



UFG

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA
FACULDADE DE LETRAS

ANDRÉIA BRAGA DA SILVA

**O FUNCIONAMENTO DISCURSIVO DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS
NA BNCC, NO DC-GO AMPLIADO, NO DC-GOEM E NA MATRIZ DE MACRO E
MICROCOMPETÊNCIAS DO INSTITUTO AYRTON SENNA: UMA ANÁLISE
ARQUEGENEALÓGICA DA GOVERNAMENTALIDADE NEOLIBERAL E DA
PRODUÇÃO DO SUJEITO ESCOLAR**

GOIÂNIA
2026



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE LETRAS

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação Tese Outro*: _____

*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

2. Nome completo do autor

Andréia Braga da Silva

3. Título do trabalho

O FUNCIONAMENTO DISCURSIVO DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NA BNCC, NO DC-GO AMPLIADO, NO DC-GOEM E NA MATRIZ DE MACRO E MICROCOMPETÊNCIAS DO INSTITUTO AYRTON SENNA: UMA ANÁLISE ARQUEGENEALÓGICA DA GOVERNAMENTALIDADE NEOLIBERAL E DA PRODUÇÃO DO SUJEITO ESCOLAR

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);

b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.

O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **Andréia Braga Da Silva**, **Usuário Externo**, em 31/03/2026, às 20:13, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Eliane Marquez Da Fonseca Fernandes**, **Usuário Externo**, em 01/04/2026, às 11:13, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **6098548** e o código CRC **E8BDE5A1**.

Referência:	Processo	nº	23070.004373/2026-
79			
SEI nº 6098548			

ANDRÉIA BRAGA DA SILVA

**O FUNCIONAMENTO DISCURSIVO DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS
NA BNCC, NO DC-GO AMPLIADO, NO DC-GOEM E NA MATRIZ DE MACRO E
MICROCOMPETÊNCIAS DO INSTITUTO AYRTON SENNA: UMA ANÁLISE
ARQUEGENEALÓGICA DA GOVERNAMENTALIDADE NEOLIBERAL E DA
PRODUÇÃO DO SUJEITO ESCOLAR**

Dissertação apresentada à Banca de Defesa do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás (PPGLL-UFG) como requisito para obtenção do título mestrado em Estudos Linguísticos.

Linha de pesquisa: Língua, Texto e Discurso (LP8)

Orientadora: Profa. Dra. Eliane Marquez da Fonseca Fernandes

GOIÂNIA
2026

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Silva, Andréia Braga da
O FUNCIONAMENTO DISCURSIVO DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NA BNCC, NO DC-GO AMPLIADO, NO DC-GOEM E NA MATRIZ DE MACRO E MICROCOMPETÊNCIAS DO INSTITUTO AYRTON SENNA [manuscrito]: UMA ANÁLISE ARQUEGENEALÓGICA DA GOVERNAMENTALIDADE NEOLIBERAL E DA PRODUÇÃO DO SUJEITO ESCOLAR / Andréia Braga da Silva. - 2026.

XCIX, 99 f.: 2026

Orientadora: Prof(a). Dra. Eliane Marquez da Fonseca Fernandes
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras (FL), Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Goiânia, 2026.
Anexo.

Inclui: tabelas.

1. Competências Socioemocionais. 2. Currículo. 3. Neoliberalismo. 4. Educação Pública. 5. Subjetivação.

I. Fernandes, Eliane Marquez da Fonseca, orient. II. Título.

CDU 82



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
GOIÁS FACULDADE DE LETRAS
ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Ata nº 3 da sessão de Defesa de Dissertação de Andréia Braga da Silva, que confere o título de Mestra em Letras e Linguística, na área de concentração em Estudos Linguísticos.

Aos vinte e cinco dias do mês de fevereiro do ano de dois mil e vinte e seis a partir das 14h, via Google Meet, realizou-se a sessão pública de Defesa de Dissertação intitulada "O FUNCIONAMENTO DISCURSIVO DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NA BNCC, NO DC-GO AMPLIADO, NO DC-GOEM E NA MATRIZ DE MACRO E MICROCOMPETÊNCIAS DO INSTITUTO AYRTON SENNA: UMA ANÁLISE ARQUEGENEALÓGICA DA GOVERNAMENTALIDADE NEOLIBERAL E DA PRODUÇÃO DO SUJEITO ESCOLAR". Os trabalhos foram instalados pela Orientadora, Professora Doutora Eliane Marquez da Fonseca Fernandes (PPFLL/FL/UFG) com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: Professora Doutora Luana Alves Lutermann (PosLLI/UEG) membro titular externa; Professora Doutora Rosângela Aparecida Ribeiro Carreira (PPGLL/FL/UFG), membro titular interno. Durante a arguição os membros da banca fizeram sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Dissertação, tendo sido a candidata aprovada pelos seus membros. Proclamados os resultados pela Professora Doutora Eliane Marquez da Fonseca Fernandes, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Membros da Banca Examinadora, aos vinte e cinco dias do mês de fevereiro do ano de dois mil e vinte e seis.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Eliane Marquez Da Fonseca Fernandes, Usuário Externo**, em 04/04/2026, às 19:32, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Rosangela Aparecida Ribeiro Carreira, Professora do Magistério Superior**, em 06/04/2026, às 13:17, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Luana Alves Luterman, Usuário Externo**, em 08/04/2026, às 21:05, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **6104039** e o código CRC **CCB69FB3**.

Referência: Processo nº 23070.004373/2026-79 SEI nº 6104039

RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo descrever e analisar o funcionamento discursivo das competências socioemocionais no currículo oficial da rede pública estadual de Goiás, buscando compreender como tais enunciados se constituem, se estabilizam e produzem efeitos de poder e de subjetivação no interior das políticas curriculares contemporâneas. O corpus é composto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pelo Documento Curricular para Goiás – versão ampliada (DC-GO Ampliado), pelo Documento Curricular para Goiás – Etapa Ensino Médio (DC-GOEM) e pela matriz de macro e microcompetências socioemocionais do Instituto Ayrton Senna, entendidos como materialidades discursivas dotadas de força normativa no campo educacional. Inscrita no campo da Análise do Discurso de orientação foucaultiana, a pesquisa adota a arqueogenealogia como estratégia teórico-metodológica, articulando a descrição das regularidades enunciativas à problematização dos dispositivos de poder que sustentam a emergência e a circulação do discurso socioemocional no currículo. Em diálogo com Michel Foucault, Pierre Dardot e Christian Laval, Wendy Brown e Byung-Chul Han, parte-se da compreensão de que as competências socioemocionais operam como tecnologias discursivas que produzem modos específicos de subjetivação alinhados à racionalidade neoliberal. A análise evidenciou a recorrência de enunciados organizados em torno de noções como autonomia, protagonismo, autorregulação, resiliência e responsabilidade individual, produzindo o efeito de um sujeito escolar convocado a gerir a si mesmo, seus afetos e seu desempenho. Observou-se, ainda, a estabilidade de determinadas formas linguísticas — como o uso de verbos no infinitivo e a recorrência de substantivos abstratos — que contribuem para a consolidação de um regime de enunciabilidade no campo curricular. No contexto goiano, tais enunciados são reiterados e operacionalizados por meio de políticas e instrumentos que articulam avaliação, desempenho e gestão das condutas, com destaque para a atuação do Instituto Ayrton Senna na sistematização e mensuração das competências. Os resultados indicam que esse discurso não se limita à ampliação do escopo formativo, mas integra um dispositivo de governo que interpela estudantes e professores a ocuparem posições-sujeito marcadas pela responsabilização individual, pela autorregulação e pela adaptação contínua. Evidencia-se, nesse processo, uma contradição constitutiva da racionalidade neoliberal: ao mesmo tempo em que se enuncia o cuidado com as emoções e o desenvolvimento integral, intensificam-se exigências de desempenho e autogestão que podem produzir efeitos de sobrecarga, esgotamento e autoexploração. Conclui-se que a centralidade das competências socioemocionais nos documentos analisados não constitui um movimento pedagógico neutro, mas o efeito de uma racionalidade política que atravessa o campo educacional em diferentes escalas. Ao descrever esse funcionamento, a pesquisa contribui para os estudos discursivos e curriculares ao evidenciar os modos pelos quais o currículo participa da produção de subjetividades e da condução das condutas, abrindo espaço para problematizações acerca das políticas de responsabilização, das condições de trabalho docente e dos efeitos ético-políticos da gestão emocional na educação pública contemporânea.

Palavras-chave: Competências socioemocionais. Currículo. Governamentalidade. Subjetivação. Neoliberalismo. Educação pública.

ABSTRACT

This dissertation aims to describe and analyze the discursive functioning of socio-emotional competencies in the official curriculum of the public school system in the state of Goiás, Brazil, seeking to understand how such statements are constituted, stabilized, and produce effects of power and subjectivation within contemporary curricular policies. The corpus consists of the Brazilian National Common Curricular Base (BNCC), the Goiás Curricular Document – Extended Version (DC-GO Ampliado), the Goiás Curricular Document – High School Stage (DC-GOEM), and the matrix of macro and micro socio-emotional competencies developed by the Ayrton Senna Institute, understood as discursive materialities endowed with normative force in the educational field. Situated within the field of Foucauldian Discourse Analysis, this research adopts archaeogenealogy as its theoretical-methodological strategy, articulating the description of enunciative regularities with the problematization of power dispositifs that sustain the emergence and circulation of socio-emotional discourse in the curriculum. In dialogue with Michel Foucault, Pierre Dardot and Christian Laval, Wendy Brown, and Byung-Chul Han, the study is grounded on the assumption that socio-emotional competencies operate as discursive technologies that produce specific modes of subjectivation aligned with neoliberal rationality. The analysis revealed the recurrence of statements organized around notions such as autonomy, protagonism, self-regulation, resilience, and individual responsibility, producing the effect of a school subject called upon to manage themselves, their emotions, and their performance. It also identified the stability of certain linguistic forms—such as the use of infinitive verbs and abstract nouns—which contribute to the consolidation of a regime of enunciability within the curricular field. In the context of Goiás, these statements are reiterated and operationalized through policies and instruments that articulate evaluation, performance, and conduct management, with particular emphasis on the role of the Ayrton Senna Institute in systematizing and measuring such competencies. The results indicate that this discourse does not merely expand the scope of education but constitutes a dispositif of government that interpellates students and teachers into subject-positions marked by individual accountability, self-regulation, and continuous adaptation. In this process, a constitutive contradiction of neoliberal rationality becomes evident: while discourses emphasize emotional care and holistic development, they simultaneously intensify demands for performance and self-management, potentially producing effects such as overload, exhaustion, and self-exploitation. It is concluded that the centrality of socio-emotional competencies in the analyzed documents does not represent a neutral pedagogical development, but rather the effect of a specific political rationality that permeates the contemporary educational field at multiple scales. By describing this discursive functioning, the study contributes to discourse and curriculum studies by highlighting how the curriculum actively participates in the production of subjectivities and in the governance of conduct, opening space for further problematizations regarding accountability policies, teachers' working conditions, and the ethical-political implications of emotional management in public education.

Keywords: Socio-emotional competencies. Curriculum. Governmentality. Subjectivation. Neoliberalism. Public education.

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Consed	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DC-GO	Documento Curricular para Goiás
DC-GO Ampliado	Documento Curricular para Goiás – Ensino Fundamental – Anos Finais (versão ampliada)
DC-GOEM	Documento Curricular para Goiás - Etapa Ensino Médio
IAS	Instituto Ayrton Senna
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
Seduc-GO	Secretaria de Estado da Educação de Goiás
Undime Goiás	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação de Goiás
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	8
2 CONDIÇÕES DE EMERGÊNCIA DO DISCURSO SOCIOEMOCIONAL NO BRASIL E NO ESTADO DE GOIÁS	15
2.2 Da educação do caráter às políticas de competências	16
2.3 Organismos internacionais e tecnologias de gestão emocional	17
2.4 A emergência das competências socioemocionais como imperativo educacional	18
2.5 Goiás e a agenda socioemocional: políticas, programas e atores.....	19
3 CONTRIBUIÇÕES DE MICHEL FOUCAULT PARA A ANÁLISE DO DISCURSO	22
3.1 A recusa foucaultiana aos sistemas totalizantes	23
3.2 A arqueologia do saber: enunciado, arquivo e formação discursiva	25
3.3 A genealogia: poder, saber e produção de subjetividades	26
3.4 Disciplina, biopolítica e governamentalidade	28
3.5 O dispositivo e a analítica das práticas.....	30
3.6 Considerações metodológicas: a arqueogenealogia como estratégia analítica	32
4 NEOLIBERALISMO, CAPITAL HUMANO E PRODUÇÃO DO SUJEITO NAS POLÍTICAS DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS	35
4.1 O neoliberalismo como condição de possibilidade das competências socioemocionais	36
4.2 O neoliberalismo como racionalidade governamental: a generalização da lógica concorrencial.....	38
4.3 Subjetivação neoliberal: neossujeito, autossubjetivação e modulações da conduta ..	39
4.4 Capital humano e otimização permanente: efeitos da racionalidade neoliberal sobre o campo educacional	41
4.5 Competências socioemocionais como tecnologias de subjetivação neoliberal.....	43
4.6 Efeitos curriculares: BNCC, DC-GO e IAS como materializações da racionalidade neoliberal.....	45
5 SOCIEDADE DO DESEMPENHO, PSICOLOGIZAÇÃO E ECONOMIZAÇÃO DA VIDA	49
5.1 Considerações iniciais: deslocamento da racionalidade neoliberal para a cultura do desempenho	50
5.2 Byung-Chul Han e a sociedade do desempenho: autossuperação e esgotamento	51
5.3 Psicologização e economização da vida: aportes de Wendy Brown e Byung-Chul Han	52
5.4 Psicologia positiva, <i>Big Five</i> e a legitimação científica das competências emocionais.....	54
5.5 O Instituto Ayrton Senna e o dispositivo das macro e microcompetências socioemocionais	56

5.6	Convergências entre BNCC, DC-GO e IAS: o currículo como tecnologia emocional	57
5.7	Síntese e transição para o capítulo metodológico.....	59
6	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA ANÁLISE ARQUEGENEALÓGICA	61
6.1	Delimitação do corpus: BNCC, DC-GO Ampliado, DC-GOEM e matriz IAS	62
6.2	Operadores da arqueogenealogia: enunciado, arquivo, regularidades e dispositivos .	63
6.3	Procedimentos de leitura, descrição e recorte das materialidades discursivas	64
6.4	Agrupamento: autorregulação, autogestão, afetos e modos de governo	66
6.5	Integração teórico-metodológica: governamentalidade e racionalidade neoliberal no corpus	67
6.6	Limites e potências da abordagem arqueogenealógica	68
6.7	Direção da análise: da racionalidade neoliberal às materialidades curriculares.....	69
7	FUNCIONAMENTO DISCURSIVO DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NO CURRÍCULO.....	71
7.1	Da equivalência normativa à estabilidade discursiva: BNCC, DC-GO Ampliado e DC-GOEM	72
7.2	Autorregulação e autogestão: o sujeito curricular produzido pelos enunciados	75
7.3	Afetos e emoções como objetos legítimos do discurso curricular	78
7.4	Instituto Ayrton Senna e intensificação técnico-científica do discurso socioemocional	80
7.5	O currículo como tecnologia emocional de governo	82
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS	84
	REFERÊNCIAS.....	90
	ANEXO A – COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA da BNCC.....	94
	ANEXO B – APRESENTAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS GERAIS DA BNCC NO DC-GO Ampliado	95
	ANEXO C – APRESENTAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS GERAIS DA BNCC NO DC-GOEM.....	96
	ANEXO D – MODELO DAS CINCO MICROCOMPETÊNCIAS do INSTITUTO AYRTON SENNA.....	97

1 INTRODUÇÃO

A crescente valorização das chamadas competências socioemocionais nos documentos oficiais da educação brasileira, especialmente a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental em 2017, e para o Ensino Médio em 2018, levanta questionamentos que ultrapassam o campo pedagógico e adentram o domínio político-discursivo. A motivação para esta pesquisa surge da constatação de que os discursos que orientam o desenvolvimento dessas competências promovem formas específicas de subjetivação escolar alinhadas a uma racionalidade neoliberal.

Observamos que documentos como a BNCC, o Documento Curricular para Goiás – versão ampliada (DC-GO Ampliado) e o Documento Curricular para Goiás - Etapa Ensino Médio (DC-GOEM) incorporam, sem modificações substanciais, diretrizes formuladas por organismos internacionais e fundações privadas, como o Instituto Ayrton Senna (IAS), que opera uma tradução desses princípios ao transformar prescrições gerais da BNCC em um conjunto estruturado de macro e micro competências socioemocionais, conferindo-lhes materialidade, coerência interna e aplicabilidade curricular.

A partir desse cenário, torna-se necessário compreender os efeitos desses discursos na constituição dos sujeitos escolares, tanto estudantes quanto professores. Desse modo, a presente investigação justifica-se científica e socialmente pela urgência de refletirmos sobre o modo como os discursos educacionais contemporâneos – aparentemente neutros, inclusivos e voltados à formação integral – mobilizam práticas de poder e de produção de subjetividades. Inspirados pelas formulações de Michel Foucault, especialmente no que se refere aos conceitos de disciplina, biopoder e governamentalidade, propomo-nos a descrever e analisar o funcionamento discursivo das competências socioemocionais no currículo da rede pública estadual de Goiás. Partimos da hipótese de que tais práticas discursivas não apenas orientam comportamentos, mas operam como dispositivos que objetivam corpos e subjetividades, contribuindo para produção de sujeitos emocionalmente regulados e adaptáveis às exigências do mercado e da ordem social vigente.

A fundamentação teórica que orienta esta investigação articula dois movimentos complementares: a perspectiva foucaultiana (arqueologia/genealogia, governamentalidade, biopoder e dispositivo), que permite tratar documentos normativos como materialidades produtoras de regimes de verdade e de modos de subjetivação; a leitura da racionalidade neoliberal proposta por Dardot e Laval (2016), que enfocam a generalização da lógica de mercado como princípio normativo capaz de reorganizar instituições e interioridades. Esses

enquadramentos são integrados analiticamente à reflexão sobre a sociedade do desempenho (Han, 2015) e às críticas à psicologização e à economização das esferas sociais, de modo a explicar por que certas formulações – autorregulação, resiliência, protagonismo, autogestão – emergem como exigências curriculares.

Ao tomarmos a BNCC, o DC-GO Ampliado, o DC-GOEM e o quadro do Instituto Ayrton Senna como superfícies enunciativas, é possível, por meio da arqueogenealogia, identificar, em cada etapa do procedimento analítico, as condições de possibilidade desses enunciados, as práticas de legitimação epistemo-política que os sustentam e os efeitos de verdade que produzem sobre sujeitos e instituições.

As perguntas que orientam este estudo emergem da observação das materialidades linguísticas que compõem os documentos curriculares: De que modo as competências socioemocionais presentes na BNCC, no DC-GO Ampliado e no DC-GOEM refletem uma racionalidade neoliberal? Como tais discursos se articulam às práticas de subjetivação de estudantes da rede pública estadual de Goiás? Quais acontecimentos e saberes contribuíram para a emergência dos discursos que exaltam qualidades como autogestão, resiliência emocional e abertura ao novo? Esses discursos emergem em consonância com as condições históricas e sociais da população goiana ou configuram imposições externas alinhadas a modelos globais?

Com o intuito de responder a essas questões, estabelecemos como objetivo geral compreender de que forma os discursos normativos sobre competências socioemocionais, presentes na BNCC, no DC-GO Ampliado e nos materiais de formação produzidos pelo Instituto Ayrton Senna, operam como dispositivos de poder na gestão das subjetividades estudantis. Os objetivos específicos consistem em a) evidenciar, descrever e analisar como emerge enunciativamente a racionalidade neoliberal nas formulações desses documentos; b) demonstrar como tais discursos participam da mecânica do biopoder na constituição de sujeitos dóceis, produtivos e emocionalmente governáveis; e c) problematizar os efeitos dessas práticas discursivas sobre a noção de educação integral.

Ao analisarmos a produção acadêmica recente sobre competências socioemocionais no contexto das políticas educacionais brasileiras, identificamos um campo de tensões teóricas e práticas que nos auxilia a situar nossa investigação. De modo geral, os estudos se distribuem entre análises psicopedagógicas de implementação e estudos críticos que problematizam seus fundamentos políticos. Nesse segundo grupo, destacamos o trabalho de Smolka *et al.* (2015), que explicita controvérsias, tensões e riscos associados à avaliação das habilidades socioemocionais, especialmente no âmbito de políticas públicas. As autoras demonstram como

processos de quantificação do emocional configuram dispositivos de controle que capturam comportamentos e disposições afetivas, integrando-os a mecanismos de responsabilização e comparação, o que desloca a subjetividade para o terreno da mensuração.

No âmbito das políticas curriculares, Carvalho e Silva (2017) examinam como as competências socioemocionais se articulam à lógica do investimento econômico na educação, na qual a escola passa a ser orientada pela produção de capital humano. Essa análise nos possibilita compreender que a difusão das chamadas “habilidades do século XXI” não se restringe ao discurso pedagógico, mas integra transformações estruturais da educação no cenário neoliberal. Articulando-se a esse debate, Manfré (2020) propõe que a centralidade dessas competências configura uma nova governamentalidade educacional, na qual os sujeitos escolares são conduzidos a se autogerir, a se tornarem resilientes, colaborativos e emocionalmente estáveis, ajustando-se às exigências de desempenho e competitividade.

Ao lado desses estudos teóricos, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) revela pesquisas empíricas que analisam a inserção das competências socioemocionais em contextos escolares específicos. Santos (2023) examina contradições entre formação humana integral e adaptabilidade ao mercado, evidenciando tensões na implementação das diretrizes socioemocionais da BNCC. Silva (2024), ao investigar concepções docentes, mostra como as competências são frequentemente mobilizadas como instrumentos de regulação comportamental, reforçando disciplinamentos sutis. Alexandre (2023) demonstra que estudantes e docentes atribuem sentidos divergentes às competências, o que revela desigualdades na distribuição de discursos e expectativas quanto a conduta escolar. Furtado (2025) evidencia que, no Distrito Federal (DF), a retórica da formação integral convive com práticas de vigilância emocional e normalização das condutas. Já Ciervo (2019) analisa o fenômeno das competências socioemocionais a partir do conceito de *capitalismo emocional*, argumentando que tais competências produzem sujeitos afetivamente regulados e permanentemente disponíveis ao trabalho.

A partir desse conjunto de pesquisas, identificamos lacunas relevantes que fundamentam a originalidade de nossa investigação. Em primeiro lugar, notamos a ausência de estudos que articulem simultaneamente documentos normativos nacionais, documentos curriculares estaduais e materiais produzidos por atores privados, em particular, o Instituto Ayrton Senna, responsável por traduzir prescrições gerais da BNCC em matrizes estruturadas de competências socioemocionais. Em segundo lugar, são escassos os trabalhos que adotam a perspectiva arqueogenealógica, isto é, que examinem as condições históricas de emergência dos discursos socioemocionais, seus regimes de verdade e seus efeitos de subjetivação. Em terceiro

lugar, verificamos que a literatura apresenta poucas análises de recortes locais, como o da rede pública estadual de Goiás, capazes de revelar como esses discursos são apropriados, transformados e operacionalizados em contextos educacionais específicos. Assim, compreendemos que nossa pesquisa se distingue ao integrar a) análise discursiva das enunciações presentes na BNCC e no DC-GO Ampliado; b) análise da tradução institucional realizada pelo Instituto Ayrton Senna; e c) leitura arqueogenalógica das práticas de subjetivação em Goiás. Esse conjunto configura uma contribuição inédita ao campo de estudos sobre currículo, subjetividade e políticas educacionais.

Para tanto, após esta primeira parte introdutória, na seção 2, *Condições de emergência do discurso socioemocional no Brasil e no estado de Goiás*, analisamos as condições históricas, políticas e institucionais de emergência e consolidação do discurso socioemocional no Brasil e, em particular, no estado de Goiás. Examinamos como o cenário educacional contemporâneo, marcado por reformas orientadas por racionalidades gerenciais, processos de globalização curricular e dispositivos de responsabilização, cria um ambiente favorável à valorização de habilidades que extrapolam conteúdos tradicionais e passam a abarcar dimensões emocionais e comportamentais. Em seguida, discutimos o papel estratégico desempenhado por organismos internacionais, como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Banco Mundial e o Fórum Econômico Mundial, que difundem modelos de governança educacional baseados na mensuração de competências e na gestão das emoções, contribuindo para a naturalização de indicadores que transformam afetos em variáveis de desempenho. Analisamos também como a BNCC formaliza esses discursos ao definir *competências gerais* que posteriormente são convertidas em *competências socioemocionais* por instituições mediadoras, especialmente pelo Instituto Ayrton Senna, cuja atuação traduz prescrições normativas em macrocompetências, matrizes avaliativas e instrumentos formativos. Por fim, investigamos como essas racionalidades se materializam no estado de Goiás por meio do DC-GO Ampliado, do DC-GOEM e de parcerias entre atores governamentais e organizações privadas, evidenciando a institucionalização de uma agenda socioemocional que orienta programas, práticas e expectativas de subjetivação na rede pública estadual.

Na seção 3, *Contribuições de Michel Foucault para a Análise do Discurso*, desenvolvemos o referencial teórico-metodológico que orienta esta pesquisa, apresentando a perspectiva foucaultiana como fundamento para compreender o discurso enquanto prática histórica produtora de sujeitos, saberes e modos de governar. Iniciamos discutindo a recusa de Michel Foucault a sistemas explicativos totalizantes e sua defesa a uma análise que privilegia descontinuidades e emergências, o que permite situar as competências socioemocionais não

como fenômenos naturais ou pedagógicos, mas como construções históricas vinculadas a regimes de verdade. Posteriormente, abordamos a arqueologia do saber e descrevemos os conceitos de enunciado, arquivo e formação discursiva, que possibilitam identificar as regras que organizam a produção dos sentidos presentes na BNCC e nos documentos curriculares de Goiás. Avançamos para a genealogia, compreendida como ferramenta que evidencia práticas de poder e processos de subjetivação, articulando-a às noções de disciplina, biopolítica e governamentalidade para examinar como políticas educacionais regulam condutas e emoções. Nessa parte do texto, a noção de dispositivo é discutida como chave para compreender a articulação entre discursos, instituições e práticas que constituem o campo socioemocional. A seção encerra com as considerações metodológicas que justificam a adoção da arqueogenealogia, estratégia que permite analisar tanto as condições de emergência quanto os efeitos de poder que atravessam o funcionamento discursivo das competências socioemocionais.

Na seção 4, *Neoliberalismo, capital humano e produção do sujeito*, analisamos como a racionalidade neoliberal conforma as condições discursivas que sustentam a emergência das competências socioemocionais no currículo brasileiro. Amparados em Dardot e Laval (2016), compreendemos o neoliberalismo como uma racionalidade que estende a concorrência ao governo da vida e produz sujeitos que se percebem como capital humano. Essa formulação dialoga com a analítica foucaultiana da governamentalidade, segundo a qual o governo neoliberal opera pela interiorização de normas e pela condução de cada indivíduo a gerir-se como empresa de si (Foucault, 2008c). Nesse cenário, a noção de capital humano aproxima educação, economia e subjetividade, reposicionando a escola como espaço de formação de competências orientadas pela performance e pela autogestão. As competências socioemocionais, nesse movimento, funcionam como tecnologias de subjetivação que responsabilizam o estudante por seu rendimento e deslocam desigualdades estruturais para o plano individual. A análise evidencia que a BNCC e o DC-GO Ampliado reforçam esse regime ao prescreverem atributos como resiliência, autorregulação e colaboração, naturalizando a gestão emocional como requisito formativo. Sendo assim, o discurso socioemocional integra um dispositivo de governo que produz sujeitos ajustáveis e auto otimizáveis, estabelecendo um quadro teórico que fundamenta a análise arqueogenealógica desenvolvida posteriormente.

