

**POR UMA ARQUEOLOGIA DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NO
PROJETO DE VIDA DO NOVO ENSINO MÉDIO**

FOR AN ARCHAEOLOGY OF SOCIO-EMOTIONAL COMPETENCIES IN THE LIFE
PROJECT OF THE BRAZILIAN HIGH SCHOOL

ARQUEOLOGÍA DE LAS COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES EN EL
PROYECTO DE VIDA DEL BACHILLERATO BRASILEÑO

Thâmara Soares de Moura¹ 0000-0002-4297-6058
Francisco Vieira da Silva² 0000-0003-4922-8826

¹ Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – Pau dos Ferros, Rio Grande do Norte, Brasil; thamarasoaresmoura@gmail.com

² Universidade Federal Rural do Semi-Árido – Caraúbas, Rio Grande do Norte, Brasil; francisco.vieiras@ufersa.edu.br

RESUMO:

Este artigo constitui um recorte de tese de doutorado, cujo propósito é investigar a atuação do Projeto de Vida (PV) enquanto estratégia psicopolítica do dispositivo escolar do Novo Ensino Médio (NEM). Considerando que as discussões em torno do NEM têm-se ampliado progressivamente nos debates acadêmicos, políticos e sociais do cenário educacional brasileiro, este escrito tem como foco principal rastrear a emergência e as curvas de visibilidade/enunciabilidade dos saberes e discursos que abarcam as competências socioemocionais no dispositivo do NEM, consideradas a pedra angular do PV. Teórico-metodologicamente, a pesquisa fundamenta-se no eixo arqueológico foucaultiano, de modo a estabelecer diálogos com outros estudiosos da área, tais como Abed (2014), Oliveira (2021), Laval (2019), Deleuze (1996), dentre outros. Além disso, analisa-se um *corpus* composto por cinco materialidades discursivas recortadas de documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM), o Referencial Curricular do Rio Grande do Norte para o Ensino Médio e a publicação de estudos elaborados pelo Instituto Ayrton Senna. A partir da análise, identificou-se que os discursos e saberes em torno das competências socioemocionais, ao serem convocados das áreas *psi* e das Ciências Sociais, promovem a renovação da arquitetura do dispositivo escolar do NEM, de modo a esquadriñar modos específicos e estratégicos de normatização para melhor atender às necessidades neoliberais hodiernas. Em termos deleuzianos, essa conjuntura desenha, no referido dispositivo, as linhas de visibilidade e de enunciabilidade que iluminam as normas psicossociais e trabalhistas direcionadas ao sujeito jovem no âmbito do NEM.

Palavras-chave: discurso; dispositivo; novo ensino médio; projeto de vida; competências socioemocionais.

ABSTRACT:

This article is an excerpt from a doctoral dissertation that aims to investigate the role of the Life Project (Projeto de Vida – PV) as a psychopolitical strategy within the school dispositif of the New High School (Novo Ensino Médio – NEM). Considering that discussions

surrounding the NEM have been progressively expanding in academic, political, and social debates within the Brazilian educational context, this paper primarily seeks to trace the emergence and the curves of visibility/enunciability of knowledges and discourses concerning socio-emotional competencies in the NEM *dispositif*, regarded as the cornerstone of the PV. Theoretically and methodologically, the research is grounded in Foucault's archaeological axis, establishing dialogues with scholars such as Abed (2014), Oliveira (2021), Laval (2019), and Deleuze (1996), among others. The analysis is based on a corpus composed of five discursive materialities selected from official documents, including the Common National Curriculum Base (BNCC), the National Curriculum Guidelines for High School (DCNEM), the High School Curriculum Framework of Rio Grande do Norte, and studies published by the Ayrton Senna Institute. The analysis reveals that discourses and knowledges on socio-emotional competencies—summoned from the “psy” field and the Social Sciences—promote a renewal in the architecture of the NEM school *dispositif*, configuring specific and strategic modes of normalization that serve the demands of contemporary neoliberal rationality. In Deleuzian terms, this conjuncture outlines, within the *dispositif*, lines of visibility and enunciability that illuminate psychosocial and labor norms directed at the young subject within the NEM context.

Keywords: discourse; *dispositif*; brazilian new high school; life project; socio-emotional competencies.

RESUMEN:

Esta investigación forma parte de una tesis doctoral en curso que tiene como objetivo analizar el *Proyecto de Vida* (PV) como una estrategia psicopolítica en el *dispositivo* escolar del *Nuevo Bachillerato Brasileño* (Novo Ensino Médio – NEM). En un contexto donde los debates sobre el NEM se intensifican en los campos académico, político y social, el estudio se enfoca en rastrear las condiciones de emergencia de saberes y discursos relacionados con las *competencias socioemocionales*, consideradas la base estructural del PV. Metodológicamente, la investigación se apoya en el eje arqueológico de Michel Foucault y dialoga con autores como Abed (2014), Oliveira (2021) Deleuze (1996) y Laval (2019). El corpus analizado está compuesto por cinco materialidades discursivas seleccionadas de documentos oficiales: la *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC), las *Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio* (DCNEM), el *Referencial Curricular* del estado de Rio Grande do Norte y estudios publicados por el Instituto Ayrton Senna. Se identificó que los discursos sobre las competencias socioemocionales, al ser incorporados desde las disciplinas *psi* y las Ciencias Sociales, reconfiguran la arquitectura del *dispositivo* escolar del NEM. Esta reconfiguración establece formas estratégicas de normalización orientadas a las exigencias del neoliberalismo contemporáneo. Desde una perspectiva deleuziana, se observa cómo el *dispositivo* del NEM produce líneas de visibilidad y regímenes de enunciación que iluminan normas psicosociales y laborales dirigidas al sujeto joven, promoviendo una gubernamentalidad que busca moldear su conducta en consonancia con los intereses del presente.

Palabras clave: discurso; dispositivo; nuevo bachillerato brasileño; proyecto de vida; competencias socioemocionales.

Introdução

Em virtude das demandas (e inconstâncias) do mercado neoliberal, a formação de sujeitos cada vez mais adaptáveis, resilientes e protagonistas tem-se tornado a tônica deste

sistema. Para isso, a necessidade de preparação não só do corpo físico, mas, também, do constructo psicológico tornou-se uma das principais práticas de intervenção. Assim, para melhor atender a tais necessidades, a instituição escolar (e o dispositivo a ela concernente) vem passando por algumas reformulações, com vistas a produzir e aperfeiçoar os corpos sob moldes específicos, tendo como estratégia principal o investimento nos sujeitos jovens. Um exemplo disso no contexto brasileiro contemporâneo é a inclusão das competências socioemocionais nas (re)formulações do Novo Ensino Médio – NEM mediante o eixo do Projeto de Vida – PV¹.

Ao considerar que essa reforma tem por objetivo normatizar, governar e subjetivar os corpos, os comportamentos e as mentes dos sujeitos jovens em prol das dinâmicas socioeconômicas acima aludidas, entendemos que o NEM se porta como a própria atualização contemporânea do dispositivo escolar, de forma que a abordagem das competências socioemocionais no PV se configura como a pedra angular desta transformação.

