

DOSSIÊ “A Educação profissional e o Ensino Médio:  
Olhares retrospectivos, circunspectivos e prospectivos”

## IMPLEMENTAÇÃO DO “NOVO ENSINO MÉDIO” NOS ESTADOS BRASILEIROS: panorama da incorporação das competências socioemocionais nas políticas curriculares

*Implementation of the “new secondary education” in the brazilian states:  
an overview of the incorporation of socio-emotional skills in curriculum policies.*

*Implementación de la “nueva educación secundaria” en los estados brasileños:  
un panorama de la incorporación de habilidades socioemocionales en las políticas  
curriculares.*

Jonas Emanuel Pinto Magalhães  <sup>i</sup>

### RESUMO

O artigo tem como finalidade oferecer um panorama da incorporação da noção de competências socioemocionais na política educacional brasileira, a partir das ações desenvolvidas nos estados para implementação do chamado “novo ensino médio”. De início, discutimos a construção da agenda socioemocional em nível nacional, dando destaque ao papel desempenhado pelo Instituto Ayrton Senna na promoção dessa pauta na educação brasileira. A seguir, demonstramos como a noção de competências socioemocionais foi transposta para a política curricular do ensino médio e sua expressão, ao nível da normatização, na reforma do ensino médio e na BNCC. Logo depois, apresentamos uma pesquisa em sites das secretarias estaduais de educação, e documentos curriculares dos estados, que ilustra a materialização das competências socioemocionais nos currículos dos estados. Nas considerações finais, problematizamos a subsunção da política educacional às orientações emanadas por organizações e reformadores educacionais.

**Palavras-chave:** Competências socioemocionais; reforma do ensino médio; BNCC; novo ensino médio.

### ABSTRACT

*The purpose of this article is to offer an overview of the incorporation of the notion of socio-emotional competences in Brazilian educational policy, based on the actions developed in the states for the implementation of the so-called “new secondary*

*education”. Initially, we discuss the construction of the socio-emotional agenda at the national level, highlighting the role played by the Ayrton Senna Institute in promoting this agenda in Brazilian education. Next, we demonstrate how the notion of socio-emotional competences was transposed into secondary education curriculum policy and its expression, at the level of regulation, in secondary education reform and in the BNCC. Soon after, we present a survey on websites of the state departments of education and curriculum documents of the states, which illustrates the materialization of socio-emotional skills in the curricula of the states. In the final considerations, we problematize the subsumption of educational policy to the guidelines issued by organizations and educational reformers.*

**Keywords:** *Socio-emotional skills; secondary education reform; BNCC; new secondary education.*

### **RESUMEN**

*El objetivo de este artículo es ofrecer un panorama de la incorporación de la noción de competencias socioemocionales en la política educativa brasileña, a partir de las acciones desarrolladas en los estados para la implementación de la llamada “nueva educación secundaria”. Inicialmente, discutimos la construcción de la agenda socioemocional a nivel nacional, destacando el papel jugado por el Instituto Ayrton Senna en la promoción de esta agenda en la educación brasileña. A continuación, demostramos cómo la noción de competencias socioemocionales fue transpuesta a la política curricular de la educación secundaria y su expresión, a nivel de la regulación, en la reforma de la educación secundaria y en la BNCC. Poco después, presentamos una encuesta en los sitios web de los departamentos estatales de educación y documentos curriculares de los estados, que ilustra la materialización de las habilidades socioemocionales en los planes de estudio de los estados. En las consideraciones finales, problematizamos la subsunción de la política educativa a los lineamientos emitidos por organismos y reformadores educativos.*

**Palabras clave:** *Habilidades socioemocionales; reforma de la escuela secundaria; BNCC; nueva escuela secundaria.*

---

## **Introdução**

Nos últimos anos, seguindo uma tendência que confere maior importância à dimensão socioemocional da noção de competências, observamos, por ação de agentes políticos e econômicos, um processo sistemático e permanente de construção, disseminação e incorporação de uma nova agenda, que buscam justificar, através de discursos e dispositivos político-pedagógicos, a inclusão

das competências socioemocionais nas políticas curriculares dos sistemas de ensino no Brasil e no mundo.

Tal agenda, promovida em nível transnacional pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) tem, como principal protagonista no Brasil, o Instituto Ayrton Senna (IAS) e assenta-se no deslocamento de ênfase das competências cognitivas para as competências socioemocionais.

Em um primeiro momento, manifestou-se um deslocamento pela mobilização em torno dessa agenda, buscando-se a construção de um discurso que pudesse produzir um consenso conceitual, pedagógico e terminológico em torno da noção de competências socioemocionais. Posteriormente, tal agenda ganha efetiva materialidade através das parcerias público-privadas estabelecidas pelo IAS, das quais se destaca a que resultou na reformulação curricular do ensino médio no estado do Rio de Janeiro, em 2013.

Mais adiante, observa-se, com a aditada influência da OCDE e do IAS, a ampliação da consecução dessa pauta em nível nacional através da incorporação da temática socioemocional em documentos de políticas curriculares e educacionais nacionais, incluindo a reforma do ensino médio e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), consolidando-se, a partir daí, sua operacionalização também nas políticas curriculares de muitos estados e municípios.

Neste artigo, apresentemos inicialmente, e de maneira breve, o percurso de construção, promoção e incorporação da noção de competências socioemocionais nas políticas de educação brasileira, destacando o protagonismo desempenhado pelo IAS, e sua interlocução junto à OCDE e a outros agentes políticos. Em seguida, descrevemos, de modo mais específico, o processo de transposição dessa noção para política curricular, com grande destaque para a reforma do ensino médio e a promulgação da BNCC. Por fim, trazemos dados colhidos nos sites de secretarias estaduais de educação e documentos curriculares dos estados, que revelam a forma como as competências socioemocionais vem se materializando na política educacional destes entes federativos, a partir da mobilização em torno da implementação do chamado “novo ensino médio”. Finalizamos o texto com considerações finais sobre a subsunção da política educacional brasileira aos interesses do grande capital, que se contrapõem ao princípio da garantia da educação básica unitária, tão caro às necessidades da classe trabalhadora e que se encontra, à vista da forma como a reforma do ensino médio vindo sendo assumida nos estados, sobre grande risco de interdição.

