

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: UM OLHAR SOBRE AS PRÁTICAS

EVALUATION OF LEARNING IN THE CONTEXT OF THE PEDAGOGY OF ALTERNATION: A LOOK AT PRACTICES

Januário Neto Pereira Sarmento 1
Alcyr Alves Viana Neto 2
Daiane Aparecida Ribeiro Queiroz 3

Professor do IFTO (Instituto Federal do Tocantins), Graduado em 1
Pedagogia e Administração, Especialista em Coordenação Pedagógica,
Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e
Tecnológica (IFG/Câmpus Anápolis). E-mail: januario.sarmento@ifto.edu.br

Professor do IFG (Instituto Federal de Goiás), Graduado em Educação 2
Física, Doutor em Educação (PUC-GO), Professor do Programa de Pós-
Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (IFG/Câmpus Anápolis).
E-mail:alcyr.ifg@gmail.com

Assistente Social do IFNMG (Instituto Federal do Norte de Minas 3
Gerais), Graduada em Serviço Social, Especialista em Libras no Contexto da
Educação Inclusiva, Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação
Profissional e Tecnológica (IFG/Câmpus Anápolis).
E-mail: daianeufes@gmail.com

Resumo: A construção do presente trabalho se deu a partir de várias indagações que permeiam o processo avaliativo na Pedagogia da Alternância, uma das modalidades de oferta da Educação do Campo. O objetivo da pesquisa realizada foi conhecer e discutir as formas como a avaliação da aprendizagem discente se materializa no contexto Educacional Brasileiro, na concepção da Pedagogia da Alternância. Realizou-se uma pesquisa de campo e uma análise documental, ambas com abordagem qualitativa. A abordagem epistemológica da pesquisa assentou-se em autores diversos, tais como Arroyo (1999), Caldart (2002), Nosella (2007). Concluído o estudo, percebeu-se que há diversificação no uso dos instrumentos avaliativos pelos docentes, mas, com destaque para o uso de trabalhos escritos. Comparada a avaliação na Pedagogia da Alternância com as formas regulares de ensino (sem alternância), os docentes afirmam que avaliar o aluno que estuda sob regime de alternância é mais complexo. **Palavras-chave:** Pedagogia da Alternância. Avaliação da Aprendizagem. Dificuldades.

Abstract: The construction of the present work was based on several questions that permeate the evaluation process in the Pedagogy of Alternation, one of the modalities of the offer of the Field Education. The objective of the research was to know and discuss the ways in which the evaluation of student learning materializes in the Brazilian Educational context, in the conception of Alternation Pedagogy. A field research and a documentary analysis were carried out, both with a qualitative approach. The epistemological approach of the research was based on diverse authors, such as Arroyo (1999), Caldart (2002), Nosella (2007). After completing the study, it was noticed that there is diversification in the use of the evaluation instruments by the teachers, but with emphasis on the use of written works. Compared to the evaluation in the Alternation Pedagogy with the regular forms of teaching (without alternation), the teachers affirm that to evaluate the student who studies under alternation regime is more complex.

Keywords: Pedagogy of Alternation. Learning Assessment. Difficulties.

Introdução

As discussões a respeito do termo avaliação alcançam vários pontos de pauta: conceitos, práticas, metodologias, perspectiva epistemológica, etc. E isso se aplica tanto na Educação considerada de uma forma geral como na Educação do Campo, de uma forma mais particular.

A importância de se discutir a avaliação da aprendizagem na educação do campo nos dias atuais se assenta em pressupostos diferenciados: nem sempre a educação ofertada às populações camponesas teve propósitos emancipatórios; muitas vezes a avaliação é tratada como um fim em si mesma, em derrocada de seu objetivo principal; a avaliação na esfera do campo precisa ser integral, alcançando teorias e práticas.

Este trabalho é resultante de uma pesquisa cujo objetivo foi conhecer e discutir as formas como a avaliação da aprendizagem discente se materializa no contexto Educacional Brasileiro, na concepção da Pedagogia da Alternância (uma das formas de oferta da Educação do Campo). Já os objetivos específicos deste estudo foram os seguintes: conhecer os instrumentos avaliativos normalmente empregados na unidade de ensino pesquisada; conhecer as dificuldades de se avaliar a aprendizagem na Pedagogia da Alternância; conhecer a visão dos docentes a respeito das complexidades de avaliar o aluno na Pedagogia da Alternância.

