

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

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

**Cómo hacer referencia a este artículo:**

CARDOZO, M. J. P. B.; COLARES, M. L. I. S.; SARTORI, L. Competencias Socioemocionales en la Nueva Escuela Secundaria: Interlocución con recomendaciones de la 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>



| **Presentado el:** 16/06/2023  
| **Revisiones requeridas en:** 12/07/2023  
| **Aprobado el:** 20/09/2023  
| **Publicado el:** 29/11/2023

**Editor:** Prof. Dr. José Luís Bizelli

**Editor Adjunto Ejecutivo:** Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

<sup>1</sup> Universidad Federal de Maranhão (UFMA), São Luís – MA – Brasil. Profesora del Departamento de Educación II. Doctorado en Educación (UFC).

<sup>2</sup> Universidad Universidad Federal del Oeste de Pará (UFOPA), Santarém – PA – Brasil. Profesora del Instituto de Ciencias de la Educación. Doctora en Educación (UNICAMP). Investigadora en Productividad del CNPq – Brasil.

<sup>3</sup> Universidad Estadual de Río de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro – RJ – Brasil. Profesor del Departamento de Gestión de Sistemas Educativos de la UERJ. Doctor en Educación (UNICAMP).

**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.

**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.

**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.

## Introducción

La Nueva Escuela Secundaria (Educación Secundaria o Educación Media o Enseñanza Secundaria) en Brasil ha sido objeto de disputas y reformas que involucran propuestas para cambiar su organización, carga horaria y currículo. Estos cambios deben ser apprehendidos como resultado de la lucha entre las clases dominantes y dominadas en el modo de producción capitalista. La manifestación de estos intereses divergentes se situó, a grandes rasgos, en la dualidad que se establece entre la formación propedéutica -estudios que permiten la inserción en la educación superior- y la formación profesional -estudios para la inserción en actividades productivas-. En la actualidad, existe una tendencia a que los estudiantes "elijan" un área de conocimiento a profundizar o un curso técnico, en detrimento de otras áreas (KUENZER, 2017). Las relaciones de desigualdad en la educación se acentúan a menudo, garantizando a las clases más ricas el acceso al conocimiento y una cualificación fragmentada para los menos favorecidos.

Es en este contexto que destacamos la reforma de la Educación Secundaria, materializada por la Ley No. 13.415, del 16 de febrero de 2017, y la Base Curricular Común Nacional para la Educación Media - BNCCEM (BRASIL, 2018). Ambos fueron formulados con la participación de diversas organizaciones, tales como: Itaú (Unibanco), Bradesco, Santander, Gerdau, Natura, Volkswagen, Fundación Víctor Civita, Fundación Roberto Marinho, Fundación Lemann, Todos pela Educação, y reforzaron los elementos estructurantes de las competencias socioemocionales defendidas por la OCDE y otros organismos internacionales. Estos institutos y miembros del gobierno abogan por que la estructura de organización curricular dirija el trabajo pedagógico hacia la formación de habilidades socioemocionales que estén alineadas con el mercado laboral.

En este texto pretendemos situar la estrategia de formación de habilidades socioemocionales como parte de la formación del trabajador productivo para la sociedad contemporánea, estudiando la interlocución existente entre los documentos internacionales y la BNCCEM. Para ello, la metodología utilizada consiste en el análisis documental de los textos producidos por la OCDE (OCDE 2014; 2015; 2017; 2022) y su comparación con la reforma de la Enseñanza Secundaria (BRASIL, 2017) e BNCCEM (BRASIL, 2018).

En vista de lo anterior, los aspectos discutidos en este artículo se sitúan en el contexto de la crisis del capital, en la reconfiguración de la base productiva, en las formas de organización del trabajo y formación de la clase obrera (HARVEY, 1992; 2018; ANTUNES, 2020; ALVES *et al.*, 2021). Se presentan reflexiones teóricas que sitúan la reforma de la

educación secundaria en el contexto de las demandas del capital, destacando el papel de las competencias socioemocionales en las propuestas realizadas por la OCDE y sus repercusiones en los documentos nacionales. En la conclusión, sintetizamos los principales temas abordados a lo largo del texto, cuyas inferencias nos llevaron a evidenciar que la reforma de la educación secundaria y la apelación a las competencias socioemocionales apuntan a atender los cambios impuestos por la reestructuración productiva, con propuestas curriculares que siguen lineamientos exigidos por el capital, con el fin de mantener las condiciones de su reproducción.

### La Pedagogía de las competencias en el contexto de la reestructuración productiva

El modo de producción capitalista impacta en la organización económica y en la forma en que se (re)estructuran los procesos de trabajo. Según Mézàros (2002), cuatro expresiones actuales de esta sociedad y sus crisis son: *carácter universal* (no se restringe a un ámbito particular -financiero o comercial); *alcance global* (no limitado a un conjunto de países); *una escala de tiempo extensa* (continua y permanente); y el modo de *despliegue progresivo* (que avanza a través de las contradicciones implacablemente en un largo proceso de reestructuración). Ante esta coyuntura de crisis y favorecida por el desarrollo tecnológico-industrial, a partir de finales de 1970 se intensificó la reestructuración productiva, con estrategias de valorización de capitales basadas en: 1. financierización; y 2. En la transición del modelo taylorista-fordista a la llamada producción flexible o toyotismo (HARVEY, 1992).