## **A noção de competências socioemocionais nas políticas educacionais**

O Fórum Internacional “Educar para as competências do século 21”<sup>1</sup>, realizado em 2014 no Brasil e o relatório “Competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais”, publicado em 2015 pela OCDE, representam os marcos mais significativos do movimento de promoção e internacionalização da agenda socioemocional. Neles são apresentados estudos que reiteram a importância das competências socioemocionais na melhoria dos índices econômicos, sociais e educacionais; compartilhados os termos e conceitos escolhidos para orientar pedagogicamente a disseminação da agenda socioemocional; assumidos os compromissos da OCDE com os países para fortalecimento dessas políticas e apontados as diretrizes que esses países devem seguir para sua efetiva implementação.

Embora apresente dados bastante volumosos advindos de sua pesquisa sobre o impacto social, econômico e acadêmico das competências socioemocionais, o relatório da OCDE as define de maneira bastante econômica. Ressaltando que também são denominadas como competências não-cognitivas, de caráter, ou como qualidades pessoais, as competências socioemocionais seriam, para a OCDE, “o tipo de habilidade envolvida na obtenção de objetivos, no trabalho em grupo e no controle emocional” (OCDE, 2015, p. 34).

Apesar desse lacônico registro conceitual, a OCDE apresenta aquelas que seriam as referências teórico-epistemológicas sob as quais repousaria a noção de competências socioemocionais. Assim, além das inúmeras referências aos estudos do economista James Heckman<sup>2</sup> e seus colaboradores, o relatório também destaca como parâmetro para identificação do que seria o conjunto de competências socioemocionais a taxonomia de personalidade da teoria Big Five<sup>3</sup>. Além desta teoria, são mencionadas ainda outras referências como a

---

<sup>1</sup> O Fórum Internacional de Políticas Públicas “Educar para as Competências do Século 21”, foi realizado nos dias 24 e 25 de março de 2014. O Fórum, organizado pelo IAS em conjunto com a OCDE e o MEC, contou com a presença de 14 ministros e altos representantes de países membros e parceiros da OCDE, pesquisadores internacionais, dentre eles, o reconhecido economista James Heckman, ganhador do prêmio Nobel de economia de 2001.

<sup>2</sup> James Heckman, é um economista laureado com o prêmio Nobel desta área em 2000 que desde então vem desenvolvendo pesquisas individual ou coletivamente sobre os impactos das habilidades leves (*soft skills*) sobre índices educacionais, econômicos e sociais. Adepto da teoria do capital humano, o economista utiliza os resultados dessas pesquisas como demonstração empírica da importância do fator humano para o desenvolvimento econômico.

<sup>3</sup> O Big Five, ou teoria dos cinco grandes fatores, é um modelo teórico originado na psicologia psicométrica, como o próprio nome sugere, compreende que a personalidade humana pode ser pensada a partir da conformação e articulação de cinco dimensões passíveis de serem mensuradas: abertura à novas experiências, neuroticismo (estabilidade emocional), amabilidade, extroversão e conscienciosidade (organização e autodisciplina).

psicologia positiva, a estrutura do caráter desenvolvida pelo *Center for Curriculum Redesign* (CCR)<sup>4</sup> e a Aprendizagem Social e Emocional (SEL), cujo conceito e modelo foram elaborados pela Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL)<sup>5</sup>.

As mesmas influências e inspirações observadas no relatório da OCDE podem ser identificadas nos documentos do IAS. Embora essa organização tenha mobilizado, em um primeiro momento, outras referências, no percurso de promoção da agenda socioemocional vai se estabelecendo um alinhamento teórico e político-pedagógico do segundo em relação ao primeiro, o que parece coerente, já que ambas as organizações vêm atuando conjunta e colaborativamente desde 2014.

Inicialmente, o IAS desenvolveu uma proposta de currículo socioemocional denominada Solução Educacional (IAS, 2012), que foi implementada como projeto-piloto numa escola da rede estadual de Ensino do Rio de Janeiro: o recém-inaugurado Colégio Estadual Chico Anysio (CECA). Na “Solução Educacional para o Ensino Médio”, a matriz de competências para o século 21, construída pelo IAS, inspira-se nos quatro saberes propostos pelo relatório da UNESCO: Educação um Tesouro a Descobrir (1998): saber-conhecer, saber-fazer, saber-conviver e saber-ser e comporta, em cada uma dessas dimensões competências ditas cognitivas e não-cognitivas.

Observe-se que, naquele momento, o IAS não utilizava o termo competências socioemocionais, preferindo fazer uso da expressão não-cognitivas, uma referência não declarada ao termo habilidades não-cognitivas introduzido pelos estudos do economista James Heckman. As inspirações assumidas para a construção da proposta curricular são, além dos 4 pilares da educação definidos pela UNESCO, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (CNE/CEB 2/2012) e o estudo Protótipos Curriculares de Ensino Médio elaborados pela UNESCO. Menciona-se ainda o Programa Ensino Médio

---

<sup>4</sup> O CCR se apresenta em seu site como uma organização global sem fins lucrativos dedicada a melhorar a educação respondendo à pergunta: o que os alunos devem aprender para o século 21 e que se concentra em projetar e propagar novos currículos e reúne organizações internacionais, jurisdições, instituições acadêmicas, corporações e organizações sem fins lucrativos, incluindo fundações. Ele se concentra em projetar e propagar novos currículos.

<sup>5</sup> A CASEL é uma organização sem fins lucrativos, fundada em 1994, em sua maioria por professores universitários e cientistas, dentre eles o próprio Goleman, e alguns filantropos com o objetivo de estabelecer a aprendizagem socioemocional de alta qualidade e baseado em evidências como uma parte essencial da pré-escola até o ensino médio (CASEL, 2020, online). A organização tornou-se referência na promoção de programas de aprendizagem socioemocional não só nos Estados Unidos, mas em muitos países que adotam o CASEL como modelo para implementação de programas que seguem sua metodologia e pressupostos.

Inovador e os programas Educação Plena, SuperAção Jovem e Gestão Nota 10, desenvolvidos pelo próprio IAS.

No ano seguinte, o IAS divulga o documento Competências Socioemocionais – material para discussão (IAS, 2014). Nele, o termo competência é definido como: “capacidade de mobilizar, articular e colocar em prática conhecimentos, valores, atitudes e habilidades, seja no aspecto cognitivo, seja no aspecto socioemocional, ou na interrelação dos dois” (IAS, 2014, p. 9).

