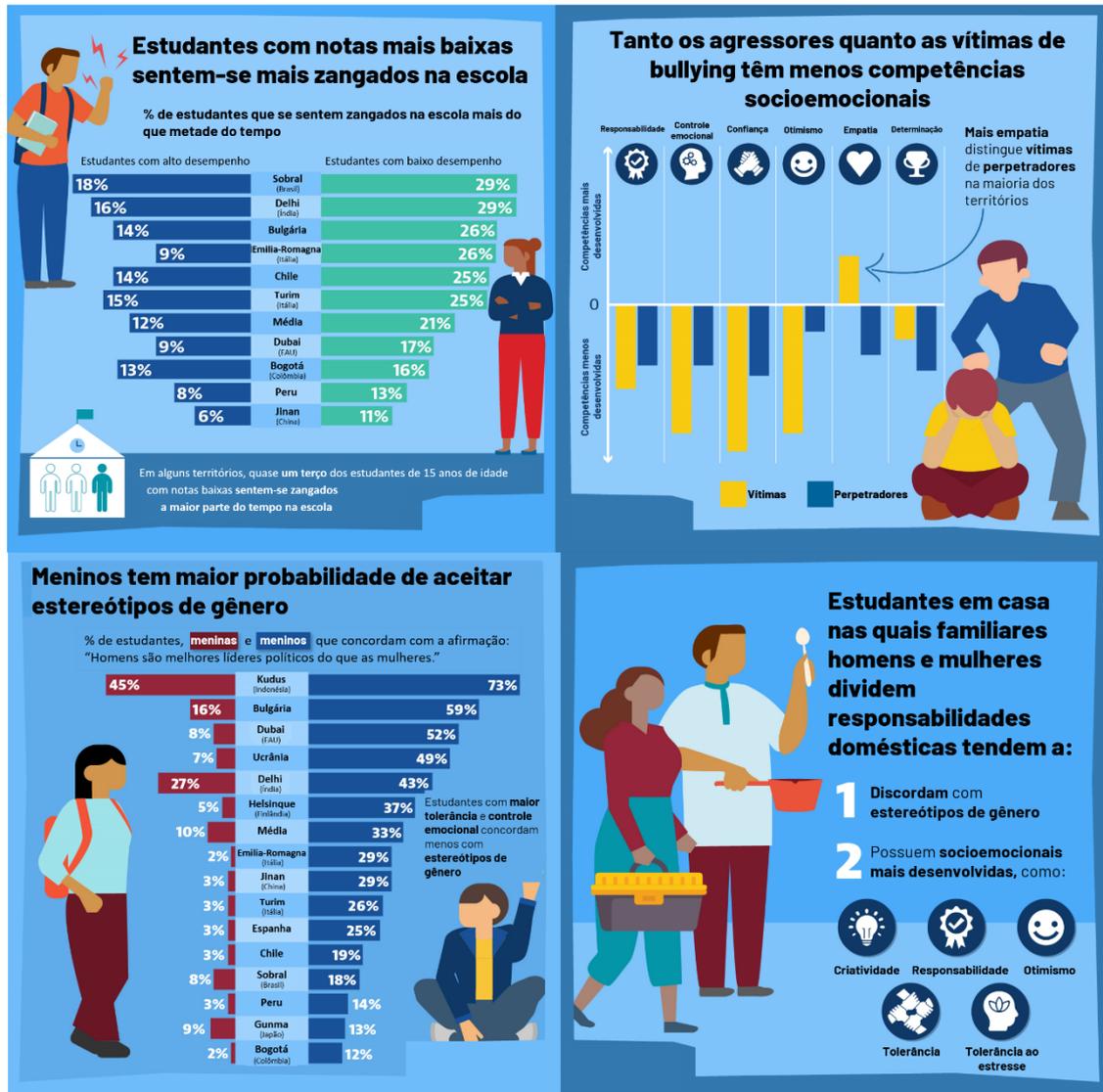
- Otimismo
- Iniciativa social
- Confiança social

Relações positivas **entre estudante e professor** resultam em maior...

- Determinação
- Persistência
- Curiosidade

Essas são competências chave para o desempenho acadêmico

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



# 1 Aprendizagem socioemocional na escola e em casa

---

Este capítulo explica a importância das competências socioemocionais e traz um resumo dos resultados do primeiro volume da Pesquisa da OCDE sobre Competências Socioemocionais (SSES) 2023. Na sequência, relata o trabalho que os sistemas educacionais têm realizado para incorporar a aprendizagem socioemocional. Depois, constata que a aprendizagem socioemocional se dá em todas as áreas da vida dos estudantes, dentro e fora da escola. Por fim, apresenta a abordagem geral e uma síntese do presente volume.

---

## Por que a educação social e emocional é importante?

Competências socioemocionais são as competências invisíveis que edificam os pilares de nossa sociedade (Steponavičius, Gress-Wright and Linzarini, 2023<sup>[1]</sup>), que impulsionam a inovação e a resiliência na economia e que fomentam a coesão de nossas comunidades em um mundo cada vez mais polarizado.

Vivemos em uma era de incertezas – a pandemia de covid-19 foi um lembrete cabal de que nada é definitivo. O futuro, imprevisível por natureza, continuará nos trazendo surpresas. Para nos nortear nesse mundo, precisamos redobrar esforços para aumentar a sustentabilidade, empenhados em manter um delicado equilíbrio. Igualmente fundamental é investir consideravelmente mais nos jovens e equipá-los com competências cruciais como autocontrole, criatividade e empatia. Tais competências serão determinantes para que eles prosperem em um mundo de incertezas.

São as competências socioemocionais que fazem de nós humanos, especialmente em um mundo de inteligência artificial (IA). Muitas das tarefas que são fáceis de ensinar e de avaliar se tornaram igualmente fáceis de digitalizar e automatizar; como resultado, tem diminuído a demanda por competências típicas de tarefas de rotina, ao passo que cresce a necessidade por competências pertinentes a tarefas com alta exigência tecnológica. Uma recente publicação da OCDE, *Artificial Intelligence and the Changing Demand for Skills in the Labour Market* (Green, 2024<sup>[2]</sup>), afirma que a maioria dos trabalhadores expostos à IA não necessitarão de competências específicas de IA (como aprendizado de máquina, processamento de linguagem natural etc.); as competências mais requeridas em profissões com grande exposição à IA serão de gestão e negociação. Pode-se prever que ter competências socioemocionais bem desenvolvidas, como assertividade, criatividade e perseverança, será um grande diferencial no mercado de trabalho do futuro. Outro relatório recente da OCDE (2023<sup>[3]</sup>) mostrou que a IA poderia alcançar um desempenho superior ao de amplos estratos populacionais na Avaliação das Competências dos Adultos, produzida pelo Programa de Avaliação Internacional de Habilidades de Adultos (PIAAC), da OCDE: a IA potencialmente superaria 90% dos adultos em alfabetização e 88% em numeracia. De acordo com especialistas, ela será capaz de resolver todos os testes de alfabetização e numeracia até 2026 (OECD, 2023<sup>[3]</sup>). Isso nos obriga a refletir seriamente: o que podemos fazer para pôr em evidência as competências que nos fazem humanos, e não somente aquelas que são facilmente digitalizáveis?

O primeiro volume do relatório internacional da Pesquisa da OCDE sobre Competências Socioemocionais (SSES) 2023 (OECD, 2024<sup>[4]</sup>) analisou em que medida os estudantes são capazes de interagir profundamente com os outros, de colaborar, de controlar a si mesmos, de ter a mente aberta e de lograr realizações.

É comum as pessoas entenderem resultados acadêmicos e competências socioemocionais como extremos opostos de um amplo espectro, que competem entre si pela alocação do tempo de aprendizagem do estudante. Os achados do primeiro volume da SSES 2023 demonstram que essas competências não são opostas. Estudantes com competências socioemocionais mais bem desenvolvidas obtêm notas melhores na escola. Virtualmente todas as competências socioemocionais avaliadas pela SSES são preditoras de melhores notas em componentes curriculares. Tal associação positiva entre competências e notas escolares é observada em qualquer grupo demográfico: estudantes de 10 anos e estudantes de 15 anos; meninas e meninos; estudantes desfavorecidos socioeconomicamente e estudantes favorecidos socioeconomicamente. As competências socioemocionais se mostram capazes de desbloquear o potencial em todos os sistemas educacionais que aplicaram a SSES, da Bulgária ao Peru, de Delhi (Índia) a Houston (Estados Unidos). Contudo, elas não predizem o desempenho acadêmico da mesma forma; algumas são preditores mais fortes (Steponavičius, Gress-Wright and Linzarini, 2023<sup>[1]</sup>), como determinação, persistência, curiosidade e responsabilidade. As competências do

domínio de regulação emocional – empatia, tolerância, controle emocional e otimismo – também merecem destaque.

O primeiro volume da SSES 2023 demonstrou, ademais, que existe uma importante associação entre as competências socioemocionais dos estudantes e seu bem-estar. Aqueles que regulam melhor as próprias emoções se caracterizam por níveis mais altos de entusiasmo e confiança e pela tendência a manifestar comportamentos mais saudáveis. Eles tendem a apresentar maior bem-estar psicológico e menor ansiedade com a escola e com as avaliações acadêmicas. Se fortalecidas, as competências socioemocionais tornam-se fonte de bem-estar para os estudantes. Costuma-se acreditar que reduzir as ambições dos jovens é uma maneira de mitigar seu estresse; no entanto, essa visão pode inadvertidamente limitar potenciais conquistas. O objetivo deve ser, isto sim, desenvolver sua resiliência emocional com o propósito de ajudá-los a efetivamente se nortear e superar os desafios.

Um dos resultados que mais chamam a atenção é o fato de que estudantes de 15 anos relatam níveis de desenvolvimento mais baixos nas competências socioemocionais do que estudantes de 10 anos, particularmente em confiança, entusiasmo, otimismo, criatividade e curiosidade. As crianças nascem com criatividade e curiosidade em abundância. Aos 10 anos, elas manifestam uma curiosidade natural: questionam tudo o que lhes é dito, exploram qualquer objeto que lhes é dado e demonstram disposição para aprender, desaprender e reaprender conforme o contexto a sua volta se transforma. No entanto, à medida que crescem, são compelidas a se conformar aos modos de pensar dos adultos, o que pode diminuir a criatividade inata. O declínio no nível de desenvolvimento das competências socioemocionais conforme os estudantes ficam mais velhos é algo do qual os sistemas educacionais precisam estar cientes e o qual devem agir para reverter, visto que as competências de criatividade e curiosidade produzem as sementes da inovação e da resiliência em nossas sociedades. Tal declínio é destacadamente acentuado nos sistemas educacionais asiáticos (Suzhou [China], Jinan [China], Kudus [Indonésia] e Daegu [Coreia do Sul]).

Os achados da SSES 2023 obtidos dos 16 territórios participantes (6 países e 10 entidades subnacionais) também mostraram que nem todos os estudantes levam uma vida saudável. Na média dos territórios, quase 40% deles pulam a refeição do café da manhã na maioria dos dias; 35% não ingerem frutas e vegetais na maioria dos dias; 31% praticam atividade física apenas uma vez por semana ou menos. Particularmente preocupante é a parcela de estudantes que dorme menos de oito horas de sono na maioria das noites: aproximadamente 60% na média dos territórios (parcela que, no caso de Gunma [Japão], chega a 80%).

Boa parte dos estudantes de 15 anos manifesta a expectativa de concluir o ensino superior e seguir uma carreira profissional ou gerencial. Os jovens que se mostram mais abertos ao novo, que possuem competências de desempenho de tarefas mais desenvolvidas e que exibem mais empatia têm maiores aspirações de futuro. As aspirações profissionais relatadas pelos estudantes estão em alinhamento com suas competências. Embora o nexos causal dessa associação seja desconhecido, uma hipótese é que aquelas sociedades que almejam mais e melhores empreendedores decidem estimular competências como criatividade, otimismo, assertividade e entusiasmo, as quais, como observado, são mais desenvolvidas em estudantes que pretendem criar um negócio próprio.

Em todos os sistemas educacionais, os estudantes desfavorecidos socioeconomicamente apresentam níveis mais baixos de desenvolvimento nas competências socioemocionais do que os favorecidos. As disparidades socioeconômicas são mais pronunciadas em criatividade, tolerância, assertividade, curiosidade, iniciativa social e empatia. A disparidade nas competências socioemocionais se acentua dramaticamente quando se considera estudantes com níveis de favorecimento socioeconômico progressivamente maiores. A explicação para ela pode estar na diferença no acesso a oportunidades de aprendizagem socioemocional tanto dentro quanto fora da escola.

Diversos sistemas educacionais foram bem-sucedidos em diminuir a disparidade em função de gênero no desempenho acadêmico: em média, meninos e meninas apresentam mais ou menos o mesmo desempenho em matemática e ciências, de acordo com o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA, na sigla em inglês), muito embora ainda existam desigualdades nas extremidades inferior e superior do espectro de desempenho (OECD, 2023<sup>[5]</sup>). Os sistemas educacionais obtiveram avanços importantes em oferecer a meninos e meninas oportunidades educacionais similares.

O padrão é diferente no que diz respeito às competências socioemocionais. Os achados da SSES 2023 revelam que meninos relatam níveis de desenvolvimento mais baixos em tolerância e empatia; meninas relatam níveis de desenvolvimento mais baixos em tolerância ao estresse e controle emocional. Meninas relatam níveis de desenvolvimento mais baixos em competências de regulação emocional, entusiasmo e confiança do que meninos aos 10 anos, e tal diferença se intensifica aos 15. Meninas também relatam níveis piores em todos os indicadores de saúde e bem-estar. Notavelmente, as disparidades entre meninos e meninas nos indicadores de saúde e bem-estar são mais amplas em alguns territórios do que em outros, de modo que não podem ser atribuídas exclusivamente a diferenças de gênero na psicologia do desenvolvimento.

É importante que formuladores de políticas educacionais, professores e pais/responsáveis estejam a par desses achados. Não é possível aperfeiçoar algo sem antes mensurá-lo. O primeiro volume da SSES tornou visível o invisível.

Este segundo volume se debruça sobre as ações praticadas atualmente pelos sistemas educacionais, profissionais da educação, pais/responsáveis e estudantes, assim como sobre as estratégias que eles podem adotar para solucionar alguns dos desafios revelados pelo primeiro volume.

## **Como os sistemas educacionais estão trabalhando para incorporar a aprendizagem socioemocional**

Com a aprendizagem socioemocional ganhando tração entre governos, autoridades educacionais e demais partes interessadas, a introdução e a integração da educação socioemocional têm sido cada vez mais reconhecidas como metas primordiais dos sistemas educacionais.

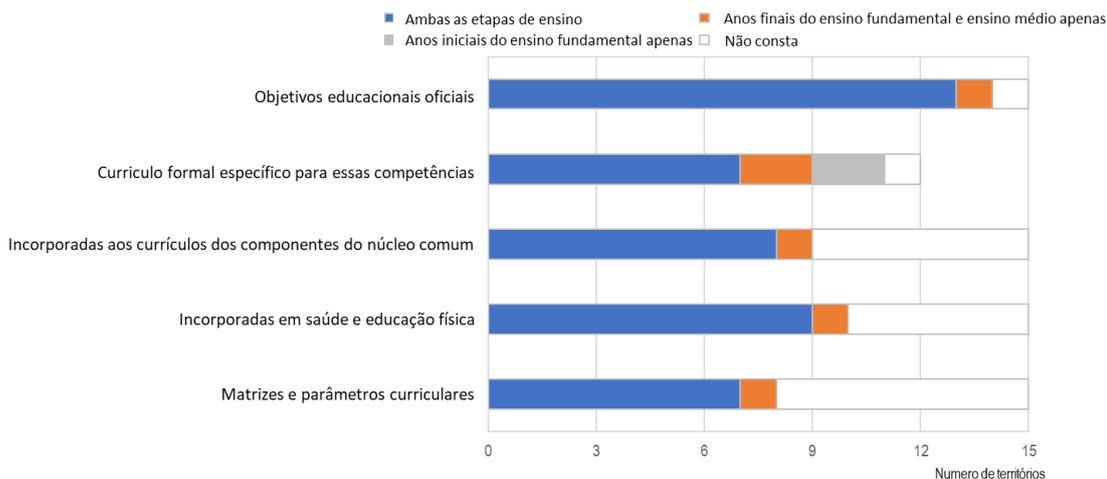
Com o propósito de compreender melhor de que forma a aprendizagem socioemocional é incorporada à educação em geral, esta seção analisa dados qualitativos dos 15 sistemas educacionais dos 16 territórios participantes da SSES 2023 (nota: nesta seção, Emilia-Romagna e Turim, os dois territórios italianos, são tratados como um único território, Itália).

Em primeiro lugar, cabe salientar que as competências socioemocionais constam dos objetivos educacionais oficialmente estabelecidos (declarações de missão, planos estratégicos etc.) de todos os territórios participantes da SSES 2023. Isso vale tanto para os anos iniciais quanto finais do ensino fundamental e ensino médio. Em cada sistema educacional, a incorporação formal das competências socioemocionais se dá de mais de uma maneira. Contudo, existem diferenças entre os territórios acerca das formas como as competências socioemocionais se afiguram nos sistemas educacionais. Incorporá-las à educação física ou em saúde é a estratégia mais frequente, tal como relatado pelos territórios participantes da SSES 2023 (Figura 1.1). Também é muito comum incluir as competências socioemocionais em um currículo formal voltado especificamente para elas, em vez de incorporá-las aos componentes curriculares do núcleo comum. É interessante notar que diversos sistemas educacionais relatam inseri-las tanto no núcleo comum quanto no núcleo diversificado. Dubai (Emirados Árabes Unidos), Jinan (China), Kudus (Indonésia) e Peru, por exemplo, incorporaram-nas nos dois tipos em ambas as etapas da educação. Alguns territórios mencionaram estratégias complementares de abordagem dessas

competências, que vão além dos documentos e requisitos governamentais: Bogotá (Colômbia) relatou iniciativas municipais de promoção de competências; Dubai (Emirados Árabes Unidos) as inclui em vitorias escolares; e Gunma (Japão) utiliza clubes de atividades extracurriculares como seu principal meio de promoção delas.

### Figura 1.1. As competências socioemocionais nos documentos e na estrutura oficiais dos sistemas educacionais, 2023

Quantidade de sistemas educacionais em que as competências socioemocionais constam dos seguintes documentos e estruturas oficiais



Fonte: OCDE, questionário contextual da SSES, Tabela A1.1.

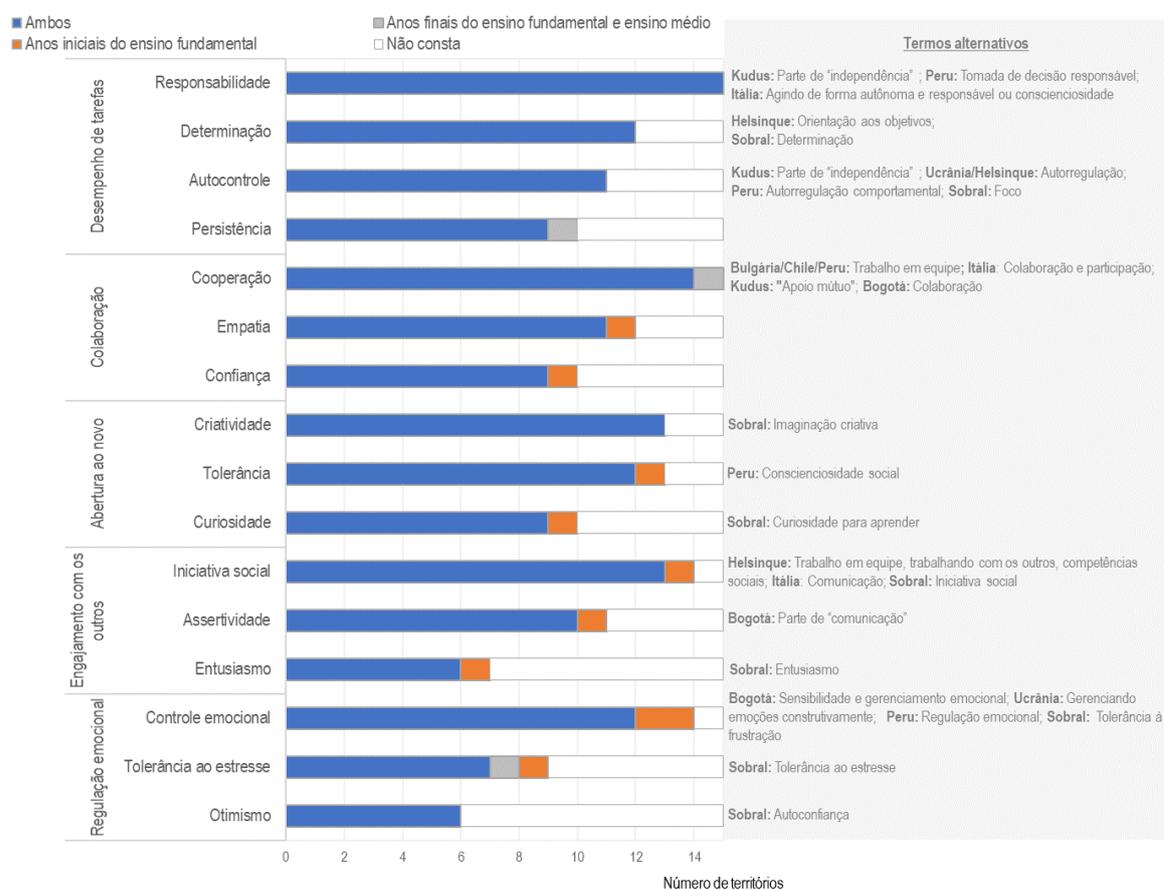
StatLink 2 <https://stat.link/i5tg7m>

Em segundo lugar, na maioria dos territórios, as competências socioemocionais são mais frequentemente encontradas nas matrizes e parâmetros curriculares, o que sugere que fazem parte do currículo formal, mas não necessariamente do currículo efetivado. As competências socioemocionais podem não ser adequadamente difundidas aos estudantes, uma vez que as matrizes curriculares costumam ser abstratas para os professores e dissociadas de suas práticas e necessidades cotidianas. Destaca-se que em dois territórios as competências socioemocionais constam em cursos estudantis: em Delhi (Índia), como parte do Currículo da Felicidade [ver Quadro 1.1 em OECD (2024<sup>[4]</sup>)], e em um componente curricular de “moralidade” nos anos iniciais do ensino fundamental em Gunma, no Japão (no qual os estudantes trabalham tolerância, empatia e paciência). Em um único território – Ucrânia –, as competências socioemocionais constam nos parâmetros de formação docente publicados pelo governo.

Os territórios participantes informaram as competências socioemocionais (ou conceitos similares) que estão incluídas nos documentos e componentes oficiais de seus sistemas de educação e a respectiva etapa de ensino (Figura 1.2). Quase todas as competências são contempladas em pelo menos metade dos sistemas educacionais. Duas delas são contempladas em todos em ambas as etapas de ensino: responsabilidade (do domínio de desempenho de tarefas) e cooperação (colaboração). Além disso, uma quantidade considerável de competências é contemplada em praticamente todos os territórios, particularmente nos anos finais do ensino fundamental, entre as quais criatividade, tolerância, iniciativa social e controle emocional.

**Figura 1.2. Competências socioemocionais visadas pelos sistemas educacionais, 2023**

Quantidade de sistemas educacionais que buscam desenvolver cada uma das competências socioemocionais avaliadas na SSSES em 2023



Fonte: OCDE, questionário contextual da SSSES, Tabela A1.1.

StatLink 2 <https://stat.link/q9d6fh>

Como ilustra a Figura 1.2, os sistemas educacionais não utilizam necessariamente a mesma terminologia para se referir às competências. Por exemplo, a competência de responsabilidade, contemplada em praticamente todos os sistemas, é chamada de "independência" no sistema educacional de Kudus e de "escolha responsável" no Peru; já "cooperação" (também vastamente contemplada) é chamada de "trabalho em equipe" na Bulgária, no Chile e no Peru, de "colaboração" em Bogotá (Colômbia) e de *gotong royong* em Kudus (Indonésia), expressão que, em uma tradução literal, significa "arcar conjuntamente com os fardos". Diferentes regiões adotam diferentes abordagens para estruturar as competências, decorrentes dos diferentes contextos culturais e sistemas de valores. Os territórios asiáticos, como Delhi (Índia) e Kudus (Indonésia), com frequência falam em termos de "educação de valores" e "educação de caráter", claramente atrelados a dimensões morais, muitas vezes relacionadas a determinadas características nacionais/cidadãs que se deseja promover. Os territórios latino-americanos tendem a enfatizar competências de cooperação e de gestão emocional; além disso, fazem uma associação clara entre competências e prioridades democráticas e coletivas, como coexistência pacífica (Bogotá [Colômbia]) e estabilidade em sociedades democráticas formadas por identidades diversas (Bogotá [Colômbia], Chile e Peru).

Os territórios também responderam se havia em seus sistemas educacionais competências que eram particularmente destacadas ou enfatizadas e, em caso afirmativo, quais. É interessante notar que não há um padrão universal, o que sugere que o valor atribuído a cada competência

depende de contingências políticas próprias do momento e/ou de diferenças culturais entre os sistemas. São poucos os territórios em que uma única competência específica é enfatizada (Tabela 1.1). Em particular, 5 dos 15 sistemas educacionais (Chile, Bogotá [Colômbia], Dubai [Emirados Árabes Unidos], Gunma [Japão] e Kudus [Indonésia]) enfatizavam tolerância; 4 (Bogotá [Colômbia], Helsinque [Finlândia], Kudus [Indonésia] e México) enfatizavam competências sociais - cooperação e/ou iniciativa social; e 3 (Bogotá [Colômbia], Helsinque [Finlândia] e Jinan [China]) enfatizavam criatividade. Competências de desempenho de tarefas também são enfatizadas em Helsinque (Finlândia) e Kudus (Indonésia).

Embora os enquadramentos formais variem entre os sistemas educacionais, a aprendizagem socioemocional é uma meta compartilhada por todos eles. Este segundo volume sobre os resultados da SSES 2023 explora como essa meta é traduzida e realizada na prática. Ele examina o que de fato ocorre nas salas de aula, nas escolas e fora delas por meio da análise das respostas de estudantes, professores e lideranças escolares. A abrangente perspectiva oferecida aqui fornece informações reveladoras acerca dos ambientes dos estudantes tanto dentro quanto fora da escola e, com isso, uma visão holística da implementação da aprendizagem socioemocional.

**Tabela 1.1. Competências mais comumente enfatizadas nos sistemas educacionais, 2023**

Territórios que relatam as três competências mais comumente enfatizadas, outra competência ou nenhuma das competências como particularmente enfatizadas em seu sistema educacional

	1. Tolerância	2. Cooperação	3. Criatividade	4. Outra(s) competência(s) ou domínio(s) enfatizado(s)	5. Nenhuma das 15 competências é particularmente enfatizada
Bulgária					X
Chile	X			Assertividade	
México		X			
Peru		X		Regulação emocional; empatia	
Espanha					X
Ucrânia					X
Bogotá (Colômbia)	X	X	X	Regulação emocional	
Delhi (Índia)					X
Dubai (EAU)	X				
Gunma (Japão)	x				
Helsinque (Finlândia)		X	X	Curiosidade; responsabilidade; iniciativa social; confiança; determinação	
Itália (ambos territórios)					X
Jinan (China)			X		
Kudus (Indonésia)	X	X		Responsabilidade; autocontrole; iniciativa social	
Sobral (Brasil)					X

Fonte: respostas dos territórios ao questionário contextual da SSES.

## Enfoque e delineamento do presente volume

Este volume destaca a aprendizagem socioemocional que transcorre na escola. Não se ignora, contudo, que a aprendizagem socioemocional se processa em todas as áreas da vida do estudante: não somente na sala de aula, na escola (nos espaços fora da sala de aula), mas também em casa e nas comunidades locais (Cantor et al., 2018<sup>[6]</sup>). Sendo assim, este relatório reconhece as múltiplas oportunidades que crianças e adolescentes têm de desenvolver as competências socioemocionais (Figura 1.3).

O presente volume aborda três componentes (horizontais). O primeiro, “educação socioemocional”, diz respeito às iniciativas e programas oficializados por diversos profissionais da educação e partes interessadas com o objetivo direto e em geral intencional de desenvolver as competências socioemocionais dos estudantes. O segundo e o terceiro componentes (horizontais) dizem respeito a experiências mais gerais da juventude que são igualmente relevantes para o desenvolvimento das competências socioemocionais. O segundo componente trata do que acontece dentro da escola e o terceiro, do que acontece fora da escola.

Ademais, o volume reconhece a inclusão dos estudantes em diferentes camadas dos sistemas educacionais e da sociedade. Ele caracteriza a formação socioemocional que os estudantes recebem em sala de aula de seus professores e as estruturas de apoio a estes disponíveis na escola, assim como aquelas disponíveis durante sua formação inicial e continuada. Ainda descreve fatores que afetam o desenvolvimento das competências socioemocionais dos estudantes, seja de modo intencional ou não, tais como dinâmicas familiares, qualidade das relações com colegas de classe, amigos e professores e participação em atividades extracurriculares; esses fatores fornecem valiosas oportunidades de aprendizagem para o

desenvolvimento das competências socioemocionais, especialmente quando estão alinhados com as metas explicitadas na formação socioemocional recebida pelos estudantes.

Este volume examina variados indicadores que se ligam intimamente aos principais componentes da aprendizagem socioemocional. A Figura 1.3 mostra onde se situa cada indicador.

**Figura 1.3. Indicadores da aprendizagem socioemocional**

	Estudante	Turma	Escola	Sistemas educacional e de formação
<b>Educação socioemocional</b>	Competências socioemocionais	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Oportunidades de qualidade dedicadas à educação socioemocional</li> <li>- Feedback dos professores</li> <li>- Tecnologias digitais otimizadas para a educação socioemocional</li> </ul>	Visão coesa acerca da proposta e da importância da educação socioemocional	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Inclusão da educação socioemocional nas metas educacionais oficialmente estabelecidas</li> <li>- Provisão de recursos pedagógicos voltados à educação socioemocional</li> <li>- Formação inicial e continuada em educação socioemocional para os docentes</li> </ul>
<b>Clima escolar e experiências que influenciam no desenvolvimento das competências socioemocionais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sentimento de pertencimento</li> <li>- Emoções na escola</li> <li>- Participação em atividades extracurriculares</li> <li>- Aspirações acadêmicas e profissionais</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Relacionamentos estuda-estudante</li> <li>- Tipos e prevalência de bullying</li> <li>- Relacionamentos professor-estudante</li> <li>- Competências de regulação emocional dos professores</li> </ul>		
<b>Experiências externas à escola que influenciam no desenvolvimento das competências socioemocionais</b>	- Representações sociais das competências, valores e metas de vida	- Distribuição das responsabilidades domésticas		
	<b>Criança/adolescente</b>	<b>Lar</b>	<b>Comunidade</b>	<b>Sociedade</b>

Fonte: elaboração dos autores.

StatLink 2 <https://stat.link/txd89u>

Este volume está organizado com base nos três componentes horizontais da Figura 1.3:

- O Capítulo 2 expõe os tipos e a prevalência das práticas docentes e escolares efetivadas com o propósito de promover a aprendizagem socioemocional em todos os territórios participantes da SSES. Ele abrange o primeiro componente da Figura 1.3, para o que descreve a educação socioemocional oferecida nas salas de aula e escolas e o suporte que os professores recebem nessa importante tarefa, tanto da escola quanto dos sistemas de formação docente.
- O Capítulo 3 examina o contexto intraescolar que influencia no desenvolvimento das competências socioemocionais dos estudantes. Ele abrange o segundo componente da Figura 1.3, para o que descreve as experiências dos estudantes dentro da escola e seus relacionamentos com outros estudantes e com professores.
- O Capítulo 4 analisa as dinâmicas familiares e a influência do contexto cultural mais amplo sobre as representações sociais das competências socioemocionais dos estudantes, as referências de comportamento e as aspirações profissionais. Ele cobre o terceiro componente da Figura 1.3. Devido à inclusão, no questionário do estudante da SSES 2023, de um módulo especial voltado a questões de gênero, o Capítulo 4, já mais

exploratório por natureza, se volta especialmente para diferenças de gênero nas competências socioemocionais.

Este volume ainda inclui quadros de texto com interessantes análises de caso nacionais a fim de ilustrar práticas e programas que têm se mostrado bem-sucedidos em desenvolver as competências socioemocionais dos estudantes.

Por fim, os dois volumes com os resultados do estudo indicam a necessidade de realizar mais pesquisas e estudos sobre as competências socioemocionais e os contextos que as envolvem. Ainda há lacunas a serem preenchidas na Figura 1.3 e em alguns dos quadros de texto. Para completar sua base de evidências, a próxima rodada da avaliação planeja tratar de novos tópicos. Com a presença cada vez maior da inteligência artificial e das mídias sociais na vida dos jovens, parece-nos fundamental ter elementos para analisar como as competências socioemocionais poderiam proporcionar um uso responsável e seguro dessas tecnologias. Outro grande desafio é alcançar um melhor entendimento das competências socioemocionais dos próprios professores e da compreensão deles sobre essa área, uma vez que muito provavelmente estão diretamente relacionadas com as competências socioemocionais de seus estudantes.

## Anexo 1.A. Tabelas do Capítulo 1

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

**Tabela 1.A.1. Tabelas do Capítulo 1 – 1 Aprendizagem socioemocional na escola e em casa**

Tabela	Título
Tabela A1.1	Competências mais comumente enfatizadas nos sistemas educacionais, 2023

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

### Referências

- Cantor, P. *et al.* (2018), “Malleability, plasticity, and individuality: How children learn and develop in context”, *Applied Developmental Science*, v. 23, n. 4, p. 307-337, <https://doi.org/10.1080/10888691.2017.1398649>. [6]
- Green, A. (2024), “Artificial intelligence and the changing demand for skills in the labour market”, *OECD Artificial Intelligence Papers*, n. 14, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/88684e36-en>. [2]
- OECD (2024), *Social and Emotional Skills for Better Lives: Findings from the OECD Survey on Social and Emotional Skills 2023*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/35ca7b7c-en>. [4]
- OECD (2023), *Is Education Losing the Race with Technology?: AI’s Progress in Maths and Reading*, Educational Research and Innovation, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/73105f99-en>. [3]
- 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>. [5]
- Steponavičius, M., C. Gress-Wright and 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>. [1]

## 2 Educação socioemocional na escola

---

Este capítulo examina as diversas políticas e práticas que as escolas empregam para promover a aprendizagem socioemocional dos estudantes e destaca caminhos para aperfeiçoar a educação socioemocional. O capítulo se inicia com as estratégias usadas pelos professores para promover a aprendizagem socioemocional em sala de aula, suas perspectivas acerca do ensino online e remoto e seu nível de preparação em educação socioemocional. Na sequência, analisa-se como as escolas organizam a educação socioemocional e a participação dos estudantes em atividades extracurriculares. Por fim, investiga-se a existência, no corpo escolar, de uma visão coesa acerca do valor da educação socioemocional e do papel dos professores nela.

---

# Resumo

## Ideias para a política

Os resultados da SSES 2019 e da SSES 2023 sugerem que as políticas e práticas educacionais contemplem as seguintes tarefas para melhor promover a aprendizagem socioemocional na escola:

**Intensificar o feedback fornecido pelos professores, especialmente em relação aos pontos fortes dos estudantes:** os estudantes de 10 e de 15 anos que receberam mais feedbacks dos professores relataram níveis de desenvolvimento mais altos nas competências socioemocionais. Contudo, é preciso melhorar o feedback docente, principalmente no sentido de fomentar os pontos fortes dos estudantes. Isso vale especialmente para estudantes de 15 anos e meninas; por exemplo, em média, apenas 1 a cada 4 estudantes de 15 anos recebe regularmente feedback de seus pontos fortes em metade dos países e entidades subnacionais participantes. Os professores dos estudantes de 15 anos de Delhi (Índia), Dubai (Emirados Árabes Unidos) e Jinan (China) fornecem mais feedback do que os professores de outros territórios. Para garantir que todos os estudantes recebam regularmente feedbacks construtivos e holísticos, é possível lançar mão de meios como ferramentas e orientações embasadas em evidências.

**Aumentar as oportunidades de aprendizagem socioemocional propiciadas pelos professores:** em boa parte dos territórios, a maioria dos docentes se restringe ao desenvolvimento de competências relacionadas ao desempenho em tarefas; ao mesmo tempo, cria-se oportunidades mínimas para os estudantes aprenderem a regular as próprias emoções e interagirem com os outros. Somente em Bogotá (Colômbia), Delhi (Índia), Kudus (Indonésia) e Peru que mais de 80% dos professores propiciam vastas oportunidades de aprendizagem voltadas à regulação das emoções e à interação social. Os resultados indicam que especial atenção deve ser dada aos anos finais do ensino fundamental e ao ensino de regulação emocional, de modo a aumentar as oportunidades de aprendizagem dos estudantes em sala de aula (por meio, por exemplo, de formação docente e criação de recursos pedagógicos).

**Aproveitar o potencial das tecnologias digitais para a aprendizagem socioemocional:** a maior parte dos professores enxergou no ensino online e remoto um desafio, e não uma oportunidade de aprendizagem socioemocional, especialmente no que dizia respeito ao desenvolvimento de competências sociais. Além disso, favorecer o aprendizado dos estudantes por intermédio das tecnologias digitais foi a tarefa, entre todas as atribuições docentes, que os professores se sentiram menos aptos a realizar. O sistema educacional peruano foi o único em que a maioria dos professores enxergou oportunidades em vez de desafios em todos os domínios da aprendizagem socioemocional. A confiança digital dos professores se mostrou alta em Dubai (Emirados Árabes Unidos) e Kudus (Indonésia). Para alavancar o potencial das tecnologias digitais, os sistemas educacionais devem se certificar de que os softwares e as tecnologias digitais estejam sintonizados com a aprendizagem socioemocional e que os professores recebam a formação e o suporte necessários para utilizá-los de modo efetivo.

**Impulsionar a formação docente:** tarefas relativas à educação socioemocional estiveram entre aquelas nas quais os professores, particularmente dos anos finais do ensino

fundamental, sentiram-se menos aptos para realizar. Dar maior ênfase a tópicos pertinentes à formação docente e fornecer recursos pedagógicos de qualidade é uma maneira de impulsionar a preparação dos professores. Contudo, muitos professores, particularmente nos anos finais do ensino fundamental, nunca passaram por formação em temas fundamentais da aprendizagem socioemocional. Somente 1 a cada 2 professores de estudantes de 15 anos recorria extensivamente a recursos oficiais, em média, ao passo que 1 a cada 3 utilizava recursos informais. A formação fornecida foi mais robusta em Delhi (Índia), Dubai (EAU), Jinan (China) e Kudus (Indonésia), enquanto a utilização de recursos oficiais foi mais disseminada na Bulgária, em Delhi (Índia), no Peru e na Ucrânia em comparação a outros territórios participantes.

**Favorecer a participação dos estudantes em atividades extracurriculares:** observou-se associação positivas entre a participação em atividades extracurriculares e todas as competências socioemocionais para estudantes de ambos os grupos etários. Entretanto, apenas 1 a cada 3 (ou menos) dos estudantes de 15 anos participa regularmente de diferentes atividades extracurriculares. Na maioria dos territórios, são menos ainda os estudantes desfavorecidos socioeconomicamente e as meninas que o fazem. Proporcionar uma variedade de atividades extracurriculares supervisionadas na escola, por um preço baixo ou de graça, talvez seja uma maneira de fazer com que os estudantes se beneficiem desse estímulo socioemocional extra, que de outra forma pode não estar disponível ou não ser acessível financeiramente. Na Bulgária, em Delhi (Índia) e em Kudus (Indonésia), todos ou quase todos os estudantes se beneficiam de ofertas extracurriculares na escola.

**Criar estruturas que promovam a aprendizagem socioemocional na escola:** a integração formal do ensino de competências socioemocionais às práticas gerais e ao ensino dos demais componentes curriculares é muito comum nos territórios. A incorporação do ensino da aprendizagem socioemocional aos demais componentes curriculares é praticamente universal em Helsinque (Finlândia), Kudus (Indonésia) e Espanha. Já Bogotá (Colômbia), Delhi (Índia), Dubai (Emirados Árabes Unidos), Peru, Sobral (Brasil) e Espanha oferecem educação socioemocional em um componente curricular próprio para mais da metade dos estudantes de 15 anos.

**Cultivar uma visão compartilhada de educação socioemocional e assegurar alinhamento à proposta da escola:** em comparação aos demais sistemas educacionais, Chile, Delhi (Índia), Kudus (Indonésia) e Peru demonstraram maior alinhamento entre sua proposta de educação socioemocional e a visão dos profissionais da escola dentre todos os outros sistemas educacionais. No entanto, entre 4 e 8 a cada 10 estudantes dos sistemas educacionais frequentavam escolas em que nem todos os professores e diretores consideravam que tais competências são passíveis de ser ensinadas. Ainda menos disseminada era a compreensão da amplitude do impacto das competências socioemocionais. Uma visão coesa acerca da responsabilidade dos docentes mostrou-se bastante comum em Dubai (Emirados Árabes Unidos), Helsinque (Finlândia) e Kudus (Indonésia); assim como uma visão coesa acerca da ensinabilidade das competências socioemocionais mostrou-se comum na Emilia-Romagna e em Turim (Itália), em Helsinque (Finlândia) e na Espanha. Bogotá (Colômbia), Delhi (Índia), Dubai (Emirados Árabes Unidos), Peru, Sobral (Brasil) e Espanha oferecem educação socioemocional em um componente curricular próprio para mais da metade dos estudantes de 15 anos; em alguns desses territórios, observa-se uma visão coesa relativamente disseminada e um preparo docente mais robusto, o que indica uma transição para uma abordagem mais transversal. Por fim, o fato de os profissionais da escola na maioria dos territórios reconhecerem a responsabilidade dos pais ou responsáveis na aprendizagem socioemocional pode ser um ponto de partida para fortalecer as parcerias família-

escola – uma necessidade, já que 2 a cada 10 estudantes frequentavam escolas que não davam feedback ou conselhos aos pais ou responsáveis acerca das competências socioemocionais das crianças. É digno de nota que em Jinan (China), Kudus (Indonésia) e Ucrânia quase todos os estudantes frequentavam escolas que forneciam tal feedback.

## Aprimorando as políticas e práticas de desenvolvimento socioemocional na escola

A escola é uma espécie de microcosmo da sociedade, o que faz dela o espaço ideal para a aprendizagem socioemocional (Ulferts, 2023<sup>[1]</sup>). Nela, os estudantes entram em contato com diferentes maneiras de pensar, viver e se comunicar. É uma instituição que proporciona aos estudantes oportunidades de realizar conquistas, estabelecer relacionamentos e amizades e aprender que, muitas vezes, as realizações pessoais dependem dos outros. Dia após dia, eles vivem situações sociais complexas e lidam com a pressão e a frustração, quando não com o fracasso e a rejeição.

Para que a escola atinja seu pleno potencial como ambiente propício ao desenvolvimento socioemocional dos estudantes, deve implementar políticas e práticas nas mais diversas áreas da vida e da operação escolar. As iniciativas devem ser bem integradas e alinhadas para que sejam eficientes (European Commission, 2021<sup>[2]</sup>; Jones and Bouffard, 2012<sup>[3]</sup>; Chatterjee Singh and Duraiappah, 2020<sup>[4]</sup>). É com isso em vista que o presente capítulo examina os dados da SSES de 2023 (e de 2019, sempre que disponíveis), com foco nas políticas e práticas em áreas fundamentais, e destaca oportunidades de aprimoramento da educação socioemocional nos territórios avaliados. Entre essas políticas e práticas, estão:

- a promoção da aprendizagem socioemocional em sala de aula;
- a preparação dos professores a fim de torná-los patronos da educação socioemocional;
- a criação de estruturas de promoção do ensino e aprendizagem socioemocional;
- o cultivo de uma visão compartilhada sobre o valor e a proposta de educação socioemocional.

Os dados da SSES 2019 e da SSES 2023 indicam que sistemas educacionais de diferentes partes do mundo enfrentam desafios parecidos para implementar a educação socioemocional nas escolas, entre os quais, por exemplo, o de incorporar plenamente a aprendizagem socioemocional nos anos finais do ensino fundamental. Por outro lado, existem entre os territórios avaliados diferenças importantes na forma como a aprendizagem socioemocional é efetivada em sala de aula e estruturada na escola, assim como na formação docente e no entendimento dos profissionais escolares acerca do papel da escola na promoção dessas competências. De modo geral, os resultados mostram que os principais fatores de melhora da qualidade e da equidade da educação socioemocional variam de um sistema educacional para outro; isso sugere que os territórios podem tirar aprendizados valiosos uns dos outros nos mais diversos aspectos da implementação.

## Promovendo a aprendizagem socioemocional em sala de aula

Os professores têm papel crucial na criação de ambientes escolares – incluindo a sala de aula – que cultivem o desenvolvimento socioemocional dos estudantes (Ulferts, 2023<sup>[1]</sup>). São eles que implementam o currículo formalizado e geram as oportunidades para que os estudantes colaborem, debatam, expressem criatividade e sintam prazer e satisfação no aprendizado. Além

disso, incentivam os estudantes a considerar as perspectivas e necessidades alheias, ao mesmo tempo que os aconselham na resolução de conflitos sociais. Como seria de esperar, os estudos confirmam que as práticas dos professores em sala de aula exercem efeitos significativos sobre o crescimento socioemocional dos estudantes (Steponavičius, Gress-Wright and Linzarini, 2023<sup>[5]</sup>; Durlak et al., 2011<sup>[6]</sup>).

As informações trazidas nesta seção tratam de como favorecer a aprendizagem socioemocional dentro da sala de aula por meio do aprimoramento do feedback que os professores dão aos estudantes e da ampliação das oportunidades de desenvolvimento das competências socioemocionais. Faz-se necessário também mais afinco para tirar o melhor proveito das oportunidades que as tecnologias digitais propiciam à aprendizagem socioemocional, em vez de se tornarem um risco para seu desenvolvimento.

### **Estudantes que recebem mais feedback dos professores relatam maiores níveis de desenvolvimento nas competências socioemocionais**

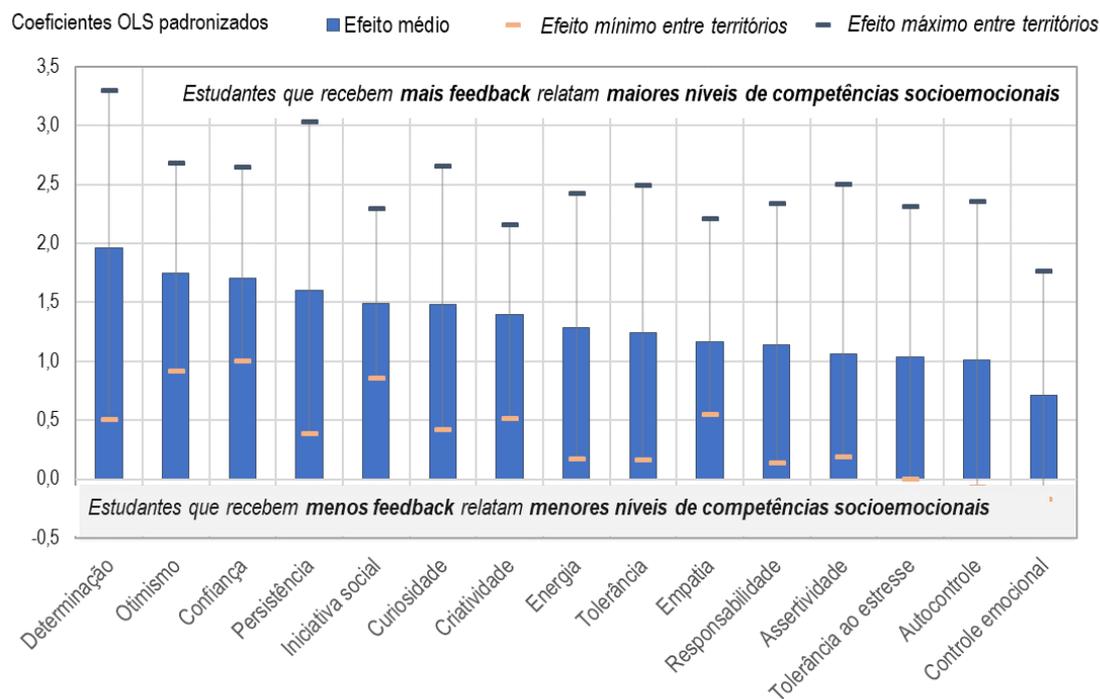
O feedback dos professores é parte essencial da aprendizagem. Receber feedback, mesmo de aspectos a serem melhorados, não tem efeito desmotivador, se for bem realizado; ele pode servir de combustível ao aprendizado e motivar os estudantes a persistir (EEF, 2021<sup>[7]</sup>). O feedback constante, por sua vez, não é importante apenas para o aprendizado cognitivo, mas também é importante em termos socioemocionais (Schwab, Markus and Hassani, 2022<sup>[8]</sup>; Ma, Xiao and Hau, 2022<sup>[9]</sup>).

A SSES 2023 solicitou aos estudantes que relatassem a frequência em que recebiam feedback dos professores. A Figura 2.1 apresenta a força média da associação entre o feedback dos professores e as competências socioemocionais dos estudantes para cada uma das competências avaliadas, na média dos territórios (ver também a Tabela A2.3, disponível no Anexo 2.A e online via StatLink). Apresenta ainda a amplitude da força de associação (mínima e máxima) na comparação entre os territórios.

Observou-se associação entre o feedback docente e maiores níveis de desenvolvimento nas competências socioemocionais. Ao que tudo indica, ele exerceu influência sobre todas as competências em ambos os grupos etários, na maioria dos territórios, como se vê na Figura 2.1. Na média e na totalidade dos territórios, estudantes de 10 e de 15 anos que receberam mais feedback dos professores relataram maiores níveis de criatividade, de determinação, de otimismo, de iniciativa social e de confiança. Observou-se relações menos consistentes e menos fortes entre o feedback docente e competências necessárias à regulação de emoções, como controle emocional e tolerância ao estresse, assim como autocontrole e responsabilidade (ver Tabela A2.3). Uma possível explicação é que o tipo de feedback fornecido por professores em diversos territórios é menos adequado para a promoção de competências nessas áreas.

## Figura 2.1. Relações entre feedback docente e competências socioemocionais dos estudantes

Coefficientes de regressão padronizados de competências individuais de estudantes de 15 anos em relação ao índice de feedback docente, na média dos territórios



Notas: todos os coeficientes da relação média entre territórios são estatisticamente significativos em um limiar de  $p < 0,05$ . Os modelos têm controle de gênero, condição socioeconômica e antecedente de migração. Veja o Anexo A para saber como o índice de feedback docente foi calculado.

As competências socioemocionais estão em ordem de tamanho do efeito sobre o índice de feedback docente.

Fonte: OCDE, base de dados da SSES 2023, Tabela A2.3.

StatLink 2 <https://stat.link/2jp8dk>

### **Na maioria dos territórios, o feedback docente parece favorecer a motivação acadêmica; em alguns poucos, ele também produz empatia**

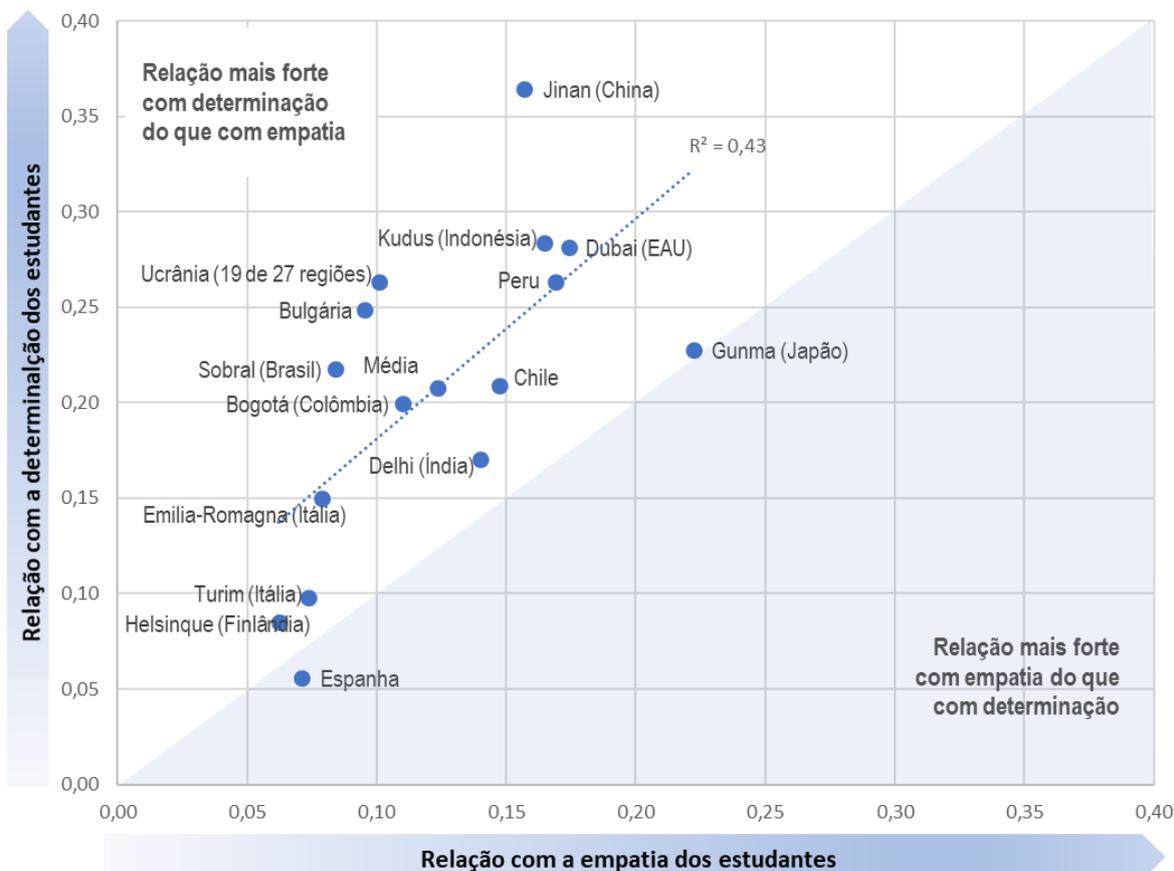
Diferenças relevantes na relação entre feedback docente e competências socioemocionais foram observadas na comparação não apenas entre competências, mas também entre territórios. Por exemplo, como mostra a Figura 2.2, a força da relação entre feedback docente e a empatia e a determinação dos estudantes varia de acordo com o território.

A figura indica que, no que diz respeito a empatia e determinação, os benefícios de receber feedback dos professores são menores – ainda que consideráveis – em Helsinque (Finlândia), na Espanha e em Turim (Itália), em comparação a outros territórios. Por outro lado, a relação é relativamente forte em Dubai (Emirados Árabes Unidos), Gunma (Japão), Jinan (China), Kudus (Indonésia) e Peru.

Além disso, a figura mostra que, na maioria dos territórios, a relação tende a ser mais forte para determinação. Uma possível explicação estaria no fato de o feedback docente priorizar o desempenho acadêmico ao invés de comportamentos pró-sociais como empatia. Gunma (Japão), ao que tudo indica, é o único sistema em que o feedback docente parece promover determinação e empatia igualmente bem, uma vez que sua relação é forte com ambas as competências.

## Figura 2.2. Relação entre feedback docente e empatia e determinação dos estudantes

Coefficientes de regressão padronizados de empatia e de determinação de estudantes de 15 anos em relação ao índice de feedback docente, na média dos territórios



Notas: todos os coeficientes são estatisticamente significativos em um limiar de  $p < 0,05$ . Os modelos controlam por gênero, condição socioeconômica e antecedente de migração. Veja o Anexo A para saber como o índice de feedback docente foi calculado. Fonte: OCDE, base de dados da SSES 2023, Tabela A2.3.

StatLink 2 <https://stat.link/ixusw4>

### ***O feedback docente se volta mais para as áreas a serem melhoradas do que para os pontos fortes dos estudantes***

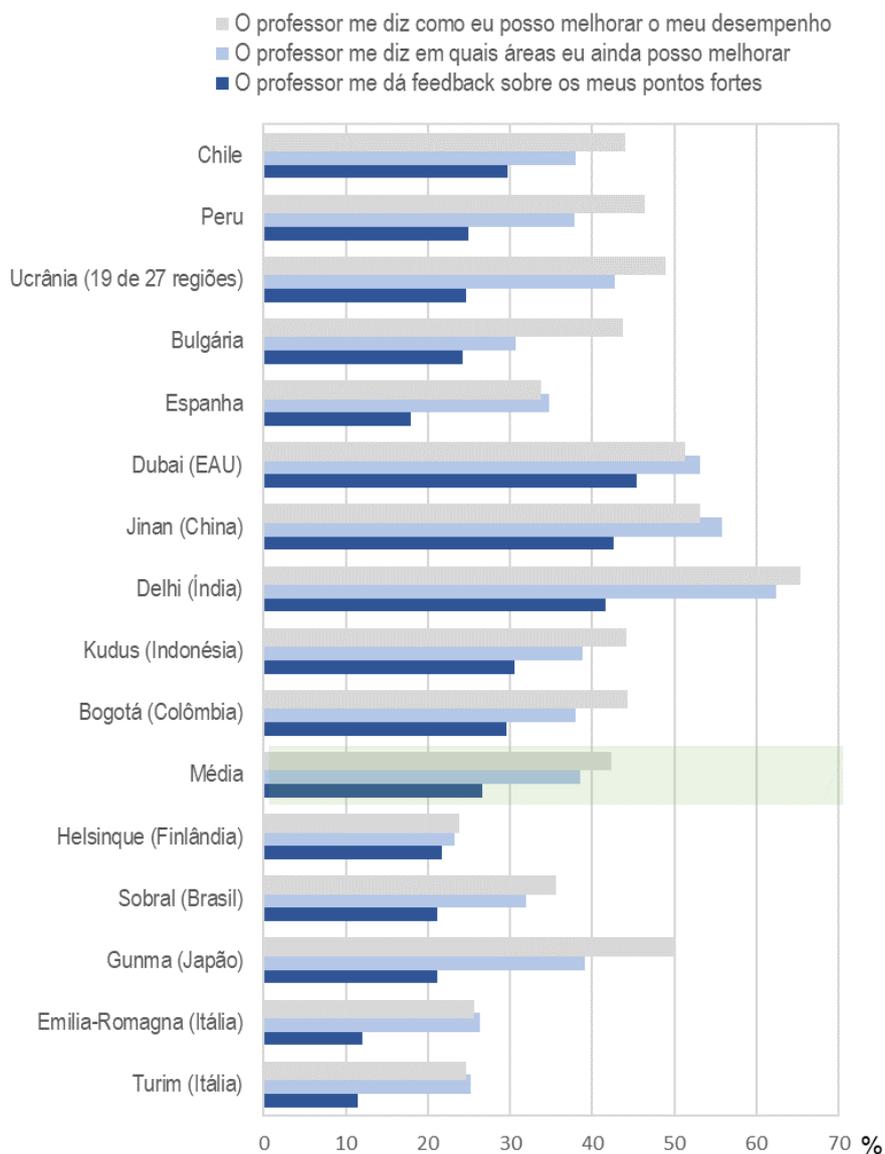
Para além da importância mais geral do feedback, o tipo de feedback faz diferença. É fundamental buscar um equilíbrio entre as áreas a serem melhoradas e os pontos fortes, como realizações específicas e progressos no aprendizado (Lüdtke and Köller, 2002<sup>[10]</sup>; OECD, 2005<sup>[11]</sup>; Pekrun et al., 2014<sup>[12]</sup>).