A seção 5, *A sociedade do desempenho, a psicologização e a economização da vida*, avalia como a sociedade do desempenho, descrita por Han (2015), fornece o quadro de inteligibilidade para emergência das competências socioemocionais no currículo brasileiro ao produzir um sujeito comprometido com a autossuperação contínua e com a gestão permanente

de suas emoções. Nesse regime, atributos como resiliência, autocontrole e autogestão tornam-se imperativos normativos, articulando-se à racionalidade neoliberal que, segundo Brown (2019), psicologiza e economiza a vida social ao deslocar problemas estruturais para falhas individuais e transformar sujeitos em unidades mensuráveis de desempenho. Essa seção mostra que teorias já presentes no campo educacional reforçam essa lógica, como os quatro pilares de Delors (1998), frequentemente reinterpretados de maneira psicologizante, e o Modelo dos Cinco Grandes Fatores (ou *Big Five*), tal como apresentado por Silva e Nakano (2011), que sustenta práticas de avaliação emocional e comportamental. Nesse contexto, o Instituto Ayrton Senna atua como operador central ao converter o currículo em macro e microcompetências socioemocionais, oferecendo uma matriz psicométrica que naturaliza a mensuração dos afetos. A convergência entre BNCC, DC-GO e IAS evidencia a constituição de um dispositivo de governo emocional que produz sujeitos ajustáveis, responsabilizados e avaliáveis, estabelecendo condições de possibilidade para a análise arqueogenealógica desenvolvida nas seções seguintes.

Na seção 6, intitulada *Procedimentos metodológicos para a análise arqueogenealógica das competências socioemocionais*, são apresentados os fundamentos e as operações analíticas que orientam a investigação do corpus. Nessa parte, delimitamos o conjunto de documentos analisados (BNCC, DC-GO Ampliado, DC-GOEM e o quadro de macro e microcompetências do Instituto Ayrton Senna) e explicitamos a opção pela abordagem arqueogenealógica, operacionalizada a partir dos conceitos de enunciado, arquivo, regularidade e dispositivo. Também descrevemos os procedimentos de leitura, descrição e recorte das materialidades discursivas, bem como os critérios de agrupamento dos enunciados, de modo a evidenciar como categorias como autorregulação, autogestão e resiliência se articulam a racionalidades neoliberais que atravessam as políticas curriculares. Ao integrarmos teoria e método por meio dos operadores analíticos governamentalidade, subjetivação e racionalidade neoliberal, estabelecemos ainda limites e potencialidades da abordagem e indicamos a direção da análise desenvolvida adiante.

Por fim, a seção 7 investiga, em perspectiva arqueogenealógica, como a BNCC, o DC-GO Ampliado, o DC-GOEM e a matriz do Instituto Ayrton Senna constituem regularidades discursivas que vinculam competências socioemocionais a racionalidades psicológicas e neoliberais. A BNCC estabiliza enunciados como autorregulação e resiliência, enquanto os documentos goianos os reinscrevem, intensificando sua operacionalização e responsabilizando o estudante por seu desempenho. A matriz do IAS aprofunda essa lógica ao psicometrizar comportamentos e afetos, convertendo-os em indicadores avaliáveis. Ao final, concluímos que

esses documentos funcionam como dispositivos de governo que produzem sujeitos autogeridos e ajustáveis, revelando o currículo como superfície de subjetivação.

2 CONDIÇÕES DE EMERGÊNCIA DO DISCURSO SOCIOEMOCIONAL NO BRASIL E NO ESTADO DE GOIÁS

Esta seção apresenta a investigação feita acerca das condições de emergência do discurso socioemocional no cenário educacional brasileiro, particularmente, na rede estadual de Goiás. Consideramos que esse discurso não surge de maneira espontânea, mas resulta de transformações históricas, políticas e econômicas que, desde o final do século XX, reorganizam os propósitos da educação básica e os modos de subjetivação escolar. A análise percorre cinco movimentos: o contexto educacional contemporâneo, marcado pela intensificação de racionalidades neoliberais; a passagem da educação do caráter para políticas orientadas por competências; o papel de organismos internacionais na difusão de tecnologias de gestão emocional; a constituição das competências socioemocionais como imperativo formativo; e a incorporação dessas diretrizes no estado de Goiás. O objetivo é cartografar o terreno discursivo que tornou possível a centralidade das competências socioemocionais na BNCC e nos documentos curriculares goianos, preparando as bases para a análise arqueogenealógica desenvolvida nas seções subsequentes.

2.1 O cenário educacional contemporâneo

O cenário educacional contemporâneo caracteriza-se pela crescente valorização de discursos que associam sucesso escolar à formação de competências consideradas essenciais para a participação em um mundo globalizado, competitivo e marcado pela aceleração dos fluxos econômicos, informacionais e tecnológicos. Nas últimas décadas, consolidou-se uma gramática educacional que enfatiza inovação, performatividade, flexibilidade e capacidade de adaptação, deslocando progressivamente o foco da transmissão de conteúdo para a constituição de sujeitos capazes de gerir a si mesmos em contextos de instabilidade. Essa mudança não se reduz a um reposicionamento pedagógico, mas reflete a incorporação de racionalidades políticas e econômicas que reorientam o papel da escola e as expectativas em torno do estudante.

Nesse ambiente discursivo, a educação é convocada a formar indivíduos autônomos, resilientes, colaborativos e proativos, atributos apresentados como indispensáveis para enfrentar desafios sociais, profissionais e emocionais próprios do século XXI. Documentos oficiais e programas educacionais reiteram que o estudante deve desenvolver competências que lhe permitam “aprender a aprender”, realizar escolhas responsáveis e conduzir sua trajetória

com autogestão. Ao seguir essas recomendações, a escola passa a funcionar como espaço de promoção de comportamentos, atitudes e modos de sentir considerados desejáveis, internalizando demandas do mercado e naturalizando a responsabilização individual pelo desempenho escolar.

A centralidade das competências reposiciona o currículo como dispositivo de governo das condutas ao estabelecer parâmetros que regulam expectativas, organizam práticas e definem o tipo de sujeito que se pretende formar. Ao privilegiar categorias como autonomia, autoria, foco, persistência e capacidade de colaboração, as políticas educacionais atualizam mecanismos de ajustamento subjetivo que respondem ao contexto neoliberal contemporâneo. Assim, compreender o cenário educacional no qual emergem as competências socioemocionais implica reconhecer que a escola opera, hoje, no cruzamento entre políticas globais, saberes psicológicos e tecnologias de gestão emocional, configurando um terreno no qual se redefinem as funções da educação e os modos possíveis de ser estudante.

2.2 Da educação do caráter às políticas de competências

A passagem da educação do caráter para as políticas de competências não constitui uma simples mudança terminológica, mas um deslocamento discursivo que reorganiza os modos de compreender a formação escolar e o próprio sujeito da educação. No início do século XX, os discursos da educação moral valorizavam a disciplina, a obediência, o civismo e a formação de hábitos considerados virtuosos. Tratava-se de um regime de verdade que investia na conformidade e na homogeneização das condutas, sustentado por discursos higienistas, normalizadores e fortemente vinculados ao ideal de cidadania republicana.

Com o avanço do século, modifica-se a gramática que define o que deve ser cultivado na criança e no jovem. A partir das décadas de 1970 e 1980, em um contexto de transformações econômicas globais, reformas administrativas e difusão das pedagogias ativas, emerge um novo conjunto de enunciados que passa a orientar a educação: autonomia, criatividade, participação, responsabilidade e capacidade de resolver problemas. Essas categorias, inicialmente associadas às pedagogias progressistas, são gradativamente incorporadas por discursos de caráter gerencial, aproximando-se das expectativas de produtividade e desempenho típicas das economias neoliberais.

Nesse processo, a educação do caráter não desaparece; ela se atualiza. Virtudes antes vinculadas à moralidade – como esforço, disciplina, autocontrole e perseverança – reaparecem reconfiguradas na forma de competências, agora moduladas por uma lógica de

desenvolvimento contínuo e mensurável. Esse gesto de atualização discursiva não apenas traduz antigos valores em novas linguagens, mas os reinscreve em um regime de produtividade subjetiva: o sujeito deixa de ser educado para se conformar às normas externas e passa a ser instado a autogerir-se, a controlar emoções, a desenvolver resiliência e a orientar suas escolhas de modo eficiente.

Nessa transição, a subjetividade torna-se objeto de investimento pedagógico. A escola não deve apenas transmitir conhecimentos, mas promover capacidades que permitam ao estudante conduzir-se de forma flexível, responsável e emocionalmente equilibrada. Assim, as políticas de competências transformam a formação escolar em uma prática que articula saberes psicológicos, expectativas econômicas e racionalidades governamentais. Elas atualizam e expandem a antiga educação do caráter, convertendo-a em tecnologia de gestão de condutas adequada às demandas contemporâneas de desempenho e adaptabilidade.

2.3 Organismos internacionais e tecnologias de gestão emocional

A consolidação das competências como eixo estruturante das políticas curriculares não pode ser compreendida sem considerar o papel desempenhado por organismos internacionais na produção de discursos que orientam reformas educacionais em escala global. Instituições como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico e o Banco Mundial atuam, desde o final do século XX, como agentes que formulam diagnósticos e prescrições vinculando qualidade educacional ao desenvolvimento de competências consideradas essenciais para a economia contemporânea. Seus relatórios e recomendações funcionam como *tecnologias de governo* que definem prioridades e produzem métricas capazes de orientar políticas nacionais.

Nesse conjunto de saberes, a Unesco desempenhou papel central na difusão dos chamados “quatro pilares da educação”, apresentados em *Educação, um tesouro a descobrir: relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*, coordenado por Delors (1998). O documento define aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser como dimensões indissociáveis da formação. Embora formulados como princípios humanistas, esses pilares foram incorporados às agendas de reforma curricular em diversos países e se tornaram categorias amplamente citadas para justificar intervenções pedagógicas que visam desenvolver dimensões éticas, sociais e emocionais do estudante.

A Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico, por sua vez, reforça a centralidade das competências socioemocionais em iniciativas como o *Projeto Educação 2030*:

competências para o futuro e a *Avaliação de competências socioemocionais: relatório SSES 2021* (OCDE, 2019, 2021). Ambos os programas, disponíveis em português em portais oficiais da própria organização e do Ministério da Educação (MEC), articulam habilidades cognitivas, sociais e emocionais como requisitos para a formação do “estudante do futuro” e defendem a necessidade de medir competências como resiliência, colaboração, responsabilidade e autocontrole. Ao propor que tais habilidades sejam avaliadas internacionalmente, a OCDE institui um léxico gerencial que atrela educação, desempenho e produtividade.

Esses documentos internacionais – Delors (1998), OCDE (2019) e OCDE (2021) – produzem um regime de verdade que naturaliza a centralidade das competências socioemocionais e fornece categorias, indicadores e orientações que passam a orientar políticas nacionais. Eles não apenas descrevem tendências, mas prescrevem formas desejáveis de subjetividade, mobilizando emoções, comportamentos e modos de aprender como objetos de intervenção escolar. Dessa forma, as tecnologias de gestão emocional difundidas por esses organismos legitimam a formação de sujeitos adaptáveis, autorregulados e emocionalmente competentes, alinhados às exigências de um mundo marcado por instabilidade econômica e performatividade.

2.4 A emergência das competências socioemocionais como imperativo educacional

A emergência das competências socioemocionais como imperativo educacional resulta da convergência de racionalidades políticas, econômicas e psicológicas que, nas últimas décadas, vêm reorganizando o papel da escola e produzindo novos modos de compreender o sujeito da aprendizagem. Esse discurso se consolida na medida em que políticas nacionais passam a incorporar categorias como resiliência, autocontrole, empatia, colaboração e autogestão como atributos indispensáveis ao êxito escolar e à inserção social. A BNCC, ao instituir as dez competências gerais da educação básica, formaliza esse movimento ao prescrever que o estudante deve desenvolver capacidades cognitivas, éticas, sociais e emocionais (Brasil, 2018), estas últimas destacadas como fundamentais para que o indivíduo aprenda a se regular, conviver, se comunicar e enfrentar situações de incerteza.

O que se observa, entretanto, é que tais competências não operam apenas como orientações pedagógicas, mas como *tecnologias de governo* que incidem sobre a formação de subjetividades, orientando condutas e modulando comportamentos. A ênfase na autogestão emocional, na resiliência e na capacidade de adaptação desloca para o estudante a responsabilidade por seu rendimento, naturalizando expectativas de produtividade e esforço

contínuo. Assim, questões estruturais, como desigualdades socioeconômicas, precarização do trabalho docente ou condições materiais da escola, são progressivamente convertidas em desafios a serem enfrentados individualmente, por meio do desenvolvimento de disposições emocionais consideradas desejáveis.

Nesse processo, as competências socioemocionais adquirem estatuto de verdade pedagógica. Sua recorrência em documentos oficiais, programas de formação docente e iniciativas de avaliação nacional e internacional constrói um regime discursivo que legitima a ideia de que o sucesso escolar depende da capacidade do aluno de gerir emoções e comportamentos. Essa legitimidade é reforçada pela circulação de saberes da psicologia positiva, modelos de personalidade e matrizes de avaliação que traduzem sentimentos, atitudes e relações em categorias mensuráveis. Ao serem incorporadas às políticas públicas, tais categorias produzem um sujeito ajustável, previsível e responsivo às demandas de performatividade que caracterizam a racionalidade neoliberal.

Sendo assim, a emergência das competências socioemocionais como imperativo educacional não pode ser compreendida como mera evolução pedagógica. Trata-se de um deslocamento discursivo que redefine a função da escola e a forma como o estudante deve se configurar: flexível, resiliente, persistente, capaz de aprender continuamente e de adaptar-se às dinâmicas instáveis do mundo contemporâneo. O discurso das competências, ao operar nesse cruzamento entre economia, psicologia e política educacional, institui novas normas de conduta e produz efeitos de verdade que orientam práticas escolares, currículos e formas de avaliação, consolidando um projeto de formação que privilegia a autogestão, a autorresponsabilização e a performatividade emocional.

2.5 Goiás e a agenda socioemocional: políticas, programas e atores

No estado de Goiás, a incorporação das competências socioemocionais às políticas educacionais ocorre em consonância ao movimento nacional liderado pela BNCC e é intensificada por parcerias institucionais que reforçam a centralidade da gestão emocional como eixo da formação básica. A Secretaria de Estado da Educação de Goiás (Seduc-GO), ao elaborar o Documento Curricular para Goiás (DC-GO) em suas versões para os anos finais e para o Ensino Médio, mantém alinhamento direto com a Base Nacional Comum Curricular, reproduzindo integralmente suas dez competências gerais. Isso pode ser observado na comparação entre os quadros presentes no Anexo A (BNCC), Anexo B (DC-GO Ampliado) e

Anexo C (DC-GOEM), nos quais os enunciados aparecem com equivalência conceitual, ainda que em diferentes formatos de apresentação gráfica.

Paralelamente, a parceria com o Instituto Ayrton Senna amplia a capilaridade da agenda socioemocional no estado, já que a instituição afirma explicitamente que suas competências socioemocionais derivam das dez competências gerais da BNCC, servindo como detalhamento operacional da formação integral prevista no documento nacional. Essa informação consta em material institucional no qual o IAS declara que suas cinco macrocompetências – autogestão, amabilidade, engajamento, resiliência emocional e abertura ao novo – foram estruturadas a partir das competências gerais da Base Nacional Comum Curricular e visam oferecer suporte prático para sua implementação (IAS, 2023).

Assim, as políticas curriculares estaduais e a atuação do Instituto Ayrton Senna não funcionam como instâncias separadas, mas como partes complementares de um mesmo dispositivo que articula governamentalidade neoliberal, gestão emocional e performatividade escolar. A combinação entre o discurso oficial da BNCC, a adaptação curricular do DC-GO e o modelo avaliativo do IAS constitui um campo de normalização que prescreve modos de sentir, agir e aprender, produzindo um estudante concebido simultaneamente como sujeito de direitos e gestor de si mesmo. Para explicitar a convergência e as diferenças entre esses documentos, apresentamos a seguir um quadro comparativo elaborado com base nos Anexos A, B, C e D:

Quadro 1 – Comparativo de competências do corpus em análise

Documento	Forma de apresentação das competências	Conteúdo dos enunciados	Ênfase discursiva	Função no currículo
BNCC (Anexo A)	Lista textual com as dez competências gerais	Formulações completas envolvendo dimensões cognitivas, éticas, sociais e emocionais	Formação integral, cidadania e aprendizagem contínua	Norma nacional obrigatória
DC-GO Ampliado (Anexo B)	Reprodução literal das competências da BNCC	Conteúdo idêntico ao texto nacional; sem sínteses	Alinhamento normativo e fortalecimento da unidade federativa	Base curricular estadual para os anos finais
DC-GOEM (Anexo C)	Quadro visual com ícones e sínteses	Reduções textuais sem alteração conceitual	Comunicação pedagógica, simplificação e operacionalização nas escolas	Orientação curricular para o Ensino Médio
IAS – Macro e microcompetências (Anexo D)	Estrutura em 5 macrocompetências e 17 microcompetências	Detalhamento operacional das competências gerais da BNCC	Gestão emocional, autorregulação, performatividade	Modelo avaliativo e formativo implementado por convênio

Fonte: Autoria própria (2025).

O quadro evidencia que, enquanto BNCC e DC-GO Ampliado operam em níveis normativos, prescrevendo o que deve ser aprendido, o modelo do IAS atua em nível operacional, convertendo os enunciados gerais em categorias mensuráveis e aplicáveis a programas de formação e avaliação. Desse modo, as competências socioemocionais configuram um ponto de interseção entre documentos oficiais e intervenções privadas, compondo uma rede de atores que produz e sustenta um regime de verdade sobre o estudante ideal: resiliente, adaptável, colaborativo e emocionalmente gerenciável.

Essa articulação entre normas curriculares, políticas estaduais e dispositivos privados de gestão emocional prepara o terreno para a análise desenvolvida na seção seguinte, na qual se examinam as bases teóricas que permitem compreender como tais discursos produzem subjetividades e operam como mecanismos de governo no interior das políticas de educação.

3 CONTRIBUIÇÕES DE MICHEL FOUCAULT PARA A ANÁLISE DO DISCURSO

A análise das competências socioemocionais como parte constitutiva das políticas curriculares contemporâneas requer uma abordagem teórica capaz de problematizar os modos pelos quais discursos produzem verdades, modelam condutas e configuram formas de subjetivação. Conforme demonstrado anteriormente, o discurso socioemocional emerge em um cenário marcado pela confluência de racionalidades neoliberais, tecnologias de gestão emocional e dispositivos de normalização escolar. Para compreender como tais enunciados se formam, circulam e se institucionalizam, recorreremos à obra de Michel Foucault, cuja analítica do discurso oferece instrumentos conceituais fundamentais para desnaturalizar práticas e evidenciar as condições históricas que tornam determinadas formas de dizer, pensar e agir possíveis.

A perspectiva foucaultiana desloca a análise da educação de uma busca por fundamentos normativos ou explicações psicológicas para um exame das práticas discursivas e dos dispositivos que produzem efeitos reais sobre os sujeitos. Como argumentam Dreyfus e Rabinow (1985), Foucault propõe uma crítica aos sistemas totalizantes e às teorias universais, privilegiando a descrição das contingências e das relações de saber-poder que estruturam os discursos. Tal perspectiva permite compreender que categorias aparentemente neutras – como resiliência, autocontrole, empatia ou autogestão – não são atributos naturais, mas efeitos de práticas históricas que orientam modos de subjetivação específicos.

Esta seção apresenta, portanto, os eixos teóricos que fundamentam a abordagem arqueogenealógica adotada na pesquisa. Iniciamos pela recusa foucaultiana dos sistemas totalizantes, elemento central para compreender a historicidade e a positividade dos discursos (Deleuze, 1988; Foucault, 2008a). Em seguida, desenvolvemos a arqueologia como método de descrição das condições de existência dos enunciados, abordando conceitos fundamentais como enunciado, arquivo e formação discursiva. Posteriormente, analisamos como a genealogia permite investigar a constituição dos sujeitos e das relações de poder nas práticas sociais, articulando poder, saber e modos de subjetivação (Foucault, 1979; Revel, 2005).

Nesta parte, também são examinadas as noções de disciplina, biopolítica e governamentalidade, essenciais para compreender como os discursos educacionais, incluindo as competências socioemocionais, participam de dispositivos que visam governar condutas e produzir sujeitos ajustados às exigências contemporâneas. Finalizamos com a discussão sobre o dispositivo e a analítica das práticas, culminando nas considerações metodológicas acerca da arqueogenealogia, que orienta a análise do corpus desta dissertação.

Ao apresentar esse percurso teórico, buscamos não apenas expor conceitos, mas construir as condições analíticas necessárias para que possamos descrever, com rigor arqueogenealógico, como o neoliberalismo e suas racionalidades interferem na produção do sujeito escolar. Trata-se de delinear o terreno metodológico sobre o qual se dará a análise dos documentos curriculares, compreendendo-os como materialidades discursivas que participam da fabricação de sujeitos governáveis, emocionais e performativos.

3.1 A recusa foucaultiana aos sistemas totalizantes

A recusa de Michel Foucault a sistemas explicativos totalizantes constitui não apenas um marco de sua obra, mas o ponto de partida para sua análise dos discursos e das práticas sociais. Como enfatiza Veyne (2011), Foucault rompe com a tradição que busca explicar a história por meio de princípios únicos, sejam eles a consciência, a razão, a economia, o Estado, a ideologia ou qualquer estrutura estável que pretenda funcionar como causa última dos fenômenos. Esse rompimento não expressa um anti-humanismo gratuito, tampouco um relativismo indiscriminado; antes, revela uma decisão metodológica e ontológica que recusa subordinar a multiplicidade dos acontecimentos à unidade de um fundamento transcendente.

O ponto central dessa ruptura é a afirmação da positividade histórica dos discursos. Ao descrevê-la, Veyne (2011) ressalta que, para Foucault, os discursos não são expressões de essências nem reflexos de realidades subjacentes, são realidades concretas que emergem em condições históricas específicas e que produzem efeitos materiais. A positividade histórica indica que discursos, instituições, práticas e formas de subjetivação não têm origem metafísica ou universal, mas resultam de regras de formação que se delineiam em determinado momento e que organizam o campo do dizível, do pensável e do visível. Assim, a análise foucaultiana desloca a atenção da busca por significados ocultos para a investigação das condições que tornam possível que certos enunciados existam e funcionem.

Essa recusa a narrativas totalizantes implica um novo modo de conceber a história, que rejeita a continuidade linear, a progressão teleológica e a ideia de evolução orgânica. Para Foucault, a história não é um processo orientado por leis gerais, mas um campo de acontecimentos marcados por descontinuidades, rupturas e deslocamentos. Veyne (2011) ainda destaca que o que interessa a Foucault é o modo como práticas heterogêneas se articulam em uma conjuntura e estabelecem regularidades que não derivam de um centro coeso, mas de múltiplas forças em relação. A história, nessa perspectiva, não é a narrativa de uma consciência

que se esclarece, mas uma superfície de emergência onde se formam objetos, conceitos, saberes e sujeitos.

A recusa ao estruturalismo e ao humanismo teórico se inscreve nesse mesmo movimento. Foucault não aceita que haja uma estrutura profunda responsável por produzir os discursos da superfície, assim como não considera o sujeito o centro originário da experiência. O sujeito não precede os discursos: ele é efeito deles. Como observa Veyne (2011), a subjetividade é aquilo que “se fabrica” em relações históricas específicas, e não uma essência que se manifestaria ao longo do tempo. Essa compreensão é decisiva, porque impede que a análise recaia em explicações psicologizantes ou antropológicas que tratem os afetos, comportamentos ou modos de agir como dados naturais, universais ou exteriores à história.

Essa perspectiva é especialmente relevante para esta dissertação, que se propõe a analisar as competências socioemocionais inscritas em documentos curriculares como produções discursivas situadas. Categorias como resiliência, autocontrole, empatia, colaboração e autogestão, amplamente mobilizadas em políticas educacionais contemporâneas, costumam ser apresentadas como capacidades intrínsecas ao sujeito – atributos psicológicos que supostamente atravessam culturas e tempos. A abordagem foucaultiana permite romper com essa naturalização e compreender essas competências como formas históricas de subjetivação, inscritas em regimes de verdade e vinculadas a racionalidades políticas e normativas específicas, particularmente àquelas que orientam o governo neoliberal dos indivíduos.

Além disso, a recusa foucaultiana aos sistemas totalizantes é fundamental para desestabilizar leituras que tratam a educação como desenvolvimento linear, progressivo e cumulativo. Ao enfatizar a contingência e a descontinuidade, Foucault torna possível analisar a emergência das competências socioemocionais não como resultado inevitável da evolução pedagógica, mas como manifestação de um conjunto de condições históricas específicas, atravessadas por discursos psicológicos, econômicos e gerenciais. Assim, compreender a constituição do discurso socioemocional exige atentar para suas condições de possibilidade e para as estratégias que o tornam operante, e não para uma suposta “origem” natural ou científica que o legitimaria por si só.

Por fim, essa recusa aos sistemas totalizantes prepara o caminho para o método arqueológico, que será desenvolvido a seguir. A arqueologia, ao descrever os discursos em sua positividade histórica, oferece instrumentos para analisar como as competências socioemocionais se inscrevem em um campo de saber que define o que pode ser enunciado como verdade sobre o estudante, suas emoções e sua capacidade de aprender. Ao deslocar

explicações psicológicas universalizantes e insistir na materialidade das práticas discursivas, Foucault fornece bases sólidas para que a análise do corpus curricular seja conduzida com rigor metodológico e sensibilidade às condições históricas de produção dos discursos.

3.2 A arqueologia do saber: enunciado, arquivo e formação discursiva

A arqueologia, tal como formulada em *A arqueologia do saber* (Foucault, 2008a), representa um deslocamento decisivo no modo de compreender o discurso e sua materialidade histórica. Em continuidade às rupturas analíticas já esboçadas em *As palavras e as coisas* (Foucault, 1999), a arqueologia propõe abandonar explicações centradas em autores, consciências ou continuidades evolutivas e concentrar-se nas condições que tornam determinados enunciados possíveis em um dado momento. Trata-se de uma abordagem que se distancia tanto das histórias das ideias quanto das análises linguísticas tradicionais, buscando descrever o discurso em sua positividade como acontecimento e prática, e não como representação de um conteúdo psicológico ou expressão de uma essência humana.

Essa perspectiva exige redefinir o conceito de enunciado, que não corresponde a frases ou proposições, mas a unidades discursivas dotadas de função – “acontecimentos” que emergem sob certas condições de existência (Foucault, 2008a). Um enunciado é aquilo que, em determinado regime discursivo, pode ser formulado, circulado, reconhecido e operacionalizado. Seu estatuto não depende da intenção de um sujeito nem de uma estrutura linguística abstrata, mas das regras que delimitam sua formação. Essas regras – as “regras de formação” – organizam o surgimento de objetos, conceitos, modalidades enunciativas e estratégias temáticas que constituem uma formação discursiva.