Embora a discussão sobre a noção de competência não se estenda para além dessa definição, nota-se, neste caso, uma clara correspondência com o uso corrente dessa noção no campo educacional, acrescida da referência ao aspecto socioemocional. Contudo, seguindo a perspectiva adotada pela OCDE, o IAS adota como referência para avaliação de competências socioemocionais, o modelo dos cinco grandes fatores da personalidade (Big Five). Tem-se assim duas matrizes de competências diferentes no âmbito das políticas e programas do IAS: uma curricular, que tem como referências os 4 pilares da educação da UNESCO e adota o termo “competências não-cognitivas” para se referir aos aspectos socioemocionais; e uma avaliativa, que corresponde aos domínios e facetas da personalidade estabelecidos pelo modelo do Big Five. Posteriormente, a primeira matriz é abandonada e adota-se, no programa “Diálogos Socioemocionais” (IAS, 2017), as dimensões e facetas da personalidade do Big Five, convertidas em macrocompetências e competências socioemocionais.

Resultado do forte prestígio e influência adquiridos pelas organizações não governamentais junto aos governos estaduais e federal, o IAS consegue, com alinhamento e auxílio de uma estreita parceria com OCDE, ser protagonista no transcurso de incorporação da noção de competências socioemocionais para os discursos e nas políticas educacionais brasileiras, processo que analisamos em artigo publicado em 2021 (MAGALHÃES, 2021). Tal protagonismo se torna ainda mais evidente no momento em ocorrem iniciativas mais concretas para a implementação da BNCC e da reforma do “novo ensino médio” nos estados da federação.

No corrente texto, pretendemos focalizar de modo mais detalhado esse último momento apresentando as iniciativas levadas a cabo pelos estados para implementação da nova política curricular tendo como perspectiva a configuração do “novo ensino médio”. Antes disso, no entanto, analisamos a reforma do ensino médio e a BNCC, para demonstrar a forma como a noção de competências socioemocionais é incorporada, de modo abrangente e particular, nestes documentos.

## A reforma do ensino médio e BNCC

Implementada inicialmente através da Medida Provisória 746 de 22 de setembro de 2016, a reforma do ensino médio alterou definitivamente alguns artigos da LDB ao ser convertida na Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017. Além da criação de um arranjo curricular composto pela BNCC e pelos itinerários formativos (linguagens, matemática, ciências da natureza, ciência humanas e sociais e formação técnica e profissional), destacam-se no quadro de mudanças implementadas pela reforma: 1) o aumento progressivo da carga horária de 800 para 1.400 horas anuais, devendo essa carga horária atingir pelo menos 1000 horas até 2022; 2) a exclusão de artes e educação física como componentes curriculares obrigatórios e de sociologia e filosofia enquanto disciplinas obrigatórias nos três anos do ensino médio, devendo os conteúdos dessas disciplinas apresentarem-se no currículo do ensino médio na forma de “estudos e práticas”; 3) a limitação da carga horária da BNCC a um total máximo de 1.800 horas; 4) a obrigatoriedade de oferta da disciplina de língua inglesa e o oferecimento, em caráter optativo de outras línguas e; 5) a admissão de professores para atuarem nos componentes dos itinerários por critério de “notório saber”.

A despeito das contradições e retrocessos da reforma já devidamente registrados e problematizados por Motta e Frigotto (2017), Ramos e Frigotto (2016, 2017), e Kuenzer (2017), interessa-nos destacar, neste momento, a breve, mas significativa menção à inclusão de aspectos socioemocionais no currículo do ensino médio, tal como disposta na nova redação do inciso 7º do artigo 35 da LDB:

Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para a sua formação nos aspectos cognitivos e **socioemocionais**, conforme diretrizes definidas pelo Ministério da Educação. (BRASIL, 2017, grifo nosso)

Nota-se aqui o recurso aos projetos de vida e o apelo à ideia de formação integral, dois dos pressupostos político-pedagógicos preconizados pelo currículo socioemocional do IAS. Longe de se tratar de mera casualidade ou coincidência, compreendemos que tal alinhamento demonstra a significativa influência da publicização e construção ativa de discursos e consensos em torno das competências socioemocionais realizados pelo IAS e pela OCDE nos últimos anos. Cabe registrar ainda a flexibilidade conferida aos sistemas de ensino, pelo inciso 1º do artigo 36 da LDB, para definirem, a partir de critérios próprios, as “competências e habilidades” que irão compor os componentes curriculares dos itinerários formativos, o que amplia ainda mais a possibilidade de incorporação de objetivos socioemocionais nos currículos de ensino médio.

No caso da BNCC esses objetivos encontram-se mais diluídos e articulados às dez competências gerais, sendo mais explicitamente referidos nas três últimas dessas competências. Cabe destacar, no processo de elaboração e aprovação deste documento, a grande mobilização e atuação dos reformadores educacionais (FREITAS, 2018) organizados através de sujeitos políticos vinculados ao “Todos pela Educação” (TPE), que constituíram um amplo movimento em defesa da BNCC denominado “Movimento pela Base” (MPB), que se apresenta como “rede não governamental e apartidária de pessoas e instituições, que desde 2013 se dedica à construção e implementação de qualidade da BNCC e do Novo Ensino Médio”<sup>6</sup>. O MPB, que continua atuante, tem em seu conselho figuras conhecidas como Cláudia Costin (Ex-secretária de educação do Rio de Janeiro), Denis Mizne (CEO da Fundação Lemman) e Eduardo Deschamps (ex-presidentes do CNE). Além disso, o movimento tem como mantenedores: Fundação Lemann, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Instituto Natura, Instituto Unibanco e Itaú Educação e Trabalho e apoio institucional do IAS, da Fundação Roberto Marinho, do TPE, do CONSED e da UNDIME, dentre outros.

Afora os interesses privatistas que foram contemplados com a aprovação da BNCC, e que incluem a ampliação do mercado de apostilas, livros didáticos e outros materiais instrucionais, a padronização dos currículos e seu atrelamento como parâmetro para avaliações de larga escala e a adoção da noção de competências como referência curricular, outros retrocessos podem ser elencados como: a vinculação da formação de professores à BNCC, mediante a Base Nacional Comum (BNC-Formação); a inclusão do ensino religioso como área de conhecimento; a antecipação do ciclo de alfabetização para o 2º ano e o escanteamento do debate sobre gênero e orientação sexual.

Assumida como referência para estabelecer as aprendizagens a serem desenvolvidas na educação básica, a noção de competência é definida no documento da BNCC como:

(...) a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e **socioemocionais**), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2018, p. 7, grifo nosso).

Observa-se aqui a diferenciação entre competências e habilidades. A primeira é de caráter mais geral e abrangente, mobilizando as segundas, juntamente com conhecimentos, atitudes e valores, em situações práticas.

---

<sup>6</sup> Ver <https://movimentopelabase.org.br/quem-somos/> Acesso em 22/11/2022.