No intento de compreender estas transmutações, as quais são recentes e singulares no dispositivo escolar brasileiro, este estudo tem como objetivo mapear e delinear as condições de emergência, as curvas de visibilidade e as linhas de enunciabilidade dos discursos e saberes que englobam as competências socioemocionais no dispositivo em questão.

Teórico-metodologicamente, a pesquisa está ancorada no viés arqueológico dos estudos discursivos foucaultianos, bem como nas leituras de Deleuze (1996) acerca do dispositivo; Laval (2019) a respeito das dinâmicas neoliberais articuladas à educação; Abed (2014) acerca das competências socioemocionais, bem como Oliveira (2021) e D'Ângelo (1994), quando discutem sobre o sujeito jovem e o projeto de vida.

Assim sendo, escolhemos como *corpus* de estudo cinco materialidades discursivas. Estas se organizam em quatro sequências discursivas, recortadas de documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), o Referencial Curricular do Rio Grande do Norte para o Ensino Médio, bem como um quadro extraído de um estudo elaborado e publicado pelo Instituto Ayrton Senna acerca de releitura das competências dimensionadas na BNCC com delineamento exclusivo nas socioemocionais. Todas essas materialidades emolduram os discursos e os saberes sobre as competências no dispositivo do NEM, sejam elas mais generalistas ou com enfoque nas socioemocionais no âmbito do PV.

¹ O NEM foi instituído por meio de uma Medida Provisória (MP nº 746/2016), a qual, no ano seguinte, foi transformada em lei (Lei nº 13.415/2017). Após ser alvo de inúmeras críticas, em 2024, esta foi parcialmente revogada pelo então presidente Lula (2022-atual) pela Lei nº 14.945/2024.

Para uma melhor experiência de leitura, a primeira seção, intitulada “Tecendo reflexões arqueológicas foucaultianas: molduras do dispositivo escolar do Novo Ensino Médio brasileiro”, discute como o NEM pode ser compreendido como um dispositivo de poder-saber que reconfigura o campo educacional, reorganizando seus saberes, práticas e sujeitos a partir de lógicas neoliberais, de modo a centralizar a pedagogia das competências como elemento basilar da reforma. Em seguida, na seção “‘O que posso saber’ no dispositivo escolar do NEM? Curvas de visibilidade e regimes de enunciabilidade dos discursos sobre as competências socioemocionais”, investiga-se como os discursos acerca das competências socioemocionais passam a ser visibilizados e legitimados nas políticas e documentos curriculares no eixo do PV do NEM. Por fim, são apresentadas as conclusões e as referências.

Tecendo reflexões arqueológicas foucaultianas: molduras do dispositivo escolar do Novo Ensino Médio brasileiro

Assim como a sua teoria, localizar Foucault em uma área teórica é uma tarefa desafiadora. Isso porque o filósofo passeou por diversos campos do saber, a exemplo da Psicologia, da História, e da Filosofia. Esse percurso possibilitou seu modo transgressor de pensar e entender o discurso e as políticas sociais: para além do encaixotamento da ciência, Foucault (2006, p. 100) buscava revolucionar, “[...] fazer cair [os] muros” que separam estas áreas em prol de constituir uma história do sujeito. Como ele mesmo se intitulava, era um “pirotécnico” do saber, preocupado em “[...] fabricar alguma coisa que serve, finalmente, para um cerco” (Foucault, 2006, p. 100).

Um de seus grandes artificios teóricos foi a noção de dispositivo. Esta, por sua vez, angariou notoriedade nos estudos quando da passagem da arqueologia para a genealogia², no momento em que o autor passou a se interessar não apenas pela formação dos saberes e das práticas de veridicção, mas também pelos processos regulamentadores provenientes do âmbito do poder no seio das práticas sócio-históricas.

De todo modo, as primeiras reflexões começaram a ser desenhadas na obra *A história da sexualidade I: a vontade de saber* (1976). Nesta, o filósofo teceu considerações arqueogenealógicas acerca dos jogos de poder, de saber, bem como os modos de subjetivação e as resistências que emolduraram e permearam o sexo e a sexualidade ao longo dos séculos. O conceito de dispositivo também pode ser encontrado no livro *Microfísica do poder*, o qual é

² Veiga-Neto (2017) explica que a primeira fase da teoria foucaultiana, a *arqueologia*, busca entender a organização dos saberes. Já na *genealogia*, como a segunda fase ficou conhecida, categorias que cerceiam as relações de poder ocuparam o foco das reflexões.

compreendido como:

[...] um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode tecer entre estes elementos (Foucault, 2019, p. 364).

Como percebemos, o dispositivo parte de uma concepção, *grosso modo*, abstrata, formada por uma rede de elementos (materiais ou não) e mecanismos dispersos e heterogêneos, os quais são interligados pelas instâncias do saber e do poder preponderantes na sociedade (Deleuze, 1996).

É interessante salientar, ainda, que Foucault inspirou-se no conceito de *positividade* cunhado por Jean Hyppolite. O dispositivo, conforme Agamben (2005, p. 10), pode ser entendido como “[...] um elemento histórico, com toda a sua carga de regras, ritos e instituições impostas aos indivíduos por um poder externo, mas que se torna, por assim dizer, interiorizada nos sistemas das crenças e dos sentimentos”.

Ao compactuar com esta perspectiva, a teoria foucaultiana compreende que o dispositivo tem o objetivo principal forjar modos específicos de subjetividade e de governo do sujeito, pois a assunção de um dispositivo implica ao sujeito abstrair formas específicas de ser, de pensar, de viver e de se portar, ou seja, acarreta internalizar as vontades de verdade³ implantadas, estrategicamente, pelo próprio dispositivo.

Ao interpretar Foucault, Deleuze (1996) sistematiza a arquitetura do dispositivo baseando-se na tríade saber-poder-subjetividade⁴ como forma de analisar os mecanismos que o compõem. Cada uma ao seu modo opera no processo específico de elaboração dos discursos e das práticas, bem como do envolvimento dos sujeitos.

Como é de interesse particular a compreensão os discursos e saberes que compõem o eixo do PV atrelado à temática das competências socioemocionais no dispositivo do NEM, daremos continuidade às discussões sobre a arqueologia articulada ao saber do dispositivo escolar.

Segundo Veiga-Neto (2017), o estudo arqueológico tinha como objetivo principal conhecer e mapear os sistemas de conhecimento (ou de saber) para entender como os sujeitos

³ Em linhas gerais, trata-se de formas de se entender determinado discurso ou objeto como verdadeiro ou não ao partir de um posicionamento específico, o qual legitima ou deslegitima a respectiva existência num recorte sócio-histórico (Foucault, 2014).

⁴ Deleuze (1996) nos ensina que o saber singulariza o objeto do discurso a partir do momento em que faz ver e enunciar, enquanto o poder regulamenta o que pode ou não ser dito. Esse delineamento permite a objetivação do dispositivo e, conseqüentemente, os processos de emolduramento da subjetividade.

se constituíam na Modernidade, uma vez que estes são concebidos, *grosso modo*, como agentes do conhecimento e, ao mesmo tempo, assujeitados por ele. Sobre os saberes, Veiga-Neto (2017, p. 44) complementa, ainda, que o filósofo mobiliza o conceito “[...] no sentido de teorias sistemáticas, que se manifestam por meio de discursos científicos tidos por verdadeiros, positivos e, por isso, aceitos e tomados em toda a sua positividade”.

