

# Adaptações curriculares no Brasil: percepções de um professor de Física

## Curricular adaptations in Brazil: perceptions of a Physics teacher

Amanda Bastos Ferreira de Arruda<sup>1</sup>, André Rodrigues<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Instituto de Física, Universidade de São Paulo, Universidade, R. do Matão, 1371 - Butantã, São Paulo - SP, 05508-090

E-mail: [amandabastosfe@gmail.com](mailto:amandabastosfe@gmail.com)

### Resumo

No âmbito das mudanças curriculares no Brasil, homologada em 2017 por meio da reforma da Base Curricular Comum (BNCC) e da implementação do novo ensino médio (NEM), tanto os alunos como os professores experienciam o impacto dessas mudanças. As modificações impostas não se restringem apenas à estrutura do currículo, mas também afetam as dinâmicas das aulas e as interações entre os educadores. Este artigo é um fragmento de um projeto de pesquisa que tem como objetivo investigar as relações colaborativas entre os professores de ciências da natureza. Contudo, o foco específico deste trabalho é realizar uma análise do discurso de um professor de física que leciona em uma escola com programa de ensino integral na cidade de São Paulo. Ao direcionarmos nossa atenção para as impressões do docente de física em relação às modificações no currículo, torna-se evidente principalmente a maneira como ele se reconhece como integrante do campo das ciências da natureza, não sendo mais apenas um professor de física isolado dentro da escola. Portanto, a análise revela os efeitos positivos e negativos que o programa de ensino integral trouxe para ele durante essa etapa de adaptação.

**Palavras-chave:** Professor de Física; Reforma Curricular e Programa de Ensino Integral.

### Abstract

Within the scope of curricular changes in Brazil, approved in 2017 through the Reform of the Common Curriculum Base (BNCC) and the implementation of the new high school (NHS), both students and teachers experience the impact of these changes. The modifications imposed aren't only restricted to the structure of the curriculum but also affect the dynamics of classes and the interactions between educators. This article is a fragment of a research project that aims to investigate the collaborative relationships between teachers of natural sciences. However, the specific focus of this research is to analyze the discourse of a physics teacher who teaches in a school with a comprehensive education program in the city of São Paulo. When we direct our attention to the impressions of the physics teacher about the changes in the curriculum, it becomes evident mainly how he recognizes himself as a member of the field of natural sciences, no longer just a physics teacher isolated within the school. Therefore, the analysis reveals the positive and negative effects the full-time education program brought him during this adaptation stage.

**Key Words:** Professor of Physics; Curriculum Reform and Integral Teaching Program.

## I. INTRODUÇÃO

O contexto sociopolítico mundial do século XX foi capaz de expor a urgência em repensar o modelo tradicional da escola regular. De acordo com Frutuoso, Maciel e Teixeira (2016) o movimento de educação integral no Brasil pode ser compreendido a partir das lutas dos movimentos sociais no final do século XIX e início do século XX. Este período foi marcado por lutas entre as classes compostas pela burguesia urbana e rural de um lado e, de outro, por uma classe operária desarticulada e analfabeta. Considerando esse contexto, ainda segundo os autores, a educação integral

surgiu como uma oportunidade de formação completa para a parte da população sem acesso à educação básica, valorizando, além do saber formal, a ação prática que gera aproximação entre trabalho intelectual e trabalho manual. Essa conjuntura social aponta para a necessidade de repensar o modelo de escola vigente e redesenhar a instituição para o desenvolvimento do jovem no século XXI, e isso não foi diferente no Brasil. Baseando-se na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), especificamente no artigo 34, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo iniciou, em 2006, o projeto de Escola de Tempo Integral (ETI).

A ETI foi um avanço para a consolidação da educação integral dos alunos, mas não propôs uma revolução no modelo de ensino tradicional, uma vez que o foco era estender o tempo de permanência do estudante e não repensar o formato de formação a que o aluno estava submetido.