No que se refere mais especificamente às competências socioemocionais, verifica-se que estas estão diluídas em diferentes objetivos de aprendizagem e/ou competências específicas, expressas por termos como empatia, diálogo, criatividade e resiliência. Elas aparecem de forma mais explícita nas três últimas competências gerais, como transcritas abaixo:

8-Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e **reconhecendo suas emoções e as dos outros**, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. **Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação**, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Agir pessoal e coletivamente com **autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação**, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BRASIL, 2018, p. 10, grifos nossos)

Nota-se que, nestas três últimas competências, os aspectos socioemocionais ganham destaque e autonomia em face de uma possível articulação com os conhecimentos científicos e saberes de natureza cognitiva. Evidencia-se, assim, de maneira mais clara, a vinculação das competências 8, 9 e 10 ao desenvolvimento socioemocional. Os termos em destaque também se fazem presentes em outros trechos do documento, especialmente em algumas competências específicas e habilidades das áreas e/ou componentes curriculares, embora muitas vezes compareçam na forma de expressões semelhantes como “colaboração”, “sentimentos” ou “iniciativa”.

Não obstante, o fato é que, ainda que variem os termos e/ou aspectos socioemocionais enfocados na BNCC, resta claro que a formação de competências socioemocionais foi definitivamente assimilada não só ao discurso pedagógico, mas à política educacional nacional, constituindo a sua incorporação nas competências gerais da BNCC a forma mais elaborada e explícita do êxito alcançado pelos seus propagadores e divulgadores, particularmente, o IAS e a OCDE.

## **Ações e políticas desenvolvidas nos sistemas estaduais de ensino**

A consolidação do arcabouço normativo-jurídico que reestrutura e conforma as bases para a implementação do “novo ensino médio” intensificam

as medidas e parcerias que operacionalizam dispositivos políticos e pedagógicos que possibilitam a efetivação da agenda das competências socioemocionais nas propostas curriculares, favorecidas pela ampliação do tempo escolar.

Consultando os sites das secretarias estaduais de educação, localizamos muitas dessas iniciativas sendo desenvolvidas, muitas vezes em parcerias com o IAS e, não raramente, em concomitância com a elaboração de novas diretrizes e matrizes curriculares do ensino médio dos estados. Desta consulta inicial, desdobra-se nossa pesquisa documental, que tem como recorte final o ano de 2021. Como nos concentramos nas informações disponíveis nos respectivos sites das secretarias de educação, nem sempre foi possível oferecer maior detalhamento sobre as alterações na política curricular do ensino médio em curso em alguns estados, uma vez que nem todos os sites comportavam dados robustos acerca de elementos importantes de sua política educacional. Por outro lado, quando disponível nessas fontes, pudemos analisar com minúcia muitos dos documentos curriculares produzidos e outras fontes primárias indicadas, como publicações de portarias e resoluções em diários oficiais, que revelam claramente as mobilizações realizadas para a implementação do “novo ensino médio”.

Destacamos a seguir algumas das quais consideramos mais significativas e reveladoras do curso que vem tomando a incorporação das competências socioemocionais nos currículos e programas dos estados e da participação ativa e consultiva de ONGs ligadas à educação, com destaque para o IAS.

## **Região Norte**

Na região Norte, o estado do Amazonas é aquele que mais tem se empenhado na promoção de ações de formação e capacitação de professores para o desenvolvimento das competências socioemocionais. A partir do segundo semestre de 2021, a Secretaria de Estado de Educação e Desporto (SEDUC-AM) vem promovendo, por meio do Centro de Formação Profissional Padre José Anchieta (CEPAN), uma série de cursos de formação através do projeto “Trilhas do Saber”, como parte do programa Educa+Amazonas. Dentre as temáticas abordadas em encontros e materiais instrucionais estão as “Competências Socioemocionais na Escola” e “Competências socioemocionais na Escola e cotidiano do professor – equipe gestora”. Em 2020, a SEDUC-AM já havia elaborado um documento intitulado “Documento plano de retorno às aulas - orientações sobre as competências socioemocionais”. Nele propõe sugestões de atividades aos professores para desenvolvimento das competências socioemocionais relacionadas às dimensões do Big Five.

## Região Sul

No Rio Grande do Sul, o governo do estado lançou o programa "Avançar na educação", que além de prever ações de melhoria na infraestrutura, e soluções tecnológicas, incluirá também cursos de capacitação para professores por meio de parcerias com o IAS, e ações de melhoria da aprendizagem. Em relação a este último propósito, o decreto 56.137, de 14 de outubro de 2021, institui o programa de recuperação e aceleração da aprendizagem "Aprende Mais", que tem como um de seus objetivos "potencializar a política de alfabetização integral da rede estadual, desenvolvendo múltiplas linguagens, letramento e competências socioemocionais" e capacitar os professores no intuito de:

contribuir com a redução ou a eliminação dos déficits de aprendizagem apresentados pelos estudantes, bem como contribuir com o desenvolvimento de suas habilidades socioemocionais; e Língua Portuguesa, de Matemática e de Competências Socioemocionais. (RIO GRANDE DO SUL, 2021)

No estado de Santa Catarina vigora, desde 2017, a "Proposta de Educação Integral para o Ensino Médio", construída nos moldes do currículo "Solução Educacional para o Ensino Médio" implementado no Rio de Janeiro. Presente, inicialmente, em 15 escolas, a proposta foi estendida para mais 30 escolas no ano de 2018. O desenvolvimento das competências socioemocionais no estado ganhou novo impulso com a elaboração do "Currículo de Base do Território Catarinense do Ensino Médio". Na reorganização das matrizes curriculares, estabeleceu-se o componente projeto de vida que se caracteriza "como um espaço para os jovens desenvolverem as competências socioemocionais, de modo a se compreenderem a si mesmos e ao seu papel no mundo social" (SANTA CATARINA, 2020, p. 63).

No Paraná, conforme explicam Silva, Possanai e Martini (2021), também foi incluído, na matriz do novo ensino médio, o componente projeto de vida nos três anos do ensino médio, com o mesmo objetivo principal de desenvolver as competências socioemocionais e o empreendedorismo.

## Região Centro-Oeste

Em Goiás, várias ações vêm sendo desenvolvidas para implementação das competências socioemocionais no currículo. Em parceria com o Sebrae-GO, foi produzido e lançado, em 2020, o "Emocionário", uma coletânea de 97 vídeos elaborados com base na BNCC. A coletânea foi disponibilizada no portal NetEscola da Secretaria de Educação (SEDUC-Goiás) e pode ser acessada por pais, professores e alunos, servindo, segundo a secretaria, de suporte para realização de aulas interativas.