Pensando o âmbito do saber no plano do dispositivo, Deleuze (1996) reflete que este desenha os objetos e os modos pelos quais serão (ou não) vistos e/ou enunciados. Em outros termos, fazem emergir “curvas de visibilidade” e “regimes de enunciabilidade”. No caso do dispositivo escolar, o saber elabora formas específicas de ver, de enunciar e de organizar o conhecimento. Sobre isso, Oliveira (2014) pondera que o dispositivo escolar apresenta como característica principal a permeabilidade de saberes. Isso quer dizer que tanto os objetos do conhecimento, como a organização das disciplinas e a escolha das pedagogias de ensino-aprendizagem, podem ser vários e igualmente permeiam inúmeras áreas do saber.

Para isso, ocorre:

[...] a seleção e classificação (com instrumentos diversos: leis, prescrições curriculares, programas de promoção de determinados conteúdos etc.) do conjunto de enunciados e evidências que constituem o conhecimento de cada época. Em seguida, a transformação do conhecimento em conhecimento para ensinar, o que implica sua textualização, objetificação e autonomização. Assim mesmo, a delimitação de um *minimum* com ênfase na lectoescritura e cálculo. A isso se soma a organização do ensino e da aprendizagem por disciplinas escolares, que envolve a combinação de uma forma de agrupamento de saberes com a alocação de um tempo fixo e padronizado para determinada aprendizagem, a determinação do recurso humano responsável pelo ensino e de um espaço material para ele (sala de aula, laboratório, sala de artes etc.) (Vercellino, 2021, p. 148).

Com base nisso, entendemos que, quanto ao delineamento e à organização dos objetos do conhecimento, é facultada a compilação de saberes provenientes de outros dispositivos para o escolar, tais como os conhecimentos das Ciências Humanas, Exatas e da Saúde, por exemplo. Já no que toca às pedagogias supracitadas, há um leque de tendências que subjazem aos processos de pedagogização dos sujeitos aprendentes. Além da tendência tecnicista, por exemplo, é possível delinear algumas outras tendências pedagógicas que formatam/embasam, em termos teóricos, as abordagens dos saberes do ensino-aprendizagem na educação.

No caso do dispositivo escolar do NEM, este articula saberes atrelados ao discurso das competências. Conforme Deluiz (2001), a noção de competência refere-se a aptidões técnico-laborais e humanistas, a capacidades ética e empática de identificar e resolver problemas.

Enquanto empreitada pedagógica, dominar a teoria (o “saber”) e, prioritariamente, aplicar adequadamente os conhecimentos (“saber-fazer”) diante dos diversos desafios pessoais, sociopolíticos e econômicos são os pilares dessa proposta. Assim, no NEM, considerando a pedagogia das competências (com a contribuição do ideário protagonista), o próprio sujeito precisa desenvolver um olhar aguçado para colocar em prática os saberes no momento e no lugar mais adequados.

Em molduras arqueológicas, ainda conforme o autor, a discussão em torno da educação das competências começou a ser difundida em meados da década de 1980 e, desde o surgimento do conceito, esteve intimamente atrelada ao âmbito educacional e profissional. No Brasil, os primeiros raios do discurso das competências articulado à educação são herdeiros do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003). Isso porque, em 1990, visualizou-se o crescente ideário neoliberal de produção e pós-moderno de individualidade, de modo que o arquétipo das competências se emoldurava como uma ferramenta pedagógica promissora – principalmente no seio da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) – para atender às demandas do cenário socioeconômico e político da época. Isso foi enfraquecido quando o atual presidente Lula assumiu o governo no ano de 2003, de forma que a formação educacional defendida à época passou a ser a integrada. Porém, nos tempos atuais, houve uma crescente necessidade de modificar as formas de se constituir o sujeito por meio da educação em virtude de algumas transformações no cenário socioeconômico, as quais sugeriam uma crise social e econômica.

De todo modo, as competências podem ser subdivididas em cognitivas⁵, socioemocionais⁶ e profissionais⁷, de acordo com Ramos e Paranhos (2022) – como o foco prioritário das normativas de ensino-aprendizagem. Isso porque esse novo molde do Ensino Médio foi pensado para aproximar os saberes escolares das necessidades e dos desafios reais do educando, de modo que os sujeitos jovens pudessem aplicá-los ao dia a dia profissional, pessoal e nas relações sociais. Além do mais, essa transformação se constitui como uma medida estratégica para tentar conter, também, a baixa performance dos sujeitos aprendentes em avaliações nacionais e internacionais, como o PISA (Corti, 2019), o IDEB (Brasil, 2018b),

⁵ As competências cognitivas envolvem a capacidade mental de aprender, significar e refletir com criticidade não só os conhecimentos adquiridos, mas tudo aquilo que compõe o mundo ao redor (Fórum Internacional de Políticas Públicas, 2014).

⁶ As competências socioemocionais, ou não cognitivas, constituem as personalidades e as formas de reagir do sujeito. É por meio desta que os comportamentos cidadãos e valores éticos no enlace social e trabalhista podem ser requeridos (Fórum Internacional de Políticas Públicas, 2014).

⁷ As competências profissionais bebem das competências cognitivas e socioemocionais. Como característica singular, as profissionais intentam lapidar sujeitos úteis, fortes e saudáveis, de modo que o principal objetivo é potencializar a força de produção (Gondim; Morais; Brantes, 2014).

entre outros, que apontavam a alta evasão escolar e o baixo rendimento, principalmente no âmbito do Ensino Médio.

Para tanto, era necessário, em sua configuração curricular, que o Ensino Médio ultrapassasse a abordagem apenas de conhecimentos teóricos tradicionais e incorporasse saberes que possibilitassem o desenvolvimento de competências e habilidades cognitivas, profissionais e socioemocionais que forjassem sujeitos no campo ético, profissional e social.

Por esse motivo, as competências são objetivadas da seguinte maneira no esteio da BNCC.

SD 1 – Conceito de competências pela BNCC

[...] mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2018a, p. 8).

A BNCC, um dos documentos que subjaz ao dispositivo do NEM, conversa com a noção apresentada por Deluiz (2001). Na instância do saber, as competências são vistas e enunciadas não apenas como a habilidade de conhecer objetos e teorias. Mais do que isso, implica o domínio, a mobilização e a aplicação de conhecimentos vários e, inclusive, do gerenciamento de si, diante das diversas situações pessoais, sociais e trabalhistas. Em todo caso, noções como autonomia e proatividade fazem-se presentes.

No documento, inclusive, o foco das competências se estabelece em torno do “saber” e do “saber-fazer”:

SD 2 – Saber e Saber fazer enquanto habilidades e competências para fortalecimento das aprendizagens essenciais no NEM

[...] as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (Brasil, 2018a, p. 13).