A noção de formação discursiva, central à arqueologia, refere-se ao conjunto de regularidades que atravessam séries de enunciados e fazem com que eles pertençam a um mesmo campo de saber. Como explica Foucault (2008a), uma formação discursiva não é uma teoria, uma disciplina ou um recorte temático, mas um conjunto de condições históricas que tornam possível o aparecimento de certos modos de dizer e não de outros. Essas regularidades não são leis universais; são históricas, contingentes e transformáveis. Constituem-se na estreita relação entre práticas discursivas e práticas não discursivas – instituições, técnicas, normas, modos de ver e fazer – de tal modo que o saber não se separa de sua materialidade histórica.

É nesse ponto que o conceito de arquivo para o autor se torna fundamental, pois não se trata da coleção de documentos, mas do sistema das enunciabilidades, aquilo que define, em uma época, o limite do que pode ser dito. Em *As palavras e as coisas*, Foucault (1999) já havia

mostrado como diferentes epistemes – a renascentista, a clássica, a moderna – produzem diferentes ordenações do saber. Na arqueologia, essa reflexão se aprofunda: o arquivo torna-se o nível mais geral da função enunciativa, aquele que define as condições de emergência, transformação e extinção dos discursos. É o que torna possível a existência das formações discursivas e, ao mesmo tempo, marca seus limites.

A arqueologia permite, assim, descrever o discurso como prática, sem reduzir sua existência ao sujeito que fala ou à lógica interna da língua. Isso significa que, ao analisar documentos curriculares como a BNCC, o DC-GO Ampliado ou o DC-GOEM, não se busca o “verdadeiro sentido” das competências socioemocionais nem sua “origem”, mas as condições de emergência que possibilitam sua formulação, os objetos que as tornam dizíveis, os modos de subjetivação que as promovem e os efeitos que as produzem no campo educacional. É nesse sentido que a arqueologia se articula diretamente ao problema deste estudo: compreender como noções como resiliência, autogestão, empatia e autorregulação podem emergir como categorias legítimas do discurso pedagógico contemporâneo.

A arqueologia também dialoga com *A ordem do discurso* (Foucault, 1996), texto evidencia os mecanismos de controle, seleção e exclusão que regulam o que pode ou não ser dito. Se a arqueologia descreve as condições de possibilidade dos discursos, *A ordem do discurso* mostra que tais condições não são neutras: são tensionadas por práticas de poder que classificam, hierarquizam e distribuem os discursos, autorizando alguns e interditando outros. Assim, o discurso socioemocional, ao se institucionalizar como verdade curricular, não é apenas produto de condições epistemológicas, mas também de operações de legitimação e exclusão que configuram seu estatuto de verdade.

Dessa forma, a arqueologia fornece o primeiro eixo fundamental para a abordagem adotada, permitindo identificar as regularidades que sustentam o discurso das competências socioemocionais, descrever a rede de enunciados que lhes dá forma e delimitar o arquivo contemporâneo que torna possível sua circulação. Essa base analítica prepara o terreno para o passo seguinte, desenvolvido em 3.3: o exame das articulações entre poder, saber e subjetividade – dimensões indispensáveis para compreender os efeitos de governo que atravessam as políticas curriculares e os modos de constituição do sujeito escolar.

3.3 A genealogia: poder, saber e produção de subjetividades

A fase genealógica do pensamento de Michel Foucault representa um deslocamento decisivo na maneira de compreender as relações entre saber, poder e sujeito na modernidade.

Se, na arqueologia, Foucault buscava descrever as condições de possibilidade dos discursos, na genealogia, ele se volta às práticas concretas que fazem funcionar esses discursos, examinando como eles se incorporam a tecnologias de poder que moldam condutas, administram corpos e produzem modos de subjetivação. Tal deslocamento não elimina a arqueologia, mas a prolonga, adicionando-lhe uma dimensão estratégica: trata-se agora de analisar não apenas *o que* pode ser dito, mas *como* os discursos se articulam a mecanismos que regulam a vida social, orientam comportamentos e produzem efeitos de verdade.

Nesse contexto, *Vigiar e punir: nascimento da prisão* assume papel central, pois Foucault (1987) demonstra que, a partir do século XVIII, desenvolve-se uma nova economia política do poder que opera por meio da disciplina: uma tecnologia minuciosa que fabrica corpos úteis e dóceis por meio de vigilância constante, inspeções, punições sutis e procedimentos normalizadores. O exame – instrumento que combina visibilidade, saber e julgamento – permite transformar condutas individuais em dados, classificá-los e compará-los, constituindo sujeitos “avaliáveis”. O poder disciplinar, longe de ser repressivo, é eminentemente produtivo: ele fabrica saberes sobre os indivíduos, cria categorias e define padrões de normalidade que passam a organizar sua experiência.

A genealogia aprofundada em *História da sexualidade I: a vontade de saber* radicaliza essa concepção produtiva do poder. Nessa obra, Foucault (1988) descreve como, desde o século XVII, o discurso da sexualidade torna-se um dos principais operadores na produção dos sujeitos modernos. O sexo não é reprimido, mas incessantemente incitado ao discurso, convertido em objeto de saber e em domínio privilegiado de intervenção política. A sexualidade torna-se, assim, um “ponto de ancoragem” pelo qual o poder produz identidades – como o homossexual, o perverso, o normal –, revelando que a subjetividade é resultado de práticas discursivas e regulatórias e não expressão de uma essência interior. Nesse movimento, emerge o que Foucault (1979) denomina de biopoder: um conjunto de estratégias que visam governar os processos vitais das populações: natalidade, morbidade, longevidade, saúde, sexualidade.

Os cursos do *Collège de France*, especialmente *Segurança, território, população* (Foucault, 2008c), expandem essa análise ao mostrar que, entre os séculos XVIII e XIX, as sociedades ocidentais passam a ser governadas não apenas por mecanismos disciplinares voltados ao corpo individual, mas por tecnologias de segurança voltadas à vida coletiva. Diferentemente da disciplina, que busca corrigir comportamentos em instituições fechadas, a segurança opera sobre fenômenos populacionais, calculando riscos, distribuindo probabilidades e administrando fluxos. Nessa perspectiva, a população se torna o novo objeto político fundamental, e o governo assume a tarefa de gerir a vida em suas dimensões biológicas,

econômicas e sociais. É nesse quadro que se desenvolve a noção de *governamentalidade*, entendida como o conjunto de procedimentos, saberes, táticas e racionalidades que orientam a condução das condutas dos indivíduos e dos coletivos.

A genealogia, portanto, revela que poder e saber são inseparáveis. O poder não se exerce apenas por proibições, mas sobretudo pela produção de discursos, classificações e normas que orientam comportamentos e constituem sujeitos. Do mesmo modo, o saber não é uma instância neutra de descrição da realidade, mas uma prática enredada em estratégias políticas que regulam aquilo que se pode reconhecer, avaliar e administrar. Por isso, Foucault (1979) insiste que a análise genealógica não busca fundamentos nem origens, mas descortina jogos de força, lutas, acidentes e contingências que deram forma às racionalidades modernas.

A subjetividade, nesse sentido, também aparece como construção histórica. O sujeito moderno – disciplinado, sexualizado, normalizado, governável – é um efeito das tecnologias de poder que incidem tanto sobre o corpo quanto sobre a vida da população. A genealogia permite, assim, compreender que não existe um sujeito prévio aos discursos; ao contrário, há processos que fabricam sujeitos que se percebem como autônomos, responsáveis, produtivos, normais ou desviantes. Essa formulação é especialmente relevante para pesquisas que buscam examinar dispositivos educacionais, pois evidencia como a escola, ao mobilizar discursos psicológicos, pedagógicos e normativos, participa da produção de modos de ser e de agir, inscrevendo indivíduos em determinadas expectativas de comportamento e desempenho.

A partir desse aparato teórico, torna-se possível compreender a emergência das competências socioemocionais como tecnologias que articulam saberes psicológicos, diagnósticos comportamentais e estratégias de governo da vida escolar. A genealogia fornece, portanto, o instrumental crítico para examinar como tais competências produzem sujeitos resilientes, autogeridos, adaptáveis e emocionalmente regulados – todos efeitos de racionalidades político-educacionais que se pretendem neutras, mas que são profundamente normativas. O exame genealógico permite revelar as condições históricas que tornam tais discursos possíveis, bem como os modos pelos quais se vinculam a projetos mais amplos de governamentalidade neoliberal.

3.4 Disciplina, biopolítica e governamentalidade

A partir da fase genealógica, Michel Foucault aprofunda a análise das formas históricas de exercício do poder, deslocando o foco das estruturas jurídicas e das teorias da soberania para os modos cotidianos, produtivos e capilares pelos quais se governam corpos, condutas e

populações. Essa investigação revela que a modernidade não se constitui apenas por mecanismos repressivos, mas por tecnologias minuciosas que fabricam sujeitos úteis, dóceis e governáveis. Esse deslocamento analítico permite compreender as transformações que marcam o surgimento do poder disciplinar, da biopolítica e da governamentalidade, categorias centrais para a investigação dos dispositivos educacionais contemporâneos.

Em *Vigiar e punir*, a disciplina aparece como uma tecnologia política do corpo individual. Não se trata de uma força externa que oprime, mas de um conjunto de técnicas que produzem sujeitos ajustados, regimentados e eficientes. As instituições – prisões, escolas, quartéis, hospitais – organizam o espaço, o tempo e o movimento dos indivíduos por meio de vigilância, exame e normalização. O corpo torna-se simultaneamente *mais útil* e *mais obediente*, e essa docilidade útil constitui, segundo Foucault (1987), o efeito mais notável do poder disciplinar. A disciplina opera pela multiplicação dos micropoderes, por uma vigilância contínua e por procedimentos de classificação e hierarquização que transformam os indivíduos em objetos de conhecimento e intervenção. Tal forma de poder não reprime: *produz* capacidades, hábitos, expectativas e modos de ser.

Em *Segurança, território, população*, Foucault (2008c) evidencia que, a partir do século XVIII, emerge outro nível de poder que não se dirige mais ao corpo individual, mas à população enquanto realidade biológica e estatística. Trata-se da *biopolítica*, o conjunto de saberes e técnicas voltado à administração da vida, dos riscos, da saúde, da natalidade, da morbidade e das condições gerais de existência. Se a disciplina individualiza, a biopolítica *massifica*, agindo sobre regularidades e variáveis próprias das populações. A escola moderna, por exemplo, integra essa lógica ao gerir fluxos de estudantes, índices de rendimento, padrões de comportamento e metas de permanência escolar.

A biopolítica, porém, não substitui a disciplina; ao contrário, articula-se a ela. O poder moderno funciona por meio dessa dupla segmentação: *corpos disciplinados* e *populações reguladas*. Como observa Castro (2015), o controle e a gestão política da vida biológica inaugura um novo campo analítico no pensamento foucaultiano, deslocando o interesse para tecnologias que não atuam sobre indivíduos isolados, mas sobre a vida em sua dimensão coletiva, compondo estratégias mais amplas de governo.

É nesse cenário que se formula o conceito de *governamentalidade*, apresentado em *Segurança, território, população* (Foucault, 2008c) e desenvolvido no *Nascimento da biopolítica* (Foucault, 2008b). A governamentalidade designa o conjunto de instituições, saberes, cálculos, análises e táticas que visam conduzir as condutas, orientando como os sujeitos devem agir, sentir, pensar e se relacionar. Trata-se, como afirma o autor, da “arte de governar”

aplicada não apenas ao Estado, mas às famílias, às escolas, às empresas e ao próprio indivíduo, que passa a governar a si mesmo segundo normas internalizadas. Em vez de controle direto, opera-se por meio da “liberdade”: o sujeito é levado a se conduzir espontaneamente dentro dos limites considerados desejáveis.

No neoliberalismo, essa racionalidade governamental assume uma forma particular: o indivíduo é interpelado como empresário de si, responsável por gerir suas emoções, capacidades e potencialidades (Foucault, 2008b). A educação torna-se um terreno privilegiado dessa lógica, ao adotar instrumentos de avaliação, indicadores de desempenho e discursos que enfatizam autonomia, resiliência e autogestão emocional – características essenciais do sujeito governamentalizado.

A articulação entre disciplina, biopolítica e governamentalidade permite compreender como os dispositivos educacionais contemporâneos fabricam sujeitos que devem, simultaneamente, obedecer às normas, adaptar-se aos riscos e governar-se segundo expectativas de eficiência e produtividade. Esses conceitos oferecem instrumentos para analisar, de modo arqueogenalógico, como as competências socioemocionais emergem como tecnologias de governo que produzem modos específicos de subjetivação escolar, um tema aprofundado na seção seguinte.

3.5 O dispositivo e a analítica das práticas

A noção de dispositivo ocupa posição central no pensamento de Michel Foucault a partir da fase genealógica, quando sua análise se desloca do domínio estritamente discursivo para o entrelaçamento entre discursos, instituições, normas, estratégias de poder e processos de subjetivação. O dispositivo, tal como formulado em *História da sexualidade I* e aprofundado nos cursos do *Collège de France*, especialmente em *Nascimento da biopolítica e Segurança, território, população* (Foucault, 1988, 2008b, 2008c), designa uma rede heterogênea de elementos – discursivos e não discursivos – que se articulam de modo estratégico para responder a determinadas urgências históricas. Ele compreende leis, regulamentos, instituições, práticas pedagógicas, arquiteturas, discursos científicos, saberes psicológicos, mecanismos de vigilância e técnicas de governo, compondo um arranjo que orienta a conduta dos indivíduos e regula as populações.

O arqueogenealogista insiste que o dispositivo deve ser compreendido como uma matriz de possibilidades de ação, e não como estrutura fixa ou determinante. Trata-se de um conjunto relacional que opera de forma dinâmica, produzindo efeitos por meio de uma racionalidade

prática que visa governar comportamentos, administrar riscos, antecipar desvios e organizar expectativas sociais. Em *Vigiar e punir*, essa dinâmica aparece na análise das instituições disciplinares, que combinam regras, métodos de treinamento, divisões espaciais, ritmos temporais e técnicas de vigilância. A disciplina, embora seja apenas um dos elementos que compõem dispositivos mais amplos, revela como a ação coordenada de múltiplas práticas pode constituir sujeitos dóceis e úteis (Foucault, 1987).

A ampliação da noção de dispositivo ocorre quando o arqueólogo introduz o conceito de biopolítica, destacando que, além de atuar sobre os corpos individualizados por meio da disciplina, o poder moderno opera sobre a vida coletiva das populações. Em *Segurança, território, população*, o dispositivo de segurança funciona por meio de cálculos, estatísticas, previsões e técnicas de regulação, visando maximizar a vida e regular seus processos (Foucault, 2008c). Assim, disciplinar e regular não são movimentos contraditórios, mas vetores complementares que integram dispositivos mais amplos de governo. Já em *Nascimento da biopolítica*, essa lógica se expande ao campo da racionalidade econômica, mostrando como o neoliberalismo produz sujeitos empreendedores de si, autogeridos e responsáveis pela própria performance – sujeitos que são produtos diretos de dispositivos de subjetivação (Foucault, 2008b).

Em *A ordem do discurso*, Foucault (1996) complementa essa compreensão ao mostrar que o dispositivo também inclui mecanismos de controle da palavra: interdições, rituais, classificações, protocolos de legitimação e regimes de veridicção. Esses elementos regulam quem pode falar, o que pode ser dito, em que circunstâncias, e de que modo a fala ganha autoridade institucional. Assim, o dispositivo é simultaneamente repressivo e produtivo: reprime certas possibilidades de enunciação, mas também produz campos de saber, práticas profissionais, categorias de sujeitos e formas de verdade.

Por isso, compreender o dispositivo implica operar uma analítica das práticas, isto é, examinar como discursos, instituições e técnicas se cruzam para moldar comportamentos e identidades. Como ressaltado em *História da sexualidade I*, o poder não é algo que se detém, mas algo que se exerce, circula, se infiltra e se modifica continuamente (Foucault, 1988). A analítica das práticas exige rastrear esses movimentos, identificar táticas, mapear regularidades e descrever os efeitos que produzem sobre os sujeitos e os próprios discursos. Essa perspectiva recusa a ideia de um poder centralizado e defende a compreensão de seu caráter reticular e estratégico: o poder opera por meio de práticas ordinárias, cotidianas, pedagógicas, sanitárias, administrativas e psicológicas, que constituem modos específicos de governar as condutas.

Nesse sentido, os dispositivos educativos – currículos, avaliações, orientações pedagógicas, políticas de formação docente e tecnologias de gestão emocional – podem ser analisados como arranjos que articulam saberes psicológicos, racionalidades neoliberais, expectativas de conduta, métricas de desempenho e práticas escolares. Assim, ao introduzir competências socioemocionais como resiliência, autocontrole e autogestão, tais dispositivos produzem sujeitos regulados por formas contemporâneas de governamentalidade, que convocam à autorresponsabilização, à vigilância de si e à maximização permanente de capacidades.

A analítica das práticas permite, portanto, compreender como discursos educacionais que se apresentam como neutros ou humanistas operam, na realidade, como mecanismos sofisticados de governo. Ao invés de denunciar uma “ideologia oculta”, a perspectiva foucaultiana busca descrever as condições históricas que tornam esses discursos possíveis e eficazes, apontando para os efeitos de verdade e subjetivação que produzem. Essa descrição é fundamental para a compreensão dos dispositivos aqui analisados – BNCC, DC-GO Ampliado, DC-GOEM e o modelo do Instituto Ayrton Senna –, os quais mobilizam saberes e técnicas que fabricam um tipo específico de estudante: adaptável, performático, emocionalmente competente e responsivo às demandas da racionalidade neoliberal.

Compreender o funcionamento desses dispositivos é o passo necessário para avançar, na próxima seção, às considerações metodológicas sobre a arqueogenealogia, que orienta a leitura analítica das materialidades discursivas do corpus.

3.6 Considerações metodológicas: a arqueogenealogia como estratégia analítica

A adoção da arqueogenealogia como estratégia analítica nesta pesquisa decorre da necessidade de articular duas dimensões centrais do pensamento foucaultiano: a descrição das condições históricas de possibilidade dos discursos e a análise dos mecanismos de poder que os atravessam e lhes conferem eficácia. Como assinala Castro (2015), o percurso intelectual de Foucault não se organiza em rupturas estanques entre fases, mas em deslocamentos que ampliam e complexificam sua abordagem das relações entre saber, poder e subjetivação. Nessa perspectiva, a arqueogenealogia não constitui uma síntese artificial entre arqueologia e genealogia, mas uma operação analítica que integra, em um mesmo gesto, a descrição das regularidades discursivas e o exame dos efeitos políticos que delas decorrem.

A dimensão arqueológica – delineada em *A ordem do discurso*, *As palavras e as coisas* e *A arqueologia do saber* (Foucault, 1996, 1999, 2008a) – permite identificar as formações

discursivas que estruturam os modos de dizer, classificar e legitimar saberes no interior de um regime histórico específico. Essa perspectiva se concentra na análise dos enunciados, das regras de formação, dos jogos de enunciabilidade e das condições que tornam certas proposições pensáveis, formuláveis e circuláveis. A arqueologia revela que discursos não são reflexos de uma realidade essencial, mas práticas históricas que configuram objetos, sujeitos e domínios de saber.

A genealogia, por sua vez – desenvolvida em *Vigiar e punir, História da sexualidade I* e nos cursos do *Collège de France*, como *Segurança, território, população* (Foucault, 1987, 1988, 2008c) – desloca o foco para as relações de poder que atravessam essas formações discursivas. A genealogia evidencia como dispositivos disciplinares, biopolíticos e governamentais produzem formas específicas de conduta e subjetivação, investindo tanto nos corpos quanto na vida da população. Em vez de buscar a origem dos fenômenos, a genealogia analisa os acidentes, os desvios, as estratégias e os jogos de força que possibilitam a emergência e a naturalização de determinadas práticas.

A arqueogenealogia emerge, portanto, como um procedimento capaz de apreender simultaneamente a materialidade dos discursos e seus efeitos de poder. Ela permite compreender não apenas *o que se diz*, mas *como e por que* certas enunciações se tornam dominantes, produzindo sujeitos e organizando modos de vida. Para esta dissertação, tal abordagem é indispensável, uma vez que o discurso das competências socioemocionais não pode ser analisado apenas como um conjunto de prescrições pedagógicas, mas como um dispositivo que opera na constituição de subjetividades escolares alinhadas a determinadas racionalidades políticas – especialmente à racionalidade neoliberal, tema aprofundado adiante.

Desse modo, a análise empreendida nesta pesquisa mobiliza a arqueogenealogia em três movimentos articulados: 1) mapeamento das condições de emergência e regularidades discursivas presentes na BNCC, no DC-GO Ampliado, no DC-GOEM e no quadro de competências socioemocionais do Instituto Ayrton Senna; 2) identificação dos mecanismos de poder – disciplinares, biopolíticos e governamentais – que sustentam e orientam esses discursos; 3) descrição dos efeitos de subjetivação que decorrem da internalização das competências socioemocionais enquanto tecnologias de gestão da conduta. Esse percurso investigativo permite evidenciar que o discurso socioemocional não é neutro nem espontâneo, mas resultado de operações históricas que articulam saberes psicológicos, expectativas pedagógicas e imperativos econômicos.

Ao adotar a arqueogenealogia como estratégia, esta pesquisa se afasta de explicações causalistas ou de modelos lineares e busca compreender como discursos e práticas se

configuram dentro de redes de força e de condições históricas específicas. Trata-se, em síntese, de analisar como determinados modos de conduzir a si mesmo e aos outros são produzidos, legitimados e naturalizados no contexto das políticas curriculares contemporâneas. Essa abordagem permite examinar o modo como a racionalidade neoliberal se articula aos discursos da educação por competências, delineando as condições de emergência que sustentam a centralidade das competências socioemocionais no currículo brasileiro e goiano.

A partir das contribuições foucaultianas examinadas nesta seção, especialmente de sua analítica das práticas discursivas, a articulação entre saber, poder e subjetivação, bem como os dispositivos disciplinares, biopolíticos e de governamentalidade, torna-se possível compreender que as políticas educacionais contemporâneas não apenas prescrevem conteúdos, mas participam da produção de modos de vida e formas de ser. Essa chave teórico-metodológica permite abordar as competências socioemocionais não como atributos naturais dos indivíduos, mas como efeitos de uma racionalidade histórica que governa condutas e opera sobre sensibilidades, afetos e comportamentos.

É justamente nesse ponto que se insere a análise do neoliberalismo desenvolvida por Pierre Dardot e Christian Laval, autores que, dialogando com Michel Foucault, demonstram que o neoliberalismo não é um conjunto de políticas econômicas, mas uma “norma de vida” que impõe a cada indivíduo a obrigação de se conduzir como empresa de si. Para os autores, o neoliberalismo “fabrica sujeitos conformes aos seus princípios” (Dardot; Laval, 2016, p. 17), convertendo a competitividade, a autogestão e a incessante otimização de si em imperativos de subjetivação. Sob essa perspectiva, o discurso socioemocional, presente nos documentos curriculares – ao valorizar resiliência, autocontrole, perseverança e autogestão –, pode ser compreendido como parte dessa racionalidade normativa que atravessa o campo educacional. É esse movimento que será aprofundado a seguir, quando se examinará como o neoliberalismo, enquanto racionalidade política, econômica e subjetiva, constitui as condições de emergência do discurso das competências socioemocionais e orienta a produção do sujeito escolar contemporâneo.

4 NEOLIBERALISMO, CAPITAL HUMANO E PRODUÇÃO DO SUJEITO NAS POLÍTICAS DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS

A consolidação das competências socioemocionais como eixo estruturante das políticas curriculares contemporâneas, sobretudo no contexto brasileiro, só se torna plenamente inteligível quando situada no interior do processo histórico que Dardot e Laval (2016) denominam de “nova razão do mundo”. Essa razão, afirmam os autores, não é apenas um conjunto de ideias econômicas, mas “[...] um sistema normativo que ampliou sua influência ao mundo inteiro, estendendo a lógica do capital a todas as relações sociais e a todas as esferas da vida” (Dardot; Laval, 2016, p. 8).

O deslocamento no neoliberalismo de ideologia econômica para racionalidade governamental é a chave para compreender seu modo de funcionamento. Os autores indicam de forma categórica que o neoliberalismo, “[...] antes de ser uma ideologia ou uma política econômica, é em primeiro lugar e fundamentalmente uma racionalidade [...]” cuja principal característica é a “[...] generalização da concorrência como norma de conduta e da empresa como modelo de subjetivação” (Dardot; Laval, 2016, p. 16).

Essa leitura dialoga diretamente com a noção foucaultiana de governamentalidade, desenvolvida especialmente no *Nascimento da biopolítica*. Ali, Foucault (2008b, p. 327) propõe que a análise do neoliberalismo deve partir da “[...] razão governamental, isto é, dos tipos de racionalidade que são empregados nos procedimentos pelos quais se dirige [...] a conduta dos homens” (Foucault, 2008b, p. 327). Não se trata, portanto, apenas de ação estatal sobre populações, mas de um conjunto articulado de técnicas que incidem sobre a liberdade dos indivíduos, orientando-os a governarem-se segundo certos critérios: cálculo, gestão, desempenho e autoinvestimento.

Nessa racionalidade, a subjetividade passa a ser organizada em torno da figura do capital humano, isto é, da ideia de que cada indivíduo deve conceber-se a si mesmo como um ativo que precisa ser maximizado. Como explicitam Dardot e Laval (2016, p. 16): o neoliberalismo “[...] obriga [o indivíduo] a conceber a si mesmo e a comportar-se como uma empresa”. Essa forma-empresa – antes uma metáfora – torna-se princípio regulador da vida social, das instituições e das políticas públicas, e encontra na educação um terreno privilegiado para sua expansão. É nesse ponto que se torna possível compreender a centralidade adquirida pelas competências socioemocionais nos currículos escolares. Essas competências – resiliência, colaboração, autocontrole, empatia, persistência, entre outras – funcionam como tecnologias de subjetivação alinhadas à racionalidade neoliberal, pois promovem modos de agir e sentir

ajustados ao imperativo de autogestão. Tais competências convertem características psicológicas em recursos mensuráveis, aptos a intensificar a capacidade de adaptação, desempenho e competitividade, ecoando como o encontro entre “técnicas de dominação” e “técnicas de si” (Foucault, 1982 *apud* Dardot; Laval, 2016, p. 18).

Sendo assim, a análise arqueogenealógica empreendida nesta seção busca mostrar que as competências socioemocionais não emergem como uma resposta pedagógica natural às demandas educacionais contemporâneas, mas como parte de um dispositivo mais amplo que reorganiza o campo educacional segundo os princípios da racionalidade neoliberal. Ao fazê-lo, evidencia-se que elas atuam como instrumentos fundamentais na fabricação do sujeito neoliberal – competitivo, autorresponsável, permanente investidor de si.

4.1 O neoliberalismo como condição de possibilidade das competências socioemocionais

Compreender a emergência das competências socioemocionais no currículo brasileiro implica situá-las no interior da racionalidade política que, nas últimas décadas, passou a organizar modos de governar e de produzir subjetividades. Essa racionalidade, que Dardot e Laval (2016) denominam de “nova razão do mundo”, constitui o eixo fundamental para entender por que se torna possível – e mesmo necessário – governar emoções, comportamentos e modos de agir por meio de políticas educacionais.