Era necessária uma mudança que possibilitaria a efetivação de novas atitudes, tanto no que se refere à cognição como a convivência social, privilegiando os quatro pilares da Educação adotados pela UNESCO: o aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser proposto por Jacques Delors (1999). Em 04 de Janeiro de 2012, após seis anos das primeiras ETI, surge uma alternativa para a Rede Pública Estadual de São Paulo: O Programa Ensino Integral (PEI). Apesar de frequentemente os termos "educação em tempo integral" e "educação integral" serem citados como sinônimos, eles possuem propostas distintas. Enquanto o primeiro sugere apenas a extensão do tempo de permanência na instituição de ensino, o segundo visa o desenvolvimento integral dos estudantes em todas as suas dimensões (cognitiva, física, socioemocional e cultural).

O PEI, iniciado em 2012, teve como base de formação para o desenvolvimento dos estudantes três eixos de formação:

- Formação acadêmica de excelência;
- Formação de competências para o século XXI;
- Formação para a vida.

Esses eixos formam os pilares de sustentação das premissas essenciais: protagonismo, formação continuada, corresponsabilidade, excelência em gestão e replicabilidade. Todas essas premissas são fundamentais para impulsionar o programa, estruturar a rotina e organização escolar, bem como orientar a atuação dos profissionais docentes. Além disso, ampliam as oportunidades educacionais, como por exemplo, as trocas de experiências entre os alunos e os professores.

No contexto das mudanças geradas pela implementação do PEI, outro ponto de conflito emerge nas escolas públicas e privadas em todo o Brasil: a reforma do ensino médio, aprovada em 2017 por meio da Lei nº 13.415/2017. O novo ensino médio (NEM) busca ampliar o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais (até 2022) e definir uma nova organização curricular mais flexível. Isso ocorre porque além das disciplinas da Base, agora os estudantes são convidados a escolherem um itinerário formativo (IF) para um aprofundamento curricular. De acordo com o Ministério da Educação e Cultura (MEC), os itinerários formativos têm foco na formação técnica e profissional e conseguem abranger as seguintes áreas; Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Formação Técnica e Profissional. A mudança curricular promovida pelo NEM são perceptíveis, no entanto, outros fatores também estão presentes, como por exemplo as interações dos alunos com a escola, as dinâmicas das aulas e as relações entre os educadores.

O objetivo deste artigo é analisar em profundidade a percepção das mudanças curriculares por parte de um professor de física da Rede Estadual de São Paulo, e compreender de que forma essas modificações têm impactado sua relação com sua prática profissional, colegas professores e/ou alunos.

## II. METODOLOGIA

Este estudo foi realizado em uma pequena escola urbana, com aproximadamente 300 alunos do ensino médio (1º ano, 2º ano e 3º ano) localizada na zona Oeste da cidade de São Paulo, Brasil. Os alunos que frequentam a instituição, em sua maioria, não trabalham, uma vez que o horário de aula é de nove horas diárias (das 07:00 às 16:00).

Em 2020, durante a pandemia de COVID-19, a escola aderiu ao PEI (Programa de Ensino Integral), e todas as aulas foram ministradas de forma remota (síncrona). No segundo semestre de 2021, a escola retomou as atividades presenciais e começou a enfrentar os ajustes necessários para adequar-se ao programa, com por exemplo, a permanência de nove horas para os estudantes, as disciplinas adicionais exigidas do PEI e, principalmente, as adaptações necessárias para a implantação do novo ensino médio ocasionadas pelo novo modelo de currículo que além das disciplinas da base nacional comum obrigatória (matemática, biologia, química, física, história, geografia, filosofia, sociologia, língua inglesa, língua portuguesa, educação física e artes) agora possui o oferecimento dos itinerários formativos (IF). Atualmente, na escola são oferecidos três IFs:

- Cultura em Movimento: Diferentes Formas de Narrar a Experiência Humana – Aprofundamento de linguagens e ciências humanas.
- Meu Papel no Desenvolvimento Sustentável - Aprofundamento curricular de ciências da natureza e matemática
- Corpo, Saúde e Linguagens – Aprofundamento curricular de linguagens e ciências da natureza.