Ao mencionar quais objetivos de desempenho devem ser alcançados por meio da educação, esta sequência discursiva, em particular, reafirma as reflexões de Deluiz (2001), quando argumenta que as competências no âmbito educacional nos dias atuais giram em torno do saber e do saber-fazer, de modo que as competências passem desde o arquétipo teórico

de saberes, que engloba o conhecimento dos “[...] conceitos e procedimentos” (Brasil, 2018a, p. 8) e as “[...], habilidades, atitudes e valores [...]” (Brasil, 2018a, p. 13); até o domínio e a aplicação prática, consciente e assertiva desses conhecimentos “[...] para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho [...]” (Brasil, 2018a, p. 13).

O Cap. I, Art. 7, inciso 3 das *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (DCNEM), outro documento que embasa o saber no dispositivo do NEM, também reafirma a abordagem das competências supracitadas:

SD 3 – Competências na DCNEM

§ 3º As aprendizagens essenciais são as que desenvolvem competências e habilidades entendidas como conhecimentos em ação, com significado para a vida, **expressas em práticas cognitivas, profissionais e socioemocionais**, atitudes e valores continuamente mobilizados, articulados e integrados, para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do exercício da cidadania e da atuação no mundo do trabalho (Brasil, 2018b, p. 4, grifo nosso).

Como vemos, os enunciados que compõem as diretrizes expostas nas DCNEM sintonizam-se com os saberes e discursos arrolados na BNCC, de modo a definir e subdividir as competências em cognitivas, socioemocionais e profissionais. De todo modo, ao passo que essa adoção reflete novos modos de se conceber e esquadrihar as aprendizagens, também ilumina as curvas de visibilidade e os regimes de enunciabilidade específicas dos saberes e dos sujeitos no dispositivo do NEM.

Como vemos, as bases do ensino no NEM têm fundamentos liberais; isto é, a escola, assim como uma empresa (Laval, 2019), deve ter o interesse em manter um ensino-aprendizagem que se ligue diretamente ao mercado de trabalho para a intensificação dos lucros do capital. Nesse ínterim, o discurso das competências adotado pelo dispositivo possibilita cingir o sujeito por completo ao embasar, estrategicamente, os processos de normatização das aprendizagens desde o campo físico/profissional (força de trabalho) ao cognitivo (conhecimentos teórico-práticos) e socioemocional (gerenciamento das emoções, sociabilidades e afetividades). Isso, portanto, permite que o sujeito possa atuar sobre si, bem como sociedade e no meio profissional com mais êxito.

Outro foco de formação que subjaz à questão das competências (e, conseqüentemente, componente do eixo do saber) no dispositivo do NEM é o discurso do protagonismo juvenil. Correlacionado às competências, o protagonismo é incentivado como “[...] uma ferramenta social que permite ao jovem ser o autor e ator principal no desenvolvimento de uma ação em

diferentes espaços sociais [...]” (Silva; Santos; Silva, 2023, p. 2).

Sob a égide foucaultiana do termo, o sujeito é chamado a atuar sobre si, sobre o gerenciamento autônomo da própria vida, do corpo, da saúde, da sociabilidade e da carreira, tendo como base os pressupostos das competências cognitivas, sociocognitivas e profissionais, com o intuito principal de reduzir as obrigações estatais de seguridade e governo dos sujeitos. Por esse motivo, elaborar práticas didático-pedagógicas no universo escolar que priorizem a lapidação das competências constitui-se como uma estratégia neoliberal eficaz para a potencialização e o refinamento da utilidade e da produtividade do sujeito.

Apesar de considerar as competências que arrolam o NEM como os pilares estratégicos do saber do dispositivo escolar, justificamos que daremos ênfase ao eixo socioemocional por este ser considerado, na nossa tese inicial, o elemento atualizador do dispositivo contemporâneo e a ferramenta balizadora do PV. Isso porque, nas normativas anteriores, as competências são citadas pela primeira vez na LDB de 1996, mais especificamente no inciso IV do artigo 9º. Contudo, não havia especificação sobre quais tipos e abordagens deveriam permear os currículos brasileiros, ficando a cargo dos Estados, Municípios e Distrito Federal elaborarem diretrizes específicas para cada fase escolar. Ao observar o contorno geral do dispositivo escolar tradicional, é possível asseverar que estava presente a preocupação com a lapidação das competências cognitivas e, nos casos das escolas com enfoque na Educação Profissional e Tecnológica – EPT’s, as competências profissionais.

Assim sendo, manteremos em tela os saberes que constituem as competências socioemocionais correlacionados ao PV, elementos atualizadores do dispositivo em questão, na seção que segue.

“O que posso saber” no dispositivo escolar do NEM? Curvas de visibilidade e regimes de enunciabilidade dos discursos sobre as competências socioemocionais

O enfoque no aperfeiçoamento das competências socioemocionais no ensino não é uma discussão nova. Abed (2014) menciona que, desde Platão, já se defendia que o ensino não deveria ser encarado como um simples repasse de conteúdos teóricos. De igual modo, o ensino-aprendizagem não poderia focar apenas no cognitivo, com caráter valorativo de distinção dos sujeitos. Mais do que isso, o ensino deveria prover atividades que forjassem sujeitos éticos, justos e virtuosos.

Com o desenrolar dos estudos educacionais, outros pensadores também apresentaram

contribuições significativas quanto ao âmbito socioemocional, tais como Henri Wallon:

Wallon, psicólogo, médico e filósofo francês, tem uma contribuição fundamental ao tema das habilidades socioemocionais: em sua obra, este autor aprofunda-se nas interrelações entre os campos funcionais da motricidade, da inteligência e da afetividade. [...] Assim, o desenvolvimento vai se dando por sucessivas diferenciações e integrações entre os “campos funcionais” (afetividade, ato motor e inteligência) e no interior de cada um deles, na construção de um ser que também é visto como um campo funcional. O estado inicial do ser humano é como uma nebulosa, uma massa difusa onde sujeito e exterior estão fundidos. A consciência inicialmente é estritamente individual, egocêntrica, caminhando no sentido de uma consciência Social, aberta à representação do outro e capaz de relações de reciprocidade (Abed, 2014, p. 46-49).

Em sua teoria, Wallon enfatiza que a afetividade tem grande importância na aprendizagem, pois são os fatores afetivos que desencadeiam uma maior atenção e envolvimento do alunado com o objeto a ser aprendido.

Mas, segundo Abed (2014), foi numa palestra no Fórum de Gestores, na Universidade de Chicago, mais especificamente com o economista James Heckman, ganhador do Nobel de economia de 2000, que esse tema passou a ser de interesse maior da sociedade. O referido economista enfatiza que o trabalho socioemocional, desde os primeiros anos escolares, auxilia na formação de sujeitos que chegam à fase adulta com experiências mais exitosas, pois possibilita o gerenciamento e o domínio das emoções de forma mais inteligente, além de, estatisticamente, envolverem-se menos em casos de gravidez na adolescência, desenvolverem menos vícios crônicos, como o tabagismo e o alcoolismo ou demais problemas de ordem biopsicofisiológicos.