Con la financierización, se generaron crisis, aunque el sistema pudo minimizar sus riesgos diversificando y transfiriendo fondos de sectores en declive a otros más rentables. La esfera financiera se nutre de la riqueza que proviene de la inversión y la movilización de la fuerza de trabajo, además del rentismo originado por el capital prestado a los trabajadores para consumo o pagos<sup>4</sup>. El capital no crea nada por sí mismo, aunque la capacidad del dinero para generar más dinero se haya elevado en un alto grado.

La producción flexible se caracteriza por: una disminución en el tiempo de producción; un aumento en la rotación de capital; optimización del proceso de trabajo mediante la producción bajo demanda, reduciendo los inventarios; islas de producción, en las

---

<sup>4</sup>Al respecto, Marx, en su texto *La renta y sus fuentes*, aclara lo siguiente: Cuando el dinero prestado sólo sirve para pagar deudas, sin acelerar el proceso de reproducción, impidiéndolo o tal vez estrechándolo, no consiste más que en un mero medio de pago, sólo en dinero, para el prestatario y para el prestatario. En este caso, el interés, al igual que la ganancia, consiste en un hecho independiente de la producción capitalista como tal, de la producción de plusvalía. Véase: MARX, K. *Manuscritos económicos, filosóficos y otros manuscritos seleccionados*. São Paulo: Nova Cultural, 1991 (os Pensadores) p. 209-272.

que el trabajador opera recursos tecnológicos; participación de los "empleados" en el proceso de trabajo a través de estrategias de Calidad Total, en las que el empleado coopera para fundamentar estrategias para aumentar la productividad; introducción de otras formas de organización de la Trabajo, con círculos de control de calidad, *administración participativa* y gestión por "ninjustu" (arte de la invisibilidad). Estas técnicas se propagaron o fusionaron con la rigidez de la organización del trabajo del paradigma taylorista-fordista, en la perspectiva de mejorar la productividad laboral a través de la intensificación de las rutinas y la superexplotación de los trabajadores.

En este sentido, en Brasil, Alves (2007) afirma que la población económicamente activa, considerando a los trabajadores asalariados ocupados y desempleados, ha asumido otros contornos. Cabe destacar que los cambios tecnológicos han generado cambios en el mundo productivo, por lo que las tecnologías de la información y la comunicación han cooperado para la consolidación del infoproletariado o ciberproletariado, en palabras de Antunes (2020), como expresiones de tercerización, informalidad y flexibilidad. Todos estos aspectos son marcas de la precariedad del trabajo en el modo de producción capitalista contemporáneo.

Al respecto, Krei y Biavaschi (2015) señalan que la precariedad del trabajo se disfraza de diversas maneras, y la pasantía, al relegar al pasante a la ejecución de la actividad laboral mediante la sustitución de empleados fijos, puede interpretarse como una de las estrategias de precariedad y explotación de la fuerza de trabajo incluso en su período de formación. La tercerización también se ha profundizado en Brasil desde 1990 y ha sido una estrategia utilizada por las empresas para reducir costos y aprovechar la fuerza de trabajo de acuerdo con sus necesidades de acumulación. Se trata de una de las formas más visibles de flexibilización, que amplía la libertad del empresario para gestionar el uso de la fuerza de trabajo, configurando lo que los autores han definido como el "precariado".

Para Assad (2014), el precariado es una capa del proletariado privada de garantías sociales relacionadas con la relación laboral, como la estabilidad laboral, los ingresos y la representación política. Para Alves (2013), el precariado es la capa media del proletariado urbano precario, conformado por jóvenes adultos educados y con inserción precaria en las relaciones laborales, por lo que se define como "un proletariado joven, [...] educados, frustrados en sus expectativas de avance profesional y sueños, deseos y expectativas de consumo" (ALVES, 2013, p. 2, nuestra traducción). Algunas de estas personas participan en relaciones laborales permeadas por plataformas tecnológicas, tercerización de relaciones

laborales, trabajan como pasantes, o incluso actúan como "microempresarios" que prestan servicios a terceros.

En este sentido, los procesos de escolarización de la clase obrera han sido resignificados a partir de la formación por competencias y habilidades, inspirados en el discurso empresarial francés. Según Hirata (1996), fue asimilada por los empresarios europeos que utilizaron la noción de competencia para defender e implementar cambios en la organización del trabajo. Esta noción se incorporó al discurso educativo para justificar las reformas curriculares, ya que la escolarización era necesaria para forjar en los jóvenes trabajadores las capacidades de colaboración, compromiso y movilidad en el lugar de trabajo. Tales capacidades no implicaban compensación salarial y mejora de las condiciones de trabajo, sino la adquisición de comportamientos, valores y actitudes que favorecían la adaptabilidad y la inserción en el mercado de trabajo en un contexto de acumulación flexible y financiarización.

Este pensamiento ha sido defendido por Organismos Internacionales (OI) – el Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco Mundial, la Asociación Interamericana para el Desarrollo Internacional (AID), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), etc. – que han comenzado a desarrollar investigaciones que enfatizan: la relación costo/beneficio, las tasas de rendimiento del capital y la mano de obra, y la relación entre la calificación/escolaridad y los salarios; Desarrollo de habilidades y destrezas que brinden oportunidades de empleabilidad y emprendimiento.

Según la OCDE, las habilidades abarcan las habilidades cognitivas y socioemocionales necesarias para una vida próspera, saludable y feliz. Las competencias socioemocionales jugarían un papel importante para que las personas persigan metas, trabajen en grupo y sepan gestionar sus emociones en situaciones adversas (OCDE, 2015).