Para avaliar os diferentes tipos de feedback docente, a SSES 2023 perguntou aos estudantes a frequência em que certos fatos ocorrem na escola (desde nunca até todas as aulas ou quase todas as aulas). Os relatos dos estudantes indicam que o feedback frequentemente se volta para seus pontos fracos, e não seus pontos fortes (Figura 2.3). Embora, na média dos territórios, 4 a cada 10 estudantes de 15 anos relatem receber dos professores feedbacks com formas de melhorar o desempenho (42%) e aspectos nos quais poderiam melhorar (39%), em muitas aulas ou em todas – ou quase todas – as aulas, menos de 3 a cada 10 estudantes relataram receber feedback frequente de seus pontos fortes (27%; ver também Tabela A2.1). Uma substancial parcela dos estudantes (14% a 15%, na média dos territórios) nunca ou quase nunca recebe feedback de seus professores, particularmente acerca de seus pontos fortes (24%). Tanto na média quanto na maioria dos territórios, observou-se associação entre as competências

socioemocionais e todos os tipos de feedback docente, mas em especial o feedback docente relativo a pontos fortes (Tabelas A2.4, A2.5 e A2.6).

### Figura 2.3. Tipo de feedback docente, por território

Percentual de estudantes de 15 anos que relataram receber os seguintes tipos de feedback em muitas aulas, em todas as aulas ou em quase todas as aulas



Notas: os territórios estão em ordem decrescente de porcentagem de estudantes que relataram que seus professores forneceram feedback de seus pontos fortes em todas ou em quase todas as aulas.

Fonte: OCDE, base de dados da SSES 2023, Tabela A2.1.

StatLink 2 <https://stat.link/0m9zop>

A Figura 2.3 indica que a frequência de feedback docente poderia ser aprimorada em todos os territórios, sem exceção, mas especialmente na Bulgária, na Emilia-Romagna (Itália), em Gunma (Japão), em Helsinque (Finlândia), em Turim (Itália), em Sobral (Brasil) e na Espanha. De acordo com os relatos dos estudantes, até duas vezes mais estudantes de 15 anos recebem feedback com regularidade (42% a 65%, a depender do tipo de feedback) em Delhi (Índia), Dubai (Emirados Árabes Unidos) e Jinan (China) quando comparados aos da Emilia-Romagna (Itália),

de Helsinque (Finlândia) e de Turim (Itália), onde apenas 11% a 26% dos estudantes recebem feedback regularmente.

Em praticamente todos os territórios, o feedback docente regular sobre os pontos fortes dos estudantes se mostrou menos comum do que o feedback sobre seus pontos fracos. Helsinque (Finlândia) se apresenta como um caso singular, já que seus estudantes relataram receber um feedback relativamente equilibrado, inclusive em relação a pontos fortes; contudo, a frequência geral do feedback foi mais baixa: menos de um quarto dos estudantes (de 22% a 24%) relatou receber feedback regular de diferentes tipos.

## Ação de impacto: aprimorar o feedback docente

Os sistemas educacionais, em especial na Bulgária, na Emilia-Romagna (Itália), em Gunma (Japão), em Helsinque (Finlândia), em Turim (Itália), em Sobral (Brasil) e na Espanha, devem preparar e oferecer suporte aos professores para que forneçam feedbacks contínuos, holísticos e construtivos. Diversas ferramentas e guias baseados em evidências estão disponíveis para apoiar esse processo (EEF, 2021<sup>[7]</sup>; EEF, 2021<sup>[13]</sup>; Vincent-Lancrin et al., 2019<sup>[14]</sup>; Yeh, 2017<sup>[15]</sup>). Esses recursos incluem explicações acerca dos efeitos do feedback na aprendizagem acadêmica e socioemocional dos estudantes, planos de aula que incorporam feedback contínuo, técnicas didáticas para assegurar a consistência do feedback e rubricas de feedback formativo.

### **Estudantes de 10 anos e meninos recebem mais feedback**

Em média, assim como na maioria dos territórios com dados disponíveis, estudantes de 10 anos receberam feedback contínuo com mais frequência do que estudantes de 15 anos (ver Tabela A2.1). Em média, 38% dos estudantes de 10 anos relataram receber feedback contínuo de seus pontos fortes, em comparação a apenas 28% dos estudantes de 15 anos. Conforme ficam mais velhos, os estudantes tendem a trabalhar de forma mais independente. No entanto, a adolescência é uma fase crítica, marcada por importantes transformações biológicas, psicológicas e sociais, as quais muitas das vezes geram flutuações temporárias nas competências socioemocionais ou certo platô no desenvolvimento da autoestima (OECD, 2024<sup>[16]</sup>; OECD, 2021<sup>[17]</sup>; Orth, Erol and Luciano, 2018<sup>[18]</sup>). Ademais, para muitos estudantes, é a fase que marca a transição para o mercado de trabalho. Sendo assim, fornecer-lhes o feedback e o incentivo necessários é crucial para que eles consigam superar os desafios.

Em média, assim como na maioria dos territórios e em ambos os grupos etários, meninas relataram receber menos feedback do que meninos (ver Tabela A2.2). Em alguns territórios, estudantes desfavorecidos socioeconomicamente e estudantes com baixo desempenho acadêmico receberam mais feedback, o que poderia indicar um apoio docente personalizado e instruções diferenciadas. Tal atitude tem como objetivo oferecer aos estudantes em dificuldade o apoio extra de que necessitam para se nivelar aos demais (OECD, 2016<sup>[19]</sup>; 2012<sup>[20]</sup>). Por exemplo, na Bulgária, em Dubai (Emirados Árabes Unidos), na Emilia-Romagna (Itália), em Helsinque (Finlândia) e na Espanha, os estudantes de 15 anos com baixo desempenho acadêmico receberam mais feedback do que os estudantes com melhor desempenho. Também foi o caso dos estudantes de 10 anos com baixo desempenho acadêmico em Helsinque (Finlândia) e Sobral (Brasil). Entretanto, observou-se o oposto em Jinan (China) e na Ucrânia, onde os estudantes de 15 anos com melhor desempenho acadêmico relataram feedbacks mais frequentes do que seus pares com baixo desempenho.

No que diz respeito à condição socioeconômica, estudantes de 15 anos desfavorecidos relataram mais feedbacks em média do que seus pares favorecidos na Bulgária, no Chile e no

Peru. Inversamente, em Jinan (China), estudantes desfavorecidos de ambos os grupos etários relataram menos feedback docente do que os favorecidos.

Na maior parte dos territórios, não se notou diferenças em função de gênero ou de condição socioeconômica na força das associações entre feedback docente e competências socioemocionais (Tabelas A2.7 e A2.8), o que sugere que, quando se trata de seu desenvolvimento socioemocional, receber feedback dos professores é igualmente importante para todos os estudantes prosperarem socioemocionalmente – meninas e meninos, estudantes favorecidos e desfavorecidos socioeconomicamente, sem exceção.

### ***Professores dos anos finais do ensino fundamental criam menos oportunidades para desenvolver as competências dos estudantes do que professores dos anos iniciais***

Proporcionar aos estudantes oportunidades de explorar e enriquecer suas competências é essencial para uma educação socioemocional eficaz (Jones and Bouffard, 2012<sup>[3]</sup>; Gedikoglu, 2021<sup>[21]</sup>).

Na SSES 2023, perguntou-se aos professores com que frequência eles incluem em suas aulas oportunidades para os estudantes desenvolverem uma série de competências socioemocionais (desde nunca até em todas as aulas). Na média dos territórios, a maioria dos professores de estudantes de 15 anos relatou criar oportunidades de desenvolvimento dessas competências na maior parte ou em todas as aulas (ver Tabela A2.24).

Contudo, os indícios sugerem que os professores parecem concentrar-se mais em certas competências do que em outras. Por exemplo, eles dão especial atenção ao desenvolvimento de competências de desempenho de tarefas, ao passo que fornecem menos oportunidades ao aprendizado da regulação das emoções. Enquanto 83% dos professores de estudantes de 15 anos, em média, relataram criar inúmeras oportunidades em sala de aula para o desenvolvimento de competências de desempenho de tarefas, apenas 71% deles afirmaram fazê-lo para competências de regulação emocional e engajamento com os outros.

Em mais da metade dos territórios, mais de 80% dos professores proporcionavam oportunidades de aprendizado para o desenvolvimento de competências de desempenho de tarefas na maioria ou em todas as aulas (ver Tabela A2.24); em Bogotá (Colômbia), Delhi (Índia), Kudus (Indonésia) e Peru, 80% dos professores também o faziam para regulação emocional e engajamento com os outros. Em parte, os resultados podem se dever ao fato de que alguns sistemas educacionais não visam tais competências, particularmente nos anos finais do ensino fundamental (ver Figura 1.2, no Capítulo 1). Destaca-se, contudo, que competências de regulação emocional e engajamento com os outros foram associadas a efeitos positivos como melhores hábitos de saúde, bem-estar e empreendedorismo (OECD, 2024<sup>[16]</sup>).

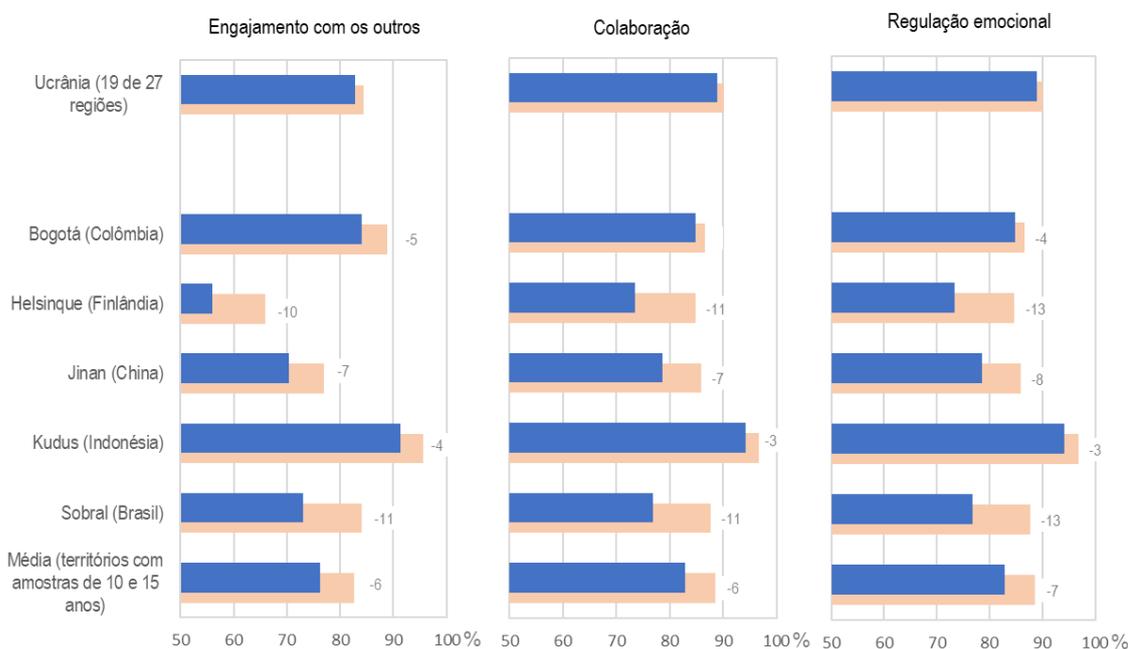
Os dados da SSES 2023 sugerem que professores de estudantes de 15 anos fornecem menos oportunidades em classe para o desenvolvimento das competências socioemocionais do que professores de estudantes de 10 anos. Isso foi observado em relação a competências de todos os domínios, à exceção de abertura ao novo (ser curioso, criativo e tolerante com culturas diferentes), na média e em ao menos metade dos territórios.

A Figura 2.4 apresenta a porcentagem de professores de estudantes de 10 e de 15 anos que relataram incluir, na maioria ou em todas as aulas, oportunidades de desenvolvimento de competências de diversos domínios em cada um dos territórios com dados disponíveis para ambos os grupos etários (ver também Tabela A2.24). Ela destaca as disparidades de oportunidade particularmente grandes entre as coortes de idade: regulação emocional (entre 3% e 13%), engajamento com os outros (entre 4% e 11%) e colaboração (entre 3% e 11%). É interessante notar que estudantes de 15 anos relataram menores níveis de desenvolvimento em algumas dessas competências (*i.e.*, confiança, otimismo e entusiasmo) do que estudantes de 10 anos (OECD, 2024<sup>[16]</sup>). Os professores ucranianos foram os únicos que não apresentaram

diferenças consideráveis entre grupos etários em nenhuma dessas competências. Destaca-se que na Ucrânia as diferenças nas competências entre estudantes de 10 e de 15 anos também foram menos pronunciadas em comparação a vários dos demais territórios (OECD, 2024<sub>[16]</sub>).

### Figura 2.4. Oportunidades de desenvolver competências socioemocionais durante as aulas, em função de idade e território

Porcentagem de professores de estudantes de 10 e de 15 anos que relataram criar oportunidades para estes desenvolverem regulação emocional, engajamento com os outros e colaboração na maioria ou em todas as aulas



Notas: perguntou-se aos professores com que frequência eles promoviam em suas turmas de referência competências ou características como “ser assertivo, sociável e entusiasmado na companhia de outras pessoas” (engajamento com os outros), “ser colaborativo, confiar e ser compreensivo com os outros” (colaboração) e “controlar as próprias emoções, permanecendo otimista e lidando com o estresse” (regulação emocional). Apenas as diferenças de idade significativas em um limiar de  $p < 0,05$  estão indicadas por barras. Os territórios estão em ordem alfabética.

Fonte: OCDE, base de dados da SSES 2023, Tabela A2.24.

StatLink 2 <https://stat.link/fcyb1x>

## Ação de impacto: aumentar as oportunidades de aprendizagem socioemocional

Enquanto os professores de estudantes de 15 anos de Bogotá (Colômbia), Delhi (Índia), Kudus (Indonésia) e Peru relataram criar experiências de aprendizagem relativamente holísticas, em outros territórios observa-se uma maior necessidade de que a formação docente se volte para o aprimoramento das competências pedagógicas, planejamento de aulas e estímulo da aprendizagem socioemocional, particularmente para professores dos

anos finais do ensino fundamental. Tal formação deve priorizar entre seus componentes aqueles domínios menos contemplados do desenvolvimento estudantil, como regulação emocional ou engajamento com os outros. As lideranças escolares também devem criar estruturas que estimulem discussões amplas acerca do desenvolvimento socioemocional dos estudantes e fornecer respaldo consistente em todos os âmbitos escolares.

A isso devem se somar recursos como planos de aula estruturados, rubricas de avaliação e acesso a plataformas colaborativas de práticas recomendadas (Paniagua and Istance, 2018<sup>[22]</sup>; OECD, 2021<sup>[23]</sup>; Vincent-Lancrin et al., 2019<sup>[14]</sup>). Tais recursos devem complementar, e não substituir, a formação docente mais ampla, de modo que os professores estejam preparados para lidar de maneira efetiva com as mais diversas necessidades dos estudantes. Para evitar sobrecarga curricular, a formação e o apoio suplementar aos docentes devem priorizar a integração da aprendizagem socioemocional ao ensino da matéria do componente curricular, como parte natural do ensino em sala de aula.

### ***A maioria dos professores percebe dificuldades no desenvolvimento online/remoto de competências socioemocionais, particularmente na Emilia-Romana (Itália), em Helsinque (Finlândia) e em Turim (Itália)***

Atualmente, uma parcela considerável da aprendizagem e das interações sociais dos estudantes ocorre online ou mediada por tecnologias digitais (OECD, 2023<sup>[24]</sup>). As tecnologias digitais geram novos riscos, mas também oportunidades para a aprendizagem socioemocional e para o bem-estar das crianças (OECD, 2023<sup>[24]</sup>; Burns and Gottschalk, 2020<sup>[25]</sup>; OECD, 2021<sup>[26]</sup>; OECD, 2023<sup>[24]</sup>). Os professores têm papel crucial em formar e conduzir as experiências online e digitais dos estudantes (OECD, 2023<sup>[27]</sup>; Ulferts, 2021<sup>[28]</sup>). Sendo assim, os efeitos da digitalização da vida dos jovens também dependerão do preparo e da capacidade dos professores nessa tarefa específica.

No entanto, de acordo com a SSES 2023, o uso da tecnologia da informação e comunicação (TIC) com finalidade de ensino não fez parte de nenhuma formação para 12% dos professores de estudantes de 15 anos (ver Tabela A2.23 e Figura 2.7, a seguir). Apenas 38% tinham tido formação no uso de TIC na educação dentro dos 12 últimos meses.

Dados da SSES 2023 também revelaram que apoiar a aprendizagem dos estudantes por meio de tecnologias digitais é a tarefa que os professores se sentem menos aptos a realizar. Cerca de um terço dos professores julgava ser absolutamente incapaz de fazê-lo ou, quando muito, moderadamente capaz, variando de mais de 80% na Bulgária, Espanha e Ucrânia até 10% ou menos em Dubai (Emirados Árabes Unidos) e Kudus (Indonésia) (ver Tabela A2.26).

Em média, aproximadamente 40% de todos os professores de estudantes de 15 anos haviam dado aulas online ou remotamente durante o último ano (ver Tabela A2.27), parcela que variou de 11% a 12% no Chile e em Helsinque (Finlândia) até 89% e 92% na Ucrânia e em Jinan (China). Os professores de estudantes de 10 anos apresentaram uma experiência menor em ensino remoto ou online, tanto na média quanto na maioria dos territórios com dados disponíveis.

Na SSES 2023, perguntou-se aos professores que haviam tido experiências recentes de ensino online e remoto se, na opinião deles, o desenvolvimento de competências socioemocionais era dificultado ou favorecido por esse formato de ensino. Professores de estudantes de 15 anos da maioria dos territórios afirmaram enxergar mais desafios do que oportunidades ao crescimento socioemocional dos estudantes por meio do ensino online ou remoto, principalmente no que diz respeito a competências ligadas a interações sociais. Em média, 65% dos professores julgaram que o desenvolvimento de competências de engajamento com os outros foi um pouco ou muito dificultado pelo ensino online ou remoto (ver painel esquerdo na Figura 2.5 e Tabela A2.28). Em

comparação, 51% dos professores julgaram que o desenvolvimento de competências de desempenho de tarefas foi um pouco ou muito dificultado pelo ensino online ou remoto.

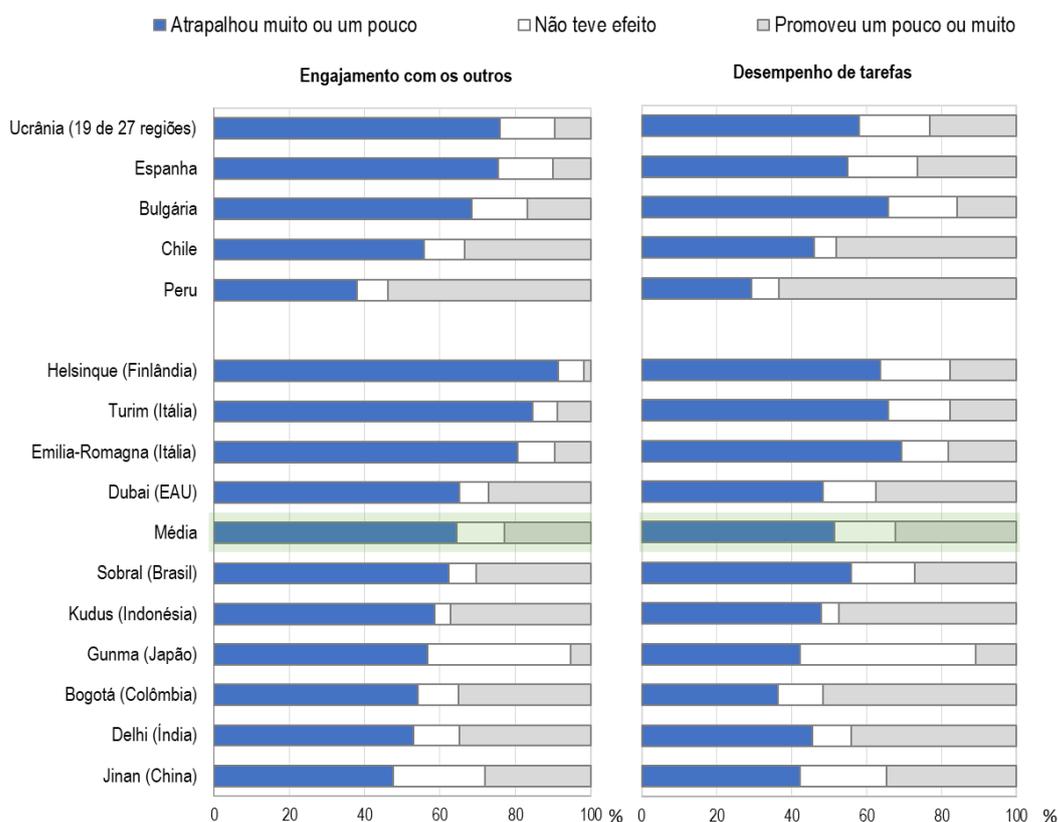
Um terço ou menos dos professores com experiência recente de ensino online ou remoto percebeu que o ensino online e remoto é capaz de favorecer as competências socioemocionais dos estudantes.

Mais professores de estudantes de 15 anos enxergaram oportunidades de promover competências relacionadas a desempenho. Por exemplo, 1 a cada 3 professores julgava que competências de desempenho de tarefas poderiam ser promovidas online e remotamente. Por outro lado, em média, apenas 1 a cada 4 professores enxergava oportunidades de promover competências associadas a interações sociais (por exemplo, competências de colaboração e engajamento com os outros) online ou remotamente.

Em média, os professores de estudantes de 15 anos de Bogotá (Colômbia), Kudus (Indonésia) e Peru foram os que tiveram as visões mais positivas acerca das oportunidades digitais de promover competências socioemocionais, ao passo que a percepção dos professores da Emilia-Romagna (Itália), de Helsinque (Finlândia) e de Turim (Itália) foram as mais negativas dentre todos os territórios (ver Tabela A2.28). A título de exemplo, mais de 80% dos professores da Emilia-Romagna (Itália), de Helsinque (Finlândia) e de Turim (Itália) julgavam que o ensino online/remoto representava um obstáculo à capacidade dos estudantes de interagir com os outros, e menos de 10% considerava que essas habilidades poderiam ser promovidas por meio de tais métodos de ensino.

### Figura 2.5. Visão dos professores acerca do ensino online e remoto das competências socioemocionais, por território

Porcentagem de professores de estudantes de 15 anos que perceberam que o desenvolvimento das competências a seguir foi dificultado ou favorecido por causa do ensino online ou remoto



Notas: perguntou-se aos professores em que medida o desenvolvimento de diferentes competências ou características foi dificultado ou favorecido pelo ensino online ou remoto, entre as quais “ser assertivo, sociável e entusiasmado na companhia de outras pessoas” (engajamento com os outros) e “ser persistente, responsável e determinado” (desempenho de tarefas). Os itens foram respondidos pelos professores que relataram ter tido experiência recente de ensino online/remoto. Os territórios estão em ordem decrescente de porcentagem de professores que perceberam que competências de engajamento com os outros foram dificultadas pelo ensino online ou remoto.

Fonte: OCDE, base de dados da SSES 2023, Tabela A2.28.

StatLink 2 <https://stat.link/ldxj3q>

Em contraste, em Bogotá (Colômbia), Kudus (Indonésia) e Peru, apenas 38% a 59% dos professores se mostraram céticos, ao passo que 35% a 54% demonstraram visões positivas acerca da promoção dessas competências por meio do ensino online ou remoto. O sistema educacional peruano foi o único em que uma maioria de professores enxergou oportunidades à aprendizagem socioemocional, em vez de desafios, em todas as áreas durante o ensino online e remoto.

É provável que a visão dos professores acerca da aprendizagem socioemocional em formatos online/remotos tenha sido influenciada por suas experiências durante a pandemia de covid-19 e, assim, reflita não apenas as experiências com o ensino online/remoto, mas também suas observações dos efeitos mais gerais da pandemia sobre as competências socioemocionais dos estudantes (OECD, 2023<sup>[24]</sup>). A visão predominantemente negativa dos professores acerca da tecnologia digital também pode provir do fato de esta muitas vezes não ser adequada, nem usada de maneira efetiva, para favorecer o desenvolvimento socioemocional dos estudantes. A despeito das experiências específicas que sustentem suas percepções, pode-se admitir que as opiniões dos professores em relação ao ensino online têm papel crucial na decisão de integrar ferramentas digitais a seus métodos de ensino (Ulferts, 2021<sup>[28]</sup>).

A comparação entre coortes de idade revelou que os professores de estudantes de 15 anos enxergaram mais efeitos negativos do ensino online/remoto sobre o desenvolvimento socioemocional dos estudantes do que os professores de estudantes de 10 anos (ver Tabela A2.28). Tais diferenças de percepção entre professores dos dois grupos etários foram evidentes em mais da metade dos territórios. Em média, as disparidades foram particularmente notáveis em competências relacionadas a regulação emocional, engajamento com os outros e determinação.

## Ação de impacto: aproveitar o potencial das tecnologias digitais

Para tirar o melhor proveito das oportunidades de aprendizagem socioemocional mediadas por tecnologias digitais (OECD, 2021<sup>[26]</sup>; 2023<sup>[27]</sup>), os sistemas educacionais devem assegurar que as tecnologias digitais e softwares sejam configurados de modo a incorporar a aprendizagem socioemocional à aprendizagem acadêmica. Parcerias entre escolas e empresas de tecnologia educacional (EdTech), assim como estudos de usabilidade com estudantes e professores, são elementos essenciais à criação de tecnologias aptas. Além disso, especialistas e profissionais do ensino (professores especializados, educadores, pesquisadores e implementadores de programas de aprendizagem socioemocional) devem ser incluídos no processo de criação (Ulferts, 2023<sup>[1]</sup>). Também é necessário que os sistemas educacionais possibilitem às escolas o acesso a tais tecnologias, além de formação e apoio aos professores, a fim de que seu uso seja efetivo.

## Preparando os professores para serem patronos do ensino socioemocional

A criação e a implementação de oportunidades de aprendizagem, orientação e feedbacks efetivos requerem dos professores um sofisticado conjunto de competências e conhecimentos (Ulferts, 2023<sup>[1]</sup>; Jones et al., 2018<sup>[29]</sup>; Ulferts, 2021<sup>[28]</sup>). Ademais, os professores precisam se sentir capazes de fornecer instruções de qualidade em sala de aula e de ajudar os estudantes a crescerem tanto acadêmica quanto socioemocionalmente (Schonert-Reichl, 2017<sup>[30]</sup>; Tschannen-Moran, Hoy and Hoy, 1998<sup>[31]</sup>). Para que os professores desenvolvam tais competências, é necessário que lhes seja fornecida a devida formação em importantes áreas da educação socioemocional.

Os resultados da SSES 2023 apresentados nesta seção demonstram que é preciso intensificar os esforços para munir os professores do conjunto de competências e da confiança necessários para fornecer uma educação socioemocional efetiva.

### ***Professores de estudantes de 15 anos se percebem menos capazes de desenvolver e compreender as competências socioemocionais dos jovens do que professores de estudantes de 10 anos***

Quando questionados acerca de sua capacidade de realizar diferentes atribuições docentes, a maioria dos professores de estudantes de 15 anos (entre 68% e 76%) relatou se sentir apta em larga ou moderada medida (ver Tabela A2.26).

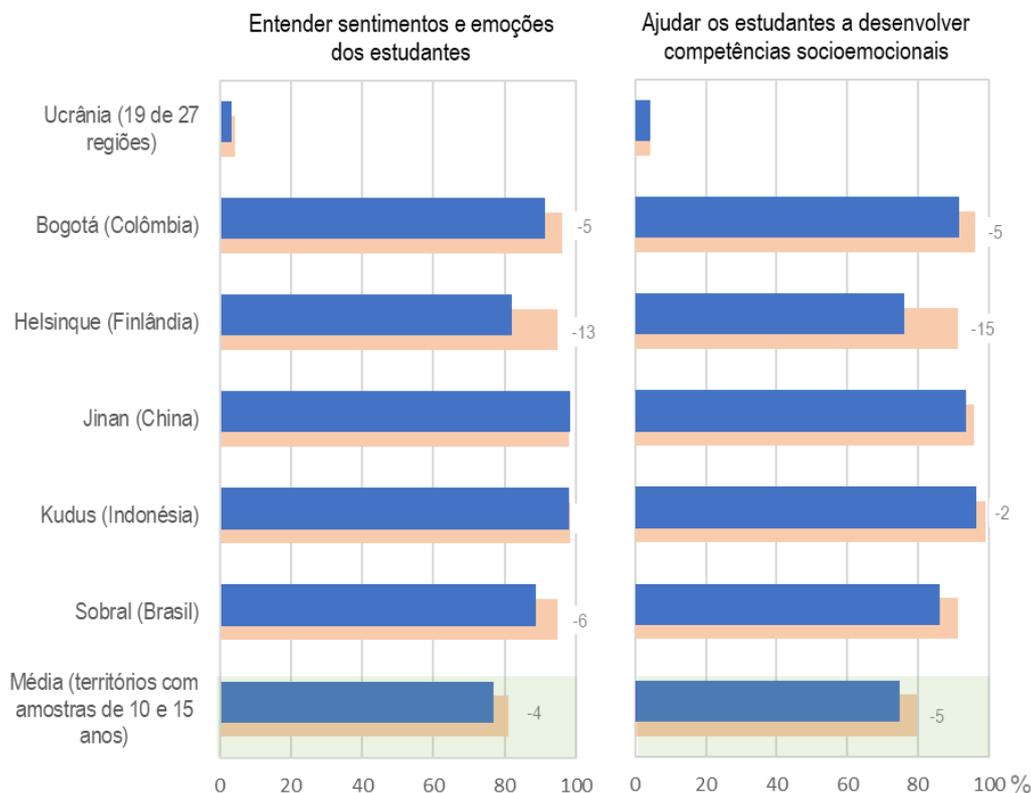
Professores na Bulgária, Espanha e Ucrânia chamaram a atenção pois somente 2 a cada 10 ou menos deles se julgavam capazes de compreender os sentimentos e emoções dos estudantes ou de ajudá-los no desenvolvimento de competências socioemocionais. Em contraste, em praticamente todos os demais territórios, mais de 8 a cada 10 professores relataram se sentir confiantes nas tarefas de ensino socioemocional.

Apesar das variações, um padrão emergiu: na maioria dos territórios, menos professores se consideravam capazes de lidar com atribuições relacionadas à aprendizagem socioemocional na comparação com outras responsabilidades docentes. Além disso, professores de estudantes de 15 anos se julgavam menos capazes no ensino socioemocional do que professores de estudantes de 10 anos, fato observado na maioria dos territórios com dados disponíveis (ver Tabela A2.26).

A Figura 2.6 mostra a porcentagem de professores que relataram se sentir capazes de compreender os sentimentos e emoções dos estudantes, assim como de apoiá-los no desenvolvimento de competências socioemocionais, para ambos os grupos etários (ver também Tabela A2.26).

### Figura 2.6. Eficácia docente no ensino socioemocional, por território

Porcentagem de professores de estudantes de 15 anos e de professores de estudantes de 10 anos que relataram ser aptos nas seguintes tarefas em larga ou moderada medida



Notas: apenas diferenças de idade estatisticamente significativas em um limiar de  $p < 0,05$  estão indicadas por barras.

Os territórios estão em ordem alfabética.

Fonte: OCDE, base de dados da SSES 2023, Tabela A2.26.

StatLink 2 <https://stat.link/psz71e>

Em média, enquanto 20% dos professores de estudantes de 10 anos não se consideraram suficientemente aptos a ajudar os estudantes a desenvolver competências socioemocionais, essa proporção atingiu 25% entre os professores de estudantes de 15 anos. Diferenças significativas foram observadas em Bogotá (Colômbia), Helsinque (Finlândia) e Kudus (Indonésia).

De modo similar, 19% dos professores de estudantes de 10 anos se sentiam insuficientemente capazes de compreender os sentimentos e emoções dos estudantes, em comparação a 23% dos professores de estudantes de 15 anos. Diferenças consideráveis a esse respeito foram observadas em Bogotá (Colômbia), Helsinque (Finlândia) e Sobral (Brasil).

#### ***A educação socioemocional é sub-representada na formação docente e apresenta uma considerável lacuna na comparação com a formação pedagógica e disciplinar em alguns sistemas educacionais***

A formação docente tem o poder de potencializar a eficácia dos professores e é crucial para que suas instruções e seu suporte sejam ótimos – o que consequentemente a torna crucial para a

aprendizagem dos estudantes (OECD, 2020<sup>[32]</sup>). Para que a formação tenha impacto, deve abordar as várias tarefas que o ensino envolve, especialmente aquelas em que os professores expressam uma maior necessidade e se sentem menos capazes <sup>[10]</sup>Ulferts, 2023<sup>[1]</sup>2021<sup>[28]</sup>.

Os resultados da SSES 2023 revelam a ausência de tópicos socioemocionais na formação docente, o que é especialmente preocupante considerando-se que os professores relataram sentir-se pouco confiantes nessa área. O questionário da SSES indagou aos professores acerca dos tópicos abarcados em sua formação docente, em programas de formação continuada, em formações voltadas a outras qualificações profissionais e em atividades de desenvolvimento profissional.

A Figura 2.7 mostra a porcentagem de professores de estudantes de 15 anos com e sem formação em diferentes tópicos relativos ao ensino socioemocional, na média dos territórios (ver também Tabela A2.23). O percentual variou de 16% a 40%, a depender do tópico. Por exemplo, 29% dos professores de estudantes de 15 anos não tinham qualquer treinamento voltado a incorporar a aprendizagem socioemocional em sala de aula. A outros 40%, faltava treinamento para monitorar continuamente as competências socioemocionais dos estudantes.

O monitoramento contínuo e a avaliação formativa das competências dos estudantes são fundamentais para o progresso destes e para o aprimoramento da educação socioemocional nas escolas (OECD, 2005<sup>[11]</sup>; 2020<sup>[33]</sup>; European Commission, 2021<sup>[2]</sup>). Para que sejam capazes de planejar e executar sequências didáticas adequadas e fornecer o devido apoio, os professores precisam ter uma compreensão cristalina dos níveis de desenvolvimento atuais das competências socioemocionais de seus estudantes. Tal conhecimento é crucial para guiar o desenvolvimento dos estudantes para que se tornem indivíduos competentes social e emocionalmente.

A ausência de formação em educação socioemocional foi mais notável no Chile, na Emilia-Romagna (Itália), em Gunma (Japão), em Helsinque (Finlândia), na Espanha e em Turim (Itália).

Considerando todos os territórios avaliados, uma média de 28% a 37% dos professores relatou ter participado de atividades de desenvolvimento profissional ligadas à educação socioemocional em algum momento dentro dos 12 meses anteriores à realização da pesquisa (ver Figura 2.7 e Tabela A2.23). Entre os tópicos tratados nas atividades de desenvolvimento profissional, o mais abordado dizia respeito à identificação e combate ao bullying, ao passo que o monitoramento do desenvolvimento das competências socioemocionais dos estudantes foi o menos abordado.

Professores de estudantes de 15 anos apresentaram menor probabilidade do que professores de estudantes de 10 anos de ter recebido formação em vários dos tópicos relacionados à educação socioemocional (ver Tabela A2.23). A diferença mais significativa e consistente se deu no treinamento para monitorar as competências socioemocionais dos estudantes: para 34% dos professores de estudantes de 15 anos, faltava treinamento nessa área, em comparação a apenas 25% dos professores de estudantes de 10 anos, em média. Outras diferenças importantes se manifestaram na maioria dos territórios, em outras áreas relevantes (ver Tabela A2.23).

## Figura 2.7. Formação docente em ensino socioemocional e na utilização de tecnologia da informação e comunicação

Porcentagem de professores de estudantes de 15 anos com e sem formação em tópicos relacionados à educação socioemocional e à utilização de tecnologia da informação e comunicação, na média dos territórios



Notas: as atividades de desenvolvimento profissional recentes dizem respeito a atividades realizadas durante os 12 meses que antecederam a realização da pesquisa. As porcentagens relacionadas abrangem dois grupos de professores: aqueles que passaram por desenvolvimento profissional recente nesses tópicos e aqueles que trabalharam esses tópicos em sessões de formação mais antigas. Os tipos de treinamento estão em ordem decrescente de porcentagem de professores com formação recente.

Fonte: OCDE, base de dados da SSES 2023, Tabela A2.23.

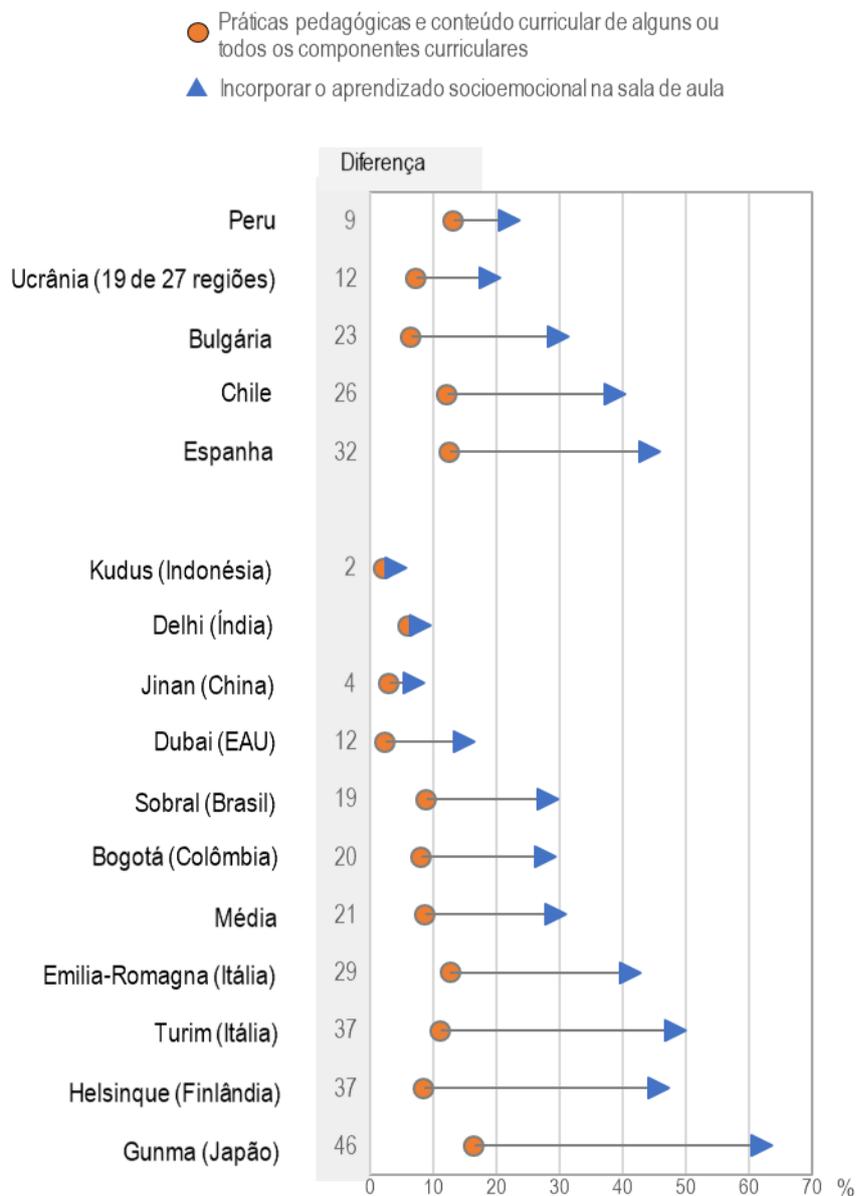
StatLink 2 <https://stat.link/9hsufa>

A Figura 2.8 mostra a porcentagem, em cada um dos territórios, de professores de estudantes de 15 anos que não possuem treinamento em incorporar a aprendizagem socioemocional na sala de aula, nem em práticas pedagógicas ou conteúdo curricular (ver também Tabela A2.23). De modo geral, menos professores em Delhi (Índia), Dubai (Emirados Árabes Unidos), Jinan (China) e Kudus (Indonésia) careciam de formação na incorporação prática da aprendizagem socioemocional do que em outros territórios (menos de 15% dos professores), assim como em tópicos relacionados (ver Tabela A2.23). Em Gunma (Japão), Helsinque (Finlândia) e Turim (Itália), mais de 45% dos professores não tinham qualquer formação no tema.

Além disso, a Figura 2.8 mostra que a lacuna de formação no ensino socioemocional não se deve exclusivamente a uma carência geral na formação docente. Por exemplo, 13% dos professores carecem de formação em práticas de sala de aula, pedagogia e conteúdo curricular na Emilia-Romagna (Itália), no Peru e na Espanha. Ao mesmo tempo, apenas 22% dos professores peruanos relataram carecer de formação para incorporar a aprendizagem socioemocional à docência, em comparação a mais de 40% na Emilia-Romagna (Itália) e Espanha.

### Figura 2.8. Formação docente em ensino socioemocional, por território

Porcentagem de professores de estudantes de 15 anos que não possuem formação nos tópicos a seguir



Notas: apenas diferenças significativas em um limiar de  $p < 0,05$  estão indicadas pelo nome do território. Os territórios estão em ordem crescente de diferença nas porcentagens sem formação nos dois tópicos.

Fonte: OCDE, base de dados da SSES 2023, Tabela A2.23.

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

***Muitos professores dependem de materiais não oficiais para planejar aulas, ao passo que em metade dos sistemas educacionais os professores fazem amplo uso de recursos oficiais***

Recursos e ferramentas funcionais podem ajudar os professores a planejar e implementar a educação socioemocional de forma mais efetiva. Contudo, a ênfase crescente na educação socioemocional tem levado a uma proliferação de programas e ferramentas, que variam em qualidade e preço, e muitas vezes faltam aos professores tempo e conhecimento para avaliar tais recursos de maneira adequada. Assim, o fornecimento de recursos certificados poderia ajudar os professores a fazer escolhas embasadas a respeito de quais ferramentas utilizar em sala de aula.

No entanto, nos territórios pesquisados, somente cerca de metade dos professores, em média, relatou fazer amplo uso de recursos oficiais (como diretrizes curriculares, modelos de referência ou materiais de uso docente publicados pelos ministérios ou autoridades locais) com a finalidade de integrar a aprendizagem socioemocional a sua docência, como mostra a Figura 2.9 (ver também Tabela A2.25). Um terço dos professores de estudantes de 15 anos dependia intensamente de recursos não oficiais, a maioria dos quais obtinha informações da internet e das mídias sociais (22%) (ver Tabela A2.24).

A Figura 2.9 exibe variações significativas entre os territórios quanto aos recursos que os professores utilizam para integrar o ensino socioemocional em suas aulas. A utilização de recursos oficiais apresenta variações dramáticas: menos de 1 a cada 4 professores relatou usá-los intensamente em Gunma (Japão), Helsinque (Finlândia) e Turim (Itália), ao passo que na Bulgária, em Delhi (Índia), no Peru e na Ucrânia a proporção foi três vezes maior (ver Tabela A2.25). Em particular, os professores de Gunma (Japão), Helsinque (Finlândia) e Turim (Itália) demonstraram baixa utilização tanto de recursos oficiais quanto não oficiais em comparação aos demais territórios. De modo similar, o uso de recursos não oficiais apresenta diferenças marcantes: somente 1 a cada 5 professores ou menos fazia uso intenso de tais recursos em Gunma (Japão), Helsinque (Finlândia) e Espanha, em comparação a mais do que o dobro em Delhi (Índia), Kudus (Indonésia), Peru e Sobral (Brasil).

## **Ação de impacto: potencializar a preparação docente**

Uma maior ênfase em tópicos relevantes na formação docente se faz necessária com o intuito de aprimorar o preparo docente para a educação socioemocional, especialmente no Chile, na Espanha, na Emilia-Romagna (Itália), em Gunma (Japão), em Helsinque (Finlândia) e em Turim (Itália). Muitos dos programas mais eficazes em promover a aprendizagem socioemocional nas escolas incluem componentes de formação docente e podem servir de modelo para aperfeiçoar a preparação dos professores na área (Oliveira et al., 2021<sup>[34]</sup>; Laura et al., 2016<sup>[35]</sup>; OECD, 2015<sup>[36]</sup>).

Em Bogotá (Colômbia), Helsinque (Finlândia), Kudus (Indonésia) e Sobral (Brasil), o objetivo deveria se centrar em apoiar os professores dos anos finais do ensino fundamental a igualar o nível de eficácia demonstrado pelos professores dos anos iniciais.

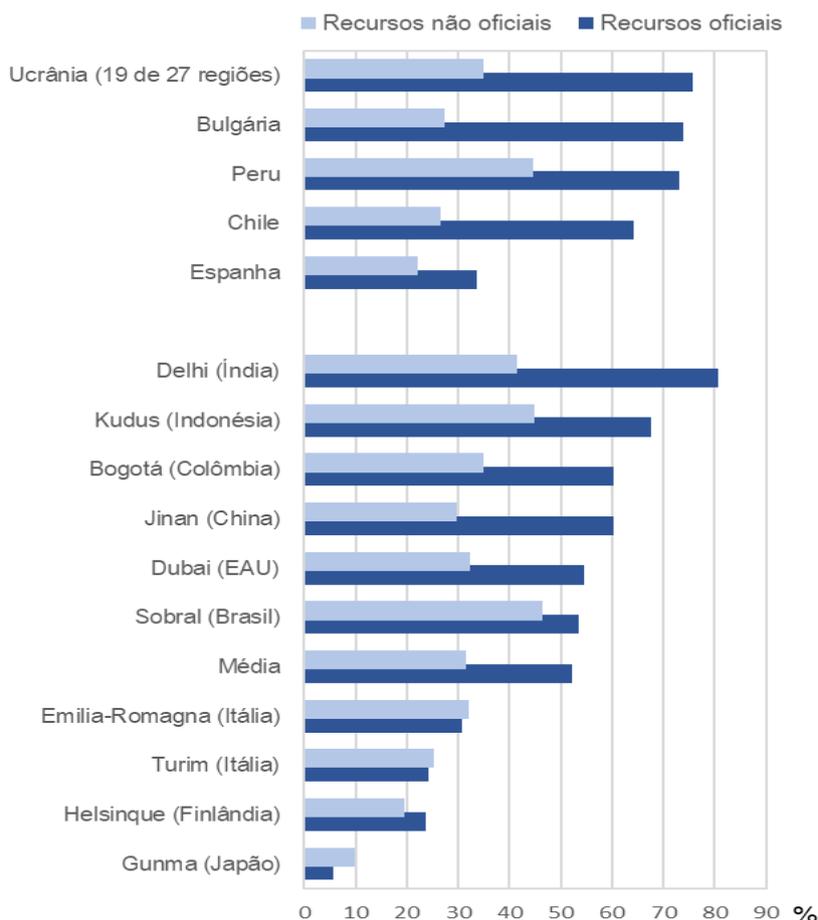
Além disso, o fornecimento de recursos funcionais e de alta qualidade, como planos de aula, ferramentas de avaliação e explicações sobre as competências socioemocionais, pode ajudar os professores a aprimorar suas instruções e planejamento de aula. Tais recursos são particularmente valiosos nas regiões em que os professores se percebem menos confiantes e em que carecem de formação, como é o caso de Gunma (Japão), Helsinque (Finlândia) e Turim (Itália).

Oferecer recursos oficiais e certificados, pode evitar que os professores recorram a materiais potencialmente ineficazes, que contenham mitos e noções equivocadas. O Chile, por exemplo, está oferecendo entre seus recursos oficiais para professores e escolas uma ferramenta de Diagnóstico Integral de Aprendizagens (DIA) (ver Quadro 2.1).

Campanhas de conscientização e formações se fazem necessárias para prevenir a disseminação de informações equivocadas e o uso de materiais ineficazes. Isso vale especialmente para a Bulgária, Delhi (Índia), Peru e Ucrânia, cujos professores recorrem vastamente a recursos não oficiais.

### Figura 2.9. Utilização pelos professores de recursos de ensino socioemocional, por território

Porcentagem de professores de estudantes de 15 anos que relataram recorrer em larga medida a recursos oficiais e não oficiais no planejamento de aulas



Notas: os recursos oficiais são compostos por currículos oficiais, diretrizes ou matrizes curriculares; fontes primárias (por exemplo, constituições e declarações de direitos humanos); materiais de uso docente publicados pelo Ministério da Educação ou autoridade educacional local. Os recursos não oficiais incluem materiais do aluno/professor publicados por empresas privadas; mídias televisivas ou impressas (por exemplo, jornais, revistas etc.); fontes de informação situadas na internet (por exemplo, wikis, jornais digitais) e redes sociais; documentos publicados por ONGs, associações internacionais, instituições públicas e acadêmicas. Os territórios estão em ordem decrescente de porcentagens de professores que relataram recorrer em larga medida a recursos oficiais em seu planejamento de aulas.

Fonte: OCDE, base de dados da SSES 2023, Tabela A2.25.

StatLink 2 <https://stat.link/ya4jlf>

### Quadro 2.1. O Diagnóstico Integral de Aprendizagens (DIA) chileno: rumo a uma avaliação mais integral e contributiva

O DIA é uma ferramenta de avaliação voluntária desenvolvida pela Agência de Qualidade da Educação do Chile. Sua abordagem tem por objetivo complementar o sistema de avaliação nacional com uma avaliação mais integral da aprendizagem discente. Ela favorece o amplo desenvolvimento dos estudantes na medida em que provê informações e diretrizes oportunas tanto para sua aprendizagem acadêmica quanto socioemocional. As principais características do DIA são explicadas a seguir.

#### Três momentos avaliativos

**Diagnóstico no início do ano letivo:** fornece informações acerca das aprendizagens passadas dos estudantes, tanto acadêmicas quanto socioemocionais, a fim de ajudar no planejamento do novo ano escolar.

**Monitoramento de meio de ano:** acompanha as realizações acadêmicas e os principais aspectos promotores do desenvolvimento integral nos âmbitos escolares, permitindo ajustes nas estratégias docentes.

**Avaliação de final de ano:** avalia o progresso a fim de gerar subsídios para o planejamento do ano seguinte.

#### Abordagem de múltiplos métodos

Inclui testes, questionários e atividades socioemocionais que são administrados em papel ou digitalmente em uma plataforma na web.

A aprendizagem socioemocional é avaliada pelos professores por meio de atividades no caso dos estudantes do 1º ao 3º ano do ensino fundamental, enquanto os estudantes do 4º ano do ensino fundamental até o 3º ano do ensino médio respondem a um questionário.

São gerados relatórios online tanto no nível da série quanto no nível escolar.

#### Ênfase na aprendizagem socioemocional

Três áreas de aprendizagem socioemocional são contempladas: intrapessoal (autoconsciência, autorregulação emocional, tomada de decisão responsável); interpessoal (consciência sobre os outros, empatia, colaboração e comunicação); e coletiva (inclusão, comportamento pró-social, comprometimento com valores democráticos).

São usados questionários para avaliar as competências dos estudantes e suas percepções acerca da implementação da aprendizagem socioemocional pela escola.

#### Auxílio à implementação

A imediata liberação dos resultados possibilita identificar e endereçar pontos fortes e áreas que necessitam de aprimoramento, dentro de um prazo oportuno.

Para estimular as escolas a usarem os dados coletados com a finalidade de melhorar os resultados cognitivos e socioemocionais, são fornecidos guias sobre a aplicação e a análise, assim como estratégias e ações para endereçar as dificuldades detectadas, os quais também são explicados em workshops e webinários.

#### Uso dos dados em múltiplos níveis

Diretores e professores lançam mão dos dados para guiar e monitorar suas estratégias de aprimoramento escolar.

Informações agregadas são disponibilizadas ao Ministério da Educação e aos serviços educacionais locais a fim de ajudá-los a compreender as tendências mais gerais sem que precisem impor classificações ou consequências às escolas.

Fonte: Agencia de Calidad de la Educación (2023<sup>[37]</sup>), *Marco de Evaluación de los Aprendizajes Socioemocionales*.

## Criando estruturas de promoção da aprendizagem e do ensino socioemocionais

Atualmente, boa parte dos sistemas educacionais, incluindo os que participaram da SSES 2023, tem entre seus objetivos o desenvolvimento das competências socioemocionais dos estudantes (ver Figura 1.2, no Capítulo 1) (OECD, 2021<sup>[23]</sup>). Contudo, nem sempre os objetivos são alcançados (OECD, 2020<sup>[38]</sup>). Para ser bem-sucedidas em atingi-los, as escolas precisam criar estruturas de promoção da educação socioemocional e trabalhar para que suas crenças e práticas se mantenham alinhadas a tais objetivos.

Os resultados da SSES 2023 – e, de forma parcial, da SSES 2019 – sugerem que a maioria dos estudantes frequenta escolas que adotam uma abordagem integrada na qual a educação socioemocional se encontra embutida nas práticas gerais e no ensino dos componentes curriculares tradicionais. Ainda que isso esteja de acordo com as pesquisas mais recentes, os achados ressaltam a importância de aprimorar o suporte e a preparação docente, uma vez que tal abordagem depende em grande medida de fazer dos professores patronos da educação socioemocional.

### ***A maioria das escolas integra as competências socioemocionais às práticas e ao ensino mais gerais, porém em alguns sistemas educacionais mais da metade dos estudantes as aprende em matérias separadas***

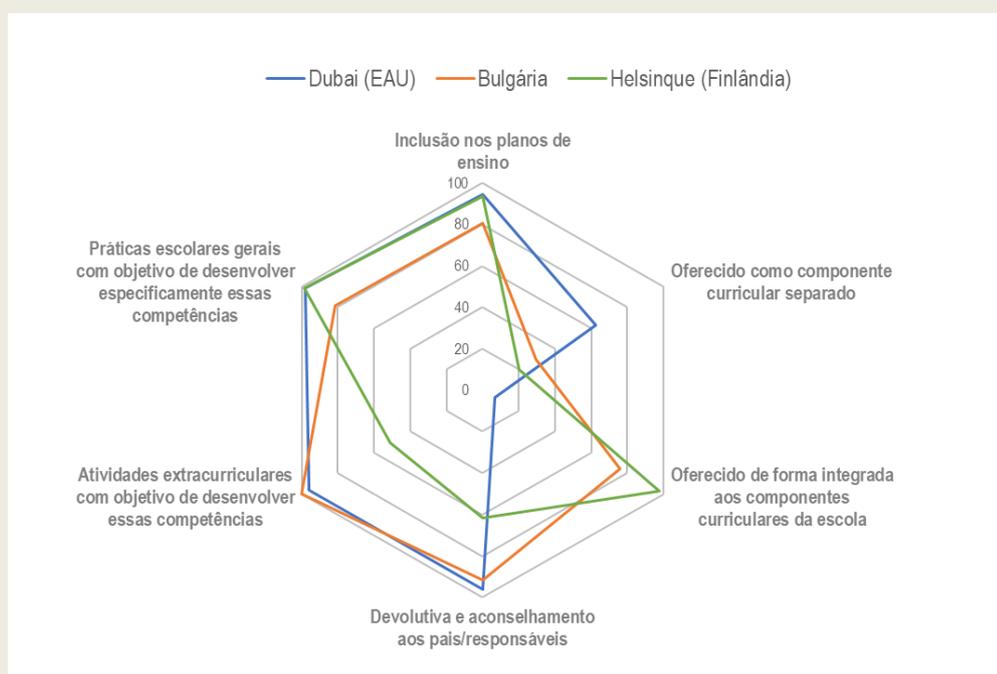
A SSES 2023 perguntou aos diretores escolares como se dão em suas escolas a promoção e o ensino das competências socioemocionais dos estudantes. Os dados de 2019 também estavam à disposição para algumas das perguntas. As respostas indicam que os territórios diferem em seus pontos fortes no que diz respeito à criação de estruturas que promovem competências socioemocionais de forma mais integral na escola (ver Quadro 2.2).

## Quadro 2.2. Escolas de todos os territórios se distinguem entre si no não holisticamente integram a educação socioemocional

A Figura 2.10 mostra a organização da educação socioemocional na Bulgária, em Dubai (Emirados Árabes Unidos) e em Helsinque (Finlândia), três territórios distintos quanto a suas áreas de destaque no que diz respeito à criação de estruturas que promovam competências socioemocionais de forma mais integral na escola. A figura mostra as porcentagens de estudantes em escolas cujos diretores relataram diferentes modos de organização da educação socioemocional.

### Figura 2.10. Diferenças na organização da educação socioemocional, por território

Porcentagem de estudantes de 15 anos em escolas cujos diretores relataram que as escolas promovem e ensinam competências socioemocionais das seguintes maneiras na Bulgária, em Dubai (Emirados Árabes Unidos) e em Helsinque (Finlândia)



Notas: esses territórios foram selecionados por se distinguirem no modo como organizavam a educação socioemocional em suas escolas. Fonte: OCDE, base de dados da SSES 2023, Tabelas A2.22 e A2.21.

StatLink 2 <https://stat.link/0qk8h9>

Na Bulgária, os diretores de praticamente todas as escolas frequentadas por estudantes de 15 anos relataram que para promover competências socioemocionais são usadas atividades extracurriculares realizadas fora da sala de aula (Tabela A2.21). Ao mesmo tempo, a educação socioemocional é menos integrada aos demais componentes curriculares ou é oferecida como componente curricular separado (somente para 76% e 30% dos estudantes de 15 anos, respectivamente) na comparação com outros territórios (Tabela A2.22).

Por outro lado, em Helsinque (Finlândia) só são oferecidas atividades extracurriculares em escolas frequentadas por 51% dos estudantes de 15 anos, porém a educação socioemocional é integrada a todos os componentes curriculares ensinados na escola para a quase totalidade dos estudantes (98%) (Tabelas A2.21 e A2.22). Os dados de tendência mostram que a integração a práticas gerais e a normativas disciplinares aumentou entre 2019 e 2023 em ambos os grupos etários, o que sugere um movimento em direção a uma abordagem ainda mais integral da educação socioemocional em Helsinque (Finlândia) (Tabela A.2.30). Por outro lado, as escolas ofereciam menos atividades extracurriculares para promover competências socioemocionais entre os estudantes de 10 anos.

Em comparação, a educação socioemocional em Dubai (Emirados Árabes Unidos) disponibiliza matérias separadas voltadas especificamente à promoção de competências socioemocionais à maioria dos estudantes de 15 anos (62%), ao passo que a integração aos demais componentes curriculares se dá para uma minoria dos estudantes (7%), de acordo com os diretores.

Em Dubai (Emirados Árabes Unidos), a existência de uma visão coesa por parte dos profissionais da escola acerca da responsabilidade dos professores na promoção da educação socioemocional mostrou-se tão generalizada quanto em Helsinque (Finlândia) (ver Tabela A2.20), e a formação docente foi mais sólida do que na maioria dos territórios (ver Tabela A2.23). Isso sugere um movimento em direção a uma abordagem mais transversal, que poderia contribuir para evitar sobrecarga curricular e para materializar uma abordagem mais tangível da educação socioemocional.