Nessa palestra, o estudioso apresentou o resultado de uma pesquisa realizada a partir de 1960, em que foi observado o desenvolvimento de crianças entre 3 e 5 anos, quando expostas a metodologias de ensino distintas: a primeira, com enfoque no desenvolvimento cognitivo e exposição teórica dos conteúdos para aprendizagem; a segunda, envolvendo a abordagem socioemocional, isto é, não-cognitiva, que propiciasse ao aluno um melhor gerenciamento das emoções em conjunto aos conteúdos basilares ministrados em suas séries.

Ao final do ano, não foram observadas diferenças substanciais quanto ao QI das crianças, mas, a longo prazo, foi visto que os adultos participantes do segundo grupo ainda mantinham as habilidades não-cognitivas, as socioemocionais aprendidas e, como consequência, apresentavam menos propensão aos vícios e às patologias anteriormente citadas do que aqueles que estavam expostos ao ensino tradicional (Abed, 2014).

Aprofundando as discussões acerca do constructo socioemocional, é possível dizer

que:

As competências socioemocionais podem ser definidas como características individuais que (a) se originam na interação recíproca entre predisposições biológicas e fatores ambientais; (b) se manifestam em padrões consistentes de pensamentos, sentimentos e comportamentos; (c) continuam a se desenvolver por meio de experiências formais e informais de aprendizagem; e (d) influenciam importantes resultados socioeconômicos ao longo da vida do indivíduo (Sette; Brandão, 2021, p. 14).

Desse modo, a despeito do peso das predisposições biológicas e de estar à mercê da linha tênue da subjetividade ao se atrelar ao âmbito das emoções, pensamentos e sentimentos, as competências socioemocionais, até certo ponto, podem ser manipuladas, uma vez que são influenciadas também por fatores ambientais, seja em ambientes formais de educação ou informais, tais como pelas experiências vivenciadas no cotidiano.

Além disso, o bom desenvolvimento das competências socioemocionais implica o desempenho positivo do sujeito em áreas diversas. Isso porque “[...] são preditivas de desempenho futuro, pois preparam a pessoa para os desafios que encontrarão na vida adulta, influenciando resultados importantes, tais como: aprendizagem, educação, emprego, salários, saúde, cidadania, entre outros” (Sette; Brandão, 2021, p. 14).

Por isso, as competências socioemocionais são de grande interesse na recomposição curricular do dispositivo do NEM, pois auxiliam no gerenciamento adequado diante das diversas situações, principalmente se entendermos o cenário socioeconômico mundial e o que se espera dos sujeitos neste contexto:

Num quadro de extrema heteronomia, os indivíduos são alçados a agentes autônomos, capazes de agir livremente para satisfazer seus interesses. Sendo cada um convertido em “capital”, os sujeitos passam a se compreender como empresas submetidas à insegurança típica da dinâmica dos mercados. Em uma sociedade competitiva, os indivíduos comparam e hierarquizam constantemente coisas e pessoas, sendo eles mesmos passíveis de (des)classificação a todo momento (Franco; Castro; Manzi; Safatle; Afshar, 2020, p. 45).

Reafirmando o entendimento de Laval (2019), ao sujeito é relegado a responsabilidade de empresariar a si e a própria vida de forma autônoma e produtiva, sendo, portanto, responsável por seus sucessos e fracassos. Conforme Franco, Castro, Manzi, Safatle e Afshar (2020, p. 45), são estimulados, no neoliberalismo, comportamentos proativos que implicam a “[...] imaginação, motivação, autonomia, responsabilidade” no perfil da subjetividade do próprio sujeito, sob a égide da realização pessoal. Além disso, a alta produtividade também é encarada como um indicador de sucesso. Assim, no neoliberalismo, “[...] a coerção é

internalizada, de modo que os sujeitos se autorreificam sob a égide da lógica da mercadoria” (Franco; Castro; Manzi; Safatle; Afshar, 2020, p. 46).

Contudo, o efeito rebote mais comum nesse sistema político-econômico é o crescimento da culpabilização e da frustração, que, como corolário, culmina no aumento das psicopatologias, tais como a ansiedade, a depressão e o *burnout*. Um grande exemplo disso é o século atual ser reconhecido como o século das psicopatologias. No caso do Brasil, esses dados são ainda mais alarmantes.

Conforme o relatório da Organização Mundial da Saúde – OMS, publicado em 2022, foi constatado que, somente no ano de 2019, cerca de 1 bilhão de pessoas foram diagnosticadas com alguma psicopatologia. Desse número, a ansiedade patológica e a depressão estavam entre as campeãs nas estatísticas elaboradas pela instituição, de modo que 9,3% compunham o grupo de ansiosos e 6% o de sujeitos depressivos (OMS, 2017). Quanto ao *burnout*, a Associação Nacional de Medicina do Trabalho – ANAMT (2018) estima que cerca de 32% da população trabalhadora sofra com essa patologia. Só em 2016, foram contabilizados 75,3 mil afastamentos por esgotamento mental e físico.

Logo, aperfeiçoar as competências e habilidades que permitam o (auto)gerenciamento emocional – já que, até certo ponto, são manipuláveis, conforme Sette e Martínez (2021) – e, ao mesmo tempo, tornar os sujeitos responsáveis por si mesmo, são estratégias do neoliberalismo que visam a potencializar as relações sociais e profissionais, para, então, melhor gerenciar os conflitos; além de conter a evolução de quadros patológicos, o que provocaria a queda da produtividade e, conseqüentemente, geraria o aumento dos custos aos cofres públicos e privados por possíveis afastamentos de saúde e tratamentos.

Portanto, incorporar estas estratégias ao âmbito escolar permite que os sujeitos jovens sejam incentivados desde cedo a gerenciar positivamente as emoções e as relações, bem como a construir subjetividades flexíveis, protagonistas e mais aptas a lidarem com as instabilidades do mercado de trabalho atual. Tais características, conforme Laval (2019), são as máximas do neoliberalismo. Nessa mesma perspectiva estratégica se porta a reforma do NEM.

Dito isso, Sette e Martínez (2021) fazem uma releitura das competências gerais da BNCC, buscando identificar os rastros das competências socioemocionais, já que estas se encontram intimamente amalgamadas com pontos propostos. Assim sendo, os autores resumem cada objetivo das competências antes mencionadas da seguinte maneira na Figura 1:

Dessa forma, características como autoconfiança, determinação, iniciativa, tolerância à

frustração e ao estresse, foco, persistência, empatia, responsabilidade e criatividade compõem a fórmula que emoldura uma boa competência socioemocional, pois são imprescindíveis para forjar identidades flexíveis, adaptáveis e protagonistas em cenários de instabilidades do mercado neoliberal, conforme Laval (2019). Por sua vez, é exigida dos sujeitos jovens a apreensão desses moldes de subjetividade ao seu próprio modo de ser. Assim, tais ideais ultrapassam os limites do ser-profissional e acabam por delinear (ou exigir) também novos modos de viver e se portar em todos os outros âmbitos, do pessoal ao social.

