

**COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NO NOVO ENSINO MÉDIO:  
INTERLOCUÇÃO COM AS RECOMENDAÇÕES DA OCDE**

**COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES EN LA NUEVA ENSEÑANZA  
SECUNDARIA: INTERLOCUCIÓN CON LAS RECOMENDACIONES DE LA OCDE**

**SOCIO-EMOTIONAL COMPETENCIES IN THE NEW HIGH SCHOOL: DIALOGUE  
WITH OECD RECOMMENDATIONS**



Maria José Pires Barros CARDOZO<sup>1</sup>  
e-mail: maria.cardozo@ufma.br



Maria Lília Imbiriba Sousa COLARES<sup>2</sup>  
e-mail: liliacolaress@gmail.com



Leandro SARTORI<sup>3</sup>  
e-mail: leandrosartorigoncalves@yahoo.com.br

**Como referenciar este artigo:**

CARDOZO, M. J. P. B.; COLARES, M. L. I. S.; SARTORI, L. Competências Socioemocionais no Novo Ensino Médio: Interlocução com as recomendações da OCDE. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. 00, e023110, 2023. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riace.v18i00.18166>



| Submetido em: 16/06/2023  
| Revisões requeridas em: 12/07/2023  
| Aprovado em: 20/09/2023  
| Publicado em: 29/11/2023

**Editor:** Prof. Dr. José Luís Bizelli  
**Editor Adjunto Executivo:** Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

<sup>1</sup> Universidade Federal do Maranhão (UFMA), São Luís – MA – Brasil. Professora do Departamento de Educação II. Doutora em Educação (UFC).

<sup>2</sup> Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), Santarém – PA – Brasil. Professora do Instituto de Ciências da Educação. Doutora em Educação (UNICAMP). Pesquisadora Produtividade CNPq – Brasil.

<sup>3</sup> Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro – RJ – Brasil. Professor do Departamento de Gestão de Sistemas Educacionais da UERJ. Doutor em Educação (UNICAMP).

**RESUMO:** Este texto objetiva situar a estratégia de formação de competências socioemocionais como parte da educação do trabalhador produtivo para a sociedade contemporânea. Sistematizamos os elementos teóricos para interpretação do mundo do trabalho, considerando como categorias a reestruturação produtiva toyostista, a financeirização e suas consequências para ampliação do precariado (HARVEY, 1992; 2018; ASSAD, 2014; MÉSZÁROS, 2002; ALVES, 2007). Nossa metodologia consiste no estudo de documentos da OCDE e do Brasil (OCDE, 2014; 2015; 2017; 2022; BRASIL, 2018) para demonstrar que existe uma tentativa internacional de promover uma governança nas políticas educacionais de modo que institucionalizem o ensino de competências socioemocionais na escola. Ao cotejar documentos internacionais com a Base Nacional Curricular Comum do Ensino Médio (BNCCEM) e a legislação da reforma do Ensino Médio, concluímos que o Brasil tem se alinhado a esta perspectiva, ficando evidente uma tendência de formação escolar das capacidades de adaptação às situações adversas, responsabilização dos indivíduos quando estes não se encaixarem em vínculos empregatícios formais e o estímulo a empreender para buscar renda.

**PALAVRAS-CHAVE:** Reforma do Ensino Médio. Competências socioemocionais. BNCCEM. OCDE.

***RESUMEN:** Este texto tiene como objetivo situar la estrategia de formación de habilidades socioemocionales como parte de la formación del trabajador productivo para la sociedad contemporánea. Sistematizamos los elementos teóricos para la interpretación del mundo del trabajo, considerando como categorías la reestructuración productiva toyostista, la financiarización y sus consecuencias para la expansión del precariado (HARVEY, 1992; 2018; ASSAD, 2014; MÉSZÁROS, 2002; ALVES, 2007). Nuestra metodología consiste en estudiar documentos de la OCDE y Brasil (OCDE, 2014; 2015; 2017; 2022; BRASIL, 2018) para demostrar que existe un intento internacional de promover la gobernanza en las políticas educativas para que institucionalicen la enseñanza de competencias socioemocionales en la escuela. Al comparar documentos internacionales con la Base Curricular Nacional Común de la Enseñanza Media (BNCCEM) y la legislación de la reforma de la enseñanza secundaria, concluimos que Brasil se ha alineado con esta perspectiva, evidenciando una tendencia de formación escolar de adaptabilidad a situaciones adversas, responsabilidad de los individuos cuando no encajan en los vínculos laborales formales y el estímulo a emprender para buscar renta.*

***PALABRAS CLAVE:** Reforma de la Enseñanza Secundaria. Competencias socioemocionales. BNCCEM. OCDE.*

***ABSTRACT:** This text aims to situate the strategy of formation of socio-emotional competencies as part of the education of the productive worker for contemporary society. We systematize the theoretical elements for the interpretation of the world of work, considering as categories the Toyostist productive restructuring, financialization and its consequences for the expansion of the precariat (HARVEY, 1992; 2018; ASSAD, 2014; MÉSZÁROS, 2002; ALVES, 2007). Our methodology consists of studying documents from the OECD and Brazil (OECD, 2014; 2015; 2017; 2022; BRASIL, 2018) to demonstrate that there is an international attempt to promote governance in educational policies so that they institutionalize the teaching of socio-emotional competencies in school. By comparing international documents with the National Common Curricular Base of High School (BNCCEM) and the legislation of the reform of High School, we conclude that Brazil has aligned itself with this perspective, making evident a trend of school formation of adaptability to adverse situations, accountability of individuals when they do not fit into formal employment ties and the stimulus to undertake to seek income.*

***KEYWORDS:** High school reform. Social-emotional skills. BNCCEM. OECD.*

## Introdução

O Ensino Médio no Brasil tem sido objeto de disputas e reformas que envolvem proposições para alterar sua organização, carga horária e currículo. Essas mudanças devem ser apreendidas como desdobramento da luta entre as classes dominantes e dominadas no modo de produção capitalista. A manifestação desses interesses divergentes situava-se, grosso modo, na dualidade estabelecida entre a formação propedêutica – estudos que permitem a inserção no nível superior – e a formação profissional – estudos para a inserção nas atividades produtivas. Atualmente, coloca-se a tendência de que o estudante possa “escolher” uma área de conhecimento para se aprofundar ou um curso técnico, em detrimento das demais áreas (KUENZER, 2017). Muitas vezes são acentuadas as relações de desigualdade na educação, garantindo às classes mais abastadas acesso aos saberes e uma qualificação fragmentada para os menos favorecidos.