A pesquisa, quanto à sua natureza, pode ser considerada pesquisa de campo, realizada sob uma abordagem qualitativa. Utilizou-se como instrumento de coleta de dados um questionário semiestruturado. Além disso, realizou-se, ainda, uma análise documental no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola.

A abordagem epistemológica da pesquisa assentou-se em autores diversos, tais como Arroyo (1999), Caldart (2002), Nosella (2007), entre outros.

Por meio dos dados obtidos na realização deste estudo, foi possível perceber que há diversificação no uso dos instrumentos avaliativos pelos docentes, mas, com destaque para o uso de trabalhos escritos. Comparada a avaliação na Pedagogia da Alternância com as formas regulares de ensino (sem alternância), percebeu-se que avaliar naquela forma de ensino é mais complexo do que nesta, conforme a visão dos docentes participantes da pesquisa.

Educação do Campo no Estado Brasileiro

As políticas públicas voltadas à Educação do Campo no Brasil, desde os tempos coloniais, nunca se demonstraram alinhadas, de fato, a um projeto emancipador, capaz de romper com o atraso a que seus beneficiários são submetidos.

Conforme Leite (1999, p. 14) “a educação rural no Brasil, por motivos socioculturais, sempre foi relegada a planos inferiores e teve por retaguarda ideológica o elitismo”. Não bastando excluir as populações do meio rural do direito à educação, quando, marginalmente, eram alcançadas, tais populações ainda deveriam embeber-se do que ideologicamente era importado do meio urbano. Considerando que o campo é um espaço de particularidades, não se pode conceber a exclusão desse espaço geográfico do direito à educação e, tampouco, simplesmente, importar os modelos urbanos para se implantar no meio rural de modo tendencioso e acrítico. Na contramão dessas práticas, que tornam o outro um ser passivo, Paulo Freire afirma que:

Não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões e punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber, que vai além do saber de pura experiência feito, que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe transformar-se em sujeito de sua própria história (FREIRE, 1991, p. 16).

Conforme Caldart (2002, p. 19) “toda vez que houve alguma sinalização de política educacional ou de projeto pedagógico específico, isto foi feito para o meio rural e muito poucas vezes com os sujeitos do campo”. Ora, a preposição “para” indica exclusão dos beneficiários das rodadas de discussão e decisão quanto às políticas públicas a serem implementadas.

Em que pese sua tamanha relevância, a Educação do Campo vem sendo desprestigiada pelo Estado desde o Brasil Colônia. Isto porque a construção de escolas, bibliotecas, jornais, e outros, foram proibidos até a chegada da Família Real, em 1808 (LIMA, 1978). A única exceção a essa tragédia imposta pela Coroa Portuguesa era marcada pela presença dos Jesuítas, trazendo uma educação tendenciosa e de pouco senso emancipatório.

Nos tempos do Império, pouco se alterou. O fato é que “a legislação do período ignora as populações do campo e não estabelece uma política educacional específica para o campo, muito menos discute coerentemente uma educação popular” (GONDIM, 2016, p. 06). Uma lei aprovada em 1827, primeira a tratar diretamente do tema da educação no Brasil, estabeleceu que deveriam ser criadas escolas em todas as províncias do Império, porém, restrito às cidades mais populosas (CARDOSO FILHO; SILVA, 2017). Ou seja, outra vez o meio rural é esquecido.

Resultados do descaso com a Educação se mostram por meio dos números, quando, no início do Brasil República, um elevado percentual da população brasileira, sequer lia ou escrevia. À época, cerca de 75% da população era formada por analfabetos (FERREIRA; BRANDÃO, 2011). Com isso, quem mais sofria era justamente as populações do campo, já que o quantitativo de pessoas residindo no meio rural era maior que nas cidades, entre o final do século XIX e início do século XX. E mais, conforme Cunha (2005), no princípio do século XX as escolas que surgiam destinavam-se mais à reposição de mão de obra para as indústrias e à alimentação do patrimonialismo das oligarquias políticas.