É baseando-se nesses preceitos que se constitui o eixo do projeto de vida proposto no NEM. A adolescência é entendida como uma fase de transição da infância para a vida adulta, em que o sujeito passa a se conhecer e construir a própria identidade (Oliveira, 2021). Para muitos, é um período complexo e com grandes responsabilidades, pois é exigido do sujeito jovem a construção de todo o seu projeto de vida, isto é, este deve fazer escolhas pessoais e profissionais em consonância com suas habilidades, paixões e aspirações. Porém, de igual modo, é delegado a este ser jovem o peso do sucesso e do fracasso em todas as áreas, uma vez que escolhas tidas como erradas podem repercutir durante toda a vida. Como pena, este pode ser culpabilizado pela incoerência das próprias escolhas e perder posições na corrida mercadológica.

Nesse sentido, a escola pode ser uma instância de orientação desses sujeitos e é partindo desse objetivo que o eixo do PV se inscreve no dispositivo escolar do NEM. Como vimos anteriormente, não há na BNCC um tópico específico que centre orientações sobre o constructo do PV enquanto disciplina ou área do conhecimento, haja vista a sua proposta transdisciplinar. Por esse motivo, para compreender melhor as dinâmicas inerentes a este, voltemos as atenções para a Proposta da Unidade Curricular do PV no EM, no Estado do Rio Grande do Norte, que, por sua vez, delinea com mais especificidade o objeto discursivo no currículo do referido Estado:

SD 4 – Proposta da Unidade Curricular do PV no EM do Rio Grande do Norte [...] o Ensino Médio Potiguar propõe a Unidade Curricular Projeto de Vida, como promotora do protagonismo, compreendendo três dimensões: a do autoconhecimento, a social e a do mundo do trabalho. É um espaço aberto para que o jovem reflita e conduza melhor seu percurso formativo, articulando a formação básica à parte flexível, atendendo às suas expectativas históricas, sociais e pessoais, rompendo com a ideia da construção de um projeto simplesmente de caráter profissional. [...] Nesse sentido, Projeto de Vida ao ser incluído no Referencial Curricular do Rio Grande do Norte é constituído enquanto diretriz prioritária, como preconiza a Resolução MEC/CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018, no seu Art. 5, inciso II, que elenca o Projeto de Vida como um dos princípios específicos da organização e oferta do Ensino Médio, apresentando-o como estratégia de reflexão sobre o percurso do estudante nas dimensões pessoal, cidadã e profissional. Projeto

de Vida, no Ensino Médio Potiguar, deve ser oferecido como Unidade Curricular dos Itinerários Formativos em toda a etapa de ensino e em constante articulação com os componentes da Formação Geral Básica. Além disso, deve evidenciar o contexto das diferentes culturas em seus loci e fronteiras, realizando um contínuo de reflexão e ação sobre os aspectos da vida pessoal, social e profissional do estudante. Entendemos que as culturas locais estão em constante ressignificação, produzidas por trocas multiculturais que extrapolam seu território, e por isso a unidade curricular deve possibilitar aos jovens compartilharem outras experiências, e, por conseguinte, propiciar a construção de suas identidades. Nessa perspectiva, a Unidade Curricular Projeto de Vida orienta trabalhar a partir dos Temas Transversais Contemporâneos e temas emergentes do contexto. Os temas selecionados deverão trazer contribuições para os projetos individuais e coletivos, visando à formação integral do estudante. Desse modo, este poderá adquirir habilidades que o levem a compreender a si mesmo, ao outro, como também o contexto social ao qual está inserido, respeitar as diferenças e, doravante, atuar como agente crítico e transformador em sua realidade pessoal, social e profissional (Referencial Curricular do Rio Grande do Norte – Ensino Médio, 2021, p. 65-66).

Após um período de estudos, planejamentos, debates e consultas públicas entre autoridades, profissionais da educação e demais sujeitos da sociedade, e, principalmente, embasado nos saberes basilares da BNCC, o *Referencial Curricular do Rio Grande do Norte* foi oficialmente aprovado pelo PARECER CP/CEE-RN N° 02/2021, de 22 de dezembro de 2021, e publicado no Diário Oficial do Estado, em 24 de dezembro de 2021, por meio da autorização da PORTARIA – SEI n° 493/2021. Este documento abarca desde o Ensino Infantil ao Médio, porém, em publicações individualizadas.

A sequência discursiva apresentada, em particular, foi extraída do referencial do EM. De todo modo, a proposta pedagógica do PV contida em tais enunciados propõe valorizar (e normatizar) o campo das afetividades e emoções no âmbito educacional, além de promover a discussão em torno da saúde mental, da identidade, das relações sociais e do mundo do trabalho com vistas a intensificar a aprendizagem, a produtividade e a utilidade desses jovens para o mercado neoliberal, como podemos notar:

[...] como promotora do protagonismo, compreendendo três dimensões: a do autoconhecimento, a social e a do mundo do trabalho. É um espaço aberto para que o jovem reflita e conduza melhor seu percurso formativo, articulando a formação básica à parte flexível, atendendo às suas expectativas históricas, sociais e pessoais, rompendo com a ideia da construção de um projeto simplesmente de caráter profissional (Referencial Curricular do Rio Grande do Norte – Ensino Médio, 2021, p. 65-66).

Sob a tônica do protagonismo, é delegado ao sujeito jovem, no eixo do NEM, a responsabilidade de projetar e planejar o próprio futuro, o caminho a ser trilhado, isto é, exige-se do sujeito a construção de um projeto de vida específico, o qual deve lhe conferir, conforme Franco, Castro, Manzi, Safatle e Afshar (2020), um certo ideal de sucesso e

seguridade por toda a vida. Para isso, faz-se necessário conhecer e dominar a si de forma exímia (dimensão do autoconhecimento), além de saber portar-se em termos éticos no meio social (dimensão social) e desenvolver habilidades específicas para melhor atuar no mundo do trabalho (dimensão profissional).

Aprofundando as discussões aos dizeres foucaultianos, podemos pensar que os objetivos do PV no *Referencial...* enquadram a sequência discursiva ante apresentada na mesma formação discursiva⁸ das materialidades anteriores, uma vez que os enunciados que a comportam também obedecem às práticas e às estratégias neoliberais que formalizam o NEM no campo do discurso.

Como singularidade, os discursos e saberes que o englobam apresentam teor normativo do currículo do Estado do RN, os quais são embasados em documentos jurídicos anteriores. Ao tomar como referência os enunciados e saberes que compõem a “[...] Resolução MEC/CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018, no seu Art. 5, inciso II [...]” (Referencial Curricular do Rio Grande do Norte, 2021, p. 66) – documento jurídico com mais peso hierárquico, pois se trata de uma publicação federal – as ações e normativas do *Referencial...* angariam valor de verdade e voz de autoridade no meio estadual para incorporar o PV no currículo escolar do NEM, no RN.