Segundo os autores, o neoliberalismo deve ser concebido, antes de tudo, como uma racionalidade governamental. Eles afirmam explicitamente que “[...] antes de ser uma ideologia ou política econômica, o neoliberalismo é uma racionalidade” (Dardot; Laval, 2016, p. 16). A definição é decisiva, pois desloca o entendimento do neoliberalismo da esfera econômica para uma lógica que molda práticas sociais, instituições, relações e, sobretudo, sujeitos. Essa racionalidade opera mediante a generalização da concorrência e da forma-empresa como princípios de conduta.

Como indicam os autores, “[...] o neoliberalismo é o desenvolvimento da lógica do mercado como lógica normativa generalizada, desde o Estado até o mais íntimo da subjetividade” (Dardot; Laval, 2016, p. 33). Assim, a concorrência não é apenas um mecanismo regulador de mercados, mas norma moral e social que organiza comportamentos e expectativas em todas as esferas da vida, inclusive a escolar. Essa leitura encontra ressonância direta no conceito foucaultiano de governamentalidade. Em *Nascimento da biopolítica*, Foucault (2008b, p. 327) propõe que a particularidade das formas neoliberais de governo reside na maneira como elas organizam “[...] os tipos de racionalidade que são empregados nos procedimentos pelos

quais se dirige a conduta dos homens”. Em outras palavras, governar significa incitar o indivíduo a conduzir-se segundo normas de autogestão, cálculo e eficiência.

É justamente esse deslocamento – da coerção externa à internalização subjetiva de normas – que cria o terreno para a entrada das competências socioemocionais na política educacional. O sujeito neoliberal deve ser capaz de gerir sua vida emocional, regular seu comportamento, enfrentar dificuldades com resiliência, ajustar-se a instabilidades e investir continuamente em seu próprio aprimoramento. Como afirmam Dardot e Laval (2016, p. 16), “[...] o indivíduo é obrigado a conceber-se e a comportar-se como uma empresa.” Esse “obrigar-se a ser empresa” não opera por coerção direta, mas por dispositivos que produzem sujeitos desejosos de adaptar-se e de gerir-se. Nesses termos, as competências socioemocionais funcionam como ferramentas de subjetivação que permitem ao indivíduo alinhar-se ao modelo de comportamento exigido pela racionalidade neoliberal. Sua disseminação nos currículos, em avaliações e programas formativos corresponde à necessidade política de formar sujeitos capazes de performar em um ambiente marcado pela concorrência generalizada.

A racionalidade neoliberal transforma profundamente a vida interior, “[...] cada indivíduo é obrigado a construir, por conta própria, sua ‘jaula de aço’ individual” (Dardot; Laval, 2016, p. 331). A metáfora evidencia que a pressão pela autogestão, pela otimização e pela autorresponsabilidade não é externa, mas internalizada como ideal normativo. É exatamente essa interiorização que abre espaço para que a escola se torne dispositivo central na gestão da subjetividade, mediante a promoção sistemática de competências emocionais e comportamentais.

Desse modo, as competências socioemocionais não devem ser lidas como simples complementos pedagógicos ou avanços metodológicos neutros. Elas constituem efeitos dessa racionalidade e integram um regime de verdade que exige sujeitos flexíveis, resilientes, colaborativos, responsáveis e capazes de gerir suas emoções como parte de seu capital humano. Ao transformar emoções em instrumentos de regulação e previsão, esses discursos participam do processo analisado por Dardot e Laval (2016, p. 335), no qual “a lógica da empresa é elevada à forma geral da vida”.

Assim, o neoliberalismo não apenas cria condições históricas para o surgimento das competências socioemocionais, como também fornece operadores normativos que definem o tipo de sujeito que elas procuram produzir. A partir desse enquadramento, torna-se possível avançar para a seção seguinte, que aprofunda a análise da racionalidade neoliberal como modo de governo centrado na concorrência e na interiorização das normas de desempenho.

4.2 O neoliberalismo como racionalidade governamental: a generalização da lógica concorrencial

A leitura foucaultiana da governamentalidade permite compreender que o neoliberalismo opera como uma forma específica de condução das condutas, que reorganiza o campo de ação dos sujeitos e redefine o que significa governar. Diferentemente de regimes disciplinares clássicos, a racionalidade neoliberal não se apoia prioritariamente em proibições ou coerções diretas; ela cria condições para que os indivíduos se orientem segundo expectativas de desempenho, cálculo e autogestão, modulando a liberdade em vez de suprimi-la. É nesse contexto que a lógica da concorrência se torna operador fundamental.

Dardot e Laval (2016) mostram que o neoliberalismo só pode ser compreendido adequadamente quando se reconhece que essa doutrina não expande simplesmente mercados, mas converte a concorrência em princípio organizador da vida social. Para formular isso de modo preciso, afirmam que o neoliberalismo institui “*a generalização da concorrência como norma de conduta*” (Dardot; Laval, 2016, p. 16, grifo nosso). Essa enunciação é decisiva para esta pesquisa, pois indica que a concorrência deixa de ser característica específica de um domínio econômico para se tornar norma transversal que orienta práticas, instituições e subjetividades.

Essa generalização produz efeitos diretos no modo como sujeitos e instituições passam a se governar. Governar-se, sob essa racionalidade, significa avaliar-se continuamente, comparar-se a outros, antecipar julgamentos e ajustar comportamentos para manter-se competitivo. A concorrência não é experimentada como disputa pontual, mas como horizonte permanente que exige performance constante. O indivíduo é solicitado a gerir tempo, emoções e expectativas como recursos que precisam ser otimizados.

No campo educacional, esse deslocamento redefine profundamente o papel da escola. A instituição escolar deixa de ser concebida apenas como transmissora de saberes ou promotora de socialização e passa a ser interpelada como ambiente estratégico para formar sujeitos capazes de responder às exigências da concorrência ampliada. A normatividade concorrencial converte-se, assim, em matriz para a formulação de políticas que demandam estudantes resilientes, autorregulados, colaborativos e permanentemente adaptáveis.

É nesse cenário que se tornam inteligíveis as competências socioemocionais. Seu lugar de destaque nas políticas curriculares não deriva apenas de discursos pedagógicos internos ao campo educacional, mas da necessidade, instaurada por essa racionalidade, de produzir sujeitos aptos a operar em ambientes de instabilidade, pressão por resultados e responsabilização

individual. Assim, o neoliberalismo não determina apenas o que se deve ensinar, mas sobretudo *como o sujeito deve ser* para que o governo das populações seja eficaz num regime centrado na concorrência. Dessa forma, a lógica concorrencial constitui o fundamento que torna possíveis – e politicamente desejáveis – práticas educativas voltadas para a gestão das emoções, dos comportamentos e das disposições subjetivas. As competências socioemocionais emergem, então, como resposta educacional inscrita em um projeto mais amplo de governar a vida segundo os imperativos da racionalidade neoliberal.

4.3 Subjetivação neoliberal: neossujeito, autossujeitização e modulações da conduta

A racionalidade neoliberal produz um modo específico de subjetivação que reorganiza profundamente a maneira como os indivíduos se compreendem, governam-se e se relacionam com o mundo. Essa forma de subjetivação não se limita à difusão de valores competitivos, mas implica a construção de um tipo de sujeito cuja interioridade é atravessada por normas sociais que o convocam à autogestão, ao desempenho e à responsabilização permanente. Michel Foucault já havia indicado que, nas sociedades modernas, a ação governamental se realiza por meio da articulação entre técnicas que agem sobre os indivíduos e técnicas pelas quais os próprios indivíduos agem sobre si mesmos. O neoliberalismo intensifica essa articulação, convertendo o autogoverno em tarefa indispensável para se integrar a um regime que exige flexibilidade, resiliência e capacidade contínua de otimização.

Essa subjetivação, como demonstram Dardot e Laval (2016), não é um processo estritamente individual, pois depende de uma dinâmica de *transsubjetivação*: modos de constituição do sujeito produzidos coletivamente, sedimentados em normas, discursos e práticas que circulam socialmente e moldam expectativas sobre quem devemos ser. Logo, “[...] *a subjetivação individual está ligada no mais profundo de si mesma à subjetivação coletiva*” (Dardot; Laval 2016, p. 399, grifo nosso), indicando que a vida interior é construída mediante formas de injunção compartilhadas, e não como expressão espontânea de autenticidade. Assim, o sujeito neoliberal emerge de um campo normativo que orienta tanto suas escolhas quanto seus afetos, seus modos de agir e suas formas de compreender o próprio fracasso.

Nesse processo, a subjetivação assume um caráter nitidamente *contábil*, conceito que os autores utilizam para descrever a incorporação de lógicas de cálculo à vida subjetiva. Eles chamam esse movimento de “subjetivação contábil” (Dardot; Laval, 2016, p. 350), enfatizando que o indivíduo passa a se relacionar consigo mesmo por meio de métricas, avaliações e comparações que transformam sua existência em um portfólio a ser monitorado. Essa

contabilidade subjetiva exige que cada ato, decisão ou emoção seja avaliado segundo critérios de produtividade, eficácia e retorno, estabelecendo uma forma de vigilância interna que não depende da coerção externa, mas da adesão voluntária do sujeito às normas que o governam.

Esse mecanismo se articula ao processo de *autosubjetivação*, no qual o indivíduo assume como responsabilidade pessoal a tarefa de conformar-se às expectativas de desempenho que o neoliberalismo enuncia. A pessoa aprende a diagnosticar suas falhas como insuficiências de gestão, competências ou empenho, interpreta obstáculos como sinais de fraca regulação emocional ou baixa motivação e passa a realizar autocríticas constantes, acreditando que cada insucesso resulta de sua incapacidade de administrar competências cognitivas e socioemocionais. Trata-se de um processo de subjetivação que opera por interiorização da norma, transformando o sujeito em agente ativo da própria sujeição.

Essa interiorização normativa atinge seu ponto mais intenso na formação do *neossujeito*, figura descrita por Dardot e Laval (2016) como produto de uma exigência de engajamento psíquico que ultrapassa a mera ação racional e disciplinar. Também afirmam que o neoliberalismo impõe uma “[...] *mobilização subjetiva que exige dos indivíduos um engajamento total, uma implicação contínua em sua própria atividade como condição de existência social*” (Dardot; Laval 2016, p. 359, grifo nosso). Esse neossujeito deve se mostrar motivado, disponível, inovador, emocionalmente regulado e capaz de converter integralmente sua vida em atividade produtiva. A subjetividade passa a ser mobilizada em sua totalidade, caracterizando aquilo que podemos chamar de *ultrassubjetivação*: uma intensificação das exigências de autogoverno, na qual até mesmo afetos, desejos e relações são incorporados a uma lógica de desempenho.

Para sustentar essa arquitetura subjetiva, proliferam técnicas de gestão da vida psíquica que funcionam como verdadeiras tecnologias de modulação da conduta. Nessa direção, destaca-se o papel dos *managers*, do *coaching*, da *programação neurolinguística* e da *análise transaccional*, que operam como ferramentas de fabricação de atitudes e de reorganização emocional (Dardot; Laval, 2016, p. 338-339, 344, grifo nosso). Essas práticas, associadas ao universo do *management*, convertem o autodesenvolvimento em imperativo moral e transformam a vida afetiva em recurso produtivo. Constitui-se, assim, uma forma de *ortopedia psíquica*, na qual emoções, modos de reagir, expressões de frustração e até a empatia são moldados de acordo com padrões de produtividade e eficácia.

Essa ortopedia psíquica não se restringe ao ambiente empresarial: ela é difusa e alcança a escola, que passa a desempenhar papel decisivo na produção desse neossujeito. A instituição escolar se torna espaço de aprendizagem de técnicas de autocontrole emocional, perseverança,

adaptabilidade e regulação comportamental – condições necessárias para operar em um ambiente marcado por incerteza, competição e responsabilização permanente. Assim, o campo educacional é capturado por dispositivos que, sob a aparência de promoverem desenvolvimento humano, instituem regimes de governo alinhados à racionalidade neoliberal.

O que emerge desse conjunto de processos é uma subjetividade que se calcula, se compara, se corrige e se mobiliza incessantemente – e que atribui a si mesma a responsabilidade por cada resultado obtido ou fracasso experimentado. A subjetivação neoliberal é, portanto, um mecanismo complexo que articula normas coletivas, interiorização individual, mobilização subjetiva e modelagem afetiva. É esse neossujeito – simultaneamente avaliador e avaliado, gestor e gerido, disciplinado e autossacrificado – que se torna alvo privilegiado das políticas educacionais orientadas pelas competências socioemocionais.

4.4 Capital humano e otimização permanente: efeitos da racionalidade neoliberal sobre o campo educacional

A noção de capital humano é um dos eixos estruturantes da racionalidade neoliberal e desempenha papel decisivo na redefinição da educação, da subjetividade e das expectativas sociais sobre o indivíduo. Diferentemente das concepções clássicas de formação, que enfatizavam a transmissão de saberes ou o desenvolvimento integral, a teoria do capital humano institui uma lógica segundo a qual cada pessoa se torna responsável por gerir-se como ativo econômico. Nesse enquadramento, capacidades, atitudes, interesses, emoções e comportamentos passam a ser considerados investimentos, cujo valor deve ser continuamente ampliado ao longo da vida. Foucault já havia indicado que, no neoliberalismo, o indivíduo torna-se “empresário de si mesmo”, responsável por otimizar seu “portfólio” de habilidades e assegurar a rentabilidade de sua própria existência. Essa racionalidade é retomada e aprofundada por Dardot e Laval (2016), para quem ela exige um sujeito permanentemente mobilizado, cuja sobrevivência econômica e reconhecimento social dependem da capacidade de transformar sua vida em empreendimento.

A articulação entre capital humano e liberdade individual produz um deslocamento fundamental: o risco torna-se elemento constitutivo da vida neoliberal. A incerteza econômica não é tratada como problema social, mas como condição normal da existência contemporânea. Cada indivíduo deve aprender a viver em um ambiente onde instabilidade, precariedade e competição são permanentes. Nessa paisagem, o risco é privatizado e internalizado como atributo pessoal. Ao analisarem esse processo, os autores observam que o neoliberalismo faz

do indivíduo o responsável direto por seus sucessos e fracassos, extinguindo a possibilidade de atribuir ao coletivo, ao Estado ou às condições históricas qualquer papel explicativo. A responsabilização se torna, portanto, eixo moral da subjetividade neoliberal: se o sujeito fracassa, é porque não administrou adequadamente seus recursos internos; se tem êxito, é porque soube investir-se melhor do que os outros.

Essa moralização do risco é acompanhada da expansão dos mecanismos de seguro privado, que substituem a proteção social e reforçam a ideia de que cada um deve prever, calcular e mitigar as ameaças que cercam sua trajetória. A lógica securitária, longe de aliviar a carga sobre o sujeito, intensifica sua vulnerabilidade: o indivíduo passa a atuar sob constante antecipação do fracasso, impondo-se vigilância permanente. O futuro, tornado incerto, torna-se objeto de ansiedade produtiva; e essa ansiedade, em vez de ser entendida como sofrimento legítimo, converte-se em motor para a autossuperação e para a busca incessante de desempenho.

Nesse contexto, o fracasso adquire nova significação, deixa de ser interpretado como contingência e passa a ser lido como déficit moral e técnico: falta de disciplina, de perseverança, de autorregulação ou de competência emocional. Dardot e Laval (2016) mostram que esse deslocamento cria uma economia moral na qual a utilidade social e econômica do sujeito determina seu valor, relegando à condição de “inutilidade” aqueles que não correspondem aos imperativos de desempenho. A educação passa então a operar como dispositivo que busca prevenir essa inutilidade, treinando desde cedo habilidades cognitivas, comportamentais e emocionais associadas ao sucesso em contextos competitivos.

Essas transformações convergem em um imperativo de *otimização permanente*, que atravessa instituições e modos de vida. O capital humano não é apenas algo que se possui, mas algo que deve ser continuamente atualizado, corrigido e expandido. Essa exigência transforma o cotidiano em sequência de pequenos projetos de autossuperação, nos quais qualquer pausa, hesitação ou desinvestimento é interpretado como falha de gestão de si. Dardot e Laval (2016, p. 346) capturam essa dinâmica ao argumentar que o neoliberalismo submete o indivíduo a uma “*prova permanente de si*”, indicando que o valor da pessoa depende de sua capacidade de demonstrar competência, motivação, entusiasmo e adequação às demandas do ambiente.

Esse regime de prova contínua reforça a interiorização das normas concorrenciais e aprofunda a subjetivação contábil descrita anteriormente. O indivíduo passa a monitorar seu tempo, suas emoções, sua produtividade e até sua saúde como recursos a serem calculados e otimizados. A busca por segurança transforma-se em busca por performance, a instabilidade é incorporada como estímulo, e a autossuperação aparece como caminho inevitável para manter-se competitivo. Assim, a vida emocional e psíquica é convocada a operar segundo critérios

econômicos, transformando sensações, estados afetivos e disposições subjetivas em matéria-prima para o desempenho.

No campo educacional, essas operações se intensificam. Se cada aluno é concebido como portador de um capital humano a ser valorizado, a escola torna-se espaço de gestão das potencialidades individuais, de prevenção do fracasso e de produção de competências voltadas para enfrentar um mundo incerto. O currículo passa a mobilizar não apenas conhecimentos, mas também afetos, comportamentos, atitudes e modos de ser. A cultura do desempenho e da responsabilização desloca o foco da aprendizagem para a formação de sujeitos capazes de gerir riscos, manter motivação, superar frustrações e adaptar-se rapidamente a mudanças. A escola, assim, converte-se em laboratório permanente de otimização subjetiva, no qual o estudante aprende a administrar suas disposições internas como componentes de sua futura empregabilidade.

O conceito de capital humano, portanto, fornece o enquadramento teórico-político que permite compreender por que as competências socioemocionais emergem como imperativo curricular. Elas traduzem para a educação a exigência neoliberal de formar sujeitos mobilizados, motivados, resilientes e aptos a responder às incertezas do ambiente. Na seção seguinte, observamos como essas competências funcionam como tecnologias de subjetivação que dão forma concreta ao neossujeito e materializam, no campo educacional, as injunções afetivas, comportamentais e morais que a racionalidade neoliberal difunde.

4.5 Competências socioemocionais como tecnologias de subjetivação neoliberal

A crescente centralidade das competências socioemocionais nas políticas educacionais brasileiras não pode ser compreendida apenas como inovação pedagógica. Elas operam como tecnologias de subjetivação que conectam a escola às exigências da racionalidade neoliberal, reorganizando afetos, comportamentos e modos de conduta segundo princípios de responsabilização, autogestão e desempenho. Tal movimento corresponde ao avanço da racionalidade analisada, descrita como “*instrumentalização das disposições afetivas e emocionais*”, traço constitutivo do neoliberalismo (Dardot; Laval, 2016, p. 362, grifo nosso). Ao se tornarem objetivos curriculares, emoções e comportamentos passam a ser avaliados, regulados e prescritos, convertendo a interioridade dos estudantes em objeto de gestão escolar.

A psicologização das práticas educativas adquire materialidade quando técnicas de gestão emocional – historicamente vinculadas ao management e às tecnologias de desempenho – são incorporadas ao currículo. Dardot e Laval (2016, p. 355) descrevem esse processo como

uma ortopedia psíquica, uma “[...] conformação psíquica destinada a tornar o indivíduo capaz de engajar-se plenamente”. No campo educacional, esse deslocamento se traduz na expectativa de que o estudante aprenda a modular emoções, restaurar sua motivação e adequar-se a padrões de comportamento exigidos como condição para o sucesso escolar. A escola, assim, torna-se espaço de adestramento emocional, no qual dificuldades são reinterpretadas como falhas de autorregulação, reforçando a lógica de “*imputação sistemática do fracasso ao indivíduo*” (Dardot; Laval, 2016, p. 346, grifo nosso).

É nesse cenário que se inscrevem as competências socioemocionais presentes no corpus analisado. A BNCC, ao definir a formação integral como eixo da educação básica, incorpora dimensões emocionais, éticas e comportamentais ao currículo, estabilizando enunciados como autorregulação, empatia, resiliência e responsabilidade social. Tais formulações aparecem de modo literal nos documentos estaduais: o DC-GO Ampliado reproduz o texto nacional sem alterações, reforçando a unidade normativa entre as instâncias federal e estadual; o DC-GOEM, ainda que reorganize visualmente as competências em sínteses e ícones, preserva o mesmo conteúdo, ampliando sua circulação e operacionalidade. A simplificação e a visualização – como mostram os próprios documentos (Anexos A, B e C) – produzem maior legibilidade curricular e facilitam sua incorporação pelas escolas, convertendo expectativas amplas em categorias acionáveis de comportamento.

Essas operações discursivas tornam o currículo terreno fértil para a difusão da racionalidade neoliberal. O estudante idealizado pela BNCC e pelos documentos goianos é aquele que deve aprender a conhecer a si mesmo, gerir suas emoções, persistir diante das dificuldades, comunicar-se de modo colaborativo e agir de forma responsável e propositiva. Tais atributos descrevem não apenas um perfil desejado, mas um modo de subjetivação que se alinha ao neossujeito neoliberal analisado por Dardot e Laval (2016): um sujeito que deve continuamente modificar-se, engajar-se e mobilizar-se interiormente para corresponder às expectativas institucionais.

A certificação desse regime discursivo realiza-se de maneira ainda mais evidente no documento complementar que compõe este corpus: as macro e microcompetências socioemocionais do Instituto Ayrton Senna. O IAS declara que suas cinco macrocompetências – autogestão, amabilidade, engajamento, resiliência emocional e abertura ao novo – derivam diretamente das dez competências gerais da BNCC, funcionando como sua tradução operacional (Anexo D). Ao converter habilidades amplas em indicadores mensuráveis, o Instituto Ayrton Senna intensifica a normatividade emocional já presente nos documentos oficiais. O resultado é um currículo emocionalizado, no qual categorias psicológicas passam a

orientar processos formativos, avaliativos e de intervenção. Como mostram as análises presentes no próprio corpus, o IAS produz uma matriz psicométrica que transforma afetos, disposições e comportamentos em variáveis avaliáveis, configurando um dispositivo de governo emocional.

Assim, quando consideradas em conjunto, BNCC, DC-GO Ampliado, DC-GOEM e as macro e microcompetências do IAS delineiam uma mesma arquitetura: um dispositivo de subjetivação que articula racionalidade neoliberal, psicologização das práticas educativas e gestão emocional. Esses documentos consolidam, em diferentes níveis, a expectativa de um estudante resiliente, autogerido, colaborativo, performativo e emocionalmente competente – um sujeito que deve governar-se a si mesmo para atender às exigências da escola e do mundo contemporâneo. Ao prescreverem formas de sentir, agir e reagir, as competências socioemocionais tornam-se, portanto, tecnologias de governo que organizam a vida escolar e participam diretamente da produção do sujeito neoliberal descrito por Dardot e Laval (2016).

4.6 Efeitos curriculares: BNCC, DC-GO e IAS como materializações da racionalidade neoliberal

A racionalidade neoliberal analisada ao longo desta seção não permanece no plano das ideias; ela se materializa em documentos, prescrições e práticas que reconfiguram a função da escola e as expectativas dirigidas ao estudante. No caso brasileiro, a BNCC, o DC-GO Ampliado, o DC-GOEM e as macro e microcompetências do Instituto Ayrton Senna constituem dispositivos concretos pelos quais essa racionalidade se torna operativa. Esses documentos estabilizam modos de pensar, agir e sentir que conformam o sujeito escolar ao modelo de governabilidade neoliberal: autogerido, emocionalmente responsivo, resiliente e permanentemente disponível ao desempenho.

A BNCC inaugura esse movimento ao integrar dimensões emocionais, comportamentais e éticas ao núcleo formativo da educação básica. Suas dez competências gerais se inscrevem no currículo por meio de enunciados que mobilizam a autorregulação, a colaboração, a resolução de conflitos e o autoconhecimento como habilidades indispensáveis à vida escolar e social. Assim, institui uma forma de verdade sobre o estudante ideal, alinhada ao imperativo neoliberal de responsabilização individual: é o estudante quem deve administrar-se, superar-se e ajustar-se. A formação integral proposta pelo documento – embora formulada em termos amplos – opera, em sua materialidade discursiva, a passagem da educação de conteúdos para a

formação do *capital humano*, deslocando o eixo pedagógico da aprendizagem para o gerenciamento de si.

No DC-GO Ampliado, essa orientação não apenas se mantém, como é reforçada pela reprodução literal das competências gerais da BNCC. A repetição do enunciado nacional não é mero alinhamento técnico, mas mecanismo de estabilização discursiva. Como explicam Dardot e Laval (2016, p. 278, grifo nosso), a racionalidade neoliberal depende da difusão de normas homogêneas capazes de produzir “[...] *modos de comportamento ajustados aos imperativos concorrenciais*” – processo que se intensifica quando diferentes instâncias institucionais reafirmam as mesmas expectativas. O DC-GO Ampliado funciona, assim, como extensão da BNCC, expandindo a capilaridade da norma nacional e fixando, no currículo goiano, o ideal de sujeito autônomo, flexível e emocionalmente governável.

O DC-GOEM, por sua vez, atualiza essa racionalidade por meio de operações de simplificação e visualização dos enunciados. Ao sintetizar competências em palavras-chave e reorganizá-las em infográficos (Anexo C), o documento transforma prescrições amplas em categorias de circulação rápida, facilmente acionáveis por gestores, coordenadores e professores. A simplificação não neutraliza o conteúdo; ao contrário, intensifica sua eficácia, produzindo o que Foucault (1987) descreve como a funcionalidade dos dispositivos: tornar as normas legíveis, aplicáveis e monitoráveis. O DC-GOEM, portanto, converte a formação integral em expectativas comportamentais diretamente incorporáveis ao cotidiano escolar, aproximando a escola das tecnologias gerenciais que estruturam o neoliberalismo.

O quarto elemento do corpus – as macro e microcompetências socioemocionais do Instituto Ayrton Senna – opera em outro nível: o da *operacionalização técnica* da racionalidade prescrita pelos documentos oficiais. O IAS declara que suas macrocompetências derivam das competências gerais da BNCC, funcionando como detalhamento psicológico e mensurável dessas diretrizes (Anexo D). Ao converter a formação integral em categorias psicométricas, o instituto reinscreve o currículo em uma lógica de avaliação emocional permanente, intensificando aquilo que os autores denominam de “*submissão subjetiva à norma concorrencial*”, processo pelo qual o indivíduo é chamado a demonstrar continuamente engajamento, resiliência e capacidade de superação (Dardot; Laval, 2016, p. 346, grifo nosso). O sujeito escolar torna-se, assim, unidade emocional de desempenho, cuja interioridade passa a ser monitorada, corrigida e otimizada.

Considerados em conjunto, BNCC, DC-GO Ampliado, DC-GOEM e IAS configuram uma rede de dispositivos que produz efeitos curriculares específicos. Em primeiro lugar, instauram um regime de verdade no qual aprender significa gerir-se: administrar emoções,

expectativas, relações e comportamentos. Em segundo lugar, naturalizam a ideia de que o sucesso escolar depende da capacidade de cada estudante de governar-se a si mesmo, reforçando processos de responsabilização individual já descritos pela literatura. Em terceiro lugar, emocionalizam o currículo ao transformar afetos em indicadores de desempenho e ao converter dificuldades em déficits socioemocionais. Por fim, materializam, no campo educacional, a racionalidade neoliberal, difundindo práticas que convocam o estudante a ser sujeito empreendedor de si, capaz de ajustar-se às instabilidades sociais e econômicas por meio de trabalho emocional contínuo.

