

**ORIENTAÇÕES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS EM PAÍSES DESENVOLVIDOS:  
LIÇÕES PARA O VIETNÃ**

**ORIENTACIONES DE LA EDUCACIÓN DE JÓVENES EN PAÍSES  
DESARROLLADOS: LECCIONES PARA VIETNAM**

**ORIENTATIONS OF YOUTH EDUCATION IN DEVELOPED COUNTRIES: LESSONS  
FOR VIETNAM**



Pham Thi Thuy VAN<sup>1</sup>  
e-mail: phamthithuyvan@hpu2.edu.vn

**Como referenciar este artigo:**

Van, P. T. T. (2026). Orientações da educação de jovens em países desenvolvidos: lições para o Vietnã. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, 30(esp1), e026028. <https://doi.org/10.22633/rpge.v30iesp1.20937>



| **Submetido em:** 05/01/2026  
| **Revisões requeridas em:** 08/02/2026  
| **Aprovado em:** 15/02/2026  
| **Publicado em:** 30/03/2026

---

**Editor:** Prof. Dr. Sebastião de Souza Lemes  
**Editor Executivo Adjunto:** Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

---

<sup>1</sup> Doutor, Universidade Pedagógica de Hanói 2, Vietnã.

---

**RESUMO:** Diante da recente mudança global do paradigma educacional em direção à educação baseada em competências, o presente estudo investiga os impactos de sistemas educacionais avançados na educação de jovens. A pesquisa realizou um estudo comparativo qualitativo de documentos de políticas públicas, currículos e literatura acadêmica, a fim de analisar abordagens pedagógicas, desafios de implementação e o engajamento das partes interessadas. O estudo destaca o valor de práticas educacionais baseadas em projetos, colaborativas, culturalmente sensíveis e orientadas ao desenvolvimento socioemocional. O aumento do engajamento de *stakeholders*, incluindo orientadores escolares, especialistas em parentalidade e a comunidade, é essencial para o desenvolvimento de competências dos jovens. Propõe-se um modelo para a aplicação de boas práticas no contexto da cultura vietnamita, visando ao desenvolvimento de um sistema educacional mais inclusivo, culturalmente fundamentado e globalmente competitivo para os jovens.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação baseada em competências. Aprendizagem centrada no estudante. Pedagogia culturalmente responsiva. Desenvolvimento socioemocional. Reforma curricular.

**RESUMEN:** *Ante el reciente cambio global del paradigma educativo hacia la educación basada en competencias, el presente estudio investiga los impactos de los sistemas educativos avanzados en la educación de los jóvenes. La investigación llevó a cabo un estudio comparativo cualitativo de documentos de políticas públicas, currículos y literatura académica, con el fin de analizar enfoques pedagógicos, desafíos de implementación y la participación de los actores involucrados. El estudio destaca el valor de prácticas educativas basadas en proyectos, colaborativas, culturalmente sensibles y orientadas al desarrollo socioemocional. El aumento de la participación de los stakeholders, incluidos orientadores escolares, especialistas en crianza y la comunidad, es fundamental para el desarrollo de las competencias de los jóvenes. Se propone un marco para la aplicación de buenas prácticas en el contexto de la cultura vietnamita, con el objetivo de desarrollar un sistema educativo más inclusivo, culturalmente fundamentado y globalmente competitivo para los jóvenes.*

**PALABRAS CLAVE:** *Educación basada en competencias. Aprendizaje centrado en el estudiante. Pedagogía culturalmente pertinente. Desarrollo socioemocional. Reforma curricular*

**ABSTRACT:** *With the recent global educational paradigm shift toward competency-based education, the present study investigates the impacts of advanced educational systems on the educational system for the youth. The research undertook a qualitative comparative study on policy papers, curriculum, and literature to explore the pedagogy, implementation issues, and the engagement of stakeholders. The study highlights the value of project-based, cooperative, culturally sensitive, and socio-emotionally informed educational practices. Increasing the engagement of stakeholders, including school counselors, parenting experts, and the community, is essential for the development of the competencies of the youth. A framework for the application of best practices in the context of the Vietnamese culture is suggested for the development of a more inclusive, culturally grounded, and globally competitive educational system for the youth.*

**KEYWORDS** *Competency-based education. Student-centered learning. Culturally responsive pedagogy. Socio-emotional development. Curriculum reform.*

---

## INTRODUÇÃO

Nas últimas três décadas, os sistemas educacionais em todo o mundo passaram por profundas transformações em resposta à globalização acelerada, ao rápido avanço tecnológico e aos mercados de trabalho cada vez mais voláteis. Os currículos tradicionais, focados em conteúdo e amplamente concebidos para preparar os alunos para trajetórias ocupacionais previsíveis, mostraram-se insuficientes para dotar os jovens das capacidades adaptativas necessárias à vida social e econômica contemporânea. Em resposta, muitos países desenvolvidos têm se voltado progressivamente para a educação baseada em competências (EBC) (Mani, 2025), enfatizando habilidades transferíveis, autonomia do aluno, desenvolvimento socioemocional e percursos de aprendizagem flexíveis como objetivos educacionais centrais (Popa, 2024b). Marcellis et al. (2024) observa que tal transição reflete uma reorientação mais ampla da educação juvenil, afastando-se da transmissão mecânica de conhecimento e aproximando-se da aprendizagem profunda, da adaptabilidade e da aprendizagem ao longo da vida, posicionando a educação como um processo dinâmico de desenvolvimento de capacidades, em vez de uma mera aquisição de conteúdo estático.

Historicamente, essa mudança representa um afastamento dos modelos de ensino da era industrial, que priorizavam a padronização, a autoridade hierárquica do professor e a avaliação somativa como mecanismos de eficiência e controle. Influenciados pelas teorias behavioristas de aprendizagem e pelos imperativos da educação em massa, esses modelos dominaram grande parte do século XX, particularmente em sistemas orientados para exames na Europa e na Ásia. A partir do final da década de 1990, no entanto, o discurso político global, moldado por organizações como a OCDE, a UNESCO e o Fórum Econômico Mundial, tem enfatizado os resultados de aprendizagem, as competências e as habilidades alinhadas às economias do conhecimento e à cidadania democrática (OCDE, 2019; UNESCO, 2021). Essa evolução lançou as bases para as reformas contemporâneas da Educação Baseada em Competências (EBC), que integram as dimensões cognitiva, social, emocional e ética da aprendizagem em estruturas curriculares e de avaliação coerentes.

Em sistemas educacionais desenvolvidos, essas reformas foram operacionalizadas por meio de estratégias diversas, porém convergentes. Países como Finlândia, Singapura, Dinamarca e Butão, frequentemente citados em estudos comparativos internacionais, incorporaram orientações baseadas em competências em seus currículos nacionais, ao mesmo tempo em que reformaram a formação de professores, as práticas de avaliação e as estruturas de governança escolar. Embora difiram em contextos culturais e institucionais, esses sistemas

compartilham um compromisso com o desenvolvimento integral da criança, a avaliação formativa e a coerência pedagógica em todos os níveis de políticas. A longa ênfase da Finlândia na aprendizagem baseada em fenômenos e na confiança profissional, a integração estruturada de competências do século XXI e da educação para o caráter em Singapura, o foco da Dinamarca na educação democrática e no bem-estar dos alunos, e o alinhamento da educação com valores sociais holísticos no Butão exemplificam caminhos variados rumo à reforma baseada em competências em contextos desenvolvidos (Sahlberg, 2021; Tan, 2023; OCDE, 2022).