Los estudios de estas organizaciones internacionales se centran en proyectos estadísticos internacionales, como de los *Indicators of Educational Systems* (INES), del *Centre for Educational Research and Innovation* (CERI), de la OCDE. A partir del INES, la OCDE ha desarrollado mecanismos de comparación internacional de los sistemas educativos y la proyección de modelos educativos de acuerdo con los imperativos económicos y los intereses de los grupos hegemónicos de capital. Sobre la base de indicadores, se establecen



agendas globales para la educación, que tienden a repercutir en las políticas educativas de los países miembros y de los países periféricos.

Con un enfoque en la calidad de la educación, la OCDE lleva a cabo evaluaciones tales como *Third/Trends in International Mathematics and Science Study*, publicado en 1995 bajo el nombre de THIRD, desde 1999 se llama *TRENDS*. Impulsado por la *International Association for the Evaluation of the Educational Achievement* (IEA), hasta el momento se han celebrado las ediciones de 1995, 1999, 2003, 2007, 2011 y 2015. También es digno de mención del *Program for International Student Assessment* (PISA), publicado en 1997, que tuvo lugar en 2000, 2003, 2006, 2009, 2012, 2015 y 2018, con evaluación de dominios en las áreas de lectura científica, matemáticas y ciencias. Según Sjöberg (2016, p. 110, nuestra traducción), "[...] El proyecto PISA debe ser visto como parte de una tendencia actual de política pública a nivel internacional, donde las ideas y conceptualizaciones de la economía de mercado se trasplantan al sector educativo (traducción nuestra).

Cabe destacar también que la OCDE creó un Consejo Directivo del programa PISA, con el objetivo de producir criterios propios para la recolección de datos educativos estandarizados, entendidos como parámetros de calidad. Como una rama del consejo, en 2002 se creó la Dirección de Educación y Habilidades, cuyo propósito es colaborar en la identificación y desarrollo de competencias y habilidades que impulsen mejores empleos, generen prosperidad y promuevan la inclusión social, empoderando a las personas para que desarrollen sus habilidades y fortalezcan los sistemas educativos a través del aprendizaje entre pares [*peer learning*] y el diálogo político (OCDE), 2017).

Otra acción de la OCDE es el Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de los Adultos (PIAAC). Sus resultados se publicaron bajo el título "Skills Outlook – OCDE" (*The OECD Skills Outlook*, en el título en inglés). La evaluación se llevó a cabo en 2013 con el objetivo de presentar los resultados de la primera etapa del estudio de las competencias de los adultos. El estudio es una fuente de datos sobre la competencia de los adultos en alfabetización, aritmética y resolución de problemas en entornos tecnológicos –las principales habilidades para el procesamiento de la información y que son valoradas para las economías del siglo XXI– y en varias habilidades "genéricas", como la cooperación, la comunicación y la organización del tiempo (OCDE, 2014). Los resultados de estas evaluaciones y sus comparaciones se han transformado en informes, programas y estudios que no tienen en cuenta los contextos de los participantes, aunque "aportan la evidencia" y, a partir de la evidencia, presentan sugerencias para las políticas educativas de los países miembros.

Así, se puede decir que la OCDE "ha puesto en práctica un proyecto de gobernanza educativa global, constituyendo tres mecanismos [...] la producción de ideas, la evaluación de políticas y la generación de datos" (RODRIGUES, 2015, p. 2, nuestra traducción), para ello, se presenta como poseedor de conocimiento técnico y promotor de una red transgubernamental a través de la cual se buscan alternativas y soluciones a los problemas educativos.

Uno de los problemas identificados en los informes de la OCDE es la alta tasa de desempleo entre los jóvenes, para lo cual el análisis realizado no problematiza las formas de organización de la sociedad capitalista, sino que propone como solución que la educación escolarizada desarrolla las competencias requeridas por el mercado laboral.

Las correlaciones entre educación y formación para el mercado laboral presuponen que los estudiantes desarrollen las habilidades socioemocionales que posibiliten su inserción y adaptabilidad al mercado. Este mercado laboral está permeado por relaciones laborales precarias que exigen fuertemente la capacidad de resignación (y una cultura de paz) incluso en medio de situaciones adversas y sin garantías de protección social.

En las publicaciones de la *Social and Emotional Skills: Well-being, connectedness and success (s/d)* y *Beyond Academic Learning: first results from the survey of social and emotional skills (2021)* se sistematizan estudios en un intento de demostrar que: la escuela puede ser responsable de la formación de habilidades socioemocionales; y que este trabajo tiene un impacto en la vida escolar y laboral de las personas. Se enumeran seis ejes de competencias socioemocionales, de los cuales se derivan otras habilidades correlacionadas: 1. Desempeño en tareas (cumplimiento de pautas; responsabilidad; autocontrol; persistencia); 2. Regulación emocional (resistencia al estrés; optimismo; control emocional); 3. Colaboración (empatía; confianza; cooperación); 4. Mente abierta a las experiencias (curiosidad, tolerancia, creatividad); 5. Extroversión o compromiso con los demás (sociabilidad; asertividad; energía); 6. Habilidades compuestas: pueden involucrar más de una de las áreas anteriores (autoeficacia; pensamiento crítico independiente; metacognición). Según los textos de la OCDE, las cinco dimensiones de las habilidades socioemocionales son un requisito previo para el éxito académico y profesional en el empleo formal o en actividades empresariales.

