

OS CICLOS DE APRENDIZAGEM

EM BRASÍLIA E SEU CONTEXTO DE AMPLIAÇÃO (1963 – 2014)

Prof^a. Dra. Aline Nazaré Nogueira¹
Prof. PhD. Dra. Débora Araújo Leal²

RESUMO

O presente trabalho tem como objeto de estudo a história dos Ciclos de Aprendizagem na sua trajetória em Brasília: sua implantação e o seu contexto de ampliação, especialmente em 2013, refere-se a um recorte da Tese de Doutorado. A organização escolar em Ciclos no decorrer da história foi vista como um recurso para a modernização da educação. Seriam objetivos iniciais dos Ciclos: a redução da seleção escolar, baseado no desempenho dos estudantes, pois estes resultavam em altos índices de reprovação e de evasão. Vale destacar a participação do Distrito Federal nas experiências pioneiras do País em políticas de não retenção quando, na década de 1960, mais precisamente a partir de 1963, o ensino primário foi dividido em três fases; assim o estudante avançava para a segunda fase ao completar o processo de alfabetização. As implicações e antecedentes desta explanação serão buscados desde a fundação da cidade de Brasília em 1960 até a contemporaneidade, buscando explicitar, em cada período estudado, as intenções por trás dos argumentos pela diminuição das reprovações, resgatando a história dos Ciclos de Aprendizagem no DF como contribuição para reformulação de políticas públicas. A fundamentação teórica que orienta as apreciações neste trabalho são as contribuições de recontextualização, fundamentado em Bernstein (1996), o qual contribui para a análise de como as políticas são recebidas ou emprestadas de outros contextos e recontextualizadas de acordo com o contexto político ideológico, social e cultural.

Palavras-chave: Política educacional. Ciclos de aprendizagem. Sistema de ensino.

INTRODUÇÃO

Quando se discute a escola organizada em Ciclos, diferentes pesquisadores remetem-se às questões referentes à avaliação e aos aspectos mais voltados ao processo de ensino-aprendizagem nos seus diversos eixos políticos-pedagógicos. Mas esta

¹ Doutora em Educação pela - ACU - USA; Mestre em Educação - Universidade de Lisboa - PT; Bacharelada em Direito pela UNIFASS; Professora da SEEDF - Brasília; Especialista em Artes e Tecnologias Contemporâneas pela UNB; Pedagoga pela Faculdade Albert Einstein - DF, aline.ncarvalho@gmail.com.

² Pós Doutora em Docência e Pesquisa Universitária pelo Instituto Universitário Italiano de Rosário IUNIR - AR; Doutora em Educação pela Universidade Internacional Três Fontes - UNINTER-PY; Graduanda em Direito pela Faculdade Estácio de Sá-UNESA, Coordenadora Pedagógica do Município de Feira de Santana-BA e Professora do Instituto de Educação Social e Tecnológico da Bahia, deboraleal2502@gmail.com.

pesquisa está voltada para os aspectos históricos da formação dos Ciclos de aprendizagem e as suas contribuições para o sistema de ensino do Distrito Federal- DF.

O objeto da pesquisa é explicitar qual período abrangeu a organização escolar por Ciclos em Brasília e por quais nomes ficou conhecido. O espaço temporal desta pesquisa contempla desde 1963 a 2014, buscando subsídios em experiências anteriores até o presente momento. A datação serve de localização no espaço-tempo dos fatos, de suas origens e de suas consequências, apreciando acontecimentos ocorridos. O estudo da história dos Ciclos de aprendizagens torna-se relevante uma vez que as discussões acerca desse tema são muitas vezes superficiais, sem procurar entender as questões por trás dessa organização de estudo e quais os reais objetivos que motivaram a sua implantação e por fim, mais uma etapa da sua ampliação em 2013.

A aplicação da organização escolar por Ciclos é foco de muitas alterações, discutindo os avanços e recuos da proposta, e, neste contexto, não podemos deixar de fazer uma reflexão dentro deste contexto histórico sobre o papel social da unidade escolar pública e analisar a lógica da unidade escolar seriada e suas consequências (seletividade, exclusão, taxas de reprovação).

O sistema de Ciclos agrupa dois, três ou quatro anos num só bloco em que as atividades educacionais se desenvolvem de forma diferenciada daquelas do sistema seriado, com características próprias, diminuindo com isso a evasão, a retenção e outros vistos como malefícios do sistema da seriação.