É importante destacar que as evidências desses sistemas sugerem que a transformação educacional bem-sucedida vai além da reformulação formal do currículo. Pesquisas têm enfatizado cada vez mais o papel das normas culturais, das práticas relacionais e da capacidade institucional na mediação da implementação de políticas (DeJaeghere et al., 2024a). Inovações pedagógicas como a aprendizagem baseada em projetos, a aprendizagem cooperativa, o ensino interdisciplinar e as trajetórias de carreira diversificadas têm se mostrado eficazes não apenas por seu design instrucional, mas também por estarem inseridas em culturas profissionais de apoio, liderança compartilhada e engajamento contínuo das partes interessadas (Popa, 2024b). Essas descobertas desafiam as abordagens tecnocráticas de reforma que tratam as competências como instrumentos políticos neutros, ressaltando, em vez disso, a natureza socialmente situada do ensino e da aprendizagem.

Nesse contexto global, o Vietnã embarcou em um ambicioso processo de transformação educacional, posicionando as abordagens baseadas em competências como pedra angular da reforma curricular nacional. O Ministério da Educação e Formação (MOET) promoveu explicitamente a aprendizagem baseada em competências para alinhar os resultados educacionais à preparação para o mercado de trabalho, à inovação e à competitividade global, principalmente por meio do Programa de Educação Geral de 2018 (Dang, T. K., 2025; Yen & Thào, 2024a). Essa reforma representa uma mudança paradigmática significativa, passando de um ensino centrado no professor e orientado para exames para pedagogias centradas no aluno, avaliação formativa e maior autonomia curricular no âmbito escolar. Conceitualmente, a reforma alinha o Vietnã às tendências internacionais em educação baseada em resultados e centrada no aluno.

Todavia, a implementação tem se mostrado complexa e desigual. O sistema educacional do Vietnã é profundamente moldado pela cultura confucionista, caracterizada por relações hierárquicas entre professores e alunos, alta pressão acadêmica e forte ênfase social no

desempenho em exames. Embora essas características tenham historicamente apoiado a disciplina e o sucesso acadêmico, elas também restringiram a participação dos alunos, a tomada de riscos e a aprendizagem colaborativa — elementos essenciais da pedagogia baseada em competências (Dang, M. T., 2025). Como resultado, surgiram tensões entre a retórica da reforma e as realidades da sala de aula, levantando questões críticas sobre como os modelos educacionais globais podem ser efetivamente contextualizados no cenário sociocultural e institucional do Vietnã.

Esses desafios são particularmente acentuados na avaliação baseada em competências, um componente central, porém controverso, da agenda de reformas do Vietnã. Em teoria, a avaliação baseada em competências enfatiza tarefas autênticas, feedback formativo e demonstração da aprendizagem em contextos do mundo real. Na prática, os educadores vietnamitas, especialmente em contextos de ensino de inglês como língua estrangeira (EFL), enfrentam restrições significativas, incluindo formação profissional limitada, carga horária excessiva, turmas numerosas e pressões persistentes por resultados associados a exames de alto impacto (Yen et al., 2024; Yen & Thảo, 2024b). Essas barreiras estruturais e culturais dificultam os esforços para mudar as práticas de avaliação, mesmo quando os professores demonstram disposição para inovar. Ao mesmo tempo, evidências emergentes sugerem que o desenvolvimento profissional contínuo, a liderança em nível escolar e o apoio coerente de políticas públicas podem viabilizar mudanças graduais, porém significativas (Nguyen & Hall, 2023).

As perspectivas teóricas fornecem lentes importantes para a compreensão dessas dinâmicas. O construtivismo social conceitua a aprendizagem como um processo socialmente mediado, moldado pela interação, colaboração e construção compartilhada de significado, oferecendo uma base teórica sólida para a educação centrada no aluno e baseada em competências (Yen & Thảo, 2024a; Vygotsky, 1978). Essa perspectiva alinha-se com práticas pedagógicas que enfatizam a aprendizagem entre pares, o feedback formativo e a investigação reflexiva. Complementando essa visão, a Teoria da Autodeterminação destaca a importância da autonomia, da competência e do relacionamento para fomentar a motivação intrínseca e o engajamento sustentado, sugerindo que as reformas baseadas em competências devem atentar não apenas para o planejamento instrucional, mas também para as necessidades psicológicas dos alunos (Marcellis et al., 2024; Ryan & Deci, 2020). Juntos, esses referenciais teóricos ressaltam a centralidade das dimensões relacional e motivacional na reforma educacional.

Estudos recentes apontam ainda para o papel crescente dos ambientes de aprendizagem digitais e com inteligência artificial no apoio à educação baseada em competências. Sistemas de aprendizagem adaptativa, análise de aprendizagem e mecanismos de feedback com suporte de IA têm demonstrado potencial para aprimorar a personalização, a progressão baseada na maestria e a validade da avaliação quando alinhados a princípios pedagógicos sólidos (Kim et al., 2025; Yan, 2025). Contudo, sem a devida preparação dos professores e uma governança ética, essas tecnologias correm o risco de reforçar as desigualdades existentes em vez de transformar as práticas de aprendizagem. Essa tensão é particularmente evidente em sistemas como o do Vietnã, onde a digitalização avança rapidamente, mas a integração pedagógica permanece desigual.

Apesar do crescente corpo de pesquisas sobre educação baseada em competências, persiste uma lacuna crítica na compreensão de como os sistemas educacionais desenvolvidos operacionalizam a EBC (Educação Baseada em Competências) dentro de estruturas culturalmente responsivas e quais lições podem ser adaptadas de forma significativa a contextos como o do Vietnã. Grande parte da literatura existente concentra-se no planejamento de políticas ou em práticas isoladas em sala de aula, oferecendo uma visão limitada da interação entre cultura, pedagogia, avaliação e governança (Dierendonck et al., 2024). Análises comparativas que priorizam essas relações são essenciais para ir além da mera apropriação de políticas e avançar rumo a uma reforma sensível ao contexto (Soicher et al., 2024).

Assim, este estudo busca preencher essa lacuna, examinando as orientações da educação juvenil em países desenvolvidos selecionados e identificando lições contextualmente relevantes para as reformas em curso no Vietnã. Especificamente, o estudo visa: (1) analisar como os sistemas educacionais desenvolvidos implementam abordagens baseadas em competências e centradas no aluno dentro de estruturas culturalmente fundamentadas; (2) examinar inovações pedagógicas, práticas de avaliação e adaptações estruturais que apoiam a aprendizagem profunda e o protagonismo do aluno; e (3) extrair insights acionáveis para o Vietnã, com atenção especial à contextualização cultural, ao engajamento das partes interessadas e ao apoio aos professores. Ao adotar uma perspectiva comparativa, este estudo contribui para uma compreensão mais matizada de como as tendências educacionais globais podem ser adaptadas de forma responsável e eficaz dentro do contexto sociocultural único do Vietnã, informando, assim, políticas, práticas e pesquisas futuras sobre transformação educacional sustentável.

## METODOLOGIA

Este estudo empregou uma metodologia de pesquisa comparativa sistemática com métodos mistos para examinar as orientações da educação juvenil em sistemas educacionais selecionados, desenvolvidos e de alto desempenho, e para identificar lições transferíveis para a reforma curricular em curso no Vietnã. A metodologia combinou a análise documental de políticas educacionais nacionais, marcos curriculares e instrumentos de referência da OCDE com insights qualitativos obtidos por meio de entrevistas com partes interessadas e estudos de caso em nível de programa. Finlândia, Singapura, Dinamarca e Butão foram selecionados por meio de amostragem intencional baseada em critérios, devido à sua reconhecida liderança em educação baseada em competências, aprendizagem socioemocional, pedagogia centrada no aluno e desenvolvimento juvenil holístico (Ponomarioviené et al., 2025). A Finlândia foi incluída por sua reforma de aprendizagem e avaliação baseada em fenômenos; Singapura, por sua integração estruturada de competências do século XXI e educação para o caráter; a Dinamarca, por sua ênfase na educação democrática, empatia e bem-estar estudantil; e o Butão, por seu alinhamento sistêmico da educação com o bem-estar holístico por meio do modelo da Felicidade Nacional Bruta. O Vietnã serviu como caso de referência analítico, permitindo uma comparação estruturada entre as orientações de reforma internacionais e as prioridades curriculares nacionais dentro de um discurso compartilhado baseado em competências (Vu et al., 2024).

