

**ENTRE CONTRATOS, TELAS E MÁSCARAS: RELATO DE EXPERIÊNCIA
DE UMA PROFESSORA SOBRE O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA
REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO DISTRITO FEDERAL, BRASIL**

**ENTRE CONTRATOS, PANTALLAS Y MASCARILLAS: INFORME DE
EXPERIENCIA DOCENTE SOBRE EL PROCESO DE TRANSICIÓN A LA
“NEM” (NUEVA ESCUELA SECUNDARIA) EN BRASIL**

Maria Cândida Monteiro Paredes
Universidade de Brasília (UnB)
mcandidaparedes@gmail.com

Rodrigo Diego de Souza
Universidade de Brasília (UnB)
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
professor.rodigosouza@gmail.com

RESUMO

A implementação da Reforma do Ensino Médio inicia-se no Distrito Federal, Brasil, em 2020 em 12 escolas piloto e em 2022 em toda a rede. Este relato subjetivo reflete sobre o preparo ofertado para os docentes atuantes e em formação sobre o Novo Ensino Médio (NEM) e as dificuldades nesse processo de implementação decorrentes da crise sanitária da pandemia de COVID-19. Observou-se também que o cenário onde o percentual de professores em contrato temporário cresce e seu precário vínculo com a escola atravança a continuidade dos esforços ante a formação docente continuada de qualidade e a participação democrática.

Palavras-chave: Formação docente; Novo Ensino Médio; Pandemia; Reforma do Ensino Médio; Relato de experiência.

Eixo temático: 1. Currículos de Ciências e Biologia: histórias e políticas educacionais

Modalidade: Relato de experiência pedagógica.

RESUMEN

La implementación de la Reforma de la Educación Secundaria comienza en el Distrito Federal, Brasil, en 2020 en 12 escuelas piloto y en 2022 en toda la red. Este informe subjetivo reflexiona sobre la preparación ofrecida a los docentes actuales y en formación sobre la Nueva Educación Secundaria (NEM) y las dificultades en este proceso de implementación derivadas de la crisis sanitaria del COVID-19. También se observó que el escenario donde crece el porcentaje de docentes con contratos temporales y su precario vínculo con la escuela dificulta la continuidad de los esfuerzos hacia una formación docente continua de calidad y participación democrática.

Palabras clave: formação docente; informe de experiência; pandemia; escola secundária.

Eje temático: 1. Currículos de Ciências e Biologia: histórias e políticas educacionais

Modalidad: Relato de experiência pedagógica.

APRESENTAÇÃO

Este artigo apresenta o relato de experiência de uma professora de Biologia em início de carreira, como graduanda de Licenciatura em Ciências Biológicas em estágio supervisionado, PIBID e Residência Pedagógica (2016-2019) e depois como professora em contrato temporário na Secretaria de Educação do Distrito Federal (2020-2024), desde a aprovação da Reforma do Ensino Médio até o seu processo de implementação. Descrevo aqui minha experiência subjetiva e caótica, frente à formação que recebi tanto na graduação como enquanto profissional servidora pública durante a pandemia, para os desafios da implementação da reforma.

Por mais que se afirme que houve uma formação dos professores para o Novo Ensino Médio, em que condições ela foi feita? De que forma? Baseada em que? Para quais professores? Em diálogo com a literatura recente, busco provocar essas reflexões e incitar novas perguntas e pesquisas sobre o tema a partir da minha experiência vivida.

CONTEXTO SOBRE A AUTORA - FORMAÇÃO INICIAL

Sou professora em começo de carreira, me formei em uma Instituição de Ensino Superior (IES) pública no final de 2019 em Licenciatura em Ciências Biológicas. Em 2020 iniciei atuação como professora substituta em Contrato Temporário na Secretaria de Educação do Distrito Federal, ano que acometeu-se a crise sanitária devido à pandemia de COVID-19.

Durante a graduação, tive a oportunidade de participar de dois programas institucionais de formação inicial docente: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e Residência Pedagógica (RP). Esses programas inserem os graduandos em escolas da rede pública com a orientação de professores coordenadores na IES e preceptores na rede básica. Além de colaborarem para a formação e ambientação dos professores em formação, são reconhecidos pelos preceptores na educação básica como um importante instrumento de formação continuada deles próprios enquanto professores atuantes (MURTADHA; PEDREIRA, 2020).