A Progressão Continuada, no sistema de Ciclos, nos remete diretamente a questão da avaliação, retenção (ou repetência), a recuperação contínua e paralela e, ainda, como consequência, a permanência dos alunos nas escolas. Segundo vários autores, esses temas foram os desencadeadores da opção de implantação do regime de Ciclos, assim como sua previsão na Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB/96, trazendo a ideia de outras tentativas, em outros momentos constantes da história da educação, inclusive de outros países.

No estudo de Tolentino (2007) o Distrito Federal também implantou o Ciclo com diversos nomes: Projeto ABC (1984), o CBA (1989) e a escola Candanga (1997).

Acreditamos que a organização escolar em Ciclos de Aprendizagens surge como artefato para a superação dos altos índices de repetência dos alunos, principalmente os da escola pública. E essa política de Ciclos tem sido foco de muitas polêmicas e discussões, de avanços e de recuos, e, portanto, não se pode deixar de refletir sobre o papel identitário

e social da instituição educacional pública e tomar como ponto de partida a análise da lógica da instituição educacional seriada e suas consequências (seletividade, exclusão, taxas de reprovação).

Buscamos explicitar as características desse processo analisando as continuidades e discontinuidades, permanências e rupturas dessa organização de ensino, a partir da análise de documentos oficiais, de publicações sobre a modalidade de Ciclos implementadas em Brasília e entrevistas com profissionais da educação.

METODOLOGIA

Segundo Carlos Fico (2012) uma das primordiais características da História do Tempo Presente é a pressão dos contemporâneos ou a coação pela verdade, isto é, a possibilidade desse conhecimento histórico ser confrontado pelo testemunho dos que viveram os fenômenos que busca narrar e/ou explicar.

Desde que um evento é produzido ele pertence a história, mas, para que se torne um elemento do conhecimento histórico erudito, seja necessário esperar vários anos, para que os fatos e/ou relatos pudessem ser arquivados e catalogados. Assim, com o passar do tempo foi superada a concepção que em sua definição trazia a história, que tinha como objetivo descrever “por meio de documentos” as sociedades passadas e suas metamorfoses.

Alguns tratam a história do tempo recente como um período que corresponde à última grande ruptura; já outros afirmam corresponder à época em que vivemos e de que temos recordações, ou de época nas quais as testemunhas são vivas e podem supervisionar o historiador e colocá-lo em cheque (VOLDMAN, 1993).

Acreditamos que essa última visão da história do tempo recente é a que melhor apresenta a minha visão neste estudo. Os professores entrevistados colaboram com o resgate de uma história do tempo recente e, ao mesmo tempo, são testemunhos vivos de tudo que foi registrado e divulgado, não atuando como meros expectadores, mas como sujeitos no processo da construção histórica do quadro educacional do Distrito Federal em relação aos Ciclos de aprendizagem.

Como afirma Hobsbawm (1993, 1998), o tempo presente é o período durante o qual se produzem eventos que pressionam o historiador a revisar a significação que ele dá ao passado, a rever as perspectivas, a redefinir as periodizações, isto é, a olhar, em

função do resultado de hoje, para um passado que somente sob essa luz adquire significação (apud BERNSTEIN, 1993).

Fizemos um resgate da trajetória histórica também por meio da análise e reflexão dos relatos dos professores envolvidos às propostas instituídas. Acreditamos que os relatos desses profissionais de educação atuarão aqui como depoimento de agentes históricos, apontando os períodos de mudanças da atividade educacional, ocasionadas pela implantação do sistema de Ciclo, em seus diferentes contextos históricos. Dessa forma, a intromissão do pesquisador como elemento integrante da pesquisa faz-se, basicamente, como observador. Realizando coleta de dados por meio de entrevistas com os docentes que participaram de diversos momentos do trabalho com os Ciclos de Aprendizagem, incluindo também pesquisas bibliográficas e análise documental (entre outros, diários de classes, decisões e acordos judiciais).

A IMPLANTAÇÃO DOS CICLOS EM BRASÍLIA

Em 1960 foi implantado oficialmente o ensino primário no DF e, desde então, já são observados índices expressivos de reprovação da primeira para a segunda série desse ensino primário. Assim, a política educacional do DF vem buscando meios para a redução da reprovação escolar, principalmente nos anos iniciais.