É nesse contexto que destacamos a reforma do Ensino Médio, materializada pela Lei nº. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, e a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio - BNCCEM (BRASIL, 2018). Ambas foram formuladas com a participação de diversas organizações, tais como: Itaú (Unibanco), Bradesco, Santander, Gerdau, Natura, Volkswagen, Fundação Victor Civita, Fundação Roberto Marinho, Fundação Lemann, Todos pela Educação, e reforçaram os elementos estruturantes das competências socioemocionais defendidos pela OCDE e outros organismos internacionais. Esses institutos e membros do governo defendem que a estrutura de organização curricular direcione o trabalho pedagógico para a formação das habilidades socioemocionais que estejam alinhadas com o mercado de trabalho.

Neste texto, temos por objetivo situar a estratégia de formação de competências socioemocionais como parte da educação do trabalhador produtivo para a sociedade contemporânea, estudando a interlocução existente entre documentos internacionais e a BNCCEM. Para tanto, a metodologia empregada consiste na análise documental de textos produzidos pela OCDE (OCDE 2014; 2015; 2017; 2022) e sua comparação com a reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2017) e BNCCEM (BRASIL, 2018).

Face ao exposto, os aspectos que discorreremos no presente artigo situam-se no contexto da crise do capital, na reconfiguração da base produtiva, nas formas de organização do trabalho e formação da classe trabalhadora (HARVEY, 1992; 2018; ANTUNES, 2020; ALVES *et al.*, 2021). Apresentamos reflexões teóricas que situam a reforma do Ensino Médio no âmbito das demandas do capital, destacando o papel das competências socioemocionais

nas proposições feitas pela OCDE e suas repercussões nos documentos nacionais. Na conclusão, sintetizamos as principais questões abordadas ao longo do texto, cujas inferências nos levaram a evidências de que a reforma do Ensino Médio e o apelo às competências socioemocionais visam atender as mudanças impostas pela reestruturação produtiva, com propostas curriculares que seguem diretrizes exigidas pelo capital, de modo a manter as condições de sua reprodução.

### **A Pedagogia das Competências no Contexto da Reestruturação Produtiva**

O modo de produção capitalista impacta a organização econômica e a forma como se (re)estruturam os processos de trabalho. Segundo Mészáros (2002), são expressões atuais dessa sociedade e de suas crises quatro características: *caráter universal* (não se restringe a uma esfera particular - financeira ou comercial); *alcance global* (não se limita a um conjunto de países); *escala de tempo extensa* (contínua e permanente); e o modo de desdobrar *rastejante* (que avança em meio às contradições de forma implacável em um longo processo de reestruturação). Em vista dessa conjuntura de crise e favorecida pelo desenvolvimento tecnológico-industrial, intensificou-se, a partir do final de 1970, a reestruturação produtiva, com estratégias de valorização do capital baseadas: 1. na financeirização; e 2. na transição do modelo taylorista-fordista para o denominado de produção flexível ou toyotismo (HARVEY, 1992).

Com a financeirização, foram engendradas crises, embora o sistema tivesse condições de minimizar seus riscos com a diversificação e transferência de fundos de setores em decadência para outros mais lucrativos. O âmbito financeiro nutre-se da riqueza que advém do investimento e da mobilização da força de trabalho, além do rentismo originado de capital emprestado aos trabalhadores para o consumo ou pagamentos<sup>4</sup>. O capital não cria nada por si, ainda que a capacidade do dinheiro de gerar mais dinheiro tenha sido elevada a um alto grau.

A produção flexível caracteriza-se: pela diminuição do tempo de produção; aumento do giro do capital; otimização do processo de trabalho pela produção sob demanda, reduzindo estoques; ilhas de produção, nas quais o trabalhador opera os recursos tecnológicos; envolvimento dos “colaboradores” no processo de trabalho por meio das estratégias de

---

<sup>4</sup> A esse respeito, Marx, no texto *O rendimento e suas fontes*, esclarece o seguinte: Quando o dinheiro emprestado serve apenas para pagar dívidas, sem acelerar o processo de reprodução, impedindo ou talvez o estreitando, consiste apenas em mero meio de pagamento, tão-somente dinheiro, para quem toma emprestado e para quem empresta capital. Neste caso o juro, assim como lucro, consiste num fato independente da produção capitalista como tal - da produção de mais-valia. Ver: MARX, K. *Manuscritos econômicos filosóficos e outros textos escolhidos*. São Paulo: Nova Cultural, 1991 (os Pensadores) p. 209-272.

Qualidade Total, na qual o empregado coopera para consubstanciar estratégias de aumento de produtividade; introdução de outras formas de organização do trabalho, com círculos de controle de qualidade, a *administração participativa* e a gerência por “ninjustu” (arte da invisibilidade). Essas técnicas propagaram-se ou mesclaram-se com a rigidez da organização do trabalho do paradigma taylorista-fordista, na perspectiva de melhorar a produtividade do trabalho mediante a intensificação das rotinas e a superexploração dos trabalhadores.

Nesse sentido, no Brasil, Alves (2007) assevera que a população economicamente ativa, considerando trabalhadores assalariados empregados e desempregados, tem assumido outros contornos. Destaca-se que as modificações tecnológicas engendraram alterações no mundo produtivo, de maneira que as tecnologias da informação e comunicação têm cooperado para a consolidação do infoproletariado ou ciberproletariado, nas palavras de Antunes (2020), como expressões da terceirização, informalidade e flexibilidade. Todos esses aspectos são marcas da precarização do trabalho no modo de produção capitalista contemporâneo.

