O PROTAGONISMO NA BNCC E A FORMAÇÃO (OU NEGAÇÃO) DA CONSCIÊNCIA DE CLASSE

(YOUTH PROTAGONISM IN THE BNCC AND THE FORMATION (OR DENIAL) OF CLASS CONSCIOUSNESS)

Ana Laura Missi Meglio, Unesp/Marília, mestranda em Ciências Sociais
ana.missi@unesp.br

Angelo Antônio Puzipe Papim, Unesp/Marília, doutorando em Ciências Sociais
angelo.papim@unesp.br

Eixo temático: Política Educacional, Gestão Escolar e Currículo.

Resumo

Este artigo analisa os sentidos atribuídos ao protagonismo juvenil na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no Currículo Paulista do Ensino Médio, considerando suas implicações para a individualização das trajetórias escolares e para a formação da consciência de classe. Problematiza-se em que medida o protagonismo, tal como formulado nesses documentos, favorece a formação crítica e a participação política dos estudantes ou se articula à responsabilização individual por condições sociais e profissionais historicamente produzidas. Parte-se da hipótese de que a associação entre projeto de vida, competências socioemocionais, empregabilidade e pedagogia das competências tende a privilegiar a autogestão individual e a adaptação às exigências do trabalho flexível. O objetivo consiste em examinar os sentidos de protagonismo presentes nos documentos e suas relações com a reprodução de valores vinculados à sociabilidade capitalista. Trata-se de pesquisa qualitativa, bibliográfica e documental, orientada pelo materialismo histórico-dialético. O corpus central é composto pela BNCC, de 2018, e pelo Currículo Paulista do Ensino Médio, de 2020; como material auxiliar, analisa-se o Caderno do Professor de Projeto de Vida destinado aos anos finais do Ensino Fundamental, utilizado para contextualizar a continuidade da matriz socioemocional na política curricular paulista. Os resultados indicam que o protagonismo é associado predominantemente à autoria individual, ao projeto de vida, à autonomia de escolha e à autogestão socioemocional, enquanto as determinações de classe e a participação política coletiva aparecem de modo secundário. Conclui-se que essa configuração pode enfraquecer as condições intelectuais e políticas necessárias à formação da consciência de classe, sem determinar mecanicamente as apropriações realizadas por professores e estudantes.

Palavras-chave: Consciência de Classe, Protagonismo Juvenil; BNCC, Subjetividade, Currículo

Abstract:

This article analyzes the meanings attributed to youth protagonism in the National Common Curricular Base (BNCC) and in the São Paulo High School Curriculum, considering their implications for the individualization of school trajectories and for the formation of class

consciousness. It questions to what extent protagonism, as formulated in these documents, favors students' critical formation and political participation or articulates with individual responsibility for historically produced social and professional conditions. It stems from the hypothesis that the association between life project, socio-emotional competencies, employability, and the pedagogy of competencies tends to favor individual self-management and adaptation to the demands of flexible work. The objective is to examine the meanings of protagonism present in the documents and their relationships with the reproduction of values linked to capitalist sociability. This is a qualitative, bibliographical, and documentary research guided by historical-dialectical materialism. The central corpus consists of the 2018 BNCC and the 2020 São Paulo High School Curriculum; as auxiliary material, the Life Project Teacher's Booklet for the final years of Elementary School is analyzed to contextualize the continuity of the socio-emotional matrix in São Paulo's curricular policy. The results indicate that protagonism is predominantly associated with individual authorship, life project, autonomy of choice, and socio-emotional self-management, while class determinations and collective political participation appear secondarily. It concludes that this configuration may weaken the intellectual and political conditions necessary for the formation of class consciousness, without mechanically determining the appropriations made by teachers and students.

Key words: class consciousness; youth protagonism; BNCC; subjectivity; curriculum.