Na década de 20, com a realização do 1º Congresso Nacional de Agricultura do Nordeste Brasileiro, começa-se a discussão sobre uma possível educação rural (GONDIM, 2004). Cumpre notar, contudo, que a preocupação está mais no campo da economia do que voltada para a emancipação social dessas populações. E a motivação do peso dos fatores econômicos é clara: as primeiras décadas do século XX são marcadas por grandes ondas de migração do campo para a cidade, e tais migrações poderiam acarretar drásticas mudanças no cenário da produção brasileira, haja vista tratar-se de um país essencialmente agrícola. Pensar numa possível educação para as pessoas do campo, em tese, poderia ser um meio de assegurar a mão de obra necessária nesse espaço geográfico.

Um marco importante para a Educação Rural (ainda que com poucos resultados práticos) foi o Decreto Lei 9.613, de 20 de agosto de 1946, que estabelece as bases de organização e regime do ensino agrícola. Em seu artigo terceiro, a referida lei traz as finalidades do ensino agrícola, conforme segue:

Formar profissionais aptos às diferentes modalidades de trabalhos agrícolas; dar a trabalhadores agrícolas jovens e adultos não diplomados uma qualificação profissional que lhes aumente a eficiência e produtividade; aperfeiçoar os conhecimentos e capacidades técnicas de trabalhadores agrícolas diplomados (BRASIL, 1946).

No cenário atual, desde a redemocratização, a Educação do Campo tem ganhado amplo espaço (pelo menos no meio acadêmico). Várias conferências, seminários, congressos, simpósios vem sendo realizados em todo o território nacional. Muitos pesquisadores têm se debruçado sobre a temática, e tudo isso vem ecoando nas agendas políticas, inclusive com implicações na própria legislação nacional. Exemplo disso é o que reza o artigo 28 da Lei de Diretrizes da Educação (LDB): “Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região” (BRASIL, 1996). Além do que se apregoa na LDB cabe destaque vários eventos político-científicos de alcance nacional, que serviram de base para a Educação do Campo: I ENERA (Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária), realizado em 1997; Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo (ARROYO; FERNANDES, 1998).

Além do aporte legal e das discussões em eventos de proporção nacional, a educação do

campo tem ganhado espaço em alguns programas e projetos governamentais: Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA); Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação no Campo (PROCAMPO); Programa Escola Ativa (voltado para escolas multisseriadas da Educação do Campo); entre outros (BRASIL, 2010).

Pedagogia da Alternância

São diversificadas as formas de oferta educacional no contexto da Educação do Campo. Uma dessas formas é denominada Pedagogia da Alternância. De acordo com Araújo (2014), essa modalidade de ensino, voltada para o campo, surgiu inicialmente na França e no Canadá. Ainda conforme o mesmo autor, é na relação estudo-trabalho que se encontra o princípio fundamental dessa pedagogia. Ou seja, deve cair por terra a velha máxima de que o “campo é sinônimo do atraso e que, para haver desenvolvimento, é preciso migrar para os centros urbanos”.

Quanto ao Plano de Formação, na Pedagogia da Alternância requer dois programas unanimemente articulados, quais sejam, o da vida e o da escola: um oferece conteúdos empíricos, informais; o outro oferece conteúdos formais e acadêmicos (GIMONET, 2007). A dificuldade é que, nem sempre, as escolas e seus profissionais estão preparados para enfrentar esse desafio.

Conforme Dias (2001, p. 124) a Pedagogia da Alternância deve ser vista “[...] como formação integral e transformadora do jovem rural e conseqüentemente do seu meio. Por meio do trabalho coletivo, escola e família, possibilitam o desenvolvimento dos pequenos agricultores de sua região”. E mais, entende-se a Pedagogia da Alternância como uma possibilidade de mudança social ao jovem do campo (NOSELLA, 2007). Ou seja, a proposta pedagógica vai muito além da simples aquisição de conteúdos formalmente trabalhados na instituição escolar, buscando a própria emancipação social do sujeito.