A Figura 2.10 também mostra que feedbacks e conselhos aos pais/responsáveis a respeito do desenvolvimento socioemocional dos estudantes são fornecidos em mais de 90% das escolas frequentadas por estudantes de 15 anos na Bulgária e em Dubai (Emirados Árabes Unidos). Por outro lado, apenas 61% dos estudantes frequentavam escolas que o faziam em Helsinque (Finlândia), muito embora os profissionais de todas as escolas reconhecessem o papel dos pais/responsáveis na aprendizagem socioemocional dos estudantes (ver Tabela A2.20).

Em média, 86% dos estudantes de 15 anos frequentavam escolas nos territórios avaliados cujos diretores relataram que o desenvolvimento dessas competências está entre os objetivos que compõem o plano educacional da instituição (ver Figura 2.11 e Tabela A2.21). Isso sugere que a maioria das escolas se empenha em seguir os currículos nacionais ou locais e os modelos instituídos. Em Delhi (Índia), Jinan (China) e Sobral (Brasil), todos ou quase todos os estudantes frequentavam escolas assim.

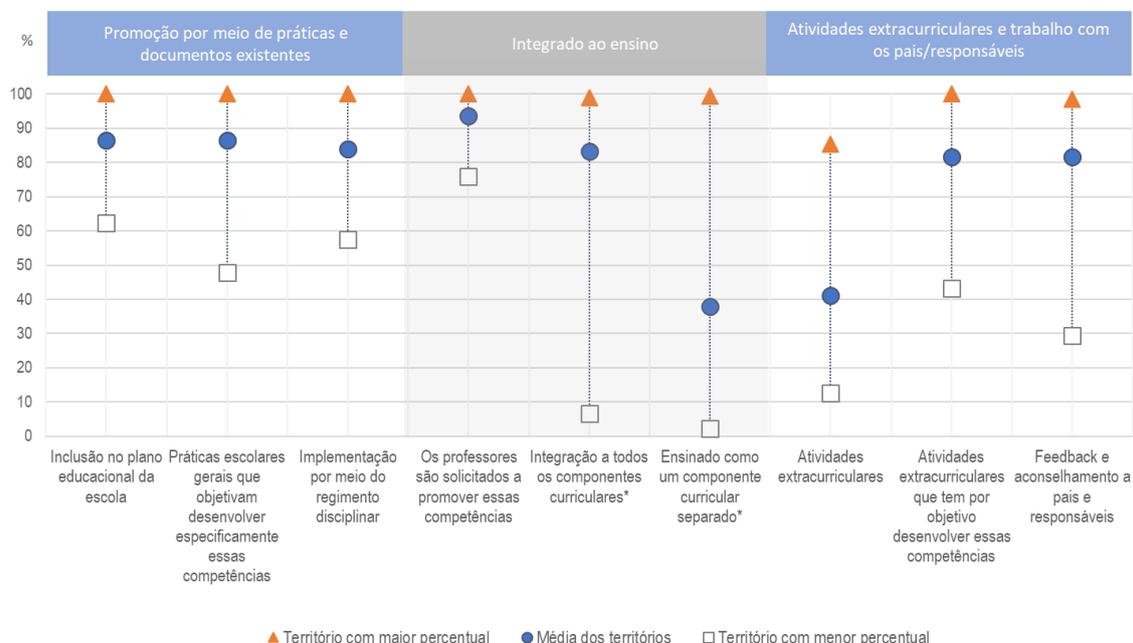
De acordo com os diretores, a maioria das escolas avaliadas integra a educação socioemocional às práticas gerais já existentes e ao ensino dos demais componentes curriculares, em vez de criar programas, cursos ou atividades especificamente voltados a tais competências. Isso condiz com a abordagem escolar integral da educação socioemocional, que a integra de maneira sistemática ao dia a dia, à cultura e às operações da escola (Chatterjee Singh and Duraiappah, 2020<sup>[4]</sup>; Steponavičius, Gress-Wright and Linzarini, 2023<sup>[5]</sup>; Jones and Bouffard, 2012<sup>[3]</sup>). As competências não são apenas ensinadas em sala de aula, já que se considera que resultam das interações cotidianas e das experiências dos estudantes enquanto membros da comunidade escolar.

Ainda que existam diversos programas socioemocionais bem avaliados, tais programas têm sido cada vez mais criticados por não oferecer uma visão sustentável e universal da educação socioemocional (Laura et al., 2016<sup>[35]</sup>; Jones and Bouffard, 2012<sup>[3]</sup>). Não raro, eles são implementados em escalas relativamente pequenas, para poucos estudantes e por períodos limitados.

Em média, cerca de 86% dos estudantes vão a escolas cujas práticas gerais preveem especificamente o desenvolvimento de competências socioemocionais. Os regimentos disciplinares das escolas (como diretrizes e regulamentos para promover comportamentos apropriados e manter o ambiente de aprendizagem ordenado, respeitoso e seguro) são usados para 84% dos estudantes de 15 anos com o intuito de promover tais competências (ver Figura 2.11 e Tabela A2.21).

**Figura 2.11. Organização da educação socioemocional**

Porcentagem de estudantes de 15 anos em escolas cujos diretores relataram que as escolas promovem e ensinam competências socioemocionais das formas descritas a seguir, na média dos territórios



Notas: à exceção das atividades indicadas com asterisco (\*), que só foram avaliadas nos territórios participantes em 2023, os resultados médios incluem territórios que participaram da pesquisa tanto em 2019 quanto em 2023. Consequentemente, as médias não são diretamente comparáveis entre si. Os itens estão em ordem decrescente das porcentagens de estudantes de 15 anos matriculados em escolas cujos diretores relataram os respectivos itens.

Fonte: OCDE, base de dados da SSES (2019, 2023), Tabelas A2.22 e A2.21.

StatLink 2 <https://stat.link/krag7z>

Em consonância com a abordagem escolar integral, o ensino de competências socioemocionais foi em sua maior parte integrado a todos os componentes curriculares da escola, tanto na média quanto na maioria dos territórios participantes da SSES 2023 (ver Figura 2.11 e Tabela A2.21). Foi o que se observou para 83%, em média, dos estudantes de 15 anos e para mais de 95% dos estudantes de Helsinque (Finlândia), Kudus (Indonésia) e Espanha (Tabela A2.22). Pesquisas já demonstraram que competências socioemocionais podem ser efetivamente ensinadas no bojo de diversos componentes curriculares (Vincent-Lancrin et al., 2019<sup>[14]</sup>; Paniagua and Istance, 2018<sup>[22]</sup>; Durlak, Mahoney and Boyle, 2022<sup>[39]</sup>). Por outro lado, em média, 38% dos estudantes frequentavam escolas em que a educação socioemocional é ensinada em componente curricular separado (ver Tabela A2.22). Em Bogotá (Colômbia), Delhi (Índia), Dubai (Emirados Árabes Unidos), Peru, Sobral (Brasil) e Espanha, mais da metade dos estudantes de 15 anos está matriculada em escolas que oferecem componentes curriculares próprios de educação socioemocional. Os dados de tendência de Bogotá (Colômbia) também sugerem o afastamento de uma abordagem integral nos anos finais do ensino fundamental, uma vez que a integração da educação socioemocional às práticas gerais escolares e aos regimentos disciplinares apresentou queda entre 2019 e 2023 (ver Tabela A2.30).

Pesquisas já demonstraram que competências socioemocionais podem ser efetivamente ensinadas em diversos componentes curriculares (Vincent-Lancrin et al., 2019<sup>[14]</sup>; Paniagua and Istance, 2018<sup>[22]</sup>; Durlak, Mahoney and Boyle, 2022<sup>[39]</sup>). A integração transversal pode ajudar os estudantes a vivenciar os efeitos positivos que as competências socioemocionais costumam

gerar nos diferentes componentes curriculares, além de melhorar o clima de aprendizagem nas escolas. Contudo, isso requer de toda a equipe de ensino preparo e atenção constante às competências socioemocionais dos estudantes. Os resultados apresentados nas seções anteriores e nas próximas indicam que muitos territórios ainda precisam investir em formação docente, suporte e disseminação de uma visão coesa e em um maior alinhamento entre estruturas, práticas e crenças escolares.

Além do ensino integrado aos componentes curriculares, diversas escolas utilizam atividades extracurriculares (como clubes esportivos, grupos de teatro, grupos de jardinagem) fora da sala de aula para promover tais competências, assim como fornecem feedback e conselhos aos pais ou responsáveis relativos às competências socioemocionais dos jovens (para 82% dos estudantes de 15 anos, em média) (Figura 2.11 e Tabela A2.21). Na Bulgária, em Delhi (Índia) e em Kudus (Indonésia), todos ou quase todos os estudantes usufruem de ofertas extracurriculares, e em Jinan (China), Kudus (Indonésia) e Ucrânia praticamente todos os estudantes frequentavam escolas que forneciam feedbacks.

Pesquisas mostram que maior envolvimento dos pais/responsáveis e atividades extracurriculares favorecem a aprendizagem socioemocional dos estudantes (OECD, 2023<sup>[24]</sup>; Laura et al., 2016<sup>[35]</sup>; European Commission, 2018<sup>[40]</sup>). No entanto, em diversos sistemas educacionais ao redor do mundo o envolvimento parental decaiu entre o pré e o pós-covid (OECD, 2023<sup>[24]</sup>). Dados de tendência da SSES sugerem que o envolvimento parental se manteve estável em Helsinque (Finlândia), porém as escolas de Bogotá (Colômbia) envolveram menos os pais e responsáveis na aprendizagem socioemocional dos estudantes em 2023 na comparação com 2019 (ver Tabela A2.30). O fato de que na maioria dos territórios a equipe escolar reconhece a responsabilidade dos pais/responsáveis na aprendizagem socioemocional pode ser um bom ponto de partida para fortalecer as parcerias família-escola nesse âmbito (ver item “Entre 1 e 8 a cada 10 estudantes de todos os sistemas educacionais frequentam escolas nas quais os profissionais escolares não há concordância sobre a ensinabilidade das competências socioemocionais”).

## **Ação de impacto: desenvolver estruturas de apoio e alinhar práticas e crenças**

Os resultados da SSES demonstraram que os sistemas educacionais apresentam diferentes pontos fortes na criação de estruturas de promoção da aprendizagem socioemocional na escola, de modo que talvez haja potencial para aprendizados mútuos entre os territórios participantes.

Os achados ressaltam a importância de avaliações regulares e abrangentes que abarquem as competências dos estudantes e os elementos de uma educação socioemocional eficaz, entre os quais as estruturas e práticas escolares, a formação docente e as crenças. Tais avaliações contribuem para o alinhamento dos vários elementos (EEF, 2021<sup>[41]</sup>; European Commission, 2021<sup>[2]</sup>); elas também identificam mudanças que devem ser feitas ou nas estruturas, para melhorar a promoção da aprendizagem socioemocional nas escolas, ou no apoio, formação e conscientização dos professores, para fazer tais estruturas funcionarem.

A análise conjunta de diferentes indicadores feita aqui revelou que são necessários investimentos mais robustos na formação docente e no suporte aos professores, assim como no cultivo de uma visão compartilhada acerca do valor da educação socioemocional e do papel que os professores desempenham nela. Isso é particularmente importante para fazer com que o ensino predominantemente transversal das competências socioemocionais

funcione de modo eficaz na maior parte dos territórios (ver o item “Cultivando uma visão compartilhada sobre o valor e as abordagens à educação socioemocional”).

Por outro lado, em territórios como Bogotá (Colômbia), Delhi (Índia), Dubai (Emirados Árabes Unidos), Peru, Sobral (Brasil) e Espanha, as competências socioemocionais são ensinadas em componentes curriculares separados para mais da metade dos estudantes de 15 anos. No entanto, em alguns desses lugares há uma visão compartilhada relativamente disseminada e o preparo dos professores é mais sólido. Nesses casos, a mudança para uma abordagem mais transversal se apresenta viável, a qual ajudaria a evitar sobrecarga curricular e possibilitaria uma abordagem mais integral da educação socioemocional. Além disso, o reconhecimento bastante disseminado entre os profissionais escolares da maioria dos territórios sobre a responsabilidade dos pais/responsáveis na aprendizagem socioemocional pode ser um bom ponto de partida para fortalecer as parcerias família-escola nesse âmbito.

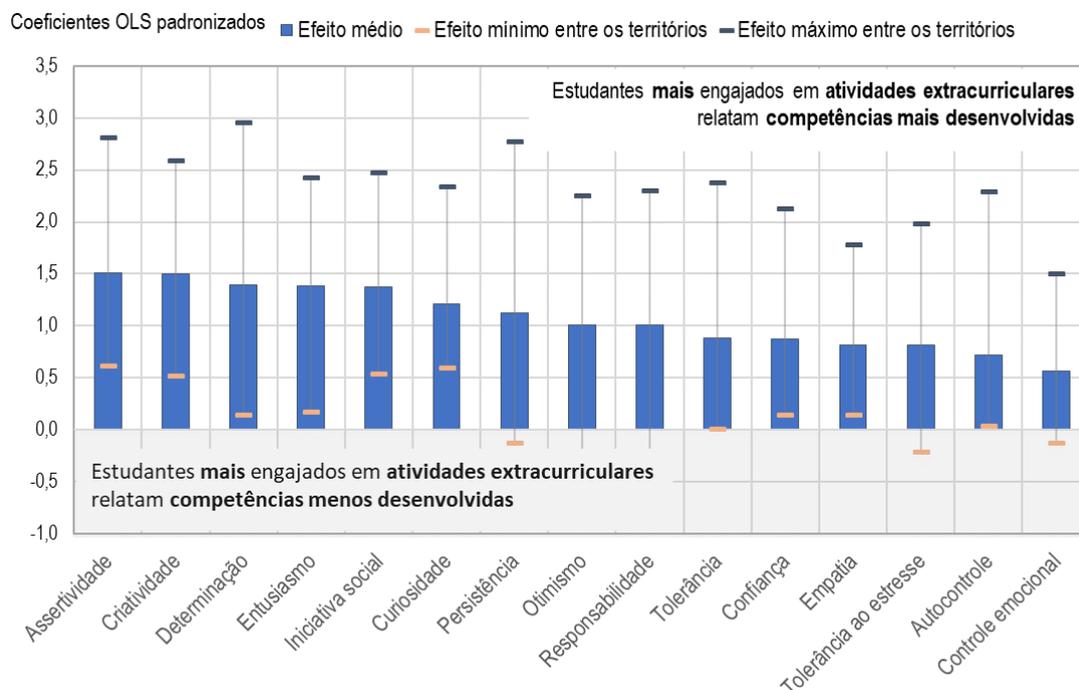
### ***Estudantes que participam de atividades extracurriculares relatam níveis de desenvolvimento mais altos nas competências socioemocionais***

Como mostrou a Figura 2.11, os diretores relataram que atividades extracurriculares são oferecidas na maioria das escolas, na média dos territórios. Os dados da SSES demonstram que os estudantes que participam de atividades extracurriculares têm níveis de desenvolvimento mais altos nas competências socioemocionais, o que corrobora a importância de oferecê-las (OECD, 2021<sup>[17]</sup>).

A Figura 2.12 mostra a força da associação entre a participação em atividades extracurriculares e as competências socioemocionais dos estudantes na média dos territórios (ver também Tabela A2.11). Exibe, ainda, a amplitude da força dessa associação nos vários territórios. Na média e na maioria dos territórios, observou-se associação positiva entre atividades extracurriculares e todas as competências socioemocionais tanto de estudantes de 15 anos quanto de estudantes de 10 anos (Figura 2.12; Tabela A2.11), resultado que está em consonância com pesquisas que mostram que atividades extracurriculares são uma forma eficaz de promoção de competências (Durlak, Weissberg and Pachan, 2010<sup>[42]</sup>; Marsh and Kleitman, 2002<sup>[43]</sup>).

## Figura 2.12. Associação entre participação em atividades extracurriculares e competências socioemocionais dos estudantes

Coefficientes de regressão padronizados de competências individuais de estudantes de 15 anos em relação ao índice de atividades extracurriculares, na média dos territórios



Notas: todos os coeficientes são estatisticamente significativos no limiar de  $p < 0,05$ . Os modelos controlam por gênero, condição socioeconômica e antecedente de migração. Veja o Anexo A para saber como o índice de atividades extracurriculares foi calculado. As competências socioemocionais estão em ordem de tamanho do efeito sobre o índice de participação em atividades extracurriculares.

Fonte: OCDE, base de dados da SSES 2023, Tabela A2.11.

StatLink 2 <https://stat.link/mawso1>

Destaca-se que em todos os territórios surgiram associações positivas entre a participação em atividades extracurriculares e competências de estudantes de 10 e de 15 anos em engajamento com os outros (assertividade e iniciativa social) e abertura ao novo (criatividade e curiosidade) (Figura 2.12; Tabela A2.11).

Associações menos consistentes surgiram relativamente a controle emocional, as quais foram relatadas somente em 8 dos 15 territórios para estudantes de 15 anos e em poucos territórios para estudantes de 10 anos (Tabela A2.11). É possível que boa parte das atividades extracurriculares não desperte nem desenvolva adequadamente as competências de controle emocional dos estudantes.

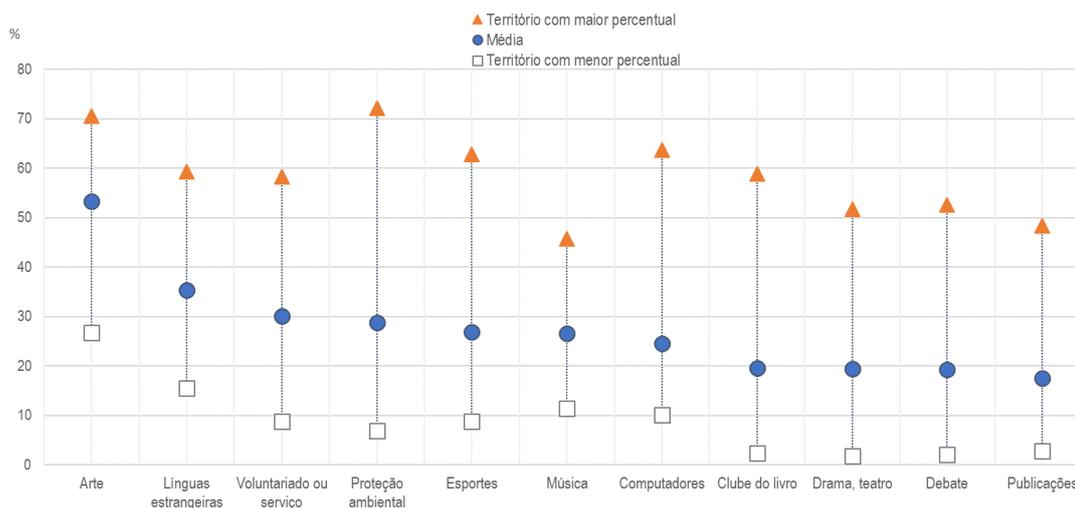
### ***A maioria dos estudantes de 15 anos participa regularmente de atividades artísticas; já os que se envolvem com proteção ambiental, esportes ou voluntariado são menos numerosos***

Dada a associação das atividades extracurriculares com as competências socioemocionais, é de se lamentar que relativamente poucos estudantes relatem participar regularmente delas dentro ou fora da escola. Perguntou-se aos jovens com que frequência participavam de uma série de atividades extracurriculares (nenhuma participação ou pelo menos uma vez por mês até mais de uma vez por semana), e um terço ou menos dos estudantes de 15 anos relatou participar de diferentes atividades extracurriculares pelo menos uma vez por mês, na média dos territórios

(ver Figura 2.13 e Tabela A2.9). A única exceção ficou por conta de atividades artísticas, das quais 53% dos estudantes relataram participar regularmente.

### Figura 2.13. Participação dos estudantes em atividades extracurriculares

Porcentagem de estudantes de 15 anos que participam pelo menos uma vez por mês nestes tipos de atividades/clubes, na média dos territórios



Notas: as atividades estão em ordem decrescente de porcentagens de estudantes em escolas que oferecem a atividade.

Fonte: OCDE, base de dados da SSES 2023, Tabela A2.9.

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

Os dados mostram que apenas 27% dos estudantes de 15 anos, na média dos territórios, relataram participar pelo menos uma vez por mês de equipes ou atividades esportivas (ver Tabela A2.9). É interessante notar que essa parcela chega a ser duas vezes maior em Delhi (Índia). Incentivar a participação dos estudantes em esportes parece ser uma ação crucial, já que um terço dos estudantes de 15 não se exercita regularmente (OECD, 2024<sup>[16]</sup>).

Partindo da premissa de que ameaças ambientais e queda no envolvimento cívico estão entre os maiores desafios enfrentados por todos os países atualmente (OECD, 2022<sup>[44]</sup>), parece ser particularmente válido investir no aumento na participação em atividades extracurriculares ligadas a esses temas: 29% e 30% dos estudantes de 15 anos estão envolvidos com atividades de proteção ambiental e atividades de voluntariado ou de assistência (Figura 2.13 e Tabela A2.9). Quase metade de todos os estudantes de 15 anos de Kudus (Indonésia) e do Peru e 72% dos estudantes de 15 anos de Delhi (Índia) participavam regularmente de atividades de proteção ambiental. Em Deli, bem como na Índia, de um modo mais geral, os clubes ecológicos são utilizados para fomentar uma consciência ambiental profunda e impulsionar ações a nível local para apoiar os esforços nacionais em prol da sustentabilidade (ver Quadro 2.3).

#### Quadro 2.3. Ecoclubes na Índia: um esforço nacional em prol da sustentabilidade

Os ecoclubes são parte essencial das iniciativas de educação ambiental indianas, promovidas principalmente pelas Unidades Ecológicas Nacionais (NGC, na sigla em inglês) e programas similares. Seu objetivo primordial é instruir os estudantes acerca das questões ambientais e promover a sustentabilidade. Nesses clubes, os estudantes põem a mão na massa em atividades, por exemplo, de plantio de árvores, gestão de resíduos, reciclagem, conservação da água e práticas de economia energética, as quais favorecem a conscientização e o desenvolvimento de competências essenciais

como observação, análise e resolução de problemáticas ambientais. O propósito fundamental é introjetar uma noção de responsabilidade pelo ambiente e estimular os estudantes a adotar hábitos ecologicamente sustentáveis.

Cada ecoclube agrega de 50 a 60 estudantes e é supervisionado por um ou dois professores responsáveis. Uma característica essencial dos clubes é a atuação dos estudantes como líderes voluntários, geralmente em uma lógica de rodízio. O intuito do formato é dar aos estudantes a oportunidade de assumir funções de liderança em gestão ambiental, possibilitando que desenvolvam competências em gestão de projetos, trabalho em equipe e participação comunitária.

Os ecoclubes realizam uma ampla gama de atividades, entre as quais auditorias ambientais, plantio de mudas e gestão de resíduos, além de fazer parte de campanhas de maior abrangência e ações comunitárias. Eles organizam eventos como competições de cartazes, debates e campanhas de conscientização com o propósito de instruir a escola e a comunidade local acerca de questões ambientais como poluição, mudança climática e conservação da biodiversidade. Tanto organizações governamentais quanto não governamentais dão suporte às atividades com treinamento, recursos e auxílio financeiro. Com uma rede formada por mais de 100 mil ecoclubes espalhados pelo país, a iniciativa alcança milhões de estudantes anualmente. Só em Delhi, são quase 2 mil clubes instituídos em inúmeras escolas e faculdades.

Fonte: Sarabhai, Kartikeya V. e Sweta R. Purohit (2023<sup>[45]</sup>), *Seeds of Change: State of the Education Report for India 2023; Education to Address Climate Change*, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000387156>; Department of Environment Government of NCT of Delhi, (2024<sup>[46]</sup>), “Eco Clubs in Schools and Colleges”, <https://environment.delhi.gov.in/environment/eco-clubs-schools-and-colleges>.

### ***Estudantes mais velhos, estudantes desfavorecidos socioeconomicamente e meninas participam menos de atividades extracurriculares***

Estudantes favorecidos socioeconomicamente participavam mais de atividades extracurriculares do que estudantes desfavorecidos socioeconomicamente em ambos os grupos etários, na média e na maioria dos territórios. Somente no Peru os estudantes de 15 anos desfavorecidos socioeconomicamente demonstraram participação maior; o Peru é o território que apresenta a menor disparidade socioeconômica relativamente às competências socioemocionais dos estudantes (OECD, 2024<sup>[16]</sup>). Igualmente importante, meninas de 15 anos participavam de menos atividades extracurriculares do que meninos, tanto na média quanto em seis territórios, ainda que os padrões de participação em função de gênero variem entre os diferentes tipos de atividades (ver Tabela A2.10). Apenas na Ucrânia as meninas participavam mais do que os meninos, em média, de atividades extracurriculares.

De acordo com os dados da SSES 2023, estudantes desfavorecidos socioeconomicamente relatam níveis de desenvolvimento mais baixos em todas as competências em comparação a estudantes favorecidos; e meninas relatam níveis mais baixos do que meninos em competências de regulação emocional, entusiasmo, confiança e iniciativa social (OECD, 2024<sup>[16]</sup>). Para a maioria dos territórios e das competências, não foram observadas diferenças em função de gênero ou de condição socioeconômica na força da associação entre participação em atividades extracurriculares e competências socioemocionais (Tabelas A2.12 e A2.13). Isso mostra que a participação extracurricular é importante para o crescimento socioemocional de todos os estudantes – tanto meninas quanto meninos, estudantes favorecidos e desfavorecidos socioeconomicamente, sem exceção. A menor participação em atividades extracurriculares por parte de estudantes desfavorecidos socioeconomicamente e de meninas poderia explicar em parte algumas das diferenças. Sendo assim, facilitar o acesso de meninas e estudantes desfavorecidos socioeconomicamente a tais atividades e incentivá-los a participar talvez seja um impulso fundamental para aumentar a igualdade na aquisição de competências.

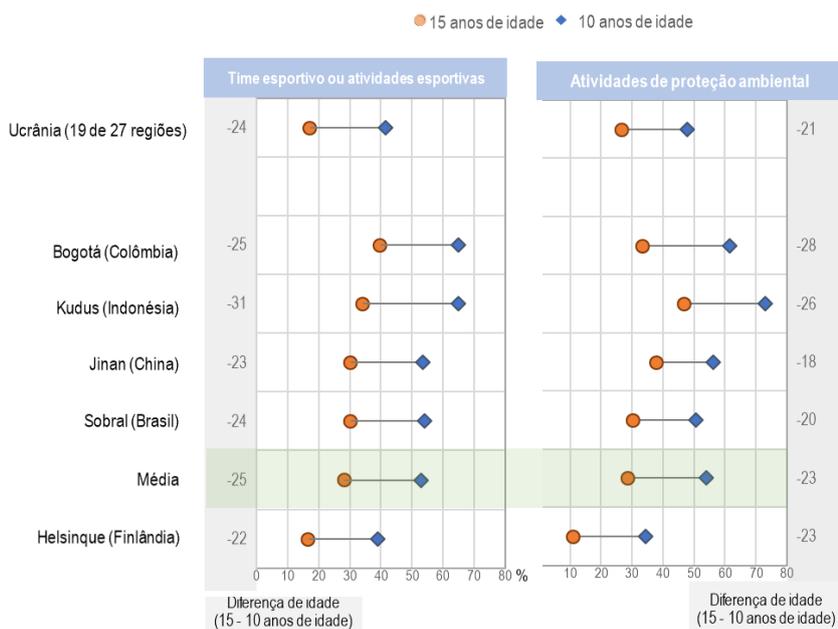
Outros resultados da SSES 2019 e da SSES 2023 sugerem que facilitar o acesso a atividades extracurriculares e encorajar a participação ou a continuação da participação em atividades extracurriculares também contribuiria para reduzir o declínio nas competências o qual se observa

entre os 10 e os 15 anos (OECD, 2024<sub>[16]</sub>). Estudantes de 15 anos participavam menos de atividades extracurriculares nos seis territórios com dados disponíveis em comparação a estudantes de 10 anos (Tabela A2.9). Observou-se diferenças em todas as atividades analisadas; essas diferenças iam de 1% a 25%.

A Figura 2.14 mostra a porcentagem de estudantes que participam de atividades esportivas e de proteção ambiental em função do grupo etário (ver também Tabela A2.9).

### Figura 2.14. Participação em atividades esportivas e de proteção ambiental, em função de idade e por território

Porcentagem de estudantes de 10 e de 15 anos que participam de atividades esportivas e de proteção ambiental



Notas: apenas as diferenças estatisticamente significativas em um limiar de  $p < 0,05$  estão indicadas pelo nome do território.

Os territórios estão em ordem decrescente de participação de estudantes de 15 anos em atividades esportivas.

Fonte: OCDE, base de dados da SSES 2023, Tabela A2.9.

StatLink 2 <https://stat.link/pj41k8>

Em relação às duas atividades, as diferenças foram notavelmente acentuadas: 53% dos estudantes de 10 anos *versus* apenas 28% dos estudantes de 15 anos com dados disponíveis participavam de esportes, e 54% dos estudantes de 10 anos *versus* 31% dos estudantes de 15 anos participavam de atividades de proteção ambiental (Figura 2.14, Tabela A2.9). Como discutido anteriormente, a participação generalizada nessas atividades para além dos anos iniciais do ensino fundamental parece ser particularmente relevante. No geral, as diferenças na participação das duas coortes de idade nas diversas atividades foram mais pronunciadas em Bogotá (Colômbia) e Kudus (Indonésia) e menores – mas ainda significativas – em Jinan (China) e Sobral (Brasil) para várias delas.

## Ação de impacto: favorecer a participação dos estudantes em atividades extracurriculares

Os sistemas educacionais precisam garantir que os estudantes acessem uma ampla gama de atividades extracurriculares com o intuito de impulsionar sua aprendizagem socioemocional. Também é necessário incentivar os estudantes a continuar participando de tais atividades conforme ficam mais velhos. O trabalho de facilitação do acesso e da continuidade de participação deve ser particularmente voltado a meninas e estudantes desfavorecidos socioeconomicamente.

O modo como as atividades extracurriculares se estruturam se distingue a depender do território. Elas podem ser organizadas dentro ou fora das escolas e assumir organizações diversas em cada lugar. Também podem ser mais ou menos estruturadas; por exemplo, muitas vezes os estudantes participam de cursos ou clubes com supervisão e mentoria, porém existem estudantes que participam de tais atividades de forma independente e sem supervisão (Feldman and Matjasko, 2005<sup>[47]</sup>).

Naqueles locais em que associações de pais, grupos de jovens e organizações religiosas ou outras oferecem diversas atividades extracurriculares, especialmente quando estas são oferecidas a baixo custo e em comunidades desfavorecidas socioeconomicamente, os estudantes, incluindo os desfavorecidos, parecem se beneficiar desse incentivo extra às competências socioemocionais que ocorre para além das escolas e casas.

Há locais em que as próprias escolas providenciam esse incentivo extra para além das aulas. Integrar atividades extracurriculares às estruturas da escola parece ser uma forma oportuna de fazer os estudantes participarem delas (OECD, 2020<sup>[33]</sup>). Oferecer atividades extracurriculares de graça, como ocorre, por exemplo, com a maioria das atividades realizadas dentro do espaço escolar no caso das escolas públicas de Sobral (Brasil), é uma maneira de possibilitar acesso a estudantes que não teriam condições de pagar pelas atividades. Também pode ser uma forma de incentivar estudantes menos motivados a participar delas ou a manter a participação. Além disso, a escola tem a oportunidade de fornecer orientação durante a prática das atividades, permitindo que os estudantes tirem o máximo proveito de sua participação.

## Cultivando uma visão compartilhada sobre o valor e as abordagens à educação socioemocional

Na maioria dos sistemas escolares, as escolas implementam uma proposta integral na qual os professores dos diferentes componentes curriculares são considerados a força motriz da educação socioemocional (Figura 2.11, ver também Tabela A2.21). Para que essa abordagem funcione, é necessário trabalhar em conjunto e disseminar entre os profissionais da escola uma visão compartilhada sobre o valor e as abordagens à educação socioemocional.

Os resultados apresentados nesta seção sugerem que o trabalho de cultivar uma visão compartilhada precisa ser intensificado nos diversos territórios com o propósito de que os profissionais da escola reconheçam a ensinabilidade e a magnitude dos efeitos das competências socioemocionais assim como o papel dos professores na promoção delas.

### ***Uma minoria de estudantes frequenta escolas cujos profissionais reconhecem os efeitos das competências socioemocionais na empregabilidade e na equidade educacional***

A SSES 2019 e a SSES 2023, além de outros estudos, mostram que as competências socioemocionais estão relacionadas com diversos dos principais resultados de vida, incluindo desempenho acadêmico, menor envolvimento com bullying e maiores aspirações e perspectivas de carreira. Tudo indica que elas também favorecem a equidade na educação (OECD, 2024<sup>[16]</sup>; 2021<sup>[17]</sup>); ver também (Steponavičius, Gress-Wright and Linzarini, 2023<sup>[5]</sup>; OECD, 2023<sup>[24]</sup>). A ênfase que um sistema educacional dá na prática à educação socioemocional vai depender, entre outros, do quanto professores e diretores são conscientes dos efeitos de desenvolver competências socioemocionais na vida dos estudantes (Schonert-Reichl, 2017<sup>[30]</sup>; Laura et al., 2016<sup>[35]</sup>; Jones and Bouffard, 2012<sup>[3]</sup>).

Na SSES 2023, diretores e professores foram perguntados o quanto concordavam com a afirmação de que competências socioemocionais influenciam uma série de resultados (de discordo muito até concordo muito). A parcela de estudantes em escolas nas quais o diretor e todos os professores concordavam (muito) que as competências socioemocionais dos estudantes exercem influência sobre resultados-chave varia substancialmente a depender do resultado avaliado (ver Tabela A2.16).

A Figura 2.15 exibe a porcentagem de estudantes de 15 anos em escolas onde *todos os professores e o diretor* concordaram (isto é, escolas com uma visão compartilhada) que as competências socioemocionais influenciam no aumento da empregabilidade na juventude, no sucesso econômico e na equidade social em cada território (ver também Tabela A2.16). Somente 19% dos estudantes de 15 anos frequentavam escolas com uma visão compartilhada dos efeitos das competências socioemocionais na equidade social.

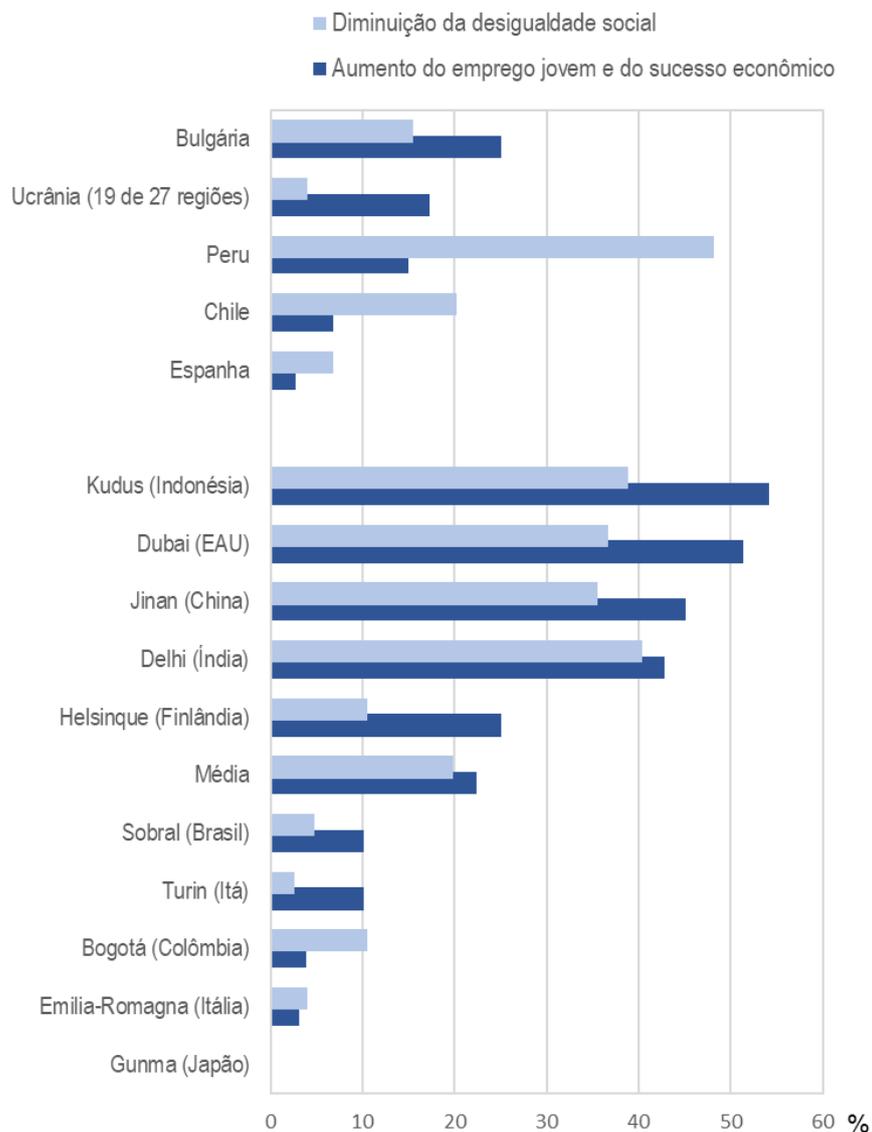
A figura também mostra que apenas 21% dos estudantes de 15 anos frequentavam escolas com uma visão compartilhada dos efeitos das competências sociais na empregabilidade dos jovens e no sucesso econômico. De modo geral, os resultados mostram que a maioria dos estudantes de 15 anos não frequentava escolas cujos professores e diretores fossem conscientes da magnitude dos efeitos das competências socioemocionais (Tabela A2.16).

Escolas em todos os territórios se beneficiariam da promoção de conscientização em relação às evidências dos efeitos das competências socioemocionais, porém as escolas de alguns territórios se beneficiariam ainda mais do que outras (ver Tabela A2.16). Por exemplo, na Emilia-Romagna e em Turim (Itália), em Gunma (Japão), em Sobral (Brasil) e na Ucrânia, 5% ou menos dos estudantes de 15 anos frequentavam escolas com uma visão compartilhada acerca da importância dessas competências para a equidade social. Mesmo no Peru, onde essa parcela atinge o valor mais alto, menos da metade dos estudantes frequenta escolas nas quais todos os profissionais escolares reconhecem a importância das competências para o aumento da equidade social.

Campanhas de conscientização são particularmente relevantes nos anos finais do ensino fundamental, já que nesse estágio a consciência dos profissionais escolares acerca dos efeitos das competências socioemocionais se mostrou menor do que nos anos iniciais para diversos resultados, incluindo cidadania ativa, bem-estar, capacidade de lidar com desafios, resultados acadêmicos e equidade social (ver Tabela A2.16).

**Figura 2.15. Visão compartilhada dos efeitos das competências socioemocionais sobre maior empregabilidade na juventude, sucesso econômico e equidade social, em função do território**

Porcentagem de estudantes de 15 anos em escolas em que todos os professores e o diretor concordam (muito) que competências socioemocionais exercem influência sobre a empregabilidade na juventude, o sucesso econômico e a equidade social



Notas: veja o Anexo A para saber como o índice de visão coesa foi calculado. Os territórios estão em ordem decrescente de porcentagens de estudantes em escolas em que todos os professores e diretores concordaram ou concordaram muito que competências socioemocionais exercem influência na empregabilidade na juventude e no sucesso econômico.

Fonte: OCDE, base de dados da SSES 2023, Tabela A2.16.

StatLink 2 <https://stat.link/yui960>

**Entre 1 e 8 a cada 10 estudantes de todos os sistemas educacionais frequentam escolas nas quais os profissionais escolares não há concordância sobre a ensinabilidade das competências socioemocionais**

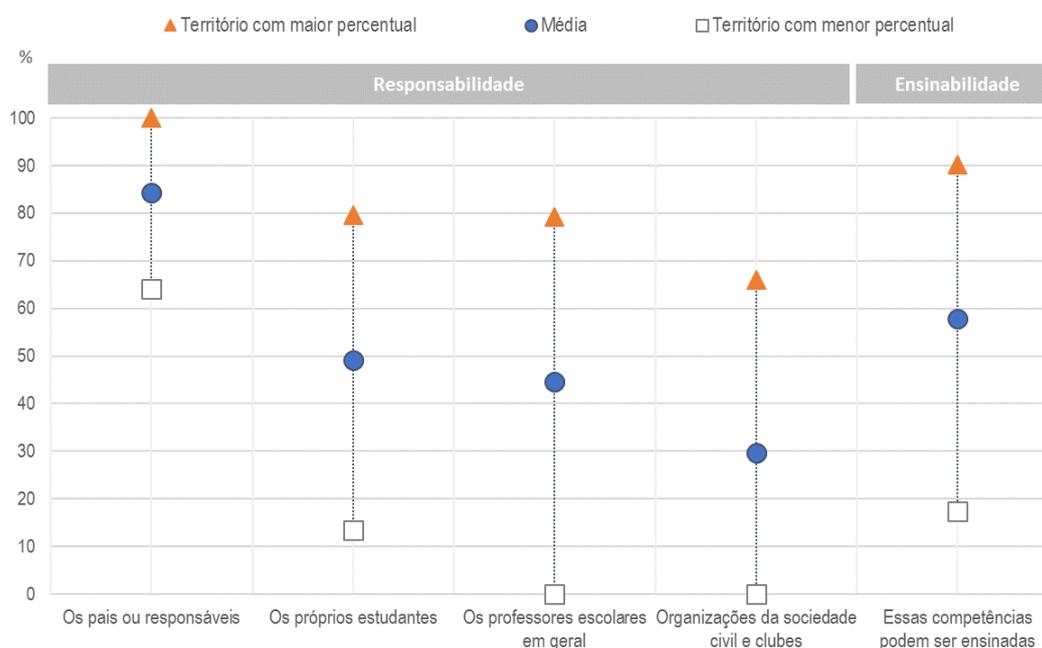
A SSES 2023 perguntou a professores e diretores a quem, na opinião deles, caberia a responsabilidade de desenvolver as competências socioemocionais dos estudantes. De modo

geral, os resultados indicam que a maioria dos diretores e professores consideram que o desenvolvimento das competências socioemocionais dos estudantes é uma responsabilidade que cabe a um conjunto de atores e requer a participação de professores, pais/responsáveis e sociedade civil (ver Tabelas A2.18 e A2.19) (Schonert-Reichl, 2017<sup>[30]</sup>; OECD, 2021<sup>[17]</sup>; OECD, 2015<sup>[36]</sup>).

Contudo, os resultados também mostram que frequentemente esse pensamento não é compartilhado pelo corpo escolar em sua totalidade. A Figura 2.16 apresenta a média percentual de estudantes de 15 anos de todos os territórios que vão a escolas nas quais *todos os professores e o diretor* concordam (isto é, escolas com uma visão compartilhada) que os atores elencados deveriam ser responsáveis por desenvolver as competências socioemocionais (ver também Tabela A2.20). A figura também mostra a variação dessa porcentagem nos territórios.

### Figura 2.16. Visão compartilhada acerca das responsabilidades e da ensinabilidade

Porcentagem de estudantes de 15 anos em escolas nas quais todos os professores e o diretor concordam que os atores a seguir deveriam ser responsáveis por desenvolver as competências socioemocionais e que elas são passíveis de ensinar, na média dos territórios



Notas: ao interpretar os resultados relativos à existência de uma visão compartilhada nas escolas, é importante considerar a variação entre os territórios no que diz respeito ao número de escolas e professores que estão representados em cada um (ver Tabela A2.29). Veja o Anexo A para saber como os índices de visão compartilhada foram calculados.

Fonte: OCDE, base de dados da SSES 2023, Tabela A2.20.

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

Somente 2 a cada 5 estudantes (42%) estavam matriculados em escolas nas quais todos os professores e o diretor compartilhavam o pensamento de que professores, no geral, deveriam ser responsáveis pelo desenvolvimento socioemocional dos estudantes. Em contraste, mais de 4 a cada 5 estudantes (84%) de 15 anos frequentavam escolas com uma visão compartilhada acerca da responsabilidade de pais e responsáveis.

Essa visão compartilhada da responsabilidade dos professores no desenvolvimento socioemocional se mostrou mais proeminente nos anos iniciais do ensino fundamental; a diferença para os anos finais chegou a 19%. Os resultados indicam inconsistências entre as

estruturas utilizadas pelas escolas para promover as competências socioemocionais e a visão do corpo escolar (discutidas em maiores detalhes a seguir).

Outros resultados mostram que discordâncias quanto à responsabilidade dos professores pela aprendizagem socioemocional são mais comuns entre os próprios professores – destacadamente dos anos iniciais do ensino fundamental – do que entre diretores (ver Tabelas A2.18 e A2.19). Os territórios participantes devem intensificar seus esforços para aumentar a conscientização dos professores acerca da centralidade de seu papel na aprendizagem socioemocional dos estudantes. Isso vale particularmente para Sobral (Brasil), Gunma (Japão) e Ucrânia, onde 20% dos professores não consideravam caber aos docentes tal responsabilidade, ainda que alguns desses territórios se caracterizem por forte integração com os componentes curriculares (ver Tabelas A2.19 e A2.22).

Um dado especialmente importante é que 42% dos estudantes de 15 anos frequentavam escolas que não possuem uma visão compartilhada entre o corpo escolar de que competências socioemocionais são passíveis de ser ensinadas (isto é, cujos diretores e todos os professores discordavam de que tais competências não possam ser ensinadas; ver Figura 2.16 e Tabela A2.20).

Se a aceitação, por parte do corpo escolar, da ensinabilidade se mostrou comum em escolas do Chile, da Emilia-Romagna e de Turim (Itália), de Helsinque (Finlândia) e da Espanha, chegando a mais de 80% dos estudantes matriculados em tais escolas, em outros territórios ela foi bem menos difundida, com menos de 40% dos estudantes frequentando tais escolas em Delhi (Índia), Kudus (Indonésia) e Sobral (Brasil) (Tabela A2.20).

Delhi (Índia) e Kudus (Indonésia) foram os dois territórios em que mais professores e diretores manifestaram ceticismo acerca da ensinabilidade dessas competências. Mais de 15% dos professores julgavam que ninguém deveria ser responsável, uma vez que tais competências não poderiam ser ensinadas, e mais de 12% dos estudantes frequentavam escolas cujos diretores não acreditam na ensinabilidade das competências socioemocionais (Tabelas A2.18 e A2.19). Interessante notar que Delhi (Índia) e Kudus (Indonésia) também foram os dois territórios com a maior parcela de professores que relataram ter recebido formação em ensino socioemocional (ver Tabela A2.23). Faz-se necessário um entendimento mais minucioso do conteúdo e da implementação da formação.

Os dados da SSES 2023 mostram que menos da metade de todos os estudantes de 15 anos ia a escolas em que todos os professores e o diretor demonstravam a mesma visão acerca da responsabilidade dos próprios estudantes, e um quarto dos estudantes frequentava escolas cujo corpo escolar considerava que as organizações da sociedade civil e associações têm responsabilidade no desenvolvimento socioemocional dos estudantes (Figura 2.16, Tabela A2.20).

A disseminação do reconhecimento, entre o corpo escolar, da responsabilidade da comunidade local no desenvolvimento socioemocional dos estudantes seria um promissor ponto de partida para a formação de parcerias frutíferas. Os estudos mostram que os estudantes adquirem competências socioemocionais também fora da escola e de casa e que estudantes que participam de voluntariado e esportes, atividades, organizações e grupos de jovens apresentam níveis de desenvolvimento mais altos nas competências socioemocionais (Durlak, Mahoney and Boyle, 2022<sup>[39]</sup>; Marsh and Kleitman, 2002<sup>[43]</sup>; OECD, 2021<sup>[17]</sup>).

### ***Chile, Delhi (Índia), Kudus (Indonésia) e Peru demonstraram maior alinhamento entre sua proposta de educação socioemocional e a visão do corpo escolar***

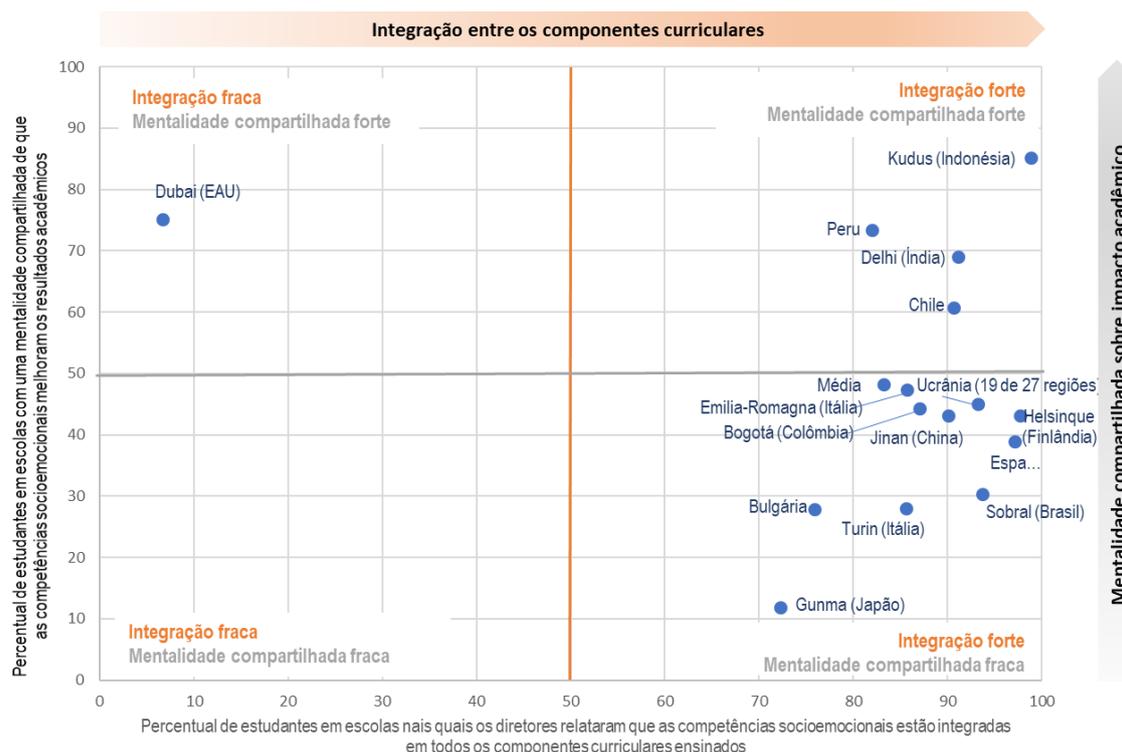
A abordagem transversal à educação socioemocional, na qual o ensino se integra aos componentes curriculares, requer que o corpo escolar compartilhe a convicção nos benefícios de investir na aprendizagem socioemocional. Se difundida, a convicção nos efeitos dela nos

resultados acadêmicos pode ser especialmente motivadora no sentido de fazer os professores a incorporarem ao ensino de seu componente curricular.

A Figura 2.17 mostra a porcentagem de estudantes em escolas nas quais a educação socioemocional é integrada ao ensino dos componentes, assim como a porcentagem de estudantes em escolas nas quais todos os professores e o diretor admitem que a aprendizagem socioemocional influencia positivamente os resultados acadêmicos. A figura revela que a integração do ensino socioemocional aos componentes curriculares é comum à maioria dos estudantes de 15 anos de todos os sistemas educacionais à exceção de Dubai (Emirados Árabes Unidos) e vai de 72% em Gunma (Japão) a 99% em Kudus (Indonésia) (ver A maioria das escolas integra as competências socioemocionais ao ensino e às práticas gerais, porém em determinados sistemas educacionais mais da metade dos estudantes as aprende em componentes curriculares separados).

### Figura 2.17. Integração da aprendizagem socioemocional aos componentes curriculares e visão compartilhada dos efeitos das competências socioemocionais sobre os resultados acadêmicos

Porcentagem de estudantes de 15 anos em escolas cujos diretores relataram que as competências socioemocionais são integradas aos demais componentes curriculares e daqueles que frequentam escolas nas quais todos os professores e o diretor concordam que tais competências melhoram os resultados acadêmicos, na média dos territórios



Notas: veja o Anexo A para saber como os índices de visão compartilhada foram calculados. Ao interpretar os resultados relativos à existência de uma visão compartilhada nas escolas, é importante considerar a variação entre os territórios no que diz respeito ao número de escolas e professores que estão representados em cada um (ver Tabela A2.29).

Fonte: OCDE, base de dados da SSES 2023, Tabelas A2.22 e A2.16.

StatLink 2 <https://stat.link/8l6gqx>

Não obstante, somente no Chile, em Delhi (Índia), em Kudus (Indonésia) e no Peru foi observada consonância entre a proposta de educação socioemocional e a visão do corpo escolar, uma vez que a maioria dos estudantes frequentava escolas em que o corpo escolar inteiro concordava que as competências socioemocionais influenciam na aprendizagem acadêmica. A menor

disparidade entre estudantes em escolas com uma abordagem transversal e aquelas cujo corpo escolar compartilhava dessa visão se deu no Peru, com uma diferença de apenas 9%. Por outro lado, Dubai (Emirados Árabes Unidos) foi o único sistema em que uma visão compartilhada dos benefícios acadêmicos das competências socioemocionais foi mais disseminada (75% dos estudantes) do que a abordagem transversal de ensino delas (7% dos estudantes) (ver Quadro 2.2).

Embora a maior parte dos sistemas deva promover pesquisas sobre os benefícios da educação socioemocional integrada aos componentes curriculares, os resultados indicam um enorme potencial para que Dubai, onde atualmente as competências são ensinadas em componente curricular próprio, faça a transição para uma abordagem mais transversal. Outros resultados mostram que os professores de escolas cujos diretores relataram praticar uma abordagem transversal não eram mais propensos a admitir a influência positiva das competências socioemocionais em nenhum dos sistemas educacionais (ver Tabela A2.17). Sendo assim, sistemas e escolas devem investir na atualização dos conhecimentos dos docentes com as mais recentes evidências científicas.

### ***Os sistemas educacionais precisam endereçar diferentes crenças em seu trabalho com as escolas***

A Figura 2.18 destaca o fato de que os sistemas educacionais precisam considerar diferentes crenças no trabalho com as escolas. Ela apresenta a porcentagem de estudantes de 15 anos em escolas com uma visão compartilhada da responsabilidade dos professores na educação socioemocional e a porcentagem em escolas com uma visão compartilhada dos benefícios acadêmicos das competências socioemocionais.

A figura indica que sistemas com uma visão compartilhada dos benefícios acadêmicos da educação socioemocional tendem a apresentar maior consenso a respeito do papel dos professores em fomentar tais competências. No entanto, convencer o corpo escolar tão somente dos efeitos acadêmicos não é suficiente. Foram apenas oito os sistemas em que houve correlação positiva entre a crença dos professores nos efeitos das competências socioemocionais e de que caberia a eles, professores, o desenvolvimento delas (ver Tabela A2.17). Tal relação não foi observada no Chile, em Bogotá (Colômbia), na Emilia-Romagna (Itália), em Helsinque (Finlândia), em Jinan (China), em Kudus (Indonésia) nem no Peru.

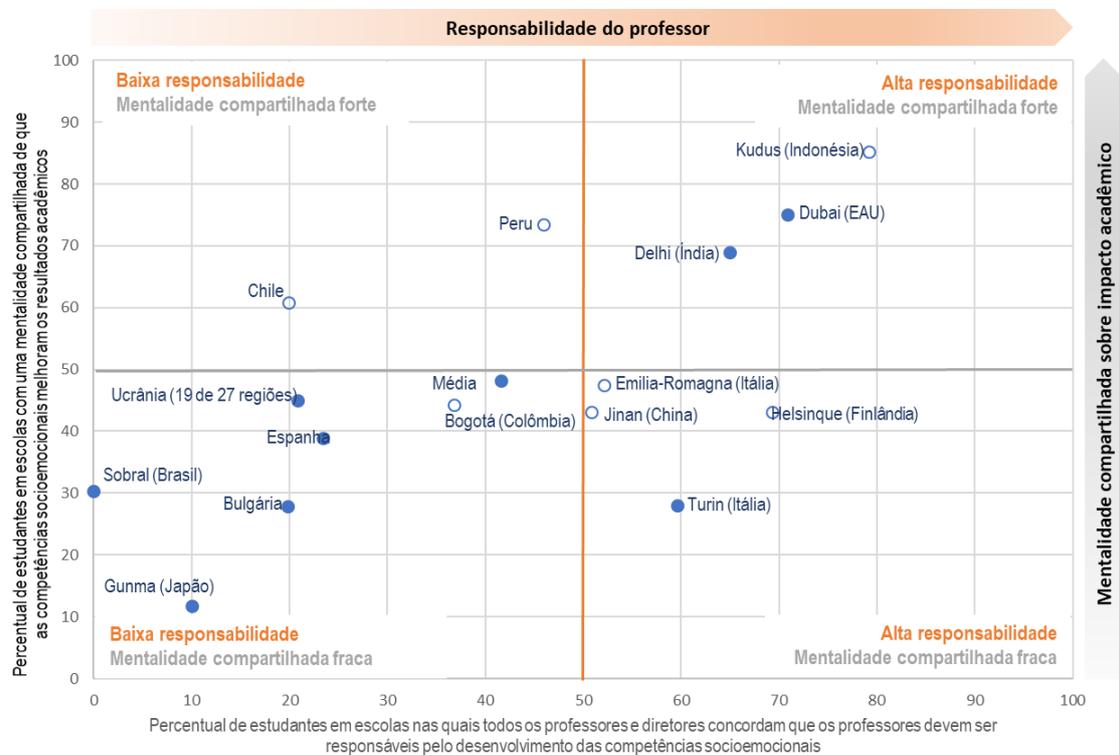
A Figura 2.18 mostra que Peru e Chile devem se concentrar em cultivar um senso compartilhado da responsabilidade pela educação socioemocional entre o corpo escolar. Se por um lado a convicção nos benefícios acadêmicos se mostrou relativamente disseminada, por outros muitos estudantes frequentavam escolas em que nem todo o corpo escolar julgava que deveriam ser os professores os responsáveis por ensinar tais competências. Assim sendo, é necessário oferecer mais respaldo para estimular os professores a abraçar essa responsabilidade.

Os resultados também ressaltam o potencial de Dubai (Emirados Árabes Unidos) de adotar uma abordagem mais transversal. Similarmente a Delhi (Índia) e Kudus (Indonésia), onde a maioria das escolas segue tal abordagem, a maior parte do corpo escolar em Dubai (Emirados Árabes Unidos) não apenas está convencida dos benefícios acadêmicos da educação socioemocional como também considera que caberia aos professores a responsabilidade por desenvolver tais competências.

Por fim, a figura mostra que Emilia-Romagna (Itália), Helsinque (Finlândia), Jinan (China) e Turim (Itália) devem se dedicar a atualizar os conhecimentos sobre os benefícios da aprendizagem socioemocional. Ao mesmo tempo, escolas, autoridades e formuladores de políticas educacionais em Bogotá (Colômbia), na Bulgária, em Gunma (Japão), em Sobral (Brasil), na Espanha e na Ucrânia devem se voltar tanto para o convencimento dos efeitos positivos de promover as competências socioemocionais quanto para o papel fundamental que os professores têm em promovê-las.