Introdução

A Base Nacional Comum Curricular insere-se em um conjunto de reformas educacionais marcado por disputas históricas, políticas e ideológicas acerca das finalidades da educação escolar. Parte da literatura crítica identifica, nesse processo, a convergência entre políticas curriculares nacionais e agendas internacionais orientadas por avaliações em larga escala, definição de aprendizagens essenciais e centralidade das competências (Jacomeli; Barão; Gonçalves, 2018). Essa racionalidade tende a aproximar a qualidade educacional de resultados mensuráveis e de capacidades consideradas funcionais às transformações do mundo do trabalho.

A padronização curricular convive, contudo, com a defesa da contextualização, da diversidade e da autonomia das redes e escolas. A BNCC estabelece aprendizagens comuns, mas também afirma que sua realização deve considerar características locais, sociais e culturais. Essa tensão torna-se especialmente relevante quando o documento emprega o protagonismo juvenil como princípio associado à autonomia, à autoria, à flexibilidade e à elaboração do projeto de vida.

O protagonismo juvenil constitui uma categoria polissêmica e disputada no campo educacional. Em determinadas perspectivas, pode designar a participação dos estudantes nas decisões escolares, sua intervenção coletiva na realidade e sua formação como sujeitos políticos.

Nos documentos analisados, entretanto, o termo aparece frequentemente associado à autoria individual, à capacidade de realizar escolhas, à gestão da própria trajetória e à adaptação às exigências contemporâneas. O problema não reside, portanto, na simples presença do protagonismo, mas nos sentidos que lhe são atribuídos e nas formas de participação que são privilegiadas ou secundarizadas.

Diante disso, o artigo problematiza em que medida o protagonismo juvenil, como formulado na BNCC e no Currículo Paulista do Ensino Médio, contribui para a formação crítica e política dos estudantes ou se articula à individualização das trajetórias escolares e ao enfraquecimento das condições para a formação da consciência de classe. Parte-se da hipótese de que a articulação entre protagonismo, projeto de vida, competências socioemocionais e empregabilidade tende a deslocar para o estudante a responsabilidade por sua inserção social e profissional, tratando como escolhas individuais processos condicionados por relações econômicas, políticas e sociais.

O objetivo geral consiste em analisar o conceito de protagonismo juvenil presente na BNCC e no Currículo Paulista do Ensino Médio, examinando suas relações com a formação da consciência de classe e com a reprodução de valores vinculados à sociabilidade capitalista. Especificamente, busca-se identificar os sentidos de autonomia e participação presentes nos documentos, examinar a articulação entre projeto de vida e competências socioemocionais e discutir os limites da flexibilização curricular para a formação intelectual e política dos jovens.

Metodologia

Adotou-se o materialismo histórico-dialético como orientação epistemológica e analítica, compreendendo a educação e o currículo como fenômenos históricos constituídos no interior da totalidade social. A pesquisa possui abordagem qualitativa e caráter bibliográfico e documental.

O corpus central é composto por dois documentos que orientam a organização curricular do Ensino Médio: a Base Nacional Comum Curricular, homologada em 2018 (Brasil, 2018), e o Currículo Paulista: Etapa Ensino Médio, publicado em 2020 (São Paulo, 2020). Como material auxiliar de contextualização, foi analisado o Caderno do Professor de Projeto de Vida destinado aos anos finais do Ensino Fundamental (São Paulo, 2022). Embora esse material não integre o corpus específico do Ensino Médio, sua inclusão permite observar a continuidade da matriz de competências socioemocionais que antecede e prepara a centralidade conferida ao projeto de vida

na etapa posterior. Por essa razão, o caderno é utilizado apenas como evidência complementar, e não como documento representativo da implementação do Ensino Médio.

A escolha dos documentos justifica-se por sua relevância político-pedagógica. A BNCC estabelece, em âmbito nacional, aprendizagens essenciais, competências e princípios para a Educação Básica; o Currículo Paulista traduz essas orientações para a rede estadual e explicita a organização do Ensino Médio; o Caderno de Projeto de Vida apresenta definições operacionais de competências socioemocionais mobilizadas pela política curricular paulista.