Para combater esse problema, o ensino nesse nível foi organizado em fases e etapas. A Indicação nº 5, do Conselho de Educação do DF, aprovada em 21/05/63 (CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO DF, Boletim nº 1, 1966), que traça normas preliminares para a organização do sistema de ensino no Distrito Federal, quanto à educação de grau primário, estabelece em seu Título I, Capítulo I, artigo 1º:

O curso primário é dividido em três fases. A primeira fase abrange a primeira e a segunda séries; a segunda fase abrange a terceira, a quarta e a quinta séries; a terceira fase abrange a classe complementar de sexta série que pode funcionar nas escolas do Plano Piloto (sic) e das cidades satélites.

Evidenciamos também, em outros anos, pareceres favoráveis as mudanças em prol do combate a retenção no parecer nº 360/97 do Conselho de Educação do Distrito Federal:

O Distrito Federal apresenta os maiores índices de escolarização do Brasil, mas as perdas por evasão e reprovação são significativas com

prejuízo para o aluno que não chega a concluir o Ensino Fundamental, deixando de usufruir um direito que a Constituição lhe garante como cidadão, direito esse a que ele não pode renunciar por ser obrigatório. Esse problema tem sido preocupação dos administradores da educação no Distrito Federal. Vale lembrar que, ainda na década de setenta, os alunos que cursavam a primeira série eram promovidos automaticamente, à segunda série. Os alunos com resultados satisfatórios constituíam as classes denominadas “regulares”, enquanto os com resultado insatisfatório formavam as classes “preliminares”. Nessas últimas o currículo era adaptado às suas necessidades, corrigindo-se as deficiências detectadas na série anterior.

Neste parecer do Conselho de Educação do Distrito Federal percebemos claramente a política de combate à redução dos índices de reprovação e evasão, ampliando as oportunidades de avanço escolar, afirmando a autoestima do aluno, bem como democratizando o Ensino Fundamental, conforme estabelece a indicação nº. 5, de 21/05/63, do Conselho Nacional de Educação do DF:

O curso primário é dividido em três fases. A primeira fase abrange a primeira e a segunda séries; a segunda fase abrange a terceira, a quarta e a quinta séries; a terceira fase abrange a classe complementar de sexta série que pode funcionar nas escolas Plano Piloto 9sic) e das cidades satélites. (CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO DF, Boletim nº1, 1966).

Em 1969, a Secretaria de Educação e Cultura do DF, representada pela professora Anna Bernardes da Silveira Rocha, justifica a implantação de fases por meio do documento *Organização do Sistema* explica:

Como é constante nos sistemas brasileiros, o ensino primário, em Brasília apresentava maior e acentuada concentração de alunos na chamada tradicionalmente, primeira série (iniciação do curso primário fundamental). Observa-se, ainda, o mais expressivo estrangulamento na passagem da 1ª série para a 2ª – aí, o registro de maior índice de reprovações. A Indicação nº 5 do Conselho de Educação do DF estabelece normas para a organização e funcionamento do sistema de ensino primário. E considera que este ensino deverá compreender duas fases: a primeira corresponde a 1ª e 2ª séries primárias e a segunda corresponde a 3ª, 4ª e 5ª séries (p.4).

Definimos, assim, a primeira fase (dois primeiros anos de escolaridade) como fase de alfabetização, compreendendo quatro etapas principais a serem vencidas pelo aluno em dois anos letivos: a 1ª etapa corresponde ao estudo do pré-livro; a 2ª ao livro de leitura intermediária, a 3ª ao primeiro livro e a 4ª ao do segundo livro. Embora admitamos que a média dos alunos possa vencer a cada etapa em 6 (seis) meses, muitos alunos conseguem vencê-la em muito menos tempo e outros precisarão de mais tempo, o que poderá estender a primeira fase a 2 anos e meio ou até 3 anos. A perspectiva de mais de 3 anos na primeira fase

determinará exames clínicos e psicológicos do aluno e, se for o caso, tratamento especial através da Clínica Psicopedagógica (p.5).

O parecer considerava as diferentes necessidades de aprendizagem dos alunos, ao apresentar a possibilidade de permanecerem na fase por mais de 2 anos, dependendo do desenvolvimento na leitura e escrita; é o que chamamos atualmente de adequação curricular, que são estratégias educativas para facilitar o processo de ensino-aprendizagem em alguns alunos com necessidades educativas específicas. Estas estratégias pretendem, a partir de modificações mais ou menos extensas realizadas sobre o currículo ordinário, ser uma resposta à diversidade individual independentemente da origem dessas diferenças: histórico pessoal, histórico educativo, motivação e interesses, ritmo e estilo de aprendizagem.