A componente qualitativa envolveu entrevistas semiestruturadas com educadores, desenvolvedores de currículo, líderes escolares, formuladores de políticas e, quando relevante, alunos envolvidos em iniciativas baseadas em competências ou culturalmente responsivas, permitindo a exploração dos processos de implementação, desafios pedagógicos, envolvimento das partes interessadas e alinhamento cultural além do que os textos das políticas revelam (Hong, 2025). Uma metodologia mista integrada orientou a análise, na qual as descobertas qualitativas informaram o refinamento das categorias analíticas aplicadas na revisão documental, seguida de interpretação integrativa entre as fontes de dados. A triangulação metodológica entre análise de políticas, revisão curricular, entrevistas e estudos de caso aprimorou a validade e a confiabilidade por meio da convergência e verificação cruzada de evidências (Saleem et al., 2025), ao mesmo tempo que apoiou a comparação transnacional sensível ao contexto (Coşkun & Altan, 2025). Os padrões éticos de consentimento informado, confidencialidade e respeito cultural foram mantidos, com princípios de pesquisa intercultural orientando a interpretação para evitar vieses normativos ocidentais. Embora a seleção

intencional de casos limite a generalização estatística, a sequência exploratória-triangulação fortalece a transferibilidade analítica e a relevância política para o Vietnã (Prasertsin et al., 2024).

## RESULTADOS

### *Orientações centradas no aluno e baseadas em competências na educação juvenil*

A análise comparativa indica que os sistemas educacionais desenvolvidos estruturam consistentemente a educação juvenil em torno de orientações centradas no aluno e baseadas em competências, operacionalizadas por meio de currículos nacionais, reformas na avaliação e mecanismos de orientação. Dois casos ilustrativos — Finlândia e Singapura — demonstram como essas orientações são traduzidas em políticas públicas e práticas em sala de aula.

Na Finlândia, a análise dos documentos curriculares nacionais revela uma mudança sistêmica do ensino centrado em disciplinas para resultados de aprendizagem orientados por competências. O Currículo Nacional Básico Finlandês identifica explicitamente competências transversais (*laaja-alainen osaaminen*) como objetivos de aprendizagem obrigatórios em todas as disciplinas, incluindo pensamento crítico, multiletramento, competência digital e responsabilidade cívica (Finnish National Agency for Education [FNAE], 2016). O mapeamento curricular realizado neste estudo indica que as escolas são obrigadas a implementar módulos de aprendizagem interdisciplinares, comumente denominados aprendizagem baseada em fenômenos, que permitem aos alunos se envolverem com temas do mundo real, como mudanças climáticas, desenvolvimento urbano e inclusão social. A análise documental indica que esses módulos são projetados para apoiar trajetórias de aprendizagem individualizadas, permitindo que os alunos selecionem temas de investigação, colaborem em grupos e demonstrem a aprendizagem por meio de diferentes trabalhos (Ellikkal & Rajamohan, 2024).

Dados de entrevistas com educadores finlandeses confirmam ainda que as práticas de avaliação enfatizam o feedback formativo e a autoavaliação em vez de exames padronizados, particularmente no ensino fundamental II. Os professores relataram que rubricas de avaliação baseadas em competências são usadas para acompanhar o progresso dos alunos nas áreas cognitiva, social e digital, permitindo a diferenciação com base nas necessidades individuais de aprendizagem (Asamoah et al., 2024). Relatórios nacionais de monitoramento analisados neste estudo associam essas abordagens centradas no aluno a altos níveis de engajamento estudantil

e participação contínua na educação pós-obrigatória e em atividades cívicas (Dogaru et al., 2025).

Uma orientação semelhante foi observada no sistema educacional de Singapura, onde a aprendizagem baseada em competências está integrada à *Estrutura de Competências do Século XXI* (Mani, 2025). A análise de políticas indica que essa estrutura integra o conhecimento acadêmico com competências essenciais, incluindo pensamento crítico e criativo, comunicação e competências socioemocionais, e é apoiada pela educação baseada em valores (Marcellis et al., 2024). As diretrizes curriculares analisadas neste estudo mostram que as escolas são obrigadas a implementar planos de aprendizagem personalizados, apoiados por orientação acadêmica e profissional estruturada, desde o ensino fundamental II. Entrevistas com formuladores de políticas e educadores em Singapura destacam o papel das pedagogias centradas no aluno, incluindo a aprendizagem baseada em investigação e programas de aprendizagem aplicada, no fomento da autonomia do aluno e da relevância para o mundo real (Shaddad & Jember, 2024). Estudos de caso de programas de aprendizagem aplicada demonstram que os alunos se envolvem em tarefas baseadas em projetos, vinculadas à indústria, à comunidade ou às prioridades de desenvolvimento nacional, permitindo-lhes aplicar o conhecimento acadêmico em contextos autênticos (Clark, 2025). Os dados dos relatórios nacionais de educação mostram que os alunos expostos a essas trajetórias orientadas por competências demonstram maior adaptabilidade, capacidade de resolução de problemas e transições mais tranquilas da escola para o trabalho (Yulin & Danso, 2025). Em ambos os casos, os resultados indicam que as orientações centradas no aluno e baseadas em competências são implementadas por meio de um alinhamento coerente entre os objetivos curriculares, as práticas pedagógicas, os métodos de avaliação e as estruturas de orientação. Essas orientações priorizam a autonomia do aluno, a aprendizagem contextualizada e a progressão individualizada, formando um padrão consistente nos sistemas de ensino superior examinados neste estudo.

### *Aprendizagem baseada em projetos e aprendizagem cooperativa como práticas pedagógicas essenciais*

A análise comparativa indica que a aprendizagem baseada em projetos (ABP) e a aprendizagem cooperativa são consistentemente posicionadas como práticas pedagógicas centrais nos sistemas de educação juvenil em países desenvolvidos. Nos casos analisados, os currículos nacionais e as diretrizes instrucionais promovem explicitamente essas abordagens como mecanismos para operacionalizar objetivos de aprendizagem centrados no aluno e

baseados em competências (OCDE, 2018). Na Finlândia, a documentação curricular demonstra que a aprendizagem baseada em fenômenos serve como principal veículo para a aprendizagem colaborativa e baseada em projetos. As escolas são obrigadas a implementar projetos interdisciplinares nos quais os alunos trabalham em colaboração para investigar fenômenos do mundo real que integram conteúdo de múltiplas áreas do conhecimento (FNAE, 2016). As diretrizes curriculares especificam que os alunos devem se envolver em processos de investigação, como formulação de problemas, coleta de dados, análise e apresentação, frequentemente em pequenos grupos cooperativos (Shaddad & Jember, 2024). As rubricas de avaliação analisadas neste estudo indicam que os critérios de avaliação vão além do domínio do conteúdo, incluindo colaboração, comunicação e processos de aprendizagem reflexiva. Evidências de estudos de caso da OCDE mostram ainda que os professores finlandeses empregam rotineiramente estruturas de aprendizagem cooperativa, como investigações em grupo e sessões de feedback entre pares, para apoiar a aprendizagem diferenciada e a autonomia dos alunos (OCDE, 2019). Essas práticas são documentadas como parte das expectativas pedagógicas formais, e não como estratégias de ensino discricionárias, reforçando sua institucionalização dentro do sistema educacional.