A Residência Pedagógica (RP) é um programa implementado em 2018, após a destituição da presidenta Dilma e o encerramento dos antigos contratos de PIBID para um novo formato PIBID + RP. As RPs têm como um dos principais objetivos a formação para a então recém aprovada BNCC, já nos moldes do NEM.

Faço aqui essa contextualização desses programas, pois parte do planejamento político da Residência Pedagógica foi a consolidação do estudo da nova BNCC na formação inicial dos professores e seu debate e assimilação nas Instituições de Ensino Superior (IES), como podemos problematizar a partir da seguinte análise:

Sublinhamos que a vinculação do Programa de Residência Pedagógica à BNCC fere a autonomia universitária, ao induzir nas IES projetos institucionais de formação que destoam das concepções de formação docente presentes nos seus próprios projetos pedagógicos, violando o preconizado no Parecer e na Resolução CNE/CP n. 2/2015, que definem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Professores no Brasil. (FARIA, PEREIRA, 2019, p. 351)

É preciso também reforçar que a BNCC não foi aprovada com grande apoio populacional, sofreu grande resistência e foi pouco dialogada com os professores da educação básica e comunidade.

Acredito que as RPs, em suas contradições, e o PIBID são instrumentos fantásticos de formação inicial de professores, mas que infelizmente não conseguem abranger todos os estudantes do curso. As vagas para cada programa representavam aproximadamente 7,5% das vagas ofertadas semestralmente para licenciatura, somadas ao longo dos 10 semestres previstos até a formatura. O ambiente universitário e as bolsas me incentivaram e me forneceram acesso a palestras com gestores do DF sobre as perspectivas e planos da secretaria para o Novo Ensino Médio (NEM) após a Reforma do Ensino Médio, uma das reformas neoliberais do governo Temer.

A FORMAÇÃO CONTINUADA EM CONTRATO TEMPORÁRIO

A contratação temporária de professores na rede pública do DF vem para alocar substitutos nas denominadas “carências” escolares, que podem ser vagas por falta de professor e necessidade de concurso, para substituir professores que estão afastados com licenças de estudos, saúde, etc, foram realocados, que foram eleitos para cargos de coordenação e direção, ou qualquer motivo que o afastam de sala de aula. Os contratos de substitutos apresentam precarizações nas condições de trabalho, durando no máximo

um ano e podendo ter brevidade de até mesmo 15 dias, podendo a qualquer momento o docente substituto ter o contrato interrompido. A natureza desse tipo de contratação é extremamente instável, imprevisível e precária, gerando uma série de consequências na saúde emocional e social dos professores nessa situação que ainda precisam ser melhor investigadas.

No ano de 2020, trabalhei o ano todo como professora de Ciências nos anos Finais do Ensino Fundamental e em 2021 trabalhei durante apenas 4 meses do ano, 2 meses no centro de ensino médio Telas (nome fictício) sob regime totalmente remoto e 2 meses no centro de educacional Máscaras (nome fictício) sob regime híbrido com alternância.

O nível de estresse observado durante esse período entre os meus colegas era bastante elevado. Muitos daqueles em idade mais avançada que podiam se aposentar o fizeram, seja por dificuldade de manejo com as tecnologias, estresse emocional ou insegurança quanto à saúde física e exposição ao vírus. Em estudo realizado com professores da rede pública do Distrito Federal em 2021, foram encontrados distúrbios psíquicos menores e depressão em 66% dos docentes, e ansiedade em 55,7%, níveis superiores a outras categorias profissionais, grupos populacionais e mesmo entre outros grupos de professores (CRUZ; LIMA; OLIVEIRA, 2020).

No ano de 2022, primeiro ano de implementação da Reforma do Ensino Médio, fui alocada no CED Contratos (nome fictício) em regime agora totalmente presencial, recebendo alunos que realizaram os últimos dois anos em condições de estudo longe do ideal, por ocasião da pandemia.

As formações que recebi nesse período foram pontuais e, muitas vezes, descontínuas devido à natureza do meu contrato, no entanto eu e meus colegas em Contrato Temporário (CT) éramos os principais responsáveis por “aplicar” a política no dia a dia e encabidos de tomar uma série de decisões para as quais não tivemos formação ou experiência adequadas. De acordo com dados do sindicato, cerca de metade dos professores em efetiva regência eram CT nesse momento.