Sin embargo, la señalización de que las habilidades socioemocionales deben estudiarse en la escuela no ha sido hecha solo por la OCDE. Magalhães (2021) afirma que a lo largo de la década de 2010 hubo reuniones en las que participaron: sectores gubernamentales – MEC; UNDIME; CONSED, etc., sectores de la sociedad civil organizada que representan a la



comunidad empresarial – como el Instituto Ayrton Senna – y Organismos Internacionales – incluida la OCDE, que fue la organizadora de un resumen de conclusiones y referencias resultantes del Foro Internacional de Políticas Públicas "Educar para las Habilidades del Siglo XXI", realizado en 2014 en Brasil. Los encuentros realizados, incluido este foro internacional, estuvieron marcados por la inclusión de habilidades socioemocionales – inspiradas en la implementación del "globo de ensayo"<sup>5</sup> – para ampliar experiencias sobre la relevancia de la inclusión de habilidades socioemocionales en el currículo escolar (MAGALHÃES, 2021, p. 70).

Es evidente que la sociedad brasileña ha conservado características que son convenientes para los sectores empresariales, favoreciendo la permanencia de una parte de la población en situación de productividad continua y, al mismo tiempo, excluida del acceso al conocimiento científico. Esta característica favorece a los sectores dominantes y expresa dos características enumeradas por Florestan Fernandes sobre la sociedad brasileña: 1. capitalismo dependiente, es decir, la inserción de Brasil de forma subordinada a la agenda del capital internacional, independientemente de las condiciones de la población trabajadora nacional; 2. La forma autocrática en que se conducen las relaciones políticas, es decir, privilegiando los intereses de las clases dominantes -que optan por permanecer en una situación de asociación y dependencia de los países del capitalismo central- en detrimento de una gran parte de la población en situación de superexplotación (FERNANDES, 1975). Esto significa que la burguesía nacional ha corroborado, a través de sus acciones dentro del Estado o a través de sus representantes en la sociedad civil, el mantenimiento de las situaciones de desigualdad del capitalismo dependiente y la profundización de los dilemas educativos en la sociedad brasileña.

En este sentido, se demuestra cómo la reforma de la educación secundaria y la inclusión de las habilidades socioemocionales como uno de los elementos del currículo señala la preparación de personas calificadas para el mercado laboral en el contexto de la acumulación flexible.

---

<sup>5</sup> El autor utiliza este término para referirse a los proyectos implementados en el estado de Río de Janeiro en asociación con el Instituto Ayrton Senna, denominados PROEMI y el Programa Doble Escuela, que ensayaron cambios en las propuestas curriculares en algunas escuelas. Un programa basado en competencias socioemocionales que se implementó en este contexto se denomina Solución Educativa.

## La "Nueva Enseñanza Secundaria" y las Competencias Socioemocionales

La reforma de la educación secundaria materializó acciones estimuladas por sectores de la sociedad civil, especialmente la comunidad empresarial, y lineamientos establecidos por organismos internacionales. La necesidad de llevar a cabo la reforma se justificaba con diferentes argumentos.

El concepto de competencias, además de las competencias cognitivas, se amplió a los aspectos emocionales, definiéndose como características del bienestar individual y del aumento de la productividad. Las personas necesitarían diversas habilidades para alcanzar metas en la vida, trabajar en grupo y gestionar las emociones (OCDE, 2015), lo que permitiría que la vida se volviera "próspera, saludable y feliz". En este sentido, las habilidades socioemocionales pueden adquirirse a través de inversiones en aprendizaje (OCDE, 2015) llevadas a cabo, incluso dentro de la escuela, como se mencionó anteriormente.

Mészáros (2002) afirma que la retórica hegemónica del capital señala la centralidad de la educación como antídoto al problema del desempleo creciente, apuntando a la inserción de los jóvenes en el mundo del trabajo, incluso si en la práctica el trabajo es precario o tiene como objetivo someter a las personas a la condición de fuerza de trabajo superflua.

La justificación de la reforma de la enseñanza secundaria, en el lenguaje de los reformadores, sería satisfacer los deseos de los jóvenes y satisfacer una educación adecuada a las exigencias del mundo contemporáneo. Estos argumentos que sustentan los argumentos de los reformadores se basan en los resultados insatisfactorios de las evaluaciones externas, especialmente en PISA y en los bajos indicadores del IDEB. Por lo tanto, habría que tratar de alcanzar los índices de los países que conforman la OCDE<sup>6</sup> y cumplir con las premisas del Banco Mundial y UNICEF. Los datos del informe de la OCDE confirman esta justificación al mostrar que:

El rendimiento de los estudiantes en Brasil está por debajo del promedio de los estudiantes de los países de la OCDE en ciencias (401 puntos, en comparación con el promedio de 493 puntos), lectura (407 puntos, en comparación con el promedio de 493 puntos) y matemáticas (377 puntos, en comparación con el promedio de 490 puntos) (OCDE, 2016, p. 1, nuestra traducción).

<sup>6</sup> Los países miembros son: Alemania, Australia, Austria, Bélgica, Canadá, Chile, Colombia, Costa Rica, Dinamarca, Eslovaquia, Eslovenia, España, Estados Unidos, Estonia, Finlandia, Francia, Grecia, Hungría, Irlanda, Islandia, Israel, Italia, Japón, Letonia, Lituania, Luxemburgo, México, Noruega, Nueva Zelanda, Países Bajos, Polonia, Portugal, Reino Unido, República Checa, Suecia, Suiza y Turquía. Los países no miembros conforman el llamado grupo de socios clave de la Organización: Sudáfrica, Brasil, China, India e Indonesia.