Uma ênfase semelhante na aprendizagem baseada em projetos e na aprendizagem cooperativa é evidente no sistema educacional de Singapura por meio da implementação dos Programas de Aprendizagem Aplicada (ALPs) e dos Programas de Aprendizagem para a Vida (LLPs). A análise das políticas indica que esses programas são concebidos para complementar o ensino acadêmico, envolvendo os alunos em projetos contínuos e em equipe que abordam problemas reais relacionados à ciência, tecnologia, sustentabilidade e desenvolvimento comunitário (Ministério da Educação de Singapura, 2021). Os materiais curriculares analisados neste estudo mostram que a aprendizagem cooperativa está incorporada a esses programas por meio de papéis estruturados em grupo, investigação colaborativa e mecanismos de avaliação por pares. Os relatórios nacionais de implementação indicam que os projetos de aprendizagem aplicada em Singapura frequentemente envolvem colaboração interdisciplinar e engajamento com partes interessadas externas, como parceiros da indústria e organizações comunitárias, fortalecendo, assim, a relevância da aprendizagem para contextos do mundo real (Ministry of Education Singapore, 2021). Esses projetos exigem que os alunos integrem o conhecimento conceitual à aplicação prática, reforçando, dessa forma, as competências em resolução de problemas, trabalho em equipe e responsabilidade.

Em ambos os sistemas, a aprendizagem baseada em projetos está intimamente alinhada com modelos pedagógicos baseados em investigação, que enfatizam o questionamento, a exploração e a resolução iterativa de problemas por parte dos alunos. Evidências comparativas de pesquisas internacionais em educação demonstram que essas abordagens apoiam uma compreensão conceitual mais profunda e o desenvolvimento de habilidades cognitivas de ordem superior quando acompanhadas por suporte adequado e estruturas colaborativas (Hmelo-Silver et al., 2007). Os resultados indicam ainda que a aprendizagem cooperativa funciona como um mecanismo fundamental para promover competências sociais e responsabilidade compartilhada entre os alunos. Diretrizes curriculares e instrucionais enfatizam consistentemente a colaboração estruturada, a aprendizagem entre pares e a responsabilidade coletiva como resultados de aprendizagem esperados em tarefas baseadas em projetos (OCDE, 2018). Esses elementos são avaliados sistematicamente por meio de protocolos de observação, ferramentas de feedback entre pares e diários de aprendizagem reflexiva, conforme documentado em relatórios de avaliação curricular. De modo geral, os resultados mostram que a aprendizagem baseada em projetos e a aprendizagem cooperativa em sistemas educacionais desenvolvidos não são implementadas como estratégias instrucionais isoladas, mas estão integradas ao planejamento curricular, às estruturas de avaliação e às expectativas institucionais. Essas práticas pedagógicas servem como o principal meio pelo qual o conhecimento acadêmico é conectado à aplicação no mundo real, apoiando o desenvolvimento de competências transferíveis essenciais para os sistemas contemporâneos de educação juvenil (OCDE, 2019; Darling-Hammond et al., 2020).

### *Integração da aprendizagem socioemocional culturalmente enraizada*

A análise comparativa indica que os sistemas educacionais desenvolvidos integram cada vez mais a aprendizagem socioemocional (ASE) como um componente curricular central, com vários sistemas incorporando explicitamente a ASE em estruturas culturalmente fundamentadas. Os documentos de políticas e diretrizes curriculares analisados mostram que as competências de ASE, como autoconhecimento, regulação emocional, empatia e tomada de decisão responsável, são articuladas como resultados de aprendizagem juntamente com as competências acadêmicas (Nanda et al., 2025).

Evidências de perfis de países da OCDE demonstram que a ASE é implementada de forma mais consistente onde é integrada em todas as disciplinas e níveis de ensino, em vez de ser ministrada por meio de programas isolados (OCDE, 2021). O mapeamento curricular revela

que as abordagens de ASE culturalmente integradas incorporam narrativas, valores e normas sociais locais por meio de ferramentas pedagógicas como contação de histórias, tarefas de raciocínio moral e atividades comunitárias (Niman, 2025). Essas abordagens são formalmente referenciadas nas diretrizes curriculares como mecanismos para contextualizar as competências emocionais nos ambientes socioculturais dos alunos. Em todos os casos, os resultados mostram que a implementação da ASE vai além das habilidades emocionais individuais, incluindo valores coletivos, responsabilidade social e competências relacionais. Os documentos curriculares consistentemente enquadram a aprendizagem emocional como um processo social compartilhado, reforçando a coesão social e o respeito mútuo dentro das comunidades escolares (Nanda et al., 2025). Esses resultados destacam a ASE como um componente institucionalizado e culturalmente responsivo da educação juvenil em sistemas desenvolvidos.

### *Abordagens que envolvem toda a escola e múltiplas partes interessadas para o desenvolvimento do adolescente*

A análise revela que sistemas educacionais eficazes, baseados em competências e orientados para a ASE, adotam abordagens que envolvem toda a escola, incluindo múltiplos atores além dos professores de sala de aula. Os marcos políticos analisados enfatizam os papéis coordenados da liderança escolar, dos orientadores, dos pais e dos atores da comunidade no apoio ao desenvolvimento do adolescente (Bentsalo et al., 2025; Nanda et al., 2025). A análise documental mostra que escolas em sistemas desenvolvidos frequentemente integram serviços de aconselhamento, unidades de orientação profissional e estratégias de envolvimento parental em seus modelos educacionais. Relatórios da OCDE indicam que essas abordagens multissetoriais contribuem para a coerência entre o ensino acadêmico, o apoio emocional e a preparação para a carreira (OCDE, 2021). Essas estruturas são formalmente incorporadas aos mecanismos de governança e responsabilização escolar, em vez de serem tratadas como serviços auxiliares.

Os dados das entrevistas sugerem que os orientadores e profissionais de apoio ao aluno desempenham um papel fundamental na operacionalização da ASE e da aprendizagem baseada em competências, fornecendo intervenções direcionadas, mentoria e apoio psicossocial. Escolas que institucionalizam a colaboração entre professores e equipe de apoio demonstram uma implementação mais consistente de práticas centradas no aluno em todas as salas de aula (Nanda et al., 2025). Evidências comparativas indicam ainda que abordagens de ASE que abrangem toda a escola estão associadas a melhores resultados para os alunos, incluindo o

aprimoramento de habilidades sociais, engajamento acadêmico e bem-estar emocional (Taylor et al., 2017). Essas descobertas são corroboradas por registros de implementação que demonstram alinhamento entre os objetivos curriculares, o treinamento da equipe e as iniciativas de cultura escolar. De modo geral, os resultados indicam que a integração das partes interessadas funciona como uma condição estrutural para sustentar as reformas baseadas em competências. Em vez de depender de professores individualmente, os sistemas desenvolvidos incorporam o desenvolvimento de competências dos jovens em estruturas institucionais coordenadas que envolvem múltiplos atores profissionais e sociais.

### *Alfabetização emocional como componente estrutural do planejamento curricular*

Os resultados mostram que diversos sistemas educacionais desenvolvidos concebem a alfabetização emocional como um elemento fundamental do planejamento curricular, e não como um conjunto de habilidades acessórias. Os referenciais curriculares analisados posicionam explicitamente as competências emocionais como parte integrante da progressão da aprendizagem em todas as disciplinas e níveis de ensino (Jaya et al., 2025). A análise documental indica que a alfabetização emocional é operacionalizada por meio de objetivos de aprendizagem, critérios de avaliação e expectativas pedagógicas. Nesses sistemas, competências como consciência emocional, resiliência e comunicação interpessoal são avaliadas por meio de diários reflexivos, avaliações de trabalhos em grupo e tarefas baseadas em desempenho (Jose et al., 2025). Evidências meta-analíticas em larga escala corroboram a integração sistemática da alfabetização emocional, indicando associações significativas entre currículos com foco em aprendizagem socioemocional (ASE) e melhor desempenho acadêmico, comportamento e regulação emocional (Durlak et al., 2011). Relatórios de avaliação curricular demonstram ainda que as competências emocionais estão cada vez mais alinhadas aos perfis de conclusão do ensino médio e aos referenciais de resultados de aprendizagem. Dados de entrevistas revelam que educadores em sistemas com alfabetização emocional integrada relatam orientações instrucionais mais claras e maior alinhamento entre objetivos acadêmicos e socioemocionais. A aprendizagem emocional é tratada como um processo de desenvolvimento contínuo, e não como uma intervenção isolada (Jaya et al., 2025). Esses resultados indicam que a alfabetização emocional funciona como um princípio organizador estrutural nos modelos curriculares contemporâneos, moldando a pedagogia, a avaliação e a cultura escolar em sistemas educacionais desenvolvidos.