A análise foi organizada em três categorias. A primeira, "protagonismo juvenil", foi articulada aos conceitos de hegemonia, formação intelectual e autodisciplina em Gramsci (2001), com o propósito de examinar os sentidos atribuídos à autonomia e à participação. A segunda, "projeto de vida e competências socioemocionais", foi analisada à luz das categorias de reificação e consciência de classe em Lukács (2003), buscando compreender como problemas sociais podem ser deslocados para o plano da gestão individual. A terceira, "flexibilização, trabalho e empregabilidade", orientou a análise das relações entre escolhas curriculares, formação geral e adaptação às transformações do trabalho.

Os procedimentos compreenderam a localização e a seleção de passagens relacionadas aos termos protagonismo, autonomia, autoria, projeto de vida, resiliência, autogestão, flexibilização, trabalho e empregabilidade. Após a sistematização dos excertos, foram examinados: a) o deslocamento de determinações econômicas e sociais para o plano das escolhas individuais; b) a presença ou a ausência de referências à participação coletiva e às desigualdades de classe; c) a relação entre autonomia, acesso ao conhecimento e formação intelectual; e d) as tensões entre a flexibilidade anunciada pelos documentos e a padronização estabelecida pelas prescrições comuns.

A pesquisa limita-se ao currículo prescrito. Não se pretende inferir que os documentos produzam mecanicamente a subjetividade dos estudantes, pois sua apropriação é mediada pelas práticas docentes, pelas culturas escolares, pelas condições materiais, pelas trajetórias sociais e pelas formas de resistência desenvolvidas no cotidiano. As conclusões referem-se, portanto, às possibilidades e aos limites inscritos no discurso normativo, e não aos efeitos efetivamente produzidos nas escolas.

Protagonismo juvenil, currículo e consciência de classe

A análise das reformas curriculares contemporâneas exige considerar que o currículo não se limita à seleção de conteúdos. Ao organizar conhecimentos, tempos, práticas e formas de avaliação, ele também estabelece posições para professores e estudantes e difunde modos de interpretar a vida social. Isso não significa que o currículo determine diretamente a consciência, mas que oferece categorias, linguagens e expectativas por meio das quais os sujeitos podem compreender sua experiência.

A subjetividade, conforme destaca Chagas (2013), não constitui uma esfera autônoma e isolada, mas se forma historicamente nas relações sociais concretas. Quando a trajetória futura é apresentada predominantemente como resultado de escolhas pessoais, as determinações econômicas, territoriais e sociais podem perder visibilidade. Nessa situação, relações historicamente produzidas tendem a aparecer como atributos naturais ou como responsabilidades exclusivamente individuais, movimento que pode ser analisado por meio da categoria lukacsiana de reificação.

Em Lukács (2003), a consciência de classe não corresponde à soma das opiniões psicológicas manifestadas pelos integrantes de uma classe. Ela se refere à consciência possível vinculada à posição objetiva ocupada pela classe na totalidade das relações sociais e à capacidade de compreender historicamente essas relações. A escola não produz, por si só, a consciência de classe, mas pode ampliar ou restringir o acesso aos conhecimentos e às categorias necessários para interpretar as desigualdades como processos sociais, e não como fracassos individuais.

A perspectiva de Gramsci (2001) permite compreender essa disputa como parte da luta pela hegemonia. Para o autor, cada grupo social produz intelectuais capazes de conferir unidade e consciência à sua função histórica. A escola participa desse processo ao assegurar - ou restringir - o acesso aos conhecimentos científicos, históricos, filosóficos e artísticos necessários à formação do pensamento crítico. A escola unitária, em oposição à especialização profissional precoce, articula trabalho manual e intelectual e procura formar sujeitos capazes de pensar, estudar, organizar e dirigir.

A autonomia, nessa perspectiva, não é um atributo espontâneo nem uma simples liberdade de escolha. Ela se constitui por meio da apropriação disciplinada do conhecimento e da formação de capacidades intelectuais. Desse modo, o protagonismo juvenil pode assumir um sentido formativo quando se relaciona à participação coletiva, à compreensão crítica da realidade e à

intervenção consciente. Pode, entretanto, assumir um sentido adaptativo quando reduzido à autogestão, à responsabilização individual e à administração privada de riscos socialmente produzidos.

