



## O conselho de classe: uma experiência do Instituto Federal de Pernambuco – Campus Barreiros

José Nildo Alves Caú<sup>1</sup>, Petrucio Venceslau de Moura<sup>2</sup>, Adoniram Gonçalves Amorim<sup>2</sup>, Adjonatas Timóteo Lins Silva<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Professor Doutorando em Educação do IFPE – Campus Barreiros – e-mail: caunildo@barreiros.ifpe.edu.br

<sup>2</sup> Professor Mestre em Educação Física do IFPE – Campus Barreiros – e-mail: petrucio.moura@barreiros.ifpe.edu.br

<sup>3</sup> Professor Especialista em Saúde Pública do IFPE – Campus Barreiros – e-mail: doniamorim@barreiros.ifpe.edu.br

<sup>4</sup> Bolsista PIBIC/Técnico do IFPE – e-mail: adjonatas.lins@hotmail.com

**Resumo:** O conselho de classe apresenta-se como uma importante componente no calendário escolar e como indispensável ferramenta pedagógica que possibilita a troca de experiência entre professores no sentido de discutir o desempenho dos alunos no ano letivo e avaliar a prática docente, no sentido de adequá-la à constante mudança da realidade do ensino. Nesta perspectiva, este estudo analisa a realidade vivenciada no conselho de classe do Curso Técnico em Agropecuária na modalidade Ensino Técnico Integrado, realizado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco-IFPE/Campus Barreiros. Os dados apresentados referem-se a 12 turmas referentes ao 1º, 2º e 3º ano do ano de 2011 que continham 498 alunos. Deste quantitativo, 203 alunos foram aprovados por média, 34 aprovados com progressão parcial e 56 reprovados por média, falta ou pelo conselho. Além disso, 165 alunos foram aprovados pelo conselho de classe, tendo os aspectos qualitativos de sua atuação discutidos pelos professores de cada turma e sendo consideradas as características que permitiriam ao aluno com o devido acompanhamento pedagógico o seguimento do seu desenvolvimento acadêmico. Os indícios do nosso estudo apontam para importância da democratização do ensino, não como uma mera oportunidade de permanência dos jovens dentro do sistema de ensino, mas como possibilidade de garantir oportunidade de acesso e permanência a uma escolarização de qualidade. Com isso, entendemos para o contexto cultural do campus Barreiros como um espaço democrático de construção de novos aprendizados para o exercício da avaliação como instrumento de mudança social e releituras nas oportunidades de ensino e aprendizagens de um contingente de jovens remanescentes filhos da classe trabalhadora dos engenhos e assentamentos rurais da Mata sul, do Nordeste do Brasil.

**Palavras-chave:** avaliação, educação básica, processo formativo e democratização

### 1. INTRODUÇÃO

Segundo Caio Prado (1971) há três possibilidades para entendermos a nossa formação histórica. Primeiramente diz respeito à necessidade de romper com a colonização intelectual. O que implica o esforço de pensar nosso processo histórico a partir de nossa realidade, e não com modelos abstratos copiados do exterior. Mediante o esforço de aplicar o método histórico-dialético para entender nossa realidade, aponta ainda, outras determinações que impedem mudanças estruturais no Brasil: a posição dominante do capital internacional na nossa economia e o desequilíbrio da relação de forças entre capital e trabalho.

Com isso, o debate e as discussões nos apontam segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005; p.22);

Sinaliza que o tempo computado como um período histórico não se expressa, basicamente, por uma data simbólica, mas pelos acontecimentos que se tornaram significativos e passam a valer como marcos histórico. As gêneses das controvérsias que cercam a revogação do Decreto n.2.208/97 e a publicação do Decreto n. 5.154/2004 está nas lutas sociais dos anos 1980, pela redemocratização do país e pela “remoção do entulho autoritário.” Temos como marco, de modo particular, a mobilização do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, em defesa do sistema público e gratuito de educação, que deveria tomar forma no capítulo sobre a educação na constituinte e em uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação.



Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, ou simplesmente Institutos Federais (IFs), criados pela Lei nº 11.892, em 29 de dezembro de 2008, vem sendo apontados enquanto um importante desafio para a educação profissional e tecnológica, porquanto, ao se procurar romper com a tradicional missão de vincular essa modalidade da Educação às demandas exclusivas do mercado, entra em cena, a necessidade de construção de um novo paradigma para a mesma. Não se trata, nesta ótica, de preparar o cidadão ou a cidadã para servir aos exclusivos interesses do mercado, como foi a tônica ao longo da história da educação profissional, mas de qualificá-los e elevar o seu grau de escolarização, capitais imprescindíveis à efetiva participação na consolidação democrática do país.

Os Institutos Federais apontam nas particularidades da formação profissional ofertada, assim como na peculiaridade de suas práticas científicas tecnológicas e na inserção territorial, os principais aspectos definidores de sua existência, traços que os aproximam e, ao mesmo tempo, os distanciam das universidades clássicas.

Quando ao desenho curricular, os Institutos deverão ofertar educação básica, notadamente em cursos de ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio, ensino técnico em geral, cursos superiores de tecnologia, licenciatura e bacharelado em áreas em que a Ciência e a Tecnologia são determinantes, como é o caso das engenharias, “sem deixar de assegurar a formação inicial e continuada do trabalhador e dos futuros trabalhadores” (BRASIL, SETEC/MEC: 2008,p. 27).

Outro aspecto importante diz respeito à verticalização do ensino, devendo essa traduzir-se na oferta dos vários níveis da educação profissional e tecnológica, de modo a assegurar possibilidades diversas de escolarização e abrir caminho para a instituição de itinerários de formação. Essa arquitetura curricular tornar-se-á possível dado o fato de os profissionais dessas novas instituições poderem dialogar, simultaneamente e de modo articulado, “da educação básica à pós-graduação, trazendo a formação profissional como paradigma nuclear” (ibid.).

A função fundamental da escola básica, particularmente para os filhos da classe trabalhadora, é dar base de conhecimentos, valores e “estimular as crianças e jovens a aprender a estudar e pensar, e também aprender a comunicar e viver em conjunto. As democracias dependem da cidadania ativa e consciência clara das nossas responsabilidades sociais. A escola é a melhor instituição que pode cumprir esta tarefa, talvez a única (NÓVOA, 1999).

Nesta perspectiva, o conselho de classe trata-se de um espaço de discussão interdisciplinar com a função não apenas de possibilitar o encontro e troca de experiências vividas no ano letivo entre professores, ou de decisão, mas de um espaço que convive com a problematização de questões relacionadas à aprovação ou reprovação de alunos ou até mesmo de reprodução da cultura que a repetência sempre melhora o desempenho ou sem a reprovação os alunos perdem o respeito pelo educador, dentre tantas outras questões. Ao mesmo tempo, apresenta-se como espaço democrático, numa visão amplificada, que necessita assumir o papel de mais uma etapa no processo de avaliação no sentido de avaliar a interação pedagógica; identificação de elementos de questionamento da prática pedagógica do professor; e por fim, local de discussão de caso dos alunos, dentre os quais a sua situação no ano letivo, desta forma tornando-se um dos espaços mais ricos de transformação pedagógica (CRUZ, 2005; MATTOS, 2005).

Segundo Dalben (2006) o conselho de classe surgiu na França, na década de 40, e serviam para avaliar as aptidões e o caráter dos alunos, direcionando-o para as modalidades de ensino da época (clássico ou o técnico) e chegou ao Brasil junto lei nº 5.692/71, quando a realidade da educação nacional se voltava à educação essencialmente tecnicista.