Antes disso, em 2019, outra parceria, dessa vez com a *Bussines Professional Women* (BPW), possibilitou a implementação do programa “Mundo de Dentro”, que visava alcançar, até 2020, 6 mil estudantes. Tal programa estabelecia em seu plano de ação, cinco eixos temáticos: identificar e explorar as emoções; autoconhecimento; relacionamento interpessoal; automotivação e protagonismo social.

Coroando esse conjunto de ações, em 2020, Goiás iniciou a implementação da “Solução Educacional” do IAS em 137 escolas. Em formato diferente do que fora implementado no Estado do Rio de Janeiro, esse novo programa curricular, denominado Diálogos Socioemocionais, possui cinco macrocompetências que correspondem aos 5 fatores do Big Five que, por sua vez, se desdobram em 17 competências socioemocionais. O modelo também inclui instrumentos de avaliação e acompanhamento do desenvolvimento dessas competências. Esse modelo também está sendo implantado em 2021 no estado do Mato Grosso do Sul.

Em Mato Grosso, por sua vez, foi sancionada, em maio de 2021, a Lei 11.378, que institui a “Política Estadual de Incentivo à Educação Socioemocional”, com o objetivo de priorizar e promover o pleno desenvolvimento das competências socioemocionais da população acadêmica da rede de ensino daquele estado.

No Distrito Federal, as competências socioemocionais foram o tema da II Virada Pedagógica, um evento anual de formação continuada destinado a orientadores educacionais e professores da rede de ensino. Promovido pela Secretaria de Estado do Distrito Federal, o evento foi realizado em maio de 2019. Uma das palestrantes convidadas foi Anna Penido, diretora do Instituto Inspirare e do Porvir, instituição e portal dedicados a promover e divulgar as competências socioemocionais, fornecendo materiais para facilitar sua implementação nas escolas.

No mesmo período, foi publicada a Portaria 180/2019, que modificou o “Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal”. Em seu artigo 310, o regimento sugere que medidas disciplinares de caráter pedagógico sejam tomadas como “evidência para a avaliação de aspectos comportamentais, incluindo competências socioemocionais, atitudes e valores, que fazem parte da formação integral do indivíduo” (DISTRITO FEDERAL, 2019, p. 121).

Por fim, a Resolução nº 2/2020 estabeleceu normas e diretrizes para a educação básica no sistema de ensino do Distrito Federal. Nessa resolução, sugere-se que as atividades desenvolvidas no componente curricular “Projeto de

Vida" tenham como objetivos, entre outros, o desenvolvimento de habilidades socioemocionais.

## Região Nordeste

Dos estados do Nordeste, o Ceará é aquele que tradicionalmente mais busca alinhar-se, antecipadamente, às propostas e políticas sugeridas pelos reformadores empresariais e seus prepostos. Já em 2015, a Secretaria de Educação daquele estado buscou firmar parceria como o IAS para assessorá-los na implementação na política de Educação Integral do Ensino Médio. A abrangência da assessoria técnica do IAS se amplia em 2018 por meio da implementação da proposta educacional "Diálogos Socioemocionais", cujo contrato envolve, além da inclusão de disciplinas voltadas ao desenvolvimento socioemocional dos estudantes: 1) a formação de professores e gestores para aplicação da proposta; 2) a aplicação de instrumentos e metodologias para avaliar e monitorar o desenvolvimento de competências socioemocionais pelos alunos e o andamento da política educacional na Secretaria de Educação; 3) a criação de uma "comunidade de prática", para troca e socialização de experiências bem sucedidas realizadas pelos docentes, com foco no desenvolvimento de competências socioemocionais. Essa parceria foi fortalecida com a criação, neste mesmo ano, da "Política Estadual de Desenvolvimento de Competências Socioemocionais".

Um ano antes da ampliação dessa parceria entre a SEDUC-CE e o IAS, foi instituída no estado, por meio da lei 16.287, de 20 de julho de 2017, a "Política de Ensino Médio em Tempo Integral" na rede estadual de Ensino do Ceará, lei que, já no seu artigo 2º, coloca como objetivos de tal política a criação de um "Currículo flexível, com vistas a oferecer itinerários formativos diversificados e em diálogo com os projetos de vida de cada estudante e articulado com o desenvolvimento de competências socioemocionais" (CEARÁ, 2017).

É válido destacar que, antes mesmo de ter o IAS como parceiro, a SEDUC-CE já possuía, desde 2012, contrato com o Instituto Aliança, com base no qual foi desenvolvida a metodologia e o componente curricular Núcleo de Trabalho, Pesquisas e Práticas Sociais (NTPPS). Esse componente foi inspirado nas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (DCEM) e nos Protótipos Curriculares de Ensino Médio e Ensino Médio Integrado da UNESCO, e tinha como objetivo:

Provocar uma mudança nos processos de ensino-aprendizagem nas escolas, a partir da criação de um componente curricular que promove o desenvolvimento de competências socioemocionais, utiliza a pesquisa como ferramenta pedagógica e estimula o desenvolvimento de projetos de vida e de carreira. (SEDUC, 2012, *apud* GONÇALVES, 2019, p. 67)

O NTTPS funciona como elemento articulador do currículo, buscando trabalhar de forma trans e interdisciplinar as competências socioemocionais dos estudantes, utilizando oficinas e projetos de pesquisa como recursos. Fazendo menção ao desenvolvimento da autonomia e do protagonismo juvenil, esse componente curricular, que tem carga horária semanal de 4 horas, também aborda temas transversais a partir de três principais eixos temáticos: 1) projeto de vida; 2) mundo do trabalho; 3) iniciação à pesquisa científica.

Ainda dentro das ações voltadas para o desenvolvimento de competências socioemocionais no currículo, convém mencionar a coletânea de livros para o desenvolvimento dessas competências na educação infantil lançados pelo governo do Ceará em 2021, por meio do programa “Mais Infância”. Dirigido às redes municipais, esse material não adota como referencial as 5 macrocompetências do constructo do Big Five, mas sim as habilidades socioemocionais do modelo CASEL: autoconsciência, autogestão, consciência social, habilidades de relacionamento e tomada de decisão responsável.

Apesar do protagonismo do Ceará, outros estados do Nordeste também têm se notabilizado pela criação de políticas e ações voltadas para o desenvolvimento das competências socioemocionais e a implementação da reforma do ensino médio.