O protagonismo juvenil na BNCC e no Currículo Paulista

A BNCC, homologada em 2018, e o Currículo Paulista, publicado em 2020, foram elaborados no contexto da reforma do Ensino Médio iniciada em 2017. A Lei nº 14.945/2024 reconfigurou parte dessa arquitetura, mas não transforma retroativamente os documentos analisados em produtos da reforma de 2024. Neste artigo, eles são examinados como expressões do desenho curricular constituído entre 2017 e 2020, cujos princípios continuam relevantes para compreender os debates atuais.

Nos documentos, o protagonismo é apresentado como condição para que o estudante se torne autor de sua aprendizagem e construa seu projeto de vida. Essas formulações reconhecem a agência juvenil, mas precisam ser analisadas em relação às condições concretas que tornam determinadas escolhas possíveis. O Quadro 1 reúne três excertos do Currículo Paulista e apresenta uma interpretação que distingue o conteúdo explícito dos documentos das inferências críticas desenvolvidas na análise.

Quadro 1 - Sentidos atribuídos ao protagonismo juvenil no Currículo Paulista

Excerto documental	Interpretação analítica
"Jovens sujeitos de sua própria aprendizagem e de seu processo de desenvolvimento" (São Paulo, 2020, p. 30).	A formulação valoriza a agência estudantil. Entretanto, quando não acompanhada de igual atenção às condições materiais, institucionais e coletivas da aprendizagem, pode contribuir para o deslocamento parcial da responsabilidade educacional para o estudante.
"O protagonismo e a autoria [...] traduzem-se, no Ensino Médio, em suporte para a construção e viabilização do projeto de vida do estudante, eixo central em torno do qual a escola pode organizar suas práticas" (São Paulo, 2020, p. 33).	Ao situar o projeto de vida como eixo organizador, o documento privilegia a elaboração individual da trajetória futura. Essa orientação pode favorecer a reflexão pessoal, mas tende a limitar a análise crítica quando não explicita as determinações econômicas e sociais que condicionam os projetos individuais.
"A finalidade é desenvolver o conjunto de competências e habilidades, propiciando protagonismo ao jovem e maior autonomia e assertividade nas suas escolhas, por meio do desenvolvimento do projeto de vida" (São Paulo, 2020, p. 46).	A ênfase na autonomia e na assertividade atribui centralidade às escolhas individuais. Contudo, as possibilidades de escolha são socialmente desiguais e dependem das condições econômicas, territoriais, familiares e escolares; sem essa mediação, a autonomia pode ser apresentada de maneira abstrata.

Fonte: elaborado pelos autores com base em São Paulo (2020).

Os excertos mostram que o protagonismo é associado à aprendizagem, ao desenvolvimento, à autoria, à assertividade e à construção do projeto de vida. Tais dimensões não são necessariamente incompatíveis com uma formação crítica. A contradição surge quando a autonomia é apresentada sem explicitar que as escolhas são realizadas em condições socialmente desiguais e que a participação política coletiva também constitui uma forma de protagonismo.

Por essa razão, a análise documental não autoriza afirmar que o currículo transfere integralmente a responsabilidade educacional ao estudante. Ela permite, contudo, identificar um deslocamento de ênfase: as referências à gestão individual da trajetória são mais desenvolvidas do que as referências à organização coletiva, às relações de classe e às determinações estruturais que condicionam os projetos juvenis.

Projeto de vida, competências socioemocionais e individualização

A centralidade do projeto de vida articula-se ao desenvolvimento de competências socioemocionais. No material auxiliar analisado, essas competências são organizadas em macrocompetências como abertura ao novo, resiliência emocional, engajamento com os outros, autogestão e amabilidade (São Paulo, 2022). A matriz inclui capacidades relevantes para a convivência e para a organização dos estudos, como empatia, respeito, responsabilidade, persistência e foco.