Los datos revelan la preocupación de los reformadores por preparar a los estudiantes para rendir las evaluaciones, con miras a mejorar los indicadores del país. Recientemente, la medición de las competencias socioemocionales se ha incorporado a las evaluaciones externas.

La Ley No. 13.415/2017 materializó los cambios en la organización de la Enseñanza Secundaria en Brasil con el fin de modificar su carga de trabajo y su organización curricular. Con base en la justificación abstracta de flexibilizar las trayectorias de los alumnos de la enseñanza media y hacer que la escuela sea más atractiva para los estudiantes, se recomienda que la duración máxima de las asignaturas de Formación General Básica se limite a 1800 horas distribuidas en los tres grados, y respetando la condición de que solo se ofrezca obligatoriamente en los tres grados la Lengua Portuguesa., Matemáticas y Lengua Inglesa.

El párrafo 2 del artículo 35-A de la LDB define que "[...] la Base Curricular Nacional Común para la educación secundaria incluirá obligatoriamente estudios y prácticas en educación física, arte, sociología y filosofía" (BRASIL, 2017, nuestra traducción). Aunque la ley menciona que estos estudios se incluirán obligatoriamente en Bachillerato, no menciona que serán como asignaturas, solo alude a "estudios y prácticas, módulos o temas transversales". Por lo tanto, pueden incorporarse a las cuatro áreas de conocimiento definidas por el BNCCM, incluso como apéndice a otras disciplinas, agravando el vaciamiento de contenidos.

Además, se destinarán al menos 1.200 horas a la "parte flexible" del currículo, donde se pueden aplicar actividades vinculadas a un área de conocimiento prevista en el BNCC (I - idiomas y sus tecnologías; II - las matemáticas y sus tecnologías; III - las ciencias naturales y sus tecnologías; IV - ciencias humanas y sociales aplicadas) o que se destinen a actividades de formación profesional.

Esta estructura básica de distribución de la carga de trabajo -Formación General Básica más la parte diversificada- genera una **multiplicidad de arreglos curriculares** entre escuelas o incluso entre redes. Se destaca en el artículo 35-A, § 1, que "La parte diversificada de los currículos a que se refiere el capítulo 26, definidos en cada sistema educativo, debe armonizarse con la Base Curricular Común Nacional y articularse desde el contexto histórico, económico, social, ambiental y cultural". Y, agrega en el mismo artículo, párrafo 7, que "Los currículos de enseñanza media deben considerar la formación integral del estudiante, a fin de adoptar un trabajo orientado a la construcción de su **proyecto de vida** y su formación

en los aspectos físico, cognitivo y **socioemocional**" (BRASIL, 2017, grifo nuestro, nuestra traducción).

Aunque se enuncia la intención de "formación integral del estudiante", en la misma frase se afirma el compromiso de trabajar centrado en el proyecto de vida individual del sujeto y la elección de un itinerario formativo específico. Para Kuenzer (2017, p. 353), los certificados de bachillerato permitirán a los estudiantes continuar sus estudios en la educación superior, sin embargo, el itinerario puede reducir "las posibilidades de éxito en los procesos de selección para áreas distintas a la cursada, lo que llevará a los estudiantes a asistir a cursos preparatorios, que terminan siendo alentados por la nueva propuesta", sobre todo si el estudiante opta por la formación técnica y profesional. Además, hay que tener en cuenta que las escuelas no están obligadas a ofrecer todos los itinerarios formativos: están condicionados a ofrecer al menos uno de ellos. Este hecho, en sí mismo, pone en duda la posibilidad prefigurada de que el estudiante elija el área de conocimiento en la que pretende profundizar.

La "opción" de formación profesional definida en la Ley 13.415/2017, artículo 4 (BRASIL, 2017) – inclusión de experiencias laborales prácticas; la posibilidad de expedir certificados intermedios de cualificación para el trabajo; Ofrecer formación profesional en asociación con otras instituciones, reconocimiento de competencias con instituciones de educación a distancia, puede reducir la calidad de la formación técnico-profesional, así como acabar con las experiencias de educación secundaria integrada, fortaleciendo las instituciones privadas. Al analizar esta propuesta, Kuenzer (2017, p. 341, nuestra traducción) señala que debemos estar atentos, porque

[...] El discurso de la necesidad de elevar los niveles de conocimiento y la capacidad de trabajar intelectualmente, cuando se analiza adecuadamente desde la lógica de la acumulación flexible, muestra su carácter concreto: la necesidad de tener disponible para el consumo, en las cadenas productivas, una fuerza de trabajo con calificaciones desiguales y diferenciadas que, combinadas en células, equipos o incluso líneas, teniendo en cuenta las diferentes formas de contratación, subcontratación y otros arreglos precarios, asegurar los niveles deseados de productividad, a través de procesos de extracción de plusvalía [...].