A esse respeito, Krei e Biavaschi (2015) indicam que a precarização do trabalho se disfarça de diversas formas, e o estágio, ao relegar ao estagiário a execução da atividade laboral substituindo empregados permanentes, pode ser interpretado como uma das estratégias de precarização e de exploração da mão-de-obra ainda no seu período de formação. A terceirização também se aprofundou no Brasil a partir de 1990 e tem sido estratégia utilizada pelas empresas para reduzir custos e fazer uso da força de trabalho segundo suas necessidades de acumulação. Trata-se de uma das maneiras mais visíveis de flexibilização, que amplia a liberdade do empregador de gerir o uso da força de trabalho, configurando o que os autores vêm definindo como “precarizado”.

Para Assad (2014), o precariado é uma camada do proletariado destituída das garantias sociais relativas ao vínculo empregatício, como estabilidade de emprego, renda e representação política. Para Alves (2013), o precariado é a camada média do proletariado urbano precarizado, constituída por jovens-adultos escolarizados com inserção precária nas relações de trabalho, por isso, define-se como “um proletariado jovem, [...] escolarizado, frustrado em suas expectativas de ascensão profissional e sonhos, anseios e expectativas de consumo.” (ALVES, 2013, p. 2). Parte dessas pessoas participa de relações trabalhistas permeadas pelas plataformas tecnológicas, pela relação de trabalho terceirizado, pelo trabalho como estagiário, ou mesmo atuam como “microempreendedores” que prestam serviços a terceiros.

Nesse sentido, os processos de escolarização da classe trabalhadora têm sido ressignificados tomando por base a formação por competências e habilidades, inspirado no discurso empresarial francês. Segundo Hirata (1996), foi assimilado pelos empresários europeus que se valeram da noção de competência para defender e implementar mudanças na organização do trabalho. Essa noção foi incorporada ao discurso educacional para justificar as reformas curriculares, já que se passou a exigir que a escolarização forjasse, na juventude trabalhadora, as capacidades de colaboração, engajamento e mobilidade nos postos de trabalho. Tais capacidades não implicaram em compensações salariais e melhoria das condições laborais, mas na aquisição de comportamentos, valores e atitudes que favorecessem a adaptabilidade e a inserção no mercado de trabalho no contexto da acumulação flexível e financeirização.

Esse pensamento vem sendo defendido por Organismos Internacionais (OI) – Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial, Associação Interamericana de Desenvolvimento Internacional (AID), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL), Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) etc. – que passaram a desenvolver pesquisas que enfatizam: relação custo/benefício, taxas de retorno para o capital e trabalho e relação entre qualificação/escolarização e salário; desenvolvimento de competências e habilidades que oportunizem a empregabilidade e o empreendedorismo.

De acordo com a OCDE, as competências abrangem capacidades cognitivas e socioemocionais necessárias para uma vida próspera, saudável e feliz. Essas competências desempenhariam um papel importante para que as pessoas busquem metas, trabalhem em grupo e saibam administrar suas emoções em situações adversas (OCDE, 2015).

Os estudos desses organismos internacionais centram-se em projetos estatísticos internacionais, a exemplo do *Indicators of Educational Systems* (INES), do *Centre for Educational Research and Innovation* (CERI), da OCDE. A partir do INES, a OCDE desenvolveu mecanismos de comparação internacional dos sistemas de ensino e a projeção de modelos educativos de acordo com os imperativos econômicos e interesses de grupos hegemônicos do capital. Com base em indicadores, são fixadas agendas globais para a educação que tendem a repercutir nas políticas de educação dos países membros e dos países periféricos.

Com enfoque na qualidade do ensino, a OCDE realiza avaliações como *Third/Trends in International Mathematics and Science Study*, publicado em 1995 com a designação de

*THIRD*, que passou, a partir de 1999, a designar-se de *TRENDS*. Conduzidos pela *International Association for the Evaluation of the Educational Achievement (IEA)*, foram realizadas até agora as edições de 1995, 1999, 2003, 2007, 2011 e 2015. Destaca-se, também, o *Program for International Student Assessment (PISA)*, divulgado 1997, que ocorreu em 2000, 2003, 2006, 2009, 2012, 2015 e 2018, com avaliação de domínios nas áreas de leitura científica, matemática e ciências. De acordo com Sjoberg (2016, p. 110), “[...] o projeto Pisa deve ser visto como parte de uma tendência atual de políticas públicas em âmbito internacional, onde ideias e conceituações da economia de mercado são transplantadas para o setor educacional” (tradução nossa).

Destaca-se ainda que a OCDE criou um Conselho Diretor do programa Pisa, visando a produção de critérios próprios para o levantamento de dados educacionais padronizados, entendidos como parâmetros de qualidade. Como desdobramento do conselho, foi criada a Diretoria de Educação e Habilidades em 2002, cuja finalidade é colaborar na identificação e no desenvolvimento de competências e habilidades que impulsionem melhores empregos, gerem prosperidade e promovam a inclusão social, empoderando as pessoas a desenvolverem suas habilidades e fortalecer os sistemas de educação e diálogo político através da aprendizagem entre pares [*peer learning*] (OCDE, 2017).

Outra ação da OCDE é o Programa Internacional de Avaliação de Competências de Adultos (PIAAC). Seus resultados foram publicados com o título “Perspectiva de Competências – OCDE” (*The OECD Skills Outlook*, no título em inglês). A avaliação foi realizada em 2013 com o objetivo de apresentar os resultados da primeira etapa do estudo de competências de adultos. O estudo é fonte de dados sobre a proficiência dos adultos em letramento, numeramento e solução de problemas em ambientes tecnológicos – as principais competências para o processamento de informação e que são valorizadas para as economias do século XXI – e em diversas competências “genéricas”, como cooperação, comunicação e organização de tempo (OCDE, 2014). Os resultados dessas avaliações e suas comparações vêm sendo transformados em relatórios, programas e estudos que não levam em consideração os contextos dos participantes, apesar de “fornecerem as evidências” e, a partir dessas, apresentarem sugestões para as políticas educacionais dos países membros.