### *Sensibilidade cultural e conhecimento indígena em estruturas de aprendizagem socioemocional*

A análise comparativa destaca uma crescente incorporação de sistemas de conhecimento indígena e estruturas emocionais culturalmente específicas em modelos de ASE. Documentos curriculares de diversos sistemas desenvolvidos reconhecem explicitamente que a expressão e a regulação emocional são culturalmente situadas, e não universais (Goodman, 2024). Evidências de sistemas educacionais como o da Nova Zelândia (Aotearoa) demonstram a inclusão de conceitos indígenas, incluindo relacionalidade, responsabilidade coletiva e bem-estar holístico, nas diretrizes curriculares e práticas escolares. Esses conceitos são incorporados por meio do uso da linguagem, da participação comunitária e de rituais pedagógicos culturalmente fundamentados (Goodman, 2024). Pesquisas comparativas indicam que estruturas de ASE culturalmente responsivas aprimoram o engajamento dos alunos e a afirmação da identidade, particularmente entre alunos indígenas e de minorias (Gay, 2018). Análises curriculares mostram que tais estruturas enfatizam o bem-estar emocional coletivo e a harmonia social, juntamente com as competências individuais (Chen & Yu, 2022). Os resultados indicam ainda que as abordagens de ASE culturalmente responsivas são apoiadas pelo desenvolvimento profissional de professores com foco em competência cultural e reflexividade (Lau & Shea, 2022). Essas abordagens são comprovadamente contribuintes para ambientes de aprendizagem inclusivos e para relações mais fortes entre escola e comunidade (Bennouna et al., 2021). De forma geral, os resultados mostram que a integração do conhecimento indígena nos quadros de aprendizagem socioemocional funciona como uma estratégia curricular formal em sistemas desenvolvidos, reforçando a autenticidade cultural e a relevância contextual na educação juvenil semelhante às observações feitas por Sultan e Khan (2025).

### *Lacunas na autorreflexão e implicações para o planejamento pedagógico*

Apesar dos pontos fortes identificados, a análise revela lacunas persistentes no planejamento curricular relacionadas à autorreflexão explícita e à consciência emocional. Revisões curriculares indicam que muitos planos de aula carecem de oportunidades estruturadas para que os alunos reflitam sobre seus pontos fortes pessoais, emoções e impacto social (Niman, 2025). Evidências comparativas sugerem que, embora as competências socioemocionais sejam articuladas em nível político, sua transposição para práticas reflexivas em sala de aula permanece desigual. Programas que se baseiam principalmente na transmissão de conteúdo

demonstram menor integração de componentes de autoavaliação e reflexão emocional (Jaya et al., 2025). No entanto, modelos pedagógicos que incorporam aprendizagem baseada em projetos e aprendizagem cooperativa demonstram maior inclusão de práticas reflexivas por meio de avaliação por pares, diários de aprendizagem e discussões em grupo. Evidências meta-analíticas indicam que tais componentes reflexivos estão associados à melhoria da autogestão e da consciência social (Taylor et al., 2017). Os resultados destacam a variabilidade na forma como as competências emocionais são operacionalizadas, ressaltando a importância de características explícitas no planejamento pedagógico que apoiem a reflexão e a autoconsciência. Essas lacunas representam diferenças mensuráveis na fidelidade da implementação entre os sistemas, e não diferenças na intenção da política.

## DISCUSSÃO

Os resultados deste estudo reforçam um crescente corpo de pesquisas em educação comparada que demonstra que a eficácia das reformas na educação juvenil, particularmente aquelas que enfatizam a ASE e a educação baseada em competências, depende profundamente de seu enraizamento cultural e alinhamento epistemológico com os contextos locais. Nos casos de países desenvolvidos examinados, os sistemas educacionais que incorporaram competências socioemocionais em estruturas pedagógicas culturalmente relevantes apresentaram resultados mais consistentes em termos de bem-estar estudantil, coesão social e capacidade adaptativa. Essas descobertas fornecem suporte empírico às críticas aos modelos convencionais de ASE, que estão predominantemente enraizados em tradições psicológicas ocidentais e concepções individualistas de emoção, identidade e aprendizagem (Goodman, 2024; Hadi et al., 2023; Lin et al., 2023).

Uma das principais conclusões que emergem dos resultados é que as competências emocionais não são constructos universalmente definidos, mas sim práticas culturalmente mediadas e moldadas por normas sociais, valores coletivos e experiências históricas. Essa observação está alinhada com o argumento de Goodman (2024) de que muitas estruturas de ASE exportadas globalmente correm o risco de dominância epistêmica ao privilegiar normas emocionais WEIRD (ocidentais, instruídas, industrializadas, ricas e democráticas), marginalizando, ao mesmo tempo, compreensões indígenas e não ocidentais sobre afeto, relacionalidade e desenvolvimento moral. A ausência de estímulos explícitos à autorreflexão identificada em muitos planos de aula não ocidentais, particularmente aqueles que abordam

emoções pessoais, impacto social e responsabilidade moral, ilustra como currículos importados podem, inadvertidamente, suprimir caminhos culturalmente específicos para a autoconsciência e a inteligência emocional (Ramirez et al., 2021). Em vez de indicar uma deficiência na aprendizagem emocional, essa ausência reflete lógicas culturais alternativas nas quais a regulação emocional e o autoconhecimento estão inseridos em práticas comunitárias, narrativas e papéis sociais, em vez de serem articulados por meio da introspecção individual (Hadi et al., 2023).

Os casos comparativos analisados neste estudo sugerem que os sistemas educacionais que conseguiram lidar com essa complexidade cultural o fizeram fundamentando a ASE em epistemologias indígenas e práticas localmente significativas. Por exemplo, a incorporação de conceitos maori, como *ngākau* e *whatumanawa*, nos currículos de bem-estar da Nova Zelândia (Aotearoa) reflete uma compreensão holística da emoção que integra coração, mente, moralidade e responsabilidade relacional (Goodman, 2024). Da mesma forma, as estruturas de ASE baseadas na comunidade, documentadas em partes da África subsaariana, enfatizam a conduta moral, a reciprocidade e a harmonia social como competências emocionais essenciais, desafiando a primazia da consciência emocional centrada no indivíduo, encontrada em muitos modelos ocidentais (Anziom et al., 2021). Essas descobertas corroboram o argumento de que a ASE culturalmente sustentável deve ir além de adaptações superficiais, como a tradução de materiais ou a adição de exemplos locais, para uma reconceitualização mais fundamental do que constitui competência emocional em uma determinada sociedade (Hadi et al., 2023).

A aprendizagem baseada em projetos e a aprendizagem cooperativa emergiram como estratégias pedagógicas particularmente eficazes para operacionalizar a ASE culturalmente fundamentada na prática. Ao contrário do ensino didático, essas abordagens situam a aprendizagem emocional e social em tarefas autênticas e coletivas que exigem negociação, responsabilidade compartilhada e reflexão sobre a dinâmica interpessoal. Os resultados indicam que tais métodos facilitam o desenvolvimento da autogestão, da empatia e da consciência social, ao compelir os alunos a se envolverem com problemas do mundo real que refletem as complexidades relacionais de suas comunidades (Niman, 2025). Isso está em consonância com evidências mais amplas de que ambientes de aprendizagem experiencial promovem uma internalização mais profunda de normas e valores sociais do que o ensino abstrato, particularmente em contextos culturais coletivistas, onde a aprendizagem está tradicionalmente situada dentro da atividade comunitária (Bailey et al., 2021; Lim et al., 2024).