Otro elemento de esta reforma corroborado por el BNCCEM es el desarrollo de habilidades socioemocionales, definidas como características individuales no cognitivas. Parte de las competencias sugeridas por el BNCCEM reflejan las ideas del Foro Internacional de Políticas Públicas – *Educación para las competencias del siglo XXI*. De acuerdo con el IAS, las competencias socioemocionales propuestas por el BNCCEM provienen del documento

sugerido por el *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning* (CASEL), una institución norteamericana que tiene como objetivo desarrollar las habilidades socioemocionales de los estudiantes de Educación Básica. Esta organización propone cinco competencias para la educación básica: autoconocimiento, autogestión, conciencia social, habilidades de relación y toma de decisiones responsables. El Cuadro 1 nos permite visualizar comparativamente cómo algunas de estas competencias son descritas por CASEL y BNCCEM (BRASIL, 2018).

**Cuadro 1** – Comparación de competencias socioemocionales - CASEL y BNCCEM-2018

CASEL	BNCCEM 2018
El trabajo de autoconocimiento con niños y jóvenes implica hacer que se conozcan a sí mismos <b>profundamente</b> , identificando sus fortalezas y limitaciones, y buscando siempre mantener una actitud optimista y enfocada en el crecimiento personal	<b>Conocerse</b> , apreciarse y cuidar la salud física y emocional, comprendiéndose en la diversidad humana y reconociendo las emociones propias y las de los demás, con autocrítica y capacidad de afrontarlas.
La conciencia social también es una de las habilidades socioemocionales y, aquí, los niños y jóvenes deben trabajar el ejercicio de la empatía, la <b>acción de ponerse en el lugar del otro y respetar la diversidad</b> .	Ejercer la empatía, el diálogo, la resolución de conflictos y la cooperación, haciéndose <b>respetar y promoviendo el respeto a los demás</b> y a los derechos humanos, acogiendo y valorando la diversidad de las personas y grupos sociales, sus conocimientos, identidades, culturas y potencialidades, sin prejuicios de ningún tipo.
La competencia socioemocional de autogestión se refiere a la gestión <b>que todos deberíamos tener sobre nuestro estrés</b> . Trabajar esto con niños y adolescentes implica enseñarles a controlar sus impulsos y a fijarse metas por sí mismos.	<b>Actuar personal y colectivamente con autonomía, responsabilidad, flexibilidad</b> , resiliencia y determinación, tomando decisiones basadas en principios éticos, democráticos, inclusivos, sostenibles y solidarios.
<b>La toma de decisiones responsable es una competencia socioemocional que implica elecciones personales e interacciones sociales que</b> siguen normas socialmente desarrolladas, estándares éticos y morales y medidas generales de seguridad.	Valorar la diversidad de saberes y experiencias culturales y apropiarse de saberes y experiencias que les permitan comprender las relaciones inherentes al mundo del trabajo y <b>tomar decisiones alineadas con el ejercicio de la ciudadanía y su proyecto de vida</b> , con libertad, autonomía, conciencia crítica y responsabilidad.

Fuente: Elaboración propia con base en "Competencias socioemocionales para crisis" de IAS y BNCCEM (BRASIL, 2018)

Principales ámbitos contemplados en los documentos *Social and Emotional Skills: Well-being, connectedness and success* (s/d) y *Beyond Academic Learning: first results from the survey of social and emotional skills* (2021), ya mencionados anteriormente, son reiterados por CASEL y BNCCEM. Los ejes centrales de las competencias socioemocionales están explícitos en la tabla: se omiten el autoconocimiento, el autocontrol, el respeto y la valoración de la diversidad de los grupos sociales, y se omiten las desigualdades estructurales entre clases sociales aún presentes en la actualidad.

La definición de las competencias socioemocionales como eje del currículo se justifica por la forma unidimensional del mercado, por la formación instrumental dirigida a la adaptación de los individuos a los preceptos del capital, cuya valorización de la autonomía y la autogestión se sitúa en el plano de la competitividad y en la responsabilidad de los estudiantes de perfilar individualmente sus proyectos de vida, en el sentido de empleabilidad y emprendimiento. con el objetivo de "[...] la mayor auto valorización posible del capital, es decir, la mayor producción posible de plusvalía y, por lo tanto, la mayor explotación posible de la fuerza de trabajo por parte del capitalista" (MARX, 1985, p. 263, nuestra traducción).

Estas competencias socioemocionales se explicitan en el BNCCEM<sup>7</sup> dentro del trabajo por área de conocimiento, pero se evidencian aún más en la propuesta de proyectos de trabajo por vida e itinerarios formativos. El proyecto de vida viene a definirse como una proyección de futuro a partir de la construcción de la identidad personal y la construcción de la posibilidad de soñar. En este sentido, "se puede decir que la realización de actividades dirigidas a la elaboración del proyecto de vida afecta, proporcionalmente<sup>8</sup>, el sentimiento de felicidad", y este proyecto puede contar con evaluaciones continuas que identifican el índice de cooperación, comunicación, compartir y compartir, escucha, placer, interacción, felicidad y proyección para el mundo laboral.

Las competencias socioemocionales aplicadas al currículo escolar evidencian que el desempeño formativo de la escuela contribuye a la consolidación de las capacidades laborales y a la adaptabilidad a las condiciones adversas que se presentan debido a los cambios en el mercado laboral, incluyendo la precariedad de las condiciones de producción. En la reproducción de la lógica del capital, el discurso del emprendimiento emerge como una alternativa a los desempleados y al contexto de flexibilización de las relaciones laborales:

Hoy en día, el emprendedor se ha convertido en un modelo de subjetividad omnipresente en las sociedades contemporáneas. Los individuos están

---

<sup>7</sup> Se prevén estrategias de desarrollo socioemocional en las diversas etapas de la educación básica. El Ministerio de Educación pone a disposición *el Manual de Implementación Escolar: Estrategia de Desarrollo Socioemocional*, que presenta cómo se realiza el trabajo por competencias en el programa Brasil Escola. En este documento, advierte que las habilidades socioemocionales son una **necesidad en el mercado mundial**, afirmando que "En 2020, el Foro Económico Mundial enumeró las habilidades que el mercado mundial demandará en la próxima década: creatividad, originalidad, iniciativa, pensamiento crítico, persuasión, negociación, atención al detalle, resiliencia, flexibilidad y resolución de problemas complejos". Así, es evidente que las competencias socioemocionales se relacionan con un alineamiento entre la formación de los trabajadores y los intereses del capital.