No Maranhão, foi criado pela Secretaria de Estado de Educação o Núcleo Socioemocional, composto por uma equipe multidisciplinar. O núcleo desenvolve ações e políticas voltadas para as escolas de tempo integral, alinhadas ao "modelo de integração entre as habilidades cognitivas e socioemocionais, baseado na proposta de 'Educação para o século XXI'" (SEDUC-MA, 2020). Durante a pandemia, o núcleo promoveu o projeto "Escuta Solidária" e elaborou o "Guia de intervenções socioemocionais para equipes escolares", ambas ações com o objetivo de amenizar os impactos socioemocionais durante e após esse período.

Na Paraíba, uma abordagem distinta do modelo propalado pela IAS é aplicado desde 2003, sob a rubrica de Educação Emocional e Social. Em 2019, essa metodologia foi ampliada, atingindo 3.200 educadores de 657 escolas públicas, que passaram pelo processo de formação inicial em ambiente virtual de aprendizagem (AVA), tendo acesso ainda a um material pedagógico exclusivo elaborado pela organização “Inteligência Relacional”. A organização também é responsável pela formação, que foca na promoção da cultura de paz, trabalhando temas como empatia, diálogo, cooperação e resolução de conflitos. O estado também se destacou na mídia por ser o segundo a expandir mais as matrículas de educação integral no ensino médio, por meio do programa "Escola Cidadã Integral", que também abrange o componente projeto de vida para o

desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais. Durante a pandemia, a secretaria de educação elaborou as Diretrizes para o retorno às aulas presenciais, denominadas "Plano novo norma para a educação da Paraíba" (PNNE/PA), e um dos guias que compõem o material aborda o tema "Aspectos socioemocionais e acolhimento psicossocial".

No Piauí, a Secretaria de Educação publicou em agosto e outubro de 2021, dois longos e densos documentos que reestruturam as diretrizes e matrizes curriculares, buscando adequá-las ao "Novo Ensino Médio". Para organizar os itinerários formativos, o documento curricular do estado propõe sua organização em torno de 4 eixos estruturantes: Investigação Científica, Processos Criativos, Mediação e Intervenção Sociocultural e Empreendedorismo (SEDUC-PI, 2021, p. 17).

Nos documentos, há uma longa exposição e defesa das competências socioemocionais, sendo mencionados desde o modelo CASEL até a experiência do IAS no Rio de Janeiro como modelos de referência para o desenvolvimento desse tipo de competência. Propõe-se, assim, além de desenvolvê-las de maneira interdisciplinar no âmbito dos componentes curriculares, em especial do componente projeto de vida, se construam "ferramentas e metodologias inovadoras" para se mediar essas competências. Assumindo convergência com a BNCC e a educação do século XXI, com vistas ao desenvolvimento do protagonismo juvenil e da preparação para o mundo do trabalho, a avaliação defendida no documento para o "novo ensino médio":

mantém sinergia com objetivo da educação propagada há muito tempo e, hoje, uma exigência no contexto educacional contemporâneo que é a formação integral dos estudantes, expressa por valores, aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais, através de processos educativos significativos que promovam a autonomia, o comportamento cidadão e o protagonismo na construção de seu projeto de vida. (PIAUI, 2021, p. 49)

O modelo curricular do ensino médio do estado de Pernambuco segue estrutura semelhante ao do Piauí, organizando os itinerários formativos a partir dos mesmos eixos. Contudo, no documento "Currículo de Pernambuco - Ensino Médio" (2021), os itinerários das áreas do conhecimento propostos pela reforma do ensino médio se organizam em unidades curriculares de projeto de vida e componentes eletivos, além de outras unidades curriculares que compõem trilhas ou percursos formativos obrigatórios. As competências socioemocionais, tratadas no documento como habilidades socioemocionais, estão integradas em vários dos componentes curriculares, com destaque para os percursos de formação profissional, no qual ganha tratamento diferenciado como uma unidade curricular destacada e nomeada "Habilidades socioemocionais e Comportamento Empreendedor". No Guia do Educador, também elaborado pela

secretaria, o componente projeto de vida, que faz parte da matriz curricular do ensino médio desde 2012, é tido como aquele que melhor favorece o desenvolvimento das competências socioemocionais.

A Secretaria de Estado de Educação de Alagoas também elaborou documentos curriculares para orientar o ensino médio integral. Neste caso, o documento “Matriz Socioemocional Curricular – Diretrizes Pedagógicas” (2021), surpreende ao adotar o modelo de educação socioemocional do CASEL como referência para promoção das competências socioemocionais. O documento oferece sugestões e orientações didático-pedagógicas para desenvolvimento dessas competências. Contudo, diferentemente das propostas curriculares de Pernambuco e Piauí, não propõe que elas sejam tratadas em um ou outro componente curricular, mas dá indicações e exemplos de como elas podem ser incorporados nas áreas de conhecimento da formação geral.

Na Bahia e em Sergipe, embora não tenhamos localizado documentos curriculares que tratam da reformulação do Ensino Médio e da abordagem das competências socioemocionais, há notícias publicadas nos respectivos *sites* das Secretarias Estaduais de Educação sobre processos de capacitação realizados com gestores e professores para o desenvolvimento de competências socioemocionais, desde 2018, no caso da Bahia e mais recentemente (2021) em Sergipe, neste caso, sob a tutela do IAS.

## Região Sudeste

Como discutimos na primeira seção deste artigo, no estado do Rio de Janeiro, o IAS foi responsável pelo desenho de uma concepção curricular para a implementação do programa de educação integral do estado, ainda em 2013. A consolidação das competências socioemocionais na estrutura curricular do ensino médio da rede estadual deste estado é materializada através da Deliberação nº 344, de 22 de julho de 2014 do Conselho Estadual de Educação (CEE-RJ), que define as diretrizes operacionais para a organização curricular do ensino médio na rede pública de ensino do Rio de Janeiro. Claramente referenciado na proposta Solução Educacional para o Ensino Médio do IAS, as diretrizes operacionais propõem organizar o currículo em dois eixos:

I. Áreas de Conhecimento, para desenvolver e dar sentido, predominantemente, à aprendizagem cognitiva, integrando as disciplinas da Base Nacional Comum; II. Núcleo Articulador, que desenvolve, predominantemente, a aprendizagem **socioemocional** dos estudantes, mediante o desenvolvimento do protagonismo e a realização de projetos. (RIO DE JANEIRO, 2014, p. 3, grifo nosso)



Com a implementação da reforma do ensino médio e da BNCC, o modelo curricular do IAS vindo sendo adaptado e a SEEDUC-RJ vem procurando construir novas orientações e matrizes curriculares. Ao longo de todo o ano de 2021, a secretaria articulou-se para implementar em 2022, o “Novo Ensino Médio”.