## Figura 2.18. Visão compartilhada da responsabilidade docente e efeitos acadêmicos

Porcentagem de estudantes de 15 anos em escolas cujo corpo escolar considerou que os professores deveriam ser responsáveis por desenvolver as competências socioemocionais e aqueles que frequentam escolas cujo corpo escolar considerava que essas competências melhoram os resultados acadêmicos, na média dos territórios



Notas: os territórios que apresentam associação significativa em um limiar de  $p < 0,05$  entre responsabilidade docente por desenvolver competências socioemocionais e visão compartilhada acerca da influência das competências socioemocionais nos resultados acadêmicos estão preenchidos com cor; os territórios com associação não significativa estão apenas contornados. Veja o Anexo A para saber como os índices de visão compartilhada foram calculados. Ao interpretar os resultados relativos à existência de uma visão compartilhada nas escolas, é importante considerar a variação entre os territórios no que diz respeito ao número de escolas e professores que estão representados em cada um (ver Tabela A2.29).

Fonte: OCDE, base de dados da SSES 2023, Tabelas A2.20 e A2.16.

StatLink 2 <https://stat.link/q0c214>

De modo geral, ao que tudo indica, aumentar a conscientização acerca da responsabilidade docente ainda é uma tarefa para a maioria dos territórios. É necessário, também, incrementar o respaldo aos professores. Os dados da SSES 2023 sugerem que uma parcela substancial dos professores carece de formação para a desafiadora empreitada de integrar o ensino socioemocional a seu trabalho (ver 'Preparando os professores para serem patronos do ensino socioemocional'). A preparação insuficiente pode explicar por que alguns professores rejeitam a responsabilidade pelo desenvolvimento socioemocional dos estudantes. A abrangente reforma levada a cabo pela Indonésia, Aprendizagem Emancipatória, descrita no Quadro 2.4, é um exemplo promissor que combina ênfase crescente na educação socioemocional com grande respaldo e autonomia dos professores.

## Quadro 2.4. Merdeka Belajar (Aprendizagem Emancipatória): a reforma indonésia

A reforma Merdeka Belajar (Aprendizagem Emancipatória), implementada progressivamente desde 2020 com o objetivo de melhorar os resultados educacionais, tem redirecionado o foco para a aprendizagem de base e cultivado um ambiente escolar alegre e emancipatório. A reforma abarca desde o maternal até o ensino superior e tanto instituições seculares quanto religiosas. Ela concede mais autonomia e flexibilidade às escolas e professores e procura dar voz ativa aos estudantes, assim como mobilizar toda a comunidade escolar, algo que está em consonância com o tradicional conceito indonésio de responsabilidade mútua coletiva (*gotong royong*). A educação socioemocional e a formação de caráter são elementos centrais com vista à criação de indivíduos felizes e bem preparados para o futuro. A reforma assenta em dois conjuntos principais de políticas: a completa revisão do currículo e a avaliação e aprimoramento das capacidades educativas.

### O novo Kurikulum Merdeka (Currículo Emancipatório)

O conteúdo geral do currículo é reduzido de modo a se concentrar em **competências basilares**, como letramento e alfabetização matemática, a fim de possibilitar uma aprendizagem mais profunda.

**A aprendizagem com base em projetos (Projek Penguatan Profil Pelajar Pancasila) foi implementada** com o intuito de estimular a participação dos estudantes em projetos colaborativos que se voltam para problemas do mundo real e, assim, favorecem o pensamento crítico, a criatividade e a responsabilidade.

O currículo concede às escolas e professores mais flexibilidade e autonomia para adaptá-lo a suas circunstâncias, em uma abordagem mais centrada no estudante.

### Mais avaliações integrais e formativas

**A Avaliação de Competências Mínimas (AKM, na sigla original)** avalia a alfabetização matemática e o letramento e inclui questões que requerem raciocínio complexo.

**Uma pesquisa de perfil avalia a aprendizagem socioemocional do estudante** e sua adesão à filosofia Pancasila, ideologia oficial do Estado indonésio.

**Uma pesquisa sobre o ambiente educacional avalia os fatores que contribuem para a qualidade da aprendizagem nas escolas.**

**Ferramentas digitais** facilitam a utilização dos dados pesquisados, tais como o **Placar da Educação (Rapor Pendidikan)**, uma plataforma que dissemina os resultados em diferentes níveis de agregação.

### Aprimorando a capacidade educativa

As escolas são incentivadas a criar **comunidades de aprendizagem profissional**, nas quais os professores partilham práticas, reflexões e aprendizados entre si.

O **Programa Professor-Guru (Pendidikan Guru Penggerak)** tem o propósito de formar, entre os professores, líderes que orientem seus pares na adoção de novas metodologias de ensino as quais priorizem a autonomia, o bem-estar e o desenvolvimento moral dos estudantes.

A Plataforma de Ensino Emancipatório (Merdeka Mengajar) disponibiliza aos professores recursos, planos de aulas e espaços de colaboração e troca de conhecimento.

Nota: existem dois tipos de escolas na Indonésia: as escolas seculares, sob a gestão do Ministério da Educação, Cultura, Pesquisa e Tecnologia, abrangem aproximadamente 85% dos estudantes do ensino fundamental e médio; as escolas religiosas (*madrasah*), sob a gestão do Ministério de Assuntos Religiosos, abrangem os 15% restantes.

Fonte: OCDE (2024<sup>[46]</sup>), "Transforming education in Indonesia: Examining the landscape of current reforms", <https://doi.org/10.1787/9ff8d407-en>.

## Ação de impacto: cultivar uma visão compartilhada entre o corpo escolar

De modo geral, a maioria dos territórios deveria se dedicar a cultivar uma visão compartilhada entre o corpo escolar a fim de efetivar a implementação da aprendizagem socioemocional aos componentes curriculares e às práticas das escolas. Em outros casos (como o de Dubai [Emirados Árabes Unidos]), talvez seja de se considerar adaptar as estruturas escolares de modo a promover as competências socioemocionais. Os resultados mostram que diversos sistemas educacionais deveriam dedicar esforços para aumentar a conscientização entre os professores – em especial dos anos finais do ensino fundamental – no que diz respeito à centralidade de seu papel na aprendizagem socioemocional dos estudantes. Campanhas de conscientização, acompanhadas de maior apoio (por exemplo, formação, ferramentas e recursos), as quais instituíam a educação socioemocional como tópico primordial nas interações cotidianas do corpo escolar, podem contribuir para que os professores se apropriem da educação socioemocional.

Iniciativas com o propósito de conscientizar acerca da ensinabilidade das competências socioemocionais devem ser direcionadas tanto a diretores quanto a professores, especialmente no caso de certos territórios. Cultivar no corpo escolar o entendimento de que cabe à comunidade como um todo a responsabilidade pelo desenvolvimento socioemocional dos jovens talvez seja um bom ponto de partida para estabelecer parcerias proveitosas com o mundo além da escola. Embora haja territórios que precisem mais do que outros aumentar a consciência da ensinabilidade e da responsabilidade dos diversos atores no desenvolvimento socioemocional dos estudantes, todos os territórios, sem exceção, devem realizar campanhas, intercâmbios profissionais e formações, especialmente nos anos finais do ensino fundamental, a fim de elevar o entendimento do corpo escolar da magnitude dos efeitos das competências socioemocionais.

## Principais ações de impacto em prol da educação socioemocional nas escolas

Na esteira da discussão feita no Capítulo 1 sobre a importância da educação socioemocional e as competências visadas pelos diferentes sistemas educacionais, o **Capítulo 2** identificou, para cada um deles, aspectos fundamentais para melhorar a educação socioemocional nas escolas. Entre os aspectos, estão a intensificação da promoção da aprendizagem socioemocional tanto nas salas de aula tradicionais quanto nas virtuais assim como o aperfeiçoamento da formação e do apoio aos professores com esse objetivo. Os resultados da SSES examinados no capítulo também mostram que diversos sistemas deveriam investir na criação de estruturas de apoio à educação socioemocional, por meio do incentivo a atividades extracurriculares e do cultivo de uma visão compartilhada sobre o valor dessas competências. O próximo capítulo detalhará como o ambiente escolar mais geral fornece apoio, proporciona segurança e contribui para o desenvolvimento socioemocional dos estudantes.

## Anexo 2.A. Tabelas do Capítulo 2

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

**Tabela 2.A1. Tabelas do Capítulo 2 – Educação socioemocional na escola**

Tabela	Título
Tabela A2.1	Feedback docente
Tabela A2.2	Feedback docente, em função de características dos estudantes
Tabela A2.3	Associação entre feedback docente e competências socioemocionais
Tabela A2.4	Associação entre feedback docente e competências socioemocionais – O professor me dá feedback dos meus pontos fortes
Tabela A2.5	Associação entre feedback docente e competências socioemocionais – O professor me fala os pontos que ainda tenho a melhorar
Tabela A2.6	Associação entre feedback docente e competências socioemocionais – O professor me diz como eu posso melhorar o meu desempenho
Tabela A2.7	Associação entre feedback docente e competências socioemocionais em função de gênero
Tabela A2.8	Associação entre feedback docente e competências socioemocionais em função de condição socioeconômica
Tabela A2.9	Atividades extracurriculares
Tabela A2.10	Atividades extracurriculares, em função de características dos estudantes
Tabela A2.11	Associação entre atividades extracurriculares e competências socioemocionais
Tabela A2.12	Associação entre atividades extracurriculares e competências socioemocionais em função de gênero
Tabela A2.13	Associação entre atividades extracurriculares e competências socioemocionais em função de condição socioeconômica
Tabela A2.14	Influência das competências socioemocionais em uma série de resultados – Questionário principal
Tabela A2.15	Influência das competências socioemocionais em uma série de resultados – Questionário dos professores
Tabela A2.16	Influência das competências socioemocionais em uma série de resultados – Questionários dos professores e do diretor
Tabela A2.17	Associação entre a visão dos professores da influência das competências socioemocionais e da integração de tais competências na escola e a visão dos professores de suas responsabilidades – Questionário dos professores
Tabela A2.18	Responsabilidade no desenvolvimento das competências socioemocionais – Questionário do diretor
Tabela A2.19	Responsabilidade no desenvolvimento das competências socioemocionais – Questionários dos professores
Tabela A2.20	Responsabilidade no desenvolvimento das competências socioemocionais – Questionários dos professores e do diretor
Tabela A2.21	Promoção da aprendizagem socioemocional – Questionário do diretor
Tabela A2.22	Ensino de competências socioemocionais na escola – Questionário do diretor
Tabela A2.23	Inclusão de competências socioemocionais no índice de formação docente
Tabela A2.24	Oportunidades de desenvolvimento das competências socioemocionais dos estudantes
Tabela A2.25	Fontes de informação
Tabela A2.26	Autoeficácia docente
Tabela A2.27	Experiência com o ensino online/remoto
Tabela A2.28	Competências e ensino online/remoto
Tabela A2.29	Quantidade de professores por escola
Tabela A2.30	Diferenças na oferta de atividades extracurriculares na escola, promoção da aprendizagem socioemocional e autoeficácia docente entre 2019 e 2023

## Referências bibliográficas

- Agencia de Calidad de la Educación (2023), *Marco de Evaluación de los Aprendizajes Socioemocionales*, [https://diagnosticointegral.agenciaeducacion.cl/documentos/Marco\\_Evaluacion\\_Socioemocional.pdf](https://diagnosticointegral.agenciaeducacion.cl/documentos/Marco_Evaluacion_Socioemocional.pdf). [37]
- Burns, T. e F. Gottschalk (eds.) (2020), *Education in the Digital Age: Healthy and Happy Children*, Educational Research and Innovation, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/1209166a-en>. [25]
- Chatterjee Singh, N. e A. Duraiappah (eds.) (2020), *Rethinking Learning: A Review of Social and Emotional Learning for Education Systems*, UNESCO MGIEP, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373890>. [4]
- Department of Environment Government of NCT of Delhi (2024), *Eco Clubs in Schools and Colleges*, <http://hhttps://environment.delhi.gov.in/environment/eco-clubs-schools-and-colleges>. [46]
- Durlak, J., J. Mahoney e A. Boyle (2022), “What we know, and what we need to find out about universal, school-based social and emotional learning programs for children and adolescents: A review of meta-analyses and directions for future research”, *Psychological Bulletin*, v. 148, n. 11-12, p. 765-782, <https://doi.org/10.1037/BUL0000383>. [39]
- Durlak, J. et al. (2011), “The impact of enhancing students’ social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions”, *Child Development*, v. 82, n. 1, p. 405-432, <https://doi.org/10.1111/J.1467-8624.2010.01564.X>. [6]
- Durlak, J., R. Weissberg e M. Pachan (2010), “A meta-analysis of after-school programs that seek to promote personal and social skills in children and adolescents”, *American Journal of Community Psychology*, v. 45, n. 3-4, p. 294-309, <https://doi.org/10.1007/S10464-010-9300-6/TABLES/4>. [42]
- EEF (2021), *Feedback*, <https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/teaching-learning-toolkit/feedback> (acessado em 20 jun. 2024). [7]
- EEF (2021), *Improving Social and Emotional Learning in Primary Schools – Guidance Report*, [https://d2tic4wvo1iusb.cloudfront.net/production/eef-guidance-reports/primary-sel/EEF\\_Social\\_and\\_Emotional\\_Learning.pdf?v=1723498336](https://d2tic4wvo1iusb.cloudfront.net/production/eef-guidance-reports/primary-sel/EEF_Social_and_Emotional_Learning.pdf?v=1723498336). [41]
- EEF (2021), *Feedback docente to Improve Pupil Learning – Guidance Report*, Education Endowment Foundation, [https://d2tic4wvo1iusb.cloudfront.net/production/eef-guidance-reports/feedback/Teacher\\_Feedback\\_to\\_Improve\\_Pupil\\_Learning.pdf?v=1722527173](https://d2tic4wvo1iusb.cloudfront.net/production/eef-guidance-reports/feedback/Teacher_Feedback_to_Improve_Pupil_Learning.pdf?v=1722527173). [13]
- European Commission (2021), *A Formative, Whole-School Approach to the Assessment of Social and emotional education in the EU: Analytical Report*, Publications Office of the European Union, <https://doi.org/10.2766/506737>. [2]
- European Commission (2018), *Strengthening Social and emotional education as a Core Curricular Area Across the EU: A Review of the International Evidence: Analytical Report*, Publications Office of the European Union, <https://doi.org/10.2766/664439>. [40]
- Feldman, A. e J. Matjasko (2005), “The role of school-based extracurricular activities in adolescent development: A comprehensive review and future directions”, *Review of Educational Research*, v. 75, n. 2, p. 159-210, <https://doi.org/10.3102/00346543075002159>. [47]

- Gedikoglu, M. (2021), *Social and Emotional Learning: An Evidence Review and Synthesis of Key Issues*, Education Policy Institute, <https://epi.org.uk/publications-and-research/social-and-emotional-learning/>. [21]
- Jones, S. et al. (2018), "Preparing for Effective SEL Implementation", <https://wallacefoundation.org/report/preparing-effective-sel-implementation> (acessado em 2 ago. 2024). [29]
- Jones, S. e S. Bouffard (2012), "Social and emotional learning in schools: From programs to strategies and commentaries", *Social Policy Report*, v. 26, n. 4, p. 1-33, <https://doi.org/10.1002/J.2379-3988.2012.TB00073.X>. [3]
- Laura, M. et al. (2016), *Taking Stock of Programs to Develop Socioemotional Skills A Systematic Review of Program Evidence Human Development*, World Bank, Washington, D. C., <https://hdl.handle.net/10986/24737>. [35]
- Lüdtke, O. e O. Köller (2002), "Individuelle Bezugsnormorientierung und soziale Vergleiche im Mathematikunterricht", *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, v. 34, n. 3, p. 156-166, <https://doi.org/10.1026//0049-8637.34.3.156>. [10]
- Ma, L., L. Xiao e K. Hau (2022), "Feedback docente, disciplinary climate, student self-concept, and reading achievement: A multilevel moderated mediation model", *Learning and Instruction*, v. 79, p. 101602, <https://doi.org/10.1016/J.LEARNINSTRUC.2022.101602>. [9]
- Marsh, H. e S. Kleitman (2002), "Extracurricular school activities: The good, the bad, and the nonlinear", *Harvard Educational Review*, v. 72, n. 4, p. 464-515, <https://doi.org/10.17763/HAER.72.4.051388703V7V7736>. [43]
- OECD (2024), *Social and Emotional Skills for Better Lives: Findings from the OECD Survey on Social and Emotional Skills 2023*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/35ca7b7c-en>. [16]
- OECD (2024), "Transforming education in Indonesia: Examining the landscape of current reforms", *OECD Education Policy Perspectives*, n. 88, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9ff8d407-en>. [48]
- OECD (2023), *OECD Digital Education Outlook 2023*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/7fbff45-en>. [27]
- OECD (2023), *PISA 2022 Results (Volume II): Learning During – and From – Disruption*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/a97db61c-en>. [24]
- OECD (2022), *Trends Shaping Education*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/22187049>. [44]
- 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>. [17]
- OECD (2021), *Embedding Values and Attitudes in Curriculum: Shaping a Better Future*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/aee2adcd-en>. [23]
- OECD (2021), *OECD Digital Education Outlook 2021: Pushing the Frontiers with Artificial Intelligence, Blockchain and Robots*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/589b283f-en>. [26]

- OECD (2020), "Curriculum (re)design A series of thematic reports from the OECD Education 2030 project", *Overview brochure*, <https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/education-2040/2-1-curriculum-design/brochure-thematic-reports-on-curriculum-redesign.pdf> (acesso em 21 jun. 2024). [38]
- OECD (2020), *PISA 2018 Results (Volume V): Effective Policies, Successful Schools*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/ca768d40-en>. [33]
- OECD (2020), *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals*, TALIS, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>. [32]
- OECD (2016), *Low-Performing Students: Why They Fall Behind and How To Help Them Succeed*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264250246-en>. [19]
- 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>. [36]
- OECD (2012), *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264130852-en>. [20]
- OECD (2005), *Formative Assessment: Improving Learning in Secondary Classrooms*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264007413-en> (acesso em 20 jun. 2024). [11]
- Oliveira, S. et al. (2021), "Impacts of social and emotional learning interventions for teachers on teachers' outcomes: A systematic review with meta-analysis", *Frontiers in Psychology*, v. 12, p. 677217, <https://doi.org/10.3389/FPSYG.2021.677217/BIBTEX>. [34]
- Orth, U., R. Erol e E. Luciano (2018), "Development of self-esteem from age 4 to 94 Years: A meta-analysis of longitudinal studies", *Psychological Bulletin*, v. 144, n. 10, p. 1045-1080, <https://doi.org/10.1037/BUL0000161>. [18]
- Paniagua, A. e D. Istance (2018), *Teachers as Designers of Learning Environments: The Importance of Innovative Pedagogies*, Educational Research and Innovation, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264085374-en>. [22]
- Pekrun, R. et al. (2014), "The power of anticipated feedback: Effects on students' achievement goals and achievement emotions", *Learning and Instruction*, v. 29, p. 115-124, <https://doi.org/10.1016/J.LEARNINSTRUC.2013.09.002>. [12]
- Sarabhai, K. e S. Purohit (2023), *Seeds of Change: State of the Education Report for India 2023; Education to Address Climate Change*, UNESCO, New Delhi, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000387156>. [45]
- Schonert-Reichl, K. (2017), "Social and emotional learning and teachers", *The Future of Children*, v. 27, n. 1, p. 137-155, <https://doi.org/10.1353/foc.2017.0007>. [30]
- Schwab, S., S. Markus e S. Hassani (2022), "Teachers' feedback in the context of students' social acceptance, students' well-being in school and students' emotions", *Educational Studies*, <https://doi.org/10.1080/03055698.2021.2023475>. [8]
- 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>. [5]

- Tschannen-Moran, M., A. Hoy e W. Hoy (1998), "Teacher efficacy: Its meaning and measure", [31]  
*Review of Educational Research*, v. 68, n. 2, p. 202-248,  
<https://doi.org/10.3102/00346543068002202>.
- Ulferts, H. (2023), "Schools as hubs for social and emotional learning – Are schools and [1]  
teachers ready?", *OECD Education Spotlights*, v. 4, OECD Publishing, Paris,  
<https://doi.org/10.1787/f6d12db7-en> (acesso em 6 June 2023).
- Ulferts, H. (ed.) (2021), *Teaching as a Knowledge Profession: Studying Pedagogical Knowledge [28]  
across Education Systems*, Educational Research and Innovation, OECD Publishing, Paris,  
<https://doi.org/10.1787/e823ef6e-en>.
- Vincent-Lancrin, S. et al. (2019), *Fostering Students' Creativity and Critical Thinking: What it [14]  
Means in School*, Educational Research and Innovation, OECD Publishing, Paris,  
<https://doi.org/10.1787/62212c37-en>.
- Yeh, S. (2017), *Solving the Achievement Gap*, Palgrave Macmillan, New York, [15]  
<https://doi.org/10.1057/978-1-137-58767-1>.

## **3 Ambientes escolares que nutrem o desenvolvimento socioemocional**

---

Este capítulo examina como ambientes escolares seguros e positivos e relações acolhedoras promovem as competências socioemocionais em todo seu espectro, ainda que aspectos diferentes favoreçam competências diferentes. O capítulo se inicia com o sentimento de pertencimento e as emoções dos estudantes na escola e segue com os relacionamentos professor-estudante e estudante-estudante, incluindo como as estratégias de enfrentamento utilizadas pelos professores se relacionam com a aprendizagem emocional dos estudantes. O capítulo explora, então, o bullying, trazendo dados únicos sobre perpetração *versus* vitimação. Explora como o bullying se manifesta de formas diferentes entre os países e entidades subnacionais participantes e principais estratégias para enfrentá-lo.

---

# Resumo

## Ideias para a política

Os resultados da Pesquisa sobre Competências Socioemocionais (SSES) de 2019 e de 2023 sugerem as seguintes recomendações para formuladores de políticas educacionais e profissionais da educação com o objetivo de potencializar o clima escolar como fonte salutar de desenvolvimento e de competências socioemocionais:

**Converter as escolas em centros da comunidade:** os estudantes de 15 anos que se sentiam mais pertencentes à escola relataram níveis de desenvolvimento mais altos nas competências socioemocionais, particularmente em competências de iniciativa social, regulação emocional e confiança. De modo similar, tanto os estudantes de 10 quanto os estudantes de 15 anos que vivenciavam mais emoções positivas e menos emoções negativas na escola demonstraram maiores níveis de desenvolvimento nas competências, especialmente em otimismo e controle emocional. Para desenvolver as competências socioemocionais dos estudantes, as escolas deveriam fomentar um senso de comunidade. Abordagens embasadas cientificamente, contextualizadas e integradas de aprimoramento do ambiente escolar podem contribuir para disseminar o sentimento de pertencimento e fortalecer as competências dos estudantes.

**Enfrentar as fontes de emoções negativas específicas do território:** estudantes relatam diferentes combinações de emoções em cada território, em especial variações em confiança, motivação, ansiedade e raiva. Os formuladores de políticas educacionais e educadores devem examinar as experiências particulares tais como relatadas pelos estudantes de seu território, a fim de aprimorar pontos fortes e enfrentar fontes de emoções negativas em excesso. Abordagens integrais de ensino e organização dos ambientes escolares, quando associadas a uma aprendizagem socioemocional explícita, podem favorecer as competências, o desenvolvimento e as percepções dos estudantes acerca da escola.

**Aprimorar as experiências escolares de grupos vulneráveis:** na maioria dos territórios, estudantes com baixo desempenho acadêmico relatam menor sentimento de pertencimento à escola, menos emoções positivas e mais negativas, destacadamente raiva, em comparação a seus colegas favorecidos. Meninas de 15 anos, na comparação com meninos, manifestam o mesmo padrão, porém com níveis especialmente baixos de confiança. Estudantes desfavorecidos socioeconomicamente relatam menor pertencimento. Ainda assim, os resultados variam consideravelmente em função do território e indicam que tais desigualdades não são inevitáveis. Para enfrentá-las, as escolas devem concentrar esforços em promover experiências positivas e o sentimento de pertencimento entre os grupos com maiores dificuldades, especialmente estudantes com baixo desempenho e meninas.

**Cultivar relacionamentos como forma de cultivar competências:** os estudantes de 10 e de 15 anos que relatam melhores relacionamentos com professores manifestam maiores níveis de desenvolvimento nas competências, em especial naquelas de desempenho de tarefas e abertura ao novo. Já relacionamentos mais fortes dos estudantes entre pares estão correlacionados particularmente com melhores competências sociais e com melhor confiança, em ambos os grupos etários. Contudo, estudantes de 15 anos percebem menos as preocupações pessoais de seus colegas de classe e professores em comparação a estudantes de 10 anos. Para endereçar esse ponto, as escolas devem criar oportunidades para que os estudantes estabeleçam relacionamentos significativos com colegas e professores, fomentando conjuntos de competências

complementares. Deve-se dar especial atenção ao cultivo de relacionamentos nos anos finais do ensino fundamental.

Fortalecer as estratégias de enfrentamento dos professores a fim de apoiar seu bem-estar e sua capacidade de transmitir uma regulação emocional positiva: a utilização de estratégias eficazes de enfrentamento ao estresse no trabalho varia muito entre os professores dos diversos territórios, indo de 68% em alguns a meros 15% em outros. Abordagens comprovadamente eficazes, como assumir uma atitude otimista diante de problemas ou praticar bons hábitos de saúde, podem beneficiar as capacidades e competências dos próprios professores, particularmente de regulação emocional. Destaca-se que os professores de Kudus (Indonésia) e do Peru foram os que relataram a maior utilização dessas ferramentas comprovadas e os maiores níveis de bem-estar. A fim de aperfeiçoar as competências socioemocionais dos professores, as escolas devem trabalhar para reduzir o estresse relacionado ao trabalho e promover o uso de estratégias de enfrentamento eficazes. Com isso, possibilita-se que os professores aumentem seu bem-estar e se tornem modelos de regulação emocional positiva em sala de aula, o que, por sua vez, gera um ambiente de aprendizagem mais acolhedor para os estudantes.

Priorizar a criação de ambientes escolares seguros de modo a possibilitar o sucesso dos estudantes: o bullying continua sendo uma grande preocupação em todos os territórios, com algumas regiões tendo de lidar com níveis de bullying particularmente altos. Bulgária, Delhi (Índia) e Kudus (Indonésia) relatam a maior incidência de bullying; nota-se que nesses territórios os líderes escolares relatam baixíssimos níveis de bullying, o que sugere uma preocupante naturalização de tais comportamentos. Para enfrentar essa questão, os territórios que mais sofrem com problemas de bullying devem efetivar com urgência estratégias antibullying abrangentes. As medidas devem ser direcionadas a todas as partes interessadas, entre as quais o corpo escolar, os estudantes e os pais/responsáveis, e empregar práticas comprovadamente eficazes. Criar e manter ambientes escolares seguros é essencial para qualquer sistema educacional, não apenas para aqueles que sofrem com altas taxas de bullying. Ambientes seguros favorecem o desenvolvimento acadêmico e socioemocional dos estudantes, assim como sua saúde e bem-estar.

Adaptar as intervenções de combate ao bullying ao contexto local: a natureza e a prevalência do bullying variam consideravelmente nos territórios, de modo que se fazem necessárias medidas adaptadas a cada contexto. Em determinados territórios, uma enorme parcela dos estudantes está envolvida com bullying – Delhi (Índia) é o que apresenta o maior envolvimento. Os papéis de perpetrador e vítima muitas vezes se sobrepõem: em Delhi (Índia) e na Bulgária, a maioria dos perpetradores relata ser também vítima, ao passo que no Chile e no Peru esse papel duplo é relatado por uma minoria dos estudantes. O tipo de bullying também varia de acordo com o território: em Gunma (Japão) e no Peru, o bullying social ou verbal é muito mais comum do que o físico, que é raro. Em contraste, na Bulgária o bullying físico é praticamente tão comum quanto o social ou verbal. Tais variações podem afetar profundamente a eficácia das intervenções. Sendo assim, as estratégias antibullying devem ser cuidadosamente adaptadas aos contextos locais. A título de exemplo: naqueles territórios em que a maioria dos estudantes envolvidos em bullying é ao mesmo tempo perpetradora e vítima, medidas que se voltem para papéis específicos talvez sejam menos eficazes. Nas regiões com taxas muito altas de bullying, intervenções integradas que abordem questões mais amplas do clima escolar tendem a ser mais favoráveis do que intervenções individuais com intensa mobilização de recursos.

## Criando ambientes escolares que nutram as competências socioemocionais

As crianças têm mais facilidade em aprender, socializar e lidar com as próprias emoções quando em ambientes seguros e acolhedores, ao passo que o ambiente se torna mais seguro e acolhedor quando as crianças e os adultos são capazes de lidar com as próprias emoções e socializar de maneira saudável (Jones, McGarrah and Kahn, 2019<sup>[1]</sup>; Cefai et al., 2018<sup>[2]</sup>; Charlton et al., 2021<sup>[3]</sup>). Por sua natureza social, o ser humano tende a priorizar as emoções e dinâmicas sociais em detrimento da aprendizagem acadêmica (Rogers and Thomas, 2023<sup>[4]</sup>), o que talvez seja especialmente válido para adolescentes (Chatterjee Singh and Duraiappah, 2020<sup>[5]</sup>). Sendo assim, ambientes positivos e seguros (em que os estudantes se sintam física, social, emocional e intelectualmente seguros, aceitos e acolhidos) são essenciais para o aprendizado, seja do tipo que for.

Os resultados da SSES 2019 e da SSES 2023 mostram os diferentes papéis que os vários elementos do ambiente escolar, desde o relacionamento professor-estudante até o bullying, exercem no desenvolvimento socioemocional dos jovens. Também demonstram que fortalecer o espírito de comunidade da escola e confrontar o bullying em toda sua complexidade é essencial para fomentar as competências socioemocionais dos estudantes. No entanto, a equidade continua sendo uma questão; meninas e estudantes com baixo desempenho acadêmico relatam menor sentimento de pertencimento e menos experiências escolares positivas do que seus colegas em vários territórios, enquanto estudantes desfavorecidos socioeconomicamente relatam menor pertencimento.

Abordagens integrais, que endereçam os múltiplos elementos necessários à criação de ambientes escolares seguros e acolhedores, provavelmente serão mais eficazes em favorecer as competências dos estudantes em todo seu espectro. Entre tais medidas, estão:

- construir um espírito de comunidade na escola e experiências positivas dos estudantes;
- fomentar relações e promover estratégias docentes com vista a desenvolver competências;
- criar ambientes escolares seguros.

Os dados sugerem que os territórios diferem entre si em sua capacidade de efetivar os componentes que tornam os ambientes escolares acolhedores. Além disso, lidar com questões de equidade próprias de cada território pode ajudar a nivelar as diferenças observadas em diferentes grupos de estudantes nas competências (por exemplo, estudantes favorecidos socioeconomicamente *versus* estudantes desfavorecidos; meninos *versus* meninas). O clima escolar e as competências dos estudantes podem compor um círculo virtuoso: ambientes escolares mais saudáveis são estimuladores das competências socioemocionais, ao passo que as competências mais desenvolvidas contribuem para ambientes <sup>[6]</sup> (Osher and Berg, 2018<sup>[6]</sup>).

## Transformar escolas em centros da comunidade

Estudantes que são felizes e que sentem fazer parte de uma comunidade acolhedora e positiva se mostram mais cooperativos e dispostos a aprender (Cantor et al., 2019<sup>[7]</sup>). Eles também ousam emitir suas opiniões e desejos e têm mais facilidade em lidar com os insucessos, a ansiedade ou o estresse (Chatterjee Singh and Duraiappah, 2020<sup>[5]</sup>).

Esses achados corroboram pesquisas que sugerem que um ambiente escolar seguro e positivo é crucial para o desenvolvimento socioemocional dos estudantes, sem exceção (Rogers and Thomas, 2023<sup>[4]</sup>; Center on the Developing Child, 2009<sup>[8]</sup>; Green and García-Millán, 2021<sup>[9]</sup>).

A presente seção examina os dados da SSES 2019 e da SSES 2023 relativos às experiências gerais dos estudantes no que diz respeito ao ambiente escolar. Ela mostra que fomentar o espírito de comunidade da escola, favorecer experiências positivas dos estudantes e combater

fontes de experiências negativas é um caminho para impulsionar o desenvolvimento socioemocional. Por exemplo: estudantes que se sentiam mais pertencentes à escola relataram maior capacidade de interagir com os outros, e estudantes com mais emoções positivas na escola relataram melhor regulação emocional. No entanto, os benefícios não atingem os estudantes de maneira igualitária, e a combinação específica de emoções dos estudantes varia de território para território. Estudantes com baixo desempenho acadêmico e meninas relatam menor sentimento de pertencimento e mais emoções negativas do que seus pares. Em alguns territórios, os estudantes enfrentam dificuldades relacionadas a motivação, enquanto, em outros, a raiva ou a ansiedade. Para construir uma comunidade inclusiva e positiva para todos, é necessário oferecer suporte tanto de forma integrada ao todo da escola quanto de forma direcionada.

***Estudantes que se sentem pertencentes e têm mais emoções positivas na escola relatam níveis mais altos de competências socioemocionais e melhor regulação emocional***

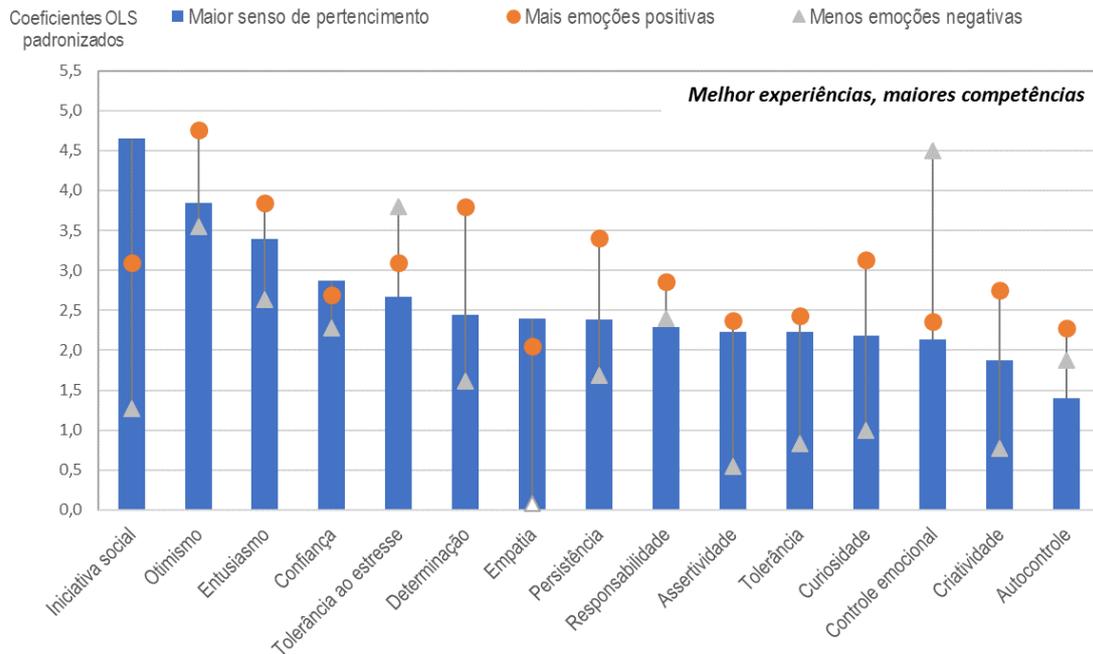
Sentir-se pertencente e valorizado, assim como sentir que a escola é um espaço de experiências positivas e desafios saudáveis, são fundamentais para estimular um ambiente escolar acolhedor e para a aprendizagem acadêmica (Ibarra, 2022<sup>[10]</sup>; Rogers and Thomas, 2023<sup>[4]</sup>; Cantor et al., 2019<sup>[7]</sup>). Quando os estudantes se sentem conectados e seguros, “eles podem construir capital social e usar mais prontamente os adultos como modelos sociais, aceitar feedback e navegar e perseverar nos desafios” (Osher and Berg, 2018, p. 5<sup>[6]</sup>). Sendo assim, o sentimento de pertencimento dos estudantes e as emoções que vivenciam dentro da escola podem ser considerados bons indicadores do clima escolar geral.

Na SSES 2019 e na SSES 2023, os estudantes relataram seu senso de pertencimento à escola. Em 2023, eles também relataram as emoções que sentiam na escola. No primeiro caso, perguntou-se a eles se se sentiam pertencentes à escola, se se sentiam queridos ou solitários, se faziam amigos com facilidade ou se se sentiram excluídos. No segundo caso, perguntou-se com que frequência dentro das últimas quatro semanas eles haviam vivenciado na escola emoções positivas e negativas específicas, como confiança, felicidade, ansiedade ou raiva.

Estudantes que se sentiam mais pertencentes e que sentiam mais emoções positivas e menos emoções negativas na escola relataram maiores níveis de desenvolvimento em todas as competências socioemocionais, na média dos territórios. A Figura 3.1 mostra a força das relações, nos territórios participantes de 2023, entre as competências dos estudantes e o senso de pertencimento, as emoções positivas e as emoções negativas dentro da escola (ver também Tabelas A3.3, A3.9 e A3.15).

### Figura 3.1. Relação entre o senso de pertencimento dos estudantes e emoções na escola e suas competências socioemocionais

Coefficientes de regressão padronizados de competências individuais em relação aos índices de senso de pertencimento e de emoções na escola dos estudantes de 15 anos, na média dos territórios



Nota: os coeficientes médios significativos em um limiar de  $< 0,05$  estão preenchidos com cor; os coeficientes não significativos estão contornados. Os modelos controlam por gênero, desempenho acadêmico, condição socioeconômica e antecedente de migração. Veja o Anexo A para saber como os índices foram calculados. As competências socioemocionais estão em ordem de tamanho do efeito do senso de pertencimento dos estudantes.

Fonte: OCDE, base de dados da SSES 2023, Tabelas A3.3, A3.9 e A3.15.

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

Os resultados da SSES relativos a estudantes de 15 anos sugerem que o senso de pertencimento e as emoções positivas na escola fomentam, cada um, competências particulares. O pertencimento promove regulação emocional e competências sociais, como iniciativa social, otimismo, entusiasmo e confiança. As emoções e experiências positivas na escola (como interações sociais satisfatórias, grandes realizações) promovem otimismo e entusiasmo, porém também estabelecem forte associação com determinação, persistência e curiosidade. Trata-se de competências fundamentais para o sucesso acadêmico, mesmo quando se controla por desempenho acadêmico, gênero, condição socioeconômica e antecedente de migração (ver nota da Figura 3.1).

Por outro lado, os dados da SSES também mostram os danos do excesso de experiências negativas. Estudantes de 15 anos com mais emoções negativas na escola relatam níveis de desenvolvimento especialmente baixos de controle emocional, tolerância ao estresse, otimismo e entusiasmo – justamente algumas das competências necessárias para construir o pertencimento. Esse achado se mostra particularmente relevante quando se analisa a adolescência. É um período em que, embora seja maleável no que diz respeito ao desenvolvimento, normalmente observa-se declínio dos afetos positivos e da saúde mental (Goldbeck et al., 2007<sup>[11]</sup>; Marquez et al., 2024<sup>[12]</sup>; OECD, 2024<sup>[13]</sup>). Melhorar as experiências (tanto sociais quanto acadêmicas) dos estudantes na escola talvez seja uma forma de mitigar isso e, ainda, de fomentar neles competências fundamentais para a vida adulta.

A força das relações entre competências, pertencimento e emoções na escola varia de território para território, porém relações significativas surgiram para todas as medidas e competências na maioria dos territórios, à exceção de empatia, assertividade e emoções negativas. Por exemplo: as associações entre emoções positivas na escola e competências são pelo menos duas vezes mais fortes em Jinan (China) do que em Delhi (Índia) para todas as competências exceto empatia e tolerância (Tabela A3.9). Além disso, o sentimento de pertencimento sofreu queda entre 2019 e 2023 em Bogotá (Colômbia) e Helsinque (Finlândia), os dois territórios que participaram das duas rodadas da SSES (ver Quadro 3.3). As variações entre os territórios sugerem que, embora as experiências na escola tenham impacto sobre as competências socioemocionais dos estudantes, elas interagem com fatores externos à escola — e em alguns territórios mais do que em outros.

As emoções dos estudantes na escola afetam suas competências tanto aos 10 quanto aos 15 anos, o que vale para praticamente todas as competências em todos os territórios que avaliaram as duas coortes. Ademais, não se observou mudanças significativas entre estudantes de 10 anos e estudantes de 15 anos nas associações entre competências e emoções negativas ou positivas na maioria dos territórios. Criatividade, curiosidade e empatia estabeleceram maior associação com emoções positivas aos 10 anos do que aos 15 anos na maior parte dos locais. Em alguns casos, contudo, observou-se o oposto. A associação entre confiança e emoções negativas foi mais forte aos 15 do que aos 10 anos, na média e em metade dos territórios (Tabela A3.15). A associação entre entusiasmo e emoções positivas também se mostrou mais forte aos 15 anos (Tabela A3.9).

Em contraste, diferenças em função de idade na associação entre pertencimento e competências dependem do território. Por exemplo: em 2019, Houston (Estados Unidos) não apresentou diferença significativa em função de idade para nenhuma competência exceto curiosidade, ao passo que, no mesmo ano, Suzhou (China) apresentou associação mais forte para todas as competências aos 10 anos do que aos 15 (Tabela A3.3); isso indica que os ambientes escolares dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio em Houston (Estados Unidos) são capazes de nutrir o pertencimento e, assim, promover competências quanto aqueles dos anos iniciais, enquanto em Suzhou (China) tais efeitos se perdem.

Os resultados sugerem que o ambiente escolar exerce influência qualquer que seja a idade, porém essa influência varia da infância para a adolescência e alguns sistemas a potencializam mais do que outros. Ao que tudo indica, experiências positivas na escola impulsionam particularmente o entusiasmo e a capacidade de confiar dos adolescentes, competências primordiais para o bem-estar e a satisfação com a vida (OECD, 2024<sub>[13]</sub>). No que diz respeito ao senso de pertencimento, os territórios diferem entre si na capacidade de preservar sua influência aos 15 anos, ainda que ele estabeleça associação com competências em ambas as idades e em todos os territórios. Por um lado, os variados tamanhos e estruturas das escolas secundárias podem interagir com as diferentes expectativas da adolescência em cada território (níveis de independência, se as atividades extracurriculares se dão dentro ou fora das escolas, entre outros); o papel social da escola talvez decline em alguns territórios e não em outros. Por outro lado, a SSES mostra que os resultados não são garantidos; há territórios que podem fazer mais para fortalecer a capacidade de suas escolas secundárias de fomentar o pertencimento e as competências.

Os dados da SSES demonstram que o ambiente escolar é capaz de promover de forma significativa competências necessárias para o sucesso acadêmico, social e pessoal. A aptidão das escolas para gerar o senso de comunidade é um importante impulsionador. É necessário suplementar os programas estruturados com abordagens integrais como a incorporação de experiências positivas ao cotidiano escolar ou a criação de oportunidades de conexão social, como faz o projeto “Aulas em Paz” (Quadro 3.1).

### Quadro 3.1. “Aulas en Paz”: educação para a paz e competências socioemocionais se encontram no Chile, na Colômbia, no México e no Peru

“Aulas en Paz” é um programa multicomponente e embasado cientificamente que tem por objetivo promover a coexistência pacífica e reduzir a violência nos anos iniciais do ensino fundamental, destacadamente em comunidades vulneráveis com histórico de violência e de abuso de substâncias. Inspirado em programas internacionais e concebido pela Universidade dos Andes, na Colômbia, ele é composto por: 1) um currículo universal voltado a desenvolver competências cidadãs; 2) workshops para pais/responsáveis e visitas aos lares das crianças mais necessitadas; 3) reforço positivo em grupos extracurriculares de estudantes, cada um com duas crianças que manifestam comportamentos agressivos. O programa se provou eficaz para crianças de 7 a 10 anos na Colômbia. As atividades buscam promover competências socioemocionais como empatia, controle da raiva, produção criativa de alternativas e assertividade sadia.

O “Aulas en Paz” potencializa intencionalmente a comunidade escolar por meio de parcerias com professores, famílias e estudantes. Ele tem como base a tradição da educação para a paz colombiana que busca a reconciliação após décadas de guerra civil, assim como a redução da violência doméstica e comunitária. A exposição à violência é um fator relacionado a maiores níveis de agressão e desregulação emocional nas crianças. É com o intuito de quebrar esse ciclo que o “Aulas en Paz” ajuda crianças, escolas e famílias a construir estratégias alternativas saudáveis.

Desde 2008, o “Aulas en Paz” já foi implementado em 17 departamentos da Colômbia e também no Chile, México e Peru. Sua eficácia se comprovou mesmo sob condições difíceis. Uma avaliação quase-experimental com duração de dois anos feita com 1.154 estudantes de 55 turmas de sete escolas públicas colombianas localizadas em bairros com gangues de jovens e cartéis de drogas identificou melhora nos comportamentos pró-sociais e na assertividade assim como redução nas agressões e na vitimação verbal. Os resultados foram obtidos mesmo com uma implementação parcial, já que metade das atividades não foi praticada. Até hoje, na Colômbia, o programa já beneficiou 9.112 professores, 266.450 estudantes entre o 2º e o 5º ano do ensino fundamental, além de ao menos 20% das famílias desses estudantes.

Os baixos custos contribuíram para fazer do “Aulas” uma opção competitiva em países de baixa ou média renda.

Fonte: Universidad de los Andes Colombia (2023<sup>[14]</sup>), “Aulas en Paz”, <https://imagina.uniandes.edu.co/hub/aulas-en-paz/>; Chaux *et al.* (2017<sup>[15]</sup>), “Classrooms in peace within violent contexts: Field evaluation of Aulas en Paz in Colombia”, <https://doi.org/10.1007/s11121-017-0754-8>.

### ***Desigualdades no sentimento de pertencimento dos estudantes e nas emoções positivas na escola são um problema consistente em determinados territórios, ao passo que em outros afetam apenas alguns grupos***

Um dos principais desafios da educação e da formulação de políticas é melhorar a equidade e garantir a todas as crianças a possibilidade de aprender e se desenvolver. Assim, é motivo de preocupação que, segundo a SSES 2023, diferentes grupos de estudantes não se favoreçam de forma igual de um ambiente escolar potencializador. A Figura 3.2 mostra que, a depender do território, o sentimento de pertencimento, as emoções positivas na escola e as emoções negativas na escola dos estudantes de 15 anos variam amplamente em função de gênero, condição socioeconômica e desempenho educacional.

Determinados territórios apresentam diferenças consistentes e significativas nas três medições, como Chile, Helsinque (Finlândia), Jinan (República Popular da China, atualmente “China”) e Espanha. Na grande maioria destes, meninas, estudantes com baixo desempenho acadêmico e estudantes desfavorecidos socioeconomicamente relatam sentimento de pertencimento consideravelmente menor e menos emoções positivas. Meninas e estudantes com baixo

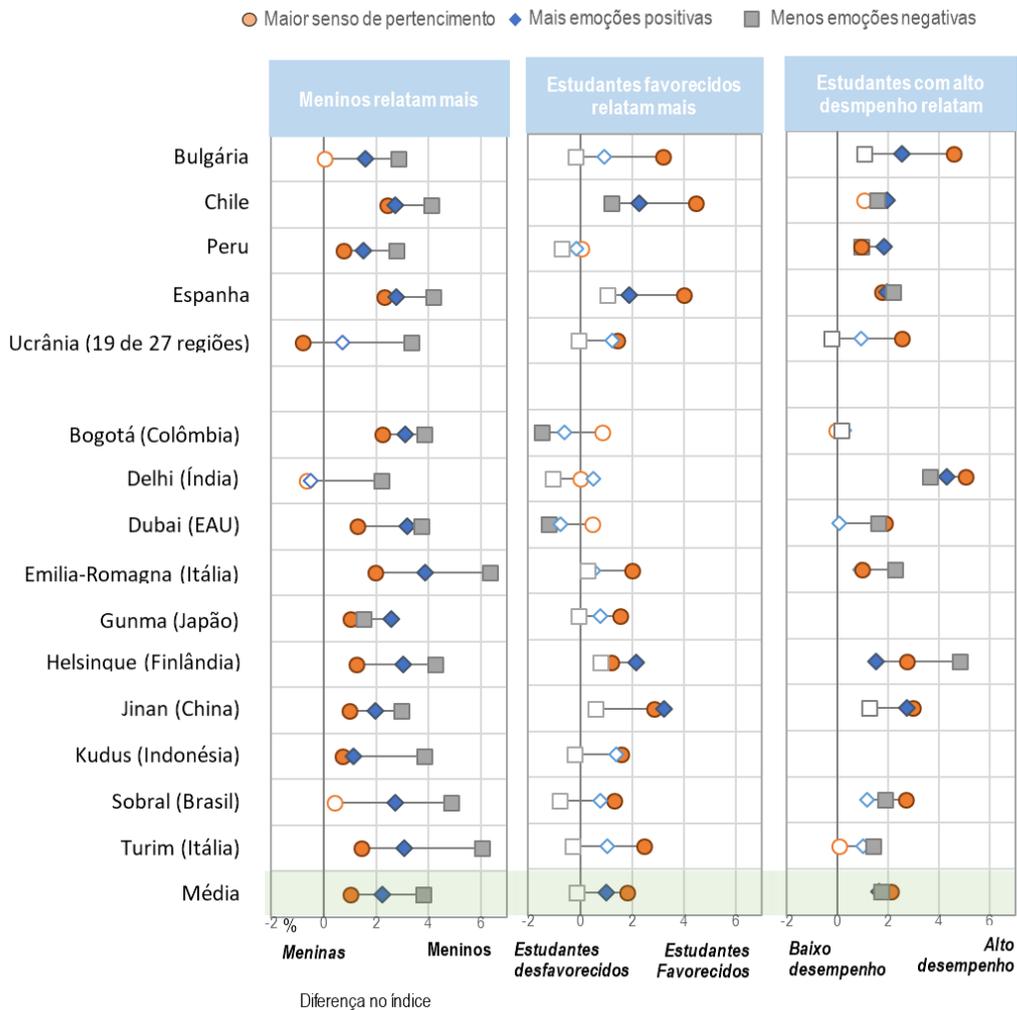
desempenho acadêmico também relatam emoções negativas em níveis significativamente maiores (Tabelas A3.2, A3.5 e A3.11).

Em contraste, há territórios que não apresentam diferenças entre certos grupos. Por exemplo, em Delhi (Índia) e no Peru, não há diferenças significativas entre estudantes favorecidos e desfavorecidos socioeconomicamente, e Delhi (Índia) não apresenta diferenças em função de gênero no que diz respeito a emoções positivas ou pertencimento. Em Turim (Itália) e Bogotá (Colômbia), não há disparidades entre estudantes com alto desempenho acadêmico e estudantes com baixo desempenho acadêmico nem em pertencimento nem em emoções positivas.

É importante notar, contudo, que nenhum território apresenta equidade para todos os grupos nos três indicadores (pertencimento, emoções positivas e emoções negativas).

**Figura 3.2. Diferenças no sentimento de pertencimento e nas emoções na escola, em função de características dos estudantes e por território**

Diferenças nos índices de pertencimento, emoções positivas e emoções negativas na escola de estudantes de 15 anos, em função de gênero, condição socioeconômica e desempenho acadêmico



Nota: as diferenças médias significativas em um limiar de  $p < 0,05$  estão preenchidas com cor; as diferenças médias não significativas estão contornadas. Estudantes com alto/baixo desempenho acadêmico dizem respeito aos estudantes que se situam no quartil superior/inferior, respectivamente, em desempenho educacional do território do qual fazem parte. Não é possível conceituar estudantes com alto/baixo desempenho acadêmico em Gunma (Japão) e Kudus (Indonésia) devido à forma como as notas são distribuídas. Estudantes favorecidos/desfavorecidos dizem respeito aos estudantes cuja pontuação se situa no quartil superior/inferior do índice de *status* econômico, social e cultural (ESCS) do território do qual fazem parte. Os territórios estão em ordem alfabética.

Fonte: OCDE, base de dados da SSES 2023, Tabelas A3.2, A3.5 e A3.11.

StatLink 2 <https://stat.link/iz835y>

### ***Na Espanha e na Ucrânia, os estudantes se sentem mais confiantes, porém menos motivados, ao passo que os estudantes italianos se sentem mais ansiosos***

As percepções e experiências dos estudantes na escola afetam seu desenvolvimento, inclusive no que diz respeito a competências. Como mostra a Figura 3.1, níveis maiores de emoções negativas estão associados a níveis de desenvolvimento mais baixos em todas as competências socioemocionais para ambos os grupos etários, particularmente em regulação emocional. Os dados da SSES também mostram que as emoções dos estudantes variam de território para território. Mostram, ainda, uma grande variação de até 30 pontos percentuais (Tabela A3.4). Sugere-se que os formuladores de políticas e as lideranças educacionais examinem a composição das emoções dos estudantes de seus sistemas a fim de identificar necessidades específicas e competências a serem priorizadas.

Na SSES 2023, os estudantes foram perguntados com que frequência nas últimas quatro semanas haviam vivenciado na escola uma série de emoções positivas ou negativas, como confiança, motivação, felicidade, ansiedade ou raiva. Os estudantes classificaram a frequência com afirmações que iam de “nunca ou quase nunca”, “cerca de metade do tempo” até “todo ou quase todo o tempo” (ver Tabelas A3.4 e A3.10). A Figura 3.3 apresenta os resultados relativos a quatro emoções, com a porcentagem de estudantes de 15 anos em cada território que relataram sentir a respectiva emoção em mais da metade do tempo.

A diversidade de combinações de sentimentos dos estudantes sugere diferentes causas subjacentes, assim como diferentes necessidades. Outros dados da SSES podem nos oferecer esclarecimentos. Por exemplo: os altos níveis de raiva na Bulgária podem ser em parte explicados pelos altos níveis de bullying, em especial o bullying físico, quando se compara o país com outros territórios (ver a seguir). Os estudantes de Gunma (Japão) apresentam os maiores níveis de ansiedade relacionada a aulas e testes entre todos os territórios (OECD, 2024<sup>[13]</sup>), dado que talvez ajude a explicar sua baixa confiança e sua alta ansiedade (24% relatam se sentir ansiosos na maior parte do tempo; ver Tabela A3.10).

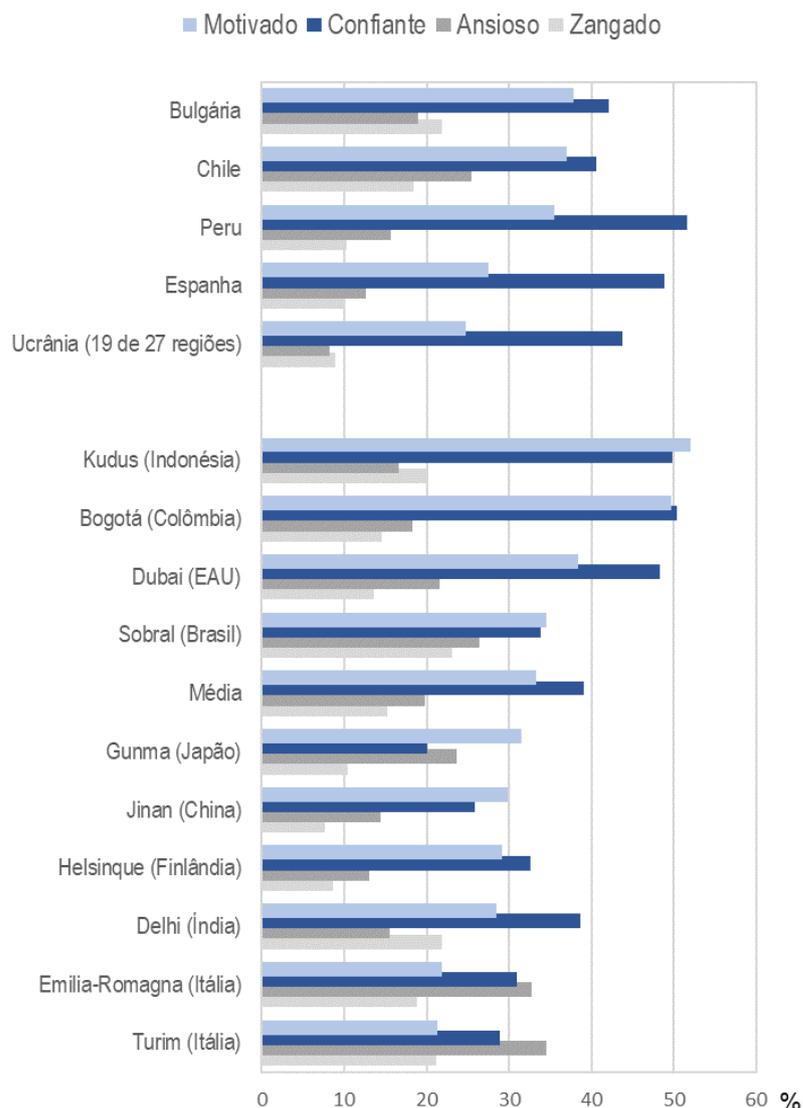
É provável que diferenças culturais também influenciem na maneira como os estudantes relatam as próprias emoções. Por exemplo: os estudantes de Helsinque (Finlândia) e Jinan (China) relatam baixos níveis de emoções positivas, porém relatam igualmente baixos níveis de emoções negativas. Em comparação, os estudantes de Bogotá (Colômbia) e Kudus (Indonésia) relatam altos níveis de confiança, motivação e felicidade e, ao mesmo tempo, níveis relativamente altos de ansiedade e raiva (Tabelas A3.4 e A3.10). Os resultados indicam atitudes diversas perante o ato de relatar emoções intensas.

Formuladores de políticas e lideranças educacionais devem levar em conta as emoções predominantes em suas escolas a fim de melhor identificar e endereçar as principais dificuldades relativas ao ambiente escolar, como bullying ou provas estressantes. Por exemplo, os estudantes de Gunma (Japão) poderiam se beneficiar de estratégias de combate a fontes de ansiedade, ao passo que Espanha e Ucrânia deveriam impulsionar o envolvimento dos estudantes por meio de novas metodologias de ensino. Dessa forma desenvolve-se também as competências socioemocionais. As soluções devem ser adaptadas às necessidades dos territórios e combinar

medidas integrais para responder às experiências dos estudantes – sejam de ansiedade ou de motivação – com uma aprendizagem socioemocional explícita. Quanto mais explícita e adequadamente contextualizada, mais eficaz será a aprendizagem socioemocional (Yaeger, 2017<sup>[16]</sup>; Jones et al., 2021<sup>[17]</sup>; Durlak et al., 2011<sup>[18]</sup>).

### Figura 3.3. Composição das emoções dos estudantes na escola, por território

Porcentagem de estudantes de 15 anos que relataram ter se sentido das maneiras a seguir durante mais da metade do tempo em que estiveram na escola



Nota: os territórios estão em ordem decrescente de porcentagem de estudantes que relataram se sentir motivados durante mais da metade do tempo.

Fonte: OCDE, base de dados da SSES 2023, Tabelas A3.4 e A3.10.