Desse modo, pode-se dizer que a OCDE “tem posto em prática um projeto de governança educacional global, constituindo três mecanismos [...] a produção de ideias, a avaliação de políticas e a geração de dados” (RODRIGUES, 2015, p. 2), para tanto, apresenta-

se como detentora de conhecimentos técnicos e promotora de uma rede transgovernamental por meio da qual buscam-se alternativas e soluções para problemas educacionais.

Um dos problemas identificados nos relatórios da OCDE é o alto índice de desemprego entre os jovens, para o qual a análise empreendida não problematiza as formas de organização da sociedade capitalista, mas propõe como solução que a educação escolarizada desenvolva habilidades requeridas pelo mercado de trabalho.

As correlações entre educação e formação para o mercado de trabalho pressupõe que os estudantes desenvolvam as capacidades socioemocionais que viabilizem sua inserção e adaptabilidade ao mercado. Este mercado é permeado por relações trabalhistas precárias e que exigem fortemente a capacidade de resignação (e cultura da paz), mesmo em meio a situações adversas e sem garantias de proteção social.

Nas publicações *Social and Emotional Skills: Well-being, connectedness and success (s/d)* e *Beyond Academic Learning: first results from the survey of social and emotional skills (2021)* são sistematizados os estudos que tentam comprovar que: a escola pode ser responsável pela formação das habilidades socioemocionais; e que este trabalho gera impactos para a vida escolar e para a vida trabalhista das pessoas. São enumerados seis eixos de competências socioemocionais, dos quais derivam outras habilidades correlatas: 1. Performance nas tarefas (alcançar as orientações; responsabilidade; autocontrole; persistência); 2. Regulação emocional (resistência ao estresse; otimismo; controle emocional); 3. Colaboração (empatia; confiança; cooperação); 4. Mente aberta para experiências (curiosidade; tolerância; criatividade); 5. Extroversão ou engajamento com o outro (sociabilidade; assertividade; energia); 6. Habilidades compostas – podem envolver mais de uma das áreas anteriores (autoeficácia; pensamento crítico independente; metacognição). De acordo com os textos da OCDE, as cinco dimensões das habilidades socioemocionais são um pré-requisito para o sucesso acadêmico e profissional nas ocupações de postos de emprego formal ou para a atuação empreendedora.

A sinalização de que as habilidades socioemocionais deveriam ser objeto de estudo na escola, todavia, não tem sido feita apenas pela OCDE. Magalhães (2021) afirma que ao longo da década de 2010 ocorreram encontros envolvendo: setores dos governos – MEC; UNDIME; CONSED etc. –, setores da sociedade civil organizada, representativa do empresariado – como o Instituto Ayrton Senna – e Organismos Internacionais – dentre os quais, a OCDE, que foi a organizadora de um sumário de conclusões e encaminhamentos decorrentes do Fórum Internacional de Políticas Públicas “Educar para as Competências do Século 21”, realizado



em 2014 no Brasil. Os encontros realizados, incluindo este fórum internacional, tiveram por marca a inclusão das habilidades socioemocionais – inspiradas na implementação “balão de ensaio<sup>5</sup>” – para ampliar as experiências sobre a relevância da inclusão de habilidades socioemocionais no currículo escolar (MAGALHÃES, 2021, p. 70).

Fica evidente que a sociedade brasileira tem conservado características convenientes aos setores empresariais, favorecendo a permanência de parcela da população em situação de produtividade contínua e, ao mesmo tempo, alijada do acesso aos saberes científicos. Essa característica favorece os setores dominantes e expressa duas características elencadas por Florestan Fernandes sobre a sociedade brasileira: 1. o capitalismo dependente, isto é, a inserção do Brasil de maneira subordinada à agenda do capital internacional, à revelia das condições da população trabalhadora nacional; 2. A maneira autocrática como são conduzidas as relações políticas, ou seja, privilegiando os interesses das classes dominantes – que escolhem permanecer em situação associada e de dependência em relação aos países de capitalismo central – em detrimento de ampla parcela do povo em situação de superexploração (FERNANDES, 1975). Isso significa dizer que a burguesia nacional tem corroborado através de suas ações dentro do Estado ou por meio de seus representantes na sociedade civil para a manutenção das situações de desigualdade do capitalismo dependente e para o aprofundamento de dilemas educacionais da sociedade brasileira.

Nesse sentido, na sequência, demonstramos como a reforma do Ensino Médio e a inclusão das competências socioemocionais como um dos elementos do currículo sinaliza para a preparação de pessoas com qualificação para o mercado de trabalho no contexto da acumulação flexível.

### **O “Novo Ensino Médio” e as competências socioemocionais**

A reforma do Ensino Médio materializou ações estimuladas por setores da sociedade civil, em especial o empresariado, e pautas colocadas pelos organismos internacionais. A necessidade de que a reforma ocorresse foi justificada a partir de diferentes argumentos.

O conceito de competências, para além das competências cognitivas, foi ampliado para os aspectos emocionais, sendo definidas como características do bem-estar individual e do aumento de produtividade. Os indivíduos necessitariam de várias competências para

---

<sup>5</sup> O autor utiliza este termo para se referir aos projetos implementados no estado do Rio de Janeiro em parceria com o Instituto Ayrton Senna, chamados PROEMI e Programa Dupla Escola, que ensaiaram mudanças nas propostas curriculares em algumas escolas. Um programa baseado nas competências socioemocionais que foi implementado nesse contexto se chama Solução Educacional.

atingir os objetivos na vida, para trabalhar em grupo e administrar as emoções (OCDE, 2015), possibilitando que a vida se torne “próspera, saudável e feliz”. Nesse sentido, as competências socioemocionais podem ser adquiridas por meio de investimentos em aprendizagem (OCDE, 2015) realizados, inclusive, dentro da escola – como já mencionado anteriormente.

Mészáros (2002) afirma que a retórica hegemônica do capital indica a centralidade da educação como antídoto ao problema do crescimento do desemprego, visando a inserção dos jovens no mundo do trabalho, ainda que, na prática, o trabalho seja precário ou visando que as pessoas fiquem sujeitas à condição de força de trabalho supérflua.