No tocante às curvas de visibilidade e às linhas de enunciabilidade no saber do dispositivo escolar do NEM, o projeto de vida é elaborado com base no entrecruzamento de discursos e saberes advindos nas Instituições do desenvolvimento social e *psi*. Isso faz entrever as fissuras existentes no dispositivo escolar do NEM e, ao mesmo tempo, conversa com as reflexões de Deleuze (1996), quando afirma que a respectiva arquitetura permite a intersecção de dispositivos outros e, conseqüentemente, a sua (re)atualização. No caso do dispositivo escolar do NEM, a atualização é possibilitada justamente pelo entrecruzamento com os dispositivos *Psi* e da Ciência Social à medida em que incorpora os discursos e saberes acerca das competências socioemocionais ao seu constructo.

Em termos conceituais, D’Angelo (1994) nos fala que o projeto de vida pode ser entendido como uma ação organizatória (e, por isso, individualizada) de si em que se arquitetam, no presente, os planos futuros (aspirações, objetivos, percursos), de modo a considerar as bases subjetivas que constituem o sujeito (paixões, tendências identitárias), bem como os aspectos socioeconômicos que fazem funcionar a maquinaria social. Desse modo, há uma relação direta entre o sujeito e a sociedade no processo de elaboração de um projeto de

⁸ Conjunto de discursos que tematizam um determinado objeto do saber. Obedecem a regras específicas de formação em determinado recorte sócio-histórico (Foucault, 2014).

vida, conforme este elabora o itinerário pessoal, respeitando tanto a própria individualidade, mas, principalmente, levando em consideração a estrutura social e, conseqüentemente, as oportunidades possíveis ao sujeito.

Em seu estudo, Oliveira (2021) afirma, ainda, que os projetos de vida podem ser heterogêneos entre si, visto que dependem do contexto de vida, da vivência e da singularidade subjetiva de cada sujeito. Por esse motivo, é enfatizado no *Referencial...* que, em virtude das culturas se ressignificarem constantemente, “[...] a unidade curricular deve possibilitar aos jovens compartilharem outras experiências, e, por conseguinte, propiciar a construção de suas identidades” (Referencial Curricular do Rio Grande do Norte, 2021, p. 65). Logo, munidos de conhecimentos e experiências várias, prometem construir projetos de vida sob inúmeras e ricas possibilidades.

Além disso, não são lineares e enrijecidos. Há a possibilidade de mudança ou realinhamento da rota, visto que a própria vida também apresenta essa característica de instabilidade quanto aos acontecimentos. Desse modo, é oportuno destacar que vários podem ser os projetos de vida escolhidos, os quais englobam o âmbito familiar, profissional, acadêmico, entre outros (Oliveira, 2021).

Voltando-nos aos aspectos arqueológicos que circunscrevem o projeto de vida, é possível dizer que a discussão em torno da implementação que articula as competências do mundo do trabalho e a competência socioemocional do projeto de vida também não é nova. Conforme Alves e Oliveira (2020), no Brasil, essas reflexões irrompem desde 1990. Porém, muitas delas ficaram restritas a observações no âmbito dos entes federativos. Pernambuco, Ceará, entre outros estados que adotaram as premissas do projeto de vida, por exemplo, apresentaram projetos de uma educação integral da qual colheram bons frutos.

Contudo, é necessário mencionar que estas ações contaram com a parceria entre o Estado e o âmbito privado, tais como Instituto Lemann e Ayrton Senna, bancos como o Banco Mundial (BM) e Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Unibanco, institutos não-governamentais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), entre outros, o que endossa ainda mais o teor neoliberal da *Reforma...* . Cumpre destacar que, em 2008, a UNESCO elaborou uma série de publicações que mapearam o ensino brasileiro nesta etapa educacional, de modo a constar a importância e a necessidade de trazer essas instâncias para o ensino.

Numa destas, a entidade afirmou:

[...] afim de preparar os jovens para a vida e para o trabalho em um mundo em rápida mutação, os sistemas de educação no nível secundário devem ser reorientados de maneira a prover repertório mais amplo de saberes necessários à vida cotidiana, que incluem, especialmente, competências genéricas essenciais, capacidades práticas que não estejam ligadas a uma ocupação específica, TICs, a capacidade de aprender por si mesmo e de trabalhar em equipe, empreendedorismo e responsabilidade cívica. Eles podem ser assegurados por meio de um período comum de estudos fundamentais e pela postergação máxima possível da orientação dos alunos à modalidade geral ou vocacional (UNESCO, 2008, p. 27).

Essa e outras publicações foram propulsoras para a reforma do EM. Nos mesmos moldes apresentados por Oliveira (2021), constitui-se o PV no dispositivo do NEM. Neste, as linhas de visibilidade e os regimes de enunciabilidade do PV são iluminados como uma “[...] *estratégia de reflexão [e ação]* sobre o percurso do estudante nas dimensões pessoal, cidadã e profissional”, de forma que alguns eixos são basilares: o eu-outro-nós. Esta tríade compete, no PV, ao “[...] autoconhecimento, a[o] social e a[o] [...] mundo do trabalho [...]”, respectivamente, de modo que permite aos sujeitos jovens “[...] adquirir habilidades que o levem a compreender a si mesmo, ao outro, como também o contexto social [...], respeitar as diferenças e, doravante, atuar como agente crítico e transformador em sua realidade pessoal, social e profissional” (Referencial Curricular do Rio Grande do Norte, 2021, p. 65-66, grifo nosso).

Conclusões

Sob uma perspectiva arqueológica foucaultiana, analisamos como discursos e saberes moldam o eixo do PV no dispositivo do NEM. As competências socioemocionais, articuladas por instâncias "psi" e das Ciências Sociais, estruturam a organização curricular e a produção de subjetividades úteis ao mercado neoliberal. Com base em documentos oficiais e demais publicações, observamos seu papel normativo na formação ética, afetiva e produtiva do jovem. Em especial, as estratégias do dispositivo delineiam identidades e trajetórias em três eixos: o eu, o outro e o nós, voltados ao autoconhecimento, à convivência social e ao trabalho.

Destacamos, por fim, que este estudo não esgota o tema, mas aponta a urgência de aprofundar o debate crítico sobre os efeitos subjetivos, sociais e pedagógicos do NEM. Investigações contínuas e interdisciplinares são essenciais para vislumbrar alternativas mais éticas e emancipatórias na formação dos sujeitos.

Referências

ABED, Anita Lilian Zuppo. Tendências atuais: as habilidades socioemocionais em foco. *In*: ABED, Anita Lilian Zuppo. **O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como**

caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica. São Paulo: 2014. p. 105-124.

AGAMBEN, Giorgio. O que é um dispositivo? Tradução Nilcéia Valdati. **Outra travessia**, n. 5, v. 1, p. 9-16, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/Outra/article/download/12576/11743>. Acesso em: 25 fev. 2020.

ANAMT. O que é síndrome de burnout. E quais as estratégias para enfrentá-la. **Associação Nacional de Medicina do Trabalho**. 30 de maio de 2018. Disponível em: <https://www.anamt.org.br/portal/2018/05/30/o-que-e-sindrome-de-burnout-e-quais-as-estrategias-para-enfrenta-la/#:~:text=Sensa%C3%A7%C3%A3o%20de%20exaust%C3%A3o%20completa%20no,tem%20nome%3A%20s%C3%ADndrome%20de%20burnout>. Acesso em: 28 set. 2024.