<sup>8</sup> Disponible en: [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](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.). Fecha de consulta: 10 enero 2023.



llamados a actuar sobre sí mismos para mejorar, adaptarse y transformarse continuamente, adquiriendo las habilidades y capacidades que les permitan valorarse como capital humano y cumplir sus sueños y aspiraciones (ALVES; KLAUS; LOUREIRO, 2021, p. 12, nuestra traducción).

Hay un reforzamiento de una cultura emprendedora-innovadora que, a nivel individual, debe desarrollar habilidades para adaptarse al capitalismo. Y esto implica la formación de sujetos que participen de la lógica competitiva. "La racionalidad capitalista presupone un proceso subjetivo autodidacta y autodisciplinado, mediante el cual el individuo aprende a conducirse a sí mismo" (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 140, nuestra traducción) debido a las inclemencias meteorológicas del mercado. El currículo escolar fue elegido como esencial para difundir la cultura emprendedora y cumplir con los imperativos de la economía del siglo XXI. Los individuos deben sobresalir en la autoeducación representada en el lema de "aprender a aprender": "es un lema que sintetiza la concepción de la educación dirigida a la formación, en los individuos, de la disposición para una adaptación constante e infatigable a la sociedad regida por el capital" (DUARTE, 2003, p. 11, nuestra traducción).

De esta manera, se revitaliza la Teoría del Capital Humano, ya que se lleva al estudiante a "definir **su proyecto de vida**, tanto en lo que respecta al estudio y al trabajo como en lo que respecta a las elecciones de estilos de vida saludables, sostenibles y éticos". (BRASIL, 2018, p. 263, grifo nuestro). Así, para uno de los heraldos de la pedagogía emprendedora, el emprendimiento es un proceso de aprendizaje proactivo, "en el que el individuo construye y reconstruye cíclicamente su representación del mundo, modificándose a sí mismo y a su sueño de autorrealización en un proceso permanente de autoevaluación y auto creación" (DOLABELA, 2003, p. 32, nuestra traducción). Esta actitud desconoce las diferentes oportunidades educativas que tienen los estudiantes para adquirir "conocimientos, habilidades y valores necesarios para su formación académica o profesional" (GUSMÃO; SILVEIRA AMORIM, 2022, p. 22, nuestra traducción).

De hecho, lo que está involucrado con la organización de las competencias socioemocionales es la preparación para la empleabilidad en el mercado laboral o incluso para el emprendimiento y la construcción de sujetos felices que sean adaptables a las eventualidades del mercado capitalista. Así, los individuos son responsables de los éxitos o fracasos de su inserción en el sistema productivo – del compromiso con su constante actualización de competencias para la empleabilidad; asumiendo que el trabajador es corresponsable de la empresa; o, en caso de no ingresar al empleo formal, por la capacidad creativa para emprender.

Estas competencias socioemocionales y la educación vaciada de conocimiento científico son necesarias para la sociedad emprendedora, sin jefes, sin derechos, sin trabajo, cuya organización del "Nueva Enseñanza Secundaria" ha cooperado para propagar un modelo de formación en el que los estudiantes se conciben a sí mismos como empresas, aceptando los riesgos del mercado laboral y sintiéndose responsables de su educación. así como por el éxito o fracaso de su proyecto emprendedor. La pedagogía de las competencias vende la idea de empleabilidad en un contexto de intensificación de la precariedad del trabajo.

En palabras de Harvey (2018, p. 193, nuestra traducción), los discursos utópicos de las nuevas configuraciones tecnológicas nos están llevando "al umbral de un nuevo mundo feliz de consumismo emancipatorio y tiempo libre para todos que ignora por completo la alienación deshumanizante de los procesos de trabajo". Dicho esto, el papel de las habilidades socioemocionales recomendadas por la OCDE y otros organismos internacionales, el alineamiento con las reformas puestas en el BNCCEM y la reforma del Bachillerato son estrategias para preparar al trabajador en el mercado laboral flexible.

### Consideraciones finales

A lo largo del texto, demostramos que las estrategias de recuperación de capital a través de la financiarización, los cambios en el modelo productivo y la reestructuración de los procesos de trabajo en formas más flexibles y "participativas" han generado consecuencias significativas en la composición de empleos formales, informales y precarios, imponiendo condiciones adversas a la clase trabajadora. De alguna manera, la precarización de las condiciones de trabajo ha sido engendrada por múltiples demandas dentro y fuera de las horas de trabajo, por la tercerización, por el emprendimiento, por el sometimiento al trabajo en plataformas digitales y otros procesos, lo que corrobora la composición del precariado.