Essa primeira experiência com fases no DF terminou no final dos anos 60, mas abriu portas para outras tentativas de levarem os alunos a desenvolverem seu processo de alfabetização de forma qualitativa e sem vivenciar o fracasso da reprovação nos anos iniciais da escolarização.

Entrevistas com professores da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF foi um instrumento de resgate da história dos Ciclos em Brasília.

Nos anos de 1980, a política educacional adotada pelo Distrito Federal para as séries iniciais do Ensino Fundamental era o Ciclo Básico de Alfabetização (CBA), cujos objetivos avaliativos eram: identificar progressos e dificuldades do aluno, possibilitar ao professor a adoção de procedimentos adequados às características dos alunos e subsidiar a reestruturação da programação de “o que”, “quando” e “como” trabalhar os conteúdos curriculares. Nesse contexto, o aluno deveria ser avaliado tendo por base seu próprio desenvolvimento, bem como as considerações elencadas pelo corpo docente em Conselhos de Classe, confirmando as discussões acerca da avaliação formativa.

Em meados dos anos 1980, o DF organiza mais uma vez os anos iniciais de escolaridade em Ciclos, por meio da implantação do Ciclo Básico de Alfabetização – CBA, a exemplo de outros estados das regiões sudeste e sul, os quais viviam um momento de redemocratização.

O Ciclo Básico de Alfabetização – CBA consistia na ampliação do período de aprendizagem por meio da supressão da reprovação nas duas primeiras séries do 1º grau, possibilitando a continuidade da alfabetização. O CBA apresentava estrutura diversa da primeira experiência da capital, no que diz respeito à organização das fases. O início da

escolaridade foi disposto em três momentos: *Iniciando*, para os alunos em início do processo de alfabetização; *Continuando*, para aqueles que se encontravam em processo, mas que ainda não apresentavam uma aprendizagem suficientemente sistematizada; e *Concluindo*, para os alunos que já estavam alfabetizados. Tais níveis poderiam apresentar dois, três ou mais de três anos de duração, conforme o ritmo de aprendizagem do aluno.

Neste cenário, houve também quem achasse que a proposta de promoção automática, vinham imbuída da necessidade da modificação dos métodos do trabalho pedagógico para atender à nova organização do ensino voltadas ao atendimento de cada aluno de cada classe. Assim sendo, alguns membros da comunidade escolar acreditaram que o programa estaria destinado ao fracasso dos professores e gestores, provocando em alguns casos, menor aceitação.

O objetivo principal do CBA era assegurar a sequência e a continuidade do processo de alfabetização, garantindo ao aluno ao final da etapa o domínio da leitura e da escrita; além disso, visava favorecer a superação do fracasso escolar.

Embora a filosofia de avanço do CBA fosse a progressão continuada e o processo avaliativo caracterizado como processual, houve pouco entendimento das principais características daquela nova organização da escolaridade, resultando em insegurança por parte dos docentes e, principalmente, em altos índices de permanência dos alunos dentro do ciclo, além dos dois anos, correspondentes aos 7 e aos 8 anos de idade.

Os professores se mostravam resistentes à aplicação da proposta por não ter havido um debate amplo, anteriormente à sua implantação, nem cursos de formação prévia, orientação e esclarecimentos à comunidade escolar. Apenas após a implantação do Ciclo por meio do CBA, a Fundação Educacional do DF (atual Secretaria de Estado de Educação do DF) iniciou os trabalhos de orientação e formação dos docentes, mas de uma forma principiante, o que impediu mudanças nas concepções de alfabetização, avaliação e na compreensão do conceito de Ciclo, para superação da ideia de seriação. Situação similar à ocorreu em 2013 com a ampliação dos Ciclos de aprendizagem, a comunidade escolar se manifestou pedindo um debate amplo para que essa implementação de fato ocorresse.

À escola competia garantir o registro cumulativo do desempenho do aluno (ficha de registro). Aos alunos que, no final de dois anos, não tivessem atingido os mecanismos básicos de leitura e escrita, com as demais habilidades previstas no programa, permaneceriam por mais tempo nesse ciclo; seu atendimento seria a partir do estágio no

qual se encontravam, isto é, não havia necessidade de repetirem tudo de novo. Era garantido, aos alunos que se adiantavam, cursar em menos de 2 (dois) anos e, dependendo das condições, o aluno seria remanejado de uma para outra classe, feita a avaliação pela escola e constatada a situação. Portanto, não havia reprovação dentro do Ciclo, podendo isso ocorrer no seu final, ou seja, ao fim do segundo ano.