Nessa direção buscamos no referendar em Gramsci quando aponta que a escola tradicional formava a nova geração dos grupos dirigentes. Porém, chamava atenção para a necessidade de se compreender que “[...] não é a aquisição de capacidades diretivas, não é a tendência a formar homens superiores que dá a marca social a um tipo de escola [...]” (GRAMSCI, 1968, p.136). A marca social é dada pelo fato de que “[...] cada grupo social tem um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar



nestes grupos uma determinada função, tradicional, diretiva ou instrumental [...]” (GRAMSCI, 1968, p. 136). A escola, dizia Gramsci, não pode ser socialmente qualificada ou discriminante, mas deve conduzir a educação de modo que todo indivíduo possa tornar-se dirigente. Para destruir esta trama, Gramsci (1968), propõe a escola unitária, de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de forma equânime o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Esta escola deve fundamentar-se na igualdade e no estabelecimento de novas relações entre o trabalho intelectual e o trabalho industrial.

Diante do exposto na literatura sobre ensino médio integrado por Ciavatta, Frigotto, Ramos (2005), Saviani (1997) e Nosella (2007) são ressaltados que a integração entre o ensino médio e o ensino técnico deve pautar-se na perspectiva da escola unitária apontada em Gramsci, o que requer uma educação geral que se torne parte inseparável da educação profissional, e que o trabalho seja o princípio educativo na perspectiva de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, para formar, na expressão de Gramsci, homens que possam atuar como dirigentes e não apenas como dirigidos.

Nesse sentido, Manacorda (2000) lembra que a participação real do trabalho como processo educativo nas transformações sociais será tanto mais eficaz quanto menos seja um mero recurso didático, mas sim inserção real no processo produtivo social, isto é, vínculo efetivo entre as estruturas educativas e as estruturas produtivas. Para Gramsci a escola unitária seria destinada aos jovens até os 18 anos e deveria resgatar o princípio da cultura desinteressada, específico da escola humanista ou de cultura geral, e o integrar com o princípio educativo próprio das escolas profissionais, ou seja, com o trabalho técnico-profissional. Somente após os 18 anos (o que corresponde ao término do ensino médio) o princípio da cultura formativa desinteressada perderia a primazia (sem desaparecer) em favor do princípio da cultura imediatamente produtiva. Nessa fase é que a escola tomaria o caráter eminentemente profissionalizante que seria a universidade (destinada ao ensino das profissões intelectuais) ou a academia (destinada ao ensino das profissões práticas).

O nosso estudo visa analisar quais significados dos resultados abstraídos do processo ensino aprendizagem do Ensino Médio integrado através do processo de tomada de decisão avaliativa do conselho de classe do Instituto Federal de Pernambuco – Campus Barreiros? Buscando abstrair e analisar os significados dados da avaliação do Conselho de classe do ensino médio integrado do Instituto Federal de Pernambuco - Campus Barreiros ano de 2011. Para tanto, buscamos estabelecer uma reflexão político-pedagógica do conselho de classe e a sua relação para a democratização do ensino.

## 2. MATERIAL E MÉTODOS

Este estudo analisa a realidade discutida no conselho de classe do Curso Técnico em Agropecuária na modalidade Ensino Técnico Integrado, realizado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco- IFPE/Campus Barreiros. Os dados apresentados referem-se a 12 turmas referentes ao 1º, 2º e 3º ano do ano de 2011 que continham 498 alunos. Deve-se ressaltar que este foi o primeiro conselho de classe deste Campus que considerou a progressão parcial para os alunos reprovados por média em menos de quatro disciplinas no Curso Técnico em Agropecuária. Os dados foram quantitativamente utilizando a estatística descritiva (frequências absolutas e relativas) considerando o levantamento de desistências, transferências, reprovações, aprovações pelo conselho, aprovação com progressão parcial e aprovações por média.