Avaliação da aprendizagem escolar

O debate a respeito da avaliação da aprendizagem no contexto educacional brasileiro tem alcançado bastante destaque. Razões diversas corroboram para isso: dificuldades encontradas pelos profissionais da educação em avaliar de modo a promover (HOFFMAN, 2001) e não estagnar a aprendizagem; sobrevalorização dos processos que quantificam a aprendizagem (ou retenção de conteúdos); aumento do número e da qualidade das pesquisas científicas sobre a temática; etc.

A partir de Luckesi (2000), compreende-se a avaliação da aprendizagem como um recurso auxiliar, ao educando e ao educador, na busca e construção de si mesmo e do melhor da vida.

Considerando as dificuldades existentes no ato de avaliar, Vasconcelos (2005) afirma que “de um modo geral, podemos dizer que praticamente houve uma inversão na sua lógica, ou seja, a avaliação que deveria ser um acompanhamento do processo educacional acabou tornando-se o objetivo deste processo, na prática dos alunos e da escola” (VASCONCELLOS, 2005, p. 32). Nessa mesma tonalidade, Libâneo (1994) propõe que a avaliação deve ser utilizada para verificação e qualificação dos resultados e, a partir disso, orientar a tomada de decisões posteriores.

O ato de avaliar não é neutro. Ainda que não estejam claramente explícitos, seus objetivos são percebidos a partir do processo, dos instrumentos utilizados, da postura da instituição, etc. Pensar a Educação do Campo num sentido mais amplo requer, também, pensar num processo avaliativo da aprendizagem que seja transformador do *status quo* vivido por essas populações. Assim sendo, requer-se uma avaliação, de fato, emancipatória. De acordo com Loch (2000, p. 31):

[...] a avaliação emancipatória não se restringe à análise do processo de construção do conhecimento do aluno sob a responsabilidade dos educadores, mas que, a partir dela, envolve a totalidade da escola e sua relação com essa construção. Pensar, propor e fazer avaliação dentro dessa perspectiva é retomar, desvelando, todo o currículo.

O debate sobre a avaliação numa perspectiva emancipatória deve ser entendido como um composto em que dois objetivos se fazem presentes: iluminar o caminho da transformação e beneficiar as audiências, no sentido de torná-las autodeterminadas (SAUL, 1998). O primeiro objetivo indica o comprometimento dessa forma de avaliação com o futuro dos educandos. Já o segundo objetivo aponta para a necessidade de dar voz aos que são considerados sujeitos dessa educação. São eles quem autodeterminam seu futuro.

Metodologia

Quanto ao espaço de pesquisa, trata-se de uma Escola Família Agrícola (EFA)¹, que funciona na modalidade de Alternância. Atualmente a escola conta com 256 estudantes, divididos entre Ensino Fundamental (2ª fase) e Ensino Médio. A alternância é feita de modo que numa semana a escola recebe o Ensino Médio e, na semana subsequente, recebe o Ensino Fundamental.

O estudo ora realizado foi feito por meio de uma pesquisa de campo, sob uma abordagem qualitativa.

Para Moresi (2003, p. 9) a pesquisa de campo “[...] é investigação empírica realizada no local onde ocorre ou ocorreu um fenômeno ou que dispõe de elementos para explicá-lo”.

Como instrumento de coleta de dados, utilizou-se um questionário semiestruturado (composto por questões abertas e fechadas), o qual foi aplicado a 08 professores da Unidade Escolar. Alcançou-se, com isso um total de 50% dos docentes, visto que a Escola conta com 16 professores. Além do questionário, realizou-se, também, uma análise documental no Projeto Político Pedagógico da Escola (PPP).

Resultados e Discussão

O ato de avaliar está presente nas diversas instâncias da escola, apesar da ênfase costumeiramente voltada para a sala de aula e a relação aluno/professor. Daí, não se pode negar o papel central do docente nesse processo, razão pela qual esta pesquisa buscou dados sobre as práticas avaliativas, diretamente com professores que lidam com a Pedagogia da Alternância. Além disso, buscou-se compreender a avaliação a partir dos documentos legais da instituição. Nesse sentido O Projeto Político-Pedagógico da instituição analisada traz a seguinte concepção do ato de avaliar:

Considera-se a avaliação como uma atividade pedagógica que regula as aprendizagens e todo o processo educativo, capaz de orientar estudantes, monitores, equipe diretiva, família, para que esses possam situar as dificuldades e limitações que estão interferindo no processo ensino-aprendizagem para operacionalizar os procedimentos que lhe permitam avançar (PPP/EFA, não identificada neste trabalho a pedido da gestão escolar).