En este sentido, se explicitó que la educación absorbe en su legislación las recomendaciones del sector productivo para formar la fuerza de trabajo de acuerdo con las demandas del capital. En el contexto actual, con los avances tecnológicos y las exigencias de la producción flexible, las organizaciones internacionales y empresariales han defendido la idea de que el mundo del trabajo necesita trabajadores flexibles, adaptables a las tormentas del mercado laboral, con habilidades emocionales que les permitan afrontar situaciones adversas y crear, a través de la autogestión, oportunidades para complementar los ingresos y el empleo. Para ello, la escuela debe desarrollar habilidades socioemocionales, es decir, formar personas resilientes, felices, respetuosas de la diversidad y productivas. Es curioso observar que este

modelo de educación valora las diversas experiencias de múltiples grupos sociales sin reflexionar necesariamente sobre las profundas desigualdades estructurales de la sociedad capitalista.

Así, articulamos las disposiciones de la reforma de la Enseñanza Secundaria (Ley 13.415/2017), de la BNCCEM y las recomendaciones de organismos internacionales, especialmente de la OCDE, que intentan asociar la educación de los jóvenes con estrategias de valorización del capital, a través de la reconfiguración de las relaciones laborales. Esta reforma revitaliza el modelo de competencias presentado en los lineamientos curriculares de los años 90 del siglo XX, centrándose en la dimensión socioemocional, desviando el foco de la cualificación profesional e indicando que la adquisición de habilidades socioemocionales es importante para permanecer en el puesto de trabajo y constituirse como un trabajador multitarea, capaz de crear estrategias ocupacionales propias a través de la empleabilidad y el emprendimiento.

El control socioemocional previsto busca adaptar a los individuos a la precariedad del trabajo, ya que la tendencia del capitalismo es la liberación del trabajo para la constitución de la fuerza de trabajo en reserva: este contingente en la actual etapa de acumulación flexible tiende a ser motivado a crear sus estrategias de empleo e ingresos para garantizar su subsistencia y la circulación de bienes. Esta perspectiva actúa sobre la subjetividad de los jóvenes, pues como la Reforma de la Enseñanza Secundaria sustituye asignaturas como Filosofía, Sociología, Historia y Geografía por Proyecto de Vida, Emprendimiento y "Opciones de Itinerarios Formativos", se pretende formar trabajadores adaptables y resignados a la forma en que se insertarán en el mercado laboral. Así, la formación de competencias socioemocionales transfiere a la esfera individual la responsabilidad de su propia condición laboral y no ha habilitado los instrumentos teóricos y prácticos para que estas personas cuestionen el orden y reflexionen sobre la sociabilidad contemporánea.

En síntesis, consideramos que la Reforma de la Enseñanza Secundaria (Ley 13.415/2017) y el BNCCEM ratifican la desigualdad social a través de currículos que también son desiguales, de acuerdo con las condiciones económicas y sociales de los estudiantes. Es decir, refuerzan las diferencias entre escuelas públicas y privadas, niegan la educación común y construyen trayectorias distintas entre los hijos de las clases trabajadoras y los hijos de las élites económicas en nombre de una supuesta libertad de "elección" de itinerarios educativos, cuyas redes estatales ofrecen según sus intereses y posibilidades, sin tener en cuenta las necesidades reales de los estudiantes a los que atienden. Es la institucionalización oficial de

un currículo que perpetúa la dualidad estructural de la educación secundaria, de acuerdo con la división de la sociedad en clases en la producción capitalista.

## REFERENCIAS

- 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. Disponible en: <https://blogdaboitempo.com.br/2013/07/22/>. Fecha de consulta: 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. Disponible en: <https://www.scielo.br/j/ep/a/5JTnbbHtXwFWkKyq3mqbgNd/>. Fecha de acceso: 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. Disponible en: <http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v66n3/v66n3a09.pdf>. Fecha de acceso: 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. Disponible en: [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). Fecha de acceso: 19 mayo 2023.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular. Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponible en: [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). Fecha de acceso: 01 mayo 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. Disponible en:

<http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1942>. Fecha de consulta: 14 mayo 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. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/403/40344216004.pdf>. Fecha de consulta: 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. Disponible en: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/46754>. Fecha de consulta: 21 mayo 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. Disponible en [www//oecd.org/edu/pisa](http://www.oecd.org/edu/pisa). Fecha de consulta: 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. Disponible en: [https://read.oecd-ilibrary.org/education/beyond-academic-learning\\_92a11084-en#page2](https://read.oecd-ilibrary.org/education/beyond-academic-learning_92a11084-en#page2). Fecha de consulta: 21 mayo 2023.

RODRIGUES, C. E. S. L. **Habilidades Socioemocionais: a OCDE e seu projeto de governança educacional global.** 2015. Disponible en: <https://www.anped.org.br/biblioteca/item/habilidades-socioemocionais-ocde-e-seu-projeto-de-governanca-educacional-global>. Fecha de consulta: 21 mayo 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***

---

**Reconocimientos:** No se aplica.

**Financiación:** No se aplica.

**Conflictos de intereses:** No hay conflictos de intereses.

**Aprobación ética:** El artículo cumplió con los preceptos éticos, ya que se basa en investigaciones bibliográficas y documentales, no fue sometido al Comité de Ética.

**Disponibilidad de datos y material:** No aplicable.

**Contribuciones de los autores:** Todos los autores contribuyeron con los estudios, la investigación y la redacción del artículo enviado a esta revista.

---

**Procesamiento y edición: Editora Iberoamericana de Educación - EIAE.**  
Corrección, formateo, normalización y traducción.