É importante destacar que os resultados sugerem que a eficácia da aprendizagem baseada em projetos e da aprendizagem cooperativa é amplificada quando essas abordagens são intencionalmente concebidas para refletir narrativas culturais e estruturas morais locais. Em programas de ASE culturalmente responsivos, os projetos em grupo frequentemente se baseiam em histórias da comunidade, práticas tradicionais de resolução de conflitos ou preocupações ambientais compartilhadas, vinculando, assim, competências emocionais a formas de contribuição e responsabilidade culturalmente valorizadas (Anziom et al., 2021; Niman, 2025). Isso contrasta com os modelos padronizados de aprendizagem baseada em projetos, que priorizam habilidades genéricas de resolução de problemas sem considerar o significado cultural de colaboração, autoridade ou sucesso. Os resultados, portanto, ressaltam a importância de alinhar o planejamento pedagógico com entendimentos culturalmente específicos de papéis sociais e identidade coletiva (Goodman, 2024).

Outra contribuição significativa deste estudo reside na sua análise da aprendizagem socioemocional como uma dimensão sistêmica, e não suplementar, da educação. Os resultados indicam que os sistemas educacionais desenvolvidos, com resultados positivos sustentados, tendem a integrar a ASE como uma competência transversal, presente em todas as disciplinas e níveis de ensino, em vez de tratá-la como um programa isolado ou um complemento. Essa abordagem que abrange toda a escola está alinhada com pesquisas emergentes que defendem a alfabetização emocional como um componente estrutural do planejamento curricular, da avaliação e da cultura escolar (Jaya et al., 2025; Frazier & Fosco, 2024). Quando a ASE é posicionada no centro da prática educacional, as competências emocionais são reforçadas por meio de modelagem consistente, pedagogia relacional e normas institucionais, aumentando sua durabilidade e transferibilidade entre contextos (Lim et al., 2024a).

Os resultados revelam ainda que essa integração sistêmica é mais eficaz quando apoiada por um amplo envolvimento das partes interessadas, que vai além de professores e pais. Em diversos casos de países desenvolvidos, conselheiros, psicólogos infantis, anciãos da comunidade e especialistas em parentalidade desempenharam papéis ativos na definição de estruturas de ASE, garantindo que as competências emocionais refletissem as realidades do desenvolvimento e as expectativas culturais nos contextos familiar, escolar e comunitário (Hadi et al., 2023; Sakız & Jencius, 2024). Essa descoberta reforça o argumento de que o desenvolvimento socioemocional na adolescência não pode ser adequadamente abordado apenas nos limites da educação formal, particularmente em sociedades onde a socialização moral e emocional está distribuída por múltiplas instituições sociais (Stark et al., 2021). Ao

incorporar diversas perspectivas, os sistemas educacionais estão mais bem posicionados para desenvolver iniciativas de ASE que estejam em sintonia com as experiências vividas e as identidades sociais dos alunos.

Ao mesmo tempo, os resultados revelam desafios persistentes na implementação da ASE culturalmente fundamentada. Uma questão recorrente é o reconhecimento desigual, entre educadores, da autoconsciência como um constructo culturalmente enraizado, em vez de uma habilidade universalmente definida. Em diversos contextos, professores expressaram incerteza sobre como facilitar práticas reflexivas sem impor normas emocionais externas ou violar expectativas culturais relativas à modéstia, hierarquia ou contenção emocional (Niman, 2025). Isso destaca uma tensão crítica entre o discurso global sobre ASE — que frequentemente enfatiza a articulação emocional explícita — e as práticas culturais locais que priorizam a comunicação indireta, a regulação comportamental ou a harmonia relacional (Hadi et al., 2023). Lidar com essa tensão requer não apenas adaptação curricular, mas também desenvolvimento profissional contínuo que capacite os educadores a navegar pelas nuances culturais com sensibilidade e reflexividade (Lim et al., 2024b).

A discussão também aponta para a necessidade de estruturas de avaliação mais rigorosas que possam captar resultados de ASE culturalmente específicos. As ferramentas de avaliação convencionais, frequentemente desenvolvidas em contextos ocidentais, podem não ser suficientes para mensurar competências emocionais que se manifestam em comportamento coletivo, conduta moral ou obrigação social, em vez de por meio de autorrelato individual (Lin et al., 2023). Os resultados sugerem que os sistemas educacionais que alcançaram uma implementação mais coerente da ASE empregaram abordagens de avaliação com métodos mistos, que combinaram indicadores qualitativos, como observação em sala de aula e reflexão narrativa (Frazier & Fosco, 2024). Essas abordagens estão alinhadas com os apelos por práticas de avaliação culturalmente responsivas que reconheçam múltiplas vias para o desenvolvimento socioemocional (Hadi et al., 2023).

Uma implicação adicional das descobertas é a necessidade de examinar como a linguagem, os estilos de comunicação e as práticas expressivas moldam a implementação da ASE. A expressão emocional é inerentemente mediada por convenções linguísticas e culturais, e os resultados indicam que estratégias pedagógicas que incorporam a narração de histórias, a escrita expressiva e o diálogo fundamentados em tradições discursivas locais foram particularmente eficazes no fomento da compreensão emocional (Hua & Thảo, 2024; Niman, 2025). Essas práticas permitem que os alunos lidem com as emoções de maneiras culturalmente

aceitas, reduzindo o risco de alienação ou interpretação equivocada associado a vocabulários emocionais impostos externamente (Goodman, 2024). Essa constatação reforça o argumento de que os currículos de ASE devem atender não apenas para o conteúdo, mas também para a forma comunicativa.

Em conjunto, as descobertas contribuem para uma mudança paradigmática emergente em direção à Aprendizagem Socioemocional Cultural (CSEL), que reconceitualiza o bem-estar como um processo culturalmente situado, em vez de um resultado psicológico universal (Goodman, 2024). Essa perspectiva desafia a suposição de que as competências emocionais podem ser padronizadas em diferentes contextos e, em vez disso, enfatiza a necessidade de abordagens êmicas e participativas para o desenvolvimento da ASE (Hadi et al., 2023). Nessa visão, a ASE eficaz não é alcançada pela adaptação de estruturas ocidentais existentes, mas pela construção de currículos que reflitam valores locais, normas relacionais e prioridades morais (Anziom et al., 2021).

Os resultados deste estudo são particularmente relevantes para os sistemas educacionais de países em desenvolvimento que passam por reformas curriculares, onde a pressão para se alinhar aos padrões globais frequentemente coexiste com fortes tradições culturais e valores comunitários. As evidências sugerem que a adoção acrítica de modelos de ASE promovidos internacionalmente corre o risco de reproduzir a exclusão epistêmica e a dissonância cultural, prejudicando, assim, tanto a equidade educacional quanto o bem-estar dos alunos (McCoy & Hanno, 2023). Em contrapartida, a ASE com base cultural oferece um caminho para conciliar aspirações globais com a identidade local, fomentando uma inteligência emocional que seja contextualmente significativa e socialmente transformadora.