Ocorre que em 2014 eram 29.200 efetivos e 6.131 temporários. Os efetivos foram diminuindo e os temporários foram aumentando, até chegarmos em 2022, com 22.243 efetivos e 14.185 professores temporários. Ou seja, eram 17% temporários em 2014 e ano passado foram 39% da rede em contrato temporário. Quando falamos em regência de classe, significa

praticamente metade. Nunca vimos um número como esse antes. Trata-se de um ataque organizado à carreira magistério (MAGNO, 2023).

No DF a seleção de professores substitutos em Contrato Temporário é feita mediante aprovação em processo seletivo simplificado que consiste em uma prova objetiva, em moldes de concurso público. O processo seletivo é feito de dois em dois anos em média, tendo um sido feito em 2018, e, com a pandemia, o seguinte foi em 2021. Espera-se, portanto, que muitos dos contratos vigentes em 2022, ano de implementação do NEM no DF, poderiam ser recém-formados (o que pude observar na minha escola, muitos professores eram principiantes). O ano de 2021 ter sido um ano de reclassificação também indica que muitos professores que receberam formação continuada nos anos prévios podem não ter sido contratados para o biênio seguinte, e que muitos dos contratados podem não ter recebido as formações anteriores. Não há ainda uma forma de aferir e quantificar o grau de descontinuidade das políticas de formação continuada e sua causalidade com a interrupção dos contratos.

AS FORMAÇÕES PRÉVIAS, EM TEMPOS DE PANDEMIA

No DF, o NEM teve início em 2020 por meio de 12 escolas pilotos, mesmo ano que se iniciou a pandemia que COVID-19, implementação foi iniciada de forma gradual e as unidades piloto receberam formação específica, no ano de 2019, distribuídas em nove encontros semanais sobre currículo (Ciências, Tecnologia, Engenharia e Matemática) (LOUZADA-SILVA, 2021).

A pandemia deixou as escolas totalmente fechadas por três semestres e dificultou a implementação do NEM e a realização de projetos que ele prevê, principalmente pelo reduzido contato entre professores, equipe pedagógica, estudantes e comunidade escolar. O potencial de aprendizado com a experiência das escolas piloto foi aquém do esperado, pois muito do que era previsto sequer foi testado ou realizado e avaliação de fatores como evasão escolar ficou prejudicada, pois os alunos não iam à escola.

A impressão que ficou de muitos professores do DF é que as formações que os profissionais de educação receberam no DF sobre o novo ensino médio foi deficitária, gerando uma sobrecarga individual para os docentes na preparação para a reforma. Somaram-se os desafios da pandemia, com formações remotas, sem a experiência completa das escolas-piloto e com muitos professores recebendo formação de gestores

que ainda possuíam uma série de inseguranças e dúvidas em relação a como as informações contidas nos documentos refletiriam a realidade.

No que se refere aos professores que cursaram a formação em Projeto de Vida em 2019, avaliou-se que deveriam ser incentivados a permanecer no programa e compartilhar suas experiências com aqueles que estivessem em estágios iniciais de formação. Um aspecto de enorme impacto nas escolas-piloto foi a não permanência de professores que fizeram a formação em 2019 na escola em 2020, apesar de todas as negociações feitas pela Subsecretaria de Educação Básica (SUBEB) para assegurar continuidade e da vontade desses professores em manterem a lotação (LOUZADA-SILVA, 2021).

Pode-se perceber que as dificuldades da crise sanitária se intercalam e se somam com os impactos da descontinuidade dos trabalhos devido, entre outros fatores, à natureza frágil dos contratos temporários, pouco vinculada à escola, prejudicando os aspectos operacionais, participativos, democráticos, formativos e executivos das políticas envolvendo o NEM, como o currículo.

OS LIVROS DIDÁTICOS

No CEM Telas, fui incumbida, junto aos demais colegas de Biologia, Química e Física, com a tarefa de selecionar os livros didáticos de Ciências da Natureza que estariam na escola nos próximos três anos letivos. Foi a primeira vez que nos deparamos com os livros do NEM e com a nova formatação dos livros, que juntava as matérias em um único livro. Nesta escola, tivemos uma entrega de cinco coleções físicas dos livros para que cada professor pudesse analisar, oportunidade que não é tão frequente do DF, principalmente em escolas menores, e pode ser se reduzido mais ainda no período de pandemia, dificultando o acesso dos professores ao material para uma escolha mais qualificada.