Assim, no site da SEEDUC-RJ, consta uma apresentação que explica o novo formato do Ensino Médio Integral, constituído basicamente de uma estrutura comum composta por um núcleo de disciplinas das áreas do conhecimento definidas pela BNCC e uma parte do itinerário formativo composta por três disciplinas eletivas (sendo uma de escolha do aluno e duas oferecidas pela escola) e o componente projeto de vida.

No site da SEEDUC foram listadas as modalidades de Ensino Médio Integrado já disponíveis e as que serão ofertadas na rede. Distinguem-se em duas formas: Ensino Médio do tipo itinerário ou do tipo modelo. Na forma de itinerário estão listadas as opções: linguagens - língua; linguagens - esportes; formação técnica e profissional; integrado tecnologia, sustentabilidade, arte e esporte; integrado cívico-militar; integrado empreendedorismo; integrado inovador; integrado curso normal. A forma modelo é composta pelas unidades de ensino que ofertam formação profissional no modo articulado ou no modo integrado, fazendo parte dessas últimas as escolas que funcionam por parceria público-privado.

No Espírito Santo, foi implementado, desde 2015, o "Programa de Escolas Estaduais de Ensino Médio em Turno Único", por meio da lei complementar 799/2015, prevendo inicialmente a implementação do Ensino Integral em 30 escolas de ensino médio. Em 2017, a Secretaria de Educação do Estado assinou um termo de cooperação técnica com o IAS, com o objetivo de implementar programas para desenvolvimento de competências socioemocionais na rede estadual. O termo previa as seguintes ações: definição do currículo, seleção de metodologias adequadas, formação de professores e criação de um sistema de monitoramento. Não há maiores informações sobre os desdobramentos dessas ações, mas, em 2021, a rede estadual disponibilizou, através do Centro de Formação dos Profissionais da Educação do Espírito Santo (Cefope) 10 mil vagas para o curso de Formação Socioemocional, o que sugere que o estado está empenhado em promover as competências socioemocionais no currículo.

Em São Paulo, no que se refere à organização curricular, há um acordo de cooperação técnica estabelecido pela secretaria que envolve não só o IAS, mas também a empresa de consultoria Inova Educação, e teve como objetivo a implementação do programa Inova nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, inicialmente através de um projeto piloto desenvolvido no ano de 2019 em 24 escolas.

O programa Inova altera a matriz curricular do II ciclo do ensino fundamental e do ensino médio do estado, inserindo cinco tempos de aula semanais destinados a 3 novos componentes curriculares: projeto de vida (2 aulas), tecnologia e inovação (2 aulas) e eletivas (1 aula). O programa Inova se propõe a desenvolver habilidades cognitivas (memória, pensamento crítico, pensamento lógico) e habilidades socioemocionais (responsabilidade, determinação, persistência, curiosidade para aprender, confiança).

Paralelamente, o Currículo Paulista, homologado em 2020, adequa o currículo e as matrizes curriculares à BNCC e à reforma do ensino médio. As competências socioemocionais são discutidas no documento e estão incorporadas nos objetivos dos diferentes componentes curriculares da BNCC e dos itinerários. No documento, estão previstos os itinerários correspondentes a cada área de conhecimento (linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas e sociais), além de itinerários que integram algumas dessas áreas e o itinerário de formação técnica e profissional. Em todas essas modalidades, são estabelecidos como eixos estruturantes: investigação científica, processos criativos, mediação e intervenção sociocultural, e empreendedorismo. Também se estabelece o componente projeto de vida como obrigatório em todos os itinerários.

Esses eixos e o componente projeto de vida também estruturam os itinerários do Currículo Referência de Minas Gerais. Não identificamos nenhum acordo ou parceria com organizações privadas neste estado, mas a temática socioemocional está presente, tendo sido um dos temas da Semana Pedagógica de Formações de 2021, um conjunto de *lives* realizadas pela secretaria voltada à formação continuada dos profissionais de educação da rede.

Analisando o panorama apresentado, podemos constatar que movimentos em relação à incorporação das competências socioemocionais e/ou à implementação do ensino médio integral já vinham ocorrendo em estados como do Ceará, Paraíba, Santa Catarina, Espírito Santo e Rio de Janeiro. No entanto, é nítido que essa movimentação se intensifica a partir de 2018, ano de aprovação da BNCC, fomentando em muitos estados a produção de documentos curriculares próprios para organização do ensino médio, nos termos postos pela reforma, com destaque para a incorporação de componentes como o projeto de vida e disciplinas eletivas, que cumpriram papel de destaque no desenvolvimento das competências socioemocionais.

Embora tenhamos notado a participação de outros institutos, ONGs e organizações sociais na assessoria e prestação direta de serviços relacionados à reorganização curricular, incluindo o fornecimento de material didático e a capacitação de professores, é notável a ampliação dos convênios e parcerias

realizadas pelos estados com o IAS. Isso pode ser atribuído aos rearranjos institucionais, conceituais e programáticos realizados pelo instituto nos últimos anos, bem como à sua aproximação com o CONSED e a UNDIME. Além disso, o IAS buscou e conquistou visibilidade durante o período da pandemia da Covid-19, o que colocou em maior evidência a agenda das competências socioemocionais.

## **Considerações Finais**

Ao longo desse texto, procuramos demonstrar como a noção de competências socioemocionais foi sendo gestada e incorporada na política curricular do ensino médio, a partir da mobilização de agentes, discursos e dispositivos político-pedagógicos empenhados em introduzir elementos que julgam modernizadores/inovadores da escola, mas que, fundamentalmente, estão alinhados às demandas postas pela reestruturação produtiva e pelos reformadores empresariais. Neste caso, palavras como flexibilização, resiliência, adaptação, aprender a aprender, empreendedorismo, etc., prestam-se a transferir para os sujeitos a responsabilidade por sua inserção no mercado de trabalho, a despeito de todo processo de precarização e de desemprego estrutura que vivenciamos com a crise capitalista.

Como representante de destaque do movimento Todos pela Educação, o Instituto Ayrton Senna (IAS) têm atuado na promoção de pautas educacionais convergentes com os interesses do empresariado brasileiro. O IAS vem articulando tais interesses de forma concreta dentro do aparelho de Estado, mediante uma interlocução privilegiada com governos locais, regionais e central, cujo resultado reverte-se em políticas educacionais orientadas e instrumentalizadas por concepções, constructos e materiais produzidos pelo IAS. O IAS comporta-se assim como um agente político com grande poder de influência social e intragovernamental e com grande força na produção ideológica, graças à expertise adquirida com suas ações no campo da produção científica e político-pedagógica. Entretanto, sua atuação também é fortalecida e, em grande medida, direcionada pelos interesses do grande capital, traduzidos e disseminados por organismos internacionais, do tipo intergovernamental que se comportam como verdadeiros intelectuais orgânicos, no sentido gramsciano.