Com o objetivo de realizar uma análise na relação de colaboração entre os professores de ciências da natureza, o foco dessa pesquisa foi no itinerário de ciências da natureza e matemática - "Meu Papel no Desenvolvimento Sustentável". Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com o grupo de seis professores da área de ciências da natureza, os quais lecionam tanto as disciplinas da base quanto no IF, essa equipe é constituída por dois professores de matemática, um professor de biologia, uma professora de química, uma professora com habilitação em biologia e química, e um professor de física.

A Tabela I, ilustra a distribuição das disciplinas de ciências da natureza, do primeiro ao terceiro ano do ensino médio, para os estudantes que escolhem o itinerário "Meu Papel no Desenvolvimento Sustentável". As células destacadas na tabela apresentam as disciplinas ministradas pelo professor de física na escola em questão, com a atual configuração do Novo Ensino Médio.

**Tabela I.** Disciplinas ministradas no NEM para o aprofundamento curricular "Meu Papel no Desenvolvimento Sustentável".

Disciplinas	1º Ano do E.M	2º Ano do E.M	3º Ano do E.M	
Base Curricular	Matemática	Matemática	Matemática	
	Física	Física		
	Química	Química		
	Biologia	Biologia		
Itinerário Formativo	Práticas Experimentais	<b>UC 1</b>	<b>UC 3</b>	<b>UC 5</b>
		Energias Limpas	Biodiversidade e qualidade de vida	Mudanças climáticas x biodiversidade
		Estatística na Saúde Pública e Meio Ambiente	Luz e Tecnologia	Estações meteorológicas
		Água: solvente universal?	Funções: consumo e preservação do meio	Probabilidade e meteorologia
		Água: solvente universal?	Tecnologia e Ambiente	Alterações atmosféricas
		<b>UC 2</b>	<b>UC 4</b>	<b>UC 6</b>
		Hábitos Sustentáveis	Mineração e resíduos eletrônicos	Monitoramento de espécies
		Orientação de Estudos	Orientação de Estudos	Orientação de Estudos
		Eficiência Energética	Movimento Mecânico e Máquinas Simples	Movimento geostacionário
		Construção Sustentável	Cálculo na otimização de resultados	Georreferenciamento: geometria na cartografia
		Recursos e Sustentabilidade	Pegada ecológica	Tecnologias sustentáveis

Nota: UC = Unidade curricular.

A entrevista aplicada foi dividida em seis blocos, onde cada bloco teve o objetivo de explorar os aspectos específicos do profissional docente, abrangendo desde sua formação básica e experiências profissionais até suas relações atuais com colegas da área de atuação. A Tabela II apresenta o tema central de cada um dos blocos de perguntas.

**Tabela II.** Temas abordados na entrevista semiestruturada.

1º Bloco	Formação Acadêmica e Experiências Profissionais
2º Bloco	Relação com a Escola
3º Bloco	Relação com o Corpo Docente
4º Bloco	Especificidades do PEI – Disciplinas Eletivas
5º Bloco	NEM- Itinerários Formativos
6º Bloco	Relação de Colaboração entre os professores de Ciências da Natureza

Embora tenham sido realizadas seis entrevistas, neste estudo em questão, concentramos a análise individual na entrevista do professor de física que atua na escola da rede estadual de São Paulo há mais de 23 anos, sendo 3 anos na atual escola. Sua longa experiência na instituição o torna testemunha de todas as mudanças curriculares já mencionadas. Isso é essencial para compreendermos os impactos que essas alterações trouxeram ao professor de física, tanto em sua prática docente quanto em suas relações com colegas de trabalho e alunos.

### III. RESULTADOS

#### A. A identidade do professor de Física

Conforme destacado por Dubar (1997), a identidade de um indivíduo é resultado tanto de elementos coletivos quanto individuais. Galindo (2004) enfatiza que as identidades profissionais dos professores são influenciadas por diversos meios de socialização, incluindo a própria escola. Além disso, o relato do Professor de Física evidencia a resignificação que ele fez em relação à sua atuação como docente de física.