## 3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Estavam presentes no Conselho de Classe os professores das disciplinas de cada turma analisada, o coordenação de ensino, a assessoria pedagógica e coordenação de apoio ao estudante. O encontro docente apresentou os seguintes resultados:

Tabela 1. Quadro de resultado final dos discentes do IFPE – Campus Barreiros ano de 2011

|  | 1º Ano | 2º Ano | 3º Ano | Total |
|--|--------|--------|--------|-------|
|--|--------|--------|--------|-------|



|   | n  | %    | n  | %    | n  | %    | n   | %    |
|---|----|------|----|------|----|------|-----|------|
| Desistente                                      | 15 | 7,1  | -  | -    | 03 | 1,8  | 18  | 3,6  |
| Transferidos                                    | 14 | 6,6  | 04 | 3,3  | 04 | 2,4  | 22  | 4,4  |
| Reprovados por média, por falta e pelo conselho | 16 | 7,6  | 13 | 10,7 | 27 | 16,4 | 56  | 11,2 |
| Aprovados pelo conselho                         | 80 | 37,9 | 45 | 36,9 | 40 | 24,2 | 165 | 33,1 |
| Aprovados com progressão parcial                | 25 | 11,8 | 09 | 7,4  | -  | -    | 34  | 6,8  |
| Aprovados por média                             | 61 | 28,9 | 51 | 41,8 | 91 | 55,2 | 203 | 40,8 |

Do total de 408 alunos, 40,8% foram aprovados por média, 6,8% aprovados com progressão parcial e 11,2% reprovados por média, falta ou pelo conselho. Vale ressaltar nestes dados a importância da avaliação realizada pelo conselho nesta realidade que aprovou 33,1% do total de alunos, reprovados após exame final, mas que na avaliação dos professores, ao considerar os aspectos qualitativos de sua atuação no ano letivo, permitiram a sua aprovação.

A avaliação realizada no conselho de classe deve ter como base uma análise estruturada na discussão do desempenho, das características de personalidade, comportamento e o cotidiano extra-classe do aluno. No entanto ao analisar o discurso dos professores nestes encontros, Dalben (2006) e Mattos (2005) constataram que predomina o relato dos resultados negativos contendo uma interpretação que privilegia a necessidade de intervenção psicológica ou médica, e não pedagógica, além da presença de características de preconceito e discriminação. Dentre as causas mais comuns trazidas pelos professores para o insucesso de seus alunos, estão as dificuldades de aprendizagem, problemas comportamentais, de relacionamento, de assiduidade, a agressividade ou falta de concentração, de estudo ou de interesse

Além disso, Cruz (2005) afirma que quando apenas a etapa final do processo é avaliada considerando o aspecto da aprovação ou reprovação, é natural que a definição do problema recaia para o aluno, quando esta deveria ser orientada em todo o ano letivo, na condução de encontros bimestrais. Desta forma o conselho poderá incentivar nos professores as experiências que dão certo acompanhando o processo e assumindo a função na reorientar professores e alunos quanto a sua prática nos bimestres seguintes e no decorrer do processo de aprendizagem, não apenas com a função de diagnóstico, mas de acompanhamento. Dalben (2006) reforça esta idéia ao afirmar processo de avaliação do professor perpassa a reflexão sobre o processo de avaliação do aluno e o conselho de classe é um dos poucos espaços na escola que permitem a discussão pedagógica. Deve-se destacar a necessidade da presença de todos os profissionais envolvidos no processo de aprendizagem e acompanhamento pedagógico na tentativa de criar análises globais.

Tal cenário relaciona-se com a realidade do campo educacional, que tem apontado para a ampliação da jornada escolar com atividades de cultura, esporte e lazer, visando ocupar o “tempo livre” das crianças e adolescentes, vem sendo apontada fortemente como alternativa e aspiração da sociedade, com grande repercussão na mídia e na agenda política. Isto em resposta a diversos fatores que vão desde a necessidade de trabalho dos pais, passando pelas estratégias de prevenção à violência e “inclusão social”, até as iniciativas de melhoria da qualidade da educação e dos Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Assim, busca-se um novo formato para escola, ainda pouco sistematizado, que associe a instrução escolar a uma forte ação no campo da socialização primária e da integração social de contingentes da população. Não é a toa que as secretarias de educação nos últimos tempos venham desenvolvendo, em muitos estados brasileiros, diversos programas de complementação do horário escolar com atividades esportivas, culturais ou de “reforço” da aprendizagem.