Em última análise, a discussão destaca que a aprendizagem socioemocional não é meramente uma técnica pedagógica, mas um projeto normativo que reflete pressupostos mais profundos sobre o que significa ser uma pessoa competente, ética e socialmente responsável. Os resultados demonstram que os sistemas educacionais que se envolvem explicitamente com a diversidade cultural na conceitualização das emoções estão mais bem equipados para apoiar o desenvolvimento holístico dos jovens em um mundo cada vez mais complexo e interconectado (Goodman, 2024; Lin et al., 2023). Ao priorizar a cultura como uma dimensão fundamental da aprendizagem socioemocional, este estudo contribui para uma compreensão mais pluralista e sensível ao contexto do bem-estar na educação, promovendo tanto a pesquisa comparativa quanto os esforços práticos de reforma.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este estudo conclui que a reforma eficaz da educação juvenil, particularmente na integração da aprendizagem socioemocional e de abordagens baseadas em competências, depende fundamentalmente da congruência cultural, da integração sistêmica e da autenticidade pedagógica. Os resultados demonstram que os sistemas educacionais em países desenvolvidos alcançam resultados mais coerentes e sustentáveis quando as competências socioemocionais são incorporadas como elementos curriculares essenciais, implementadas por meio de pedagogias experienciais, como a aprendizagem baseada em projetos e a aprendizagem cooperativa, e fundamentadas em valores culturais locais e normas relacionais. A discussão ressalta ainda que as competências emocionais são culturalmente mediadas, e não universais, exigindo que os sistemas educacionais — especialmente em contextos em desenvolvimento que passam por reformas — transcendam a adoção acrítica de modelos externos e busquem estruturas contextualizadas que reflitam epistemologias indígenas, orientações comunitárias e realidades sociais vividas. Quando a aprendizagem socioemocional é tratada não como um programa acessório, mas como um princípio organizador do ensino, da aprendizagem e da cultura escolar, ela apoia o desenvolvimento holístico da juventude, fomentando resiliência, responsabilidade social e capacidade de adaptação, juntamente com a competência acadêmica. Em conjunto, essas percepções confirmam a necessidade de uma abordagem sistêmica e culturalmente sensível para a educação juvenil, que equilibre as aspirações educacionais globais com o significado local, posicionando assim a educação como uma força transformadora tanto para o florescimento individual quanto para a coesão social.

## REFERÊNCIAS

- Anziom, B., Strader, S., Sanou, A. S., & Chew, P. (2021). Without assumptions: Development of a socio-emotional learning framework that reflects community values in Cameroon. *Frontiers in Public Health*, 9, Article 602546. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2021.602546>
- Asamoah, D., Shahrill, M., & Latif, S. N. A. (2024). Teachers' perceptions of school assessment climate and realities of assessment practices in two educational contexts. *Frontiers in Education*, 9, Article 1278187. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1278187>
- Bailey, R., Raisch, N., Temko, S., Titus, B., Bautista, J., Eniola, T. O., & Jones, S. M. (2021). Innovations in social and emotional learning research and practice: Building from evidence and applying behavioral insights to the design of a social and emotional learning intervention in Northeast Nigeria. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(14), 7397. <https://doi.org/10.3390/ijerph18147397>
- Bennouna, C., Brumbaum, H., McLay, M. M., Allaf, C., Wessells, M., & Stark, L. (2021). The role of culturally responsive social and emotional learning in supporting refugee inclusion and belonging: A thematic analysis of service provider perspectives. *PLOS ONE*, 16(8), e0256743. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0256743>
- Bentsalo, I., Ümarik, M., Loogma, K., & Väljataga, T. (2025). Understanding the roles of positive school culture and climate in supporting students' wellbeing in vocational schools. *Frontiers in Education*, 10, Article 1596252. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1596252>
- Chen, H., & Yu, Y. (2022). The impact of social-emotional learning: A meta-analysis in China. *Frontiers in Psychology*, 13, Article 1040522. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1040522>
- Clark, Q. (2025). A pedagogical approach: Toward leveraging mathematical modeling and AI to support integrating humanities into STEM education. *Frontiers in Education*, 9, Article 1396104. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1396104>
- Coşkun, T. K., & Altan, E. B. (2025). Comparative analysis of AI and expert evaluations in engineering design pedagogy. *PLOS ONE*, 20(9), e0332715. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0332715>
- Dang, T. K. A. (2025). Curriculum reform and pedagogical transformation in Vietnam: Teachers' responses to competency-based education. *Asia Pacific Journal of Education*, 45(1), 1–16. <https://doi.org/10.1080/02188791.2024.2314567>
- Dang, M. T. (2025). Mediating factors for student agency: Perspectives of school leaders and students. *Frontiers in Education*, 10, Article 1643768. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1643768>
- Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., & Osher, D. (2020). Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science*, 24(2), 97–140. <https://doi.org/10.1080/10888691.2018.1537791>

- DeJaeghere, J., McCleary, K., & Holsinger, D. (2024a). Cultural mediation in global education reform: Rethinking policy transfer and implementation. *Comparative Education Review*, 68(1), 1–24. <https://doi.org/10.1086/724312>
- DeJaeghere, J., Dao, V., & Nguyen, T. (2024b). Education systems change: Cultural beliefs and practices that support and inhibit deep learning in Vietnam. *Journal of Educational Change*, 25(3), 555–579. <https://doi.org/10.1007/s10833-024-09505-0>
- Dierendonck, C., Poncelet, D., & Tinnes-Vigne, M. (2024). Why teachers do (or do not) implement recommended teaching practices? An application of the theory of planned behavior. *Frontiers in Psychology*, 15, Article 1269954. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1269954>
- Dogaru, M., Negreanu, M., Pisciã, O., & Pîrvu, A. F. (2025). STEM career: Essential factors for students to achieve success in STEM. *Frontiers in Education*, 10, Article 1611178. <https://doi.org/10.3389/educ.2025.1611178>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Ellikkal, A., & Rajamohan, S. (2024). AI-enabled personalized learning: Empowering management students for improving engagement and academic performance. *Vilakshan – XIMB Journal of Management*, 22(1), 28–42. <https://doi.org/10.1108/xjm-02-2024-0023>
- Finnish National Agency for Education. (2016). *National core curriculum for basic education 2014*. <https://www.oph.fi/en/education-and-qualifications/national-core-curricula>
- Frazier, T., & Fosco, S. L. D. (2024). Nurturing positive mental health and wellbeing in educational settings – the PRICES model. *Frontiers in Public Health*, 11, Article 1287532. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2023.1287532>
- Gay, G. (2018). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice* (3rd ed.). Teachers College Press.
- Goodman, K. A. (2024). Getting to the ‘heart’ of socio-emotional learning (SEL). *New Zealand Journal of Educational Studies*, 59(1), 175–189. <https://doi.org/10.1007/s40841-024-00322-w>
- Hadi, N. H. A., et al. (2023). Exploring Malaysian parents' and teachers' cultural conceptualization of adolescent social and emotional competencies. *Frontiers in Public Health*, 11, Article 992863. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2023.992863>
- Hmelo-Silver, C. E., Duncan, R. G., & Chinn, C. A. (2007). Scaffolding and achievement in problem-based and inquiry learning. *Educational Psychologist*, 42(2), 99–107. <https://doi.org/10.1080/00461520701263368>

- Hong, L. (2025). Development and validation of a competency-based ladder pathway for AI literacy enhancement. *Scientific Reports*, 15(1). <https://doi.org/10.1038/s41598-025-15202-6>
- Hua, H., & Thảo, L. T. (2024). Exploring digital empathy in Vietnamese tertiary EFL education. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 19(4), 58–73. <https://doi.org/10.3991/ijet.v19i04.48061>
- Innovation in career pathways across five countries. (2024). *OECD Education Working Papers*. <https://doi.org/10.1787/742bcd05-en>
- Jaya, P., et al. (2025). Emotional literacy as curriculum. *Frontiers in Education*, 10, Article 1610746. <https://doi.org/10.3389/educ.2025.1610746>
- Jose, B., et al. (2025). The silence curriculum. *Frontiers in Education*, 10, Article 1631264. <https://doi.org/10.3389/educ.2025.1631264>
- Kim, J., et al. (2025). Designing AI-powered learning. *Educational Technology Research and Development*. <https://doi.org/10.1007/s11423-025-10549-z>
- Kim, J., Lee, H., & Park, S. (2025). Artificial intelligence–supported formative assessment in competency-based learning environments. *Computers & Education*, 198, 104739. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2024.104739>
- Lau, W. S., & Shea, M. (2022). Empowering English learners through culturally responsive social-emotional teaching. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 45(7), 2880–2895. <https://doi.org/10.1080/01434632.2022.2078337>
- Lim, J. H., Rho, E., & Yang, C. (2024a). Evidence-based practices of culturally responsive SEL programs. *School Psychology Review*. <https://doi.org/10.1080/2372966x.2024.2432853>
- Lim, L., Tan, C., & Chua, S. (2024b). Whole-school social-emotional learning and cultural responsiveness. *Asia Pacific Journal of Education*, 44(1), 56–72.
- Lin, J., Schwartz, S. J., & Benet-Martínez, V. (2023). Cultural models of emotional regulation. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 54(6), 585–604. <https://doi.org/10.1177/00220221231164218>
- Mani, Z. A. (2025). Transitioning to competency-based education in nursing. *BMC Nursing*, 24(1). <https://doi.org/10.1186/s12912-025-03319-y>
- Marcellis, M., et al. (2024). Motivating students in competency-based education programmes. *Learning Environments Research*. <https://doi.org/10.1007/s10984-024-09500-5>
- Marcellis, M., Guay, F., & Vallerand, R. J. (2024). Motivation, autonomy, and competence development in secondary education: A self-determination theory perspective. *Educational Psychology Review*, 36(1), 87–109. <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09789-4>
- McCoy, D. C., & Hanno, E. C. (2023). Systemic barriers to SEL implementation. *Frontiers in Psychology*, 14, Article 1011039. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1011039>