Os trechos a seguir foram retirados do 1º Bloco - Formação Acadêmica e Experiências Profissionais do questionário (Tabela II). O Professor de Física compartilha suas experiências durante o tempo de escola e relata seu contato com outros professores que possuem a mesma formação acadêmica que a dele.

Trecho I - “Nesses 23 anos de Estado eu passei em mais de 10 escolas estaduais e sempre ensino médio. Nas escolas que participei sempre fui o único professor de física.”

Trecho II - “Muito difícil por exemplo no Fernão Dias os professores que eram da área de biologia com geografia, fizeram uma horta juntos. Por outro lado, eu fazia brincadeira de lançar foguete, eu já fiz do pátio, mas fui sozinho, ninguém mais ajudou.”

Trecho III - “Mesmo sendo o único professor de física eu tentava fazer coisas integradas, mas não conseguimos fazer muitas atividades conjuntas.”

Os três trechos transcritos destacam a sensação de solidão enfrentada por um professor de física ao lecionar em uma escola da rede estadual, especialmente quando se trata de uma instituição pequena, na qual apenas um professor de física é capaz de suprir toda a carga horária de aulas. O professor compartilha experiências em que seus colegas de área colaboram com outros professores, enquanto ele segue desenvolvendo suas atividades de forma isolada.

Além disso, o 3º Bloco - Relação com o Corpo Docente (Tabela II), o professor aborda os motivos que o levaram a exercer suas atividades de maneira independente na maior parte do tempo e compartilha suas primeiras impressões sobre os fatores que o impediam de colaborar com outros colegas.

Trecho IV - “A gente vem do modelo formativo que o professor é individualista no sentido que ele faz dá conta da disciplina dele e o Sistema em que o professor vai trabalhar leva ele a individualismo.”

Trecho V - “No passado acho que houve uma colisão com o individualismo, a ideia de colaboração com o professor individualista é um terror, porque ele não sabe o que o outro quer, e o professor tem medo de perder as aulas, principalmente se ele não for efetivo.”

A trajetória do professor após sua formação acadêmica e suas primeiras experiências na escola podem determinar o modo como ele decide conduzir seu trabalho como docente. Segundo o relato do professor, há 23 anos atrás, ele não percebeu nenhum estímulo para que buscasse desenvolver a colaboração entre os professores. Pelo contrário, ao iniciar sua carreira, muitos colegas optaram pelo isolamento, temerosos de perder suas aulas, o que acabava por dificultar a realização de atividades integradas.

#### B. PERCEPÇÃO DA MUDANÇA CURRICULAR PARA O PROFESSOR DE FÍSICA

Trecho VI - “Há mais de 23 anos tinham formações entre os professores de física da reunião, encontros na diretoria de ensino. Juntava os físicos de Taboão da Serra para a gente discutir, repensar no currículo.”

Trecho VII - “Quando eu vi aquele primeiro material eu fiquei com raiva dele. Simplesmente fiquei com raiva porque eu não entendi o que estava qual que era a proposta, não entendi por que ele era montado daquele jeito.”

Trecho VIII - “Eu acho que um ponto negativo do currículo é a forma como ele foi montado, por exemplo, eu vou te ensinar derivada no primeiro semestre eu vou te ensinar cálculo integral de três variáveis no semestre seguinte. E o buraco que fica ali no meio? Você não tem a sequência é mais ou menos isso que acontece.”

Trecho IX - “Porque o modelo antigo estava muito batido e não se esperava modificações. Então havia um certo comodismo no ensino médio antigo, para você ter uma ideia a maior modificação que já aconteceu é que a partir de 2014, que a gente não dava mais a eletrostática, entramos direto com eletrodinâmica. E no final do ano você dava Física moderna, tirou eletrostática e entrou física moderna.”

O relato do professor sobre a mudança curricular nos permite realizar um recorte histórico da construção do currículo escolar no Brasil. A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), lançada em 1961, tinha o propósito de definir e regularizar o sistema educacional com base nos princípios estabelecidos na Constituição. Essa legislação, ampla e geral, serviu como base legal para a elaboração de políticas e práticas educacionais em todo o país, mas deixou muitos detalhes e especificidades a serem regulamentados por outras normas.