A justificativa para a reforma do Ensino Médio, na linguagem dos reformadores, seria atender aos anseios dos jovens e corroborar com uma formação adequada às demandas do mundo contemporâneo. Esses argumentos balizadores da argumentação dos reformadores se amparam nos resultados insatisfatórios das avaliações externas, em especial no PISA e nos baixos indicadores do IDEB. Portanto, seria necessário tentar alcançar os índices dos países que compõem a OCDE<sup>6</sup> e atender às premissas do Banco Mundial e da UNICEF. Os dados do relatório da OCDE confirmam essa justificativa ao demonstrar que:

O desempenho dos alunos no Brasil está abaixo da média dos alunos em países da OCDE em ciências (401 pontos, comparados à média de 493 pontos), em leitura (407 pontos, comparados à média de 493 pontos) e em matemática (377 pontos, comparados à média de 490 pontos) (OCDE, 2016, p. 1).

Os dados revelam a preocupação dos reformadores em preparar os estudantes para a realização das avaliações, na perspectiva de melhorar os indicadores do país. Recentemente, têm sido incorporadas às avaliações externas a mensuração das competências socioemocionais.

A Lei nº. 13.415/2017 materializou as alterações na organização do Ensino Médio no Brasil no sentido de modificar sua carga horária e sua organização curricular. Com base na justificativa abstrata de flexibilizar as trajetórias dos estudantes no Ensino Médio e tornar a escola mais atrativa para os estudantes, orienta-se que a duração máxima das disciplinas de Formação Geral Básica se limite a 1800 horas distribuídas ao longo das três séries, e

<sup>6</sup> Os países membros são: Alemanha, Austrália, Áustria, Bélgica, Canadá, Chile, Colômbia, Coreia, Costa Rica, Dinamarca, Eslováquia, Eslovênia, Espanha, Estados Unidos, Estônia, Finlândia, França, Grécia, Hungria, Irlanda, Islândia, Israel, Itália, Japão, Letônia, Lituânia, Luxemburgo, México, Noruega, Nova Zelândia, Países Baixos, Polônia, Portugal, Reino Unido, República Checa, Suécia, Suíça e Turquia. Países não-membros constituem o denominado grupo de parceiros-chave da Organização: África do Sul, Brasil, China, Índia e Indonésia.

respeitando a condição de que sejam disciplinas oferecidas obrigatoriamente nas três séries apenas a Língua Portuguesa, a Matemática e a Língua Inglesa.

O parágrafo 2º, do artigo 35-A da LDB, define que “[...] a Base Nacional Comum Curricular referente ao Ensino Médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia” (BRASIL, 2017). Apesar da lei citar que esses estudos estarão incluídos, obrigatoriamente, no Ensino Médio, não menciona que será como disciplinas, apenas alude a “estudos e práticas, módulos ou temas transversais”. Logo, elas poderão ser incorporadas nas quatro áreas de conhecimento definidas pela BNCC, inclusive, como um apêndice de outras disciplinas, agravando o esvaziamento de conteúdos.

Ademais, destina-se, no mínimo, 1.200 horas a serem empregadas na “parte flexível” do currículo, onde podem ser aplicadas atividades vinculadas à uma área de conhecimento prevista na BNCC (I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas) ou que sejam destinadas a atividades de formação profissional.

Essa estrutura básica de distribuição de carga horária – Formação Geral Básica acrescida da parte diversificada – gera uma **multiplicidade de arranjos curriculares** entre escolas ou mesmo entre as redes. Destaca-se no artigo 35-A, § 1º, que “A parte diversificada dos currículos de que trata o caput do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural.”. E, acrescenta no mesmo artigo, parágrafo 7º, que “Os currículos do Ensino Médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu **projeto de vida** e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e **socioemocionais**.” (BRASIL, 2017, grifos nossos).

Ainda que esteja enunciada a pretensão de “formação integral do aluno”, na mesma frase afirma-se o compromisso de um trabalho voltado ao projeto de vida individual do sujeito e a escolha de itinerário formativo específico. Para Kuenzer (2017, p. 353), os certificados de conclusão do Ensino Médio habilitarão à continuidade de estudos no ensino superior, entretanto, o itinerário poderá reduzir “as possibilidades de sucesso em processos seletivos para áreas diferentes da cursada, o que levará os alunos a frequentarem cursos preparatórios, que acabam sendo incentivados pela nova proposta”, principalmente se o aluno escolher a formação técnica e profissional. Além disso, deve-se pensar que as escolas não são obrigadas a ofertar todos os caminhos formativos: elas ficam condicionadas a oferecer ao menos um

deles. Tal fato, por si só, põe em dúvida a prenunciada possibilidade de que o estudante escolha a área de conhecimento em que pretende se aprofundar.

A “opção” pela formação profissional da forma como está definida pela Lei 13.415/2017, artigo 4º (BRASIL, 2017) – inclusão de vivências práticas de trabalho; possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho; oferta de formação profissional em parcerias com outras instituições, reconhecimento de competências com instituições de educação a distância – poderá diminuir a qualidade da formação técnico-profissional, bem como, acabar com as experiências do Ensino Médio integrado, fortalecendo as instituições privadas. Ao analisar essa proposta, Kuenzer (2017, p. 341) destaca que devemos ficar atentos, pois

[...] o discurso da necessidade de elevação dos níveis de conhecimento e da capacidade de trabalhar intelectualmente, quando adequadamente analisado a partir da lógica da acumulação flexível, mostra seu caráter concreto: a necessidade de ter disponível para consumo, nas cadeias produtivas, força de trabalho com qualificações desiguais e diferenciadas que, combinadas em células, equipes, ou mesmo linhas, atendendo a diferentes formas de contratação, subcontratação e outros acordos precários, assegurem os níveis desejados de produtividade, por meio de processos de extração de mais-valia [...].