Diante desse contexto, ganhou força institucional a bandeira histórica da Educação Integral como forma de canalizar diversas alternativas de melhorar a qualidade do ensino. A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96) prevê a ampliação progressiva da jornada escolar para o



regime de tempo integral. Apesar de ser uma bandeira surgida nos idos anos de 1940, casada com o movimento pela educação pública brasileira, a Educação Integral experimentou diversas iniciativas e estratégias de implementação, sendo as mais conhecidas as Escola-Parque de Anísio Teixeira (anos 50) e os Centro Integrados de Educação Pública (CIEPs) de Leonel Brizola (anos 80 e 90).

É neste embate de concepções de sociedade e trabalho que se insere a disputa pela educação como prática transformadora do processo de produção, processo político, ideológico e cultural. Assim, quando localizamos a década de 90, remetemos ao processo que afloravam reformas educacionais orientadas pelo Decreto n. 2.208/97 com desdobramentos instrumentais no modo de produção flexível. Orientando a formação numa direção de um trabalhador “cidadão produtivo”, adaptado, adestrado, treinado, mesmo que sob a ótica polivalente.

Atento a essa questão de fundo, os debates de Frigotto (2005, 2003) e Saviani (1994) apontam como referência para identificar novos horizontes, com uma expectativa social mais ampla para que se possa avançar na afirmação da educação básica (fundamental e média) unitária, politécnica e, portanto, não dualista, que articule cultura, conhecimento, tecnologia e trabalho como direito de todos e condição da cidadania efetiva.

De acordo com as observações de MATTOS (2005) os professores apresentam o pensamento unilateral de que o que é ensinado deve ser aprendido e que o insucesso desta relação não perpassa por uma reflexão coletiva e individual de que ele, enquanto professor tem um papel essencial na dinâmica da prática pedagógica. Na mesma perspectiva, Cruz (2005) também identificou o desvio de função no conselho de classe pela presença de críticas improdutivas a respeito da atuação dos alunos, onde por outro lado deveria haver a discussão das metodologias, conteúdos e suas relações.

Com isso, entendemos conforme Ribeiro (2006, p.159),

O contrário de exclusão é a inclusão, o estar dentro, o reingresso a condição atual da qual foi excluído (a). Da mesma forma, há sujeitos sociais com o poder de incluir e há os que são considerados objetos e, portanto, que são incluídos ou que, numa perspectiva assistencialista e manutenção do *status quo*, são colocados para “dentro” novamente. Se considerarmos que os processos de exclusão social são inerentes à lógica do modo de produção capitalista, veremos que as políticas de inclusão e/ou inserção social são estratégias para integrar os objetos – os excluídos – ao sistema social que exclui e, ao mesmo tempo, de manter sob controle as tensões sociais que decorrem do desemprego e da exploração do trabalho, móveis da exclusão social.

Por outro lado, o sentimento de pertencimento dos jovens contemporâneos, quanto a estarem incluídos nos processos de humanização, supõe segundo Castro e Abramovay (2002) Sentir-se incluído significa também ser escutado, ser reconhecido, sentir-se membro da sociedade em que vivem poder realizar projetos, obter espaços específicos e ter possibilidades para desenvolver a sua criatividade. Há necessidade de desenvolver um sentimento de confiança na sociedade, de fazer – se escutar e de criar elos com as instituições. Em outras palavras, quando os laços sociais se empobrecem e as demais vias de identificação deixam de funcionar, a solidariedade e a consciência cidadã dão o lugar a um sentimento de não pertencer, e deste modo os vínculos com a sociedade podem deixar de existir.