StatLink 2 <https://stat.link/e5qbns>

### ***Estudantes com baixo desempenho acadêmico enfrentam mais dificuldades relacionadas a raiva na escola e meninas, a confiança, porém não se observa nenhum padrão no caso de estudantes desfavorecidos socioeconomicamente***

Os dados da SSES revelam que as emoções de grupos particulares também merecem atenção, uma vez que nem sempre correspondem às expectativas ou aos padrões populacionais. Isso

vale especialmente para raiva e confiança. A Figura 3.6 apresenta a porcentagem de diferenças entre dois grupos relativamente a duas emoções: à esquerda, as diferenças em raiva entre estudantes com baixo e alto desempenho acadêmico; à direita, as diferenças em confiança entre meninos e meninas.

### Figura 3.4. Diferenças em confiança e raiva, em função de gênero, desempenho acadêmico e território

Porcentagem de estudantes que relataram ter se sentido com raiva ou confiantes durante mais da metade do tempo, em função de desempenho acadêmico (esquerda) e gênero (direita), por território



Nota: apenas as diferenças estatisticamente significativas no limiar de  $p < 0,05$  estão indicadas ao lado do nome do território. Estudantes com alto/baixo desempenho acadêmico dizem respeito aos estudantes que se situam no quartil superior/inferior, respectivamente, em matemática e compreensão leitora do território do qual fazem parte. Não é possível conceituar estudantes com alto/baixo desempenho acadêmico em Gunma (Japão) e Kudus (Indonésia) devido à forma como as notas são distribuídas. Ucrânia e Espanha não apresentam porcentagens de estudantes com alto desempenho acadêmico devido ao pequeno tamanho da amostra (menos de 30 estudantes e 5 escolas). Os territórios estão em ordem alfabética.

Fonte: OCDE, base de dados da SSES 2023, Tabelas A3.4, A3.6, A3.10 e A3.14.

StatLink 2 <https://stat.link/rgh9wp>

Na maioria dos territórios, os estudantes com baixo desempenho acadêmico relatam sentir consideravelmente mais raiva em comparação àqueles com alto desempenho, porém não se sentem mais ansiosos, menos felizes nem menos motivados (Tabelas A3.8 e A3.14). Em média, 19% dos estudantes com baixo desempenho acadêmico relatam sentir raiva na maior parte do tempo, em comparação a 12% dos estudantes com alto desempenho acadêmico. Contudo, há variação de território para território. Em Delhi (Índia) e Sobral (Brasil), 29% – ou seja, quase um terço – dos estudantes com baixo desempenho acadêmico sentem raiva na maior parte do tempo. Jinan (China), Peru, Espanha e Ucrânia relatam os menores níveis de raiva entre estudantes com baixo desempenho acadêmico: 11% a 13%.

Por sua vez, meninas sofrem com falta de confiança em todos os territórios à exceção de um, mas não manifestam desinteresse na escola (Tabela A3.6). Por exemplo: em média, apenas 32% das meninas relatam se sentir confiantes durante mais da metade do tempo, em comparação a 47% dos meninos. Tais diferenças também se manifestaram aos 10 anos de idade na maioria dos territórios que avaliaram esse grupo etário, e as disparidades se alargam aos 15 anos em todos os territórios à exceção da Ucrânia. Aqui também, porém, alguns territórios enfrentam mais dificuldades do que outros. Dubai (Emirados Árabes Unidos), Helsinque (Finlândia), os dois territórios italianos e a Espanha têm as maiores disparidades em função de gênero aos 15 anos de idade: mais de 22%. Delhi (Índia) é o único território em que não se observa diferença significativa em função de gênero em confiança aos 15 anos.

Não obstante, as disparidades nas emoções desaparecem quando se compara estudantes favorecidos e desfavorecidos socioeconomicamente. A maioria dos territórios não apresenta diferenças significativas nem em emoções positivas nem em emoções negativas entre os dois grupos. Apenas o sentimento de interesse teve pequena diferença significativa em metade dos territórios, a favor dos estudantes favorecidos socioeconomicamente. Ainda assim, alguns territórios apresentam o padrão oposto. Em Bogotá (Colômbia), Chile e Emilia-Romagna (Itália), por exemplo, os estudantes favorecidos socioeconomicamente relataram maiores níveis de ansiedade do que os desfavorecidos (Tabela A3.13).

Os resultados demonstram que formuladores de políticas e educadores não devem impor aos estudantes soluções uniformes. A equidade pressupõe a adaptação das soluções não apenas ao contexto, mas também aos grupos que compõem esse contexto. Isso é relevante quando estamos falando de aprendizagem socioemocional. Programas universais que obtêm efeitos positivos para determinados grupos podem não ter efeito ou ter efeitos adversos para outros (Daley and McCarthy, 2021<sup>[19]</sup>; Rowe and Trickett, 2018<sup>[20]</sup>). Para que a aprendizagem socioemocional seja eficaz, deve haver equilíbrio entre as expectativas do todo escolar e as necessidades dos diferentes estudantes. Conceber iniciativas explicitamente voltadas à equidade é um caminho (Jones et al., 2021<sup>[17]</sup>). Para tanto, é fundamental incorporar a voz dos estudantes na concepção do programa (Cefai et al., 2018<sup>[21]</sup>) e utilizar ações contextualizadas e inclusivas que validem as identidades dos jovens e levem em conta suas vivências (Yaeger, 2017<sup>[16]</sup>; Cantor et al., 2019<sup>[7]</sup>; Wigelsworth, 2016<sup>[21]</sup>). Dessa forma, promove-se o envolvimento dos estudantes e a eficácia das intervenções, especialmente para adolescentes (Yaeger, 2017<sup>[16]</sup>).

## Ação de impacto: promover o senso de comunidade da escola

Fortalecer o senso de comunidade da escola e promover experiências positivas é uma forma de favorecer as competências socioemocionais dos estudantes, assim como seu desenvolvimento acadêmico. Quando implementadas de maneira satisfatória, as abordagens escolares integrais de aprendizagem socioemocional têm um potencial até maior de beneficiar o ambiente escolar e as competências dos estudantes do que lições isoladas (Cefai et al.,

2018<sup>[2]</sup>; Jones et al., 2021<sup>[17]</sup>). No entanto, qualquer intervenção deve ser contextualizada e responder às vivências dos estudantes, incluindo aqueles de grupos específicos (como estudantes com baixo desempenho acadêmico e meninas) (Denham, 2018<sup>[22]</sup>; Yaeger, 2017<sup>[16]</sup>; Jones et al., 2021<sup>[17]</sup>).

Endereçar fontes de emoções negativas típicas de cada território, como baixo engajamento ou uma cultura de provas estressantes, é um caminho para melhorar as comunidades escolares e as competências dos alunos. A integração entre uma pedagogia voltada para o engajamento, ação estudantil apropriada e material culturalmente relevante fomenta a motivação, o pertencimento e as emoções positivas na escola (Gutman and Schoon, 2013<sup>[23]</sup>; Rogers and Thomas, 2023<sup>[4]</sup>). Tais ações devem ser combinadas com uma aprendizagem socioemocional explícita que vise competências relevantes para as experiências dos estudantes, como regulação emocional ou assertividade (Cefai et al., 2018<sup>[2]</sup>; Durlak et al., 2011<sup>[18]</sup>). O Currículo da Felicidade de Delhi (Índia) (OECD, 2024<sup>[13]</sup>) ou o programa de atenção plena do Reino Unido (Clarke et al., 2015<sup>[24]</sup>) são dois exemplos.

Por fim, monitoramento adequado e de baixo risco e plataformas de avaliação, como o Diagnóstico Integral de Aprendizagens chileno (DIA) (ver Capítulo 2), têm o potencial de fazer com que as escolas engajem com este tópico, acompanhem seu progresso e ajustem seus esforços.

## Cultivar relacionamentos como forma de cultivar competências

Relacionamentos são, talvez, o componente mais crítico de um ambiente escolar acolhedor. De acordo com Chatterjee Singh e Duraiappah, “Quando as crianças se sentem confortáveis com os professores e colegas, elas são mais propensas a enfrentar materiais desafiadores e persistir em tarefas de aprendizagem difíceis” (2020, p. 75<sup>[5]</sup>), incluindo tarefas de aprendizagem socioemocional. Segundo os dados da SSES, uma forma de as escolas promoverem competências é cultivar relacionamentos de qualidade em seus espaços. Ainda que qualquer bom relacionamento possa promover competências, melhorar o relacionamento dos estudantes com os professores parece ser especialmente relevante para competências relacionadas ao aprendizado, à inovação e ao desempenho. Já os relacionamentos dos estudantes com seus pares têm mais relação com competências de iniciativa social e regulação emocional. Contudo, os territórios diferem entre si quanto à capacidade de cultivar relacionamentos, especialmente nos anos finais do ensino fundamental, quando os estudantes percebem menos cuidado e interesse por parte de seus professores e colegas de sala.

### ***Estudantes que têm melhores relacionamentos com os professores são mais abertos ao novo, motivados e persistentes***

Os relacionamentos dos estudantes com seus professores e outros adultos na escola influenciam diversos resultados (Poulou, 2017<sup>[25]</sup>; Cantor et al., 2019<sup>[7]</sup>), incluindo resultados socioemocionais (Cefai et al., 2018<sup>[2]</sup>; Wigelsworth et al., 2022<sup>[26]</sup>). Isso é válido também para adolescentes (Yaeger, 2017<sup>[16]</sup>).

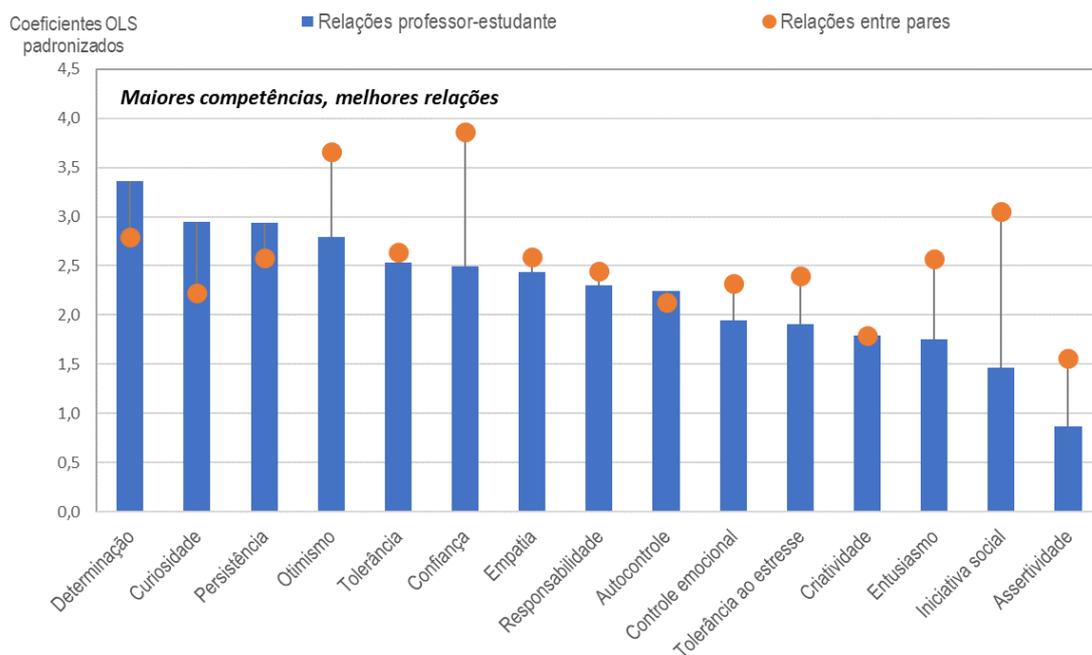
Na SSES 2023, perguntou-se aos estudantes se seus professores eram respeitosos, amigáveis ou maldosos e se demonstravam interesse pelos estudantes. A Figura 3.5 apresenta a força da associação entre os relacionamentos de estudantes de 15 anos com seus professores e colegas e suas competências socioemocionais.

Os estudantes com melhores relacionamentos com seus professores relataram níveis de desenvolvimento mais altos em todas as competências socioemocionais, com associações particularmente fortes em determinação, persistência, curiosidade e otimismo. Destaca-se que

tal correlação se mantém mesmo quando se ajusta a variável de desempenho acadêmico; além disso, observa-se padrões similares entre estudantes de 10 anos (ver Tabela A3.17). As associações com determinação, persistência e curiosidade também se mostram significativamente mais fortes para os relacionamentos estudante-professor do que para os relacionamentos estudante-estudante (ver Tabelas A3.19 e A3.17).

### Figura 3.5. Associação entre os relacionamentos com professores e colegas tais como percebidos pelos estudantes e suas competências socioemocionais

Coefficientes de regressão padronizados de competências individuais de estudantes de 15 anos em relação aos relacionamentos professor-estudante e estudante-estudante, na média dos territórios



Nota: todos os coeficientes são estatisticamente significativos em um limiar de  $p < 0,05$ . Os modelos têm controle de gênero, desempenho educacional, condição socioeconômica e antecedente de migração. Veja o Anexo A para saber como os índices de relacionamento professor-estudante e estudante-estudante foram calculados. As competências socioemocionais estão em ordem de tamanho de efeito sobre os relacionamentos professor-estudante.

Fonte: OCDE, base de dados da SSES 2023, Tabelas A3.17 e A3.19.

StatLink 2 <https://stat.link/759jkd>

Os achados sugerem que relacionamentos professor-estudante de grande qualidade são cruciais para estimular a capacidade dos estudantes de se empenhar em busca da excelência, de se engajar com a aprendizagem, de perseverar diante de desafios e de preservar o otimismo. Além disso, sugerem que os relacionamentos professor-estudante deveriam ir além do incentivo ao desempenho – em partes, porque a ampliação de tais relacionamentos, de fato, proporcionará a melhora da aprendizagem e do desempenho. Outros estudos concluíram que relacionamentos positivos e seguros com professores possibilitam curiosidade, motivação e aprendizado acadêmico (Rogers and Thomas, 2023<sup>[4]</sup>; Cantor et al., 2019<sup>[71]</sup>).

As aptidões e competências socioemocionais dos professores são, elas próprias, um fator determinante para bons relacionamentos professor-estudante e para uma aprendizagem socioemocional eficaz (Green and García-Millán, 2021<sup>[9]</sup>; Cefai et al., 2018<sup>[2]</sup>; Jones, McGarrah and Kahn, 2019<sup>[11]</sup>). Outros resultados da SSES 2023, discutidos no Quadro 3.2, mostram que a capacidade dos professores de lidar com o estresse – um aspecto da regulação emocional – apresenta variações entre os territórios.

### Quadro 3.2. Fortalecer as estratégias de enfrentamento dos professores a fim de amparar seu bem-estar e sua capacidade de transmitir uma regulação emocional positiva em sala de aula

Os professores têm papel essencial quando se trata de fazer da escola um espaço que fomente a aprendizagem socioemocional assim como a acadêmica (Wigelsworth et al., 2022<sup>[26]</sup>; Cefai et al., 2018<sup>[2]</sup>; OECD, 2021<sup>[27]</sup>). Para tanto, é necessário que eles próprios tenham capacidades emocionais adequadas e competências socioemocionais robustas (CASEL, 2024<sup>[28]</sup>; Jones et al., 2021<sup>[17]</sup>; Green and García-Millán, 2021<sup>[9]</sup>). Estratégias de enfrentamento ao estresse podem ajudar os professores a cuidar do próprio bem-estar e a ensinar as competências socioemocionais (Maricuțoiu et al., 2023<sup>[29]</sup>) (ver também Capítulo 2). Aqueles professores com estratégias de enfrentamento efetivas e melhor regulação das emoções conseguem estabelecer relacionamentos melhores com os estudantes e servem de modelo de como lidar com as próprias emoções (Aldrup, Carstensen and Klusmann, 2024<sup>[30]</sup>).

#### **Apenas 30% dos professores utilizam estratégias de enfrentamento efetivas em alguns territórios, ao passo que em outros quase 70% o fazem**

Na SSES 2023, os professores relataram seu estresse relacionado ao trabalho e, separadamente, o quanto (de “nunca” a “em grande medida”) usavam uma série de estratégias de enfrentamento a tal estresse, como manter bons hábitos de sono ou assumir uma atitude otimista diante de problemas (ver Tabela A3.20).

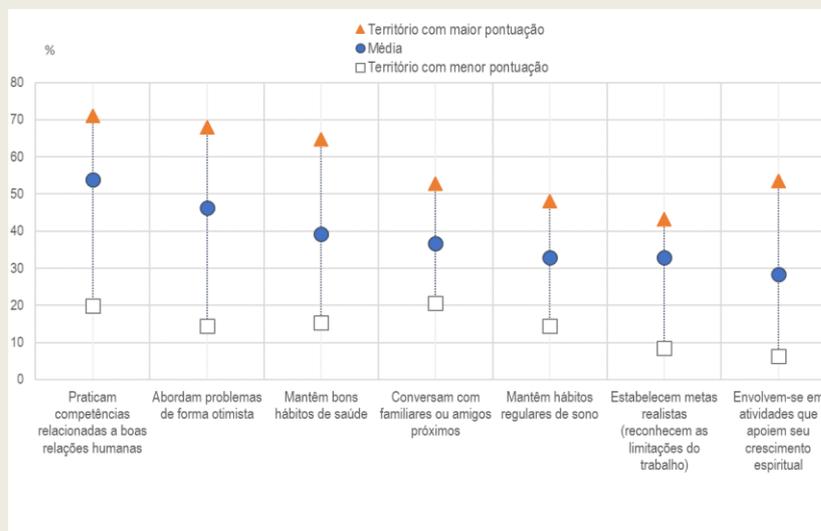
Os resultados mostraram que a utilização de estratégias de enfrentamento por parte dos professores estabelece relação significativa com seu bem-estar no trabalho na maioria dos territórios e também na média (ver Tabela A3.21). Destaca-se que, na maioria dos territórios, as relações foram significativas e particularmente fortes com estratégias relativas ao manejo das emoções e à saúde física: assumir uma atitude otimista diante de problemas, estabelecer objetivos realistas e manter bons hábitos de saúde e sono.

A Figura 3.6 apresenta a variação no uso dessas estratégias em função do território. Ela exhibe a utilização média de estratégias de enfrentamento por professores nos territórios e o intervalo de variação entre os territórios com maior e menor pontuação. Em Peru, Delhi (Índia) e Kudus (Indonésia), mais de 50% dos professores de estudantes de 15 anos relataram assumir em grande medida uma postura otimista diante de problemas, e quase 50% ou mais dos professores mantêm bons hábitos de saúde. Já em outros territórios, esse valor cai para 35% ou menos (Tabela A3.20).

Os professores de Kudus (Indonésia) e do Peru relataram amplo uso de estratégias comprovadamente eficazes. Por exemplo, 59% ou mais relataram manter bons hábitos de saúde e assumir uma atitude otimista diante dos problemas. Eles também estabelecem metas realistas com maior frequência. Tais estratégias podem ser classificadas, respectivamente, como de estilo de vida, de focado na emoção e de ações focadas em estratégias e oferecem, todas, benefícios comprovados (Buettner et al., 2016<sup>[31]</sup>; Madigan and Kim, 2021<sup>[32]</sup>; Lee et al., 2023<sup>[33]</sup>; Corbett et al., 2022<sup>[34]</sup>). Além disso, em Kudus (Indonésia) e no Peru, uma menor quantidade dos professores relatou empregar estratégias menos efetivas, como trabalhar mais horas, na comparação com outros territórios.

**Figura 3.6. Utilização de estratégias de enfrentamento pelos professores**

Porcentagem de professores de estudantes de 15 anos que empregaram as seguintes estratégias de enfrentamento em grande medida, na média dos territórios



Nota: os territórios mais acima e mais abaixo são aqueles com, respectivamente, as maiores e as menores porcentagens de professores que relataram empregar uma dada estratégia "em grande medida".

Fonte: OCDE, base de dados da SSES 2023, Tabela A3.20.

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

### ***Os relacionamentos dos estudantes entre si exercem particular influência no desenvolvimento de confiança e engajamento com os outros e na regulação das emoções***

Os jovens naturalmente se voltam mais para seus pares conforme ficam mais velhos (Denham, 2018<sup>[22]</sup>; Immordino-Yang, Darling-Hammond and Krone, 2019<sup>[35]</sup>). Particularmente durante o final da infância e adolescência, os relacionamentos entre pares se tornam cruciais para o desenvolvimento dos jovens – assim como para uma aprendizagem socioemocional eficaz (Yaeger, 2017<sup>[16]</sup>; Cefai et al., 2018<sup>[2]</sup>).

A SSES 2023 perguntou aos estudantes acerca da qualidade de seus relacionamentos com colegas de classe, isto é, se estes eram amigáveis, respeitosos, maldosos ou se demonstravam interesse por outros estudantes. Similarmente aos relacionamentos professor-estudante, os estudantes de 15 anos com melhores relacionamentos com seus pares relataram níveis de desenvolvimento mais altos em todas as competências socioemocionais, em todos os territórios. O mesmo se observou em relação aos estudantes de 10 anos (ver Tabela A3.19).

A Figura 3.5 mostra que determinadas competências estabeleceram relações significativamente mais fortes com os relacionamentos entre estudantes do que com os relacionamentos professor-estudante no caso dos estudantes de 15 anos: confiança e competências de engajamento com os outros (iniciativa social, entusiasmo, assertividade) e de regulação emocional (otimismo, controle emocional, tolerância ao estresse). Tal padrão é observado na maioria dos territórios (ver Tabelas A3.19 e A3.17).

Os resultados da SSES sugerem que os relacionamentos com os pares e os relacionamentos com os professores servem a diferentes propósitos. Bons relacionamentos com professores se mostram particularmente relevantes para persistência, motivação e curiosidade, enquanto, ao que tudo indica, relacionamentos positivos com colegas contribuem para o aprimoramento das

competências sociais e para o manejo das emoções. Além disso, relacionamentos positivos com colegas parecem favorecer o desenvolvimento de confiança, a qual potencializa o bem-estar e a aprendizagem (OECD, 2024<sup>[13]</sup>; Center on the Developing Child, 2009<sup>[8]</sup>). Tais relacionamentos positivos também são necessários ao engajamento cívico, na medida em que estimulam os indivíduos a considerar o bem coletivo em vez de focar apenas nos próprios interesses (Balliet and Van Lange, 2013<sup>[36]</sup>; Talò, 2018<sup>[37]</sup>).

Ainda assim, a força da relação entre competências e relacionamentos entre pares varia nos territórios. Essas relações são mais fortes em Dubai (Emirados Árabes Unidos), Gunma (Japão) e Jinan (China). As relações entre relacionamentos professor-estudante e competências se mostraram mais fortes em Delhi (Índia), Dubai (Emirados Árabes Unidos) e Jinan (China) (Tabelas A3.19 e A3.17). É possível que as variações reflitam o fato de que os relacionamentos na escola variam em natureza e intensidade nos diversos contextos, devido a fatores como tamanho das turmas, estruturas escolares e expectativas quanto ao papel de professores e estudantes.

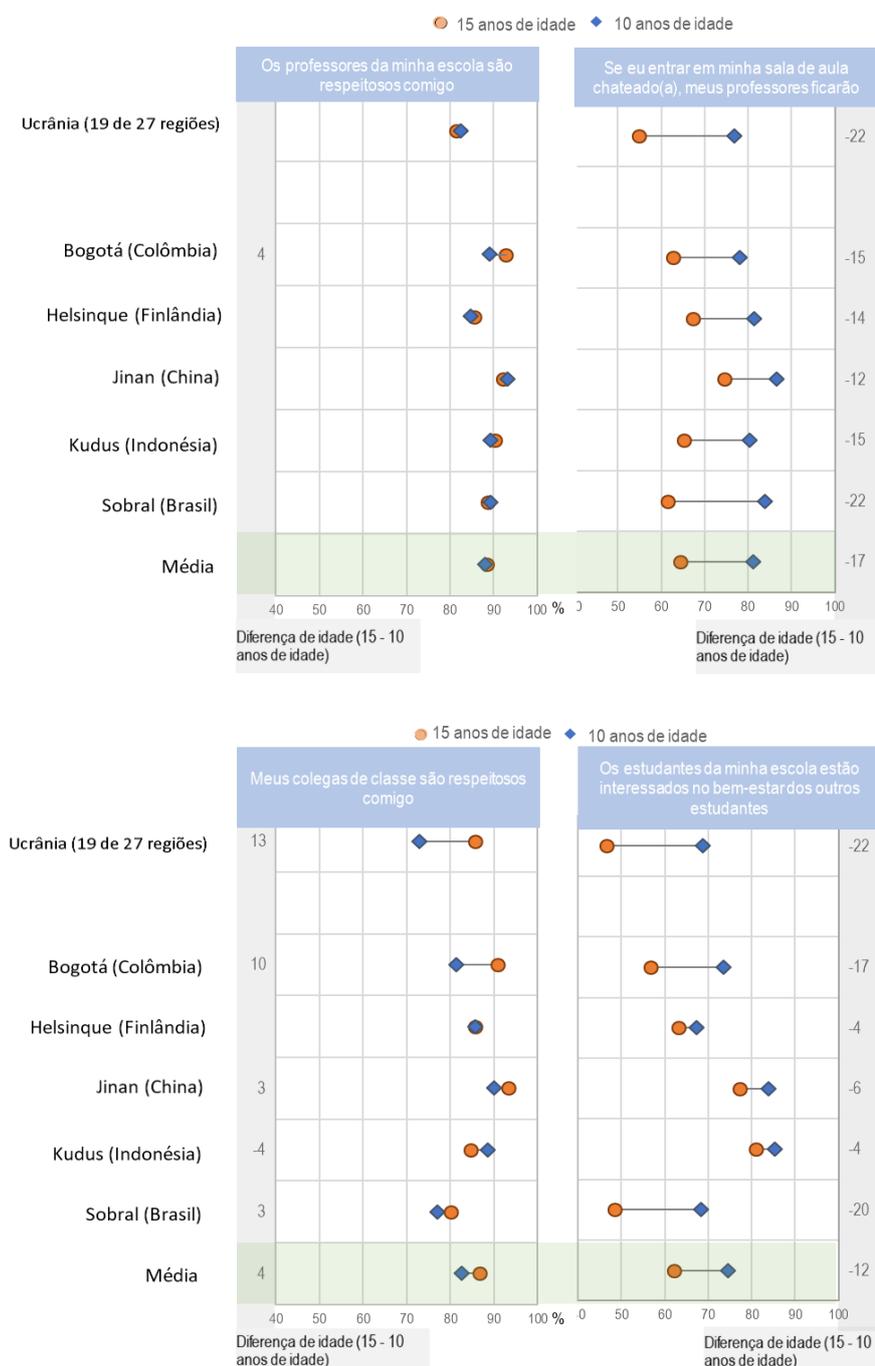
### ***A percepção de cuidado e interesse nos relacionamentos escolares diminui conforme os estudantes ficam mais velhos***

Quanto mais impregnados de segurança, confiança e cuidado pelo indivíduo, mais os relacionamentos positivos são capazes de favorecer o desenvolvimento. Tais características criam as condições para que crianças e adolescentes explorem o mundo, suportem adversidades e desenvolvam conceitos benéficos sobre si (Center on the Developing Child, 2009<sup>[8]</sup>; Cantor et al., 2019<sup>[71]</sup>). Sendo assim, é preocupante que na SSES 2023 os estudantes de 15 anos tenham percebido um cuidado e um interesse pessoal significativamente menores tanto da parte de professores quanto de colegas em seus relacionamentos com eles em comparação a estudantes de 10 anos.

A Figura 3.7 mostra a porcentagem de estudantes de 15 e de 10 anos que ou concordaram ou concordaram muito com cada uma das afirmações apresentadas. A SSES 2023 perguntou aos estudantes se professores e colegas eram respeitosos em geral (isto é, se professores e colegas de classe eram “respeitosos” e “amigáveis”) e, depois, se demonstravam cuidado e interesse, como, por exemplo, em “os estudantes da minha escola se mostram interessados no bem-estar dos outros estudantes”.

### Figura 3.7. Alterações nos relacionamentos com professores e colegas tais como percebidos pelos estudantes, em função de idade e território

Porcentagem de estudantes de 10 anos e de 15 anos que concordaram ou concordaram muito com as seguintes afirmações a respeito de sua percepção do relacionamento com professores e Porcentagem de estudantes de 10 anos e de 15 anos que concordaram ou concordaram muito com as seguintes afirmações a respeito de sua percepção do relacionamento com colegas



Nota: apenas as diferenças de idade estatisticamente significativas em um limiar de  $p < 0,05$  estão indicadas com o nome do território. Os territórios estão em ordem alfabética.

Fonte: OCDE, base de dados da SSES 2023, Tabelas A3.16 e A3.18.

StatLink 2 <https://stat.link/z2n984>

Dois padrões emergem. A Figura 3.7 mostra que estudantes de 15 anos percebem níveis similares de respeito por parte de professores e colegas em comparação a estudantes de 10 anos. Contudo, os primeiros percebem menos cuidado e interesse. Enquanto 81% dos estudantes de 10 anos concordam ou concordam muito que seus professores demonstrariam preocupação se os vissem chateados, somente 65% dos estudantes de 15 anos, em média, concordam com isso – uma queda estatisticamente significativa de 16% (Tabela A3.16).

Um padrão similar é observado no que se refere aos relacionamentos entre estudantes em todos os territórios, ainda que com quedas significativas menos acentuadas, de 8% a 12% (Tabela A3.18). Tal mudança foi observada nos seis territórios que avaliaram as duas coortes de idade, embora a amplitude da alteração varie. Em Sobral (Brasil), há uma queda de 22% na quantidade de estudantes que concordam que seus professores demonstrariam preocupação caso chegassem chateados à aula, em comparação a uma queda de 12% em Jinan (China) e Helsinque (Finlândia) (Tabela A3.16).

Esse achado traz consequências de políticas e práticas, mas também deve ser situado em seu contexto desenvolvimental. É natural da adolescência buscar independência dos adultos e expandir os círculos sociais (Yaeger, 2017<sup>[16]</sup>; Denham, 2018<sup>[22]</sup>), o que pode provocar distanciamento emocional entre o adolescente e suas relações escolares, especialmente com professores. Ademais, sabe-se que menores níveis de satisfação com a vida interferem na percepção dos adolescentes acerca de seus relacionamentos na escola (Boruchovitch et al., 2021<sup>[38]</sup>). Por fim, o desenvolvimento cerebral típico da idade intensifica a suscetibilidade social, particularmente à rejeição (Chatterjee Singh and Duraiappah, 2020<sup>[5]</sup>). Sendo assim, é possível que a falta de interesse percebida pelos estudantes tenha a ver, em parte, com alterações normais.

Seja como for, a Figura 3.7 sugere que determinados territórios podem e devem investir mais no cultivo dos relacionamentos escolares, principalmente nos anos finais do ensino fundamental. Nos anos iniciais, é comum as escolas darem mais ênfase aos relacionamentos e à aprendizagem socioemocional. As turmas costumam ser menores do que nos anos finais, os estudantes passam mais tempo com o(s) mesmo(s) professor(es) e colegas, e os agrupamentos de classe são alterados com menos frequência. Além disso, os professores dos anos iniciais relatam se sentir mais preparados para ensinar competências socioemocionais do que os professores dos anos finais (ver Capítulo 2) (OECD, 2023<sup>[39]</sup>). Ainda que as necessidades dos adolescentes sejam diferentes, eles precisam do cuidado e da estabilidade oferecidos por relacionamentos sólidos, os quais beneficiam a saúde mental e mitigam os efeitos do estresse e da adversidade tóxicos (Yaeger, 2017<sup>[16]</sup>; Center on the Developing Child, 2015<sup>[40]</sup>; Steponavičius, Gress-Wright and Linzarini, 2023<sup>[41]</sup>). Os anos finais do ensino fundamental, em particular, deveriam proporcionar mais oportunidades aos estudantes de estabelecer relacionamentos significativos e duradouros com a equipe da escola e os colegas; entre as formas de fazê-lo, estão: mapeamento dos relacionamentos, projetos de abrangência escolar ou voltados aos estudantes do mesmo ano escolar, aconselhamento regular, grupos de mentoria ou “turmas-base” e atividades extracurriculares.

## Ação de impacto: cultivar relacionamentos como forma de cultivar competências

As pequenas interações, a cultura do dia a dia e as estruturas formais são fatores relevantes quando se trata de melhorar os relacionamentos nas escolas (Osher and Berg, 2018<sup>[6]</sup>). As estruturas escolares devem respaldar os professores na construção dos relacionamentos e permitir que eles dediquem tempo a ela. Instruí-los quanto a suas interações, linguagem e estratégias de enfrentamento é uma maneira de promover cuidado, respeito e regulação

emocional nas salas de aulas e que traz benefícios tanto à equipe escolar quanto aos estudantes (Green and García-Millán, 2021<sup>[9]</sup>; Jennings et al., 2019<sup>[42]</sup>; Ritchart, 2015<sup>[43]</sup>).

Reduzir a carga de trabalho extraclasse dos professores pode lhes dar mais tempo e possibilidades de cultivar o relacionamento com os estudantes (OECD, 2021<sup>[44]</sup>). A integração ao cronograma escolar de oportunidades regulares de construção de relacionamentos, como períodos de “turma-base” ou atividades extracurriculares, é uma forma de propiciar a todos os estudantes a chance de formar laços para além de suas turmas e, ao mesmo tempo, permite que a equipe escolar monitore aqueles mais vulneráveis. Já estratégias como o “mapeamento de relacionamentos” podem potencializar os relacionamentos já existentes sem a necessidade de novas e custosas intervenções (Harvard Graduate School of Education, 2024<sup>[45]</sup>).

## Construindo ambientes escolares seguros e acolhedores

Existe consenso a respeito dos efeitos negativos significativos que o bullying<sup>1</sup> e outras formas de violência na escola causam à saúde, ao bem-estar e aos desfechos educacionais dos estudantes (Moore et al., 2017<sup>[46]</sup>). Assim, fazer das escolas espaços de aprendizagem seguros é uma prioridade global na educação. Uma minoria significativa dos estudantes é afetada pelo bullying; contudo, a prevalência e a natureza dos comportamentos de bullying variam entre escolas e sistemas educacionais. Investigar a natureza do problema é uma etapa essencial com vista à concepção, implementação e monitoramento de medidas eficazes de redução da violência e suas consequências.

### ***Na média dos territórios, 30% dos estudantes de 15 anos estão envolvidos em bullying, ou como vítimas, ou como perpetradores, ou como ambos***

O bullying afeta diretamente uma minoria dos estudantes. Na média dos territórios, 30% dos estudantes de 15 anos relatam ser vítimas de bullying ou perpetradores ou ambos. Considera-se vítima de bullying o estudante que relata ter sofrido com atitudes agressivas ou maldosas – como sofrer agressão física, ser provocado ou ridicularizado – algumas vezes por mês ou mais dentro do último ano. Já perpetradores de bullying são estudantes que afirmaram ter praticado tais atitudes algumas vezes por mês ou mais no mesmo período. Os comportamentos de bullying incluem bullying verbal ou social, como ser ridicularizado ou deixado de fora de atividades, e bullying físico, como sofrer agressão física, ser provocado ou ameaçado.

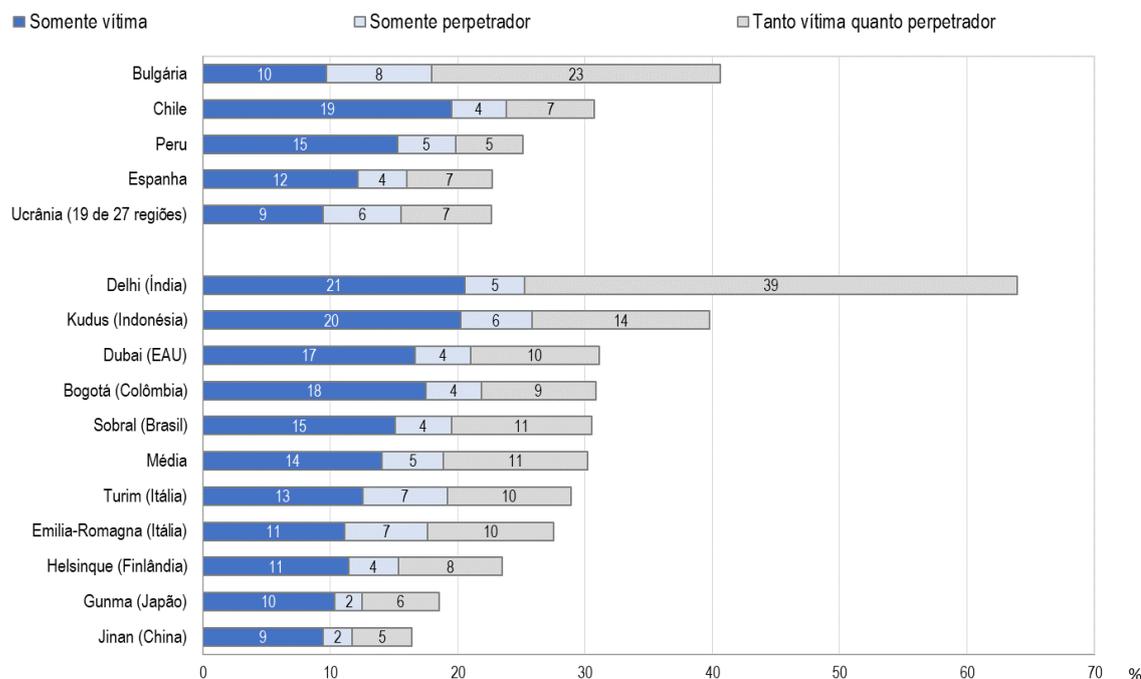
A dimensão do bullying varia consideravelmente nos diversos territórios (ver Figura 3.8 e Tabela A3.34). Os estudantes de Delhi (Índia) relatam os maiores níveis tanto de vitimação quanto de perpetração de bullying: 64% deles estão envolvidos em bullying. Os níveis de bullying superam a média também na Bulgária e em Kudus (Indonésia), onde aproximadamente 40% dos estudantes relatam envolvimento. Os estudantes de Jinan (China) e Gunma (Japão) relatam os níveis mais baixos de bullying entre os territórios participantes da SSES; no entanto, ainda há uma minoria significativa de estudantes, entre 16% e 19%, diretamente envolvida. Embora o combate ao bullying deva ser particularmente prioritário nos territórios com níveis altíssimos, trata-se de um problema que produz efeitos amplos e de longo prazo em muitos estudantes de

<sup>1</sup> Geralmente se define bullying como um comportamento agressivo indesejável que se repete ao longo do tempo e abrange um desequilíbrio de poder ou de força. Entretanto, as definições variam de acordo com as culturas e contextos. Na SSES, os estudantes são considerados vítimas ou perpetradores uma vez que relatem ter sofrido ou praticado os comportamentos a seguir pelo menos algumas vezes por mês dentro do último ano: ser deixado de fora de atividades intencionalmente; ser ridicularizado; ser ameaçado; ter objetos tomados ou destruídos; ser agredido fisicamente ou provocado; e ser alvo de boatos maldosos.

todos os sistemas. O Quadro 3.3 analisa as mudanças nos níveis de bullying ocorridas em Bogotá (Colômbia) e Helsinque (Finlândia) desde 2019.

### Figura 3.8. Sobreposição entre vitimação e perpetração de bullying, por território

Porcentagem de estudantes de 15 anos que relataram ser vítimas de bullying, perpetradores ou ambos



Nota: as porcentagens de envolvimento em bullying dizem respeito a estudantes que relataram envolvimento em bullying – como vítimas e/ou perpetradores – em pelo menos um dos itens várias vezes ao mês ou mais. Os territórios estão em ordem decrescente de envolvimento total com bullying.

Fonte: OCDE, base de dados da SSES 2023, Tabela A3.34.

StatLink 2 <https://stat.link/muc8fd>

### **Muitos estudantes são ao mesmo tempo vítimas e perpetradores de bullying, particularmente em Delhi (Índia) e na Bulgária**

Muitos dos estudantes que são vítimas de bullying também relatam cometer bullying contra outros estudantes, e vice-versa. Na média dos territórios, estudantes envolvidos em bullying podem ser considerados apenas vítimas (14% de todos os estudantes), tanto vítimas quanto perpetradores (11%) e apenas perpetradores (5%) (ver Figura 3.8 e Tabela A3.34). Em sua maior parte, os perpetradores relatam ser também vítimas em todos os territórios, do que decorre que estudantes que são apenas perpetradores constituem o menor grupo envolvido em bullying (menos de 5% de todos os estudantes na maioria dos territórios e menos de 10% na Bulgária, nos territórios italianos [Emilia-Romagna e Turim], em Kudus [Indonésia] e na Ucrânia). Por sua vez, pouco menos da metade de todas as vítimas de bullying relata também cometer bullying contra outros estudantes na média dos territórios.

Das três experiências (vítima, perpetrador ou ambos), a maior variação que se observa nos diversos territórios é em relação à proporção de estudantes que relatam ser tanto vítimas quanto perpetradores. Esse grupo vai de 5% de todos os estudantes no Peru e em Jinan (China) até 39% em Delhi (Índia). De fato, todos os elevados níveis de bullying na Bulgária e quase todos em Delhi (Índia) – em comparação à média dos territórios – são puxados por esse grupo de estudantes (ver Figura 3.8 e Tabela A3.34). Já em outros territórios, há menos sobreposição das experiências. Por exemplo, tanto no Chile quanto no Peru, somente 26% das vítimas de bullying relataram ser também perpetradores (ver Tabela A3.34).

***O bullying social e verbal é o mais comum, e estudantes que sofrem bullying físico também costumam sofrer bullying verbal ou social***

O bullying verbal e social é mais comum do que o físico em todos os territórios; 28% de todos os estudantes estão envolvidos em alguma forma de bullying verbal ou relacional, enquanto 16% estão envolvidos em bullying físico, na média dos territórios (ver Tabela A3.38). Contudo, a dimensão dessa diferença e da sobreposição das experiências de bullying entre os estudantes varia. Somente na Bulgária os níveis de bullying verbal ou relacional foram ligeiramente maiores do que de bullying físico (27% e 24% de todos os estudantes relataram ser vítimas das duas formas de bullying, respectivamente) (ver Figura 3.9 e Tabela A3.38). Além disso, embora os territórios com altos níveis de bullying verbal ou social apresentem propensão a ter níveis altos também de bullying físico, há exceções; por exemplo, em Bogotá (Colômbia), no Chile e em Dubai (Emirados Árabes Unidos), a vitimação por bullying físico ficou abaixo da média dos territórios, porém o bullying verbal ou social foi similar ou superior à média (ver Figura 3.9 e Tabela A3.38).

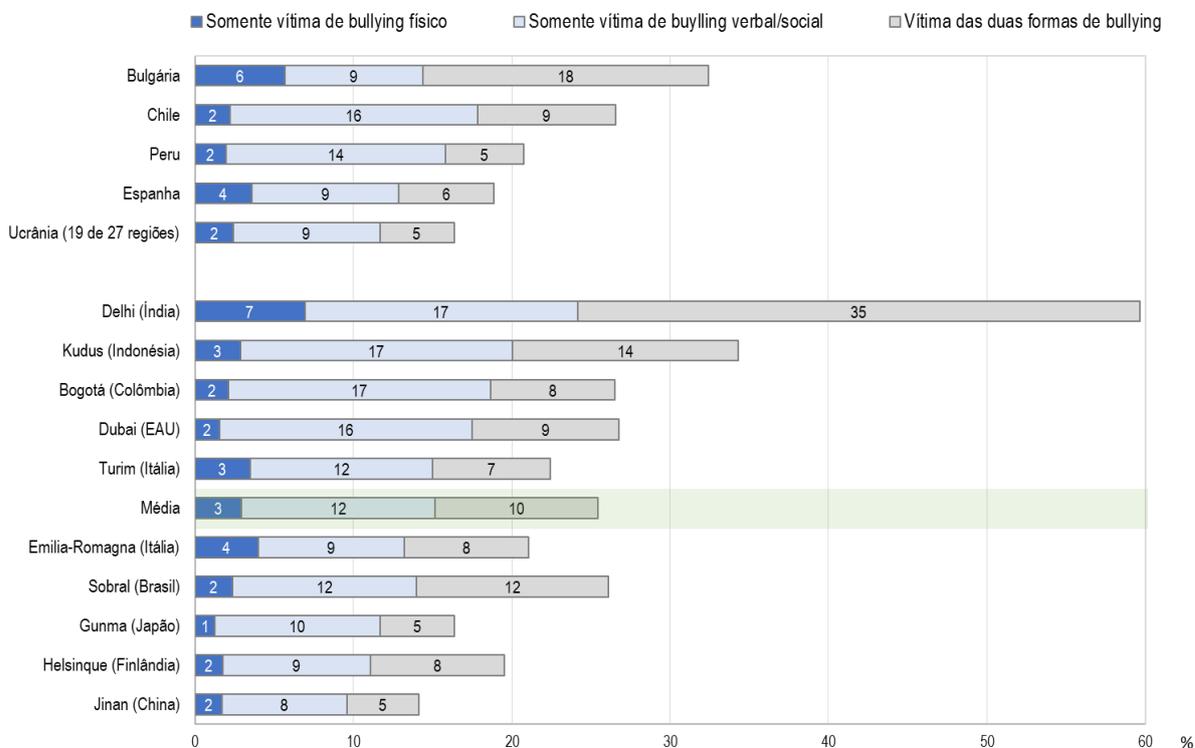
A maioria dos estudantes envolvidos em bullying físico também está envolvida em bullying verbal ou social. Na média dos territórios, 12% dos estudantes são vítimas apenas de bullying verbal ou social, 10% são vítimas de bullying tanto verbal ou social quanto físico, e apenas 3% são vítimas apenas de bullying físico (ver Figura 3.9 e Tabela A3.39). Ou seja, casos em que os estudantes estão envolvidos apenas em bullying físico são raros, ao passo que é comum que os estudantes sofram ou cometam apenas bullying verbal ou social.

***Compreender a natureza do bullying é fundamental para criar medidas anti-bullying eficazes***

São numerosas as medidas anti-bullying que se mostraram eficazes em reduzir a perpetração e a vitimação nas escolas ao redor do mundo (Gaffney, Ttofi and Farrington, 2021<sup>[47]</sup>; Gaffney, Farrington and Ttofi, 2019<sup>[48]</sup>). As diferenças na natureza do bullying entre os sistemas educacionais ou entre as escolas individualmente, como as debatidas neste capítulo, podem influenciar na eficácia das intervenções. Por exemplo, naquelas escolas em que a maioria dos estudantes está envolvida em bullying, ações voltadas aos espectadores (isto é, estudantes que testemunham, porém não estão envolvidos em bullying) podem ser menos efetivas, uma vez que estes são minoria. Compreender a dimensão e natureza do problema é uma etapa imprescindível com vista à escolha ou criação de medidas anti-bullying.

### Figura 3.9. Envolvimento dos estudantes em diferentes formas de bullying, por território

Porcentagem de estudantes de 15 anos que relataram ser vítimas de bullying verbal ou social e ou de bullying físico



Nota: as porcentagens de vítima de bullying dizem respeito a estudantes que relataram ser vítimas em ao menos um dos itens algumas vezes por mês ou mais. Os territórios estão em ordem decrescente do percentual total de vítimas de bullying.

Fonte: OCDE, base de dados da SSES 2023, Tabela A3.39.

StatLink 2 <https://stat.link/xl7cmy>

Em territórios com altos níveis de bullying e nos quais a maior parte dos estudantes são tanto vítimas quanto perpetradores, é provável que uma ação integral abrangente, que se volte a todos os estudantes, a pais/responsáveis, professores e demais funcionários escolares, assim como à comunidade do entorno, se mostre especialmente pertinente. Por exemplo, o incentivo ao trato informal entre pares (debates em sala de aula, atividades de dramatização etc.) e o fornecimento de instruções aos pais são dois componentes anti-bullying associados a maiores reduções nos efeitos tanto da perpetração quanto da vitimação quando comparados a outros (Gaffney, Ttofi and Farrington, 2021<sup>[49]</sup>). Um aspecto que eles têm em comum é não se voltar individualmente nem ao praticante nem à vítima de bullying, o que é complicado ou mesmo contraproducente uma vez que o bullying seja muito difundido e sistêmico.

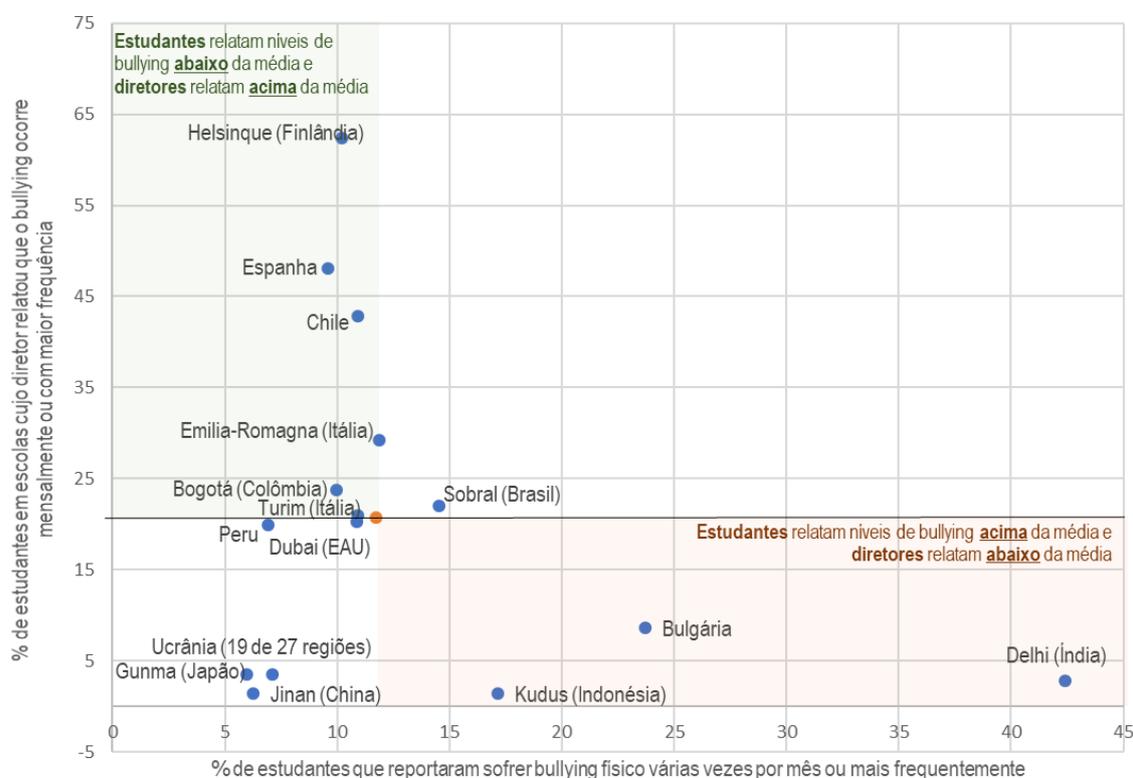
#### ***As lideranças escolares muitas vezes não identificam os problemas relacionados a bullying em suas escolas, particularmente nos territórios em que os estudantes relatam altos níveis de bullying***

Ações integradas de redução do bullying e de melhora do clima escolar têm o potencial de ser eficazes, porém, elas demandam que lideranças comprometidas se envolvam ativamente, coordenem e motivem o corpo escolar, os estudantes, os pais/responsáveis e a comunidade do entorno (Pearce et al., 2022<sup>[50]</sup>). Isso pode ser algo difícil naqueles lugares em que as lideranças escolares careçam das informações necessárias, de formação ou de recursos para identificar e tomar providências contra o bullying.

Os resultados da SSES 2023 sugerem que as experiências dos estudantes e o questionário das lideranças escolares acerca dos níveis de bullying em suas escolas nem sempre estão em consonância. Os descompassos são especialmente evidentes nos territórios onde os estudantes relatam os níveis mais altos de bullying. Menos de 5% das lideranças escolares em Delhi (Índia) e Kudus (Indonésia) reportaram que intimidações ou bullying ocorrem mensalmente ou com mais frequência entre os estudantes de suas escolas; na Bulgária, menos de 10% o fizeram. Tais percepções estão em manifesta contradição com os relatos dos estudantes desses territórios (ver Figura 3.10 e Tabela A3.22).

### Figura 3.10. Relação entre os níveis de bullying relatados pelos estudantes e pelas lideranças escolares

Porcentagens de estudantes de 15 anos que relataram ser vítimas de bullying físico e de estudantes em escolas cujos diretores relataram a ocorrência de bullying algumas vezes por mês ou mais, na média dos territórios



Fonte: OCDE, base de dados da SSES 2023, Tabelas A3.22 e A3.40.

StatLink 2 <https://stat.link/uz8t2h>

São diversas as possíveis explicações para as discrepâncias entre as respostas dos estudantes e das lideranças escolares. As experiências relatadas pelos estudantes – que foram perguntados se haviam vivenciado uma série de formas de comportamentos agressivos – podem não se enquadrar no conceito de bullying tal como entendido pelo diretor ou pelos próprios estudantes. Por exemplo: embora atitudes como ridicularizar, bater ou provocar sejam problemáticas, se os estudantes envolvidos o fizerem voluntariamente ou forem comparáveis em força e reputação, tais comportamentos podem não ser compreendidos como bullying. Além disso, muitas incidências de bullying são resolvidas entre os próprios estudantes ou pelos professores de turma ou demais funcionários, de modo que os diretores ficam sabendo da menor parte dos casos. No entanto, ainda que se considere tais diferenças, as discrepâncias nos territórios com os maiores níveis de bullying não deixam de ser alarmantes. É possível que a própria divergência entre as experiências dos estudantes e a percepção das lideranças escolares contribua para o problema

de bullying. Nos territórios em que a minoria absoluta dos diretores reconhece a existência de questões relacionadas a bullying, isso talvez seja indicativo de que os atos de violência vivenciados pelos estudantes, como bater, provocar ou ameaçar outros estudantes, foram naturalizados na escola. A liderança tem papel primordial na melhora do clima escolar e na condução de uma solução integrada e eficaz, que conte com o comprometimento de todas as partes interessadas (Gaffney, Ttofi and Farrington, 2021<sup>[49]</sup>). Para que uma tal solução seja bem-sucedida, o primeiro passo é que a liderança escolar reconheça o problema.

Embora os níveis de bullying nas escolas tenham se mostrado relativamente baixos na maioria dos territórios de acordo com as lideranças escolares, Helsinque (Finlândia), Espanha e Chile se destacam como exceções particulares (ver Figura 3.10); nesses territórios, mais de 40% dos estudantes frequentam escolas nas quais as lideranças afirmaram ocorrer bullying mensalmente ou com mais frequência. Ainda que os níveis de bullying sejam, por esse mesmo motivo, causa de preocupação para muitas lideranças escolares desses territórios, o dado sugere igualmente que estas tendem a ser mais bem informadas dos incidentes de bullying. De fato, Helsinque (Finlândia) é o único território em que se observa clara relação entre a percepção que os diretores fazem dos níveis de bullying e as experiências tais como relatadas pelos estudantes dessas escolas (ver Tabela A3.42). Para ilustrar: em Helsinque, 5% dos estudantes relatam sofrer bullying físico em escolas cujos diretores afirmam que ele ocorre menos de uma vez por mês; 11%, em escolas que ocorre mensalmente; e 15% em escolas que ocorre semanalmente ou mais. O dado sugere que as lideranças escolares de Helsinque conhecem melhor a dimensão do bullying em suas escolas do que outros territórios.

***Estudantes envolvidos em bullying tendem a ter níveis de desenvolvimento mais baixos nas competências socioemocionais, com diferenças nos níveis de desenvolvimento nas competências entre vítimas e perpetradores***

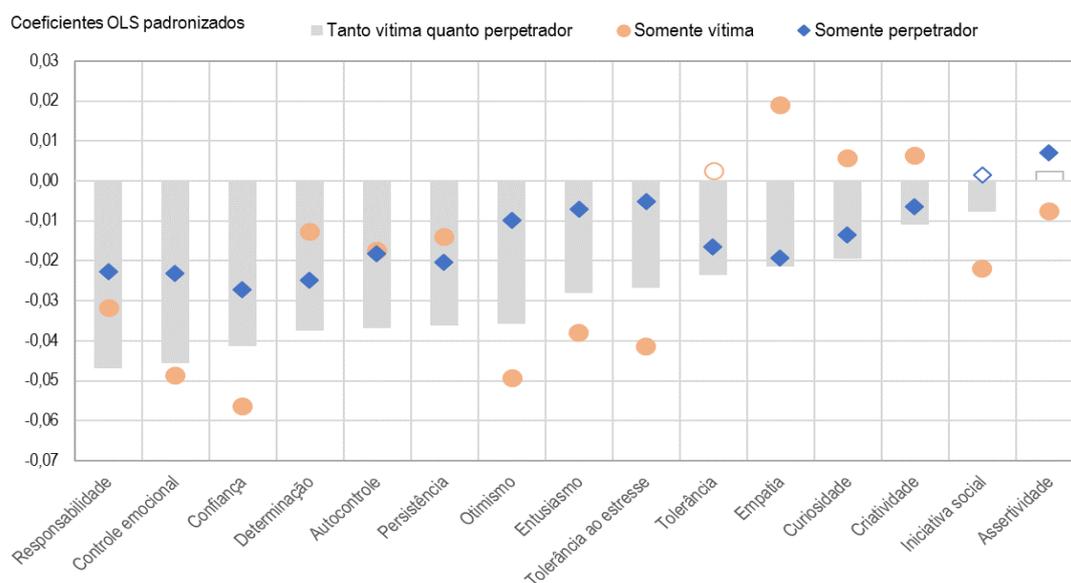
Estudantes que sofrem bullying, que cometem bullying ou que tomam parte nos dois papéis frequentemente apresentam características de contexto e fatores de risco em comum. Um dos fatores de risco é o baixo nível de desenvolvimento em competências socioemocionais: estudantes que são vítimas de bullying, perpetradores ou ambos tendem a apresentar níveis de desenvolvimento mais baixos em praticamente todas as competências socioemocionais na comparação com estudantes não envolvidos em bullying (ver Figura 3.11 e Tabelas A3.35, A3.36 e A3.37). Tanto vítimas quanto perpetradores, incluindo os estudantes que atuam como ambos, tendem a ter menores níveis de desenvolvimento em responsabilidade, controle emocional e confiança. Contudo, com relação a outras competências, observa-se que há diferenças a depender da posição que os estudantes assumem em seu envolvimento no bullying. Em primeiro lugar, vítimas de bullying tendem a apresentar níveis de desenvolvimento mais pobres em todas as competências de regulação emocional (controle emocional, otimismo e tolerância ao estresse) e entusiasmo na comparação com estudantes não envolvidos em bullying. Entretanto, na maioria dos territórios, os estudantes que são apenas perpetradores apresentam níveis de desenvolvimento em otimismo, tolerância ao estresse e entusiasmo similares àqueles não envolvidos em bullying. No que diz respeito a iniciativa social, perpetradores (incluindo os que são também vítimas) têm níveis de desenvolvimento similares a estudantes não envolvidos em bullying na maior parte dos territórios, ao passo que em cerca de metade destes os estudantes que são apenas vítimas apresentam níveis de desenvolvimento mais baixos. Também para empatia se observa diferenças em função do papel do estudante no bullying: vítimas de bullying normalmente apresentam níveis de desenvolvimento mais altos em empatia em praticamente metade dos territórios (Bogotá [Colômbia], Bulgária, Chile, territórios italianos [Emilia-Romagna e Turim], Sobral [Brasil], Espanha e Ucrânia), ao passo que perpetradores (incluindo os que são também vítimas) têm níveis de desenvolvimento mais baixos nessa competência em todos os territórios. No que diz respeito a tolerância, os perpetradores de bullying tendem a manifestar níveis de desenvolvimento mais baixos na maioria dos territórios, enquanto estudantes que são

apenas vítimas apresentam níveis amplamente similares a estudantes não envolvidos em bullying.