Em 1996, em resposta à necessidade de orientações mais concretas e detalhadas para a prática educacional, o MEC lançou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Esses parâmetros foram desenvolvidos com base na LDB e buscavam fornecer orientações pedagógicas para os currículos das escolas brasileiras. Contudo, os PCNs enfrentaram

resistência de diversos setores da educação, pois foram criticados por sua natureza genérica e aparente falta de efetividade na prática. Muitos apontaram que os PCNs não ofereciam recursos e orientações suficientes para os professores.

Essa história mostra a trajetória das políticas educacionais no Brasil, evidenciando a busca por aprimorar o currículo escolar para melhorar a qualidade da educação. A LDB e os PCNs foram importantes marcos nesse processo, mas também revelaram a complexidade e a necessidade contínua de aperfeiçoar as diretrizes para atender às demandas e desafios da educação brasileira.

No Trecho VI, o professor compartilha sua experiência na época, relatando que os próprios professores de física da região, durante as formações promovidas pela diretoria de ensino, tinham a liberdade de decidir quais conteúdos seriam trabalhados em cada ano. Essa autonomia permitia certa comodidade aos professores, como mencionado no Trecho IX, pois eles se sentiam confortáveis com essa organização. Entretanto, com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Novo Ensino Médio (NEM), houve uma mudança significativa na antiga organização escolar, alterando a autonomia que os docentes tinham sobre o currículo.

Apesar das alterações que podem ser consideradas positivas, como uma padronização do currículo escolar, as impressões dos docentes frente ao NEM não foram positivas, isso porque, assim como citado nos Trechos VII e VIII a montagem, ou seja, sequência de temas não fazia sentido aos olhos do professor.

### C. A noção de colaboração no PEI frente às mudanças curriculares

Trecho X – “O programa contribui com a relação dos professores, corresponsabilidade. O programa nos leva a querer integrar e colaborar mais com o outro. Antes o sistema não cobrava isso.”

Trecho XI - “Na nossa área, ciências da natureza, eu penso que agora está começando a ter corpo de integração. Estamos deixando aquela fase do individual para a fase do coletivo. E é na prática primeiro que entra a corresponsabilidade, a interdisciplinaridade eu faço uma coisa que eu sei que você está trabalhando em matemática e eu entro em física fazendo a mesma coisa”

Trecho XII - “Eu acho que as reuniões de professores, as boas práticas, elas contribuem para você entender o que que o outro professor está fazendo e como ele está fazendo, você sabe que é uma coisa que você pode usar a seu favor e a favor dele.”

Trecho XIII – “Eu sou professor de física, mas agora faço parte da área de ciências da natureza”

Embora a reforma do NEM tenha sido impactante, com o relato do professor vemos essas mudanças sob um olhar muito específico, o dos professores dentro do Programa de Ensino Integral. Isso porque, enquanto as mudanças curriculares transformam tudo aquilo que eles conheciam, as habilidades os levam a procurar entender o que o colega de área está trabalhando.

Em uma escola regular, com tempo parcial, sabe-se que o professor possui pouco tempo para ter trocas com seus colegas, entretanto, na escola com o PEI existe um espaço para que essa comunicação aconteça. Durante as reuniões formativas e de boas práticas, agora o professor de física consegue se localizar e se encaixar dentro da área de ciências da natureza, podendo até colaborar com outro professor no aprofundamento da habilidade que está sendo trabalhada.

## IV. CONCLUSÕES

Das seis entrevistas realizadas, somente o professor de Física abordou de maneira explícita a questão da solidão em sua experiência lecionando dentro das escolas. Isso se deve ao fato de que ele se sentia isolado, pois não teve muitas oportunidades de colaborar e interagir com os colegas de outras disciplinas. No entanto, a reforma curricular, que promoveu a integração das disciplinas, mudou a perspectiva do entrevistado.