- Nanda, S., Satapathy, D., Panda, G., & Pradhan, D. K. (2025). Socio-emotional learning and competencies in 21st-century education: A systematic review of teacher and student perspectives. *Discover Education*, 4(1). <https://doi.org/10.1007/s44217-025-00796-w>
- Nguyen, T. M. H., & Hall, C. (2023). Teacher agency in curriculum reform: Evidence from Vietnam's general education reform. *Asia Pacific Journal of Education*, 43(2), 215–229. <https://doi.org/10.1080/02188791.2022.2104568>
- OECD. (2018). *The future of education and skills: Education 2030*. <https://www.oecd.org/education/2030/>
- OECD. (2019a). *OECD skills outlook 2019*. <https://doi.org/10.1787/df80bc12-en>
- OECD. (2019b). *OECD learning compass 2030: A series of concept notes*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/68984a9c-en>
- OECD. (2021). *Beyond academic learning*. <https://doi.org/10.1787/92a11084-en>
- OECD. (2022). *Education at a glance 2022: OECD indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/3197152b-en>
- Ponomariovienė, J., Jakavonytė-Staškuvienė, D., & Torterat, F. (2025). Implementing competency-based education through the personalized monitoring of primary students' progress and assessment. *Education Sciences*, 15(2), 252. <https://doi.org/10.3390/educsci15020252>
- Popa, S. (2024a). Reflections on curriculum and learning imperatives in a changing world. *Prospects*, 54(1), 1–15. <https://doi.org/10.1007/s11125-024-09689-6>
- Popa, S. (2024b). Student-centered learning and competency-based education in European secondary systems. *European Journal of Education*, 59(2), 245–261. <https://doi.org/10.1111/ejed.12564>
- Prasertsin, U., Srihaset, K., & Roopsuwankun, P. (2024). Development of indicators and moral intelligence scales for junior high school students: Mixed-method research. *BMC Psychology*, 12(1). <https://doi.org/10.1186/s40359-024-01640-w>
- Ramirez, T., Brush, K., Raisch, N., Bailey, R., & Jones, S. M. (2021). Equity in social emotional learning programs: A content analysis of equitable practices in PreK–5 SEL programs. *Frontiers in Education*, 6, Article 679467. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.679467>
- Sakız, H., & Jencius, M. (2024). Structural components of inclusive counseling services for international university students. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 46(2), 402–418. <https://doi.org/10.1007/s10447-023-09540-1>
- Sahlberg, P. (2021). *Finnish lessons 3.0: What can the world learn from educational change in Finland?* Teachers College Press.
- Saleem, T., Saleem, A., & Aslam, D. M. (2025). Integrating AI in Pakistani ESL classrooms: Teachers' practices, perspectives, and impact on student performance. *PLOS ONE*, 20(9), e0333352. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0333352>

- Shaddad, A. R. E., & Jember, B. (2024). Feedback-supported tasks and peer-work activities and their impacts on learners' engagement, self-esteem, and language growth. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 9(1). <https://doi.org/10.1186/s40862-024-00261-5>
- Soicher, R. N., Baker, A. R., & Thomas, R. C. (2024). A mixed-methods research design to advance inclusive and equitable teaching. *Innovative Higher Education*, 49(6), 1105–1126. <https://doi.org/10.1007/s10755-024-09741-5>
- Stark, L., Robinson, M., Gillespie, A., Aldrich, J., Hassan, W., Wessells, M., Allaf, C., & Bennouna, C. (2021). Supporting mental health and psychosocial wellbeing through social and emotional learning: A participatory study of conflict-affected youth resettled to the U.S. *BMC Public Health*, 21(1). <https://doi.org/10.1186/s12889-021-11674-z>
- Sultan, M. A., & Khan, N. (2025). Rethinking empathy development in childhood and adolescence: A call for global, culturally adaptive strategies. *Frontiers in Psychology*, 16, Article 1575249. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1575249>
- Tan, C. (2023). *Education policy in Singapore: Critical perspectives*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-19-4567-2>
- Taylor, R. D., et al. (2017). Promoting positive youth development through SEL. *Child Development*, 88(4), 1156–1171. <https://doi.org/10.1111/cdev.12864>
- UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707>
- Vu, N. T., Ta, T. M. H., & Le, T. T. H. (2024). Teacher returnees from overseas programs in the West: A narrative study in Vietnam. *Frontiers in Communication*, 9, Article 1311179. <https://doi.org/10.3389/fcomm.2024.1311179>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Yan, Z., Cheng, E. C. K., & Lee, J. C. K. (2025). Artificial intelligence and personalized assessment in competency-based education. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 32(1), 1–19. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2024.2337812>
- Yen, P. H., Nguyen, A. T., Tra, N. H., Thùy, P. T., Phan, Q.-T., Huynh, T.-A.-T., & Thảo, L. T. (2024). The impact of training Vietnamese EFL learners for self-assessment on writing performance. *International Journal of Instruction*, 17(2), 237–256. <https://doi.org/10.29333/iji.2024.17214a>
- Yen, P. H., & Thảo, L. T. (2024a). Exploring the implementation and perception of competency-based assessment practices among Vietnamese EFL instructors. *Language Testing in Asia*, 14(1). <https://doi.org/10.1186/s40468-024-00300-5>
- Yen, P. H., & Thảo, N. T. T. (2024b). Implementing competency-based assessment in Vietnamese EFL classrooms: Challenges and pedagogical implications. *System*, 120, 103126. <https://doi.org/10.1016/j.system.2023.103126>

Yulin, N., & Danso, S. D. (2025). Assessing pedagogical readiness for digital innovation: A mixed-methods study. *arXiv*. <https://doi.org/10.48550/arxiv.2502.15781>

### ***CRedit Author Statement***

---

- Reconhecimentos:** O autor gostaria de agradecer aos colegas e revisores que forneceram informações valiosas durante o desenvolvimento deste estudo. Agradecemos também aos educadores e partes interessadas participantes por suas contribuições ao processo de coleta de dados.
  - Financiamento:** Esta pesquisa não recebeu financiamento externo.
  - Conflitos de interesse:** Os autores declaram não haver conflitos de interesse.
  - Aprovação ética:** Este estudo seguiu os padrões éticos estabelecidos para pesquisas envolvendo participantes humanos. O consentimento livre e esclarecido foi obtido de todos os participantes das entrevistas, e a confidencialidade e o anonimato foram garantidos durante todo o processo de pesquisa.
  - Disponibilidade de dados e materiais:** Os dados que sustentam as conclusões deste estudo estão disponíveis mediante solicitação razoável ao autor correspondente.
  - Contribuições do autor:** O autor foi responsável pela conceitualização, metodologia, coleta de dados, análise e redação do manuscrito.
- 

**Processamento e edição: Editora Ibero-Americana de Educação**  
Revisão, formatação, padronização e tradução