Os resultados confirmam uma clara associação entre as competências socioemocionais dos estudantes e seu envolvimento em bullying e, assim, sugerem que a promoção de tais competências pode contribuir para a construção de escolas mais seguras. Ao mesmo tempo, espaços nos quais os estudantes se sintam seguros favorecem seu desenvolvimento socioemocional. Outros estudos indicam que baixos níveis de empatia são um fator de risco particularmente relevante para o envolvimento em bullying (Zych, Ttofi and Farrington, 2016<sup>[51]</sup>). A presença de níveis de desenvolvimento mais altos em empatia entre as vítimas que não são ao mesmo tempo perpetradores sugere que essa competência atua para que os estudantes evitem retaliar ou passar a cometer bullying. Sendo assim, soluções de aprendizagem socioemocional têm o potencial de complementar outras estratégias de prevenção ao bullying, com a ressalva de que não devem ser medidas isoladas. Amplas pesquisas afirmam que outras intervenções consolidadas podem ser mais eficazes em reduzir o bullying do que a aprendizagem socioemocional (Gaffney, Ttofi and Farrington, 2021<sup>[49]</sup>; Vreeman and Carroll, 2007<sup>[52]</sup>). Talvez a razão para isso seja que, embora níveis baixos de desenvolvimento nas competências socioemocionais sejam um fator de risco para o envolvimento em bullying, os mecanismos que determinam tais relações são complexos. Para ilustrar: estudantes com níveis de desenvolvimento baixos em otimismo e entusiasmo são alvos em potencial de praticantes de bullying, contudo, a exposição a agressões pode por si só prejudicar seu bem-estar, o que provoca níveis de desenvolvimento mais baixos nessas competências. Também não está claro em conclusões de estudos longitudinais abrangentes se altos níveis de empatia protegem contra o bullying ou se o bullying causa baixos níveis de empatia (Zych, Farrington and Ttofi, 2019<sup>[53]</sup>). Se os baixos níveis de desenvolvimento nas competências forem em grande medida consequência (em vez de causa) de bullying ou de outras experiências adversas, desenvolvimento das competências socioemocionais dos estudantes de maneira isolada provavelmente terá menos resultado sobre os efeitos do bullying.

### Figura 3.11. Relação entre envolvimento dos estudantes em bullying e competências socioemocionais

Coefficientes de regressão padronizados de competências individuais de estudantes de 15 anos em relação ao índice de bullying, na média dos territórios



Nota: os coeficientes significativos em um limiar de  $p < 0,05$  estão preenchidos com cor; os coeficientes não significativos estão contornados. Os modelos controlam por gênero, desempenho acadêmico, condição socioeconômica e antecedente de migração. O grupo de referência é formado pelos estudantes que relataram não ser vítimas nem perpetradores de bullying. Veja o Anexo A para saber como os índices de bullying foram calculados. As competências socioemocionais estão em ordem de tamanho do efeito sobre ser tanto vítima quanto perpetrador de bullying.

Fonte: OCDE, base de dados da SSES 2023, Tabelas A3.35, A3.36 e A3.37.

StatLink 2 <https://stat.link/xos3gj>

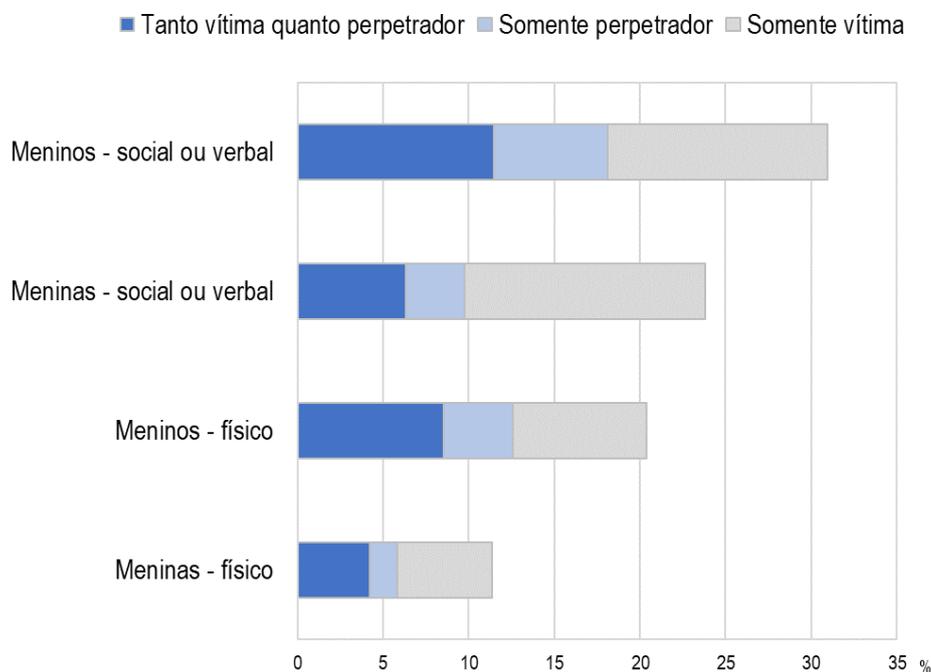
É possível também que programas de aprendizagem socioemocional se provem mais exitosos em reduzir o bullying em certos territórios e escolas do que em outros. Nos territórios com os níveis mais altos de bullying (Bulgária e Delhi [Índia]), não se observou diferenças nos níveis de desenvolvimento em competências de empatia e engajamento com os outros (iniciativa social, entusiasmo, assertividade), otimismo ou autocontrole entre estudantes que são exclusivamente perpetradores de bullying e aqueles não envolvidos em bullying, o que sugere que variações nos níveis de desenvolvimento nessas competências não contribuem significativamente para o envolvimento dos estudantes em bullying. É possível que nesses territórios a naturalização dos comportamentos de bullying na escola seja um fator mais relevante. Sendo assim, as estratégias dos sistemas educacionais para prevenir o bullying deveriam combinar a aprendizagem socioemocional e estratégias antibullying de amplo escopo. A implementação de práticas embasadas em evidências, como estabelecer regras escolares claras e trabalhar em conjunto com pais e responsáveis em conformidade com uma abordagem escolar integrada (Gaffney, Ttofi and Farrington, 2021<sup>[47]</sup>), pode contribuir para a redução do bullying e para a construção de um espaço escolar no qual os estudantes se sintam seguros e acolhidos. Espaços assim constituem o ambiente ideal para que eles desenvolvam tanto suas competências acadêmicas quanto socioemocionais.

### ***Meninos se envolvem mais em bullying do que meninas, destacadamente em bullying físico e no papel de perpetradores***

De modo geral, meninos são mais propensos a se envolver em bullying do que meninas. Cerca de um terço dos meninos (34%) apresentou envolvimento em bullying, isto é, relatou ser vítima, perpetrador ou ambos, em comparação a aproximadamente um quarto das meninas (26%), na média dos territórios (ver Tabela A3.34). Contudo, meninos não estão sobrerrepresentados em todos os papéis de bullying. Uma proporção similar de meninas e meninos relata ser apenas vítima. Na média dos territórios, 13% das meninas e 14% dos meninos relataram ser apenas vítimas de bullying social ou verbal, ao passo que 6% das meninas e 8% dos meninos relataram ser apenas vítimas de bullying físico (ver Figura 3.12). Conclui-se, então, que o maior envolvimento de meninos se deve principalmente à sua atuação como perpetradores, seja isoladamente ou em combinação com a posição de vítima. Uma explicação para tanto é que meninos tendem a ser apenas vítimas de outros meninos, enquanto meninas muitas vezes são vítimas tanto de meninos quanto de meninas. Tal fato estaria em consonância com os resultados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA, na sigla em inglês) segundo os quais escolas só para meninas tendem a apresentar menores níveis de bullying do que escolas mistas, e escolas só para meninos apresentam maiores níveis (OECD, 2019<sup>[54]</sup>). Também é possível que meninas sejam menos propensas do que meninos a relatar sua participação em bullying.

### Figura 3.12. Níveis de bullying verbal ou social e de bullying físico, em função de gênero

Porcentagem de estudantes de 15 anos que relataram ser vítimas de bullying, perpetradores ou ambos, em função do tipo de bullying e de gênero, na média dos territórios



Nota: as porcentagens de envolvimento em bullying dizem respeito a estudantes que relataram envolvimento em bullying – como vítimas e/ou perpetradores – em pelo menos um dos itens algumas vezes por mês ou mais.

Fonte: OCDE, base de dados da SSES 2023, Tabela A3.38.

StatLink 2 <https://stat.link/r5euhp>

O baixo desempenho acadêmico também está associado com um maior envolvimento em bullying, seja na posição de vítima ou de perpetrador (ver Tabelas A3.25 e A3.31). Isso é observado especialmente na Bulgária e em Delhi (Índia), territórios com altos níveis de bullying. Além disso, em determinados territórios os estudantes desfavorecidos socioeconomicamente e os estudantes com antecedente migratório tendem a ter maior envolvimento em bullying do que os demais. Em Bogotá (Colômbia), Delhi (Índia), Dubai (Emirados Árabes Unidos), Helsinque (Finlândia) e Sobral (Brasil), estudantes desfavorecidos socioeconomicamente apresentaram níveis mais baixos de perpetração de bullying do que estudantes favorecidos; na Bulgária, estes tiveram menor envolvimento tanto perpetração quanto na vitimação do que estudantes desfavorecidos. Entretanto, em todos os territórios mencionados, à exceção de Bogotá (Colômbia), a associação entre condição socioeconômica e envolvimento em bullying se mostrou mais frágil do que com o desempenho acadêmico.

#### Quadro 3.3. Como os níveis de bullying e pertencimento em Bogotá (Colômbia) e Helsinque (Finlândia) mudaram?

Bogotá (Colômbia) e Helsinque (Finlândia) participaram da SSES 2019 e da SSES 2023, o que possibilita comparações do sentimento de pertencimento à escola dos estudantes e dos níveis de bullying entre os dois anos.

Nas duas cidades, o sentimento de pertencimento à escola dos estudantes de 15 anos foi, em geral, menor em 2023 do que em 2019 (ver Tabela A3.1). Tanto em Bogotá quanto em Helsinque, a parcela de estudantes que se sentem como forasteiros, estranhos ou deslocados e solitários na escola

aumentou, e foram poucos os estudantes que afirmaram fazer amigos com facilidade. Em Bogotá, a maior variação se deu na proporção de estudantes que afirmavam fazer amizades com facilidade: 66% dos estudantes concordaram com essa afirmação em 2023, uma queda em relação aos 75% de 2019. Já em Helsinque, 19% dos estudantes afirmaram se sentir solitários na escola em 2023, contra 14% em 2019.

Nas duas rodadas da SSES os estudantes foram perguntados com que frequência eram ridicularizados, ameaçados, provocados, sofriam agressões físicas ou tinham objetos tomados. Em ambas as cidades, foram similares as parcelas de estudantes de 15 anos que relataram ser vítimas de ridicularização em 2023 na comparação com 2019 (entre 12% e 13% dos estudantes, pelo menos algumas vezes por mês, nos dois territórios, nos dois anos) (ver Tabela A3.23). Ainda que tal experiência tenha se mostrado estável, os níveis de todos os tipos de bullying físico foram maiores em Helsinque em 2023 do que em 2019. Em 2023, 7% dos estudantes de Helsinque afirmaram ter sido ameaçados pelo menos algumas vezes por mês em 2023, contra 3% em 2019. Os estudantes de Helsinque também se mostraram mais propensos a afirmar em 2023 que outros estudantes os tinham agredido ou provocado fisicamente e tomado ou destruído pertences seus. Em Bogotá, a parcela de estudantes que afirmaram ter sido agredidos ou provocados fisicamente ou tido pertences tomados ou destruídos foi similar tanto em 2019 quanto em 2023, ao passo que eles se mostraram ligeiramente mais propensos a relatar terem sido ameaçados em 2023 (5% contra 3%).

Fonte: OCDE, bases de dados da SSES 2019 e da SSES 2023, Tabelas A3.1 e A3.23.

## Principais ações para aprimorar a segurança e o ambiente escolar

Dando sequência à discussão sobre o fortalecimento da educação socioemocional nas escolas feita no Capítulo 2, o Capítulo 3 expandiu o escopo para tratar do ambiente escolar de maneira integral. Discutiu-se sobre como o fortalecimento do sentimento de pertencimento dos estudantes, as experiências positivas na escola e os relacionamentos podem impulsionar suas competências socioemocionais e seu desenvolvimento como um todo. O capítulo também forneceu novos conhecimentos a respeito do bullying, como a frequente sobreposição entre perpetradores e vítimas ou o descompasso entre a percepção dos estudantes e dos diretores acerca da ocorrência de bullying em suas escolas. Os resultados da SSES examinados neste capítulo indicam que diversos sistemas podem avançar em seus esforços para formar comunidades escolares robustas e saudáveis, em especial nos anos finais do ensino fundamental. Soluções como criar mais oportunidades para que o corpo escolar e os estudantes aprofundem seus relacionamentos, tomar providências contra as fontes de emoções negativas dos estudantes (ansiedade, raiva) próprias de cada território ou combater o bullying com medidas diretas são formas de fortalecer não apenas o clima e a segurança na escola, mas também o desenvolvimento socioemocional dos estudantes e da equipe escolar.

O próximo capítulo voltará a atenção para o ambiente doméstico dos estudantes e seus efeitos sobre as competências socioemocionais, com destaque para os efeitos dos estereótipos de gênero, das crenças de gênero e dos papéis de gênero exercidos dentro do lar.

## Anexo 3.A. Tabelas do Capítulo 3

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

**Tabela 3.1. Tabelas do Capítulo 3 – Ambientes escolares que nutrem o crescimento socioemocional**

1. Tabela	2. Título
Tabela A3.1	Sentimento de pertencimento
Tabela A3.2	Sentimento de pertencimento, em função de características dos estudantes
Tabela A3.3	Relação entre sentimento de pertencimento dos estudantes e competências socioemocionais
Tabela A3.4	Emoções positivas na escola
Tabela A3.5	Emoções positivas na escola, em função de características dos estudantes
Tabela A3.6	Emoções positivas na escola, em função de gênero
Tabela A3.7	Emoções positivas na escola, em função de condição econômica
Tabela A3.8	Emoções positivas na escola, em função de desempenho acadêmico
Tabela A3.9	Relação entre emoções positivas na escola e competências socioemocionais
Tabela A3.10	Emoções negativas na escola
Tabela A3.11	Emoções negativas na escola, em função de características dos estudantes
Tabela A3.12	Emoções negativas na escola, em função de gênero
Tabela A3.13	Emoções negativas na escola, em função de condição econômica
Tabela A3.14	Emoções negativas na escola, em função de desempenho acadêmico
Tabela A3.15	Relação entre emoções negativas na escola e competências socioemocionais
Tabela A3.16	Percepção do Relacionamento com professores
Tabela A3.17	Relação entre relacionamento com professores tal como percebido pelos estudantes e competências socioemocionais
Tabela A3.18	Relacionamento estudante-colega de classe
Tabela A3.19	Relação entre relacionamento estudante-colega de classe e competências socioemocionais
Tabela A3.20	Estratégias de enfrentamento – Questionário dos professores
Tabela A3.21	Associação entre bem-estar no trabalho e estratégias de enfrentamento – Questionário dos professores
Tabela A3.22	Bullying na escola
Tabela A3.23	Bullying na escola (agregado)
Tabela A3.24	Bullying na escola, em função de gênero
Tabela A3.25	Bullying, em função de características dos estudantes
Tabela A3.26	Relação entre bullying dos estudantes e competências socioemocionais
Tabela A3.27	Relação entre bullying dos estudantes e competências socioemocionais, em função de gênero
Tabela A3.28	Perpetrador de bullying
Tabela A3.29	Perpetrador de bullying (agregado)
Tabela A3.30	Perpetrador de bullying em função de gênero
Tabela A3.31	Perpetrador de bullying, em função de características dos estudantes
Tabela A3.32	Relação entre perpetrador de bullying e competências socioemocionais
Tabela A3.33	Relação entre perpetrador de bullying e competências socioemocionais, em função de gênero
Tabela A3.34	Vítima e perpetrador de bullying em função de gênero
Tabela A3.35	Relação entre exposição ao bullying e competências socioemocionais
Tabela A3.36	Relação entre exposição ao bullying e competências socioemocionais
Tabela A3.37	Relação entre exposição ao bullying e competências socioemocionais
Tabela A3.38	Tipo de bullying – vítima e perpetrador em função de gênero
Tabela A3.39	Sobreposição entre bullying físico e bullying verbal/social em função de gênero
Tabela A3.40	Segurança escolar – Questionário do diretor
Tabela A3.41	Relação entre a percepção que os diretores fazem do bullying e os níveis de bullying de acordo com os estudantes
Tabela A3.42	Relação entre a percepção que os diretores fazem do bullying e os níveis de bullying de acordo com os

## Referências bibliográficas

- Aldrup, K., B. Carstensen e U. Klusmann (2024), "The role of teachers' emotion regulation in teaching effectiveness: A systematic review integrating four lines of research", *Educational Psychologist*, v. 59, n. 2, p. 89-110, <https://doi.org/10.1080/00461520.2023.2282446>. [30]
- Balliet, D. e P. Van Lange (2013), "Trust, conflict, and cooperation: A meta-analysis", *Psychological Bulletin*, v. 139, n. 5, p. 1.090-1.112, <https://doi.org/10.1037/A0030939>. [36]
- Boruchovitch, E. et al. (2021), "Adolescents' mental health at school: The mediating role of life satisfaction", *Frontiers in Psychology*, v. 1, <http://www.frontiersin.org>. [38]
- Buettner, C. et al. (2016), "Teachers' social-emotional capacity: Factors associated with teachers' responsiveness and professional commitment", *Early Education and Development*, v. 27, n. 7, p. 1018-1039, <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10409289.2016.1168227>. [31]
- Cantor, P. et al. (2019), "Malleability, plasticity, and individuality: How children learn and develop in context", *Applied Developmental Science*, v. 23, n. 4, p. 307-337. [7]
- CASEL (2024), *Strengthen Adult SEL*, <https://schoolguide.casel.org/focus-area-2/overview/>. [28]
- Cefai, C. et al. (2018), *Strengthening Social and emotional education as a Core Curricular Area Across the EU: A Review of the International Evidence*, <http://www.ppmi.lt>. [2]
- Center on the Developing Child (2015), *InBrief: Resilience Series*, Harvard University, <https://developingchild.harvard.edu/resources/inbrief-resilience-series/>. [40]
- Center on the Developing Child (2009), *Young Children Develop in an Environment of Relationships*, Harvard University, <https://developingchild.harvard.edu/resources/wp1/>. [8]
- Charlton, C. et al. (2021), *A Systematic Review of the Effects of Schoolwide Intervention Programs on Student and Teacher Perceptions of School Climate*, SAGE Publications Inc. [3]
- Chatterjee Singh, N. e A. Duraiappah (2020), *Rethinking Learning: A Review of Social and Emotional Learning for Education Systems*, UNESCO, <https://mgiep.unesco.org/rethinking-learning>. [5]
- Chaux, E. et al. (2017), "Classrooms in peace within violent contexts: Field evaluation of Aulas en Paz in Colômbia", *Prevention Science*, v. 18, p. 828-838, <https://doi.org/10.1007/s1121-017-0754-8>. [15]
- Clarke, A. et al. (2015), *What works in enhancing social and emotional skills development during childhood and adolescence? A review of the evidence on the effectiveness of school-based and out-of-school programmes in the UK*, World Health Organisation Collaborating Centre for Health Promotion Research, National University of Ireland Galway, <http://www.nuigalway.ie/hprc/>. [24]
- Corbett, L. et al. (2022), "Characteristics and effectiveness of physical activity, nutrition and/or sleep interventions to improve the mental well-being of teachers: A scoping review", *Health Education Journal*, v. 81, n. 2, p. 196-210, <https://doi.org/10.1177/00178969211062701>. [34]

- Daley, S. e M. McCarthy (2021), "Students With Disabilities in Social and Emotional Learning Interventions: A Systematic Review", *Remedial and Special Education*, v. 42, n. 6, p. 384-397, <https://doi.org/10.1177/0741932520964917>. [19]
- Denham, S. (2018), "Keeping SEL developmental: The Importance of a developmental lens for fostering and assessing SEL competencies", *Establishing Practical Social-Emotional Competence Assessments Work Group*. [22]
- Durlak, J. et al. (2011), "The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions", *Child Development*, v. 82, n. 1, p. 405-432, <https://srcd.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>. [18]
- Gaffney, H., D. Farrington e M. Ttofi (2019), "Examining the effectiveness of school-bullying intervention programs globally: A meta-analysis", *International Journal of Bullying Prevention*, v. 1, n. 1, p. 14-31, <https://doi.org/10.1007/s42380-019-0007-4>. [48]
- Gaffney, H., M. Ttofi e D. Farrington (2021), "Effectiveness of school-based programs to reduce bullying perpetration and victimization: An updated systematic review and meta-analysis", *Campbell Systematic Reviews*, v. 17, n. 2, <https://doi.org/10.1002/cl2.1143>. [47]
- Gaffney, H., M. Ttofi e D. Farrington (2021), "What works in anti-bullying programs? Analysis of effective intervention components", *Journal of School Psychology*, v. 85, p. 37-56, <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2020.12.002>. [49]
- Goldbeck, L. et al. (2007), "Life satisfaction decreases during adolescence", *Quality of Life Research*, v. 16, p. 669-979. [11]
- Green, C. e C. García-Millán (2021), *Spotlight: Social and Emotional Learning*. [9]
- Gutman, L. e I. Schoon (2013), *The impact of non-cognitive skills on outcomes for young people: Literature review*, Institute of Education, University College London, <http://www.ioe.ac.uk>. [23]
- Harvard Graduate School of Education (2024), *Relationship Mapping Strategy*, <https://mcc.gse.harvard.edu/resources-for-educators/relationship-mapping-strategy>. [45]
- Ibarra, B. (2022), "Understanding SEL to create a sense of belonging: The role teachers play in addressing students' social and emotional well-being", *Current Issues in Education*, v. 23, n. 2, <https://cie.asu.edu/ojs/index.php/cieatasu/article/view/2049>. [10]
- 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, n. 3, p. 185-204. [35]
- Jennings, P. et al. (2019), "Long-term impacts of the CARE program on teachers' self-reported social and emotional competence and well-being", *Journal of School Psychology*, v. 76, p. 186-202. [42]
- 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*, EASEL Lab, Harvard Graduate School of Education. [17]
- Jones, S., M. McGarrah e J. Kahn (2019), "Social and emotional learning: A principled science of human development in context", *Educational Psychologist*, v. 54, n. 3, p. 129-143. [1]
- Lee, E. et al. (2023), "What about Mme? The Importance of teacher social and emotional learning and well-being in the classroom", *Beyond Behavior*, v. 32, n. 1, p. 53-62, <https://doi.org/10.1177/10742956221145942>. [33]

- Madigan, D. e L. Kim (2021), "Does teacher burnout affect students? A systematic review of its association with academic achievement and student-reported outcomes", *International Journal of Educational Research*, v. 105, p. 101714, <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101714>. [32]
- Maricuțoiu, L. *et al.* (2023), "Is teachers' well-being associated with students' school experience? A meta-analysis of cross-sectional evidence", *Educational Psychology Review*, v. 35, n. 1, p. 1-36, <https://doi.org/10.1007/S10648-023-09721-9/TABLES/4>. [29]
- Marquez, J. *et al.* (2024), *Child and Adolescent Well-Being: Global Trends, Challenges and Opportunities*. [12]
- Moore, S. *et al.* (2017), "Consequences of bullying victimization in childhood and adolescence: A systematic review and meta-analysis", *World Journal of Psychiatry*, v. 7, n. 1, p. 60, <https://doi.org/10.5498/wjp.v7.i1.60>. [46]
- OECD (2024), *Social and Emotional Skills for Better Lives: Findings from the OECD Survey on Social and Emotional Skills 2023*, OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/35ca7b7c-en>. [13]
- 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>. [39]
- OECD (2021), *Embedding Values and Attitudes in Curriculum: Shaping a Better Future*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/ae2adcd-en>. [27]
- OECD (2021), *Positive, High-achieving Students?: What Schools and Teachers Can Do*, TALIS, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/3b9551db-en>. [44]
- OECD (2019), *PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/acd78851-en>. [54]
- Osher, D. e J. Berg (2018), *School Climate and Social and Emotional Learning*, CASEL, <http://www.rwif.org/socialemotionalllearning>. [6]
- Pearce, n. *et al.* (2022), "'It's all about context': Building school capacity to implement a whole-school approach to bullying", *International Journal of Bullying Prevention*, v. 6, n. 1, p. 53-68, <https://doi.org/10.1007/s42380-022-00138-6>. [50]
- Poulou, M. (2017), "An examination of the relationship among teachers' perceptions of social-emotional learning, teaching efficacy, teacher-student interactions, and students' behavioral difficulties", *International Journal of School and Educational Psychology*, v. 5, n. 2, p. 126-136, <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/21683603.2016.1203851>. [25]
- Ritchart, R. (2015), *Creating Cultures of Thinking: The 8 Forces We Must Master to Truly Transform Our Schools*, Jossey-Bass, <https://www.wiley.com/en-us/Creating+Cultures+of+Thinking%3A+The+8+Forces+We+Must+Master+to+Truly+Transform+Our+Schools-p-9781118974605>. [43]
- Rogers, C. e M. Thomas (2023), *Educational Neuroscience: The Basics*, Routledge. [4]
- Rowe, H. e E. Trickett (2018), "Student Diversity Representation and Reporting in Universal School-Based Social and Emotional Learning Programs: Implications for Generalizability", *Educ Psychol Rev*, v. 30, p. 559-583, <https://doi.org/10.1007/s10648-017-9425-3>. [20]

- 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>. [41]
- Talò, C. (2018), “Community-based determinants of community engagement: A meta-analysis research”, *Social Indicators Research*, v. 140, n. 2, p. 571-596, <https://doi.org/10.1007/S11205-017-1778-Y/TABLES/4>. [37]
- Universidad de los Andes Colômbia (2023), *Aulas en Paz*, <https://imagina.uniandes.edu.co/hub/aulas-en-paz/>. [14]
- Vreeman, R. e A. Carroll (2007), “A systematic review of school-based Interventions to prevent bullying”, *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, v. 161, n. 1, p. 78, <https://doi.org/10.1001/archpedi.161.1.78>. [52]
- Wigelsworth, M. (2016), “The impact of trial stage, developer involvement and international transferability on universal social and emotional learning programme outcomes: A meta-analysis”, *Cambridge Journal of Education*, v. 46, n. 3, p. 347-376, <https://doi.org/10.1080/0305764X.2016.1195791>. [21]
- Wigelsworth, M. *et al.* (2022), “Social and emotional learning in primary schools: A review of the current state of evidence”, *British Journal of Educational Psychology*, v. 92/3, p. 898-924. [26]
- Yaeger, D. (2017), “Social and emotional learning programs for adolescents”, *Future of Children*, v. 27, n. 1, p. 73-94, <https://eric.ed.gov/?id=EJ1145078>. [16]
- Zych, I., D. Farrington e M. Ttofi (2019), “Protective factors against bullying and cyberbullying: A systematic review of meta-analyses”, *Aggression and Violent Behavior*, v. 45, p. 4-19, <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.06.008>. [53]
- Zych, I., M. Ttofi e D. Farrington (2016), “Empathy and callous-unemotional traits in different bullying roles: A systematic review and meta-analysis”, *Trauma, Violence, and Abuse*, v. 20, n. 1, p. 3-21, <https://doi.org/10.1177/1524838016683456>. [51]

## Notas

<sup>1</sup>O *bullying* é tipicamente definido como um comportamento agressivo indesejado que se repete ao longo do tempo e envolve um desequilíbrio de poder ou força. No entanto, as definições podem variar entre culturas e contextos. No SSES, os estudantes são considerados vítimas ou perpetradores de *bullying* se relatarem ter vivenciado ou realizado qualquer um dos seguintes comportamentos pelo menos algumas vezes por mês no ano passado: ser deixado de fora de coisas de propósito; ser ridicularizado; ser ameaçado; tirar ou destruir pertences; ser atingido ou empurrado; e ter rumores desagradáveis espalhados sobre eles.

# 4 Fomentando a igualdade de gênero

---

Este capítulo investiga, pela perspectiva da igualdade de gênero, como as crenças dos estudantes sobre padrões de gênero, o seu ambiente familiar e as suas expectativas de carreira, interagem com suas competências socioemocionais. A formação de estereótipos de gênero e o desenvolvimento das competências socioemocionais sofrem influência tanto do ambiente doméstico quanto do escolar, além de fatores sociais mais amplos. Monitorar e abordar as disparidades de gênero nas competências socioemocionais pode promover resultados mais equitativos para os estudantes.

---

# Resumo

## Ideias para a política

Os resultados da Pesquisa sobre Competências Socioemocionais (SSES) 2023 sugerem as seguintes recomendações para formuladores de políticas e profissionais da educação com o objetivo de promover a equidade de gênero e o envolvimento dos pais e responsáveis no desenvolvimento das competências socioemocionais dos - estudantes:

**Políticas e programas que combatem estereótipos de gênero devem ir além de mulheres e meninas e envolver também homens e meninos:** a maioria das intervenções de combate a estereótipos de gênero são voltadas a mulheres e meninas. No entanto, os estereótipos de gênero são mais prevalentes entre meninos do que entre meninas em praticamente todos os sistemas educacionais dos países e entidades subnacionais participantes com destaque para a crença de que homens são mais aptos a exercer posições de liderança e são dignos de maior acesso a recursos econômicos. Na média dos territórios, 33% dos meninos afirmaram que homens são melhores líderes políticos do que mulheres, ao passo que apenas 10% das meninas concordaram com tal afirmação.

**Promover a equidade nas responsabilidades domésticas:** em todos os territórios, foi mais comum que os estudantes dissessem que a responsabilidade por tarefas como limpar, cozinhar e cuidar dos filhos cabia às mulheres da família do que aos homens. Estudantes que vivem em lares nos quais as responsabilidades pelas tarefas domésticas não remuneradas são divididas entre os homens e mulheres da família tendem a concordar menos com estereótipos de gênero do que aqueles que vivem em casas nas quais tais responsabilidades recaem principalmente sobre as mulheres. Esse efeito foi frequentemente mais pronunciado entre meninos, o que é um dado promissor. Estudantes que vivem em lares com maior equidade também manifestaram níveis de desenvolvimento mais altos nas competências socioemocionais, em média.

**Combater os estereótipos de gênero e as normas sociais na escola:** os estereótipos de gênero e normas sociais que as crianças aprendem em casa e na sociedade em geral podem ser reforçados ou desafiados na escola. As crenças e comportamentos dos colegas, professores e demais funcionários assim como o currículo e os materiais de ensino e aprendizagem podem, todos, influenciar as crenças de gênero. Preparar a equipe escolar para reconhecer e contestar estereótipos e evitá-los em sua própria prática; aumentar a representatividade masculina na profissão docente; e reduzir as normas de gênero nas funções e responsabilidades do corpo escolar são algumas das medidas implementadas pelos sistemas educacionais.

**Envolver os pais e responsáveis no desenvolvimento das competências socioemocionais dos estudantes:** o exemplo fornecido pelos pais é determinante para a consolidação de normas de gênero e para o desenvolvimento das competências socioemocionais. Nos territórios com dados disponíveis (Bogotá [Colômbia], Chile e Ucrânia), praticamente todos os pais se consideram responsáveis pelo desenvolvimento das competências socioemocionais dos estudantes e acreditam ser importantes para o sucesso dos filhos. Alguns pais consideram determinadas

competências mais importantes do que outras, sendo persistência e controle emocional quase que universalmente valorizadas. As escolas devem atuar ativamente com os pais e responsáveis, tornando-os parceiros centrais no apoio ao desenvolvimento socioemocional dos estudantes. Para tanto, é possível mantê-los informados acerca das competências trabalhadas pelos estudantes e como elas têm se desenvolvido; da importância das diversas competências para os resultados de vida; e das formas pelas quais os pais podem reforçar a aprendizagem dos estudantes em casa.

**Oferecer aos estudantes oportunidades de desenvolver seus interesses e sua autoeficácia em diversos domínios:** meninas são menos propensas a escolher carreiras em tecnologia da informação e comunicação (TIC), ciências e engenharia do que meninos, ao passo que estes manifestam menos expectativa de trabalhar nas áreas de saúde e educação, mesmo que tenham competências propícias a estas ocupações. As meninas de certos territórios que pretendem seguir carreira em TIC, ciências ou engenharia são mais propensas a afirmar que seus hobbies ou talentos foram fatores muito importantes em sua escolha, enquanto em outros territórios as meninas que discordam do estereótipo segundo o qual meninos são melhores em tecnologia do que meninas se mostraram mais propensas a manifestar a expectativa de seguir carreira nesta área. Reduzir os estereótipos de gênero associados a interesses, competências e carreiras poderá, portanto, estimular os estudantes a considerar um leque maior de possibilidades profissionais.

## Equidade de gênero e competências socioemocionais

As questões de equidade de gênero estão intimamente conectadas ao desenvolvimento socioemocional dos estudantes. A SSES identifica nas competências diferenças médias em função de gênero que possivelmente contribuem para disparidades em importantes resultados de vida, como desempenho acadêmico, saúde e bem-estar e perspectivas profissionais (OECD, 2024<sup>[1]</sup>). Meninas tendem a manifestar níveis de desenvolvimento mais altos em tolerância, empatia e responsabilidade, enquanto meninos apresentam níveis mais altos em confiança e nas competências de regulação emocional, em média. Embora o sentido das diferenças seja obstinadamente consistente nos territórios, seu tamanho varia e há exceções dignas de nota. Por exemplo, em média, não se observa diferenças em função de gênero em empatia nem em Bogotá (Colômbia) nem em Kudus (Indonésia), assim como em otimismo em Gunma (Japão) e na Ucrânia. Ainda que diferenças de gênero em desfavor de meninas em tolerância ao estresse e controle emocional sejam destacadamente generalizadas, diferenças típicas entre meninas e meninos são duas vezes mais acentuadas em Helsinque (Finlândia) e nos territórios italianos (Emilia-Romagna e Turim) do que na maioria dos outros locais. Esse dado desperta importantes questionamentos por parte dos sistemas educacionais e da sociedade em geral. Quais fatores explicariam tais diferenças? É possível reduzir as disparidades de gênero nas competências socioemocionais? Trabalhar as competências socioemocionais dos estudantes seria uma forma de fomentar a equidade de gênero em outros resultados? A compreensão das diferenças de gênero nessas competências não só se constitui em elemento de diagnóstico fundamental como pode auxiliar os formuladores de políticas na detecção de potenciais formas de fomentar a igualdade de gênero. Ao longo da última década, os sistemas educacionais obtiveram progressos significativos na redução das diferenças de gênero no desempenho acadêmico, graças a um monitoramento consistente das disparidades em tais indicadores. Na mesma linha, a avaliação das competências socioemocionais dos estudantes pode ajudar os sistemas a acompanhar os progressos com vista a uma maior paridade nos resultados.

A aprendizagem socioemocional e a formação de crenças e padrões sociais de gênero ocorrem em todas as dimensões da vida dos estudantes, desde o ambiente doméstico, onde suas crenças, comportamentos e competências começam a ser formados, até a escola, onde as interações com o corpo escolar e com os colegas e as experiências de aprendizagem reforçam ou contestam os padrões de gênero. Além disso, fatores sociais mais amplos, como os padrões culturais e as estruturas legais, moldam as oportunidades e os obstáculos que os indivíduos enfrentam no desenvolvimento de suas competências socioemocionais, seja de forma a favorecer ou a dificultar a equidade de gênero. A igualdade de gênero e o empoderamento de mulheres e meninas são metas globais tais como estabelecidas pela Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável (United Nations, 2015<sup>[2]</sup>). Para alcançá-las, é fundamental que os países incentivem a divisão das tarefas domésticas, garantam a plena participação feminina em funções de liderança e decisórias e promovam direitos iguais de acesso a recursos econômicos.

Fomentar a igualdade de gênero não é meramente um objetivo de ordem moral, mas sim uma estratégia socioeconômica: o combate às desigualdades de gênero tem o potencial de alavancar o crescimento, a competitividade e a sustentabilidades das economias (Fluchtmann, Keese and Adema, 2024<sup>[3]</sup>). Muito embora as décadas recentes tenham sido marcadas por progressos importantes, a desigualdade de gênero persiste em todas as áreas da vida econômica e social. As mulheres ainda dedicam uma quantidade desproporcional de tempo a tarefas de cuidado não remuneradas e sofrem com taxas de emprego e salários menores (OECD, 2023<sup>[4]</sup>), ao passo que os homens representam a vasta maioria da população carcerária e apresentam taxas de suicídio maiores (OECD, 2023<sup>[5]</sup>). O presente capítulo investiga as condutas e competências de estudantes de 15 anos de 15 territórios e fornece informações úteis a fim de discutir se tais disparidades tendem a persistir na próxima geração, assim como formas de combatê-las.

## Estereótipos de gênero e imposições sociais

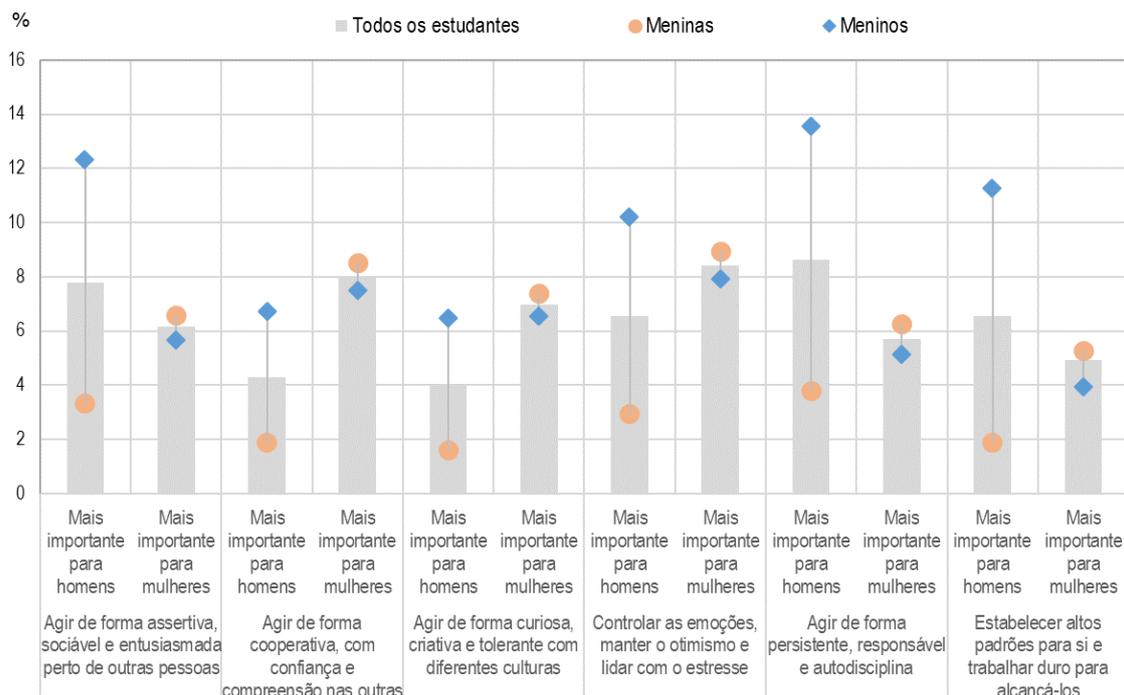
A formação de crenças a respeito do que significa ser menino ou menina começa já nos primeiros anos da infância (King et al., 2021<sup>[6]</sup>). Estereótipos de gênero e normas sociais podem impactar na percepção das crianças acerca de quais comportamentos e oportunidades, inclusive de carreira, são apropriados ou estão disponíveis para elas (OECD, 2020<sup>[7]</sup>). Esta seção discute os níveis de concordância dos estudantes com estereótipos de gênero explícitos, assim como a relação entre tais crenças e suas competências socioemocionais.

### ***Alguns estudantes acreditam que certas competências socioemocionais são mais importantes para meninas ou para meninos, destacadamente na Bulgária e em Delhi (Índia)***

A maioria dos estudantes acredita que competências socioemocionais são igualmente importantes para meninas e meninos. Contudo, na média dos territórios, 11% a 15% dos estudantes (a depender do domínio da competência) afirmam que elas são mais importantes para determinado gênero (ver Figura 4.1). Em todos os territórios, ao menos 5% dos estudantes sustentam essas crenças para algumas das competências, de modo que em todos os sistemas é possível que os professores se deparem com tais atitudes em sala de aula. Esse pensamento é particularmente comum na Bulgária e em Delhi (Índia), onde mais de 20% dos estudantes afirmaram que um dado domínio das competências socioemocionais era mais importante ou para meninas ou para meninos (ver Tabela A4.7).

### Figura 4.1. Crenças segundo as quais as competências socioemocionais são mais importantes para meninos ou meninas

Porcentagens de estudantes de 15 anos que relatam as seguintes crenças acerca das expectativas socioemocionais de gênero, em função de gênero, na média dos territórios



Nota: todas as diferenças de gênero são estatisticamente significativas em um limiar de  $p < 0,05$ .

Fonte: OCDE, base de dados da SSES 2023, Tabelas A4.7 e A4.8.

StatLink 2 <https://stat.link/ce5wfj>

Ainda que a maior parte dos meninos afirme que as competências socioemocionais são igualmente importantes independentemente do gênero, menos meninos tendem a afirmá-lo do que meninas. Mais meninos afirmam que as competências socioemocionais são importantes para eles próprios, especialmente em relação a competências de engajamento com os outros e autogestão (ver Figura 4.1). Na média dos territórios, 12% dos meninos afirmaram que competências ligadas a engajamento com os outros (ser assertivo, sociável e entusiasmado na companhia de outras pessoas) são mais importantes para meninos do que para meninas. Esse tipo de crença se mostrou particularmente predominante entre os meninos de Kudus (Indonésia) (37%), Delhi (Índia) (27%) e Bulgária (20%) (ver Tabela A4.8). No que diz respeito às competências de desempenho de tarefas, 14% dos meninos afirmaram que ser persistente, responsável e autodisciplinado é mais importante para meninos, na média dos territórios. Kudus (Indonésia) e Bulgária mais uma vez se destacam pelas parcelas particularmente altas de meninos que manifestam essa crença (33% e 23%, respectivamente), assim como Helsinque (Finlândia) (21%) e Dubai (Emirados Árabes Unidos) (22%). Por outro lado, tais crenças foram muito menos comuns em Bogotá (Colômbia) e no Chile, onde menos de 5% dos meninos afirmaram que qualquer conjunto de competências seria mais importante para eles do que para meninas.

Em alguns territórios, mais estudantes concebem que competências de colaboração e abertura ao novo são mais importantes para meninas do que para meninos. Na Bulgária, 21% dos estudantes afirmaram que colaboração (ser cooperativo, confiar nos outros e ser compreensivo) é mais importante para meninas do que para meninos, enquanto em Delhi (Índia) 16% dos estudantes afirmaram o mesmo. Parcelas relativamente altas dos estudantes desses territórios também afirmaram que competências de abertura ao novo (ser curioso, criativo e tolerante com

culturas diferentes) são mais importantes para meninas do que para meninos. Entretanto, em Bogotá (Colômbia), Gunma (Japão) e Jinan (República Popular da China, atualmente China), foi pequena a parcela de estudantes (menos de 5%) que afirmou serem as competências de colaboração ou abertura ao novo mais importantes para meninas.

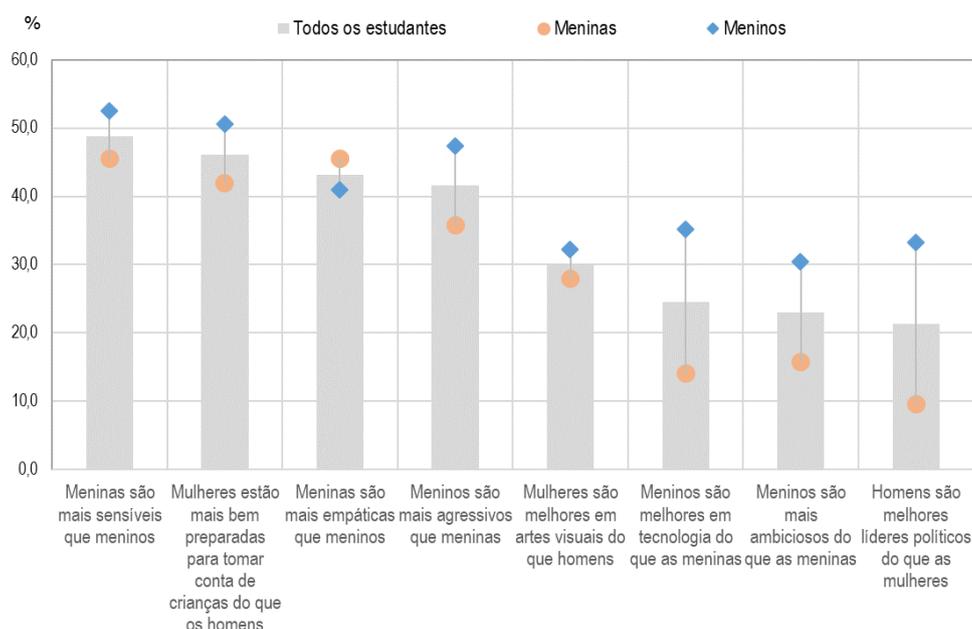
Os resultados demonstram certa consonância com disparidades de gênero tipicamente observadas nas competências socioemocionais. As meninas tendem a manifestar níveis de desenvolvimento mais altos em empatia e tolerância (dos domínios de colaboração e abertura ao novo), enquanto meninos tendem a manifestar níveis de desenvolvimento mais altos em entusiasmo e iniciativa social (do domínio de engajamento com os outros), assim como em autocontrole (de desempenho de tarefas) (OECD, 2024<sup>[1]</sup>). É possível que as crenças dos estudantes acerca dos papéis que cabem a homens e mulheres exerçam influência na importância que eles atribuem ao desenvolvimento das diferentes competências socioemocionais, o que contribuiria para as disparidades de gênero nesses resultados. Os papéis de gênero tradicionais podem gerar a perspectiva, por exemplo, de que as mulheres devem dedicar mais cuidados e preocupação aos outros, ao passo que homens devem ser assertivos e autodisciplinados (Stewart et al., 2021<sup>[8]</sup>). Educadores terão de enfrentar e questionar tais estereótipos para apoiar a aprendizagem socioemocional dos estudantes.

***Meninos tendem a concordar mais com estereótipos de gênero do que meninas, particularmente que liderança e acesso a recursos econômicos são mais importantes para homens***

O grau de concordância de estudantes de 15 anos com estereótipos de gênero explícitos varia a depender da natureza da convicção (ver Figura 4.2 e Figura 4.3). De modo geral, os estudantes concordam mais com estereótipos segundo os quais homens e mulheres têm temperamentos diferentes e mulheres são mais capacitadas do que os homens para cuidar de crianças. Crenças desse tipo são relativamente comuns tanto entre meninos quanto entre meninas: mais de 40% das meninas concordaram que mulheres são mais capacitadas para cuidar de crianças e que meninas são mais sensíveis, contra cerca de metade dos meninos, na média dos territórios.

**Figura 4.2. Graus de concordância dos estudantes com estereótipos de gênero**

Porcentagem de estudantes de 15 anos que concordam ou concordam muito com as seguintes afirmações, em função de gênero, na média dos territórios



Nota: todas as diferenças de gênero são estatisticamente significativas em um limiar de  $p < 0,05$ .

Fonte: OCDE, base de dados da SSES 2023, Tabelas A4.2 e A4.4.

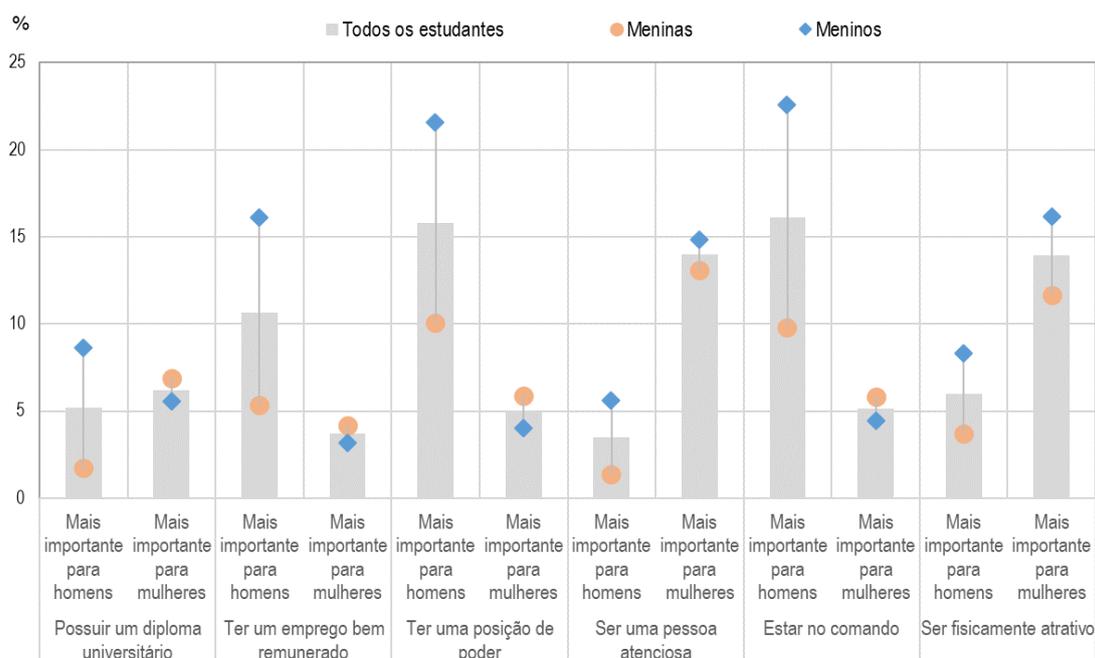
StatLink 2 <https://stat.link/tsl5iw>

As crenças de que homens são mais aptos a exercer posições de liderança ou a de que o acesso a recursos econômicos é mais importante para homens foram menos amplamente sustentadas do que outros estereótipos. Contudo, os níveis dessas crenças foram os que mais variaram entre meninos e meninas: por exemplo, na média dos territórios, 33% dos meninos afirmaram que homens são melhores líderes políticos do que mulheres, enquanto somente 10% das meninas concordaram com tal visão.

Os dados sugerem que na maioria dos territórios foram realizados progressos significativos em combater entre as meninas crenças de que homens são mais aptos a posições de liderança ou que eles deveriam ter maior acesso a recursos econômicos. Em todos os territórios à exceção de Delhi (Índia), menos de 5% das meninas afirmaram que ter uma educação de nível superior era mais importante para homens do que para mulheres (ver Tabela A4.18). Em aproximadamente metade dos territórios, menos de 5% das meninas afirmaram que ter um emprego bem remunerado era mais importante para homens ou concordaram que homens são melhores líderes políticos (ver Tabelas A4.4 e A4.18). No entanto, crenças desse tipo são mais comuns entre os meninos. Em Kudus (Indonésia), 73% dos meninos afirmaram que homens são melhores líderes políticos, enquanto 59% o fizeram na Bulgária, 52% em Dubai (Emirados Árabes Unidos) e 49% na Ucrânia. Mesmo em territórios nos quais tais crenças são muito pouco presentes entre meninas, como é o caso dos territórios italianos (Emilia-Romagna e Turim), de Jinan (China) e da Espanha, entre 25% e 30% dos meninos concordavam que homens são melhores líderes políticos; já em Helsinque (Finlândia), foram 37%.

### Figura 4.3. Crenças segundo as quais atributos ou realizações são mais importantes para homens ou para mulheres

Porcentagem de estudantes de 15 anos que relatam as seguintes crenças, em função de gênero, na média dos territórios



Nota: todas as diferenças de gênero são estatisticamente significativas em um limiar de  $p < 0,05$ .

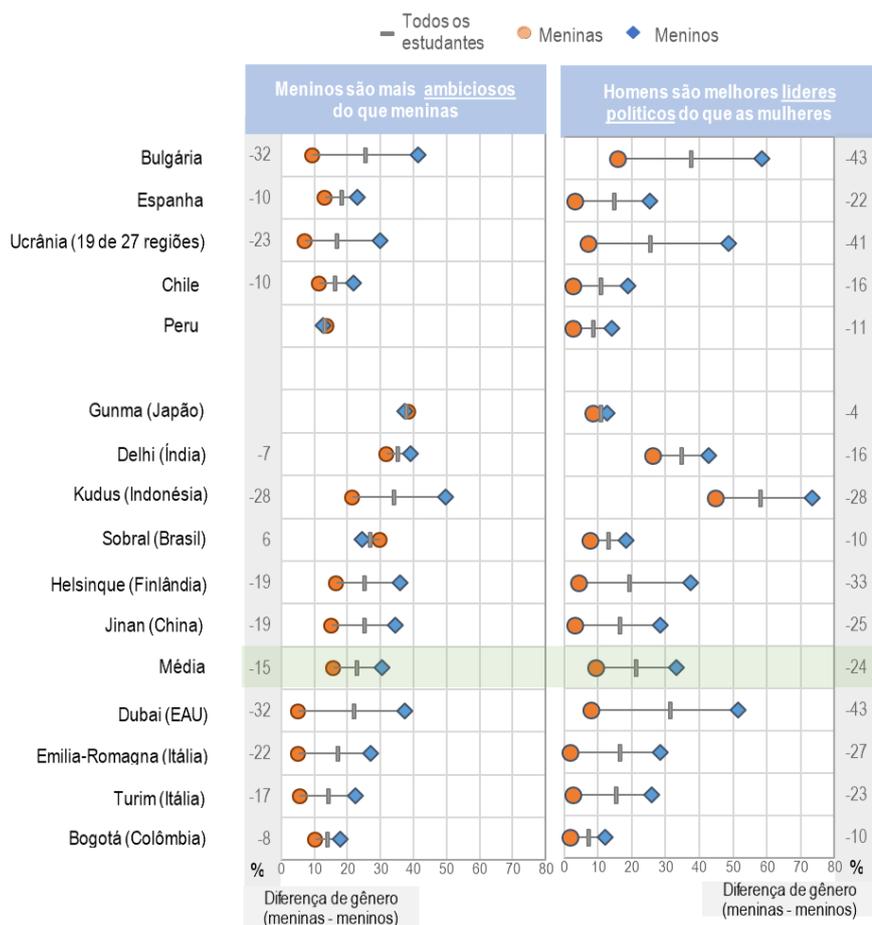
Fonte: OCDE, base de dados da SSES 2023, Tabelas A4.17 e A4.18.

StatLink 2 <https://stat.link/v3daul>

Ainda que nas últimas décadas tenhamos testemunhado um considerável progresso na representação feminina nos negócios, na política e em outras áreas, a mulher ainda é sub-representada em muitos setores e cargos de poder. Os resultados da SSES sugerem que as crenças manifestadas por meninos, e não por meninas, são ou virão a ser uma enorme barreira na remediação desse problema. É significativa a minoria – ou mesmo maioria em certos territórios – de meninos que consideram que homens são mais aptos do que mulheres a ocupar posições de poder (ver Figura 4.3 e Figura 4.4). Sendo assim, a grande prioridade deveria ser combater essas crenças entre os meninos e homens.

**Figura 4.4. Concordância dos estudantes com estereótipos de gênero relativos a aspirações e liderança, por território**

Porcentagem de estudantes de 15 anos que concordam ou concordam muito com cada afirmação, em função de gênero



Nota: apenas as diferenças estatisticamente significativas em um limiar de  $p < 0,05$  estão indicadas pelo nome do território. Os territórios estão em ordem decrescente de porcentagens de estudantes que concordam ou concordam muito que meninos são mais ambiciosos do que meninas.

Fonte: OCDE, base de dados da SSES 2023, Tabelas A4.2 e A4.4.

StatLink 2 <https://stat.link/v1b7gm>

***Crenças de que mulheres são mais capacitadas para cuidar de crianças são mais presentes na Bulgária, em Delhi (Índia) e Kudus (Indonésia) e menos na Espanha e em Bogotá (Colômbia)***

O maior nível de concordância com estereótipos explícitos entre os estudantes se deu em afirmações segundo as quais meninos e meninas têm temperamentos diferentes no que diz

respeito a sensibilidade, empatia e agressividade e mulheres são mais capacitadas para cuidar de crianças. Praticamente metade dos estudantes (49%) concordaram que meninas são mais sensíveis do que meninos, ao passo que 43% afirmaram que meninas são mais empáticas do que meninos e 42%, que meninos são mais agressivos do que meninas (ver Figura 4.2). Uma parcela similarmente alta dos estudantes (46%) concordou que mulheres são mais capacitadas do que homens para cuidar de crianças.

A Figura 4.5 mostra a proporção total de estudantes em cada território, assim como de meninas e de meninos, que concordou que mulheres são mais capacitadas do que homens para cuidar de crianças e que meninas são mais empáticas do que meninos. Os estudantes de Delhi (Índia) e Kudus (Indonésia) tiveram os maiores níveis de concordância com esses estereótipos – onde 72% e 75% deles, respectivamente, concordaram que mulheres são mais bem preparadas do que homens para cuidar de crianças. Na Bulgária, foram 66% dos estudantes. Por outro lado, essa crença era sustentada por 26% dos estudantes na Espanha e por 25% em Bogotá (Colômbia).

### Figura 4.5. Concordância dos estudantes com estereótipos de gênero relativos ao cuidado de crianças e a empatia, por território

Porcentagem de estudantes de 15 anos que concordam ou concordam muito com cada afirmação, em função de gênero



Nota: apenas as diferenças estatisticamente significativas em um limiar de  $p < 0,05$  estão indicadas pelo nome do território. Os territórios estão em ordem decrescente de porcentagens de estudantes que concordam ou concordam muito que mulheres são mais bem preparadas do que homens para cuidar de crianças.

Fonte: OCDE, base de dados da SSES 2023, Tabelas A4.2 e A4.4.

Na média dos territórios, mais meninos do que meninas afirmaram que mulheres são mais bem preparadas do que homens para cuidar de crianças. Contudo, existem exceções e as diferenças de gênero tenderam a ser menores para estereótipos sobre mulheres em posição de liderança. Não há diferenças de gênero significativas a respeito dessa crença em Delhi (Índia), Gunma (Japão) ou Sobral (Brasil), ao passo que na Bulgária a concordância foi maior entre as meninas do que entre os meninos. As diferenças de gênero a esse respeito foram mais amplas em Helsinque (Finlândia) e Jinan (China), onde cerca de metade dos meninos concordava 8que mulheres são mais bem preparadas do que homens para cuidar de crianças, em comparação com 28% e 21% das meninas, respectivamente.