RESULTADOS: FORMAÇÃO PROFISSIONAL PARA A AMPLIAÇÃO DOS CICLOS DE APRENDIZAGEM EM 2013

Para um maior conhecimento dos docentes a respeito dos Ciclos de aprendizagem e também melhor aceitação em torno da sua ampliação, a SEEDF promoveu o curso “Currículo em Movimento: reorganização do trabalho pedagógico nos Ciclos e na semestralidade”, por meio da Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação - EAPE. Esta instituição aponta que o curso visa dar suporte a esse movimento curricular, com o desafio de instaurar um movimento de reflexão dentro dos espaços escolares, a partir do contexto e do cotidiano educativo de cada escola.

A abertura do curso “Currículo em Movimento: reorganização do trabalho pedagógico nos Ciclos e na Semestralidade” teve a sua abertura no II Seminário do Currículo em Movimento – outra escola é possível, contando com a presença do professor emérito da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) Dr. Miguel Arroyo, proferindo a palestra “Respeitando os Tempos de Formação Humana” no dia 12/03/2013 em Brasília.

Abaixo, trechos proferidos pelo palestrante, destacados pela SEEDF (material distribuído aos professores) a fim de conduzir reflexões e debates nas coordenações coletivas das escolas e como parte integrante para a implementação do Currículo em Movimento:

Os projetos educativos de reorganização da estrutura da escola que ousam dizer não à reprovação são considerados perigosos, pois mexem em conceitos pilares do capitalismo: a segregação e a exclusão, a fim de perpetuar regalias.

(...)

Até o início da década de 1990, apenas 80% (oitenta por cento) das crianças ingressaram na escola. No último censo, 97,5% (noventa e sete vírgula seis por cento) estão matriculadas. A ampliação da oferta trouxe para o território escolar negros, índios, quilombolas, moradores de rua,

jovens em liberdade assistida. A chegada na escola destes grupos tradicionalmente marginalizados e excluídos torna urgente uma reestruturação do funcionamento da escola. A escola é muito petulante! Quem chega é que deve se adaptar a ela, ela nunca se adapta para incluir quem chega.

(...)

Eu li e fiquei sabendo que vocês são a segunda unidade da Federação que mais reprova. Ai...eu teria uma vergonha danada deste título.

(...)

Não posso compreender como ético trabalhadores em educação reprovando filhos de trabalhadores. A reprovação é um processo de tortura, de segregação, de exclusão. Reprovação segue da lógica da falta de ética de ética educativa.

(...)

A escola tem que ser pensada como um lugar de direitos. Direitos dos trabalhadores em educação e, também, como espaços de direitos dos educandos.

(...)

Se os sindicatos querem uma outra escola, se os pais e mães querem outra escola, se os alunos e professores querem outra escola, por que a sociedade, os governos e até o Ministério Público estão contra uma reorganização da escola?

(...)

Organizar a escola em Ciclos ou em tempo de formação humana, repensar os currículos, trabalhar coletivamente (estruturação do trabalho), ressignificar tempos e espaços gera um movimento na escola que mexe na estrutura, na ossatura da escola e nos põe no caminho de uma outra escola possível.

(...)

Se há uma coisa que cresceu neste país nos últimos 50 anos foi a formação de professores. Há 20 anos, mais de 70%(setenta por cento) dos professores possuíam apenas o ensino médio; atualmente, grande parte é graduada e possui especialização. A categoria é muito mais formada, capaz de criar e de solucionar problemas e encontrar soluções que muitos dirigentes e gestores públicos.

(...)

60%(sessenta por cento) do conhecimento do currículo atual já está morto, fedendo! É chegada a hora de nos livrarmos deste peso morto!

(...)

O curso “Currículo em Movimento: reorganização do trabalho pedagógico nos Ciclos e na Semestralidade” compôs o projeto EAPE na ESCOLA, com o desafio de instaurar um movimento de reflexão dentro dos espaços escolares, a partir do contexto e do cotidiano educativo de cada escola.

A formação teve por objetivo central possibilitar a compreensão da proposta de educação em Ciclos e blocos semestrais e a reorganização do trabalho pedagógico em seus tempos, espaços e oportunidades, capaz de favorecer as aprendizagens. Para isso contou com uma proposta metodológica para nortear os encontros de formação, intitulado “percurso pedagógico”.

O percurso foi elaborado direcionando o processo de formação com vistas a desenvolver uma prática investigativa da realidade escolar associada ao compromisso de uma ação interventiva apoiada na concepção em estudo, com o estímulo a partilha de ideias e propostas do grupo qualificando a ação pedagógica de toda a comunidade educativa e estabelecendo um processo de pesquisa – ação – registro – reflexão.