A presença dessas competências não deve ser interpretada, em si mesma, como mecanismo de despolitização. Sua função depende das relações que estabelecem com o conhecimento escolar e com a compreensão das condições sociais. O problema analítico aparece quando dificuldades produzidas por desigualdades econômicas, precarização do trabalho ou limitações institucionais são convertidas predominantemente em questões de tolerância ao estresse, controle da frustração e gestão individual das expectativas.

Essa tensão pode ser observada na definição de determinação como a capacidade de "estabelecer objetivos, ter ambição e motivação para trabalhar duro, e fazer mais do que apenas o mínimo esperado" (São Paulo, 2022, p. 8). A formulação pode favorecer o compromisso com a atividade escolar, mas também aproxima a formação socioemocional de uma ética de desempenho individual. Quando dissociada da análise das condições objetivas, a perseverança corre o risco de funcionar como resposta privada a problemas públicos.

Sob a perspectiva da reificação, o deslocamento ocorre quando relações sociais historicamente produzidas aparecem como desafios pessoais a serem administrados. A

desigualdade deixa de ser apreendida como relação social e passa a ser vivenciada como insuficiência de motivação, resiliência ou planejamento. O currículo pode, assim, enfraquecer a articulação entre experiência individual e totalidade social, condição central para a formação da consciência de classe.

Flexibilização curricular, trabalho e formação da subjetividade

A flexibilização constitui outro eixo de articulação entre protagonismo e projeto de vida. A BNCC afirma que a organização por áreas e a oferta de itinerários formativos possibilitariam propostas adequadas às especificidades locais e aos interesses dos estudantes, estimulando o protagonismo juvenil e fortalecendo seus projetos de vida (Brasil, 2018, p. 468). O documento também recupera a defesa da contextualização e do trabalho cooperativo entre professores, conforme o Parecer CNE/CP nº 11/2009 (Brasil, 2009 *apud* Brasil, 2018, p. 470).

Em direção semelhante, o Currículo Paulista declara que o Ensino Médio deve atender às demandas contemporâneas e aos anseios dos estudantes, fortalecendo seu interesse, engajamento e protagonismo (São Paulo, 2020, p. 196). A flexibilidade é apresentada, portanto, como instrumento de contextualização e diversificação curricular.

A análise documental, entretanto, não permite verificar se a diversidade formalmente anunciada corresponde à oferta efetiva de escolhas nas diferentes escolas. Essa questão exige dados sobre infraestrutura, disponibilidade docente, organização das redes e experiências dos estudantes. No plano normativo, é possível apenas observar que a liberdade de escolha é enunciada de maneira mais detalhada do que as condições materiais necessárias à sua realização.

A relação entre projeto de vida, escolha e trabalho também precisa ser examinada criticamente. Ao enfatizar a capacidade individual de planejar a trajetória, assumir riscos e adaptar-se às mudanças, as políticas curriculares podem aproximar a formação escolar da lógica da empregabilidade, entendida como responsabilidade permanente do indivíduo por manter-se apto ao mercado. Essa racionalidade desloca a atenção das determinações econômicas do desemprego e da precarização para a gestão individual da carreira (Oliveira; Castro; Santos, 2017).

O princípio educativo do trabalho, em Gramsci (2001), possui sentido distinto. O trabalho deveria permitir a compreensão das relações entre humanidade, natureza, ciência e organização social, articulando formação intelectual e prática. Quando reduzido à preparação imediata para a inserção produtiva, perde sua capacidade de revelar as contradições que estruturam a sociedade.

A crítica ao currículo não implica rejeitar a preparação para o trabalho, mas defender que ela seja subordinada a uma formação geral capaz de proporcionar aos estudantes instrumentos para compreender e transformar as condições em que trabalham.

Implicações para a formação da consciência de classe

Os documentos analisados enunciam autonomia, participação, contextualização e formação integral, mas organizam o protagonismo sobretudo em torno da gestão individual da aprendizagem e do futuro. Essa predominância não equivale à eliminação da participação coletiva, porém reduz sua visibilidade como dimensão constitutiva da formação juvenil.