## Ação de impacto: enfrentar os estereótipos de gênero nas escolas

Crenças de que certos papéis ou competências são mais importantes para homens ou mulheres pode ser reforçada ou questionada nas escolas por meio do ensino e dos materiais didáticos. Revisões de livros didáticos chegaram à conclusão de que mulheres e meninas são mais retratadas realizando tarefas domésticas como limpar, cozinhar e cuidar de crianças, enquanto geralmente os homens são representados praticando esportes (Mihira et al., 2021<sup>[9]</sup>). Os estereótipos de gênero também podem ser perpetuados por meio das novas ferramentas digitais, como no caso das várias inteligências artificiais de assistência pessoal que têm nome e voz femininos. Como resposta, muitos sistemas educacionais têm implementado programas com o objetivo de erradicar estereótipos dos materiais, e diversas organizações têm produzido diretrizes com essa finalidade (Brussino and McBrien, 2022<sup>[10]</sup>). Isso inclui, entre outras coisas, buscar uma representação equilibrada de homens e mulheres nas ilustrações e nos exemplos, assim como usar o gênero neutro no nome de profissões (UNESCO/EQUALS Skills Coalition, 2019<sup>[11]</sup>).

No entanto, a revisão dos materiais didáticos pode ter menos impacto se os padrões de gênero tradicionais se conservarem nas crenças e nos comportamentos dos professores. As mulheres em geral assumem maior responsabilidade pelo cuidado das crianças em casa e constituem, em média, 96% dos docentes de pré-primário e 83% dos docentes da educação primária nos países-membros da OCDE (OECD, 2024<sup>[12]</sup>). Aumentar a diversidade da força de trabalho docente poderia auxiliar no combate a estereótipos de gênero generalizados, e alguns sistemas têm implementado estratégias para recrutar mais docentes do gênero masculino (UNESCO, 2022<sup>[13]</sup>). Entretanto, quando os homens iniciam na profissão docente, pressupõe-se que devam ocupar funções disciplinares e assumir a responsabilidade pelo ensino de esportes, ciências ou matemática (Cruickshank et al., 2019<sup>[14]</sup>). Vê-los assumir mais responsabilidades de cuidado, assim como ver mulheres conduzindo atividades extracurriculares, como esportes, por exemplo, poderia modificar as perspectivas dos estudantes quanto ao que consideram comportamentos apropriados para homens e para mulheres.

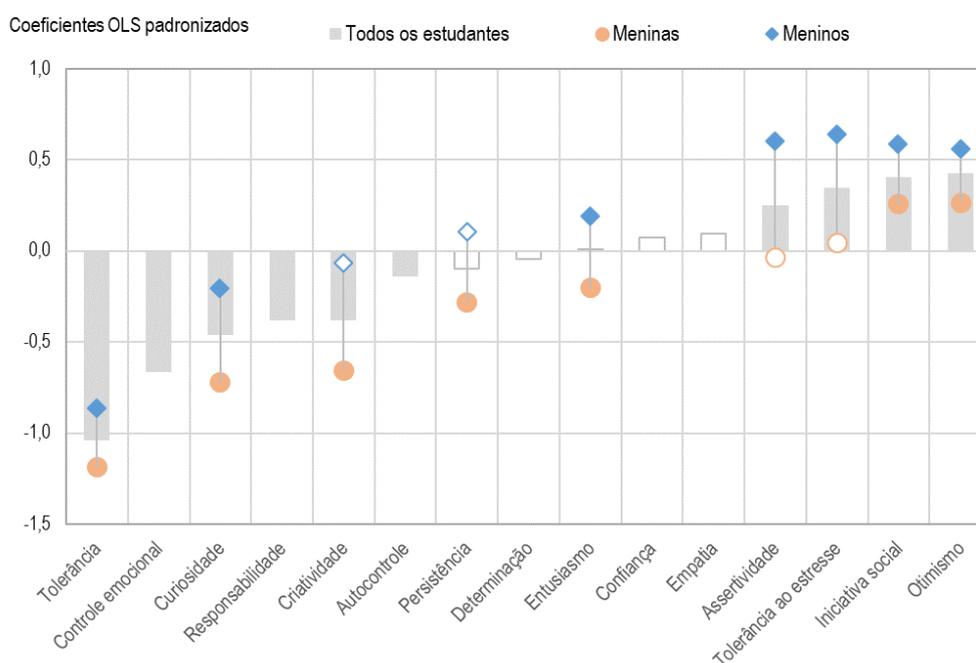
### ***Estudantes com maior tolerância e controle emocional são mais propensos a discordar de estereótipos de gênero***

Estudantes com níveis de desenvolvimento mais altos em tolerância, caracterizada pela abertura a pontos de vista diferentes e pela valorização da diversidade, são mais propensos a discordar de estereótipos de gênero na maioria dos territórios (ver Figura 4.6). Embora sejam poucas as intervenções de aprendizagem socioemocional que visam especificamente a tolerância, aquelas que o fazem geralmente fortalecem a igualdade de gênero no escopo de ações mais amplas de promoção da diversidade e inclusão (Steponavičius, Gress-Wright and Linzarini, 2023<sup>[15]</sup>). Observou-se associação entre maior discordância a estereótipos de gênero e alto desenvolvimento em tolerância em todos os territórios à exceção de Bulgária e Kudus

(Indonésia), nos quais não se constatou relação, e de Delhi (Índia), onde a associação se deu com níveis de desenvolvimento mais baixos em tolerância. A ausência de tal associação, ou a associação inversa, em determinados territórios sugere que as medidas de desenvolvimento da tolerância nesses sistemas não são especialmente voltadas à igualdade de gênero. Ademais, talvez seja mais difícil questionar as crenças dos estudantes nesses locais, já que a concordância com estereótipos de gênero entre os estudantes é particularmente alta. Para transformar o ponto de vista dos estudantes nesses territórios, provavelmente será necessária uma mudança cultural mais ampla, que conte com a participação do corpo escolar, dos pais/responsáveis e da sociedade em geral.

#### Figura 4.6. Associação entre concordância com estereótipos de gênero e competências socioemocionais dos estudantes

Coefficientes de regressão padronizados de competências individuais de estudantes de 15 anos em relação ao índice de viés de gênero, em função de gênero, na média dos territórios



Nota: os coeficientes estatisticamente significativos no limiar de  $p < 0,05$  estão preenchidos com cor; os coeficientes não significativos estão contornados. Os coeficientes de gênero não estão indicados nos casos em que a diferença dos efeitos de meninas e meninos não é significativa. O modelo controla por gênero, desempenho acadêmico, condição socioeconômica e antecedente de migração. Veja o Anexo A para saber como o índice de viés de gênero foi calculado. As competências socioemocionais estão em ordem de tamanho do efeito sobre o índice de viés/estereótipos de gênero.

Fonte: OCDE, base de dados da SSES 2023, Tabelas A4.5 e A4.6.

StatLink 2 <https://stat.link/0nq9hv>

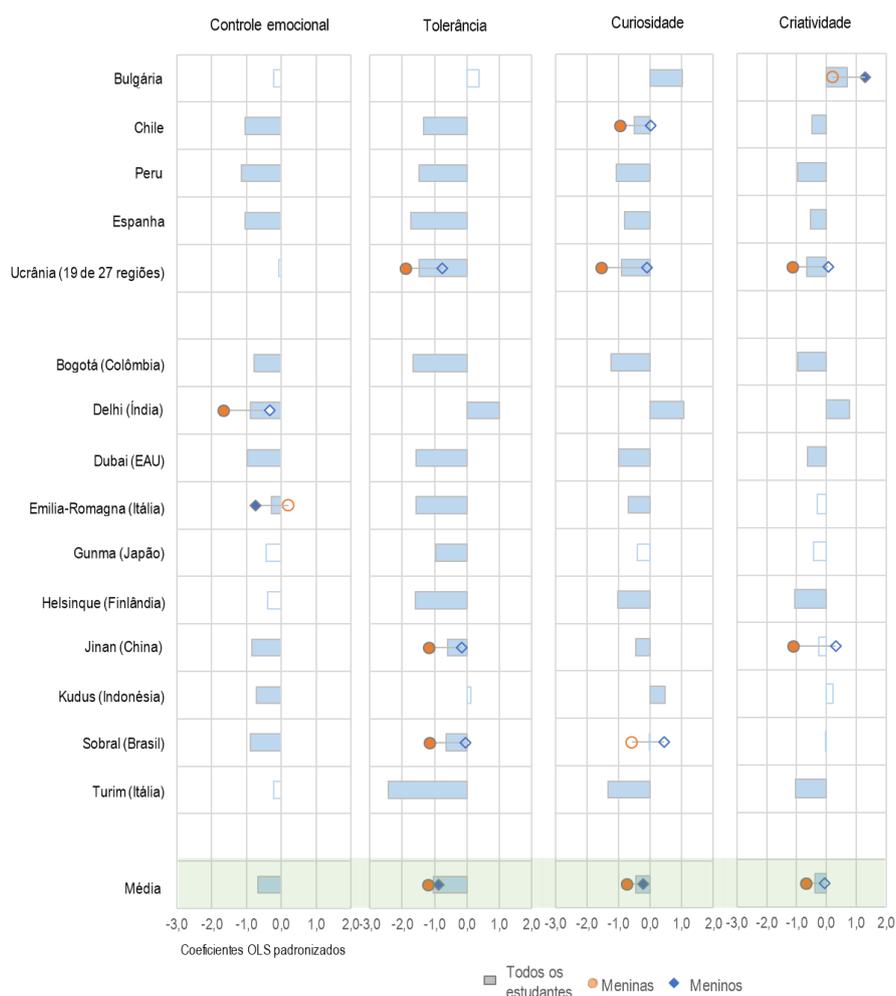
Estudantes com níveis de desenvolvimento mais altos em controle emocional são igualmente menos propensos a concordar com estereótipos de gênero. É o que se observa na maioria dos territórios, muito embora a associação não se manifeste na Bulgária, em Gunma (Japão), em Helsinque (Finlândia), em Turim (Itália) ou na Ucrânia. O controle emocional costuma ser um centro de interesse das intervenções de aprendizagem socioemocional, cujas medidas geralmente pretendem ajudar os estudantes a reconhecer e refletir sobre as próprias emoções antes de reagir. Os estudantes com maior controle emocional utilizam estratégias eficazes para regular seu temperamento, a raiva e a irritação em face de frustrações, e existem evidências sólidas de que tais medidas efetivamente reduzem a violência e os problemas de comportamento

(Steponavičius, Gress-Wright and Linzarini, 2023<sup>[15]</sup>). Os resultados sugerem, assim, que competências de regulação emocional contribuem também para que os estudantes rejeitem crenças estereotípicas. É preciso conduzir mais estudos para compreender o mecanismo pelo qual isso ocorre, porém é possível que uma impulsividade abrandada e uma maior autorreflexão façam com que os estudantes considerem uma gama maior de perspectivas e possibilidades, incluindo papéis menos rígidos para homens e mulheres.

Na maioria dos territórios, a discordância com estereótipos de gênero está associada com níveis de desenvolvimento mais altos em curiosidade e criatividade entre meninas (ver Figura 4.7), o que talvez sugira, de forma otimista, que a rejeição a estereótipos de gênero alimenta aspirações de carreira mais ambiciosas entre meninas, uma vez que ambas as competências estão relacionadas a uma maior participação em atividades de desenvolvimento profissional e à expectativa de seguir carreira em tecnologia da informação e comunicação, ciências e tecnologia (OECD, 2024<sup>[11]</sup>).

### Figura 4.7. Associação entre concordância com estereótipos de gênero e competências socioemocionais dos estudantes, por território

Coefficientes de regressão padronizados de competências individuais de estudantes de 15 anos em relação ao índice de viés de gênero, em função de gênero



Nota: os coeficientes estatisticamente significativos no limiar de  $p < 0,05$  estão preenchidos com cor; os coeficientes não significativos estão contornados. Os coeficientes de gênero não estão indicados nos casos em que a diferença dos efeitos de meninas e meninos não é significativa. O modelo controla por gênero, desempenho acadêmico, condição socioeconômica e

antecedente de migração. Veja o Anexo A para saber como o índice de viés de gênero foi calculado. Os territórios estão listados em ordem alfabética.

Fonte: OCDE, base de dados da SSES 2023, Tabelas A4.5 e A4.6.

StatLink 2 <https://stat.link/4z9orj>

Contudo, níveis de desenvolvimento mais altos em outras competências socioemocionais por vezes estão associados a uma maior concordância com estereótipos de gênero, especialmente entre meninos. Isto é, estudantes que concordam com afirmações como “meninos são mais ambiciosos do que meninas” e “mulheres são mais capacitadas do que homens para cuidar de crianças” tendem a manifestar níveis de desenvolvimento mais altos em determinadas competências do que estudantes que discordam delas. Em cerca de metade dos territórios, meninos que concordam com estereótipos de gênero geralmente manifestam níveis de desenvolvimento mais altos em otimismo do que aqueles que os rejeitam. Em certos territórios, meninos que concordam com estereótipos de gênero também tendem a ter níveis de desenvolvimento mais altos em competências de engajamento com os outros (entusiasmo, iniciativa social e assertividade) e em tolerância ao estresse. Destaca-se que somente nos territórios sul-americanos (Bogotá [Colômbia], Chile, Peru e Sobral [Brasil]) não há, entre meninos, competências positivamente associadas com concordância com estereótipos de gênero. Os resultados compõem um quadro complexo em que uma minoria de meninos de determinados territórios que sustentam uma visão tradicional dos papéis de gênero manifestam níveis de desenvolvimento mais baixos em tolerância e controle emocional, contudo, são mais assertivos, sociáveis e/ou otimistas. Talvez a decifração dessas associações ajude os sistemas a compreender melhor e a engajar os estudantes, particularmente meninos, que concordam com estereótipos de gênero.

### ***O enfrentamento aos estereótipos de gênero deveria ir além de mulheres e meninas e incluir também homens e meninos, porém a forma como se faz isso é determinante para o resultado***

Determinados temas se manifestam entre os territórios no que diz respeito às crenças de gênero dos estudantes. Meninos são mais propensos a sustentar crenças estereotipadas do que meninas, com particular demarcação de gênero quando se trata de ideias sobre liderança feminina e acesso da mulher a recursos econômicos. Percebe-se certa sobreposição entre tolerância e rejeição a estereótipos de gênero, e a maior tolerância observada entre as meninas talvez explique em parte as diferenças de gênero nas maneiras de pensar tais questões. Contudo, há muita variação entre os territórios, de modo que o contexto local deve ser levado em conta no enfrentamento a esses problemas.

A Tabela 4.1 sintetiza os níveis de quatro crenças entre meninos e meninas nos territórios: competências socioemocionais não são igualmente relevantes para meninos e meninas; um emprego bem remunerado não é igualmente relevante para homens e mulheres; homens e mulheres não são igualmente aptos para a liderança política; e homens e mulheres não são igualmente capacitados para cuidar de crianças. Três territórios se destacam com as maiores proporções tanto de meninos quanto de meninas que defendem essas crenças: Bulgária, Delhi (Índia) e Kudus (Indonésia). Ainda que os meninos tendam a manifestar níveis mais altos de estereótipos de gênero do que meninas nos três territórios, os esforços para combater tais crenças deveriam se voltar a ambos os grupos. Em outros territórios, os estereótipos de gênero que dizem respeito a mulheres em posição de liderança são muito pouco frequentes entre meninas. Por outro lado, uma minoria de meninos os defende, como ocorre em Helsinque (Finlândia), nos territórios italianos (Emilia-Romagna e Turim) e na Espanha. Nesses locais, medidas voltadas especificamente a combater tais crenças entre os meninos podem se mostrar mais eficazes.

**Tabela 4.1. Sumário das crenças sobre estereótipos de gênero e normas sociais, por território**

Porcentagem de estudantes que sustentam cada crença, em função de gênero e por território

	Competências socioemocionais não são igualmente relevantes para meninos e meninas		Um emprego bem remunerado não é igualmente relevante para homens e mulheres		Homens e mulheres não são igualmente aptos para a liderança política		Homens e mulheres não são igualmente capacitados para cuidar de crianças	
	Meninas	Meninos	Meninas	Meninos	Meninas	Meninos	Meninas	Meninos
Bulgária	22,4	33,2	17,4	36,6	16,0	58,6	69,8	62,6
Chile	6,1	8,9	4,0	6,4	2,9	18,8	27,3	36,6
Peru	8,8	11,8	6,5	11,1	2,9	14,3	29,9	34,5
Espanha	9,1	11,4	4,2	8,3	3,5	25,5	19,9	31,8
Ucrânia	6,4	15,4	8,9	26,3	7,3	48,6	47,4	63,6
Bogotá (Colômbia)	4,9	6,7	3,0	3,4	2,0	12,2	21,3	28,2
Delhi (Índia)	20,4	31,9	17,1	30,4	26,6	42,8	74,1	71,0
Dubai (EAU)	8,0	21,7	12,2	32,8	8,2	51,7	50,8	66,9
Emília-Romagna (Itália)	9,6	15,5	6,5	14,8	2,0	28,6	37,6	53,7
Gunma (Japão)	4,2	7,0	16,6	20,8	8,7	12,6	37,8	34,1
Helsinque (Finlândia)	10,5	18,6	10,4	26,5	4,7	37,4	28,4	49,2
Jinan (China)	4,6	11,0	5,3	13,2	3,4	28,5	21,3	48,3
Kudus (Indonésia)	11,9	29,5	15,4	34,8	45,0	73,4	73,4	77,7
Sobral (Brasil)	14,0	13,1	9,9	10,4	8,0	18,3	51,3	49,4
Turim (Itália)	8,9	13,3	5,7	13,4	3,0	25,9	38,5	50,5
Média	10,0	16,6	9,5	19,3	9,6	33,1	41,9	50,6

Nota: os níveis de cada crença entre os estudantes estão coloridos gradualmente de branco até azul-escuro com base nas seguintes categorias: menos de 5%, entre 5% e 15%, entre 15% e 25%, entre 25% e 50% e acima de 50% dos estudantes. A crença segundo a qual competências socioemocionais não são igualmente relevantes para meninas e meninos consiste na média de seis afirmações representativas de todos os domínios das competências socioemocionais.

Fonte: OCDE, base de dados da SSES 2023, Tabelas A4.18 e A4.4.

StatLink 2 <https://stat.link/msg043>

As normas sociais e estereótipos de gênero costumam ser alvo das intervenções de promoção da igualdade de gênero. Uma medida educacional bastante utilizada com estudantes, pais/responsáveis e professores é aquela em que se trabalha o conhecimento e a percepção dos participantes acerca de estereótipos e convenções restritivas, incluindo o que são estereótipos, como identificá-los e como agir contra eles (Brussino and McBrien, 2022<sub>[10]</sub>). Embora os meninos avaliados pela SSES tendam a manifestar visões de gênero mais rígidas, um estudo recente concluiu que apenas um quarto das avaliações de intervenção trabalhou especificamente com homens e meninos (Stewart et al., 2021<sub>[8]</sub>).

Uma implicação importante dos resultados apresentados e das pesquisas em geral é que as políticas e programas de enfrentamento aos estereótipos de gênero devem ir além de mulheres e meninas e incluir também homens e meninos. Mas como os formuladores de políticas deveriam atacar essa questão? As medidas que se mostram mais bem-sucedidas em transformar o ponto de vista de meninos geralmente envolvem aprendizado ou liderança entre pares, como, por exemplo, usar estudantes mais velhos para mentorear estudantes mais novos ou incluir homens e meninos no processo de concepção das intervenções (Stewart et al., 2021<sub>[8]</sub>). Trabalhar com coortes exclusivamente masculinas e ter intervenções lideradas por homens pode ser outra forma de alcançar bons resultados, porém existe o risco de reforçar uma visão segundo a qual homens não têm o que aprender com nem podem ser ensinados por mulheres. Destaca-se que as intervenções costumam produzir resultados discrepantes, e são poucas as medidas que foram testadas em diferentes contextos. Sendo assim, para evitar reforçar estereótipos ou outras

consequências indesejadas e avaliar os efeitos das medidas tomadas, os sistemas educacionais devem considerar com cautela as especificidades do conteúdo de cada programa.

### Responsabilidade pelas tarefas domésticas

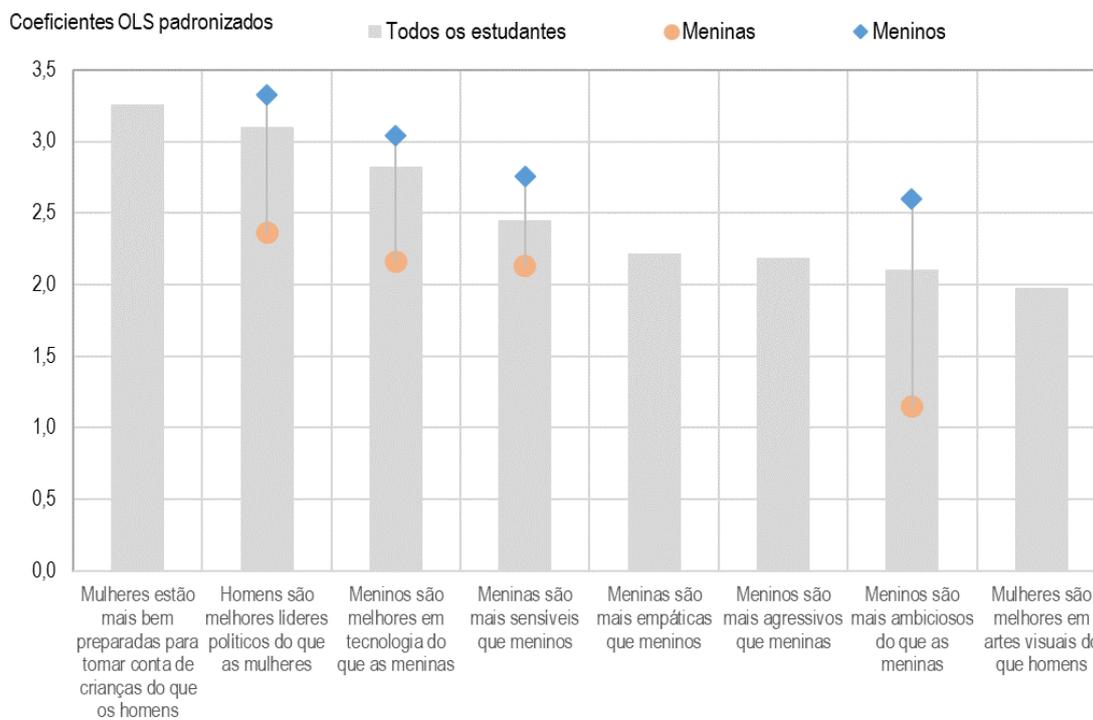
Embora a maior parte das mulheres em idade ativa dos países-membros da OCDE esteja empregada, os papéis de gênero nos trabalhos domésticos e de cuidado têm se mantido notavelmente inalterados (OECD, 2017<sup>[16]</sup>). Na média dos países da OCDE, as mulheres gastam duas vezes mais tempo do que os homens em tarefas não remuneradas, como limpar, cozinhar e cuidar dos filhos (OECD, n.d.<sup>[17]</sup>). Por outro lado, homens dedicam uma parcela consideravelmente maior de seu tempo ao trabalho remunerado e ao ócio na comparação com mulheres. Nesta seção, investiga-se o encargo pelas responsabilidades domésticas segundo a perspectiva dos estudantes, assim como a relação entre a divisão do trabalho nos lares se relaciona com as competências socioemocionais dos estudantes e os níveis de estereótipos de gênero dos jovens.

#### ***Quando os dois pais/responsáveis participam das tarefas domésticas, os estudantes são menos propensos a concordar com estereótipos de gênero***

Estudantes que vivem em lares nos quais ambos os pais/responsáveis são responsáveis pelas tarefas domésticas concordam menos com estereótipos de gênero em comparação àqueles cujas familiares mulheres são as principais responsáveis, em média (ver Figura 4.8). Nota-se que às vezes esse efeito é mais acentuado para meninos, isto é, a tendência de que eles concordem, por exemplo, que meninos são mais ambiciosos do que meninas ou que homens são melhores líderes políticos do que mulheres pode ser ainda menor nos casos em que os parentes do gênero masculino e do gênero feminino participam igualmente das tarefas domésticas.

### Figura 4.8. Associação entre uma distribuição menos equitativa das tarefas domésticas na própria casa e concordância com estereótipos de gênero

Coefficientes de regressão da concordância de estudantes de 15 anos com estereótipos de gênero em relação ao índice de papel de gênero no lar, em função de gênero, na média dos territórios



Nota: os coeficientes estatisticamente significativos em um limiar de  $p < 0,05$  estão preenchidos com cor; os coeficientes não significativos estão contornados. Os coeficientes de gênero não estão indicados nos casos em que a diferença dos efeitos de meninas e meninos não é significativa. O modelo controla por gênero, desempenho acadêmico, condição socioeconômica e antecedente de migração. Veja o Anexo A para saber como o índice de papel de gênero no lar foi calculado. Os vieses/estereótipos de gênero estão em ordem de tamanho do efeito sobre o índice de papel de gênero no lar.

Fonte: OCDE, base de dados da SSES 2023, Tabelas A4.19 e A4.20.

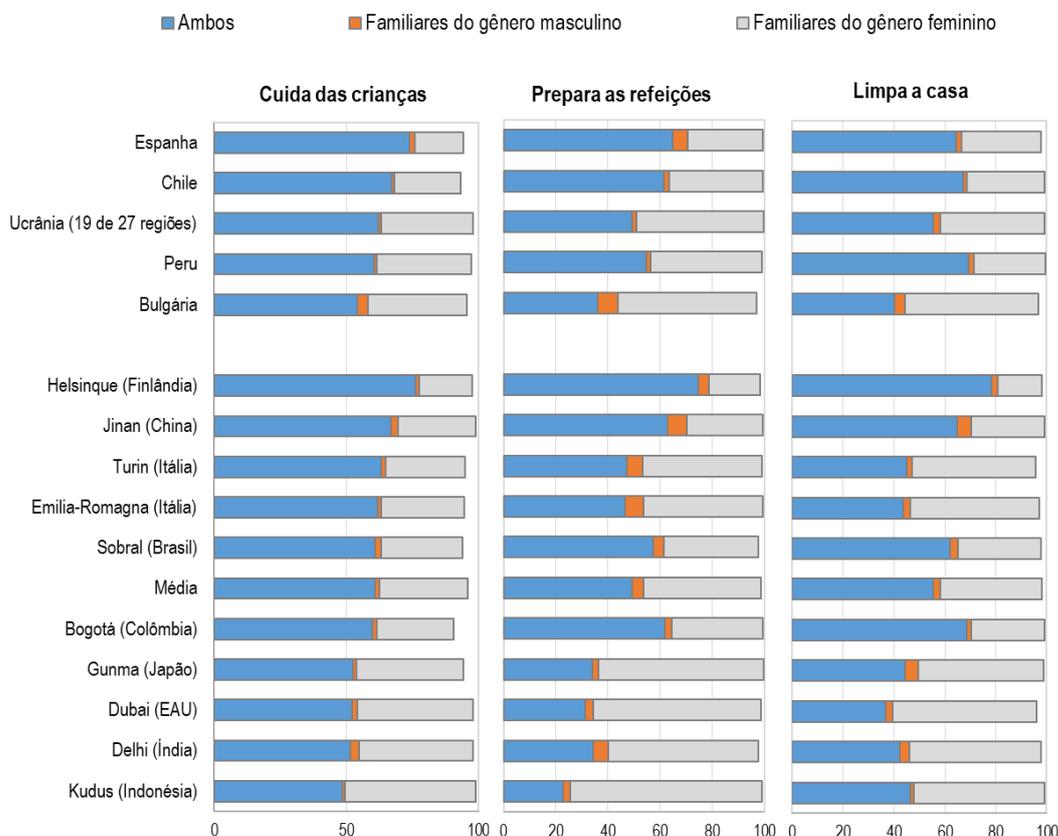
StatLink 2 <https://stat.link/jqy3k2>

### **As parentes mulheres dos estudantes costumam ser mais responsáveis pelas tarefas domésticas do que os parentes homens**

Foi muito mais comum em todos os territórios que os estudantes afirmassem que as parentes mulheres, e não os homens, eram as principais responsáveis pelas tarefas domésticas (ver Figura 4.9). Na média dos territórios, 45% dos estudantes afirmaram que as familiares do gênero feminino eram as principais responsáveis por preparar as refeições, 40% afirmaram que elas eram as responsáveis por limpar a casa e 33% afirmaram que elas eram responsáveis por cuidar de crianças, ao passo que menos de 5% afirmaram que tais responsabilidades cabiam aos familiares do gênero masculino. No entanto, observa-se uma considerável variação entre os territórios. No Chile, na Espanha, em Bogotá (Colômbia) e em Jinan (China), pelo menos 60% dos estudantes afirmaram que a responsabilidade pelo cuidado das crianças, pelo preparo das refeições e pela limpeza eram divididas entre os familiares homens e mulheres, enquanto em Helsinque (Finlândia) essa parcela ficou acima de 70%. Por outro lado, na Bulgária, em Delhi (Índia), em Dubai (EAU), em Gunma (Japão) e em Kudus (Indonésia), foi mais comum que a responsabilidade tanto pela limpeza quanto pelo preparo das refeições recaísse exclusivamente sobre as parentes mulheres em vez de serem divididas; nos territórios italianos (Emilia-Romagna e Turim), o mesmo foi observado para a tarefa de limpeza.

### Figura 4.9. Distribuição das responsabilidades pelas tarefas domésticas, por território

Porcentagem de estudantes de 15 anos que concordaram que o seguinte grupo é responsável por cada tarefa doméstica



Nota: os territórios estão em ordem decrescente de porcentagens de estudantes que concordam que o cuidado com as crianças é uma tarefa a ser dividida por homens e mulheres.

Fonte: OCDE, base de dados da SSES 2023, Tabela A4.9.

StatLink 2 <https://stat.link/jvs2c4>

Os resultados da SSES sugerem que uma divisão mais igualitária das responsabilidades domésticas pode promover nos estudantes crenças mais equitativas em relação aos papéis de gênero. No entanto, ainda que haja uma redução nos estereótipos de gênero entre os estudantes que vivem em lares mais igualitários, eles não foram erradicados. Uma explicação para tanto é que, mesmo nas casas em que as tarefas domésticas são uma responsabilidade dividida, é comum que caiba às mulheres a maior parcela de tais tarefas (OECD, 2023<sup>[18]</sup>). As normas sociais não só podem ser transformadas como de fato o são. O ingresso da mulher no mercado de trabalho e seu acesso ao direito de propriedade nas mais diversas áreas do mundo são apenas dois dos muitos exemplos. Ainda assim, no que diz respeito às tarefas domésticas, as mudanças nas crenças relacionadas a papéis de gênero têm se dado lentamente, do que decorre que uma grande quantidade de mulheres é obrigada a arcar com tal responsabilidade simultaneamente ao trabalho remunerado (Cookson et al., 2023<sup>[19]</sup>).

A SSES revela que, em uma pequena quantidade de sistemas com dados disponíveis (Bogotá [Colômbia], Peru e Ucrânia), os estudantes com pais/responsáveis que discordam de estereótipos de gênero são mais propensos a fazê-lo também (ver Tabelas A4.25 e A4.26). Ademais, observa-se algumas relações entre os estereótipos de gênero dos pais/responsáveis e as competências socioemocionais dos filhos. Por exemplo: a discordância parental com a afirmação “meninas são mais empáticas do que meninos” estabelece ligação com níveis de desenvolvimento mais altos em tolerância entre meninos nos três territórios, enquanto a

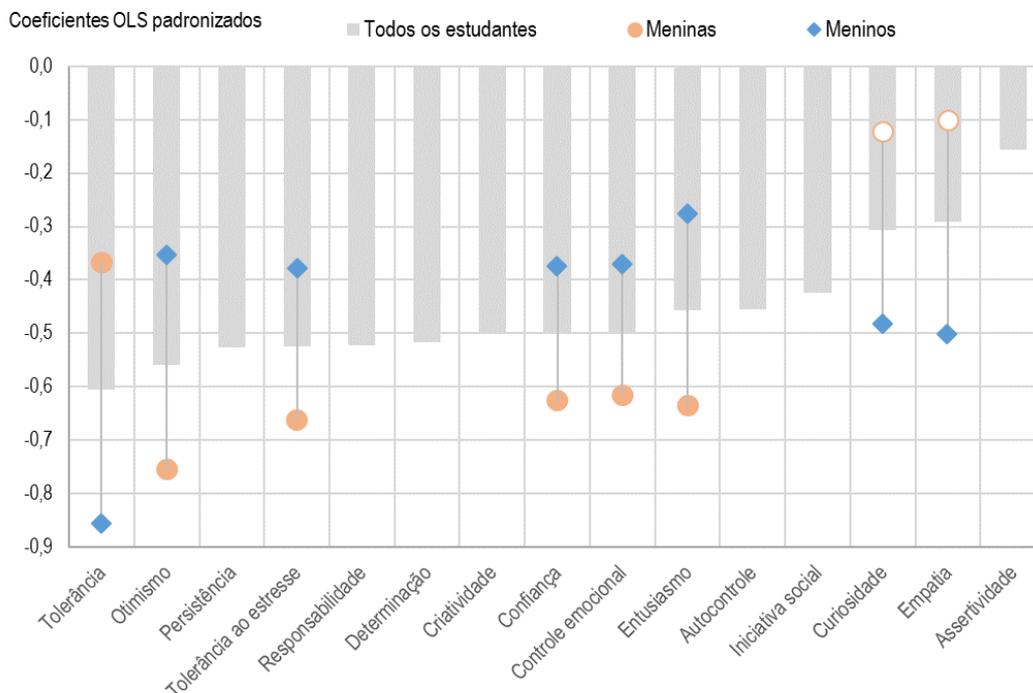
discordância com essa mesma afirmação ou com “meninas são mais sensíveis do que meninos” está associada a níveis de desenvolvimento mais altos entre meninas em curiosidade, assertividade ou ambas nos três sistemas (ver Tabelas A4.27 e A4.28). O exemplo parental claramente é um mecanismo fundamental de desafiar os estereótipos de gênero, especialmente para meninos (Giménez-Nadal, Mangiavacchi and Piccoli, 2019<sup>[20]</sup>). Não obstante, as escolas também têm o poder de desafiar as essas normas sociais. Uma área em que os sistemas educacionais podem exercer influência é o engajamento com os pais/responsáveis. Existem expectativas por parte da escola, como buscar uma criança doente ou se voluntariar para eventos, que se traduzem em demandas para as famílias, e essas demandas geralmente caem desproporcionalmente sobre as mães (Buzard, Gee and Stoddard, 2023<sup>[21]</sup>; Fleischmann and de Haas, 2016<sup>[22]</sup>). Um claro indicador disso fornecido pelos dados da SSES é aquele segundo o qual 80% dos respondentes do questionário dos pais/responsáveis nos oito territórios em que ele foi aplicado eram mulheres. A pandemia de coronavírus (covid-19) tornou ainda mais evidente essa questão já que, enquanto as escolas e demais serviços estavam fechados, sobrou para as mulheres a responsabilidade de cuidado com as crianças (OECD, 2021<sup>[23]</sup>; Alon et al., 2020<sup>[24]</sup>). Além disso, os estudos em geral mostram que o envolvimento ativo e regular dos pais/responsáveis com os filhos é preditor de uma série de consequências positivas, entre elas a redução de problemas comportamentais em meninos e de problemas psicológicos em jovens mulheres (Sarkadi et al., 2007<sup>[25]</sup>). Frisa-se, assim, a importância de favorecer a participação dos pais na educação escolar dos filhos e de promover uma distribuição mais igualitária das tarefas parentais.

***Estudantes de famílias em que a responsabilidade pelas tarefas domésticas é dividida entre homens e mulheres tendem a manifestar níveis de desenvolvimento mais altos nas competências socioemocionais***

Estudantes que vivem em casas nas quais a responsabilidade pelas tarefas domésticas – como limpar, cozinhar e cuidar das crianças – é dividida entre os homens e as mulheres tendem a manifestar níveis de desenvolvimento mais altos em todas as competências socioemocionais quando comparados àqueles que vivem em casas nas quais tais tarefas cabem principalmente às mulheres (ver Figura 4.10).

### Figura 4.10. Associação entre distribuição menos igualitária das tarefas domésticas na própria casa e competências socioemocionais dos estudantes

Coefficientes de regressão padronizados do índice de papéis de gênero no lar de estudantes de 15 anos em relação a competências individuais, em função de gênero, na média dos territórios



Nota: os coeficientes estatisticamente significativos em um limiar de  $p < 0,05$  estão preenchidos com cor; os coeficientes não significativos estão contornados. Os coeficientes de gênero não estão indicados nos casos em que a diferença dos efeitos de meninas e meninos não é significativa. O modelo controla por gênero, condição socioeconômica e antecedente de migração. Veja o Anexo A para saber como o índice de papel de gênero no lar foi calculado. As competências socioemocionais estão em ordem de tamanho do efeito sobre o índice de papéis de gênero no lar.

Fonte: OCDE, base de dados da SSES 2023, Tabelas A4.14 e A4.16.

StatLink 2 <https://stat.link/qe0i1n>

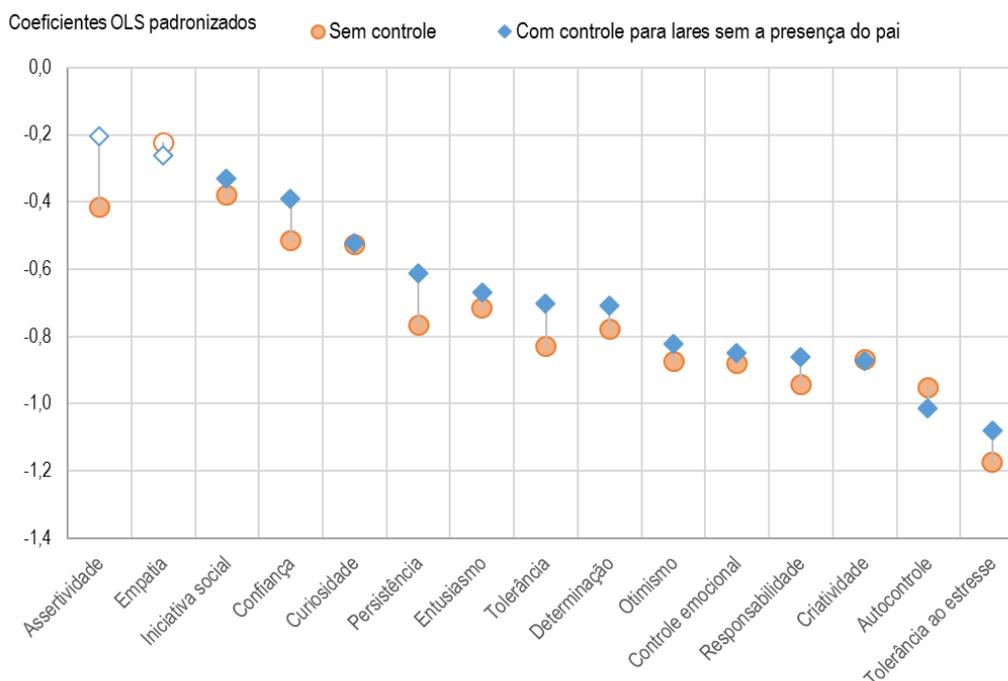
De acordo com a SSES, geralmente as meninas manifestam níveis de desenvolvimento piores em competências de regulação emocional (controle emocional, tolerância ao estresse e otimismo), confiança e entusiasmo, ao passo que meninos tendem a ter níveis de desenvolvimento mais baixos em tolerância e empatia. No entanto, por trás dessas médias há uma enorme variação, e o ambiente doméstico dos estudantes a explica em parte. Nos lares em que as responsabilidades domésticas são divididas, tanto meninos quanto meninas apresentam níveis de desenvolvimento mais altos em tolerância na média dos territórios, contudo esse aumento tende a ser mais pronunciado nos meninos em diversos territórios (Chile, Espanha, Bogotá [Colômbia], Sobral [Brasil] e Turim [Itália]). A divisão das responsabilidades domésticas está associada a aumentos acentuados em empatia entre meninos do que entre meninas na Bulgária, na Espanha, em Bogotá (Colômbia), em Dubai (EAU), na Emilia-Romagna (Itália) e em Gunma (Japão). Similarmente, a associação positiva entre uma divisão mais igualitária das tarefas domésticas e as competências de regulação emocional, confiança e entusiasmo entre as meninas é maior do que entre os meninos no Peru, na Ucrânia, em Bogotá (Colômbia), em Delhi (Índia), em Dubai (EAU) e na Emilia-Romagna (Itália) para pelo menos uma das competências mencionadas. Esses resultados são promissores na medida em que sugerem que ambientes domésticos nos quais homens e mulheres dividem tarefas como limpar e cozinhar poderiam contribuir para reduzir as disparidades de gênero nas competências socioemocionais. Contudo, estamos falando de um entre vários fatores que exercem efeito sobre as disparidades de gênero,

portanto não se trata aqui de uma solução milagrosa. As disparidades de gênero nessas competências se mostraram mais amplas em Helsinque (Finlândia) e nos territórios italianos (Emilia-Romagna e Turim) (OECD, 2024<sup>[11]</sup>), porém a proporção de estudantes nesses territórios que afirmaram que as responsabilidades domésticas eram divididas entre homens e mulheres foi similar à média ou superior a ela. O dado sugere que, muito embora a equidade nos lares deva ser um objetivo a perseguir com o propósito de promover uma série de efeitos positivos, as estratégias de redução das disparidades de gênero nas competências socioemocionais precisam ser multifacetadas.

Um fator que talvez confunda a associação observada entre responsabilidades domésticas e competências socioemocionais dos estudantes é a estrutura familiar. É provável que os estudantes que vivem com apenas um dos pais/responsáveis atribuam as tarefas domésticas àquele com quem convivem a maior parte do tempo, e é mais comum que seja a mãe do que o pai. Utilizando dados do questionário dos pais/responsáveis da SSES relativos a Bogotá (Colômbia), Peru e Ucrânia, o efeito pode ser corrigido. A Figura 4.11 apresenta a associação entre iniquidade nas responsabilidades domésticas e competências dos estudantes antes e depois do controle para lares sem a presença do pai nesses territórios. Ainda que a força da associação se reduza um pouco para algumas competências nos territórios mencionados, a maior parte se mantém parecida, e a associação continua sendo consistente.

**Figura 4.11. Associação entre distribuição menos equitativa das tarefas domésticas no próprio lar e competências socioemocionais dos estudantes antes e depois do controle para lares sem o pai em um subconjunto de territórios**

Coefficientes de regressão padronizados do índice de papéis de gênero no lar de estudantes de 15 anos em relação a competências individuais, em função de gênero, na média de Bogotá (Colômbia), Peru e Ucrânia



Nota: os coeficientes estatisticamente significativos em um limiar de  $p < 0,05$  estão preenchidos com cor; os coeficientes não significativos estão contornados. O modelo controla por de gênero, condição socioeconômica e antecedente de migração. Veja o Anexo A para saber como o índice de papel de gênero no lar foi calculado. As competências socioemocionais estão em ordem do tamanho do efeito sobre o índice de papéis de gênero no lar ajustado para lares sem o pai.

Fonte: OCDE, base de dados da SSES 2023, Tabelas A4.14 e A4.15.

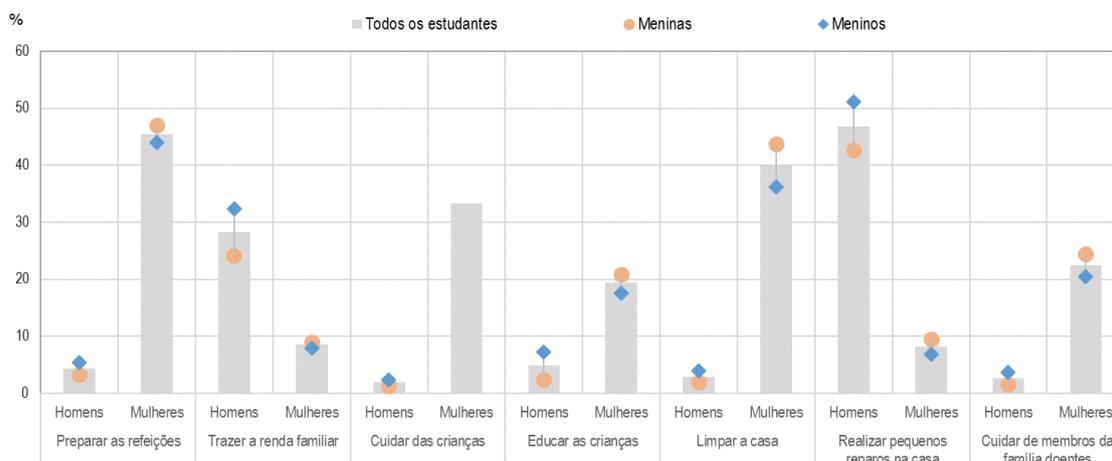
StatLink 2 <https://stat.link/4b02xe>

**Meninos são mais propensos do que meninas a afirmar que os familiares homens são responsáveis pela renda da casa, mesmo quando ambos os responsáveis têm emprego de tempo integral**

Mais meninos do que meninas afirmam que os parentes do gênero masculino são responsáveis pela renda da casa (ver Figura 4.12), o que sugere que meninas por vezes conferem maior reconhecimento à contribuição das familiares mulheres às finanças familiares; que meninos tendem a conferir menor reconhecimento; ou ambos. Na média dos territórios, 32% dos meninos atribuem a responsabilidade pela renda da casa aos familiares homens, em comparação a 24% das meninas. As diferenças de gênero nas perspectivas dos estudantes a esse respeito são mais acentuadas na Bulgária, em Delhi (Índia), em Helsinque (Finlândia) e em Jinan (China), ao passo que em Gunma (Japão) não houve diferença.

**Figura 4.12. Membros da família responsáveis por diferentes tarefas domésticas**

Porcentagem de estudantes de 15 anos que relatam que membros homens ou mulheres da família são responsáveis por diferentes tarefas em casa, em função de gênero, na média dos territórios



Nota: as porcentagens de gênero não estão indicadas nos casos em que a diferença entre meninas e meninos não é estatisticamente significativa em um limiar de  $p < 0,05$ .

Fonte: OCDE, base de dados da SSES 2023, Tabelas A4.9 e A4.10.

StatLink 2 <https://stat.link/tb49xg>

Embora menos meninas e meninos afirmem que são os familiares homens os responsáveis pela renda familiar quando ambos os pais/responsáveis têm emprego de tempo integral, ainda se observa diferenças de gênero semelhantes nas respostas. Na média dos territórios, 14% das meninas que vivem em lares nos quais ambos os pais/responsáveis trabalham em período integral afirmam que os familiares homens são os principais responsáveis pela renda familiar, em comparação a 23% dos meninos (ver Tabela A4.12).

Comparando-se com a renda familiar, as diferenças de gênero nas perspectivas dos estudantes acerca de tarefas como preparar as refeições e limpar a casa foram mais variáveis. Na média dos territórios, cerca de metade tanto das meninas quanto dos meninos afirmou que a responsabilidade pelo preparo das refeições era dividida entre familiares homens e mulheres. Entretanto, foram observadas diferenças de gênero em alguns sistemas. Em Helsinque (Finlândia), mais meninos do que meninas (27% dos meninos contra 14% das meninas) afirmaram que o preparo das refeições era uma responsabilidade das familiares mulheres, e não dos homens, e diferenças de gênero semelhantes são observadas no que diz respeito a suas perspectivas das responsabilidades pelas tarefas de limpeza da casa e de cuidado com as crianças. Por outro lado, vê-se o oposto em Bogotá (Colômbia), Gunma (Japão) e Sobral (Brasil),

onde as meninas são mais propensas do que os meninos a afirmar que as obrigações domésticas são responsabilidade principalmente das familiares mulheres.

Que fatores contribuiriam para as diferentes perspectivas? Talvez em alguns territórios os pais/responsáveis estimulem em suas filhas, mais do que nos filhos, a ideia de que as tarefas domésticas são divididas; em outros, é possível que as próprias meninas participem mais das tarefas de casa do que os meninos, de modo que sejam mais propensas a considerá-las uma responsabilidade das mulheres. Embora o mecanismo não esteja claro e sejam necessários mais estudos, os resultados mostram que as perspectivas de meninos e de meninas diferem entre si não apenas em relação a questões mais hipotéticas, mas também em relação a questões aparentemente objetivas, como a de quem realiza quais tarefas em sua própria casa.

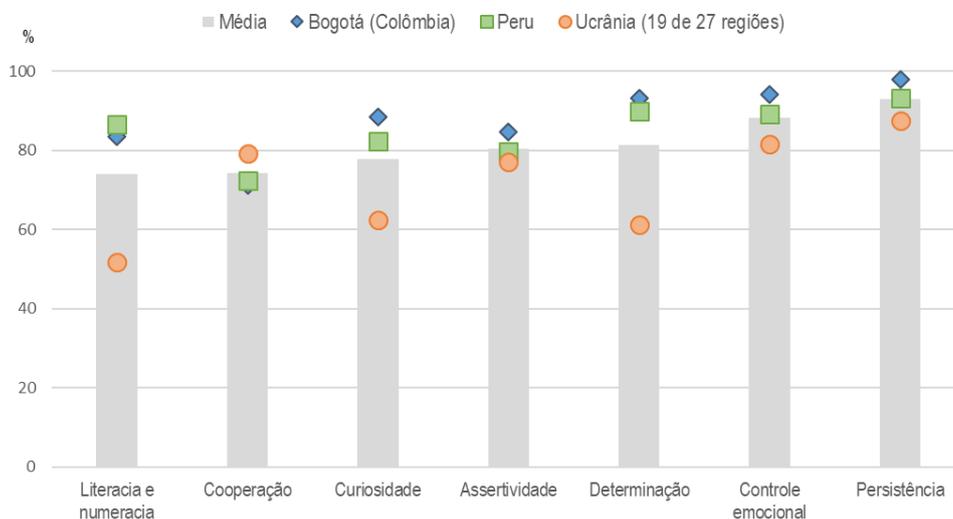
### ***As escolas podem contestar os estereótipos de gênero, porém envolver os pais/responsáveis e outros cuidadores nessa tarefa é também fundamental***

São muitas as formas pelas quais as escolas podem fomentar a igualdade de gênero e questionar os estereótipos de gênero, como, por exemplo, incluir a promoção da igualdade de gênero entre as metas curriculares; revisar os materiais de ensino e aprendizagem com vista a remover representações estereotipadas de homens e mulheres; preparar o corpo escolar para perceber e tomar providências em relação a vieses de gênero (Brussino and McBrien, 2022<sup>[10]</sup>). Ainda assim, uma vez que as famílias têm papel importante na formação de estereótipos de gênero, trabalhar em conjunto com pais/responsáveis e outros cuidadores é fundamental. Alguns sistemas fornecem aos pais/responsáveis recursos práticos a fim de ajudá-los a compreender as questões que giram em torno da igualdade de gênero e promover mudanças em casa. A própria SSES é um recurso que poderia ser utilizado para ajudar os pais/responsáveis a refletir sobre questões relevantes e implicações. Entre os resultados que poderiam instigar tais conversas, temos as crenças dos estudantes acerca dos papéis de homens e mulheres e as disparidades de gênero nas competências socioemocionais, assim como o envolvimento dos estudantes em bullying, os indicadores de saúde e bem-estar e as aspirações de carreira.

Os dados dos pais/responsáveis de três territórios (Bogotá [Colômbia], Peru e Ucrânia) deixam claro que a absoluta maioria deles considera que as competências socioemocionais são importantes para o desenvolvimento e o bom sucesso dos filhos, a ponto de competências como persistência e controle emocional serem mais valorizadas do que o letramento e a alfabetização matemática (ver Figura 4.13). Nos três territórios, praticamente todos os pais/responsáveis concordam que são responsáveis pelo desenvolvimento das competências socioemocionais dos estudantes (96% na média dos três territórios), mais até do que outros grupos, incluindo os próprios estudantes (87%) e os professores (73%) (ver Figura 4.14). Os resultados sugerem que, nesses territórios, talvez seja mais eficaz para o engajamento de pais/responsáveis focar na contribuição que a promoção da igualdade de gênero oferece às competências socioemocionais dos estudantes, em vez da associação com o desempenho acadêmico. Entretanto, nota-se que a maioria dos respondentes do questionário dos pais/responsáveis nesses territórios era formada pelas mães/responsáveis dos estudantes, de modo que não está claro se os padrões de respostas seriam outros entre os pais/responsáveis homens.

**Figura 4.13. Concordância dos pais/responsáveis sobre a importância das competências para o desenvolvimento e bom sucesso dos filhos, em um subconjunto de territórios**

Porcentagem de pais/responsáveis de estudantes de 15 anos que classificaram cada competência como importante ou muito importante para o desenvolvimento e bom sucesso dos filhos, na média de Bogotá (Colômbia), Peru e Ucrânia

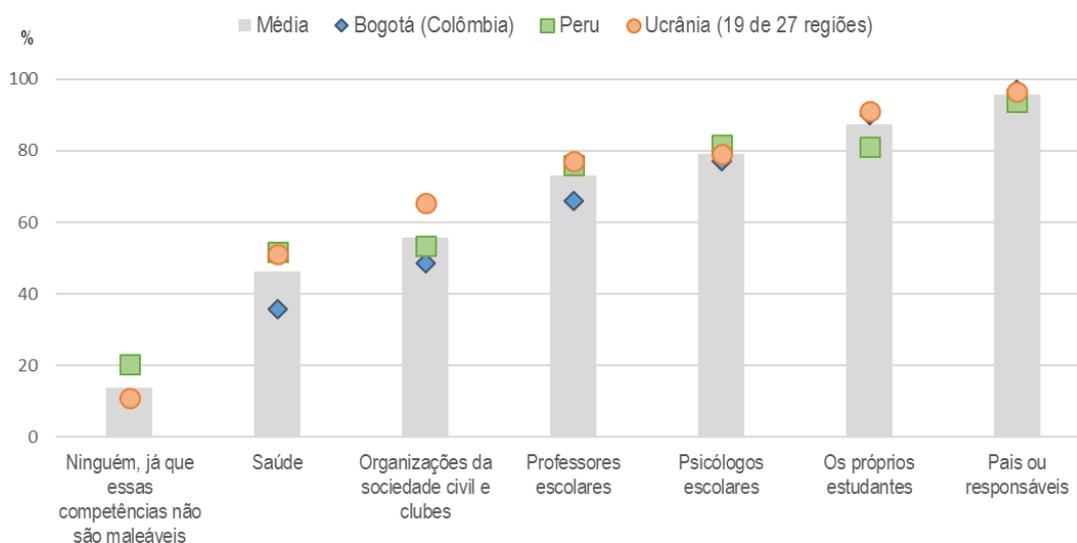


Fonte: OCDE, base de dados da SSES 2023, Tabela A4.29.

StatLink 2 <https://stat.link/u7ez94>

**Figura 4.14. Visões dos pais/responsáveis a respeito de quem é responsável pelo desenvolvimento das competências socioemocionais dos estudantes, em um subconjunto de territórios**

Porcentagem de pais/responsáveis de estudantes de 15 anos que concordaram que cada grupo deveria ser responsável por desenvolver as competências socioemocionais dos estudantes, na média de Bogotá (Colômbia), Peru e Ucrânia



Fonte: OCDE, base de dados da SSES 2023, Tabela A4.30.

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

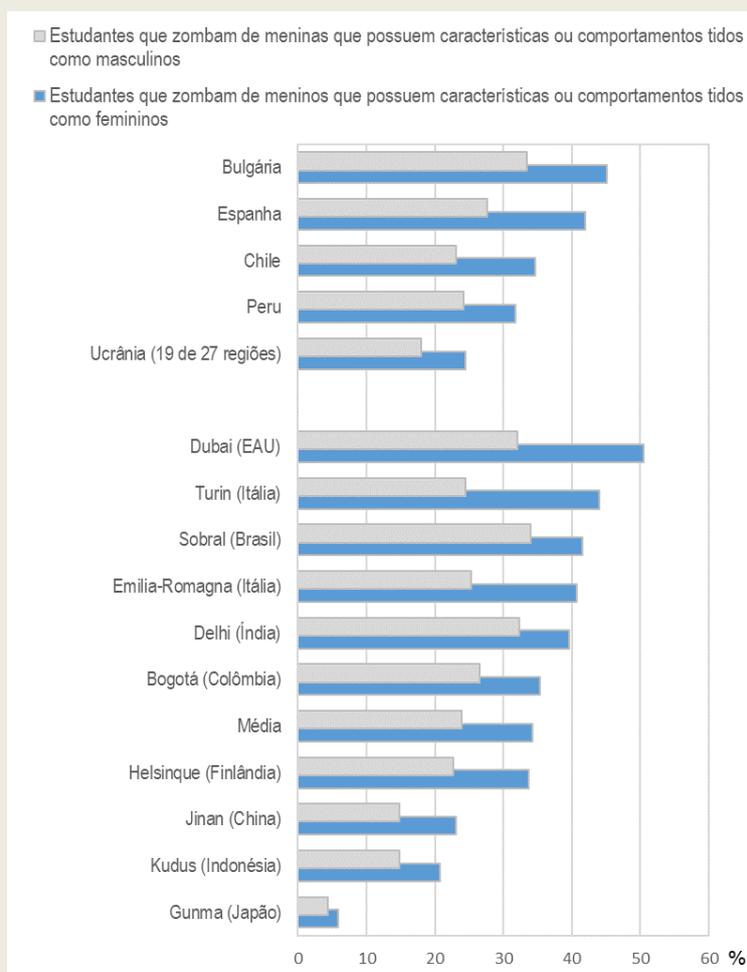
#### Quadro 4.1. Estereótipos de gênero e bullying

Comportamentos de bullying contra estudantes que não se conformam aos estereótipos de gênero é uma das maneiras pelas quais as imposições de gênero tradicionais se perpetuam nas escolas. Meninos que não se conformam aos padrões de gênero estereotípicos tendem a sofrer mais bullying do que meninas. Na média dos territórios, 34% dos estudantes concordaram que, em suas escolas, os meninos que manifestam características ou comportamentos em desconformidade com os estereótipos de gênero são alvo de ridicularização, ao passo que 24% afirmaram o mesmo em relação às meninas.

Ao mesmo tempo que a não conformidade a estereótipos de gênero pode ser um fator de risco quanto a ser vítima de bullying, uma alta conformidade com papéis de gênero estereotípicos está associada à perpetração de bullying entre meninos (Loverno et al., 2020<sup>[26]</sup>). Ambientes escolares em que os estudantes classificam certas competências como masculinas ou femininas ou em que sentem que podem sofrer bullying por expressar características ou comportamentos não conformes aos padrões de gênero podem desfavorecer seu desenvolvimento socioemocional.

#### Figura 4.15. Concordância com a afirmação de que estudantes que manifestam características não conformes aos estereótipos de gênero são ridicularizados na escola, por território

Porcentagem de estudantes de 15 anos que concordam ou concordam muito que estudantes que manifestam características não conformes aos padrões de gênero são ridicularizados na escola



Nota: os territórios estão em ordem decrescente de porcentagens de estudantes que concordam ou concordam muito que estudantes zombam de meninos que expressam características ou comportamentos tidos como femininos.

Fonte: OCDE, base de dados da SSES 2023, Tabela A4.33.