Nesse sentido, no Brasil, a evidência de um ideal democrático ou de uma ação democratizadora, resulta em uma dupla lógica: exclusão/ inclusão, a princípio do acesso e permanência na escola, e posteriormente, do conhecimento, em virtude da constituição de um modelo educacional elitizado, preocupado com a manutenção da educação formal através do ensino, e não, necessariamente, na formação global do indivíduo (JEFFREY, 2005). Para tanto, analisamos que esses jovens que foram submetidos ao conselho não devem significar um simples “número” que dentro de um instrumental da lógica perpetuou a repetência e a progressão na década dos anos 90. Para Freitas (2002) esses jovens quando retornam ao contexto escolar, vivenciam um processo formativo diferenciado e são submetidos a trilhas formativas “precarizadas”, permanecendo até a nova eliminação. Ou seja, vivenciam continuamente uma eliminação adiada (FREITAS, 2002). Portanto, permanece no sistema educacional numa trilha que pouco acrescenta ao seu capital cultural, pouco contribuindo na ascensão



social. Desta forma, estas trilhas asseguram o processo de degradação das relações sociais, denominado por Kuenzer (2007) de exclusão includente.

Portanto, a expansão das oportunidades educacionais e a qualidade de ensino devem ser elementos fundamentais que venham possibilitar a CONTINUIDADE DAS TRILHAS FORMATIVAS – entendemos como imprescindível a apropriação do conhecimento pelos que vivem do trabalho. O domínio do conhecimento constitui-se como arma para construção de uma sociabilidade superior. Para tanto, reiteramos a isso a necessidade de continuidade das trilhas formativas dos jovens em ensino básico de qualidade como forma de assegurar uma base sólida de conhecimentos.

Frente a essa realidade, creditamos conforme a JEFFREY (2005), que A democratização do ensino é um processo vinculado à expansão das oportunidades educacionais, e, conseqüentemente, das condições estruturais de ensino-aprendizagem oferecidas no espaço escolar.

Entendemos segundo (CAÚ, 2009, p.2006), que devemos protagonizar alternativas que apontem na direção de forjar a formação de cidadãos através de processos formativos que lhes garantam o acesso ao ensino médio e a uma formação profissional de qualidade, pondo fim às ofertas de educação básica precarizada. Neste contexto o conselho de classe pode se apresenta como uma ferramenta essencial na desmificação da reprovação onde não é mecanismo de punição, e sim de uma medida extrema tomada quando não há possibilidade do educando avançar. E a relação de autoridade nessa decisão deve ser garantida que ele trata os mesmo com respeito, domina os conteúdos de sua disciplina e torna desafiadora intelectualmente, que os fazem avançar para novos processos formativos.

## 6. CONCLUSÕES

Esse estudo sinalizou indícios para um horizonte que nos remeteu para uma reflexão, onde compreendemos que esses jovens que foram submetidos às diferentes avaliações no espaço do conselho de classe no Instituto Federal de Pernambuco - campus Barreiros – PE, na antiga Escola Agrotécnica, evidencia e que na sua maioria, esse contingente de alunos estão inseridos em um sistema social extremamente desigual e que demarcou a vida desses jovens egressos dos processos de escolarização extremamente precarizado. Nesse sentido, Masagão (2011) afirma que uma instituição formativa de qualidade é aquela que leva a todos a avançar. Para determinar o que cada educando aprendeu, não há dúvida de que é necessário avaliá-los. A questão é o que se faz com as informações trazidas por provas e outros instrumentos. Reprovar o educando por não ter atingido os objetivos propostos e submetê-la a aulas sobre os mesmos conteúdos, inclusive aqueles que eles já dominam, dificilmente vai contribuir para aprender mais.

Percebe-se que os avanços consideráveis necessitam ser realizados no que diz respeito não só a compreensão dos objetivos e reais benefícios trazidos pelo conselho de classe. Cabe também superar uma cultura demarcada pela valorização dos pontos negativos sem que haja uma discussão aprofundada em busca de soluções que não perpassam apenas o grupo de docentes e profissionais de educação, mas sim, toda a comunidade.