A formação da consciência de classe exige que a experiência individual seja relacionada às determinações históricas e às posições ocupadas nas relações sociais. Para isso, o estudante necessita apropriar-se de conhecimentos científicos, filosóficos, históricos e artísticos que possibilitem ultrapassar a aparência imediata dos fenômenos. Quando o projeto de vida se afasta dessa base formativa, corre o risco de converter-se em planejamento abstrato, no qual todos são formalmente livres para escolher, embora disponham de condições desiguais para realizar suas escolhas.

A hipótese do artigo é, portanto, parcialmente corroborada. A BNCC e o Currículo Paulista não negam explicitamente a consciência de classe nem determinam sujeitos adaptados. Entretanto, ao privilegiarem a autogestão, as competências socioemocionais e a elaboração individual da trajetória, podem enfraquecer a mediação entre biografia e estrutura social. As possibilidades de resistência permanecem abertas na prática pedagógica, na apropriação crítica dos conhecimentos e nas formas coletivas de participação construídas por professores e estudantes.

Considerações finais

Este estudo analisou de que forma o protagonismo juvenil, estruturado na BNCC e no Currículo Paulista do Ensino Médio, relaciona-se à individualização das trajetórias escolares e às condições para a formação da consciência de classe. Os resultados indicam que o protagonismo é associado predominantemente à autoria individual, à autonomia de escolha, ao projeto de vida e à autogestão socioemocional. As referências às determinações de classe, à participação política coletiva e às condições materiais das escolhas aparecem de maneira menos desenvolvida.

A hipótese foi parcialmente corroborada. A articulação entre projeto de vida, competências socioemocionais e empregabilidade pode favorecer o deslocamento de problemas

sociais para o plano da responsabilidade individual. Contudo, os documentos não produzem mecanicamente a despolitização, nem seus enunciados possuem um sentido único. Autonomia, persistência e planejamento podem adquirir conteúdo crítico quando articulados ao conhecimento sistematizado, à análise das desigualdades e à participação coletiva.

Conclui-se que o protagonismo normatizado tende a aproximar-se da autogestão e da adaptabilidade, mas permanece atravessado por contradições. O currículo pode limitar as condições para a formação da consciência de classe quando apresenta as trajetórias sociais como resultado prioritário de escolhas pessoais; pode também abrir possibilidades de formação crítica quando professores e estudantes rearticulam essas categorias à compreensão histórica da realidade.

A principal limitação da pesquisa decorre de seu caráter documental e bibliográfico. O estudo não permite avaliar como os documentos são implementados, negociados ou contestados nas escolas. Como desdobramento, são necessárias pesquisas de campo e estudos etnográficos que examinem as práticas docentes, a oferta efetiva de itinerários, as experiências juvenis e as formas pelas quais professores e estudantes se apropriam, ressignificam ou contestam os sentidos presentes nas prescrições curriculares.