Desse modo, para além do processo de produção e estabelecimento, pelo IAS, do consenso educacional em torno da agenda socioemocional junto às outras organizações sociais, gestores de sistemas de educação e agentes políticos responsáveis pela formulação e implementação de políticas públicas de educação, a construção, consolidação e disseminação dessa agenda no âmbito dos organismos internacionais têm exercido forte atração na própria orientação político-pedagógica adotada pelo IAS. A reforma do ensino médio e a

implementação da BNCC constituem-se, nesse contexto, como políticas convergentes com agenda socioemocional, potencializando, pela aproximação programática e pelo oportunismo dos reformados, os dispositivos político-pedagógicos necessários para sua efetivação, como revelamos na investigação da implementação do chamado “novo ensino médio” nos estados.

Por fim, há de se destacar que o discurso de desqualificação da educação pública e as debilidades que o sistema educacional brasileiro ainda apresenta tornam a política e o ideário educacional nacional permeável à introdução de modismos e inovações, sob o pretexto de modernizar e resgatar a escola brasileira do atraso político e pedagógico. Cabe-nos a tarefa de denunciar e desconstruir no plano discursivo, político e epistemológico as falácias, enganos e artificialismos contidos em propostas político-pedagógicas salvacionistas, que ignoram os reais problemas estruturais, institucionais e políticos de nossa realidade educacional.

---

## REFERÊNCIAS

BRASIL. MEC. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: SEB, 2018.

CASEL. **Our History**. Disponível em <https://casel.org/about-us/our-history/2020>. Acesso em 18 nov. 2021.

CEARÁ. **Lei 16.287, de 20 de julho de 2017**. Institui a Política de Ensino Médio em Tempo Integral no âmbito da Rede Estadual de Ensino do Ceará. Disponível em: <https://bela.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizacao-tematica/educacao/item/5883-lei-n-16-287-de-20-07-17-d-o-21-07-17> Acesso em 20 nov. 2021.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). **Portaria nº 180, de 30 de maio de 2019**. Disponível em [https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/ee9b60ba60e74ea5b6b7094a9dce8c67/Portaria\\_180\\_30\\_05\\_2019.html](https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/ee9b60ba60e74ea5b6b7094a9dce8c67/Portaria_180_30_05_2019.html). Acesso em 28 fev. 2023.

FREITAS, Luiz C. de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo. Expressão popular, 2018.

GONÇALVES, Gecilvone P. A implementação da política de desenvolvimento das competências socioemocionais: um estudo de caso na EEFM João Mattos. 2019, 107f. **Dissertação (Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas) – Centro de Estudos Sociais Aplicados, Universidade Estadual do Ceará**. Limoeiro do Norte, 2019.

INSTITUTO AYRTON SENNA (IAS). **Solução Educacional para o Ensino Médio**. Volume 1: Conceitos. Rio de Janeiro. 2012.

INSTITUTO AYRTON SENNA (IAS). **Competências socioemocionais: material de discussão**. 2014.

KUENZER, Acácia Z. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação e Sociedade**, v. 38, p. 331-354, 2017.

MAGALHÃES, Jonas Emanuel Pinto. Competências socioemocionais: gênese e incorporação de uma noção na política curricular e no ensino médio. **e-Mosaicos**, v. 10, p. 62-84, 2021.

MOTTA, Vânia C. da; ANDRADE, Maria C. P. O empresariamento da educação de novo tipo e suas dimensões. **Educação & Sociedade**, v. 41, 2020.

MOTTA, Vânia C. da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educação & Sociedade**, v. 38, p. 355-372, 2017.

OCDE. **Estudos da OCDE sobre competências: competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais**. São Paulo: Fundação Santillana, 2015.

PIAUI. SEDUC-PI. **Currículo Novo Ensino Médio**. Um Marco para a Educação do Nosso Estado. Caderno 01. 2021. Disponível em <https://www.seduc.pi.gov.br/diretrizes/Curr%C3%ADculo%20Novo%20Ensino%20M%C3%A9dio%20Caderno%2001/13/> Acesso em 20 nov. 2021.

RAMOS, Marise N.; FRIGOTTO, Gaudêncio. “Resistir é preciso, fazer não é preciso”: as contrarreformas do ensino médio no Brasil. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, n. 46, p. 26-47, 2017.

RAMOS, Marise N.; FRIGOTTO, Gaudêncio. Medida Provisória 746/2016: a contra-reforma do ensino médio do golpe de estado de 31 de agosto de 2016. **Revista HISTEDBR on-line**, v. 16, n. 70, p. 30-48, 2016.

RIO DE JANEIRO. CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. (CEE/RJ). **Deliberação 344/2014**. Diretrizes Operacionais para a Organização Curricular do Ensino Médio na Rede Pública de Ensino do Estado do Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.cee.rj.gov.br/coletanea/d344.pdf>. Acesso em 18 nov. 2016.

RIO GRANDE DO SUL. **Decreto nº 56.137, de 14 de outubro de 2021**. Diário Oficial (on line). Disponível em [acesse.one/hetZk](https://www.geset.org.br/acesse/one/hetZk) Acesso em 28 de fevereiro de 2023.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado de Educação (SED). **Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense**. Caderno 1. 2020.

SILVA, Filomena L. G. R.; POSSAMAI, Tamiris; MARTINI, Tatiane A. A reforma

do ensino médio em Santa Catarina: um percurso atravessado pelos interesses do empresariado. **Revista Trabalho Necessário**, v. 19, n. 39, p. 58-81, 2021.

UNESCO. DELORS, Jacques (org.). **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Brasília, DF: MEC: UNESCO, 1998.

---

Submissão em: 10 de Mar. de 2023.  
Aceite em: 16 de Out. de 2023.

---

---

**Jonas Emanuel Pinto Magalhães**, Universidade Federal Fluminense

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e Mestrado e Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH/UERJ). É professor de disciplinas pedagógicas do curso de formação de professores em nível médio da Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro e Pedagogo da Divisão de Apoio Acadêmico da Pró-reitoria de Assuntos Estudantis da Universidade Federal Fluminense (DAA/UFF)

E-mail: [jonasemanuel@id.uff.br](mailto:jonasemanuel@id.uff.br)

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7065247310849103>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6144-9854>