ALVES, Míriam Fábria; OLIVEIRA, Valdirene Alves. Política educacional, projeto de vida e currículo do ensino médio: teias e tramas formativas. **Humanidades & Inovação**, n. 8, v. 7, p. 20-35, 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/2608>. Acesso em: 7 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2018a. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 7 mar. 2025.

BRASIL. BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n.º 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2018b. Disponível em: <http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/dcnem.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2019.

D'ANGELO, Hernandez Ovidio. **Modelo integrativo del proyecto de vida**. Habana: Provida, 1994.

DELEUZE, Gilles. O que é um dispositivo. In: DELEUZE, Gilles. **O mistério de Ariana**. Tradução e prefácio de Edmundo Cordeiro. Lisboa: Editora Vega, 1996. p. 155-161.

DELUIZ, Neise. O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicações para o currículo. **Boletim Técnico do Senac**, n. 3, v. 27, p. 12-25, 2001. Disponível em: <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/572>. Acesso em: 7 mar. 2025.

FÓRUM INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS. **Educar para as competências do século 21**. São Paulo: Comunicado de Imprensa, 2014. Disponível em: <http://www.educacaosec21.org.br/foruminternacional2014/wp-content/uploads/2014/01/comunicado-de-imprensa-f%C3%B3rum.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2022.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura de Fraga de Almeida Sampaio. 24. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

FOUCAULT, Michel. Eu sou um pirotécnico. *In*: POL-DROIT, Roger. **Michel Foucault – Entrevistas**. Tradução de Vera Portocarrero. São Paulo: Graal, 2006. p. 68-100.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 9. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FRANCO, Fábio; CASTRO, Júlio Cesar Leme de; MANZI, Ronaldo; SAFATLE, Vladimir Pinheiro; AFSHAR, Yasmin. O sujeito e a ordem do mercado: gênese teórica do neoliberalismo. *In*: SAFLATLE, Vladimir; SILVA JÚNIOR, Nelson; DUNKER, Chirstian. **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. p. 47-75.

GONDIM, Sônia Maria Guedes; MORAIS, Franciane Andrade de; BRANTES, Carolina dos Anjos Almeida. Competências socioemocionais: fator-chave no desenvolvimento de competências para o trabalho. **Revista Psicologia, Organização e Trabalho**, n. 4, v. 14, p. 394-406, 2014. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S198466572014000400006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 27 Jul. 2024.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Tradução Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2019.

OLIVEIRA, Eduardo Alexandre Santos de. Uma análise sobre a escola enquanto um dispositivo de segurança nas obras de Michel Foucault. **Analecta**, n. 1, v. 15, p. 39 - 52, 2014. <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://revistas.unicentro.br/index.php/analecta/issue/viewFile/254/59>. Acesso em: 25 fev. 2025.

OLIVEIRA, Luthiane Miszak Valeça de. Projeto de vida e escolarização juvenil: um diagnóstico do conceito nas políticas curriculares contemporâneas. *In*: SILVA, Roberto Rafael Dias; VASQUES, Rosane Fátima; SILVA, Denilson da. **Apontamentos para uma agenda de pesquisa sobre as políticas curriculares no Brasil**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021. p. 88-114.

RAMOS, Marise; PARANHOS, Michelle. Contrarreforma do ensino médio: dimensão renovada da pedagogia das competências? **Retratos da Escola**, v. 16, n. 34, p. 71–88, 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1488>. Acesso em: 11 jan. 2023.

RIO GRANDE DO NORTE. Documento Curricular do Rio Grande do Norte: Ensino Médio. **Secretaria de Estado da Educação e da Cultura – SEEC-RN**. Natal, 2021. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://ensinomediopotiguar.educacao.rn.gov.br/static/inicio/src/20230321_RCEMP%20-%20REFERENCIAL%20CURRICULAR%20DO%20ENSINO%20M%C3%89DIO%20POTIGUAR.pdf. Acesso em: 25 Fev. 2025.

SETTE, Catarina Possenti; BRANDÃO, Thaís Bertin. o que são as competências socioemocionais e como elas surgiram no cenário educacional. *In*: SETTE, Catarina Possenti;

ALVES, Gisele. **Competências socioemocionais: a importância do desenvolvimento e monitoramento para a educação integral.** São Paulo: Instituto Ayrton Senna, 2021. p. 11-14. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://institutoayrtonsenna.org.br/app/uploads/2022/12/instituto-ayrton-senna-avaliacao-socioemocional.pdf>. Acesso em: 7 fev. 2025.

SETTE, Catarina Possenti; MARTINEZ, Victória. Por que avaliar as competências socioemocionais?. *In*: SETTE, Catarina Possenti; ALVES, Gisele. **Competências socioemocionais: a importância do desenvolvimento e monitoramento para a educação integral.** São Paulo: Instituto Ayrton Senna, 2021. p. 33-39. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://institutoayrtonsenna.org.br/app/uploads/2022/12/instituto-ayrton-senna-avaliacao-socioemocional.pdf>. Acesso em: 7 fev. 2025.

SILVA, Fernanda Sheila Medeiros da; SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; SILVA, Maria Kelia da. Protagonismo juvenil na política do Novo Ensino Médio. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades**, v. 5, p. 1-24, 2023. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/10535>. Acesso em: 7 mar. 2025.

UNESCO. Reforma da educação secundária: rumo à convergência entre a aquisição de conhecimento e o desenvolvimento de habilidade. **Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura.** Brasília: Unesco, 2008.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

VERCELLINO, Soledad. COVID 19: oportunidade de repensar como o dispositivo escolar configura a relação com o saber. **Leitura: Teoria & Prática**, n. 82, v. 39, p. 141-159, 2021. Disponível em: <https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/884/636>. Acesso em: 29 Jul. 2024.

WHO. World Health Organization. **Depression and Other Common Mental Disorders: Global Health Estimates.** Geneva, 2017. Disponível em: <http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/254610/WHO-MSD-MER-2017.2-eng.pdf;jsessionid=AB571C67D9E6C3CED2BCD2A30FEB0B88?sequence=1>. Acesso em: 18 out. 2018.

WHO. World Health Organization. **World mental health report: transforming mental health for all.** Geneva, 2022. Disponível em: <https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/356119/9789240049338-eng.pdf?sequence=1>. Acesso em: 12 Maio 2025

SOBRE O(S)/A(S) AUTOR(ES)/A(AS)

Thâmara Soares de Moura. Mestra em Letras pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte. Doutoranda em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2557971672941441>

Francisco Vieira da Silva. Doutor em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba. Docente da Universidade Federal Rural do Semi-Árido. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8730615940772209>.

Como citar

MOURA, Thâmara Soares de; SILVA, Francisco Vieira da. POR UMA ARQUEOLOGIA DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NO PROJETO DE VIDA DO NOVO ENSINO MÉDIO. **Revista Espaço Currículo**, v. 18, n. 2, e74342, 2025. DOI: 10.15687/rec.v18i2.74342.