A concepção acima guarda contradições consigo mesmo. Ao imprimir a ideia de que a avaliação regula o processo demonstra-se tradicional. Porém, enquanto orientadora do processo torna-se mais efetiva e progressista.

O estudo realizado demonstrou a presença de instrumentos diversificados na aplicação da avaliação da aprendizagem na Unidade Escolar pesquisada. Segundo os professores participantes da pesquisa, são utilizados os seguintes instrumentos: atividades escritas; participação ativa dos estudantes nas discussões em sala de aula; observação diária do docente; produção textual; caderno de acompanhamento; relatórios; entrevista com monitores; produção teórica e prática dos estudantes; autoavaliação; etc.

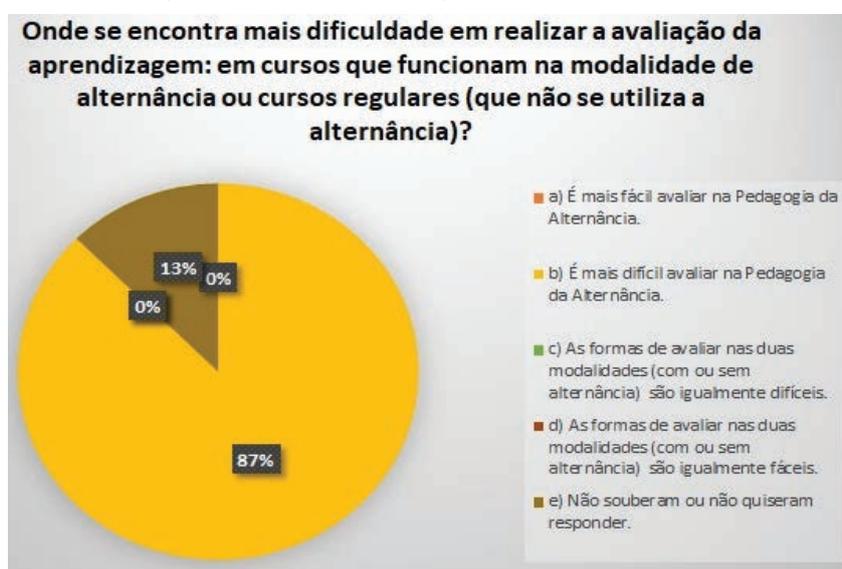
Apesar da diversidade de instrumentos avaliativos citados pelos docentes e que fazem parte

¹ A Escola Família Agrícola (EFA), utilizada como espaço empírico da coleta de dados fica localizada no Estado do Tocantins. Porém, a pedido gestão desta unidade escolar, a instituição não será aqui identificada.

de suas práticas de ensino, há uma forte tendência por priorizar a produção escrita, em detrimento de outros meios. Do total de professores que responderam ao questionário, 75% disseram que a principal forma de avaliar os estudantes, com relação ao tempo comunidade, é feita por meio de trabalhos escritos, que são predefinidos no tempo escola. Os outros 25% demonstram que utilizam de meios diversificados para efetuar a referida avaliação. Essa falta de diversificação das formas de se avaliar o estudante pode ser um problema, em razão da possibilidade de não conseguir mostrar a realidade como um todo.

Quando indagados a respeito da modalidade em que encontram mais dificuldades nas práticas de avaliação da aprendizagem, os professores demonstraram que sentem mais dificuldades em avaliar na Pedagogia da Alternância, quando comparadas às práticas avaliativas em modalidades regulares de ensino (sem alternância). O gráfico 01 apresenta um retrato dessa realidade.