Frente a esse contexto, reconhecemos e entendemos que o ensino médio como uma etapa final da Educação básica, onde precisamos definir os objetivos que conjuguem a formação para continuidade dos estudos, desenvolvimento da cidadania e do pensamento crítico, assim como, a preparação técnica para o trabalho, assegurando a formação geral. Para tanto, nesse momento, a intenção é de imprimir ao ensino médio uma identidade associada á formação básica que venha garantir a toda população, um sentido de romper a dicotomia entre ensino profissionalizante e a formação geral elementos para construção de aprendizagens significativas para os jovens sem a necessidade de “punir” ou ascender a uma nova etapa como premissa do sucesso ou fracasso depositando a responsabilidade nos jovens filhos da classe trabalhadora.

Por fim, precisamos entender que as condições de infraestrutura das escolas ainda observam para a necessidade de um maior investimento para assegurar os elementos básicos ao seu funcionamento. Bem como, ampliar a qualificação com a oferta de novos laboratórios, quadras esportivas, bibliotecas com acervos atualizados, acesso a internet a todos e a implementação de novas



tecnologias no processo formativo dos jovens tornando atrativo e garantindo o acesso e a permanência no processo de escolarização básica.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam; ESTEVES, Luiz Carlos Gil. **Juventude, Juventudes: pelos outros e por elas mesmas**: In: ABRAMOVAY, Miriam; ANDRADE, Eliane Ribeiro; ESTEVES, Luiz Carlos Gil (Orgs.). **Juventudes: outros olhares sobre a diversidade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; UNESCO 2007.

CAÚ, José Nildo Alves. **PROJOVEM: impactos da inclusão de jovens** – uma análise dos egressos da qualificação profissional do arco de esporte e lazer em Recife: Dissertação (Mestrado em Educação) – UFPE, Recife, 2009.223f.

BRASIL. Ministério da Educação/SETEC. **Concepção e Diretrizes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia**. Brasília, 2008.

CRUZ, C. H. C. **Conselho de Classe: espaço de diagnóstico da prática educativa escolar**. 1. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

DALBEN, A. I. L. F. **Conselhos de Classe e avaliação: perspectivas na gestão pedagógica da escola**. 3 ed. Campinas: Papyrus Editora, 2006.

FREITAS, Luis Carlos. A internalização da exclusão. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 23, n. 68, p. 301-327, set. 2002.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita**. In: Ensino médio integrado: concepções e contradições. FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (orgs). São Paulo: Cortez, 2005.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968, p. 118-127.

JEFFREY, Debora Cristina. A democratização do ensino público: das iniciativas à promoção de novas oportunidades educacionais. Intellectus – **Revista Acadêmica Digital das Faculdades Unopec**. Sumaré-SP, ano 02, nº 04, jan./jul. 2005. ISSN 1679 - 8902.

MANACORDA, Mário. **Marx e a pedagogia moderna**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MATTOS, C. L. G. O conselho de classe e a construção do fracasso escolar. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 215-228, maio/ago. 2005.

MASAGÃO, Vera. O letramento no Brasil. Observatório da Educação – Ação Educativa, 2011.

NOZELLA, Paulo. **“A escola brasileira do final do século”**. In: Frigotto, G. (org.) Educação e ser do trabalho: perspectiva do final do século. Petrópolis, Vozes Oliveira, F. O elo perdido. Classe e identidade de classe. São Paulo, Brasiliense, 2007.

PRADO JR., Caio. **Formação do Brasil Contemporâneo**. São Paulo: Brasiliense, 1971.

NÓVOA, A. Jornal do Brasil, *Caderno “Emprego e Educação para o Trabalho”*, 13/6/1999, p.2.



RIBEIRO, Marlene, Exclusão e Educação social: conceito em superfície e fundo. **Educação e sociedade**, Campinas, vol.27, n.94, p.155-178, jan/abr.2006.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: LDB, trajetórias, limites e perspectivas**. 1ª Ed., Campinas: autores Associados, 1997.

SILVA, B. Analisando o conselho de classe quanto prática escolar. **Saber Acadêmico**, n. 7, jun. 2009