StatLink 2 <https://stat.link/1jy6nr>

## Expectativas de carreira dos estudantes

Os estereótipos de gênero, seja em casa, na escola ou na sociedade em geral, influenciam nas escolhas de estudo e de carreira de meninos e meninas (Master, 2021<sup>[27]</sup>; Ellemers, 2018<sup>[28]</sup>). No que diz respeito às expectativas de carreira, os padrões de gênero se fazem evidentes mesmo em crianças muito novas: meninas de 5 anos de idade são mais propensas a expressar aspirações em funções criativas ou de cuidado, ao passo que meninos de 5 anos tendem a aspirar empregos nos setores de transporte ou construção (OECD, 2020<sup>[7]</sup>). A influência exercida pelos estereótipos de gênero sobre as escolhas de carreira pode enraizar ainda mais a desigualdade, uma vez que profissões que são associadas a papéis de gênero tradicionalmente tidos como femininos, como a docência ou o cuidado, costumam ser mais mal remuneradas. Esta seção examina as expectativas de carreira de estudantes com competências socioemocionais similares e a relação entre estereótipos de gênero e aspirações.

### ***Entre estudantes com níveis de desenvolvimento similarmente altos em curiosidade e competências matemáticas, mais meninos pretendem seguir carreira na área de TIC, ciências e tecnologia, enquanto mais meninas pretendem seguir carreira na área de saúde***

No mundo inteiro, mulheres e meninas são sub-representadas nas profissões pertencentes às áreas de ciências, tecnologia, engenharia e matemática (STEM, na sigla em inglês) (OECD, 2017<sup>[29]</sup>), o que tem efeito em seu potencial de remuneração, já que os empregos nesses setores estão entre os mais bem pagos. As disparidades de gênero nas escolhas ocupacionais também podem tornar as mulheres – sobrerrepresentadas em funções administrativas e de serviço e sub-representadas em cargos gerenciais seniores – mais vulneráveis a demissões provocadas pelo avanço da automação. Da mesma forma, a influência feminina em tecnologias como a inteligência artificial, que vem moldando a sociedade em ritmo acelerado, acaba sendo reduzida, e a ausência de diversidade na força de trabalho é potencialmente prejudicial para a inovação e a produtividade (Gomez and Bernet, 2019<sup>[30]</sup>). Por sua vez, homens são menos propensos a ingressar em profissões como a docência e a enfermagem. A escassez de homens em funções de cuidado pode reforçar estereótipos de gênero segundo os quais elas são próprias de mulheres.

Mulheres e meninas possuem as competências necessárias para ter êxito nas carreiras em STEM (Charlesworth and Banaji, 2019<sup>[31]</sup>). Na média dos territórios, 8% das meninas têm desempenho alto em matemática e níveis de desenvolvimento altos em curiosidade, contra 6% dos meninos (classificados no quartil superior das duas competências em seu território). Contudo, considerando os estudantes com altos níveis nas duas competências, as meninas que manifestam a expectativa de seguir carreira em TIC, ciências ou engenharia totalizam cerca de metade dos meninos (ver Tabela 4.2). Ao mesmo tempo, os meninos com as mesmas competências que pretendem trabalhar na área de saúde totalizam mais da metade das meninas.

**Tabela 4.2. Expectativas futuras de carreira entre estudantes com altos níveis de curiosidade e alto desempenho em matemática, por território**

	Entre os estudantes no quartil superior tanto de curiosidade quanto de desempenho em matemática:								
	Estudantes no quartil superior tanto de curiosidade quanto de desempenho em matemática em seu território			Pretende seguir carreira em TIC, ciências ou engenharia			Pretende seguir carreira na área de saúde		
	Meninas	Meninos	Dif. de gênero	Meninas	Meninos	Dif. de gênero	Meninas	Meninos	Dif. de gênero
%	%	% dif.	%	%	% dif.	%	%	% dif.	
Bulgária	7,6	4,2	3,4	22,1	26,0	-4,0	27,5	8,3	19,3
Chile	5,1	2,3	2,8	16,5	32,3	-15,8	46,3	24,5	21,9
Peru	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Espanha	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Ucrânia	10,5	6,2	4,3	16,8	43,0	-26,3	17,2	6,6	10,6
Bogotá (Colômbia)	7,2	6,1	1,1	24,2	43,5	-19,3	29,4	12,6	16,7
Delhi (Índia)	8,5	7,1	1,4	4,5	19,3	-14,8	33,0	1,8	31,1
Dubai (EAU)	9,3	6,9	2,4	30,4	44,1	-13,7	33,1	21,0	12,1
Emilia-Romagna (Itália)	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Gunma (Japão)	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Helsinque (Finlândia)	7,2	6,2	1,0	9,0	18,3	-9,3	29,1	17,3	11,8
Jinan (China)	6,8	11,6	-4,8	26,9	26,1	0,8	15,7	8,5	7,2
Kudus (Indonésia)	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Sobral (Brasil)	6,2	6,3	-0,1	4,5	14,3	-9,8	51,1	24,2	26,9
Turim (Itália)	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Média	7,6	6,3	1,3	17,2	29,7	-12,5	31,4	13,9	17,5

Nota: os setores de TIC, ciências e tecnologia correspondem aos códigos 21, 25, 31 e 35 da Classificação Internacional Uniforme de Ocupações (Ciuo). O setor de saúde corresponde aos códigos 22, 32 e 2634 da Ciuo. As diferenças estatisticamente significativas ( $p < 0,05$ ) entre meninas e meninos estão em negrito.

Fonte: OCDE, base de dados da SSES 2023, Tabela A4.22.

StatLink 2 <https://stat.link/ms3lwc>

### ***Mais meninas do que meninos afirmam que suas notas e disponibilidade de apoio financeiro e as oportunidades de formação e emprego exercem importante influência em sua escolha de carreira***

Possuir as competências necessárias é apenas um fator que influencia na escolha de carreira dos estudantes. Estes também precisam se interessar pela área escolhida e sentir confiança nas próprias habilidades. Questões de ordem prática ou estrutural, como a disponibilidade de formação e as oportunidades de emprego, também podem impactar. Perguntou-se aos estudantes quão importante era uma série de influências (como notas escolares e expectativas dos pais/responsáveis) em seus planos de carreira. Na média dos territórios, mais de 75% tanto das meninas quanto dos meninos afirmaram que as oportunidades de emprego existentes, seus próprios talentos, a pretensão salarial e as opções disponíveis de formação acadêmica ou técnica foram fatores importantes ou muito importantes em sua escolha (ver Tabela A4.23).

Observou-se algumas diferenças de gênero nas influências de carreira dos estudantes. Em todos os territórios à exceção de Gunma (Japão), mais meninas afirmaram que suas notas foram um importante fator para a escolha (83% das meninas na média dos territórios, em comparação a

74% dos meninos), ao mesmo tempo que mais meninas afirmaram que considerações práticas como disponibilidade de opções de formação acadêmica ou técnica, auxílio financeiro e oportunidades de emprego tiveram relevância.

A alta proporção de estudantes, na maioria dos territórios, que citam notas, talentos e hobbies como fatores relevantes sublinha a importância que os interesses e a avaliação que os estudantes fazem das próprias habilidades têm na escolha de carreira. Na maior parte dos territórios, as meninas que pretendem seguir carreira em TIC, ciências ou tecnologia se mostraram mais propensas a afirmar que seus hobbies ou talentos foram fatores importantes em sua escolha de carreira do que aquelas que pretendem trabalhar na área de saúde (ver Tabela A4.24). Foi o caso das meninas da Bulgária, do Chile, de Dubai (Emirados Árabes Unidos), da Emilia-Romagna (Itália), de Gunma (Japão), de Jinan (China), de Kudus (Indonésia), do Peru, da Espanha e da Ucrânia no que diz respeito a hobbies, a talentos ou a ambos. Por outro lado, na maioria dos territórios não se nota diferença na importância conferida aos talentos ou hobbies para a escolha de carreira entre meninos que pretendem trabalhar nesses setores. O dado sugere que desenvolver hobbies relacionados e reconhecer os próprios talentos pode ter sido particularmente formativo para meninas que pretendem trabalhar em TIC, ciências ou tecnologia.

### ***A discordância com estereótipos de gênero está associada a expectativas de carreira menos gênero-normativas em uma pequena minoria de territórios***

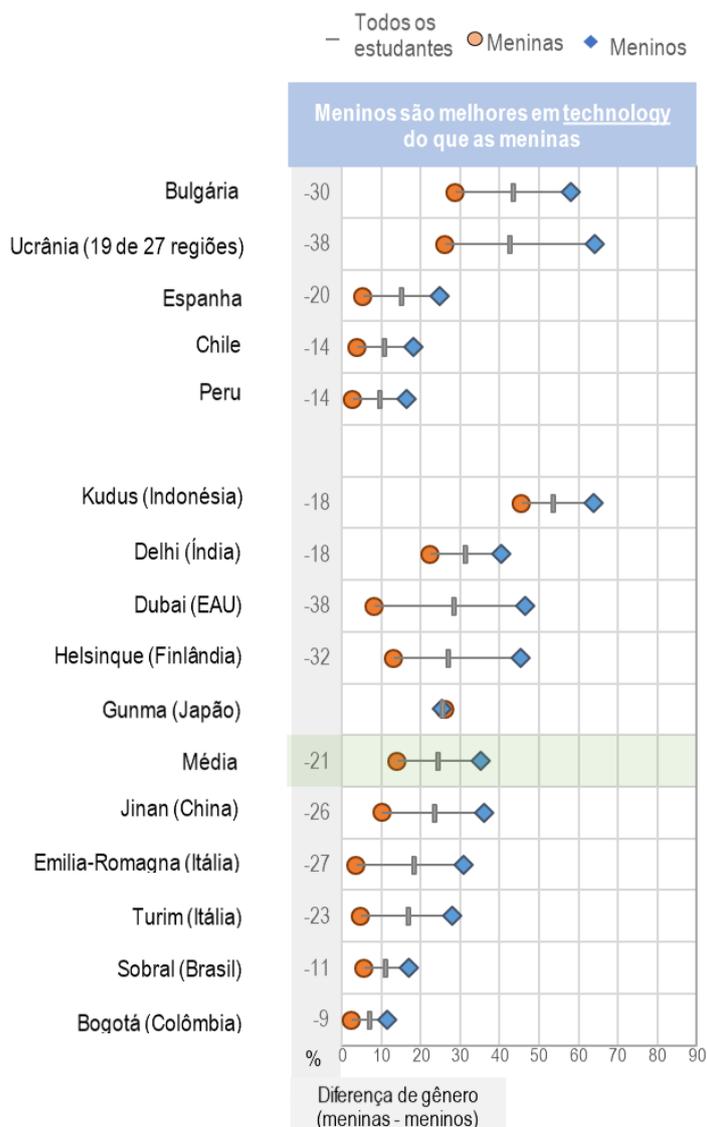
Os estereótipos de gênero podem perpetuar ideias segundo as quais profissões em STEM são para homens ou funções de cuidado são para mulheres. Tais crenças podem influenciar na percepção dos estudantes das próprias competências e na busca por hobbies em área relacionadas. A crença de que meninos são melhores em matemática, por exemplo, pode afetar negativamente a autoeficácia das meninas e limitar os horizontes de carreira que elas consideram lhes estar abertos (Zander et al., 2020<sup>[32]</sup>). Na média dos territórios, 24% dos estudantes concordavam que meninos são melhores em tecnologia do que meninas (ver Figura 4.16). Os maiores níveis dessa crença entre os estudantes foram observados na Bulgária, em Kudus (Indonésia) e na Ucrânia. Ela também foi mais comum entre meninos do que entre meninas em todos os territórios à exceção de Gunma (Japão). Na média dos territórios, 35% dos meninos concordavam que meninos são melhores em tecnologia, contra 14% das meninas. As diferenças de gênero mais amplas em relação a essa crença se deram em Dubai (Emirados Árabes Unidos), Helsinque (Finlândia) e Ucrânia. Como discutido anteriormente neste capítulo, crenças segundo as quais mulheres são mais aptas para tarefas de cuidado podem influenciar nas aspirações de carreira dos estudantes em áreas como enfermagem e docência.

Meninas que concordaram que meninos são melhores em tecnologia se mostraram menos propensas a manifestar a expectativa de trabalhar em TIC, ciências ou engenharia no Peru, na Espanha e na Ucrânia na comparação com aquelas que discordaram, enquanto nos demais territórios não houve diferenças (ver Tabela A4.21). Meninos que discordaram que meninas são mais empáticas do que meninos manifestaram a mesma probabilidade de trabalhar na área de saúde do que meninos que concordaram com tal afirmação, menos na Bulgária, onde a concordância com ela foi associada a maiores aspirações nessa carreira. Na Espanha e em Turim (Itália), meninos que discordavam que mulheres são mais capacitadas do que homens para cuidar de crianças se mostraram mais propensos a pretender trabalhar na área de saúde do que outros meninos. A ausência de associações entre crenças estereotípicas e aspirações de carreira na maioria dos territórios talvez seja um reflexo de que preconceitos explícitos entre os próprios estudantes exerçam uma influência relativamente pequena em suas escolhas de carreira. É possível que os estudantes sustentem, por exemplo, que diversas ocupações são próprias para homens e mulheres ao mesmo tempo que tomam decisões de carreira em consonância com os estereótipos sociais. A maior concordância com uma série de estereótipos entre os meninos, incluindo que meninos são melhores em tecnologia, também sugere que crenças desse tipo constatadas entre homens e meninos podem exercer maior influência do que quando constatadas entre mulheres e meninas.

Os resultados indicam que, para ajudar os estudantes a considerar uma gama maior de opções de carreira, os sistemas educacionais precisam fazer mais do que somente enfrentar os estereótipos de gênero explícitos. Programas de intervenção voltados a aumentar a diversidade em diversas profissões são uma das ferramentas utilizadas para combater as disparidades, principalmente para atrair meninas a carreiras na área de STEM. Possibilitar aos estudantes oportunidades de desenvolver e praticar suas competências e expô-los a modelos de conduta (via mentoria, oportunidades de networking etc.) estão entre os recursos mais comuns dessas intervenções (Palid et al., 2023<sup>[33]</sup>). Medidas assim podem contribuir para que meninas desenvolvam autoeficácia em ciências e matemática, especialmente nos territórios em que os vieses de gênero explícitos entre as meninas já não são frequentes. Outra ação que as escolas podem tomar é favorecer o acesso igualitário e a participação em atividades extracurriculares relevantes. Amplos estudos encontram que meninos participam muitos mais de clubes de computação – por exemplo, de programação e codificação – do que meninas e passam uma parte maior de seu tempo livre em atividades relacionadas (OECD, 2024<sup>[34]</sup>; Dabney et al., 2012<sup>[35]</sup>). Nos locais em que a participação em tais atividades é voluntária, o envolvimento das meninas pode sofrer influência das imposições de gênero vigentes na escola e na sociedade em geral. Existem algumas evidências de ações que estão tendo efeitos positivos. Tanto em Helsinque (Finlândia) quanto em Bogotá (Colômbia), mais meninas afirmaram pretender trabalhar em TIC, engenharia ou tecnologia em 2023 em comparação a 2019, o que reduziu a discrepância de gênero nessas expectativas (OECD, 2024<sup>[1]</sup>). Por outro lado, não houve nesses territórios nenhuma alteração significativa nas diferenças de gênero no que diz respeito à expectativa de trabalhar nas áreas de saúde ou educação entre 2019 e 2023. Como ficou demonstrado neste capítulo, meninos frequentemente sustentam ideologias de gênero mais tradicionais do que meninas, e as expectativas de carreira dos meninos não são menos típicas em países caracterizados por crenças mais igualitárias. Destaca-se que disparidades de gênero no desejo de atuar com a docências são frequentemente maiores em países com crenças de gênero mais igualitárias (Han, Borgonovi and Guerriero, 2020<sup>[36]</sup>). Se não forem colocadas em prática políticas e intervenções com o objetivo explícito de ampliar as expectativas de carreira de meninos, a carência de representação em determinadas profissões poderá gerar disparidades ainda maiores dada a ausência de modelos masculinos.

### Figura 4.16. Concordância com a afirmação de que meninos são melhores em tecnologia do que meninas, por território

Porcentagem de estudantes de 15 anos que concordam ou concordam muito com o estereótipo de gênero a seguir, em função de gênero



Nota: apenas as diferenças estatisticamente significativas em um limiar de  $p < 0,05$  estão indicadas pelo nome do território. Os territórios estão em ordem decrescente de porcentagens de estudantes que concordam ou concordam muito que meninos são melhores em tecnologia do que meninas.

Fonte: OCDE, base de dados da SSES 2023, Tabelas A4.2 e A4.4.

StatLink 2 <https://stat.link/d9fq1>

### Principais ações para fomentar a igualdade de gênero

Os capítulos anteriores deste volume delinearão maneiras pelas quais as políticas, as práticas e os ambientes escolares podem nutrir o crescimento socioemocional. De igual modo, como se discutiu no presente capítulo, as escolas estão em posição favorável para contestar estereótipos de gênero e promover um desenvolvimento das competências socioemocionais que seja mais equitativo. Contudo, os ambientes domésticos dos estudantes também exercem influência central na aprendizagem socioemocional e na formação de padrões de gênero. Sendo assim, para alcançar progressos ainda maiores, são necessárias políticas e intervenções que se voltem

tanto para o ambiente escolar quanto para o doméstico – incluída aí uma divisão mais equitativa das responsabilidades domésticas não remuneradas – e favoreçam um compromisso positivo entre escolas e famílias. Promissoramente, a aprendizagem socioemocional pode fornecer uma base de apoio para o envolvimento familiar e, com isso, proporcionar discussões mais amplas com pais e responsáveis sobre os pontos fortes e os pontos a desenvolver de seus filhos. Os resultados da SSES analisados neste capítulo também mostram que, se por um lado os esforços para fomentar a igualdade de gênero aparentemente geraram efeitos positivos na crença das meninas acerca dos papéis e direitos da mulher, por outro é necessário priorizar o envolvimento dos meninos, os quais costumam manifestar crenças mais estereotípicas.

A aprendizagem socioemocional se dá em todos os âmbitos da vida dos estudantes, e todos os estudantes devem ter oportunidades, seja na escola, em casa ou na sociedade, de desenvolver e expressar suas competências socioemocionais, sem o empecilho de imposições e expectativas estereotípicas. Em última análise, o desenvolvimento e a avaliação dessas competências, entre as quais persistência, tolerância ao estresse, empatia e cooperação, podem contribuir para que os estudantes atinjam seu pleno potencial e construam sociedades mais prósperas, igualitárias e coesas.

## Anexo 4.A. Tabelas do Capítulo 4

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

**Tabela 4.3. Tabelas do Capítulo 4 – Fomentando a igualdade de gênero**

3. Tabela	4. Título
Tabela A4.1	Vieses/estereótipos de gênero
Tabela A4.2	Vieses/estereótipos de gênero (agregado)
Tabela A4.3	Vieses/estereótipos de gênero, em função de gênero
Tabela A4.4	Vieses/estereótipos de gênero, em função de gênero (agregado)
Tabela A4.5	Associação entre vieses/estereótipos de gênero e competências socioemocionais
Tabela A4.6	Associação entre vieses/estereótipos de gênero e competências socioemocionais, em função de gênero
Tabela A4.7	Expectativas socioemocionais de gênero
Tabela A4.8	Expectativas socioemocionais de gênero, em função de gênero
Tabela A4.9	Papéis de gênero no lar
Tabela A4.10	Papéis de gênero no lar, em função de gênero
Tabela A4.11	Papéis de gênero no lar – Estudantes que vivem em casas nas quais ambos os pais/responsáveis trabalham em período integral
Tabela A4.12	Papéis de gênero no lar – Estudantes que vivem em casas nas quais ambos os pais/responsáveis trabalham em período integral, em função de gênero
Tabela A4.13	Papéis de gênero no lar, em função de características dos estudantes
Tabela A4.14	Associação entre papéis de gênero no lar e competências socioemocionais
Tabela A4.15	Associação entre papéis de gênero no lar e competências socioemocionais – Estudantes que vivem em casas apenas com a mãe
Tabela A4.16	Associação entre papéis de gênero no lar e competências socioemocionais, em função de gênero
Tabela A4.17	Expectativas de gênero gerais
Tabela A4.18	Expectativas de gênero gerais, em função de gênero
Tabela A4.19	Associação entre papéis de gênero no lar e vieses/estereótipos de gênero
Tabela A4.20	Associação entre papéis de gênero no lar e vieses/estereótipos de gênero, em função de gênero
Tabela A4.21	Associação entre vieses de gênero e aspirações de carreira em ciências e tecnologia ou no setor de saúde, em função de gênero
Tabela A4.22	Disparidades de gênero no potencial e na expectativa de seguir carreira em ciências, tecnologia e engenharia
Tabela A4.23	Razões para escolher carreiras em função de gênero
Tabela A4.24	Razões para escolher carreiras em função de gênero e aspirações de carreira em ciências e tecnologia ou no setor de saúde
Tabela A4.25	Associação entre pais/responsáveis e estereótipos de gênero dos estudantes – Meninas são mais empáticas do que meninos –, em função de gênero
Tabela A4.26	Associação entre pais/responsáveis e estereótipos de gênero dos estudantes – Meninas são mais sensíveis do que meninos –, em função de gênero
Tabela A4.27	Associação entre estereótipos de gênero dos pais/responsáveis e competências socioemocionais, em função de gênero – Meninas são mais empáticas do que meninos
Tabela A4.28	Associação entre estereótipos de gênero dos pais/responsáveis e competências socioemocionais, em função de gênero – Meninas são mais sensíveis do que meninos
Tabela A4.29	Importância das competências socioemocionais/cognitivas – Questionário dos pais/responsáveis
Tabela A4.30	Responsabilidade pelo desenvolvimento de competências socioemocionais/cognitivas – Questionário dos pais/responsáveis
Tabela A4.31	Estudantes que vivem em casas nas quais ambos os pais/responsáveis trabalham em período integral
Tabela A4.32	Violência de gênero
Tabela A4.33	Violência de gênero (agregado)

## Referências bibliográficas

- Alon, T. *et al.* (2020), *The Impact of COVID-19 on Gender Equality*, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA, <https://doi.org/10.3386/w26947>. [24]
- Brussino, O. e J. McBrien (2022), "Gender stereotypes in education: Policies and practices to address gender stereotyping across OECD education systems", *OECD Education Working Papers*, n. 271, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/a46ae056-en>. [10]
- Buzard, K., L. Gee e O. Stoddard (2023), "Who you gonna call? Gender Inequality in external demands for parental involvement", *SSRN Electronic Journal*, <https://doi.org/10.2139/ssrn.4456100>. [21]
- Charlesworth, T. e M. Banaji (2019), "Gender in science, technology, engineering, and mathematics: Issues, causes, solutions", *The Journal of Neuroscience*, v. 39, n. 37, p. 7.228-7.243, <https://doi.org/10.1523/jneurosci.0475-18.2019>. [31]
- Cookson, T. *et al.* (2023), "Social norms, gender and development: A review of research and practice", *UN-Women Discussion Paper Series*, n. 42, UN-Women, New York, <http://www.unwomen.org/sites/default/files/2023-10/discussion-paper-social-norms-gender-anddevelopment-a-review-of-research-and-practice-en.pdf>. [19]
- Cruickshank, V. *et al.* (2019), "How do male primary teachers negotiate expectations to perform gendered roles in their schools?", *The Australian Educational Researcher*, v. 47, n. 2, p. 307-322, <https://doi.org/10.1007/s13384-019-00337-z>. [14]
- Dabney, K. *et al.* (2012), "Out-of-school time science activities and their association with career interest in STEM", *International Journal of Science Education, Part B*, v. 2, n. 1, p. 63-79, <https://doi.org/10.1080/21548455.2011.629455>. [35]
- Ellemers, N. (2018), "Gender stereotypes", *Annual Review of Psychology*, v. 69, n. 1, p. 275-298, <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-122216-011719>. [28]
- Fleischmann, F. e A. de Haas (2016), "Explaining parents' school involvement: The role of ethnicity and gender in the Netherlands", *The Journal of Educational Research*, v. 109, n. 5, p. 554-565, <https://doi.org/10.1080/00220671.2014.994196>. [22]
- Fluchtmann, J., M. Keese e W. Adema (2024), "Gender equality and economic growth: Past progress and future potential", *OECD Social, Employment and Migration Working Papers*, n. 304, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/fb0a0a93-en>. [3]
- Giménez-Nadal, J., L. Mangiavacchi e L. Piccoli (2019), "Keeping inequality at home: The genesis of gender roles in housework", *Labour Economics*, v. 58, p. 52-68, <https://doi.org/10.1016/j.labeco.2019.03.006>. [20]
- Gomez, L. e P. Bernet (2019), "Diversity improves performance and outcomes", *Journal of the National Medical Association*, v. 111, n. 4, p. 383-392, <https://doi.org/10.1016/j.jnma.2019.01.006>. [30]
- Han, S., F. Borgonovi e S. Guerriero (2020), "Why don't more boys want to become teachers? The effect of a gendered profession on students' career expectations", *International Journal of Educational Research*, v. 103, p. 101645, <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101645>. [36]

- King, T. *et al.* (2021), "Gender stereotypes and biases in early childhood: A systematic review", *Australasian Journal of Early Childhood*, v. 46, n. 2, p. 112-125, <https://doi.org/10.1177/1836939121999849>. [6]
- Loverno, S. *et al.* (2020), "Who Engages in Gender Bullying? The Role of Homophobic Name-Calling, Gender Pressure, and Gender Conformity", *Educational Researcher*, v. 50, n. 4, p. 215-224, <https://doi.org/10.3102/0013189x20968067>. [26]
- Master, A. (2021), "Gender stereotypes influence children's STEM motivation", *Child Development Perspectives*, v. 15, n. 3, p. 203-210, <https://doi.org/10.1111/cdep.12424>. [27]
- Mihira, L. *et al.* (2021), "Gender inequality represented in English textbooks: A literature review", *Jurnal Ilmu Sosial dan Humaniora*, v. 10, n. 3, p. 576, <https://doi.org/10.23887/jish-undiksha.v10i3.39209>. [9]
- OECD (2024), *Education at a Glance 2024: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/c00cad36-en>. [12]
- OECD (2024), "School environment and creative thinking", in *PISA 2022 Results (Volume III): Creative Minds, Creative Schools*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/1f9af1ef-en>. [34]
- OECD (2024), *Social and Emotional Skills for Better Lives: Findings from the OECD Survey on Social and Emotional Skills 2023*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/35ca7b7c-en>. [1]
- OECD (2023), *Health at a Glance 2023: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/7a7afb35-en>. [5]
- OECD (2023), *Joining Forces for Gender Equality: What is Holding us Back?*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/67d48024-en>. [4]
- OECD (2023), *SIGI 2023 Global Report: Gender Equality in Times of Crisis*, Social Institutions and Gender Index, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/4607b7c7-en>. [18]
- OECD (2021), "Caregiving in crisis: Gender inequality in paid and unpaid work during COVID-19", *OECD Policy Responses to Coronavirus (COVID-19)*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/3555d164-en>. [23]
- OECD (2020), *Early Learning and Child Well-being: A Study of Five-year-Olds in England, Estonia, and the United States*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/3990407f-en>. [7]
- OECD (2017), *The Pursuit of Gender Equality: An Uphill Battle*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264281318-en>. [16]
- OECD (2017), "The under-representation of women in STEM fields", in *The Pursuit of Gender Equality: An Uphill Battle*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264281318-10-en>. [29]
- OECD (s.d.), *Time use database*, <https://www.oecd.org/en/data/datasets/time-use-database.html> (acessado em 1º ago. 2024). [17]
- Palid, O. *et al.* (2023), "Inclusion in practice: a systematic review of diversity-focused STEM programming in the United States", *International Journal of STEM Education*, v. 10, n. 1, <https://doi.org/10.1186/s40594-022-00387-3>. [33]

- Sarkadi, A. *et al.* (2007), "Fathers' involvement and children's developmental outcomes: A systematic review of longitudinal studies", *Acta Paediatrica*, v. 97, n. 2, p. 153-158, <https://doi.org/10.1111/j.1651-2227.2007.00572.x>. [25]
- 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>. [15]
- Stewart, R. *et al.* (2021), "Gendered stereotypes and norms: A systematic review of interventions designed to shift attitudes and behaviour", *Heliyon*, v. 7, n. 4, p. e06660, <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e06660>. [8]
- UNESCO (2022), *Leave No Child Behind: Global Report on Boys' Disengagement from Education*, UNESCO, <https://doi.org/10.54675/bdII3314>. [13]
- UNESCO/EQUALS Skills Coalition (2019), *I'd blush if I could: closing gender divides in digital skills through education*, UNESCO, <https://doi.org/10.54675/rapc9356>. [11]
- United Nations (2015), *Transforming our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. [2]
- Zander, L. *et al.* (2020), "When grades are high but self-efficacy is low: Unpacking the confidence gap between girls and boys in mathematics", *Frontiers in Psychology*, v. 11, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.552355>. [32]

## Anexo A. Informações técnicas

A OCDE gostaria de reconhecer e agradecer ao Instituto Ayrton Senna (São Paulo, Brasil) por seu apoio nos estágios de desenvolvimento do trabalho psicométrico da avaliação e à 2E Estudios y Evaluaciones, que conduziu o processamento e escalonamento dos dados para a avaliação principal da SSES 2023.

### 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 todas as avaliações, é suscetível a diversos possíveis erros de medida. 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 questionários de autorrelato sejam um método bem estabelecido para medir competências socioemocionais, eles estão sujeitos 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 enquanto preenche o 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. Para tanto, ela controla as tendências de resposta aquiescente nas competências socioemocionais dos estudantes. Em 2019, a SSES utilizou vinhetas de ancoragem para analisar vieses de grupo de referência e avaliou as competências socioemocionais dos estudantes por via direta (questionário do estudante) e indireta (questionários dos pais e dos professores) (OECD, 2021<sup>[1]</sup>). O padrão de resultados se mostrou similar para as avaliações direta e indireta das competências, e, diferentemente dos ajustes por aquiescência, as vinhetas de ancoragem em geral não aperfeiçoaram a avaliação para além do que já havia sido obtido. Sendo assim, apenas a avaliação direta das competências socioemocionais via autorrelatos dos estudantes foi usada em 2023, e as respostas foram controladas por aquiescência.

#### ***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, os quais podem resultar em medidas enviesadas. Tais estilos de resposta podem resultar em medidas tendenciosas e o cálculo de um índice de aquiescência foi sugerido como uma forma de modelar tais tendências de resposta para itens do tipo Likert (Primi

et al., 2020<sup>[2]</sup>). Uma forma de controlar a aquiescência é usar, para cada construto, uma escala balanceada que possua um conjunto de pares semânticos formados por itens positivos e negativos. A avaliação da SSES foi projetada de modo que cada escala possui tanto itens positivos quanto negativos para medir o construto avaliado. No entanto, os itens não eram exatamente balanceados. Para derivar um índice de aquiescência, 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 os índices 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 foram substituídos por novos entre a SSES 2019 e a SSES 2023 com o objetivo de refinar a avaliação de competências socioemocionais. Em sua maior parte, a análise das competências socioemocionais contida neste relatório se baseou nas “escalas principais”, constituídas por todos os itens da avaliação de competências da SSES 2023. Em todas as análises que abrangem os países e entidades subnacionais (chamados de “territórios”) participantes da SSES 2019 e da SSES 2023, foram utilizadas “escalas de tendência”, construídas com base apenas nos itens em comum entre os dois anos (“itens de tendência”), de modo a possibilitar a comparação dos resultados dos territórios participantes das duas rodadas. As escalas de tendência só foram usadas na análise nos casos em que itens de tendência ou índices relativos ao ambiente escolar ou doméstico estivessem disponíveis – por exemplo, o índice de senso de pertencimento dos estudantes foi medido em 2019 e 2023. A competência determinação foi medida na SSES 2019 como “competência adicional”, constituída por itens que avaliavam outras competências (OECD, 2021<sup>[1]</sup>). 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>[3]</sup>) e o Relatório Técnico da SSES 2023 (OECD, forthcoming<sup>[4]</sup>) explicam em detalhes os procedimentos de escalonamento e validação de todas as escalas. A presente seção traz 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 dos itens 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>[3]</sup>).

As análises dos dados da SSES compreenderam uma série de modelagens e etapas analíticas iterativas. Essas etapas incluíram a realização de 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 os grupos das diferentes rodadas (Rodada 1 e Rodada 2). Além disso, os modelos MGCFA foram estimados usando-se 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 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 eles não compõem os dados usados para estimar os parâmetros de escalonamento da avaliação direta dos estudantes.

Na testagem da invariância da medida, três modelos diferentes foram especificados e comparados:

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 intergrupar. 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 créditos parciais generalizados (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**

5.	6. Coortes de idade	7. Gênero	8. 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 dos índices de questionário

Várias das medidas da SSES exprimem índices que sintetizam as respostas dos estudantes, diretores e professores a uma série de perguntas afins. Há três tipos diferentes de índice:

Os **índices simples** são construídos por meio de uma transformação aritmética ou de uma recodificação de um ou mais itens que 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 *status* socioeconômico de pais e responsáveis (HISEI, na sigla em inglês).

Os **índices compostos complexos** se baseiam em uma combinação de dois ou mais índices. O índice de *status* econômico, social e cultural (ESCS) é uma pontuação composta derivada de três indicadores relacionados ao contexto familiar.

Os **índices de escala** são construídos por meio da combinação de múltiplos itens projetados para medir um construto latente subjacente. Os índices foram escalonados utilizando-se o GPCM, salvo indicação em contrário.

## Índices simples

### ***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 sua data de nascimento. 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 componentes curriculares: 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.

### ***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.

### ***Grau de escolaridade dos pais/responsáveis***

No questionário do estudante, perguntou-se aos respondentes qual era o grau de escolaridade 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, 2017<sup>[5]</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 escolaridade 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/responsáveis, este foi o dado computado como o grau de escolaridade mais alto.

### ***Máximo status ocupacional dos pais/responsáveis***

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>[6]</sup>). O *status* ocupacional máximo dos pais/responsáveis (HISEI) corresponde à maior pontuação ISEI entre os dois pais/responsáveis ou à única pontuação ISEI disponível, quando só há dado relativo a um dos pais/responsáveis. Uma pontuação ISEI mais alta indica um *status* ocupacional mais elevado.

### ***Visão compartilhada sobre o impacto das competências socioemocionais***

Classificou-se como escolas com visão compartilhada entre o corpo escolar acerca dos efeitos das competências socioemocionais aquelas em que todos os professores e o diretor concordavam (muito) com um efeito positivo específico das competências socioemocionais. A categorização foi feita de maneira separada para cada item das escalas de impacto das competências socioemocionais (TCQM10601/PRQM11801-TCQM10610/PRQM11810). Os resultados devem ser interpretados com cautela, pois a quantidade de escolas e de professores de cada escola participantes da SSES 2023 varia de acordo com o território (ver Tabela T2\_avgteachsch\_mean).

### ***Visão compartilhada sobre a responsabilidade pelo desenvolvimento das competências socioemocionais***

Classificou-se como escolas com visão compartilhada entre o corpo escolar acerca da responsabilidade pelo desenvolvimento das competências socioemocionais aquelas em que todos os professores e o diretor responderam “sim” para a responsabilidade de um grupo em particular (por exemplo, “professores da escola em geral”, “pais ou responsáveis”). A categorização foi feita de maneira separada para cada item das escalas de responsabilidade pelo desenvolvimento de competências socioemocionais (PRQM11901/TCQM10701-PRQM11907/TCQM10707). Os resultados devem ser interpretados com cautela, pois a quantidade de escolas e de professores de cada escola participantes da SSES 2023 varia de acordo com o território (ver Tabela T2\_avgteachsch\_mean).

## **Índices de escala**

### ***Perpetração de bullying***

Para medir o envolvimento dos estudantes em bullying na posição de perpetrador (*ST\_BULLYPERP*), perguntou-se a eles com que frequência (“Nunca ou quase nunca”, “Algumas vezes por ano”, “Algumas vezes por mês”, “Uma vez por semana ou mais”) haviam tido os seguintes comportamentos nos últimos 12 meses: “Eu ridicularizei outros estudantes”, “Eu espalhei boatos maldosos sobre outros estudantes”, “Eu deixei outros estudantes de fora de atividades e brincadeiras de propósito”, “Eu ameacei outros estudantes”, “Eu tomei ou destruí objetos que pertenciam a outros estudantes” e “Eu agredi fisicamente ou provoquei outros estudantes” (itens STQM15801-STQM15806). Quanto mais alta a ocorrência indicada pelo estudante, maior a pontuação dele na escala.

### ***Vitimação de bullying***

Para medir o envolvimento dos estudantes em bullying na posição de vítima (*ST\_BULLY*), perguntou-se a eles com que frequência (“Nunca ou quase nunca”, “Algumas vezes por ano”, “Algumas vezes por mês”, “Uma vez por semana ou mais”) haviam passado pelas seguintes

situações dentro dos últimos 12 meses: “Outros estudantes me ridicularizam”, “Outros estudantes espalharam boatos maldosos sobre mim”, “Outros estudantes me deixam de fora de atividades intencionalmente”, “Fui ameaçado por outros estudantes”, “Outros estudantes tomaram ou quebraram objetos que pertenciam a mim” e “Fui agredido fisicamente ou provocado por outros estudantes” (itens STQM15701-STQM15706). Quanto mais alta a ocorrência indicada pelo estudante, maior a pontuação dele na escala.

### ***Emoções na escola***

Os estudantes classificaram a frequência com que sentiram determinadas emoções na escola dentro do último ano (“Nunca ou quase nunca”, “Menos da metade do tempo”, “Cerca de metade do tempo”, “Mais da metade do tempo”, “Todo ou quase todo o tempo”). Para compor o índice de emoções positivas (*ST\_POSEMOT*), foram utilizados quatro itens do STQM155 referentes a emoções positivas (por exemplo, “confiante”, “motivado”, “feliz”). Para compor o índice de emoções negativas na escola (*ST\_NEGEMOT*), foram utilizados três itens referentes a emoções negativas (por exemplo, “ansioso”, “chateado” ou “irritado”). Quanto maior a frequência de emoções positivas ou negativas na escola, maior a pontuação na escala.

### ***Participação em atividades extracurriculares***

Para medir a participação dos estudantes em atividades extracurriculares (*ST\_EXTRACUR*), perguntou-se a eles com que frequência participavam em uma série de atividades extracurriculares (por exemplo, “Apresentação de teatro ou musical escolar”, “Atividades de voluntariado ou de assistência”). As respostas aos 11 itens (STQM15901-STQM15911), com opções de resposta em escala de 4 pontos (“Não participo”, “Uma vez por mês”, “Uma vez por semana”, “Mais de uma vez por semana”), foram escalonadas de acordo com o índice de *ST\_EXTRACUR*. Quanto mais alta a frequência de atividades extracurriculares indicada pelo estudante, maior a pontuação na escala.

### ***Estereótipos e vieses de gênero***

Os estudantes avaliaram sua concordância com os seguintes estereótipos e vieses de gênero: “Meninos são mais ambiciosos do que meninas”, “Homens são mais aptos à liderança política do que mulheres”, “Meninos são melhores em tecnologia do que meninas”, “Meninos são mais agressivos do que meninas”, “Mulheres são mais capacitadas do que homens para cuidar de crianças”, “Meninas são mais empáticas do que meninos”, “Mulheres são melhores do que homens em artes visuais” e “Meninas são mais sensíveis do que meninos” (itens STQM14601-STQM14608). Cada um dos itens incluídos na escala tinha cinco opções de resposta (“Discordo muito”, “Discordo”, “Não concordo nem discordo”, “Concordo” ou “Concordo muito”). Maiores pontuações na escala de estereótipos e vieses de gênero (*ST\_GENBIAS*) indicam maior concordância com estes; menores pontuações indicam maior discordância.

### ***Papéis de gênero no lar***

Para medir a distribuição das tarefas domésticas na residência dos estudantes, perguntou-se a eles se são os familiares homens, as familiares mulheres ou ambos os principais responsáveis pelas tarefas domésticas a seguir: preparar as refeições, cuidar dos filhos, limpar a casa e cuidar de familiares enfermos (itens STQM14901, STQM14903, STQM14905 e STQM14907). Uma pontuação mais alta na escala de papéis de gênero no lar (*ST\_HOMGEN*) indica que as familiares mulheres são as principais responsáveis pelas tarefas; uma pontuação mais baixa indica que as tarefas são divididas entre os familiares de ambos os sexos.

### ***Impacto das competências socioemocionais***

Professores e diretores avaliaram sua concordância com a tese de que as competências socioemocionais influem em uma série de consequências positivas (por exemplo, “Redução do absenteísmo e da evasão escolar”, “Aumento da participação e do envolvimento discente na escola”, “Melhora do bem-estar dos estudantes). As escalas *TC\_SESIMPAC* e *PR\_SESIMPACT* foram compostas pelos mesmos dez itens respondidos por diretores e professores (TCQM10601-TCQM10610 e PRQM11801-PRQM11810). Cada um dos itens incluídos na escala tinha cinco opções de resposta (“Discordo muito”, “Discordo”, “Não concordo nem discordo”, “Concordo” ou “Concordo muito”). Todos os itens da escala eram constituídos de enunciados afirmativos. Quanto maior a indicação de impacto das competências socioemocionais, relatados por professores e diretores, maior a pontuação nas escalas.

### ***Inclusão da aprendizagem socioemocional na formação docente***

Perguntou-se aos professores se algum dos tópicos listados a seguir fez parte de sua formação docente, programa de formação continuada, formações voltadas a outras qualificações profissionais ou atividades de desenvolvimento profissional. Eles deveriam escolher entre as opções de resposta a seguir: “Fez parte da minha formação profissional ou de programas de formação continuada ou de formações voltadas a outras qualificações profissionais”, “Fez parte das atividades de desenvolvimento profissional de que participei dentro dos últimos 12 meses” ou “Não foi abordado”. Foram elaboradas duas escalas com base nas respostas dos professores aos oito itens (TCQM10801-TCQM10808). Os professores que obtiveram pontuações mais altas na escala de inclusão da aprendizagem na formação docente (*TC\_SESITE1*) foram aqueles que receberam maior formação nos oito itens relativos ao ensino socioemocional, fosse nos últimos 12 meses ou em formações anteriores. Os professores que obtiveram pontuações mais altas na escala de inclusão da aprendizagem socioemocional na formação docente recente (*TC\_SESITE2*) foram aqueles que receberam maior formação nos oito itens relacionados ao ensino socioemocional dentro dos últimos 12 meses.

### ***Oportunidades de desenvolvimento das competências socioemocionais dos estudantes***

Perguntou-se aos professores com que frequência eles promoviam uma série de competências ou características em sua turma de referência (“Nunca”, “Em algumas aulas”, “Na maioria das aulas” ou “Em todas as aulas”). Os itens faziam referência a competências de cada um dos domínios avaliados na matriz da SSES 2023, incluindo “Ser assertivo, sociável e entusiasmado na presença de outras pessoas” (engajamento com os outros) ou “Ser persistente, responsável e autodisciplinado” (desempenho de tarefas). Os sete itens (TCQM11601-TCQM11607) na escala de oportunidades de desenvolvimento de competências socioemocionais criadas pelo(a) docente (*TC\_OPPODEV*) eram constituídos de enunciados afirmativos. Quanto maior a quantidade de oportunidades de desenvolvimento de competências socioemocionais proporcionadas em sala de aula, maior a pontuação.

### ***Relacionamentos estudante-estudante***

A questão STQM151 compilou o grau de concordância ou discordância dos estudantes com as afirmações acerca de seus relacionamentos na escola (por exemplo, “Meus colegas de classe são respeitosos comigo”, “Se eu chegar à aula chateado, meus colegas vão ficar preocupados comigo”). Foram usados seis itens para escalonar as respostas dos estudantes no índice de *ST\_STUCLASS*. Cada um dos seis itens incluídos na escala tinha quatro opções de resposta (“Discordo muito”, “Discordo”, “Concordo” ou “Concordo muito”). Um dos itens na escala tinha enunciado negativo e foi codificado reversamente antes do escalonamento. Quanto melhor o relacionamento entre o estudante e seus colegas de classe, mais alta a pontuação na escala.

### ***Fomento da aprendizagem socioemocional***

Perguntou-se aos diretores de que formas o desenvolvimento das competências socioemocionais dos estudantes era promovido em suas escolas (por exemplo, “O desenvolvimento dessas competências é uma das metas que compõem o plano educacional da escola”, “A implementação do desenvolvimento dessas competências faz parte dos regimentos disciplinares da escola”). Oito itens (PRQM1201-PRQM1208) foram incluídos na escala (*PR\_SESPRO*), com duas opções de resposta (“Não” ou “Sim”). Quanto maior o nível indicado pelos diretores de promoção da aprendizagem socioemocional na escola, maior a pontuação na escala.

### ***Senso de pertencimento***

A escala *ST\_BELONG* foi constituída por seis itens da questão STQM154, três dos quais tinham enunciado afirmativo (“Eu faço amizades com facilidade na escola”) enquanto os outros três tinham enunciado negativo (“Eu me sinto deslocado [ou excluído das atividades] na escola”). Cada um dos seis itens incluídos na escala tinha quatro opções de resposta (“Discordo muito”, “Discordo”, “Concordo” e “Concordo muito”). Quanto maior o sentimento de pertencimento indicado pelos estudantes, maior a pontuação na escala.

### ***Competências e ensino online e remoto***

Perguntou-se aos professores que indicaram terem dado aulas online ou remotamente dentro do último ano (TCQM12001) o quanto, em sua opinião, o desenvolvimento das diferentes competências ou características era prejudicado ou favorecido pelo ensino online ou remoto (“Muito prejudicado”, “Um pouco prejudicado”, “Não há diferença”, “Um pouco favorecido” ou “Muito favorecido”). Os seis itens (TCQM12301-TCQM12307) faziam referência a cada uma das competências avaliadas na SSES 2023, como, por exemplo, “controlar as próprias emoções, cultivar otimismo e lidar com estresse” (regulação emocional) ou “Estabelecer altos parâmetros para si mesmo e esforçar-se para cumpri-los” (determinação). Todos os itens eram constituídos de enunciados afirmativos. Quanto mais forte a visão dos professores de que o ensino online e remoto pode favorecer, em vez de prejudicar, a aprendizagem socioemocional, maior a pontuação no índice.

### ***Relacionamento estudante-professor***

Construiu-se um modelo de análise fatorial confirmatória (AFC) com itens relativos à percepção dos estudantes acerca de seus professores. Na primeira dimensão, *ST\_RELTEACH*, os estudantes classificaram sua concordância ou discordância com alguns enunciados sobre as próprias percepções do relacionamento entre estudantes e professores. Entre os enunciados, havia: “Os professores da minha escola demonstram respeito por mim” ou “Os professores da minha escola são simpáticos comigo”. Seis itens foram usados para escalonar as respostas dos estudantes no índice. Cada um dos seis itens tinha quatro opções de resposta (“Discordo muito”, “Discordo”, “Concordo” ou “Concordo muito”). Um dos itens apresentava enunciado negativo e foi codificado reversamente antes do escalonamento. Pontuações mais altas na escala correspondem a melhores relacionamentos com os professores tais como percebidos pelos estudantes.

### ***Estratégias de enfrentamento dos professores***

A questão TCQM128 solicitou aos professores que estimassem a frequência com que faziam uso de certas estratégias de enfrentamento ao estresse relacionado ao trabalho (por exemplo, “Preservar o senso de humor” ou “Praticar boas competências de relacionamento humano”). O índice *TC\_COPING*, baseado em nove itens, foi construído com as respostas a uma escala de

quatro pontos (“Nunca”, “Pouco”, “Com moderada frequência” e “Com muita frequência”). Pontuações mais altas na escala correspondem a uma maior quantidade de estratégias de enfrentamento ao estresse no trabalho. Todos os itens na escala tinham enunciado afirmativo.

### ***Eficácia docente***

Pedi-se aos professores para indicar o quanto se consideravam aptos a realizar uma série de tarefas pedagógicas na turma de referência (“Nem um pouco”, “Um pouco”, “Moderadamente” e “Muito”). Os itens da escala de eficácia abrangiam tarefas relativas à eficácia percebida para estimular o envolvimento dos estudantes (por exemplo, “Ajudar os estudantes a valorizar a aprendizagem”) e ao gerenciamento da turma (“Fazer com que os estudantes sigam as regras da sala de aula”). Além disso, a escala inclui tarefas relacionadas ao ensino socioemocional (“Compreender os sentimentos e emoções dos estudantes”). Todos os itens da escala tinham enunciado afirmativo.

Três escalas foram construídas com base nos 11 itens (TCQM11801-TCQM118011). O índice de eficácia docente geral (*TC\_SELFEFF*) foi derivado de todos os itens, e duas outras escalas foram construídas, cada uma com base em quatro itens, para medir a eficácia docente no envolvimento dos estudantes (*TC\_STSELFEFF*) e a eficácia docente no gerenciamento da turma (*TC\_CLSELFEFF*). Pontuações mais altas na escala correspondem a maiores níveis de eficácia docente geral tal como percebida, eficácia no envolvimento dos estudantes ou eficácia no gerenciamento de turma.

### ***Feedback docente***

Para medir o feedback fornecido pelos professores (*ST\_FEEDBACK*), perguntou-se aos estudantes com que frequência ocorriam os seguintes fatos em sua escola (STQM15201-STQM15203): “O professor me dá feedback dos meus pontos fortes”, “O professor me fala os pontos que ainda tenho a melhorar” e “O professor me diz como eu posso melhorar o meu desempenho”. Estavam disponíveis as seguintes opções de resposta, com uma escala de frequência de quatro pontos: “Nunca ou quase nunca”, “Em algumas aulas”, “Em muitas aulas” e “Em todas ou quase todas as aulas”. Três itens com enunciado afirmativo foram utilizados no índice. Quanto maior o feedback docente relatado pelos estudantes, maior o valor no índice.

## **Escalonamento relativo ao índice de condição socioeconômica**

Uma medida da condição socioeconômica dos pais/responsáveis foi derivada em cada território com base em três índices: máxima posição ocupacional dos pais/responsáveis (*HISEI*), máximo grau de escolaridade dos pais/responsáveis (*PARED*) e bens domésticos (*HOMEPOS*). O índice de bens domésticos (*HOMEPOS*) consiste nas posses do lar, nos recursos presentes no lar e na quantidade de livros existentes no lar. O *HOMEPOS* 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 do 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. 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, o ESCS foi constituído com base na média aritmética dos três indicadores após imputação e padronização.

## Itens simples

Além dos índices listados anteriormente, foram usados neste relatório os seguintes itens simples:

- importância das competências socioemocionais e das competências cognitivas, segundo os pais (PAQM12101-PAQM12107);
- responsabilidade pelo desenvolvimento das competências socioemocionais, segundo professores, diretores e pais (PRQM11901/TCQM10701/PAQM12201-PRQM11907/TCQM10707/PAQM12207);
- educação socioemocional na escola (PRQM12101 e PRQM12104);
- experiência docente com o ensino online/remoto (TCQM12001);
- fontes de informação dos professores (TCQM11701-TCQM11707);
- carga horária dos professores (TCQM10401-TCQM10409).

## Comparabilidade de escalas de avaliação socioemocional entre territórios

O Relatório Técnico da SSES 2019 (OECD, 2021<sup>[3]</sup>) e o Relatório Técnico da SSES 2023 (OECD, forthcoming<sup>[4]</sup>) explicam em detalhes os procedimentos de escalonamento e a validação de todos os dados do questionário contextual; já a presente seção fornece 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.

Para as amostras de estudantes de 15 anos, seus professores e diretores, a confiabilidade média de cada um dos índices de escala mencionados anteriormente foi superior a 0,7, assim como para cada território a não ser pelas exceções a seguir:

- perpetração de bullying: Gunma (Japão) (0,67);
- participação em atividades extracurriculares: Gunma (Japão) (0,38), Espanha (0,67), Ucrânia (0,70);
- emoções na escola (positivas): Delhi (Índia) (0,65);
- emoções na escola (negativas): Gunma (Japão) (0,65), Peru (0,60), Espanha (0,66), Turim e Emilia-Romagna (Itália) (0,69);
- papéis de gênero no lar: Delhi (Índia) (0,65), Dubai (Emirados Árabes Unidos) (0,69), Kudus (Indonésia) (0,63), Turim e Emilia-Romagna (Itália) (0,66), Ucrânia (0,64);
- relacionamentos estudante-estudante: Delhi (Índia) (0,65);
- senso de pertencimento: Bulgária (0,69), Delhi (Índia) (0,56);
- estratégias de enfrentamento docentes: Bulgária (0,64), Chile (0,67), Gunma (Japão) (0,69), Turim e Emilia-Romagna (Itália) (0,66);
- eficácia docente no envolvimento dos estudantes: México (0,67), Peru (0,55);

eficácia docente no gerenciamento de turma: Peru (0,69);  
feedback docente: Delhi (Índia) (0,62).

Para as amostras de estudantes de 10 anos, seus professores e diretores, a confiabilidade média de cada um dos índices de escala mencionados anteriormente foi superior a 0,7, assim como para cada território a não ser pelas exceções a seguir:

emoções na escola (negativas): Bogotá (Colômbia) (0,69), Sobral (Brasil) (0,67);  
Estereótipos e vieses de gênero: Sobral (Brasil) (0,69);  
papéis de gênero no lar: Kudus (Indonésia) (0,68), Ucrânia (0,69);  
relacionamentos estudante-estudante: Kudus (Indonésia) (0,69), Sobral (Brasil) (0,68);  
senso de pertencimento: Bogotá (Colômbia) (0,62), Kudus (Indonésia) (0,54), Sobral (Brasil) (0,62), Ucrânia (0,48);  
estratégias de enfrentamento docentes: Bogotá (Colômbia) (0,69), Helsinque (Finlândia) (0,68);  
eficácia docente no envolvimento dos estudantes: Bogotá (Colômbia) (0,67);  
feedback docente: Sobral (Brasil) (0,62), Ucrânia (0,69).

As exceções relativas à SSES 2019 constam do Relatório Técnico da SSES 2019 (OECD, 2021<sup>[3]</sup>).

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, para avaliar os 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 do método de estimação robusto de mínimos quadrados ponderados (WLSMV, na sigla em inglês) (Muthén, du Toit and Spisic, 1997<sup>[7]</sup>; Flora and Curran, 2004<sup>[8]</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 eles não compõem os dados usados para estimar os parâmetros de escalonamento do questionário contextual do estudante. 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 configuracional, modelo métrico e modelo escalar (ver descrição no subitem “Comparabilidade de escalas de avaliação socioemocional entre territórios”).

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). 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>[3]</sup>) e no Relatório Técnico da SSES 2023 (OECD, forthcoming<sup>[4]</sup>).

#### **Tabela A.2. Níveis de invariância da medida – escalas nos questionários do estudante, do professor e do diretor**

9.	10. Coorte de idade	11. Gênero	12. Território
Perpetração de bullying	Escalar	Escalar	Escalar
Vitimação de bullying	Escalar	Escalar	Escalar
Emoções na escola	Escalar	Escalar	Métrica
Participação em atividades extracurriculares	Escalar	Escalar	Métrica
Papéis de gênero no lar	Métrica	Escalar	Escalar
Estereótipos e vieses de gênero	Não invariante	Não invariante	Não invariante
Impacto das competências socioemocionais, segundo os professores	Não invariante	–	Não invariante
Impacto das competências socioemocionais, segundo os diretores	Escalar	–	Não invariante
Inclusão na formação docente	Escalar	–	Não invariante
Inclusão em formações docentes recentes	Escalar	–	Não invariante
Oportunidades para desenvolver competências socioemocionais	Escalar	–	Escalar
Relacionamentos estudante-estudante	Escalar	Escalar	Métrica
Senso de pertencimento	Não invariante	Não invariante	Não invariante
Relacionamentos estudante-professor e feedback docente	Escalar	Escalar	Métrica
Estratégias de enfrentamento docentes	Não invariante	–	Não invariante
Eficácia docente (geral)	Escalar	–	Não invariante
Eficácia docente no gerenciamento de turma	Escalar	–	Métrica
Eficácia docente no envolvimento dos estudantes	Escalar	–	Métrica
Competências e ensino online	Escalar	–	Não invariante

Nota: nos casos em que havia apenas três itens para escalonamento (feedback docente e emoções negativas), os modelos indicaram um ajuste perfeito e não puderam ser estimados devido à quantidade limitada de graus de liberdade. Por isso, estimou-se uma MGCFA com base em uma combinação dessas escalas com escalas relacionadas, por meio de modelos multidimensionais.

## Descrição do território, definição da população-alvo e observações

A população-alvo, isto é, o grupo de estudantes que se espera que seja representado pelos resultados da avaliação, apresenta pequenas diferenças entre os territórios. O questionário foi respondido por uma amostra aleatória dentro dessa população-alvo. A Tabela 3 traz 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, e tais diferenças devem ser consideradas nas análises.

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

13. Descrição do território	14. Definição da população-alvo	15. Advertência
A Bulgária é um país candidato à adesão à OCDE localizado na Europa.	Estudantes de 15 anos de escolas públicas e privadas.	Nenhuma.

13. Descrição do território	14. Definição da população-alvo	15. Advertência
	Listou 57.373 estudantes elegíveis para participar da SSES, distribuídos entre 1.091 escolas.	
O Chile 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 México 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 Peru 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 Espanha 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 Ucrânia 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.
Bogotá 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.
Delhi 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.
Dubai 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.
Emilia-Romagna é uma região localizada no norte da	Estudantes de 15 anos de escolas públicas e privadas.	Nenhuma.

13. Descrição do território	14. Definição da população-alvo	15. Advertência
Itália, um país-membro da OCDE.	Listou 22.594 estudantes elegíveis para participar da SSES, distribuídos entre 172 escolas.	
Gunma 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.
Helsinque é a capital da Finlândia, um país-membro da OCDE.	Estudantes de 10 e 15 anos de escolas 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.
Jinan 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.
Kudus 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.
Sobral 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.
Turim 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.

## Referências bibliográficas

- 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, n. 4, p. 466-491, <https://doi.org/10.1037/1082-989x.9.4.466>. [8]
- Ganzeboom, H. e D. Treiman (2003), "Three Internationally Standardised Measures for Comparative Research on Occupational Status", in *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). [6]
- Muthén, B., S. du Toit e D. Spisic (1997), *Robust Inference Using Weighted Least Squares and Quadratic Estimating Equations in Latent Variable Modelling with Categorical Outcomes*, [http://www.statmodel.com/bmuthen/articles/Article\\_075.pdf](http://www.statmodel.com/bmuthen/articles/Article_075.pdf). [7]
- 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>. [1]

- OECD (2021), *Survey on Social and Emotional Skills (SSES) Technical Report 2019*, OECD Publishing, Paris, <https://www.oecd.org/en/about/programmes/oecd-survey-on-social-and-emotional-skills.html>. [3]
- OECD (forthcoming), *Survey on Social and Emotional Skills (SSES) Technical Report 2023*, OECD Publishing, Paris. [4]
- Primi, R. *et al.* (2020), "Classical Perspectives of Controlling Acquiescence with Balanced Scales", in *Springer Proceedings in Mathematics and 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). [2]
- UNESCO (2017), *Data Mapping*, <http://uis.unesco.org/en/iscid-mappings>. [5]