Desse modo, os documentos curriculares analisados não apenas orientam práticas pedagógicas: eles *produzem subjetividades*, instauram regimes de normalização e definem formas possíveis de ser estudante. A racionalidade neoliberal, discutida a partir de Dardot e Laval (2016), torna-se inteligível em sua dimensão concreta ao examinarmos BNCC, DC-GO Ampliado e IAS como superfícies de inscrição de expectativas, prescrições e modos de governo das condutas. Esses efeitos curriculares preparam, portanto, o terreno para a discussão desenvolvida na seção 5, na qual a sociedade do desempenho, a psicologização da vida e a economização das emoções são articuladas às dinâmicas subjetivas que emergem desses documentos.

4.7 Síntese e transição

A análise desenvolvida nesta seção permitiu compreender como a racionalidade neoliberal, ao se consolidar como forma histórica de governo dos indivíduos e das instituições, reorganiza modos de subjetivação e redefine o papel da escola no presente. A partir de Dardot e Laval (2016), evidenciou-se que o neoliberalismo não se limita a transformar estruturas econômicas ou a instaurar formas específicas de gestão pública; ele produz um regime normativo que exige, simultaneamente, desempenho, responsividade emocional e mobilização subjetiva contínua. A subjetividade torna-se campo estratégico de intervenção, e a vida emocional passa a ser integrada a processos de cálculo, avaliação e autogoverno.

Nesse contexto, as competências socioemocionais emergem como dispositivos privilegiados de operacionalização dessa racionalidade na educação. Conforme demonstrado, elas traduzem a normatividade neoliberal em diretrizes pedagógicas que orientam estudantes e professores a gerir afetos, comportamentos e modos de convivência de acordo com expectativas que atravessam o sistema educacional. A BNCC, o DC-GO Ampliado, o DC-GOEM e as macro e microcompetências do Instituto Ayrton Senna materializam essa racionalidade, cada qual

contribuindo para consolidação de um currículo emocionalizado e de um estudante concebido como gestor permanente de si. Assim, o governo da subjetividade adquire textualidade institucional e passa a estruturar a própria noção de formação integral.

As análises realizadas mostram que, ao incorporar a emocionalidade como dimensão formativa central, os documentos curriculares participam da construção de um sujeito responsivo às exigências contemporâneas de adaptabilidade, flexibilidade e autoaperfeiçoamento. Desse modo, a escola torna-se espaço privilegiado de produção do neossujeito neoliberal, articulando discursos psicológicos, expectativas morais e práticas pedagógicas que orientam o estudante a autoadministrar sua vida interior como condição de pertencimento e reconhecimento.

A compreensão desses processos é fundamental para avançar às discussões da seção seguinte. Se, nesta etapa do texto, examinamos a racionalidade neoliberal como forma histórica de governo e suas materializações no currículo, em 5 analisamos como essa racionalidade produz efeitos específicos sobre a subjetividade contemporânea, retomando o debate sobre psicologização, economização da vida e sociedade do desempenho. As contribuições de Brown (2019) e de Han (2015) permitiram aprofundar os desdobramentos éticos, políticos e subjetivos desse cenário, mostrando como a educação – especialmente por meio das competências socioemocionais – se insere em um projeto mais amplo de fabricação do sujeito adequado às demandas de um mundo regido pela concorrência e pela permanente prova de si.

Sendo assim, deslocamos a seguir o foco dos dispositivos curriculares para os modos de vida que engendram, examinando como tais práticas contribuem para a consolidação de subjetividades que vivenciam o desempenho, a vulnerabilidade e a responsabilização como condições permanentes da existência contemporânea.

5 SOCIEDADE DO DESEMPENHO, PSICOLOGIZAÇÃO E ECONOMIZAÇÃO DA VIDA

O percurso analítico desenvolvido na seção anterior permitiu demonstrar que o neoliberalismo, mais do que um modelo econômico ou um conjunto de políticas públicas, opera como uma *racionalidade normativa* que atravessa práticas, discursos e formas de subjetivação, reorganizando profundamente as relações entre Estado, sociedade e indivíduo. Ao incidir sobre o currículo, essa racionalidade não se limita à reorganização de conteúdo ou à redefinição de finalidades educacionais, mas atua diretamente na *produção de modos de ser*, orientando condutas, afetos e disposições subjetivas.

A partir dessa síntese, torna-se possível avançar para um deslocamento analítico fundamental: a passagem da racionalidade neoliberal, enquanto matriz político-econômica, para seus *efeitos culturais, psíquicos e subjetivos*, especialmente aqueles que se manifestam sob a forma da chamada *sociedade do desempenho*. Trata-se de compreender como a lógica da concorrência, da responsabilização individual e da autogestão, anteriormente analisada em termos de governo e subjetivação, se traduz em exigências permanentes de autossuperação, eficiência emocional e autorregulação psíquica.

Diante disso, esta seção dedica-se, portanto, a analisar o processo pelo qual a racionalidade neoliberal se reconfigura como *cultura do desempenho*, promovendo simultaneamente a *psicologização da vida social* e a *economização da existência*. Nessa configuração, o sofrimento, o fracasso e a desigualdade deixam de ser interpretados como efeitos de estruturas históricas e sociais e passam a ser tratados como problemas de ordem individual, emocional e comportamental. Tal deslocamento é central para compreender a emergência e a legitimação das competências socioemocionais no currículo escolar contemporâneo.

Para tanto, são articulados diferentes aportes teóricos, como a leitura crítica de Han (2015) acerca da sociedade do desempenho, no que se refere à psicologização e à moralização da vida sob o neoliberalismo; as contribuições de Brown (2019); o papel da psicologia positiva e do modelo *Big Five* na produção de regimes de verdade sobre as emoções; e, finalmente, a atuação do Instituto Ayrton Senna como operador privilegiado desse dispositivo no campo educacional brasileiro. O objetivo é demonstrar que o currículo se constitui, nesse contexto, como uma *tecnologia emocional*, voltada à conformação de sujeitos ajustados às exigências de desempenho, adaptação e autogerenciamento.

5.1 Considerações iniciais: deslocamento da racionalidade neoliberal para a cultura do desempenho

A racionalidade neoliberal, conforme discutido anteriormente, não se restringe à reorganização das políticas econômicas ou à redefinição do papel do Estado, mas produz efeitos profundos sobre a maneira como os sujeitos se relacionam consigo mesmos e com os outros. Um dos deslocamentos mais significativos dessa racionalidade consiste na sua tradução em uma *cultura do desempenho*, na qual a vida passa a ser avaliada permanentemente segundo critérios de produtividade, eficiência e superação contínua.

Nesse contexto, a figura do sujeito empreendedor de si, amplamente analisada pela literatura foucaultiana, adquire novos contornos. O indivíduo não é apenas convocado a gerir sua própria existência como um capital a ser valorizado, mas passa a ser interpelado como *responsável integral por seu sucesso ou fracasso*, inclusive no plano emocional. A exigência de desempenho deixa de incidir apenas sobre o trabalho e a produção econômica e passa a atravessar a totalidade da vida, incluindo afetos, relações, disposições psíquicas e modos de sentir.

Esse deslocamento implica uma transformação decisiva nos regimes de inteligibilidade do sofrimento e do mal-estar. Em vez de serem compreendidos como efeitos de precarização estrutural, desigualdades sociais ou dispositivos de poder, o cansaço, a ansiedade e o esgotamento são reinterpretados como falhas individuais de adaptação, resiliência ou autorregulação. Assim, a cultura do desempenho opera por meio de uma *internalização das normas*, deslocando o controle externo para o interior do sujeito, que passa a se vigiar, se avaliar e se corrigir continuamente.

Tal movimento reforça a lógica da responsabilização individual característica do neoliberalismo, mas o faz por meio de uma inflexão psicologizante. A subjetividade torna-se o principal campo de intervenção, e as emoções passam a ser tratadas como variáveis a serem geridas, otimizadas e alinhadas às exigências do desempenho. Nesse sentido, a cultura do desempenho não substitui a racionalidade neoliberal, mas a *radicaliza* ao estender sua lógica à vida psíquica e emocional.

É nesse quadro que se torna possível compreender a centralidade crescente das competências socioemocionais nos discursos curriculares contemporâneos. Ao promover a autorregulação emocional, a perseverança, o autocontrole e a adaptabilidade como objetivos educacionais, o currículo passa a operar diretamente na produção de subjetividades compatíveis

com a cultura do desempenho, deslocando para o indivíduo a responsabilidade pela gestão dos efeitos de um mundo social marcado pela instabilidade, pela competição e pela precarização.

5.2 Byung-Chul Han e a sociedade do desempenho: autossuperação e esgotamento

A análise da sociedade do desempenho, desenvolvida por Han (2015), constitui um aporte decisivo para compreender os efeitos subjetivos da racionalidade neoliberal quando esta se desloca do plano estritamente econômico para incidir diretamente sobre a vida psíquica. Para o autor, as sociedades contemporâneas não se organizam mais prioritariamente a partir de dispositivos disciplinares baseados na negatividade da proibição, mas por meio de uma lógica positiva, que estimula, incentiva e mobiliza continuamente o sujeito a produzir mais, performar melhor e superar a si mesmo.

Segundo o autor, a sociedade disciplinar, descrita por Michel Foucault, operava a partir do imperativo do dever, da obediência e da norma externa. Em contraste, a sociedade do desempenho estrutura-se em torno do verbo *poder*, deslocando a coerção para o interior do sujeito. Nas palavras de Han (2015, p. 10, grifo nosso), “[...] *o sujeito do desempenho acredita ser livre, quando na verdade é um servo absoluto*”. Essa crença na liberdade constitui precisamente o mecanismo que intensifica a exploração, uma vez que o sujeito passa a explorar a si mesmo sem perceber a violência implicada nesse processo.

O imperativo da autossuperação permanente converte-se, assim, em norma subjetiva. O fracasso deixa de ser interpretado como efeito de condições estruturais e passa a ser vivenciado como culpa individual. Para Han (2015, p. 20), “[...] o explorador é ao mesmo tempo o explorado. Explorador e explorado são a mesma pessoa”. Essa autocoção elimina a possibilidade de resistência externa, pois o conflito já não se estabelece entre sujeito e sistema, mas no interior do próprio sujeito.

Um dos efeitos mais significativos desse regime é a produção do esgotamento psíquico como fenômeno social generalizado. Diferentemente das patologias associadas à repressão disciplinar, como a histeria ou a neurose, a sociedade do desempenho produz doenças ligadas ao excesso de positividade, tais como depressão, ansiedade, burnout e transtornos de atenção. Conforme afirma Han (2015, p. 7), “[...] a depressão é a enfermidade de uma sociedade que sofre sob o excesso de positividade”. O sujeito deprimido não é aquele que foi proibido de agir, mas aquele que não consegue mais corresponder às exigências ilimitadas de desempenho.

Esse diagnóstico permite compreender que o sofrimento contemporâneo não decorre da falta de oportunidades, mas da obrigação constante de performar, adaptar-se e otimizar-se. A

vida torna-se um projeto permanente de aperfeiçoamento, no qual o descanso, a pausa e a improdutividade são moralmente deslegitimados. Desse modo, “[...] o cansaço da sociedade do desempenho não é um cansaço que cura, mas um cansaço solitário, que isola” (Han, 2015, p. 23).

No campo educacional, essa lógica assume contornos específicos. A escola passa a ser atravessada por discursos que enfatizam o protagonismo, a autonomia, a motivação e a resiliência, sem problematizar as condições sociais e institucionais que produzem o fracasso escolar. O estudante é interpelado como gestor de si, responsável por seu desempenho cognitivo e emocional, sendo convocado a desenvolver competências que lhe permitam manter-se funcional em contextos de pressão, competição e instabilidade.

Nesse sentido, a leitura de Han (2015) converge com a análise foucaultiana da subjetivação neoliberal ao evidenciar que a dominação contemporânea não se exerce contra a liberdade, mas por meio dela. A sociedade do desempenho não elimina o poder; ao contrário, a torna mais eficaz ao inscrevê-lo na própria subjetividade. A exigência de autossuperação contínua transforma-se, assim, em uma tecnologia de governo que opera diretamente sobre os afetos, os desejos e as emoções, preparando o terreno para a legitimação das competências socioemocionais como resposta pedagógica ao mal-estar estruturalmente produzido.

5.3 Psicologização e economização da vida: aportes de Wendy Brown e Byung-Chul Han

A consolidação da sociedade do desempenho, tal como analisada por Han (2015), encontra sustentação teórica mais ampla quando articulada à leitura de Brown (2019) acerca da racionalidade neoliberal enquanto forma de governo da vida. *Nas ruínas do neoliberalismo*, Brown (2019) demonstra que o neoliberalismo não apenas reconfigura a economia e o Estado, mas produz uma profunda *reorganização moral e subjetiva*, deslocando responsabilidades coletivas para o plano individual e convertendo a vida psíquica em campo privilegiado de intervenção política.

Para a autora, o neoliberalismo deve ser compreendido como uma racionalidade que “[...] reformula o Estado, o sujeito e o social de acordo com uma imagem específica do mercado” (Brown, 2019, p. 39). Tal racionalidade não se limita a impor critérios econômicos à vida social, mas promove um ataque sistemático à própria ideia de sociedade enquanto espaço de interdependência, solidariedade e responsabilidade comum. Nesse processo, o social é deslegitimado e substituído por uma gramática moral que responsabiliza os indivíduos por sua própria sorte.

Esse deslocamento produz aquilo que a autora identifica como uma *moralização da vida econômica e uma economização da vida moral*, fenômeno no qual o fracasso, a precariedade e o sofrimento deixam de ser interpretados como efeitos de estruturas históricas e passam a ser lidos como falhas individuais de conduta, caráter ou escolha. Conforme afirma, “[...] o neoliberalismo desmantela a ideia do social ao mesmo tempo em que reconstrói a liberdade como responsabilidade individual ilimitada” (Brown, 2019, p. 43).

É nesse ponto que se intensifica o processo de *psicologização da vida social*. Ao esvaziar o horizonte político e coletivo dos problemas sociais, o neoliberalismo desloca tais problemas para o interior do sujeito, transformando-os em questões de adaptação emocional, resiliência psíquica e autorregulação comportamental. Brown (2019, p. 41) observa que essa racionalidade produz sujeitos que “[...] são chamados a se governar a si mesmos em um mundo no qual os suportes sociais foram deliberadamente corroídos”.

A psicologização, nesse sentido, não constitui um efeito colateral, mas um elemento estrutural da racionalidade neoliberal. Ao converter desigualdades estruturais em déficits subjetivos, o neoliberalismo neutraliza a crítica política e reforça a responsabilização individual. O sofrimento psíquico deixa de ser um sintoma social e passa a ser tratado como inadequação pessoal. Como afirma Brown (2019, p. 52), “[...] quando o social é destruído, o sofrimento que ele produzia retorna como falha individual”.

Essa leitura é aprofundada por Han (2015) ao analisar os modos pelos quais o neoliberalismo contemporâneo mobiliza discursos psicológicos para governar condutas e afetos. Para a autora estadunidense, a psicologização funciona como uma tecnologia de poder que traduz exigências econômicas e políticas em vocabulários emocionais, terapêuticos e motivacionais, deslocando o foco da transformação social para a gestão individual de si. Ainda que partindo de um campo analítico distinto, o filósofo sul-coreano converge com seu pensamento ao demonstrar que a subjetividade se torna o principal alvo das estratégias de governo, especialmente em contextos marcados pela precarização e pela instabilidade.

Nesse quadro, a vida emocional é convertida em recurso a ser otimizado, avaliado e corrigido, ao mesmo tempo em que se naturaliza a retirada de direitos, a fragilização das políticas públicas e a responsabilização do indivíduo por sua própria adaptação a condições adversas. Trata-se, portanto, de uma psicologização que não visa ao cuidado, mas à funcionalidade, operando como complemento indispensável da economização da vida.

No campo educacional, esse processo assume contornos particularmente significativos. Ao incidir sobre crianças e jovens, a psicologização neoliberal antecipa a exigência de autogestão emocional e desempenho contínuo, transformando a escola em espaço privilegiado

de produção de subjetividades ajustadas. As competências socioemocionais emergem, nesse contexto, como resposta aparentemente neutra a problemas estruturais, ao mesmo tempo em que deslocam para o estudante a responsabilidade pela gestão do estresse, do fracasso e da frustração.

Dessa forma, os aportes de Brown (2019) e Han (2015) permitem compreender que a centralidade das emoções no discurso educacional contemporâneo não pode ser dissociada da racionalidade neoliberal, que desmantela o social, economiza a vida e psicologiza o sofrimento. Longe de promover emancipação ou cuidado, tais dispositivos operam como tecnologias de governo que moldam subjetividades resilientes, adaptáveis e permanentemente responsáveis por sua própria sobrevivência em um mundo estruturalmente desigual.

5.4 Psicologia positiva, *Big Five* e a legitimação científica das competências emocionais

A incorporação das competências socioemocionais aos currículos escolares contemporâneos não se sustenta apenas em enunciados normativos ou orientações pedagógicas, mas depende fortemente de um processo de *legitimação científica* que lhes confere estatuto de verdade, neutralidade e necessidade. Nesse contexto, discursos oriundos da Psicologia são mobilizados como saberes autorizados capazes de fundamentar a definição, a mensuração e a intervenção sobre as emoções, convertendo-as em objetos técnicos de gestão educacional.

Do ponto de vista foucaultiano, esse movimento pode ser compreendido como parte de uma economia política da verdade, na qual determinados saberes se tornam centrais para o exercício do poder. Foucault (2014, p. 12,) observa que “[...] cada sociedade tem seu regime de verdade, sua ‘política geral’ de verdade”, isto é, os mecanismos que definem quais discursos funcionam como verdadeiros e quais práticas deles decorrem. No caso das competências socioemocionais, a Psicologia passa a operar como um saber privilegiado na produção de verdades sobre o sujeito escolar.

A psicologia positiva e os modelos de classificação da personalidade, como o *Big Five*, são frequentemente apresentados nos documentos educacionais como instrumentos científicos capazes de identificar, desenvolver e avaliar disposições emocionais consideradas desejáveis. Ainda que tais modelos sejam mobilizados de forma simplificada nos textos curriculares, seu efeito principal não reside na precisão técnica, mas na *autoridade científica* que sustentam. Trata-se menos de explicar o funcionamento das emoções e mais de *normatizar modos de sentir*, agir e reagir.

Esse processo se articula diretamente à racionalidade neoliberal analisada por Brown (2019). Segundo a autora, o neoliberalismo promove uma profunda reconfiguração da relação entre sujeito e mundo, na medida em que “[...] reformula problemas políticos e sociais como questões de comportamento individual” (Brown, 2019, p. 42). Ao serem traduzidas em competências mensuráveis, as emoções deixam de ser compreendidas como experiências atravessadas por condições históricas e sociais e passam a ser tratadas como atributos individuais passíveis de aprimoramento.

Nesse sentido, a cientificização das emoções contribui para a *psicologização da vida social*, deslocando o foco das estruturas para a subjetividade. O fracasso escolar, a evasão, o desinteresse e o sofrimento psíquico são reinterpretados como insuficiência de autorregulação, resiliência ou perseverança, reforçando a responsabilização individual. Como observa Brown (2019, p. 41), “[...] quando o social é desmantelado, os indivíduos são chamados a compensar sua ausência com recursos internos”.

A leitura de Han (2015) permite aprofundar essa análise ao evidenciar que a positividade associada ao discurso das competências emocionais não elimina a coerção, mas a torna mais eficaz. Para o autor, a sociedade do desempenho opera por meio da internalização das exigências, produzindo sujeitos que se autovigiam e se autocorrigem continuamente. “O excesso de positividade se manifesta como excesso de desempenho” (Han, 2015, p. 9), o que explica por que a promoção constante do bem-estar e da autorrealização ocorre ao mesmo tempo que o aumento do esgotamento psíquico.

No campo educacional, essa lógica se traduz na expectativa de que o estudante seja capaz de gerir suas próprias emoções de modo funcional, independentemente das condições materiais, institucionais ou sociais que atravessam sua experiência escolar. A Psicologia, ao oferecer instrumentos de avaliação emocional, contribui para transformar o currículo em um espaço de intervenção direta sobre a subjetividade, reforçando o ideal de autossuperação contínua. Sob essa perspectiva, a psicologia positiva e os modelos de competências emocionais não podem ser compreendidos como saberes neutros ou meramente auxiliares da educação. Eles integram um *dispositivo de poder-saber* que atua na produção de subjetividades ajustadas à cultura do desempenho, naturalizando a adaptação individual a contextos de precarização e instabilidade.

Conforme assinala Foucault (2014, p. 10), “[...] o poder produz realidade; produz domínios de objetos e rituais de verdade”, o que permite compreender como as emoções se tornam, no currículo, objetos legítimos de intervenção pedagógica. Dessa forma, a legitimação científica das competências socioemocionais reforça o movimento de economização da vida e

psicologização do social, ao mesmo tempo em que esvazia o potencial crítico da educação. As emoções, convertidas em competências, passam a operar como tecnologias de governo, alinhadas à racionalidade neoliberal que exige sujeitos autogeridos, resilientes e permanentemente disponíveis ao desempenho.

5.5 O Instituto Ayrton Senna e o dispositivo das macro e microcompetências socioemocionais

A atuação do Instituto Ayrton Senna no campo educacional brasileiro configura-se como um elemento central na consolidação das competências socioemocionais enquanto objeto legítimo de intervenção curricular. Mais do que um agente externo de apoio técnico, essa instituição opera como *instância mediadora* entre discursos científicos, organismos internacionais e políticas curriculares nacionais, desempenhando papel decisivo na tradução, estabilização e difusão do vocabulário socioemocional no interior da escola.

Do ponto de vista foucaultiano, essa atuação pode ser compreendida como parte de um *dispositivo*, entendido como um conjunto heterogêneo de discursos, instituições, práticas, saberes e estratégias que se articulam em torno de uma determinada função histórica. Conforme define Foucault (2014, p. 244), o dispositivo responde a uma urgência e “tem como função maior responder a uma necessidade”. No caso das competências socioemocionais, a urgência enunciada refere-se à gestão dos efeitos subjetivos de um mundo marcado pela instabilidade, competição e precarização.

O IAS organiza as competências socioemocionais por meio da distinção entre *macrocompetências* e *microcompetências*, estruturando um sistema classificatório que permite não apenas descrever, mas também *avaliar*, *monitorar* e *intervir* sobre a dimensão emocional dos estudantes. Essa sistematização confere operacionalidade pedagógica às competências, ao mesmo tempo em que reforça sua mensurabilidade e comparabilidade, elementos centrais da racionalidade neoliberal.

Essa lógica se articula ao diagnóstico de Brown (2019, p. 41), segundo o qual o neoliberalismo “[...] governa por meio da responsabilização individual, ao mesmo tempo em que desmantela as condições coletivas de proteção social”. Ao propor que o desenvolvimento socioemocional funcione como resposta às dificuldades enfrentadas pelos estudantes, o discurso do Instituto Ayrton Senna desloca para o sujeito a tarefa de gerir afetos, frustrações e adversidades que são produzidas estruturalmente. O sofrimento escolar é, assim, reconfigurado como problema de competência emocional.

A distinção entre macro e microcompetências reforça esse movimento ao decompor a subjetividade em unidades observáveis e treináveis. Emoções, atitudes e disposições passam a ser tratadas como componentes técnicos suscetíveis de intervenção pedagógica contínua. Tal fragmentação da experiência subjetiva ecoa o que Han (2015, p. 12) identifica como marca da sociedade do desempenho, na qual “[...] o sujeito se transforma em um projeto que deve ser permanentemente otimizado”.

Ao mesmo tempo, a atuação do IAS se ancora fortemente na retórica da ciência e da evidência, apresentando suas propostas como neutras, técnicas e orientadas por dados. Esse enquadramento contribui para o que Foucault (2014) denomina de *produção de regimes de verdade*, nos quais determinados discursos se impõem como legítimos e incontestáveis. Conforme afirma, “o poder produz saber e o saber produz poder” (Foucault, 2014, p. 10), o que permite compreender como o discurso socioemocional se naturaliza no currículo.

Nesse processo, o Instituto Ayrton Senna não apenas difunde conceitos, mas *modela práticas pedagógicas*, materiais didáticos, instrumentos avaliativos e formações docentes, operando uma verdadeira capilarização do discurso socioemocional. A escola passa a ser interpelada como espaço privilegiado de intervenção sobre a subjetividade, antecipando a exigência de autogestão emocional que acompanhará os sujeitos ao longo de toda a vida.

Tal dinâmica evidencia que o IAS atua como operador estratégico da racionalidade neoliberal no campo educacional ao articular psicologização, mensuração e responsabilização individual. As macro e microcompetências socioemocionais funcionam, assim, como tecnologias de governo que incidem diretamente sobre a formação dos sujeitos, orientando-os para a adaptação, a resiliência e o desempenho, em consonância com a lógica que desloca para o indivíduo a gestão dos riscos e das incertezas do mundo social.

5.6 Convergências entre BNCC, DC-GO e IAS: o currículo como tecnologia emocional

A análise comparativa entre a Base Nacional Comum Curricular, o Documento Curricular para Goiás – versão ampliada, o Documento Curricular para Goiás - Etapa Ensino Médio e os materiais do Instituto Ayrton Senna evidencia um conjunto consistente de *convergências discursivas* que permitem compreender o currículo como uma *tecnologia emocional*. Longe de se apresentarem como textos autônomos, esses documentos participam de uma mesma formação discursiva, na qual as competências socioemocionais ocupam posição estratégica na organização dos objetivos educacionais.

A BNCC institui, em âmbito nacional, a centralidade das competências gerais, definindo-as como a mobilização integrada de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para responder às demandas da vida contemporânea. Nesse enquadramento, o documento afirma que a educação deve promover o desenvolvimento integral dos estudantes, incluindo explicitamente dimensões emocionais e comportamentais (Brasil, 2018). Tal formulação inaugura um regime discursivo no qual a emoção é elevada à condição de objeto legítimo de intervenção pedagógica.

O DC-GO Ampliado reinscreve esse mesmo vocabulário quase integralmente, reproduzindo os enunciados da BNCC e reforçando a ênfase na formação integral e no desenvolvimento de competências socioemocionais. Essa repetição não constitui mera redundância textual, mas indica, nos termos foucaultianos, a *regularidade de uma prática discursiva*, na qual determinados enunciados se estabilizam e passam a circular como evidentes. Como observa Foucault (2008a, p. 43), “[...] a regularidade dos enunciados define uma formação discursiva.”

No DC-GOEM, embora haja alterações na organização gráfica e na disposição dos conteúdos, o núcleo discursivo permanece inalterado. As competências socioemocionais continuam a ser apresentadas como condição para o sucesso escolar, a inserção no mundo do trabalho e a participação social. Esse movimento confirma que não se trata de uma adaptação local contingente, mas da *circulação de um mesmo regime de verdade* que atravessa diferentes níveis de normatização curricular.

Os materiais do Instituto Ayrton Senna intensificam e operacionalizam esse regime discursivo ao traduzirem as competências gerais e socioemocionais em sistemas classificatórios de macro e microcompetências. Dessa forma, o IAS não introduz um discurso externo ao currículo, mas atua como *operador de inteligibilidade*, oferecendo instrumentos que tornam mensurável e avaliável aquilo que os documentos normativos prescrevem de forma mais ampla. Essa operação reforça a centralidade da emoção como variável educacional estratégica.