Outro elemento dessa reforma corroborada pela BNCCEM é o desenvolvimento de competências socioemocionais, definidas como características individuais não cognitivas. Parte das competências sugeridas pela BNCCEM reflete as ideias do Fórum Internacional de Políticas Públicas – *Educar para as competências do século 21*. De acordo com o IAS, as competências socioemocionais propostas pela BNCCEM advêm do documento sugerido pela *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning* (CASEL), instituição norte-americana que visa desenvolver as habilidades socioemocionais dos alunos da Educação Básica. Essa organização sugere cinco competências para a educação básica: autoconsciência, autogestão, consciência social, habilidade de relacionamento e tomada de decisão responsável. O quadro 1 nos permite visualizar comparativamente como algumas dessas competências são descritas pela CASEL e pela BNCCEM (BRASIL, 2018).

**Quadro 1** – Comparativo de competências socioemocionais - CASEL e BNCCEM-2018

CASEL	BNCCEM 2018
O trabalho da autoconsciência com crianças e jovens passa por fazer com que eles se <b>conheçam profundamente</b> , identificando seus pontos fortes e suas limitações, e que busquem sempre manter uma atitude otimista e voltada para o crescimento pessoal	<b>Conhecer-se</b> , apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
A consciência social também é uma das competências socioemocionais e, aqui, crianças e jovens devem trabalhar o exercício da empatia, a <b>ação de se colocar no lugar do outro e respeitar a diversidade</b> .	Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se <b>respeitar e promovendo o respeito ao outro</b> e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
A competência socioemocional autogestão diz respeito ao <b>gerenciamento que todos devemos ter sobre o nosso estresse</b> . Trabalhar isso com as crianças e adolescentes passa por ensiná-las a controlar seus impulsos e a definir metas para si mesmas.	<b>Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação</b> , tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.
A <b>tomada de decisão responsável é uma competência socioemocional que envolve as escolhas pessoais e as interações sociais</b> que seguem normas, padrões éticos e morais desenvolvidos socialmente e ainda as medidas de segurança gerais.	Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e <b>fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida</b> , com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

Fonte: Elaborada pelos autores com base em “Competências socioemocionais para crises” do IAS e BNCCEM (BRASIL, 2018)

As grandes áreas previstas nos documentos *Social and Emotional Skills: Well-being, connectedness and success* (s/d) e *Beyond Academic Learning: first results from the survey of social and emotional skills* (2021), já citados anteriormente, aparecem reiterados pela CASEL e BNCCEM. Ficam explícitos no quadro os eixos centrais das competências socioemocionais: autoconhecimento, autocontrole, respeito e valorização das diversidades dos grupos sociais – e são omitidas as desigualdades estruturais entre classes sociais ainda presentes na atualidade.

A definição de competências socioemocionais como eixo do currículo é justificada pela via unidimensional do mercado, pela formação instrumental voltada para a adaptação dos indivíduos aos preceitos do capital, cuja valorização da autonomia e da autogestão coloca-se no plano da competitividade e na responsabilização dos alunos para traçarem individualmente seus projetos de vida, no sentido da empregabilidade e do empreendedorismo, visando “[...] a maior autovalorização possível do capital, isto é, a maior produção possível de mais-valia, portanto, a maior exploração possível da força de trabalho pelo capitalista” (MARX, 1985, p. 263).

Essas competências socioemocionais ficam explicitadas na BNCCEM<sup>7</sup> dentro do trabalho por área de conhecimentos, mas ficam ainda mais evidentes na proposta de trabalho por projetos de vida e por itinerários formativos. O projeto de vida vem a ser definido como projeção do futuro a partir da construção da identidade pessoal e construção da possibilidade de sonhar. Nesse sentido, “Pode-se dizer que a realização das atividades direcionadas à confecção do projeto de vida afeta, proporcionalmente, na sensação de felicidade”<sup>8</sup>, e este projeto pode contar com contínuas avaliações que identifiquem o índice de cooperação, de comunicação, de partilha e compartilhamento, de escuta, de prazer, de interação, de felicidade e de projeção para o mundo de trabalho.

As competências socioemocionais aplicadas ao currículo escolar apresentam indícios de que a atuação formativa da escola corrobora para a consolidação das capacidades de trabalho e de adaptabilidade às condições adversas que surgem em virtude das modificações no mercado de trabalho, inclusive a precarização das condições de produção. Na reprodução da lógica do capital, o discurso do empreendedor surge como alternativa àqueles que estejam em situação de desemprego e ao contexto de flexibilização das relações de trabalho:

Hoje, o empreendedor tornou-se um modelo de subjetividade onipresente nas sociedades contemporâneas. O indivíduo é chamado a atuar sobre si mesmo para se aperfeiçoar, se adaptar e se transformar continuamente, adquirindo as competências e capacidades que lhe permitirão valorizar-se como capital humano e realizar seus sonhos e anseios (ALVES; KLAUS; LOUREIRO, 2021, p. 12).

Há um reforço de uma cultura empreendedora-inovadora que, no âmbito individual, deve desenvolver competências para se adequar ao capitalismo. E isto implica a formação de sujeitos que participem da lógica concorrencial. “A racionalidade capitalista pressupõe um processo subjetivo autoeducador e autodisciplinador, pelo qual o indivíduo aprende a se conduzir” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 140) pelas intempéries do mercado. O currículo escolar foi eleito como essencial para disseminar a cultura empreendedora e atender aos

<sup>7</sup> As estratégias de desenvolvimento socioemocional são previstas nas diversas etapas da educação básica. O MEC disponibiliza o *Manual de implementação escolar: estratégia de desenvolvimento socioemocional*, onde apresenta como se dá o trabalho por competências no programa Brasil Escola. Neste documento, orienta que as competências socioemocionais são uma **necessidade no mercado mundial**, afirmando que “Em 2020, o fórum Econômico Mundial listou as competências que o mercado mundial irá demandar na próxima década: criatividade, originalidade, iniciativa, pensamento crítico, persuasão, negociação, atenção aos detalhes, resiliência, flexibilidade e resolução de problemas complexos.”. Com isso, evidencia-se que as competências socioemocionais dizem respeito a um alinhamento entre a formação dos trabalhadores e os interesses do capital.