Os professores julgaram que a junção das matérias em um único livro ficou pouco fluida, mecânica e artificial, nenhum dos livros possuía uma divisão que se assemelhasse à divisão por série aos quais os professores estavam acostumados no Currículo em Movimento do Distrito Federal, que costumava ser um dos principais critérios para escolha de livros didáticos deles. Os principais pontos utilizados na escola para a escolha do material didático foram: a presença de material físico para folhear na escola (aqueles que não puderam folhear presencialmente não foram nem considerados); a linguagem do livro; a organização visual e editorial do livro; o manual do professor.

Nenhum dos docentes pareceu estar contente com o material escolhido, e qualificaram o livro escolhido como “menos pior” para cada matéria, a insatisfação parecia generalizada, inclusive para além das matérias de ciências. Ao invés de ter um livro de 1º, um de 2º e um de 3º, para cada uma das três matérias (12 livros, 3 em cada ano), a matéria do 1º ano de Biologia estava espalhada em 3 livros diferentes, a de Física em 2 (e apenas um coincidia com o de Biologia) e o de Química em 2, que somavam 4 livros para o estudante de 1º ano. Essa estranha logística seria decifrada posteriormente pelas professoras na biblioteca, mas nós estávamos trocando informações sobre nossa dificuldade com o conteúdo dos novos livros, ou melhor, a sensação de uma ausência de uma série de conteúdos considerados valiosos para os estudantes.

O processo de escolha dos LD encontra-se limitado pelas condições de trabalho do docente, uma vez que é disponibilizado pouco tempo para que esse faça a análise dos livros antes de escolhê-los. Outro ponto que merece atenção é a preocupação dos professores frente à organização dos conhecimentos presentes nos LD de Ciências da Natureza para o Ensino Médio e o risco do empobrecimento da formação dos estudantes [...]. (PEDREIRA, SOUZA, 2023, p. 455).

Naquele momento, ainda estávamos em negação de que nossa carga horária havia sido reduzida à metade, era visível a preocupação dos colegas, principalmente com a formação que os estudantes estariam recebendo.

A BNCC, também construída com pouco diálogo com os professores da educação básica e da educação superior, mas com o apoio do empresariado da educação, apresenta os conhecimentos previstos para o Ensino Médio por áreas de conhecimentos. Conhecimentos esses apresentados na forma de objetos de aprendizagem, em diálogo com as concepções do direito à aprendizagem; articulada às concepções de aprendizagem ao longo da vida numa perspectiva utilitarista (Laval, 2019), e centrada na formação das competências socioemocionais e, ao mesmo tempo, na linha tênue da proposição de um currículo mínimo, e controlado, a ser ensinado (PEDREIRA, SOUZA, 2023, p. 443).

Por mais que o livro didático nem sempre seja utilizado em sala de aula, estudos indicam que ainda seja um importante material de referência do professor regente no planejamento de aulas (PEDREIRA, 2016). Espera-se que esses números sejam ainda mais elevados entre professores principiantes.

De agora em diante, o professor teria que lidar com as expectativas de “cumprir um conteúdo” de Biologia esperado para a série, na metade do tempo disponível, enquanto ainda ofertar um curso extra, uma eletiva, para o qual ele pode ou não ter formação para lecionar e sem material prévio de referência para embasar o curso. Esse processo de mudança dos livros didáticos poderia ter sido melhor orientado, com ações e cursos voltados para os docentes, até para conhecerem os novos tipos de livro que o PNLD passou a exigir das editoras. Importante notar que uma série de escolas do DF não fez a seleção de livro didático para o componente curricular Projeto de Vida, apesar de algumas editoras terem elaborado material, por desconhecimento dessa possibilidade.

Embora o passo a passo para a escolha do livro esteja presente no Guia do PNLD disponibilizado para os professores, os participantes da pesquisa demonstraram falta de conhecimento sobre o processo, mesmo tendo participado dele. Seria importante que os cursos de formação inicial de professores e também o MEC previssem mais ações voltadas não só para a escolha do livro, mas também para o seu uso. (PEDREIRA, 2016, p.190-191).

Para um professor iniciante como eu, o próprio processo de ministrar aulas da matéria no qual foi formado era desafiador, descobrir um novo sistema entre um contrato e outro, mudando de escola a cada dois meses, e ainda desenvolver um programa para um componente curricular eletivo, sem nenhum material de referência, foi um grande enfrentamento.

Nota-se com isso, uma mudança no mercado editorial, demandando a produção de novos conteúdos e livros, para além dos da Formação Geral Básica (FGB). Essa possibilidade para o professor cria novos produtos a serem vendidos do mercado privado para o Governo e evidencia um aspecto do caráter financeiro e mercadológico da Reforma do Ensino Médio.