Sob a lente de Brown (2019), esse conjunto de documentos pode ser lido como expressão de uma racionalidade que desloca responsabilidades coletivas para o plano da gestão individual. A autora observa que o neoliberalismo “[...] reformula a cidadania como um projeto de autogestão e responsabilidade pessoal” (Brown, 2019, p. 39). Ao enfatizar competências como autorregulação, perseverança e resiliência, os currículos analisados convertem a adaptação emocional em exigência pedagógica, deslocando para o estudante a tarefa de administrar os efeitos de contextos sociais marcados por desigualdade e precarização.

A convergência entre BNCC, DC-GO Ampliado e IAS também se articula ao diagnóstico de Han (2015) acerca da sociedade do desempenho. Ao agenciar o protagonismo, a autonomia e a superação contínua como valores educacionais centrais, o currículo incorpora a lógica segundo a qual “*cada sujeito é empresário de si mesmo*” (Han, 2015, p. 10, grifo nosso). A escola passa a funcionar como espaço de preparação subjetiva para a autossuperação permanente, naturalizando a exigência de desempenho emocional.

Do ponto de vista foucaultiano, o currículo, assim configurado, opera como uma *tecnologia de governo*, na medida em que orienta condutas, modela disposições subjetivas e produz normas de comportamento consideradas desejáveis. Foucault (2010, p. 288) assinala que “governar é estruturar o campo possível de ação dos outros”. Ao incidir sobre emoções, atitudes e modos de ser, os documentos curriculares analisados ampliam o alcance do governo educacional para além do cognitivo, alcançando diretamente a vida psíquica.

Dessa forma, as convergências entre BNCC, DC-GO Ampliado e IAS evidenciam que as competências socioemocionais não constituem um acréscimo periférico ao currículo, mas integram um *dispositivo curricular* que psicologiza o social e economiza a vida. O currículo se afirma, assim, como tecnologia emocional voltada à produção de sujeitos autogeridos, resilientes e adaptáveis, em consonância com a racionalidade neoliberal analisada ao longo desta seção.

5.7 Síntese e transição para o capítulo metodológico

O percurso desenvolvido evidencia que a racionalidade neoliberal, ao se reconfigurar como cultura do desempenho, incide diretamente sobre a subjetividade, promovendo a psicologização do social e a economização da vida. A exigência de autossuperação, autorregulação e adaptação permanente, analisada a partir de Han (2015), articula-se à leitura de Brown (2019), segundo a qual o neoliberalismo desloca responsabilidades coletivas para o plano individual, neutralizando a crítica social e política.

Nesse contexto, as competências socioemocionais emergem como resposta pedagógica a problemas estruturalmente produzidos, ao mesmo tempo em que reforçam a responsabilização individual e a gestão emocional como imperativos educacionais. A atuação do Instituto Ayrton Senna e as convergências entre BNCC, DC-GO e DC-GOEM demonstram que tais competências integram um dispositivo curricular coerente, no qual o currículo opera como tecnologia emocional voltada à conformação de sujeitos autogeridos e funcionalmente adaptáveis. Diante disso, dedicamo-nos, na seção seguinte, a explicitar os procedimentos

metodológicos da pesquisa, descrevendo a constituição do corpus e as operações analíticas mobilizadas para compreender o funcionamento discursivo das competências socioemocionais nos documentos curriculares analisados, à luz da Análise do Discurso de orientação foucaultiana.

6 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA ANÁLISE ARQUEGENEALÓGICA

As seções anteriores demonstraram que a presença das competências socioemocionais no currículo escolar contemporâneo não pode ser compreendida como resultado de uma escolha pedagógica neutra ou de uma simples atualização das práticas educacionais. Ao contrário, evidenciou-se que tais competências se inscrevem em um conjunto de condições históricas, políticas e discursivas associadas à racionalidade neoliberal, que reconfigura os modos de governo da educação e desloca para a subjetividade a gestão dos riscos, das emoções e das condutas.

A partir das contribuições de Michel Foucault, Pierre Dardot e Christian Laval, Wendy Brown e Byung-Chul Han, vimos que o neoliberalismo opera como uma racionalidade normativa que atravessa o currículo, produzindo formas específicas de subjetivação marcadas pela responsabilização individual, pela autogestão e pela psicologização da vida. Nesse contexto, as competências socioemocionais emergem como tecnologias de governo que atuam diretamente sobre os afetos, os modos de ser e as disposições dos sujeitos escolares, articulando desempenho, adaptação e autorregulação.

Diante desse percurso teórico-analítico, impõe-se a necessidade de explicitar os procedimentos metodológicos que orientam a análise do corpus desta pesquisa. Tal análise não se volta à verificação de conteúdos, à mensuração de impactos ou à avaliação de políticas públicas, mas à descrição e interpretação do *funcionamento discursivo* das competências socioemocionais nos documentos curriculares. Trata-se de compreender como esses discursos se constituem, circulam, se estabilizam e produzem efeitos de verdade no interior do campo educacional.

Para tanto, adotamos uma abordagem arqueogenealógica, inspirada na Análise do Discurso de orientação foucaultiana, que permite articular a descrição das regularidades enunciativas (arqueologia) à análise das relações de poder, das estratégias de governo e dos processos de subjetivação (genealogia). Essa perspectiva metodológica possibilita tratar o currículo como materialidade discursiva e como dispositivo, isto é, como um conjunto de práticas, saberes e técnicas que organizam modos de condução das condutas.

Sendo assim, esta seção apresenta a delimitação do corpus, os operadores analíticos mobilizados, os procedimentos de leitura e o recorte das materialidades discursivas, os critérios de agrupamento dos enunciados, e os limites e as potências da abordagem adotada. Ao explicitar essas escolhas metodológicas, asseguramos a coerência entre o referencial teórico mobilizado e a análise desenvolvida nas partes subsequentes, nas quais se examina, de modo sistemático,

o funcionamento discursivo das competências socioemocionais no currículo oficial da rede pública estadual de Goiás.

6.1 Delimitação do corpus: BNCC, DC-GO Ampliado, DC-GOEM e matriz IAS

O corpus desta pesquisa é constituído por documentos curriculares que ocupam posição estratégica na formulação, circulação e estabilização do discurso das competências socioemocionais no contexto da educação básica brasileira, com recorte específico para a rede pública estadual de Goiás. Essa delimitação fundamenta-se na perspectiva foucaultiana segundo a qual os discursos devem ser analisados a partir das materialidades que os tornam possíveis, legítimos e operatórios em determinado momento histórico.

Integram o corpus a Base Nacional Comum Curricular, BNCC, homologada em 2017; o Documento Curricular para Goiás – versão ampliada, DC-GO Ampliado; o Documento Curricular para Goiás - Etapa Ensino Médio, DC-GOEM; e a matriz de macro e microcompetências socioemocionais elaborada pelo Instituto Ayrton Senna. Esses documentos foram selecionados não por critérios de representatividade estatística, mas por sua *relevância discursiva*, isto é, por sua capacidade de produzir normatividade, orientar práticas pedagógicas e organizar modos de subjetivação no campo educacional.

A BNCC ocupa lugar fundante no corpus, na medida em que institui, em âmbito nacional, a centralidade das competências como princípio organizador do currículo e consolida a noção de formação integral como eixo estruturante da educação básica. Ao explicitar que a formação escolar deve mobilizar dimensões cognitivas, sociais e emocionais, o documento inaugura um regime discursivo no qual as emoções passam a ser objeto legítimo de intervenção pedagógica.

Os documentos curriculares do estado de Goiás – DC-GO Ampliado e DC-GOEM – reinscrevem os enunciados da BNCC, evidenciando processos de repetição, adaptação e territorialização do discurso nacional. Ainda que apresentem diferenças de organização textual e diagramação, esses documentos mantêm o mesmo núcleo enunciativo, reforçando a centralidade das competências socioemocionais e a lógica da formação integral. Tal reinscrição revela a circulação de um mesmo vocabulário normativo entre instâncias distintas, produzindo efeitos de estabilização discursiva.

A matriz de competências socioemocionais do Instituto Ayrton Senna integra o corpus por desempenhar papel decisivo na *operacionalização técnica* desse discurso. Ao classificar, nomear e decompor as competências em macro e microcompetências, o IAS confere às emoções

estatuto mensurável, avaliável e passível de intervenção sistemática. Trata-se de um material que não apenas dialoga com os documentos oficiais, mas intensifica sua lógica, funcionando como operador privilegiado de tradução entre discurso curricular e práticas pedagógicas.

Do ponto de vista arqueogenalógico, esses documentos são compreendidos como elementos de um mesmo *dispositivo*, isto é, como parte de uma rede heterogênea de saberes, normas e estratégias que articulam racionalidade neoliberal, psicologização da vida e governo das condutas. Conforme assinala Foucault (2008a, p.162), o arquivo não corresponde à soma dos textos disponíveis, mas ao “sistema geral da formação e da transformação dos enunciados”. Assim, BNCC, DC-GO Ampliado e IAS são analisados enquanto materialidades que participam da constituição de um arquivo contemporâneo das competências socioemocionais.

A delimitação desse corpus permite investigar como determinados enunciados sobre autorregulação, autogestão, afetos e desempenho se tornam recorrentes, legítimos e naturalizados no currículo, produzindo efeitos de verdade sobre o que se espera do sujeito escolar. É a partir desse conjunto de materialidades discursivas que se desenvolvem as análises apresentadas nos itens subsequentes, voltadas à descrição das regularidades, dos dispositivos e dos modos de governo que atravessam o discurso socioemocional.

6.2 Operadores da arqueogenealogia: enunciado, arquivo, regularidades e dispositivos

A análise arqueogenalógica desenvolvida nesta pesquisa mobiliza um conjunto de operadores conceituais derivados da obra de Michel Foucault que permite descrever o funcionamento discursivo das competências socioemocionais nos documentos curriculares selecionados. Esses operadores não são empregados como categorias abstratas ou prévias, mas como ferramentas analíticas que orientam a leitura, a descrição e a interpretação das materialidades discursivas, em articulação com a noção de racionalidade neoliberal discutida nas seções anteriores.

O primeiro operador mobilizado é o *enunciado*, compreendido não como frase, proposição ou conteúdo temático, mas como acontecimento discursivo situado. Para Foucault (2008a), o enunciado define-se pelas condições que tornam possível sua existência, circulação e repetição em determinado campo discursivo. Assim, os enunciados analisados não são isolados por sua forma linguística, mas por sua função no interior do discurso curricular, isto é, por aquilo que fazem ao instituir modos legítimos de pensar, dizer e agir em relação às emoções, aos comportamentos e às competências dos estudantes.

O segundo operador é o *arquivo*, entendido como o sistema que regula a aparição, a transformação e a raridade dos enunciados. O arquivo das competências socioemocionais não corresponde ao conjunto total de documentos disponíveis, mas ao campo de possibilidades discursivas que define o que pode ser dito, por quem, em que condições e com quais efeitos de verdade. Ao tratar BNCC, DC-GO Ampliado e materiais do IAS como parte de um mesmo arquivo, a análise busca apreender as regras implícitas que organizam a recorrência de determinados vocabulários, tais como autorregulação, protagonismo, resiliência e autogestão.

A identificação das *regularidades discursivas* constitui outro operador central da abordagem arqueogenealógica. As regularidades não se manifestam na repetição mecânica de enunciados idênticos, mas na persistência de formas de dizer, de problematizar e de prescrever condutas que atravessam diferentes documentos e instâncias institucionais. A análise das regularidades permite evidenciar como certos enunciados se estabilizam e passam a funcionar como evidências, produzindo naturalização e apagamento de sua historicidade.

A arqueologia, entretanto, não se esgota na descrição das regularidades. A articulação com a genealogia permite interrogar os *dispositivos* nos quais esses enunciados se inscrevem. O dispositivo é compreendido, nos termos foucaultianos, como um conjunto heterogêneo de discursos, instituições, normas, práticas e saberes que se articulam em torno de uma função estratégica. No caso das competências socioemocionais, o dispositivo curricular articula saberes psicológicos, normatividade educacional e racionalidade neoliberal, operando na condução das condutas e na produção de subjetividades ajustadas à cultura do desempenho.

Ao mobilizar conjuntamente os operadores de enunciado, arquivo, regularidades e dispositivo, a abordagem arqueogenealógica adotada possibilita analisar o discurso socioemocional não apenas em sua dimensão textual, mas em sua função política e governamental. Trata-se de compreender como esses enunciados participam da produção de modos de governo que incidem sobre a vida emocional dos sujeitos, orientando práticas pedagógicas e expectativas institucionais. Esses operadores orientam, portanto, os procedimentos de leitura, descrição e recorte das materialidades discursivas apresentadas a seguir, bem como os critérios de agrupamento dos enunciados e a integração entre teoria e método desenvolvidas ao longo da seção.

6.3 Procedimentos de leitura, descrição e recorte das materialidades discursivas

Os procedimentos de leitura e análise das materialidades discursivas que compõem o corpus foram orientados pelos princípios da abordagem arqueogenealógica, conforme formulada

por Michel Foucault. Isso implica afastar-se de uma interpretação centrada em intenções autorais, sentidos ocultos ou coerência interna dos textos para privilegiar a descrição das condições de existência, circulação e funcionamento dos enunciados no interior do discurso curricular.

A leitura inicial do corpus foi realizada de forma integral e reiterada, com o objetivo de identificar recorrências vocabulares, modos de problematização e estratégias de prescrição das condutas. Essa leitura não teve caráter classificatório imediato, mas descritivo, buscando mapear o campo discursivo no qual as competências socioemocionais emergem e se estabilizam como objeto legítimo do currículo. Trata-se de um gesto analítico que visa reconhecer o que se torna dizível, valorizado e normatizado nos documentos analisados.

A partir dessa leitura exploratória, procedeu-se ao *recorte das materialidades discursivas*, entendido não como extração de trechos ilustrativos, mas como seleção de enunciados que desempenham função estratégica no discurso. Os recortes foram definidos pela posição que os enunciados ocupam no texto, pela frequência com que determinados termos e formulações aparecem e, sobretudo, por sua capacidade de articular prescrições sobre emoções, comportamentos e modos de ser do sujeito escolar.

A descrição dos enunciados privilegiou sua materialidade, isto é, o modo como são formulados, os termos que mobilizam, as relações que estabelecem entre sujeito, escola e sociedade e os efeitos de verdade que produzem. Esse procedimento implicou suspender juízos avaliativos ou normativos, de modo a permitir que os enunciados fossem analisados em sua positividade, isto é, naquilo que efetivamente dizem e fazem no interior do discurso curricular.

O gesto genealógico da análise consistiu em relacionar esses enunciados às condições históricas e políticas que tornam sua emergência possível, sem, contudo, reconstruir uma origem linear ou causal. A genealogia, nesse sentido, opera como uma problematização das evidências, interrogando os efeitos de poder que atravessam o discurso socioemocional e os modos de governo viabilizados. Assim, os enunciados são analisados não apenas em sua repetição, mas em sua inserção em dispositivos mais amplos de governamentalidade.

Esses procedimentos de leitura, descrição e recorte possibilitaram a constituição de conjuntos enunciativos relativamente homogêneos, que orientaram o agrupamento analítico apresentado a seguir. Ao explicitar tais procedimentos, busca-se garantir a transparência metodológica da pesquisa e a coerência entre o referencial teórico adotado e as operações analíticas efetivamente realizadas.

6.4 Agrupamento: autorregulação, autogestão, afetos e modos de governo

O agrupamento dos enunciados constituiu uma etapa central do procedimento analítico, na medida em que permitiu organizar o material recortado a partir de *regularidades discursivas*, e não de categorias previamente definidas ou de eixos temáticos externos ao corpus. Em consonância com a perspectiva arqueogenalógica, os agrupamentos não visam classificar conteúdos, mas descrever conjuntos de enunciados que compartilham funções semelhantes no interior do discurso curricular.

A partir da apreciação reiterada e do recorte das materialidades discursivas, identificaram-se regularidades que possibilitaram a constituição de quatro eixos analíticos principais: *autorregulação*, *autogestão*, *afetos* e *modos de governo*. Esses eixos não operam como categorias explicativas fechadas, mas como *campos de problematização*, nos quais os enunciados se articulam e produzem efeitos específicos sobre a subjetividade escolar.

O eixo da *autorregulação* reúne enunciados que interpelam o estudante como sujeito capaz – e responsável – por monitorar, ajustar e corrigir seus próprios comportamentos, emoções e atitudes. Nesses enunciados, a emoção aparece como objeto de controle interno, e o sucesso escolar é associado à capacidade individual de gerir impulsos, frustrações e dificuldades, independentemente das condições institucionais e sociais.

O eixo da *autogestão* articula enunciados que convocam o sujeito escolar a conduzir a própria trajetória formativa como um projeto individual, orientado por metas, desempenho e otimização contínua. Trata-se de um conjunto discursivo no qual a autonomia é reconfigurada como responsabilidade permanente, aproximando a formação escolar de uma lógica empresarial do eu, em consonância com a racionalidade neoliberal discutida anteriormente.

O eixo dos *afetos* agrupa enunciados que nomeiam, classificam e prescrevem emoções consideradas desejáveis ou indesejáveis no contexto escolar. Nesse campo, os afetos deixam de ser compreendidos como experiências relacionais e históricas e passam a ser tratados como competências ou disposições individuais, passíveis de desenvolvimento, avaliação e intervenção pedagógica sistemática.

Por fim, o eixo dos *modos de governo* reúne enunciados que explicitam ou pressupõem estratégias de condução das condutas, seja por meio da promoção do protagonismo, da responsabilização individual ou da adaptação às exigências do desempenho. Esse eixo permite articular os demais, evidenciando como autorregulação, autogestão e afetos operam conjuntamente como tecnologias de governo da subjetividade no interior do currículo.

Esses agrupamentos não são estanques nem mutuamente excludentes. Ao contrário, eles se sobrepõem e se articulam, revelando a complexidade do dispositivo discursivo das competências socioemocionais. A função do agrupamento é, portanto, tornar visível a lógica que organiza a circulação dos enunciados e orientar a análise desenvolvida na seção seguinte, na qual esses eixos são examinados de forma sistemática.

6.5 Integração teórico-metodológica: governamentalidade e racionalidade neoliberal no corpus

A integração entre teoria e método nesta pesquisa realiza-se a partir da articulação entre os operadores da arqueogenealogia foucaultiana e a noção de *racionalidade neoliberal* desenvolvida por Dardot e Laval (2016), aprofundada pelas leituras de Brown (2019) e Han (2015). Tal articulação não implica a aplicação de um modelo teórico prévio ao corpus, mas a construção de um quadro analítico que permita compreender como determinados enunciados se organizam e produzem efeitos de governo no interior dos documentos curriculares.

A noção de *governamentalidade*, conforme formulada por Michel Foucault, constitui o eixo articulador dessa integração. Governar, nesse sentido, não se reduz ao exercício da autoridade estatal, mas diz respeito ao conjunto de práticas e racionalidades que visam conduzir a conduta dos indivíduos e das populações. Ao serem analisados sob essa perspectiva, os documentos curriculares deixam de ser compreendidos apenas como textos normativos e passam a ser apreendidos como instrumentos de condução das condutas, orientando comportamentos, expectativas e modos de subjetivação.

A racionalidade neoliberal, tal como definida por Dardot e Laval (2016), opera como um princípio organizador dessas práticas de governo, ao estender a lógica da concorrência, da responsabilidade individual e da autogestão a domínios tradicionalmente regulados por critérios coletivos. No corpus analisado, essa racionalidade manifesta-se na centralidade atribuída às competências socioemocionais, que funcionam como dispositivos de internalização das normas, deslocando para o sujeito escolar a responsabilidade pela gestão de seu desempenho, de suas emoções e de sua adaptação às exigências institucionais.

A integração teórico-metodológica consiste, portanto, em analisar como os enunciados recortados se inscrevem nessa racionalidade e como participam da produção de modos específicos de governo da subjetividade. As categorias analíticas mobilizadas – autorregulação, autogestão, afetos e modos de governo – são compreendidas como efeitos discursivos dessa

articulação entre governamentalidade e neoliberalismo, e não como propriedades naturais do sujeito ou da educação.

Essa perspectiva permite também articular a leitura de Brown (2019), que evidencia o deslocamento de problemas políticos para o plano da responsabilidade individual, e de Han (2015), que analisa os efeitos psíquicos da cultura do desempenho. No corpus, tais efeitos se manifestam na naturalização da gestão emocional como competência necessária à formação escolar, reforçando a exigência de adaptação subjetiva em contextos marcados por desigualdade e precarização.

Ao integrar teoria e método, a análise arqueogenealógica possibilita compreender o currículo como *dispositivo de governamentalidade*, no qual se articulam saberes psicológicos, racionalidade neoliberal e práticas pedagógicas. Essa integração orienta a leitura dos enunciados e fundamenta as análises desenvolvidas na seção seguinte, na qual se examinam, de maneira sistemática, os efeitos de sentido produzidos pelo discurso das competências socioemocionais nos documentos curriculares.

6.6 Limites e potências da abordagem arqueogenealógica

A adoção da abordagem arqueogenealógica, inspirada na Análise do Discurso de orientação foucaultiana, apresenta potências analíticas específicas, mas também limites que precisam ser explicitados para assegurar a coerência e a precisão metodológica da pesquisa. Longe de constituir uma fragilidade, o reconhecimento desses limites integra o próprio gesto crítico que orienta a investigação.

Entre as principais *potências* da abordagem arqueogenealógica, destaca-se a possibilidade de analisar os documentos curriculares para além de seus conteúdos explícitos, apreendendo-os como *materialidades discursivas* inscritas em relações de saber e poder. Essa perspectiva permite deslocar o foco da análise de intenções normativas ou avaliações de eficácia para o exame das condições de possibilidade, das regularidades enunciativas e dos efeitos de verdade produzidos pelo discurso das competências socioemocionais.

Outra potência reside na capacidade da arqueogenealogia de articular descrição e problematização. A arqueologia possibilita mapear a recorrência de determinados enunciados, vocabulários e formas de prescrição, enquanto a genealogia permite interrogá-los à luz das racionalidades políticas que os atravessam. Essa articulação é particularmente fecunda para compreender como a racionalidade neoliberal se inscreve no currículo e como opera na produção de subjetividades escolares, sem recorrer a explicações causais ou lineares.

Além disso, a abordagem adotada favorece a análise do currículo como *dispositivo de governamentalidade*, evidenciando seu papel na condução das condutas e na organização dos modos de ser e sentir esperados dos sujeitos escolares. Ao tratar as competências socioemocionais como tecnologias de governo, a pesquisa amplia o campo de problematização da educação, deslocando-o do debate exclusivamente pedagógico para o plano político-discursivo.

Por outro lado, a arqueogenealogia apresenta *limites* que decorrem de suas próprias escolhas epistemológicas. A análise não se propõe a mensurar impactos, avaliar resultados educacionais ou verificar a implementação concreta das políticas curriculares nas práticas escolares. Tampouco busca acessar a recepção dos discursos pelos sujeitos ou os efeitos empíricos diretos sobre professores e estudantes. O foco recai, deliberadamente, sobre o funcionamento discursivo dos documentos, e não sobre sua eficácia ou aplicação.

Outro limite refere-se à impossibilidade de estabelecer relações causais diretas entre a racionalidade neoliberal e os enunciados analisados. A genealogia não reconstrói origens nem determinações lineares, mas problematiza emergências, deslocamentos e articulações históricas. Assim, a análise não pretende afirmar que as competências socioemocionais sejam “causadas” pelo neoliberalismo, mas demonstrar como se tornam inteligíveis e legítimas no interior dessa racionalidade.

Ao explicitar as potências e os limites, reafirmamos a coerência da abordagem arqueogenealógica com os objetivos da pesquisa. Trata-se de uma escolha metodológica adequada para descrever e analisar o discurso das competências socioemocionais enquanto formação discursiva e tecnologia de governo, preservando o rigor analítico e evitando generalizações indevidas.

6.7 Direção da análise: da racionalidade neoliberal às materialidades curriculares

A análise desenvolvida na seção 7 orienta-se por um movimento que não é descendente nem explicativo, mas *descritivo* e *problematizador*, em consonância com a abordagem arqueogenealógica de inspiração foucaultiana. Não se trata de aplicar uma teoria geral ao corpus, tampouco deduzir os documentos curriculares a partir de uma racionalidade previamente definida, mas de descrever como determinados enunciados se tornam possíveis, recorrentes e legítimos no interior do currículo.

Parte-se do reconhecimento de que a racionalidade neoliberal, tal como discutida nas seções teóricas, *não antecede nem determina os enunciados analisados*, mas *torna-se*

apreensível por meio das práticas discursivas que organizam expectativas, condutas e modos de subjetivação. É no nível das materialidades curriculares – e não em um plano abstrato – que essa racionalidade pode ser observada em funcionamento, produzindo efeitos de verdade e orientando modos de governo.

Nesse sentido, o currículo é apreendido como *espaço privilegiado de materialização* dessas práticas, na medida em que articula normatividade, saberes especializados e técnicas pedagógicas de condução das condutas. Ao incidir sobre dimensões cognitivas, comportamentais e emocionais, o discurso curricular opera como tecnologia de governo que atua diretamente sobre a subjetividade, tornando dizíveis, desejáveis e avaliáveis determinados modos de ser e sentir.

A direção da análise consiste, portanto, em acompanhar os deslocamentos e as regularidades dos enunciados que compõem o discurso das competências socioemocionais, examinando como eles se estabilizam e passam a funcionar como evidências no interior do currículo. Trata-se de tornar visíveis os mecanismos discursivos pelos quais autorregulação, autogestão, afetos e desempenho são produzidos como objetos legítimos de intervenção educacional.

Esse movimento analítico permite compreender como a racionalidade neoliberal se articula ao currículo não como causa externa, mas como *efeito historicamente produzido e operacionalizado* nas práticas discursivas. A análise não busca revelar intenções ocultas nem estabelecer relações causais, mas problematizar as condições que tornam possível a centralidade das competências socioemocionais na educação básica da rede pública estadual de Goiás.

Diante do exposto, a seção seguinte desenvolve a análise arqueogenológica do corpus, tomando os documentos curriculares como materialidades discursivas nas quais se inscrevem modos específicos de governar a educação e a subjetividade, em articulação com a racionalidade neoliberal contemporânea.

7 FUNCIONAMENTO DISCURSIVO DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NO CURRÍCULO

Esta seção desenvolve a análise arqueológica do funcionamento discursivo das competências socioemocionais nos documentos que compõem o corpus da pesquisa: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Documento Curricular para Goiás – versão ampliada (DC-GO Ampliado), o Documento Curricular para Goiás – Etapa Ensino Médio (DC-GOEM) e a matriz de macro e microcompetências do Instituto Ayrton Senna. O ponto de partida analítico situa-se na materialidade enunciativa desses documentos, compreendida não como mera expressão de conteúdos pedagógicos, mas como prática discursiva que produz efeitos de verdade e modos específicos de subjetivação.