A formação utilizou-se da estratégia da formação de formadores. O formador da EAPE ofereceu o curso aos coordenadores intermediários e locais de cada Coordenação Regional de Ensino- CRE. O coordenador local por sua vez, repassou a formação do curso aos professores de sua escola de atuação. Os demais profissionais da escola participaram da formação, com vistas à construção da identidade do agente da educação, como aquele que participa do processo educativo, independentemente da função exercida na escola.

Como incentivo para os servidores da SEEDF participarem do referido curso, a EAPE forneceu a certificação do curso, dessa forma:

1. Para os Coordenadores Intermediários:

- certificado de cursista: 60h/a
- certificado de articulador intermediário da formação: 120h/a

2. Para os coordenadores locais:

- certificado de cursista: 60h/a
- certificado de articulador local da formação: 120 h/a

3. Para os professores/profissionais da educação:

- certificado de cursista: 120h/a

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em momento algum, essa pesquisa almejou fazer uma negação ou apologia à escola organizada por Ciclos. Foi apresentada a experiência de organização em Ciclos no Distrito Federal, trazendo o seu resgate histórico.

O processo histórico dos Ciclos e a sua ampliação no Distrito Federal, objeto de estudo desta pesquisa, teve como recorte de investigação o período correspondente a 1963 a 2013.

Apresentamos também como se configurou, a discussão em torno da organização da escola em Ciclos sob a ótica dos diversos grupos da comunidade escolar e da sociedade de modo geral.

E após nossas pesquisas, leituras e reflexões, concordo em parte com o estudioso Lima, modificando um pequeno trecho “existem diferentes propostas de implantação de Ciclos pelo país, o que exige um olhar atento sobre as intenções dessas propostas e suas condições concretas de efetivação, entendendo que estas podem possibilitar ou não o acesso e apropriação real do conhecimento pelos alunos da escola pública, uma vez que são estes o (que deveriam ser) alvo das políticas de organização escolar em Ciclos.” (LIMA, 2002, p. 22).

E como bem explicitou Antonio Nóvoa “É preciso abrir os sistemas de ensino a novas ideias. Em vez da homogeneidade e da rigidez, a diferença e a mudança. Em vez do transbordamento, uma nova concepção da aprendizagem. Em vez do alheamento da sociedade, o reforço do espaço público da educação.” (NÓVOA, 2009, p.16)

Esta pesquisa também contemplou opiniões dos docentes da SEEDF sobre experiências que tiveram e/ou ainda estão tendo acerca da ampliação do Ciclo de aprendizagem, por meio do Currículo em Movimento, com o objetivo de legitimar os escritos por meio de participantes deste processo.

Percebemos também, a necessidade da SEEDF organizar a Biblioteca da Educação, local onde seriam arquivados jornais, documentos, artigos e livros voltados ao processo histórico da Educação no DF.

REFERÊNCIAS

BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle.** Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Luís Fernando Gonçalves Pereira. Petrópolis, Editora Vozes, 1996.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: 1996.



FICO, Carlos. **História do Tempo Presente, eventos traumáticos e documentos sensíveis, o caso brasileiro.** VARIA HISTORIA, Belo Horizonte: vol. 28, nº 47, p.43-59, jan/jun, 2012.

HOBSBAWM, Eric J. **Un historien et son temps présent.** In: INSTITUT d'Histoire du Temps Présent. Ecrire l'histoire du temps présent. Paris: CNRS Ed., 1993.

_____. **Não basta a história de identidade.** In: _____. Sobre a História. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. p.281-293.

_____. **O presente como História.** In: Sobre a história. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. p.243-255.

LIMA, E. S. **Ciclos de Formação – Uma reorganização do tempo escolar.** Coleção Fundamentos para a Educação. São Paulo: Editora Sobradinho, 2002.

NÓVOA, Antonio. **Educação 2021: Para uma história do futuro.** Lisboa: revistas internacionais, 2009.

TOLENTINO, M. A. H. **Educação continuada e trabalho docente no bloco inicial de alfabetização: o caso de uma escola da rede pública do Distrito Federal no BIA.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília: Brasília: 2007.

VOLDMAN, Danièle. **La place des mots, le poids des témoins.** In: INSTITUT d'Histoire du Temps Présent. Ecrire l'histoire du temps présent. Paris: CNRS Éditions, 1993.