A ESCRITA DOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS

Ao final de 2021, a SEEDF solicitou que as escolas enviassem roteiros para as eletivas e itinerários formativos que seriam ministradas no ano seguinte nas escolas do DF. Essa iniciativa permitiu uma participação dos professores na elaboração dos componentes que seriam ofertados no semestre seguinte. No ano seguinte, os professores iriam escolher os itinerários não de sua cabeça e experiência, mas de um catálogo de opções fornecido pela secretaria, enviadas pelos próprios professores no ano anterior.

Digo aqui que não sei quantas escolas passaram por essa experiência, pois o CED Máscaras (escola que permaneci no formato híbrido durante esse período) foi uma escola bastante empolgada com projetos, era uma escola em tempo integral e já tinha uma série de componentes curriculares na grade flexível dos professores que a coordenação estava estimulando a transformar em itinerários formativos para o DF.

Pude perceber algumas situações pessoais e subjetivas que atravessaram essas experiências. Professores substitutos, que não vislumbravam uma permanência na escola no ano seguinte, ou mesmo uma permanência na secretaria de educação, visto que haveria seletiva de CT ao final daquele ano, relataram se sentir isolados, sem formação e sem perspectiva. O número de afastamentos durante esse período também foi elevado, principalmente quando se iniciou o período híbrido, exigindo-se a volta à sala de aula. Uma série de servidores esteve doente e sem condições de trabalhar, como muitas pessoas estiveram ao longo do período pandêmico, esses profissionais não tiveram acesso a essas formações e oportunidades democráticas, mesmo que precárias.

PROJETO DE VIDA

A EAPE (Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação) é uma das maiores conquistas e avanços do DF, ela está disponível para professores efetivos e substitutos e atende inclusive o público externo em situações excepcionais.

Entre os anos de 2020 e 2021 (pré-implantação geral do NEM) devo dizer que não havia cursos sobre novo ensino médio amplamente disponíveis. Isso se deveu principalmente porque o foco dos professores naquele momento e da própria gestão, era oferecer formações para capacitar os professores nas ferramentas de trabalho virtuais, mas também que a própria equipe estava estudando e se formando sobre o assunto, então a formação que chegada aos professores eram em palestras pontuais e projetivas.

Em 2022, já começaram cursos voltados para, principalmente, ministrar o assim chamado “Projeto de Vida”, um grande desafio para professores, que se assemelhava em partes com a “Parte Diversificada”, mas parecia ter exigências e projetos específicos. Até o começo efetivo das aulas e das modulações, quando as escolas receberam a orientação de deixar dois dias em exclusividade para os itinerários formativos e três dias para Formação Geral Básica (FGB), ainda não havia ficado suficientemente claro que todos os professores seriam obrigados a ofertar componentes que desconhecia, como “Trilhas” e

“Projeto de vida” para conseguir “completar” sua carga horária (no geral, 30h de regência semanais). Alguns professores conseguiram navegar bem pela novidade, outros, até mesmo os mais experientes tiveram mais dificuldade e relataram estar “perdidos” e “despreparados”. Nesse período houve muitos cursos online particulares sendo vendidos para tentar lidar com essa demanda reprimida dos professores por formação.

Mesmo quando a EAPE passou a oferecer cursos, precisamos evidenciar outras barreiras que podem impedir um docente de realizá-los. O professor em contrato temporário, por exemplo, apenas pode se matricular se estiver com contrato ativo no período de matrícula, o que não é uma realidade para todos, além de poderem ser prejudicados por mudança de escola e horário de trabalho. Algumas direções se recusam a liberar seus docentes da coordenação para que frequentem os cursos de formação, principalmente professores iniciantes e inexperientes que não conhecem seus direitos, mas é um problema ao qual todos estão suscetíveis. A modulação do NEM também é mais complicada, colocando mais professores do que já se havia em regime de regência integral (matutino e vespertino), enquanto anteriormente os professores conquistaram no DF ao menos um turno disponível para coordenação, quando muitos oportunizam para realizar as formações.