Conforme evidenciado nas seções anteriores, esses documentos compartilham um núcleo discursivo comum, ainda que se apresentem sob diferentes formas de organização textual, níveis de detalhamento e estratégias de operacionalização. Essa regularidade pode ser observada na recorrência de estruturas linguísticas específicas, tais como o uso de verbos no infinitivo — “agir”, “exercitar”, “valorizar” — e na presença de cadeias de substantivos abstratos — “autonomia”, “responsabilidade”, “resiliência” — recorrentes nos documentos analisados (BRASIL, 2018; GOIÁS, 2019; GOIÁS, 2021). Tais formas não operam apenas como escolhas estilísticas, mas como dispositivos linguísticos que organizam o dizer e produzem efeitos de normatividade e generalização.

Dessa forma, a análise aqui empreendida não retoma a comparação entre os documentos, já realizada anteriormente, mas toma essa estabilidade enunciativa como condição de possibilidade para descrever o funcionamento do discurso. O interesse analítico desloca-se do conteúdo das competências para as formas linguísticas por meio das quais se produzem prescrições, se organizam expectativas de conduta e se constituem sujeitos interpelados a agir sobre si mesmos.

Em termos metodológicos, não se trata de aplicar previamente categorias como “racionalidade neoliberal” ao corpus, mas de evidenciar como essa racionalidade se torna apreensível na própria linguagem dos documentos. Tal apreensão se realiza por meio de enunciados que mobilizam verbos de ação, estruturas reflexivas, nominalizações e enumerações, configurando um campo discursivo no qual o sujeito é convocado a desenvolver competências relacionadas à autogestão, à adaptação e ao controle de si.

Nesse sentido, a análise das materialidades discursivas permite observar como práticas sociais e relações coletivas são progressivamente traduzidas em disposições individuais. Esse

movimento pode ser compreendido à luz da racionalidade neoliberal, na medida em que, como argumenta Wendy Brown (2019), há um deslocamento sistemático de responsabilidades coletivas para o indivíduo, que passa a ser concebido como responsável por sua própria condução. Tal processo articula-se à formulação de Pierre Dardot e Christian Laval (2016), segundo a qual o sujeito contemporâneo é produzido como “empresa de si”, devendo gerir suas capacidades, emoções e comportamentos de forma contínua.

Além disso, a centralidade atribuída à autorregulação emocional e ao desenvolvimento permanente de competências aproxima-se da análise de Byung-Chul Han (2015), que descreve a emergência de um sujeito orientado pelo desempenho e pela autoexploração. Nesse contexto, a linguagem curricular não apenas orienta práticas pedagógicas, mas produz um regime de verdade no qual o sujeito escolar é convocado a conhecer-se, regular-se e aperfeiçoar-se continuamente.

É, portanto, no nível do funcionamento da linguagem — na escolha dos verbos, na organização sintática dos enunciados e na recorrência de determinados campos lexicais — que se torna possível examinar a articulação entre currículo, governamentalidade e racionalidade neoliberal, em consonância com a analítica de Michel Foucault. A partir dessa perspectiva, os enunciados são analisados não apenas pelo que dizem, mas pelo modo como operam na produção de sujeitos e na condução das condutas no interior do espaço escolar.

7.1 Da equivalência normativa à estabilidade discursiva: BNCC, DC-GO Ampliado e DC-GOEM

A análise das competências gerais evidencia a existência de uma regularidade discursiva que atravessa os documentos que compõem o corpus, manifestando-se tanto na repetição literal de enunciados quanto na preservação de suas estruturas linguísticas fundamentais. Tal regularidade não se restringe a ocorrências pontuais, mas se estende ao conjunto das competências, indicando a presença de um regime de enunciabilidade relativamente estável no interior do discurso curricular.

Esse funcionamento pode ser observado, inicialmente, na formulação da Competência Geral 10 da Base Nacional Comum Curricular: “Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação” (BRASIL, 2018, Competência Geral 10), reproduzida integralmente no Documento Curricular para Goiás – versão ampliada: “Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação” (GOIÁS, 2019, Competência Geral 10), e apresentada em forma condensada no

Documento Curricular para Goiás – Etapa Ensino Médio: “Agir com autonomia, responsabilidade, flexibilidade e resiliência” (GOIÁS, 2021, Competência Geral 10).

Do ponto de vista linguístico, a centralidade do verbo no infinitivo “agir” constitui um elemento estruturante desses enunciados. A ausência de marcação temporal e de sujeito explícito produz um efeito de universalização, configurando a ação como exigência normativa aplicável a qualquer indivíduo. A enumeração de substantivos abstratos — “autonomia”, “responsabilidade”, “flexibilidade”, “resiliência” e “determinação” — opera como mecanismo de acumulação de atributos, sem hierarquização, produzindo um modelo de sujeito caracterizado pela autogestão e pela adaptação.

Esse padrão enunciativo se repete na Competência Geral 1: “Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos [...] para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, 2018, Competência Geral 1), reproduzido no DC-GO Ampliado (GOIÁS, 2019, Competência Geral 1) e condensado no DC-GOEM: “Valorizar conhecimentos para compreender a realidade e atuar na sociedade” (GOIÁS, 2021, Competência Geral 1).

Nesse caso, observa-se uma sequência de verbos no infinitivo — “valorizar”, “utilizar”, “entender”, “explicar”, “colaborar” — que constrói um encadeamento de ações, ampliando o campo de atuação do sujeito. A multiplicidade verbal produz um efeito de expansão das exigências, reforçando a ideia de desempenho contínuo.

Na Competência Geral 2, o mesmo funcionamento se evidencia: “Exercitar a curiosidade intelectual [...] para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas” (BRASIL, 2018, Competência Geral 2), reproduzido no DC-GO Ampliado (GOIÁS, 2019, Competência Geral 2) e sintetizado no DC-GOEM: “Exercitar a curiosidade intelectual e utilizar o pensamento científico, crítico e criativo” (GOIÁS, 2021, Competência Geral 2).

A repetição do verbo “exercitar” associa a aprendizagem a uma lógica de treinamento, enquanto a sequência de ações evidencia a centralidade da produtividade.

Na Competência Geral 4, observa-se: “Utilizar diferentes linguagens [...] para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos” (BRASIL, 2018, Competência Geral 4), reproduzido no DC-GO Ampliado (GOIÁS, 2019, Competência Geral 4) e condensado no DC-GOEM: “Utilizar diferentes linguagens para se expressar e compartilhar informações” (GOIÁS, 2021, Competência Geral 4).

A presença do termo “sentimentos” na formulação da BNCC evidencia a incorporação da dimensão emocional ao discurso curricular, indicando a ampliação do campo de intervenção sobre o sujeito.

Na Competência Geral 5, o padrão se intensifica: “Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais [...] para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria” (BRASIL, 2018, Competência Geral 5), reproduzido no DC-GO Ampliado (GOIÁS, 2019, Competência Geral 5) e sintetizado no DC-GOEM: “Utilizar tecnologias digitais de forma crítica, significativa e ética” (GOIÁS, 2021, Competência Geral 5).

A multiplicidade de verbos constrói um encadeamento que associa o sujeito à produtividade constante, reforçando a lógica do desempenho.

Na Competência Geral 6, observa-se: “Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais [...] e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida” (BRASIL, 2018, Competência Geral 6), reproduzido no DC-GO Ampliado (GOIÁS, 2019, Competência Geral 6) e condensado no DC-GOEM: “Valorizar saberes e vivências para construir projeto de vida e exercer cidadania” (GOIÁS, 2021, Competência Geral 6).

A expressão “projeto de vida” introduz a dimensão do planejamento individual, articulando-se à responsabilização do sujeito por sua trajetória.

Na Competência Geral 7, observa-se: “Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis [...] com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta” (BRASIL, 2018, Competência Geral 7), reproduzido no DC-GO Ampliado (GOIÁS, 2019, Competência Geral 7) e condensado no DC-GOEM: “Argumentar com base em dados e informações confiáveis” (GOIÁS, 2021, Competência Geral 7).

A presença da expressão “cuidado de si mesmo” explicita a centralidade da autorrelação, deslocando para o sujeito a responsabilidade por sua conduta.

Na Competência Geral 8, observa-se: “Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional” (BRASIL, 2018, Competência Geral 8), reproduzido no DC-GO Ampliado (GOIÁS, 2019, Competência Geral 8) e condensado no DC-GOEM: “Conhecer-se e cuidar da saúde física e emocional” (GOIÁS, 2021, Competência Geral 8).

A estrutura reflexiva reforça o movimento de interiorização, no qual o sujeito é convocado a gerir suas emoções.

Na Competência Geral 9, observa-se: “Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação” (BRASIL, 2018, Competência Geral 9), reproduzido no DC-GO

Ampliado (GOIÁS, 2019, Competência Geral 9) e reorganizado no DC-GOEM: “Exercitar empatia, diálogo, cooperação e respeito à diversidade” (GOIÁS, 2021, Competência Geral 9). A enumeração de disposições relacionais evidencia a transformação de práticas sociais em competências individuais.

A recorrência dessas estruturas — verbos no infinitivo, enumerações e substantivos abstratos — evidencia que o funcionamento discursivo das competências não se limita a enunciados isolados, mas constitui um padrão generalizado. Em termos de Michel Foucault (2008a; 2008c), trata-se de um regime de enunciabilidade que delimita as formas legítimas de dizer no campo curricular.

Esse padrão materializa, na linguagem, a racionalidade neoliberal descrita por Wendy Brown (2019), ao deslocar para o indivíduo a responsabilidade por sua formação e desempenho. Ao mesmo tempo, articula-se à concepção de sujeito como “empresa de si”, formulada por Pierre Dardot e Christian Laval (2016), na medida em que o indivíduo é convocado a investir continuamente em suas competências.

Além disso, a multiplicidade de ações e atributos presentes nos enunciados aproxima-se da análise de Byung-Chul Han (2015), que descreve a sociedade do desempenho como marcada pela autoexploração. Nesse contexto, o sujeito não apenas deve agir, mas deve constantemente aprimorar sua capacidade de agir, aprender e se adaptar.

Dessa forma, a estabilidade das estruturas linguísticas ao longo dos documentos não apenas assegura a continuidade do discurso, mas produz um modelo específico de sujeito escolar: um sujeito autônomo, responsável, flexível e permanentemente engajado em sua própria formação. Trata-se de um sujeito que internaliza as normas e passa a governar a si mesmo, em consonância com a racionalidade neoliberal que atravessa o currículo contemporâneo.

7.2 Autorregulação e autogestão: reflexividade e interiorização das normas

Se, no item anterior, a análise evidenciou a estabilidade das formas enunciativas que atravessam o corpus, interessa agora examinar um aspecto específico desse funcionamento: o modo como os enunciados produzem um sujeito que se relaciona consigo mesmo, tomando a si próprio como objeto de intervenção.

Esse movimento pode ser observado na formulação da Competência Geral 8: “Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional” (BRASIL, 2018, Competência Geral 8), reproduzida no Documento Curricular para Goiás – versão ampliada

(GOIÁS, 2019, Competência Geral 8) e condensada no Documento Curricular para Goiás – Etapa Ensino Médio: “Conhecer-se e cuidar da saúde física e emocional” (GOIÁS, 2021, Competência Geral 8).

Diferentemente de enunciados centrados na ação externa, aqui o foco desloca-se para uma relação reflexiva. A presença do pronome “-se” em “conhecer-se” indica que o sujeito é simultaneamente aquele que age e aquele sobre quem a ação recai. Essa duplicação enunciativa instaura um regime no qual o indivíduo se torna objeto de saber e de intervenção.

Não se trata apenas de uma orientação pedagógica, mas da produção de um campo de visibilidade sobre o próprio sujeito. Ao ser convocado a “conhecer-se”, o indivíduo é inserido em uma dinâmica de auto-observação permanente, na qual deve identificar, avaliar e regular suas disposições internas. Esse funcionamento aproxima-se do que Michel Foucault (2008a) descreve como constituição do sujeito por meio de práticas de si, nas quais o indivíduo é levado a operar sobre si mesmo segundo determinadas normas.

A continuidade do enunciado — “apreciar-se” e “cuidar” — reforça essa dinâmica ao articular conhecimento, valorização e intervenção. O cuidado, nesse contexto, não aparece como relação com o outro, mas como prática dirigida ao próprio indivíduo, indicando uma interiorização das exigências normativas.

Esse mesmo funcionamento pode ser observado na Competência Geral 7, quando se afirma: “Argumentar [...] com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta” (BRASIL, 2018, Competência Geral 7), reproduzido no DC-GO Ampliado (GOIÁS, 2019, Competência Geral 7).

A inclusão do “cuidado de si mesmo” insere explicitamente o sujeito em uma relação ética consigo. No entanto, diferentemente da tradição clássica do cuidado de si, aqui essa relação aparece articulada a um conjunto de competências avaliáveis, sendo incorporada ao campo da normatividade curricular.

Esse deslocamento evidencia que o sujeito não apenas deve agir corretamente, mas deve vigiar e regular a si mesmo, antecipando e corrigindo suas condutas. Trata-se de um funcionamento no qual o poder não opera prioritariamente por imposição externa, mas por meio da internalização de critérios de avaliação.

Na Competência Geral 6, esse movimento assume a forma de decisão individual: “fazer escolhas alinhadas [...] ao seu projeto de vida” (BRASIL, 2018, Competência Geral 6), reproduzido no DC-GO Ampliado (GOIÁS, 2019, Competência Geral 6) e condensado no DC-GOEM (GOIÁS, 2021, Competência Geral 6).

A expressão “fazer escolhas” desloca o foco da norma para a decisão do sujeito, que passa a ser concebido como responsável por orientar sua trajetória. O “projeto de vida” funciona, nesse contexto, como tecnologia discursiva que organiza o futuro como campo de planejamento individual.

Esse modo de funcionamento pode ser compreendido a partir da forma como a racionalidade neoliberal reorganiza a relação entre sujeito e norma. Conforme argumenta Wendy Brown (2019), o neoliberalismo não se limita a um conjunto de políticas econômicas, mas opera como uma forma de razão que redefine o próprio sujeito, convertendo-o em agente responsável por sua valorização contínua. Nesse sentido, não se trata apenas de atribuir responsabilidades ao indivíduo, mas de produzir um tipo de sujeito que se compreende a si mesmo a partir da lógica da responsabilidade.

Essa reconfiguração implica que dimensões anteriormente inscritas no plano coletivo — como trajetórias sociais, condições de vida e processos educativos — passam a ser interpretadas como resultado de decisões individuais. Nos enunciados analisados, essa lógica se manifesta na centralidade atribuída à escolha, ao projeto e à gestão de si, deslocando o foco das condições de possibilidade para a conduta do sujeito.

É nesse ponto que a análise se articula à formulação de Pierre Dardot e Christian Laval (2016), para quem o neoliberalismo institui um novo princípio de governo baseado na concorrência generalizada. Nessa perspectiva, o sujeito não é apenas livre para escolher, mas é permanentemente convocado a se conduzir como uma unidade produtiva, orientando suas ações segundo critérios de eficiência, desempenho e investimento em si.

Nos documentos curriculares, esse princípio não aparece explicitamente nomeado, mas se materializa na forma como o sujeito é convocado a organizar sua vida como um campo de intervenção contínua. A referência ao “projeto de vida”, por exemplo, não apenas orienta uma prática pedagógica, mas introduz uma temporalidade específica, na qual o futuro é antecipado como objeto de cálculo e planejamento individual.

Essa racionalidade também atravessa a dimensão afetiva. Ao incorporar a “saúde emocional” como objeto de cuidado, o discurso curricular não apenas amplia o escopo das competências, mas redefine os afetos como algo a ser administrado. As emoções deixam de ser compreendidas como experiências situadas em relações sociais e passam a ser tratadas como variáveis internas, suscetíveis de regulação pelo próprio sujeito.

Nesse sentido, a análise aproxima-se da leitura de Byung-Chul Han (2015), que descreve a passagem de uma sociedade disciplinar para uma sociedade do desempenho, na qual a coerção não se exerce predominantemente por meio da proibição, mas pela exigência de

produtividade. O sujeito, nesse contexto, não se percebe como submetido a uma norma externa, mas como livre para se otimizar, o que intensifica os mecanismos de autoexploração.

Aplicado ao corpus, esse deslocamento permite compreender que os enunciados não operam apenas como prescrições externas, mas como dispositivos que produzem um sujeito que se autoavalia, se compara e se regula continuamente. A interiorização das normas não elimina o poder, mas o torna mais difuso, na medida em que o próprio sujeito passa a exercer sobre si as exigências do discurso.

Dessa forma, o que está em jogo não é apenas a presença de competências voltadas à autorregulação, mas a constituição de um regime de subjetivação no qual o indivíduo se torna o principal operador de sua própria condução. A autogestão, nesse contexto, deixa de ser uma habilidade específica e passa a funcionar como eixo organizador das práticas e dos sentidos que estruturam o discurso curricular contemporâneo.

7.3 Afetos e emoções como objetos legítimos do discurso curricular

Se, nos itens anteriores, a análise evidenciou a estabilidade das formas enunciativas e a centralidade da relação do sujeito consigo mesmo, interessa agora examinar um deslocamento específico que atravessa o corpus: a constituição dos afetos e das emoções como objetos legítimos de saber, intervenção e regulação no interior do discurso curricular.

Esse movimento pode ser observado na forma como os documentos incorporam explicitamente a dimensão emocional como parte constitutiva da formação escolar. Na Competência Geral 8, por exemplo, afirma-se: “Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional” (BRASIL, 2018, Competência Geral 8), reproduzida no DC-GO Ampliado (GOIÁS, 2019) e condensada no DC-GOEM (GOIÁS, 2021).

Diferentemente de formulações centradas exclusivamente em dimensões cognitivas ou comportamentais, esse enunciado introduz a “saúde emocional” como domínio explícito de intervenção pedagógica. Não se trata apenas de reconhecer a existência dos afetos, mas de inscrevê-los em um regime discursivo que os torna nomeáveis, avaliáveis e passíveis de cuidado.

Esse mesmo deslocamento pode ser observado na Competência Geral 4, ao incluir: “sentimentos” como parte das práticas de expressão e comunicação (BRASIL, 2018, Competência Geral 4), mantida nos documentos goianos.

A presença reiterada de termos como “emoções”, “sentimentos”, “empatia” e “resiliência” indica que o discurso curricular não apenas reconhece a dimensão afetiva, mas a

reorganiza como campo de saber. Os afetos deixam de aparecer como experiências contingentes e passam a ser tratados como elementos estruturantes da formação do sujeito.

Esse processo pode ser compreendido, em termos foucaultianos, como a constituição de um novo domínio de enunciabilidade, no qual certos aspectos da experiência — antes dispersos ou não tematizados — passam a ser objeto de discurso sistemático. Conforme Michel Foucault (2008a), não é a existência dos fenômenos que os torna objetos de saber, mas as condições históricas que permitem que sejam nomeados, descritos e organizados discursivamente.

No caso do corpus analisado, o que se observa é a emergência de um campo no qual as emoções são capturadas por uma gramática pedagógica e psicológica que as torna inteligíveis e operáveis. Essa transformação não ocorre de forma isolada, mas se articula às racionalidades já descritas nos capítulos anteriores, especialmente àquelas que vinculam educação, desempenho e gestão da vida.

Como discutido na seção 5 desta dissertação, esse movimento está diretamente relacionado ao processo de psicologização e economização da vida social, no qual dimensões subjetivas passam a ser tratadas como variáveis mensuráveis e passíveis de intervenção. Nesse sentido, a análise dialoga com Wendy Brown (2019), ao evidenciar como aspectos da vida antes compreendidos em termos sociais ou relacionais são reconfigurados como atributos individuais.

Ao mesmo tempo, a incorporação dos afetos ao currículo se articula à lógica da performatividade descrita por Byung-Chul Han (2015), na qual o sujeito é continuamente convocado a otimizar suas capacidades, incluindo suas disposições emocionais. Nesse contexto, emoções como resiliência, empatia e autocontrole não aparecem apenas como qualidades desejáveis, mas como exigências normativas.

Essa reorganização implica uma mudança no estatuto dos afetos: eles deixam de ser compreendidos como dimensões da experiência para se tornarem objetos de intervenção pedagógica. O discurso curricular, ao nomeá-los, classificá-los e integrá-los às competências, institui um campo no qual as emoções devem ser desenvolvidas, monitoradas e ajustadas.

Esse funcionamento torna-se ainda mais evidente quando articulado à matriz do Instituto Ayrton Senna, analisada anteriormente, na qual as emoções são sistematizadas em macro e microcompetências, convertendo disposições subjetivas em categorias operacionais e avaliáveis. Embora essa sistematização seja aprofundada no item seguinte, já é possível observar aqui que o discurso curricular prepara o terreno para essa formalização ao legitimar os afetos como objeto de conhecimento.

Dessa forma, o que está em jogo não é apenas a presença das emoções no currículo, mas sua transformação em domínio regulado por saberes especializados. Os afetos tornam-se parte

de um campo de intervenção que atravessa práticas pedagógicas, avaliações e expectativas de conduta.

Assim, a análise permite afirmar que o discurso das competências socioemocionais participa da constituição de um regime no qual emoções, sentimentos e disposições afetivas são incorporados como elementos centrais da formação escolar, funcionando como objetos legítimos de saber e de governo. Nesse sentido, o currículo não apenas orienta aprendizagens, mas intervém diretamente na produção de modos de sentir, configurando-se como tecnologia de regulação da vida emocional dos sujeitos escolares.

7.4 Instituto Ayrton Senna e intensificação técnico-científica do discurso socioemocional

Se, no item anterior, foi possível observar a constituição dos afetos e das emoções como objetos legítimos do discurso curricular, interessa agora examinar um deslocamento decisivo: a transformação desses afetos em unidades classificáveis, mensuráveis e operacionalizáveis por meio da matriz de competências socioemocionais proposta pelo Instituto Ayrton Senna.

Essa transformação se materializa no **QUADRO DAS MACRO E MICROCOMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS DO INSTITUTO AYRTON SENNA** (cf. Anexo D), no qual as disposições subjetivas são organizadas em blocos categorizados:

“**AUTOGESTÃO:** Determinação; Organização; Foco; Persistência; Responsabilidade.
ENGAJAMENTO COM OS OUTROS: Iniciativa social; Assertividade; Entusiasmo.
AMABILIDADE: Empatia; Respeito; Confiança.
RESILIÊNCIA EMOCIONAL: Tolerância ao estresse; Autoconfiança; Tolerância à frustração.
ABERTURA AO NOVO: Curiosidade para aprender; Imaginação criativa; Interesse artístico.”
(INSTITUTO AYRTON SENNA, 2023).

Ainda que a transcrição apresente os termos de forma linear, a organização original do quadro se dá por meio de uma disposição espacial em colunas, conforme apresentado no Anexo D, na qual cada macrocompetência funciona como um bloco visual autônomo. Essa configuração introduz uma dimensão relevante para a análise, na medida em que os sentidos não são produzidos apenas pela sequência linguística, mas também pela organização gráfica dos enunciados.

Do ponto de vista linguístico, destaca-se a ausência de formas verbais. A matriz é composta exclusivamente por sintagmas nominais — “Determinação”, “Empatia”,

“Autoconfiança”, “Tolerância ao estresse” — o que implica a eliminação da dimensão processual da linguagem. Diferentemente dos enunciados da BNCC, estruturados por verbos no infinitivo, aqui não se prescrevem ações, mas se estabelecem atributos. Esse funcionamento produz um efeito de ontologização das competências, na medida em que as disposições são apresentadas como qualidades constitutivas do sujeito.

A organização vertical das microcompetências no interior de cada bloco configura um efeito de serialização, no qual os termos são apresentados como unidades discretas e equivalentes. A ausência de conectores e de relações sintáticas explícitas reforça essa equivalência, permitindo que cada elemento seja isolado e tratado como unidade independente.

Simultaneamente, a presença das macrocompetências — “AUTOGESTÃO”, “AMABILIDADE”, “RESILIÊNCIA EMOCIONAL”, entre outras — estabelece uma estrutura hierárquica e taxonômica, na qual os elementos são organizados por relações de pertencimento. Essa dupla organização — visual e classificatória — aproxima o quadro de modelos científicos de categorização.

Outro aspecto relevante é a presença de construções nominais complexas, como “Tolerância ao estresse” e “Curiosidade para aprender”. Essas formações produzem um efeito de especialização semântica, conferindo aos termos um caráter técnico e aproximando-os de uma terminologia psicológica.

Além disso, observa-se a predominância de substantivos que remetem a disposições internas — “Confiança”, “Persistência”, “Responsabilidade” — que, ao serem organizados dessa forma, passam a funcionar como categorias descritivas do sujeito, passíveis de identificação e comparação.

Esse conjunto de operações — nominalização, serialização, categorização hierárquica e especialização lexical — evidencia a passagem de um discurso normativo para um discurso técnico. As competências deixam de ser apenas orientações formativas e passam a integrar um sistema classificatório que permite sua descrição sistemática e sua eventual mensuração.

Esse funcionamento pode ser compreendido à luz da noção de governamentalidade proposta por Michel Foucault (2008c), na medida em que a produção de saberes sobre os indivíduos constitui condição para a condução de suas condutas. Ao organizar os afetos em categorias estáveis e visualmente delimitadas, a matriz torna possível sua inscrição em práticas de avaliação, monitoramento e intervenção.

Ao mesmo tempo, a estrutura classificatória aproxima-se da lógica do exame descrita por Michel Foucault (1987), na qual o sujeito é simultaneamente objeto de conhecimento e alvo

de comparação. As competências socioemocionais tornam-se, assim, passíveis de mensuração diferencial.

Essa racionalidade também se articula à análise de Wendy Brown (2019), ao evidenciar a transformação da subjetividade em campo de responsabilização individual, bem como à formulação de Pierre Dardot e Christian Laval (2016), na qual o sujeito é produzido como unidade que deve gerir continuamente suas capacidades.

Por fim, esse funcionamento encontra ressonância na análise de Byung-Chul Han (2015), segundo a qual a sociedade contemporânea se caracteriza pela internalização das exigências de desempenho, estendidas, nesse caso, à esfera afetiva.

Dessa forma, a análise evidencia que a matriz do Instituto Ayrton Senna intensifica o discurso socioemocional ao introduzir uma gramática técnico-classificatória que transforma disposições subjetivas em unidades discursivas estabilizadas, passíveis de observação, comparação e intervenção, consolidando-se como dispositivo central na produção de sujeitos governáveis no interior do currículo contemporâneo.

7.5 O currículo como tecnologia emocional de governo

A análise desenvolvida ao longo deste capítulo não incide sobre o currículo em sua totalidade, nem sobre a organização dos conteúdos escolares que ele também comporta, mas sobre um recorte específico: o funcionamento discursivo das competências socioemocionais. Trata-se, portanto, de deslocar o olhar da dimensão conteudística para os modos pelos quais determinados enunciados produzem efeitos de saber, normatividade e subjetivação.

Nesse sentido, o currículo é aqui apreendido não como simples instrumento de organização do ensino, mas como um dispositivo que articula práticas discursivas, saberes especializados e formas de condução das condutas. O que se analisa não é o que o currículo ensina em termos de conteúdos, mas o que ele torna possível dizer, pensar e fazer em relação ao sujeito escolar.

A partir das materialidades examinadas, observa-se a constituição de um domínio específico — o socioemocional — que passa a ser nomeado, descrito e organizado como campo legítimo de intervenção. Esse domínio não se apresenta como externo ao processo educativo, mas como parte integrante das expectativas formativas, incidindo diretamente sobre modos de agir, sentir e relacionar-se.