<sup>8</sup> Disponível em: [RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 18, n. 00, e023110, 2023.  
DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v18i00.18166>](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/aprofundamentos/200-projeto-de-vida-ser-ou-existir?highlight=WyJzb2NpZWRhZGUiLCJjdWx0dXJhIl0=#:~:text=Pode%2Dse%20dizer%20que%20a,do%20projeto%20de%20vida%20consciente. Acesso em: 10 jan. 2023.</a></p></div><div data-bbox=)

imperativos da economia do século XXI. Os indivíduos devem primar pela autoformação representada no lema do “aprender a aprender”: “trata-se de um lema que sintetiza a concepção de educação voltada para a formação, nos indivíduos, da disposição para uma constante e infatigável adaptação à sociedade regida pelo capital.” (DUARTE, 2003, p. 11).

Deste modo, revigora-se a Teoria do Capital Humano, pois o aluno é levado a “definir **seu projeto de vida**, tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos.” (BRASIL, 2018, p. 263 grifos nossos). Assim, para um dos arautos da pedagogia empreendedora, o empreender constitui-se um processo de aprendizagem proativa, “em que o indivíduo constrói e reconstrói ciclicamente a sua representação do mundo, modificando-se a si mesmo e ao seu sonho de autorrealização em processo permanente de autoavaliação e de autocriação (DOLABELA, 2003, p. 32). Essa postura desconsidera as diferentes oportunidades educacionais que os alunos têm para adquirirem “conhecimentos, habilidades e os valores necessários para a sua formação acadêmica ou profissional” (GUSMÃO; SILVEIRA AMORIM, 2022, p. 22).

De fato, o que se coloca com a organização das competências socioemocionais é a preparação para a empregabilidade no mercado de trabalho ou mesmo para o empreendedorismo e construção de sujeitos felizes e adaptáveis às eventualidades do mercado capitalista. Assim, responsabiliza-se os indivíduos pelos sucessos ou fracassos de sua inserção no sistema produtivo – pelo compromisso com sua atualização constante de competências para empregabilidade; por assumir que o trabalhador é corresponsável pela empresa; ou, em caso de não entrada no emprego formal, pela capacidade criativa de empreender.

Essas competências socioemocionais e a educação esvaziada de saberes científicos são necessárias para a sociedade empreendedora, sem padrões, sem direitos, sem emprego, cuja organização do “Novo Ensino Médio” tem cooperado para propalar um modelo formativo em que os alunos se concebam como empresas, aceitando os riscos do mercado de trabalho e se sentindo responsáveis pelas suas formações, bem como, pelo sucesso ou fracasso em seu projeto empreendedor. A pedagogia das competências, então, vende a ideia de empregabilidade num contexto de intensificação da precarização do trabalho.

Nas palavras de Harvey (2018, p. 193), os discursos utópicos das novas configurações tecnológicas estão nos levando “ao limiar de um admirável mundo novo de consumismo emancipatório e tempo livre para todos que ignoram completamente a alienação desumanizante dos processos de trabalhos”. Isto posto, evidencia-se o papel das competências socioemocionais recomendadas pela OCDE e outros organismos internacionais, o

alinhamento com as reformas colocadas na BNCCEM e a reforma do Ensino Médio são estratégias de preparação do trabalhador no mercado de trabalho flexível.

### Considerações finais

Ao longo do texto, demonstramos que as estratégias de recuperação do capital pela financeirização, mudanças no modelo de produção e reestruturação dos processos de trabalho a partir de formas mais flexíveis e “participativas” têm gerado consequências significativas na composição dos postos de trabalho formal, informal e precário, impondo condições adversas à classe trabalhadora. De certa forma, a precarização das condições de trabalho tem sido engendrada por múltiplas demandas dentro e fora do horário de trabalho, pela terceirização, pelo empreendedorismo, pela sujeição ao trabalho em plataformas digitais e outros processos – consubstanciando a composição do precariado.

Nesse sentido, ficou explícito que a educação absorve em suas legislações as recomendações do setor produtivo para formar a força de trabalho conforme as demandas do capital. No atual contexto, com o avanço tecnológico e as demandas da produção flexível, os organismos internacionais e empresariais têm defendido a ideia de que o mundo do trabalho precisa de trabalhadores flexíveis e adaptáveis às intempéries do mercado de trabalho, com competências emocionais que lhes possibilitem lidar com situações adversas e criar, por meio da autogestão, oportunidades de complementação de renda e emprego. Para tanto, a escola deve desenvolver as competências socioemocionais, ou seja, formar pessoas resilientes, felizes, respeitadas às diversidades e produtivas. Curioso notar que esse modelo de formação valoriza experiências diversas dos múltiplos grupos sociais sem necessariamente pôr em reflexão as profundas desigualdades estruturais da sociedade capitalista.

Assim, articulamos as disposições da reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017), da BNCCEM e as recomendações dos organismos internacionais, sobremaneira a OCDE, que tentam associar a educação dos jovens às estratégias de valorização do capital, mediante a reconfiguração das relações de trabalho. Essa reforma revigora o modelo de competência apresentado nas diretrizes curriculares da década de 90 do Século XX, enfocando a dimensão socioemocional, desviando o foco da qualificação profissional e indicando que a aquisição das habilidades socioemocionais é importante para manter-se no emprego e para se constituir como trabalhador multitarefas, capaz de criar suas próprias estratégias de ocupações através da empregabilidade e do empreendedorismo.



O controle socioemocional previsto busca adaptar os indivíduos à precarização do trabalho, pois a tendência do capitalismo é a liberação do trabalho para constituição da força de trabalho em reserva: esse contingente no atual estágio da acumulação flexível tende a ser motivado a criar suas estratégias de emprego e renda para garantir a sua subsistência e a circulação das mercadorias. Essa perspectiva atua na subjetividade dos jovens, pois como a Reforma do Ensino Médio substituiu disciplinas como Filosofia, Sociologia, História e Geografia por Projeto de Vida, Empreendedorismo e “Escolhas de Itinerários Formativos”, visa formar trabalhadores adaptáveis e conformados com a forma como vão ser inseridos no mercado de trabalho. Assim, a formação das competências socioemocionais transfere para a esfera individual a responsabilização pela sua própria condição de emprego e não tem viabilizado os instrumentos teóricos e práticos para que essas pessoas contestem a ordem e reflitam sobre a sociabilidade contemporânea.