Ele passou a desenvolver um sentimento de pertencimento em relação à sua área de conhecimento, mesmo sendo o único professor de física na escola. Essa conexão o motivou a buscar parcerias e a encarar as mudanças no currículo de forma crítica e construtiva para aprimorar sua prática pedagógica. Com a atual configuração das disciplinas, conforme apresentado na Tabela I, o professor de física agora consegue expandir seu trabalho para além das aulas de física, estabelecendo conexões com outras disciplinas do itinerário formativo.

Além disso, de acordo com os relatos do professor, durante o período em que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) orientavam o currículo escolar nacional, os professores tinham mais autonomia para elaborar o currículo da escola em parceria com a instituição. No entanto, essa liberdade também levava muitos professores ao conformismo, levando-os a replicar aulas anteriores. Na visão do professor, as mudanças curriculares, tanto as implementadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) quanto pelo Novo Ensino Médio (NEM), levam os docentes a desafios significativos que exigem adaptação e aprimoramento das práticas pedagógicas. Apesar disso, tanto a BNCC quanto a implementação NEM não possuem aprovação por parte do docente.

Esta pesquisa também permite analisar as mudanças curriculares com foco nos professores que participam do Programa de Ensino Integral. Com um quadro de professores e gestores fixo, os docentes envolvidos no programa encontram mais facilidade em se inserir em suas áreas de atuação e estabelecer conexões com seus colegas, o que pode ter um impacto positivo na sala de aula. A colaboração entre os professores vai além do ambiente da sala de aula ou da prática de codocência, estendendo-se desde o planejamento inicial até a avaliação.

O Programa de Ensino Integral proporciona maior apoio aos professores que buscam compreender as demandas das mudanças curriculares, promovendo mais momentos de formação conjunta entre o corpo docente e a gestão escolar. Os princípios fundamentais do programa, como a formação continuada e o protagonismo dos educadores, oferecem suporte aos professores diante de todas as transformações em andamento.

O Novo Ensino Médio, ao enfatizar uma aprendizagem centrada em habilidades que podem ser desenvolvidas em qualquer disciplina, pode facilitar a integração dos professores entre as diferentes áreas de conhecimento. Em resumo, a partir dos relatos e discussões, podemos observar alguns impactos que as mudanças curriculares trouxeram ao professor de física, desde sua prática docente até sua identidade profissional. O Programa de Ensino Integral emerge como um possível espaço para promover um ambiente de colaboração e integração, ajudando os professores a enfrentarem as mudanças curriculares atuais com mais confiança e apoio.

## AGRADECIMENTOS

Os autores agradecem ao Instituto de Física da Universidade de São Paulo, e ao programa de Pós-Graduação Interunidades (PIEC) pelo apoio à pesquisa.

## REFERÊNCIAS

Brasil, Congresso Nacional (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm)

Brasil, Congresso Nacional (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394, 20 de dezembro de 1996*. Brasília. Disponível em [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)

Brasil, Congresso Nacional (2017). *Lei complementar Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Brasília. Disponível em [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm)

Brasil, Ministério da Educação, (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental*. Brasília. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>

Brasil. Ministério da Educação (2018). *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília. Disponível em [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)

Dubar, C. (1997). *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais (2a ed.)*. São Paulo, Brasil: WMF Martins Fontes. DOI: 10.1590/s1414-98932004000200003.

Frutuoso, C., Maciel, A. C. e Teixeira, E. A. (Julho 2016). *Princípios e concepções de educação integral no Brasil*. Documento apresentado no X Seminário Nacional do HISTEDBR. Campinas, Brasil.

Galindo, W. C. M. (2004). A construção da identidade profissional docente. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 24(2), 14–23.

Jacques, D. et al. (1996). *Learning: the treasure within; report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century (highlights)*. Paris. Disponível em <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590>

São Paulo (2012). *Lei Complementar nº 1.191, de 28 de dezembro de 2012, São Paulo*. Disponível em <http://www.legislacao.sp.gov.br/legislacao/index.htm>

São Paulo, s. f. *Diretrizes do Programa de Ensino Integral*. Disponível em <https://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/342.pdf>