Essa configuração pode ser compreendida à luz da noção de governamentalidade proposta por Michel Foucault (2008c), na medida em que o governo das condutas se realiza por

meio da produção de saberes que tornam os sujeitos inteligíveis e passíveis de regulação. No corpus analisado, essa inteligibilidade se constrói a partir da delimitação e organização das disposições socioemocionais como objeto de conhecimento e intervenção.

Ao serem formuladas como competências, essas disposições passam a integrar um regime discursivo que define não apenas o que deve ser desenvolvido, mas também como o sujeito deve se relacionar consigo mesmo. Trata-se de um funcionamento no qual a condução das condutas se desloca para o interior do próprio sujeito, que é interpelado a conhecer-se, avaliar-se e ajustar-se continuamente.

Esse processo se articula à racionalidade analisada por Wendy Brown (2019), ao evidenciar a centralidade da responsabilização individual. No entanto, no caso do discurso curricular, essa responsabilização não se apresenta como imposição externa, mas como efeito das próprias formas enunciativas que organizam o campo das competências.

Ao mesmo tempo, a estruturação das competências em termos classificatórios e operacionais aproxima-se da lógica descrita por Pierre Dardot e Christian Laval (2016), na qual o sujeito é produzido como unidade que deve gerir suas próprias capacidades. A dimensão socioemocional, nesse contexto, não aparece como complementar, mas como parte constitutiva desse processo de gestão de si.

Essa forma de funcionamento encontra ressonância na análise de Byung-Chul Han (2015), na medida em que as exigências de regulação e aprimoramento não se impõem apenas externamente, mas são incorporadas pelo sujeito como princípio de orientação de suas práticas.

Dessa forma, o que se evidencia não é uma transformação do currículo em sua totalidade, mas a emergência de um campo específico no qual a vida socioemocional é tornada objeto de saber e de intervenção. Ao mobilizar determinadas formas linguísticas, organizar classificações e definir parâmetros de conduta, o discurso das competências participa da produção de sujeitos que se reconhecem como responsáveis por gerir suas próprias disposições.

Assim, o currículo, considerado a partir desse recorte, pode ser compreendido como um dispositivo que opera sobre a vida socioemocional ao produzir condições discursivas nas quais determinados modos de ser, sentir e agir se tornam possíveis, legítimos e desejáveis. Não se trata, portanto, de substituir a dimensão dos conteúdos, mas de evidenciar como, no interior do próprio currículo, se constitui um domínio específico de governo das condutas, centrado na relação do sujeito consigo mesmo.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objeto desta pesquisa consistiu em descrever e analisar o funcionamento discursivo das competências socioemocionais na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no Documento Curricular para Goiás – versão ampliada, no Documento Curricular para Goiás – Etapa Ensino Médio e na matriz de macro e microcompetências socioemocionais do Instituto Ayrton Senna, buscando compreender como tais enunciados se constituem, se estabilizam e produzem efeitos de poder e de subjetivação no interior das políticas curriculares contemporâneas. Nesse sentido, esses documentos foram tomados como materialidades discursivas historicamente situadas, dotadas de força normativa e articuladas na produção de um regime de saber que incide sobre a formação de estudantes e professores no campo educacional.

Inscrita no campo da Análise do Discurso de orientação foucaultiana, esta investigação adotou a arqueogenealogia como estratégia teórico-metodológica, articulando a descrição das regularidades enunciativas à problematização dos dispositivos de poder que sustentam a emergência, a circulação e a operacionalização do discurso socioemocional nesses documentos curriculares. Em consonância com a recusa foucaultiana aos sistemas explicativos totalizantes, não se buscou estabelecer relações causais lineares nem atribuir intencionalidades a agentes ou instituições específicas, mas descrever as condições de possibilidade que tornaram esses discursos legítimos, naturalizados e governáveis no interior das políticas educacionais. Tratou-se, assim, de compreender como essas materialidades discursivas participaram da constituição de um regime de saber que tornou inteligíveis determinadas formas de pensar a educação e, ao mesmo tempo, incidiu na produção de modos de subjetivação de estudantes e professores, orientando práticas, expectativas e formas de condução das condutas no espaço escolar.

A análise evidenciou que as competências socioemocionais se organizaram discursivamente em torno de noções como autonomia, protagonismo, autorregulação, resiliência e responsabilidade individual. Tais enunciados produziram o efeito de um sujeito escolar concebido como capaz — e responsável — por gerir a si mesmo, seus afetos e seus percursos formativos de maneira autônoma. Esse efeito incidiu tanto sobre estudantes quanto sobre professores, na medida em que ambos foram interpelados a assumir a gestão de suas condutas, emoções e desempenhos no interior do espaço escolar. Essa configuração aproximou-se do que Dardot e Laval (2016) conceituam como neossujeito: um sujeito permanentemente convocado a conduzir-se como empresa de si, responsabilizando-se pela otimização contínua de seu desempenho e pela administração individual de seus próprios riscos.

Nessa mesma direção, Brown (2019) demonstrou que o neoliberalismo deve ser compreendido como uma racionalidade normativa que reconfigurou profundamente os modos de subjetivação, convertendo indivíduos em capitais humanos e deslocando para o plano individual responsabilidades anteriormente situadas no âmbito coletivo e institucional. Esse deslocamento implicou, ainda, efeitos significativos sobre a própria vida democrática, na medida em que produziu um esvaziamento progressivo da esfera pública como espaço de deliberação coletiva, ao mesmo tempo em que redefiniu os sujeitos políticos como agentes econômicos orientados por lógicas de investimento, desempenho e competitividade. Nesse processo, valores como igualdade, participação e bem comum foram progressivamente reconfigurados, passando a ser subordinados a critérios de eficiência, produtividade e responsabilização individual.

Tal reconfiguração não se deu por supressão direta das formas democráticas, mas por sua rearticulação interna, na qual práticas e discursos democráticos passaram a coexistir com racionalidades que limitam suas condições efetivas de exercício. À luz dessa perspectiva, o discurso das competências socioemocionais pôde ser compreendido como uma tecnologia discursiva que psicologizou e individualizou problemas estruturais da educação, traduzindo desigualdades históricas, precariedades institucionais e limitações materiais em demandas por autocontrole emocional, adaptabilidade e resiliência.

Nesse contexto, as tensões entre a dimensão normativa do discurso curricular e as condições concretas de sua efetivação tornaram-se particularmente evidentes. Como analisaram Fernandes e Farias (2021, p. 725), ao examinarem o conceito de autonomia na BNCC, observou-se uma distância significativa entre a retórica normativa e as condições reais de implementação, uma vez que o documento apresenta formulações que “[...] nem de longe se aproximariam das condições de execução apresentadas em grande parte das escolas brasileiras, sobretudo as públicas”. Os autores indicaram, ainda, que o discurso participativo e dialógico anunciado pelo currículo tendeu a coexistir com práticas institucionais que limitaram a autonomia docente e reduziram as possibilidades efetivas de intervenção crítica no cotidiano escolar.

Essa tensão pôde ser compreendida, à luz do percurso analítico desenvolvido, não como contradição externa ao discurso, mas como efeito de seu próprio funcionamento. Ao mesmo tempo em que a autonomia foi enunciada como valor central, sua operacionalização ocorreu em um contexto marcado pela intensificação da responsabilização individual e pela regulação das condutas, o que contribuiu para restringir suas condições de realização. Nesse sentido, a autonomia apresentou-se menos como prática efetiva e mais como princípio normativo que

orientou e modulou comportamentos, inscrevendo-se em uma racionalidade que, ao privilegiar o indivíduo, deslocou e atenuou as dimensões coletivas e institucionais da ação educativa.

Foi nesse ponto que os resultados desta pesquisa permitiram compreender a autonomia socioemocional menos como uma condição efetivamente garantida e mais como um efeito discursivo regulador. Em continuidade às tensões anteriormente destacadas, essa autonomia não se apresentou como prática plenamente realizável, mas como horizonte normativo que orientou expectativas e condutas no interior do espaço escolar. Tratou-se de uma autonomia que, embora enunciada como valor desejável, operou sob formas sutis de controle, responsabilização e modulação da conduta, articulando-se aos dispositivos institucionais que incidem sobre estudantes e professores.

Essa leitura convergiu com a análise de Byung-Chul Han (2015), para quem a sociedade contemporânea se organizou como uma sociedade do desempenho, na qual os sujeitos, acreditando-se livres, submeteram-se voluntariamente a regimes intensificados de autoexigência, autoexploração e vigilância de si. Nesse sentido, a autonomia socioemocional pôde ser compreendida como parte de um regime no qual a liberdade não se opôs ao controle, mas constituiu a própria forma de sua operação, na medida em que os sujeitos foram levados a internalizar as exigências que orientaram suas condutas.

Essa racionalidade torna-se particularmente visível quando se observam as práticas institucionais que atravessam a experiência escolar na rede pública estadual de Goiás. No caso dos estudantes, o Programa Bolsa Estudo¹ opera como uma modalidade de transferência condicionada, cuja manutenção está vinculada ao cumprimento de critérios de frequência e desempenho escolar. À luz do percurso analítico desenvolvido, tais condicionalidades podem ser compreendidas como mecanismos de regulação da permanência escolar, que incidem diretamente sobre os modos de participação e de engajamento dos estudantes, tensionando a autonomia discursivamente enunciada.

De modo análogo, no que se refere ao trabalho docente, a Gratificação de Estímulo à Efetiva Regência de Classe (GEERC)² configura-se como um dispositivo de regulação das condutas profissionais. Trata-se de uma gratificação de caráter temporário e não incorporável ao vencimento-base, condicionada ao exercício contínuo da docência em sala de aula. A

¹ O Programa Bolsa Estudo (GO) é instituído pela Lei nº 21.162, de 29 de dezembro de 2021, regulamentada pelo Decreto nº 10.023/2022, no âmbito da Secretaria de Estado da Educação de Goiás (Goiás, 2021).

² A Gratificação de Estímulo à Efetiva Regência de Classe foi criada pela Lei nº 21.793, de 17 de fevereiro de 2023, com regulamentação anual por decreto do Poder Executivo estadual (Decreto nº 10.645/2025). (Goiás, 2023).

previsão de descontos integrais em casos de afastamento, ainda que amparados por justificativa médica, produz efeitos concretos sobre a assiduidade, a permanência e a autovigilância docente, reforçando a lógica da responsabilização individual e da autoexigência descrita por Han (2017).

A esse conjunto soma-se o Bônus por Resultado³, pago anualmente aos servidores da educação que atendem a critérios específicos definidos pela gestão estadual. Ao atrelar reconhecimento financeiro ao cumprimento de metas e indicadores institucionais, esse mecanismo reforça a racionalidade performativa e concorrencial analisada por Dardot e Laval (2016), intensificando a produção de sujeitos permanentemente avaliáveis, comparáveis e ajustáveis às normas de desempenho.

Esse cenário de intensificação da responsabilização individual e de gestão performativa do trabalho docente encontra ressonância, ainda, em controvérsias públicas recentemente noticiadas no âmbito da administração educacional goiana. Reportagens veiculadas na imprensa e manifestações de entidades representativas da categoria docente registraram conflitos envolvendo a condução da Secretaria de Estado da Educação, sob a gestão de Fátima Gavioli, nos quais falas e práticas administrativas foram interpretadas por sindicatos e parlamentares como formas de constrangimento institucional e qualificadas, por esses atores, como assédio moral no âmbito da gestão educacional.

Nesse contexto, observou-se, ainda, um deslocamento nas formas de organização coletiva do trabalho docente, na medida em que a ênfase na responsabilização individual e na gestão performativa tende a reconfigurar os modos de atuação de instâncias coletivas, como os sindicatos. As próprias controvérsias registradas — nas quais entidades representativas aparecem como mediadoras e denunciadoras de práticas qualificadas como “assédio moral institucional” (JORNAL OPÇÃO, 2023) — evidenciam tensões em torno das condições de exercício da ação coletiva.

À luz do percurso analítico desenvolvido, tais movimentos puderam ser compreendidos como efeitos de um regime no qual a centralidade atribuída ao desempenho individual, à avaliação contínua e à autorregulação tende a deslocar o foco das dinâmicas coletivas para a gestão de si, produzindo, ainda que de forma não linear, uma atenuação relativa da força política das formas coletivas de organização. Nesse sentido, o enfraquecimento dessas instâncias não se apresentou como supressão direta, mas como efeito difuso de uma racionalidade que privilegia a individualização das responsabilidades e a interiorização das normas.

³ O Bônus por Resultado foi autorizado pela Lei nº 22.649, de 30 de abril de 2024, regulamentado por decreto do Poder Executivo estadual (ex.: Decreto nº 10.684/2025). (Goiás, 2024).

Tais episódios deram origem a protestos públicos e a representações encaminhadas a instâncias de controle, evidenciando as tensões entre o discurso oficial de valorização da autonomia, do protagonismo e do engajamento docente e as condições concretas de exercício do trabalho na rede pública estadual. Sem atribuir causalidade ou intencionalidade a agentes específicos, o registro dessas controvérsias permite compreender como práticas discursivas e administrativas podem operar como dispositivos de poder que modulam condutas, produzem efeitos de sujeição e reforçam dinâmicas de responsabilização individual no interior das políticas educacionais contemporâneas.

Em conjunto, essas práticas permitem compreender que a autonomia mobilizada no discurso curricular não se traduz em autonomia substantiva, mas opera como uma autonomia regulada e funcional, coerente com a produção do neossujeito neoliberal e com a lógica da sociedade do desempenho. Trata-se, portanto, de uma autonomia que legitima a responsabilização individual de estudantes e professores, ao mesmo tempo em que obscurece as determinações estruturais, institucionais e materiais que atravessam a educação pública.

Essa dinâmica permite, ainda, compreender os efeitos subjetivos produzidos por esse regime discursivo, particularmente no que se refere às formas de adoecimento que emergem no interior dessa racionalidade. Conforme analisa Byung-Chul Han (2015), a sociedade contemporânea deixa de operar predominantemente sob a lógica da negatividade — marcada pela proibição e pela repressão — para organizar-se a partir de uma positividade excessiva, na qual os sujeitos são continuamente convocados a produzir, performar e superar a si mesmos. Nesse contexto, as patologias predominantes não se configuram mais como efeitos da repressão, mas do excesso de desempenho, manifestando-se em formas como esgotamento, exaustão, depressão e síndrome de burnout, compreendidas como expressões de um sujeito que se explora a si mesmo sob a ilusão de autonomia.

Em conjunto, essas práticas permitem compreender que a autonomia mobilizada no discurso curricular não se traduz em autonomia substantiva, mas opera como uma autonomia regulada e funcional, coerente com a produção do neossujeito neoliberal e com a lógica da sociedade do desempenho. Trata-se, portanto, de uma autonomia que legitima a responsabilização individual de estudantes e professores, ao mesmo tempo em que obscurece as determinações estruturais, institucionais e materiais que atravessam a educação pública. Nesse processo, a atuação de instâncias como o Instituto Ayrton Senna mostra-se particularmente relevante, na medida em que, ao sistematizar e operacionalizar as competências socioemocionais em matrizes avaliáveis e classificáveis, contribui para a tradução pedagógica de uma racionalidade que aproxima a formação escolar de lógicas gerenciais, nas quais

disposições subjetivas passam a ser organizadas, monitoradas e potencialmente otimizadas segundo critérios de desempenho.

Esse quadro evidencia, ainda, uma contradição constitutiva da racionalidade neoliberal no campo educacional: ao mesmo tempo em que se enuncia a centralidade do cuidado, do bem-estar e do desenvolvimento integral, intensificam-se exigências de desempenho, monitoramento e autogestão que incidem diretamente sobre os sujeitos. Como analisa Byung-Chul Han (2015), trata-se de um regime no qual a exploração se interioriza, produzindo sujeitos que, ao se perceberem livres, tornam-se agentes de sua própria sobrecarga. Nessa lógica, formas de adoecimento como o esgotamento, a exaustão e o burnout não se apresentam como desvios, mas como efeitos possíveis de um funcionamento que exige desempenho contínuo e gestão permanente de si. Em diálogo com Pierre Dardot e Christian Laval (2016), é possível compreender que tais efeitos não são marginais, mas se inscrevem na própria produção do sujeito como “empresa de si”, responsável por otimizar suas capacidades e responder individualmente às demandas que lhe são impostas.

Conclui-se, assim, que a centralidade das competências socioemocionais na Base Nacional Comum Curricular, no Documento Curricular para Goiás – versão ampliada, no Documento Curricular para Goiás – Etapa Ensino Médio e na matriz de macro e microcompetências socioemocionais do Instituto Ayrton Senna não constitui um avanço pedagógico neutro, mas o efeito de uma racionalidade política específica que atravessa o campo educacional contemporâneo em diferentes escalas. Ao descrever o funcionamento discursivo dessas competências, esta dissertação evidenciou os modos pelos quais o currículo participa da produção de subjetividades orientadas pela responsabilização individual, pela autorregulação e pela adaptação contínua, abrindo espaço para problematizações acerca das políticas de responsabilização, das condições de trabalho docente e dos efeitos ético-políticos da gestão emocional na educação pública.

REFERÊNCIAS

ALEXANDRE, Diego Henrique. Competências socioemocionais: representações sociais de professores e estudantes do Ensino Médio. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estácio de Sá, Belo Horizonte, 2023.

ALEGO. Assembleia Legislativa Do Estado De Goiás. Deputado Mauro Rubem representa no MPT em desfavor da secretária da Educação Fátima Gavioli. Goiânia, 4 nov. 2024. Disponível em: <https://portal.al.go.leg.br/noticias-dos-gabinetes/149418/deputado-mauro-rubem-representa-no-mpt-em-desfavor-da-secretaria-da-educacao-fatima-gavioli>. Acesso em: 15 jul. 2025.

BROWN, Wendy. *Nas ruínas do neoliberalismo: a ascensão da política antidemocrática no Ocidente*. Tradução de Mario Antunes Marino; Eduardo Altheman C. Santos. São Paulo: Editora Filosófica Politeia, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília, DF. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Fórum internacional debate habilidades não cognitivas. Educação Básica, 24 mar. 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/20327-forum-internacional-debate-habilidades-nao-cognitivas>. Acesso em: 10 fev. 2021.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de; SILVA, Roberto Rafael Dias da. Currículos socioemocionais, habilidades do século XXI e o investimento econômico na educação: as novas políticas curriculares em exame. *Educ. rev.* [on-line], n. 63, p. 173-190, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/Zmk59Kk7hhDBbfQdYm4X7Gv/?lang=pt>. Acesso em: 24 jul. 2019.

CASTRO, Edgardo. *Introdução a Foucault*. Tradução de Beatriz de Almeida Magalhães. 1. ed., 1. reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. (Filô/Margens).

CIERVO, Tissia Joana Rodrigues. *A centralidade das competências socioemocionais nas políticas curriculares contemporâneas no Brasil*. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2019.

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

DELEUZE, Gilles. *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 1988.

DELORS, Jacques. *Educação, um tesouro a descobrir: relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 1998.

DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica – para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1985.

DUARTE, André. Biopolítica e resistência: o legado de Michel Foucault. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (org.). Figuras de Foucault. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 45-56.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008a.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. Aula inaugural no Collège de France pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. Tradução Salma Tannus Muchail. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. *Nascimento da biopolítica*. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

FOUCAULT, Michel. *Segurança, território, população*. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008c.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1987.

FURTADO, Lucília Dias. *Competências socioemocionais no currículo: tensões e disputas na rede pública do Distrito Federal*. 2025. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2025.

GOIÁS (Estado). Lei nº 21.162, de 29 de dezembro de 2021. Institui o Programa Bolsa Estudo no âmbito da Secretaria de Estado da Educação e dá outras providências. *Diário Oficial do Estado de Goiás*, Goiânia, 30 dez. 2021. [Regulamentada pelo Decreto nº 10.023, de 11 de julho de 2022].

GOIÁS (Estado). Lei nº 21.793, de 17 de fevereiro de 2023. Institui, na Secretaria de Estado da Educação, as gratificações que especifica; altera a Lei nº 13.909, de 25 de setembro de 2001, que dispõe sobre o Estatuto e o Plano de Cargos e Vencimentos do Pessoal do Magistério; e a Lei nº 20.917, de 21 de dezembro de 2020, que institui o Programa Educação Plena e Integral e dá outras providências. *Diário Oficial do Estado de Goiás*, Goiânia, 17 fev. 2023.

GOIÁS (Estado). Lei nº 22.649, de 30 de abril de 2024. Autoriza o Chefe do Poder Executivo a instituir na Secretaria de Estado da Educação o Bônus por Resultado no ano de 2024. Assembleia Legislativa do Estado de Goiás. *Diário Oficial do Estado de Goiás*, Goiânia, 2024.

GOIÁS (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Documento Curricular para Goiás - Ensino Fundamental - Anos Finais: versão ampliada. Goiânia: Seduc-GO, 2020a. Disponível em: <https://www.estude.emgoias.gov.br>. Acesso em: 5 jul. 2025.

GOIÁS (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Documento Curricular para Goiás – Etapa Ensino Médio. Goiânia: Seduc-GO, 2020b. Disponível em: https://docs.google.com/viewerng/viewer?url=https://www.estude.emgoias.gov.br/wp-content/uploads/2020/12/Documento_Curricular_Ensino_Medio_GO.pdf. Acesso em: 5 jul. 2025.

GOIÁS (Estado). Secretaria de Estado da Educação De Goiás. *Seduc fortalece o desenvolvimento de competências socioemocionais na rede estadual de ensino*. Goiânia, 2 jun. 2021. Disponível em: <https://goias.gov.br/educacao/seduc-fortalece-o-desenvolvimento-de-competencias-socioemocionais-na-rede-estadual/>. Acesso em: 5 jul. 2025.

GOIÁS (Estado). Secretaria de Estado da Educação. *Se Liga na Educação*: projeto visa o desenvolvimento de competências socioemocionais dos estudantes da rede estadual. Goiânia, 2022. Disponível em: <https://www.educacao.go.gov.br>. Acesso em: 6 jul. 2025.

HAN, Byung-Chul. *Sociedade do cansaço*. Tradução de Enio Paulo Giachini. Petrópolis: Vozes, 2015

IAS. Instituto Ayrton Senna. *Avaliação socioemocional*: uma proposta para medir as competências socioemocionais na educação básica. São Paulo, 2022. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/app/uploads/2022/12/instituto-ayrton-senna-avaliacao-socioemocional-1.pdf>. Acesso em: 6 jul. 2025.

IAS. Instituto Ayrton Senna. *Competências gerais da BNCC e o desenvolvimento integral*. Instituto Ayrton Senna, 2024. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/competencias-gerais-bncc/>. Acesso em: 5 jul. 2025.

IAS. Instituto Ayrton Senna. *Mapeamento inédito sobre competências socioemocionais de professores*. Instituto Ayrton Senna, 2024. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/instituto-ayrton-senna-e-secretaria-de-educacao-de-sao-paulo-divulgam-mapeamento-inedito-sobre-competencias-socioemocionais-de-professores/>. Acesso em: 5 jul. 2025.

IAS. Instituto Ayrton Senna. *Quem somos*. São Paulo, 2023. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/>. Acesso em: 6 jul. 2025.

MANFRÉ, Ademir Henrique. Escola, currículo e competências socioemocionais: uma nova governamentalidade? *Pensar Acadêmico*, Manhuaçu, v. 18, n. 2, p. 211-230, maio-ago. 2020.

METRÓPOLES. *GO*: professora é exonerada após questionar secretária da Educação em live. Brasília, 31 out. 2024. Disponível em: <https://www.metropoles.com/brasil/go-professora-demitida-apos-live-com-secretaria>. Acesso em: 15 jul. 2025.

OCDE. Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. *Avaliação de competências socioemocionais*: relatório SSES 2021. Brasília: Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico; Ministério da Educação, 2021. Disponível em: <https://www.oecd.org/education/sses-2021-report.htm>. Acesso em: 7 maio 2024.

OCDE. Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. *Projeto Educação 2030*: competências para o Futuro. Brasília: Organização para a Cooperação e

Desenvolvimento Econômico; Ministério da Educação, 2019. Disponível em: <https://www.oecd.org/education/2030-project/>. Acesso em: 7 maio 2024.

FARIAS, Rafael dos Reis; FERNANDES, Eliane Marquez da Fonseca. Linguagens, códigos e tecnologias na BNCC do ensino médio: análise do conceito de autonomia. *Fragmentos de Cultura*, Goiânia, v. 31, n. 4, p. 719–732, 2021.

REVISTA EDUCAÇÃO. Instituto Ayrton Senna aposta nas competências socioemocionais como chave da educação integral. São Paulo, 24 out. 2023. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2023/10/24/instituto-ayrton-senna-competencias-socioemocionais/>. Acesso em: 5 jul. 2025.

REVEL, Judith. *Foucault: conceitos essenciais*. São Carlos: Claraluz, 2005.

SANTOS, Jane Eire. *Competências socioemocionais na BNCC: contradições e disputas na formação humana*. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2023.

SILVA, Izabella Brito; NAKANO, Tatiana de Cássia. Modelo dos cinco grandes fatores da personalidade: análise de pesquisas. *Aval. psicol.*, Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 51-62, abr. 2011. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S167704712011000100006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 16 fev. 2025.

SILVA, Jucyelle C. *Competências socioemocionais e docência: concepções e práticas na educação básica*. 2024. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2024.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; LAPLANE, Adriana Lia Friszman de; MAGIOLINO, Lavinia Lopes Salomão; DAINÉZ, Débora. O problema da avaliação das habilidades socioemocionais como política pública: explicitando controvérsias e argumentos. Centro de Estudos Educação e Sociedade, Campinas, Brasil, *Educação & Sociedade*, v. 36, n. 130, enero-marzo, p. 219-242, 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602017000100173&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 24 jul. 2019.

SINTEGO. Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Goiás. *Nota pública sobre declarações da Secretaria de Estado da Educação*. Goiânia, 2024. Disponível em: <https://sintego.org.br>. Acesso em: 15 jul. 2025.

VEYNE, Paul. *Foucault, seu pensamento, sua pessoa*. São Paulo: Loyola, 2011.

ANEXO A – COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA DA BNCC

COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
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.

ANEXO B – APRESENTAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS GERAIS DA BNCC NO DC- GO AMPLIADO

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular

e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.

3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como

conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e de-

cisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

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.

ANEXO C – APRESENTAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS GERAIS DA BNCC NO DC-GOEM

COMPETÊNCIAS GERAIS DA NOVA BNCC

<p>1. Conhecimento Valorizar e utilizar os conhecimentos sobre o mundo físico, social, cultural e digital.</p>		<p>10. Responsabilidade e Cidadania Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação.</p>	
<p>2. Pensamento científico, crítico e criativo Exercitar a curiosidade intelectual e utilizar as ciências com criticidade e criatividade.</p>		<p>9. Empatia e Cooperação Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação.</p>	
<p>3. Repertório cultural Valorizar as diversas manifestações artísticas e culturais.</p>		<p>8. Autoconhecimento e autocuidado Conhecer-se, compreender-se na diversidade humana e apreciar-se.</p>	
<p>4. Comunicação Utilizar diferentes linguagens.</p>		<p>7. Argumentação Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis.</p>	
<p>5. Cultura Digital Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de forma crítica, significativa e ética.</p>		<p>6. Trabalho e Projeto de Vida Valorizar e apropriar-se de conhecimentos e experiências.</p>	

ANEXO D – QUADRO DAS MACRO E MICROCOMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS DO INSTITUTO AYRTON SENNA

As cinco macrocompetências e as 17 competências socioemocionais