Em síntese, consideramos que Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017) e a BNCCEM ratificam a desigualdade social por meio de currículos também desiguais, conforme as condições econômicas e sociais dos alunos. Isto é, reforçam as diferenças entre as escolas públicas e privadas, negam a formação comum e constroem trajetórias distintas entre os filhos das classes trabalhadoras e os filhos das elites econômicas em nome de uma pretensa liberdade de “escolha” de itinerários formativos, cujas redes estaduais ofertam de acordo com seus interesses e possibilidades, sem levar em conta as reais necessidades dos alunos atendidos. É a institucionalização oficial de um currículo que perpetua a dualidade estrutural do Ensino Médio, conforme a divisão da sociedade em classes na produção capitalista.

## REFERÊNCIAS

ALVES, G. **Dimensões da Reestruturação Produtiva**: ensaios de sociologia do trabalho. 2. ed. Londrina, PR: Praxis; Bauru, SP: Canal 6, 2007.

ALVES, G. O que é o precariado? **Blog Boitempo**, 22 jul. 2013. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2013/07/22/>. Acesso em: 12 jun. 2022.

ALVES, A.; KLAUS, V.; LOUREIRO, K. B. Do sonho à realização: pedagogia empreendedora, empresariamento da educação e racionalidade neoliberal. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 47, e226115, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/5JTnbbHtXwFWkKyq3mqbgNd/>. Acesso em: 14 jul. 2023.

ANTUNES, R. **Coronavírus: O trabalho sob fogo cruzado**. São Paulo: Boitempo. 2020.

ASSAD, L. **Precariado: uma nova classe social ou o proletariado que se transforma? Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 66, n. 3, p. 17-18, 2014. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v66n3/v66n3a09.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2022.

BRASIL. **Lei n. 13.415 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm). Acesso em: 19 maio 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular. Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC\\_EnsinoMedio\\_embaixa\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site.pdf). Acesso em: 01 maio 2023.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DOLABELA, F. **Pedagogia empreendedora**. São Paulo: Cultura, 2003.

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões? Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação**. São Paulo: Autores Associados, 2003

FERNANDES, F. **Capitalismo Dependente e Classes Sociais na América Latina**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

GUSMÃO, F. A. F.; SILVEIRA AMORIM, S. Dimensão da Desigualdade Educacional no Ensino Médio: uma reflexão com base no princípio de qualidade e equidade. **Revista Exitus, [S. l.]**, v. 12, n. 1, 2022. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1942>. Acesso em: 14 maio 2023.

HARVEY, D. **A loucura da razão econômica: Marx e o capital no século XXI**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. São Paulo: Loyola, 1992.

HIRATA, H. **O(s) mundo(s) do trabalho: convergência e diversidade num contexto de mudança dos paradigmas produtivos**. São Paulo, 1996. (mimeo).

KREIN, J. D.; BIAVASCHI, M. de B. Brasil: os movimentos contraditórios da regulação do trabalho nos anos 2000. **Cuadernos del CENDES**, v. 32, n. 89, p. 47-82, 2015. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/403/40344216004.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2022.

KUENZER, A. Trabalho e escola: a flexibilização do Ensino Médio no contexto do regime de acumulação flexível. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 38, n. 139, p. 331-354, abr./jun. 2017.

MAGALHÃES, J. E. P. Competências Socioemocionais: gênese e incorporação de uma noção na política curricular e no Ensino Médio. **e-Mosaicos**, [S. l.], v. 10, n. 23, p. 62–84, 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/46754>. Acesso em: 21 maio 2023.

MARX, K. **O Capital**: crítica da economia política. 2. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo; Campinas, SP: UNICAMP, 2002.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). **Perspectiva de Competências OCDE 2013**: primeiros resultados do estudo de competências de adultos / OCDE. São Paulo: Fundação Santillana, 2014. *E-book*.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). **Education Policy Outlook**: Brasil. Paris: OECD Publishing, 2015.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). **Resumo de resultados nacionais do PISA 2015-BRASIL**. 2016. Disponível em [www//oecd.org/edu/pisa](http://www.oecd.org/edu/pisa). Acesso em: 19 jun. 2022.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). **Work on Education & Skills**. Paris: OECD Publishing, 2017.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). **Beyond Academic Learning**: first results from the survey of social and emotional skills. Disponível em: [https://read.oecd-ilibrary.org/education/beyond-academic-learning\\_92a11084-en#page2](https://read.oecd-ilibrary.org/education/beyond-academic-learning_92a11084-en#page2). Acesso em: 21 maio 2023.

RODRIGUES, C. E. S. L. **Habilidades Socioemocionais**: a OCDE e seu projeto de governança educacional global. 2015. Disponível em: <https://www.anped.org.br/biblioteca/item/habilidades-socioemocionais-ocde-e-seu-projeto-de-governanca-educacional-global>. Acesso em: 21 maio 2023.

SJOBERG, S. OECD. Pisa, and Globalization. The Influence of the International Assessment Regime. In: TIENKEN, C. H.; MULLEN, C. A. **Education Policy Perils**. Tackling the Tough Issues. New York: Routledge. 2016. p. 102–133.

### ***CRediT Author Statement***

---

**Reconhecimentos:** Não aplicável.

**Financiamento:** Não aplicável.

**Conflitos de interesse:** Não há conflitos de interesse.

**Aprovação ética:** O artigo respeitou os preceitos éticos, como é baseado em pesquisa bibliográfica e documental não foi submetido ao Comitê de Ética.

**Disponibilidade de dados e material:** Não aplicável.

**Contribuições dos autores:** Todos os autores contribuíram com estudos, pesquisas e redação do artigo submetido a este periódico.

---

**Processamento e editoração: Editora Ibero-Americana de Educação.**  
Revisão, formatação, normalização e tradução.