Minha experiência no CED Contratos foi complicada. A escola era nova, assim como várias escolas de Ensino Médio que foram inauguradas na região sem prévio planejamento. Esse aumento da demanda pelo NEM é resultado de uma série de fatores: crescimento das Regiões, exigência do mercado, obrigatoriedade do Ensino Médio (em especial para recebimento de políticas de assistência social como o Bolsa Família e mais recentemente o Pé de Meia), oportunidade de estágios, além do fortalecimento das políticas dos anos finais do Ensino Fundamental, entre elas a progressão continuada, entre outras políticas educacionais, fruto inclusive de tentativas de remediar os efeitos da pandemia na educação básica. A escola possuía um quadro totalmente composto por professores em contrato temporário, nenhum dos quais tiveram qualquer formação prévia sobre o NEM e pude observar uma série das falhas e contradições na formação docente para o NEM, acentuadas pelo modelo de contratação CT.

Gestores da regional de ensino realizaram visitas em diferentes turnos e em todas as escolas, fornecendo orientações e apresentações sobre as normativas e perspectivas de como seriam os próximos três anos, a progressão continuada e uma breve ideia do que

seriam os componentes de Trilhas e Projeto de Vida, enquanto os componentes já estavam sendo ministrados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Reforma do Ensino Médio apresenta uma série de problemas político-ideológicos e estruturais. O autor Laval (2019) alerta que, por trás do discurso de “modernização da escola”, as reformas neoliberais da educação estabelecem um entrelaçamento entre educação e mercado. A escola é vista como uma empresa (inclusive devendo ser gerida como tal), para preparação e formação de capital humano e como uma mercadoria. Há uma desvalorização do papel da intelectualização e um estímulo para parcerias público-privadas, que fortalecem e ampliam o mercado de instituições de ensino privadas e dão margem para a privatização de escolas públicas.

O descuido com a formação dos professores é apenas um dos problemas da reforma e sua implementação, falhando principalmente em considerar os contextos políticos e históricos que atravessam esse processo de formação. Exemplos disso são: déficit de profissionais efetivos no ensino público e o vínculo precário do crescente número de professores em contrato temporário com suas escolas e com as secretarias de educação, mas também a pandemia de COVID-19, seus desdobramentos (a restrição de contato entre professores e estudantes; dificuldade de adaptação a tecnologias de comunicação e aprendizado online e remoto; afastamento de servidores por motivos de saúde; impossibilidade de realização de concursos para recomposição do quadro de servidores). Qualquer proposta de implementação ou melhora na formação docente precisa levar em conta esses e outros elementos estruturais para conseguir ter avanços.

Uma solução ou melhora na formação dos professores pode ser importante, mas não resolve as problemáticas envolvendo o NEM. A Reforma ainda apresenta, em seu fundamento pressupostos ideológicos capitalistas e neoliberais, de preparo dos filhos da classe trabalhadora para novidades de exploração no mercado de trabalho, marcado pelo processo de *uberização*.

REFERÊNCIAS

CRUZ, C. T.; LIMA, S. S. de; OLIVEIRA, G. C. De. **Adoecimento mental em professores de escolas públicas do Distrito Federal**. Programa de Iniciação Científica - PIC/UniCEUB - Relatórios de Pesquisa, n. 0, 2020.

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

LOUZADA-SILVA, D.; ALMEIDA, A. C. de; GUIMARÃES, Érika Botelho; ABREU, Richard James Lopes de. **Formação continuada para o Novo Ensino Médio no Distrito Federal: desafios em tempo de pandemia de Covid-19.** Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal (RCC#25), v. 8, n. 2, 2021.

MAGNO, G. **Audiência pública 10h00 - Para Debater a Situação dos Profissionais da Educação - 27/03/2023.** [Vídeo]. Youtube, canal TV Câmara Distrital, mar. de 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OZZMoWSpMZ8&t=1939s> Acesso em: 20 abril, 2024

MURTADHA, F. C.; PEDREIRA, A. J. **O programa residência pedagógica na perspectiva dos preceptores da área de ciências da natureza, na Universidade de Brasília.** Kiri-Kerê - Pesquisa em Ensino, v. 2, n. 5, 2020.

PEDREIRA, A. J. **O uso do livro didático por professores e alunos do ensino médio: um estudo em escolas da rede pública de Sobradinho, Distrito Federal.** 2016. 214 f., il. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

PEDREIRA, A. J.; SOUZA, R. D. de. **A escolha de livros didáticos de ciências da natureza no ensino médio em contexto de implementação da Base Nacional Comum Curricular: os processos e os espaços de decisão dos docentes.** Investigações em Ensino de Ciências, Porto Alegre, v. 27, n. 1, p. 34-53, 2023.