Anexo A - Macrocompetências socioemocionais do componente Projeto de Vida

MACROCOMPETÊNCIA	COMPETÊNCIA	DEFINIÇÃO
Abertura ao novo	Curiosidade para aprender	Capacidade de cultivar o forte desejo de aprender e de adquirir conhecimentos, ter paixão pela aprendizagem.
	Imaginação criativa	Capacidade de gerar novas maneiras de pensar e agir por meio da experimentação, aprendendo com seus erros, ou a partir de uma visão de algo que não se sabia.
	Interesse artístico	Capacidade de admirar e valorizar produções artísticas, de diferentes formatos como artes visuais, música ou literatura.
Resiliência Emocional	Autoconfiança	Capacidade de cultivar a força interior, isto é, a habilidade de se satisfazer consigo mesmo e sua vida, ter pensamentos positivos e manter expectativas otimistas.
	Tolerância ao estresse	Capacidade de gerenciar nossos sentimentos relacionados à ansiedade e estresse frente a situações difíceis e desafiadoras, e de resolver problemas com calma.
	Tolerância à frustração	Capacidade de usar estratégias efetivas para regular as próprias emoções, como raiva e irritação, mantendo a tranquilidade e serenidade.
Engajamento com os outros	Entusiasmo	Capacidade de envolver-se ativamente com a vida e com outras pessoas de uma forma positiva, ou seja, ter empolgação e paixão pelas atividades diárias e a vida.
	Assertividade	Capacidade de expressar, e defender, suas opiniões, necessidades e sentimentos, além de mobilizar as pessoas, de forma precisa.
	Iniciativa Social	Capacidade de abordar e se conectar com outras pessoas, sejam amigos ou pessoas desconhecidas, e facilidade na comunicação
Autogestão	Responsabilidade	Capacidade de gerenciar a si mesmo a fim de conseguir realizar suas tarefas, cumprir compromissos e promessas que fez, mesmo quando é difícil.
	Organização	Capacidade de organizar o tempo, as coisas e as atividades, bem como planejar esses elementos para o futuro.
	Determinação	Capacidade de estabelecer objetivos, ter ambição e motivação para trabalhar duro, e fazer mais do que apenas o mínimo esperado.
	Persistência	Capacidade de completar tarefas e terminar o que assumimos e/ou começamos, ao invés de procrastinar ou desistir quando as coisas ficam difíceis ou desconfortáveis.
	Foco	Capacidade de focar — isto é, de selecionar uma tarefa ou atividade e direcionar toda nossa atenção apenas à tarefa/atividade "selecionada".
Amabilidade	Empatia	Capacidade de usar nossa compreensão da realidade para entender as necessidades e sentimentos dos outros, agir com bondade e compaixão, além do investir em nossos relacionamentos prestando apoio, assistência e sendo solidário.
	Respeito	Capacidade de tratar as pessoas com consideração, lealdade e tolerância, isto é, demonstrar o devido respeito aos sentimentos, desejos, direitos, crenças ou tradições dos outros.
	Confiança	Capacidade de desenvolver perspectivas positivas sobre as pessoas, isto é, perceber que os outros geralmente têm boas intenções e, de perdoar aqueles que cometem erros.

Fonte: São Paulo (2022, p. 8).

Referências

ANDRADE, L. C.; PEREIRA, R. S. **Pedagogia das Competências versus Pedagogia Histórico-Crítica: Formar para Adaptação ou Emancipação?** Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 26, n. 88, p. 106-119, jan./mar. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 14 jul. 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 13 de novembro de 2024**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - DCNEM. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

CHAGAS, E. F. **O pensamento de Marx sobre a subjetividade**. Trans/Form/Ação, v. 36, n. 2, p. 63–84, ago. 2013.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere: os intelectuais: princípio educativo. Jornalismo.** Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. v. 2.

JACOMELI, Mara Regina Martins; BARÃO, Gilcilene de Oliveira Damasceno; GONÇALVES, Leandro Sartori. A política de educação integral no Brasil e suas relações com as diretrizes da conferência de Jomtien. **Revista Exitus**, v. 8, n. 3, p. 32–57, 2018. DOI: 10.24065/2237-9460.2018v8n3ID638. Disponível em: https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/638. Acesso em: 19 jul. 2026.

LUKÁCS, Georg. **História e consciência de classe: estudos sobre a dialética marxista**. Tradução de Rodnei Nascimento. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

OLIVEIRA, A. S. de; CASTRO, C. A. de; SANTOS, H. S. dos. **Trabalho informal e empreendedorismo: faces (in)visíveis da precarização**. Revista Brasileira de Sociologia do Direito, v. 4, n. 3, 2017.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Currículo em Ação: Projeto de Vida — Ensino Fundamental Anos Finais** (Caderno do Professor – 1° Semestre). São Paulo: SE/SP, 2022.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Currículo Paulista: Etapa Ensino Médio**. São Paulo: SEE/UNDIME, 2020.