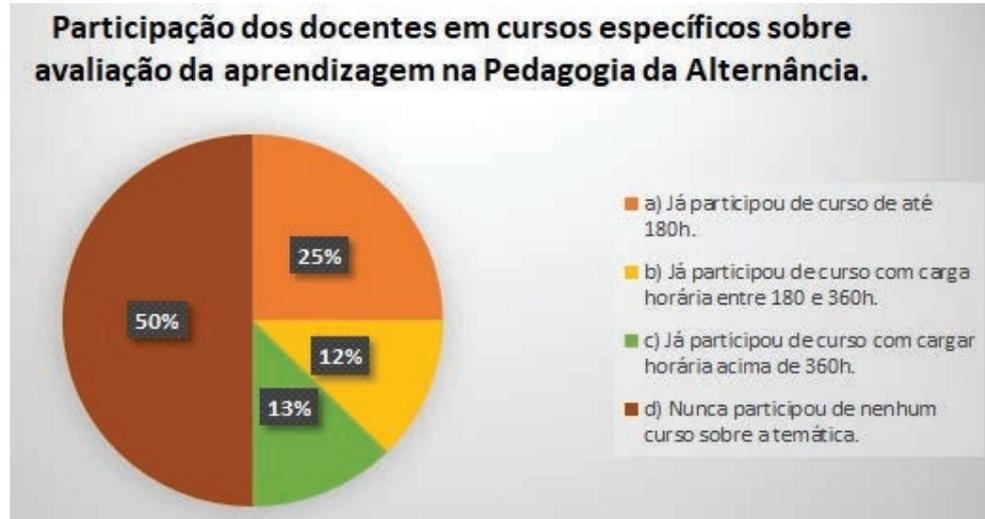
Gráfico 01 - Comparação entre a avaliação em cursos regulares com relação a cursos que se operam por meio da alternância (onde é mais difícil avaliar).



Fonte: Elaborado pelos autores (2018)

Essas dificuldades vividas pelos docentes no processo avaliativo podem ser reflexo da falta de uma política que atenda às necessidades do professorado, com relação à formação contínua. Isso tornou-se notório a partir do instante em que a pesquisa mostrou que, na maioria das vezes, quase não se oferta cursos de capacitação especificamente voltados para a avaliação na Pedagogia da Alternância (ver gráfico 02).

Gráfico 02 - Participação dos professores em cursos sobre avaliação na Pedagogia da Alternância.



Fonte: Elaborado pelos autores (2018)

Como se nota, metade dos professores nunca realizou nenhum curso sobre avaliação na modalidade de ensino, ora em discussão. Por mais que, possivelmente, o assunto esteja presente no Projeto Político Pedagógico da Escola (PPP) ou faça parte da pauta de diversas reuniões pedagógicas, ainda assim não é dispensável uma política de formação continuada mais formal e sistematizada a respeito da avaliação.

Considerações Finais

Após realizados os estudos e analisados os resultados, a primeira impressão que fica é que a avaliação precisa tornar-se objeto de discussão e reflexão contínua, principalmente, com aqueles que vivenciam esse processo. É por meio do diálogo e da reflexão que se pode pensar na avaliação para além de um mero ato classificatório (LUCKESI, 1998).

De acordo com a pesquisa, notou-se que os docentes fazem uso de diversos instrumentos para realizar a avaliação da aprendizagem. Isso se demonstra relevante, ainda que a predominância seja em relação a trabalhos escritos. A diversificação é necessária em razão da necessidade que a avaliação tem de alcançar o processo como um todo. Não pode ser simples retrato de uma realidade pontual. Quanto mais diversificados esses instrumentos, mais retorno a avaliação consegue produzir ao educando e ao educador.

A pesquisa apontou, ainda, que os docentes sentem dificuldades em avaliar a aprendizagem na Pedagogia da Alternância, principalmente com relação ao tempo comunidade. Com isso, quase sempre, essa avaliação é feita por meio de trabalhos escritos, em detrimento de outros instrumentos avaliativos. Ainda que o PPP da Unidade Escolar faça a previsão de visitas em campo para avaliação dos discentes, normalmente, eles (os docentes) não conseguem realizar essas visitas, em razão de fatores não levantados nesta pesquisa.

Outros fatores dificultam o processo de avaliação da aprendizagem, entre os quais destaca-se a necessidade de políticas sistematizadas de formação docente em relação a essa temática. Grande parte dos docentes participantes da pesquisa nunca participou de nenhum curso de formação visando dar mais propriedade aos professores no processo de avaliação da aprendizagem na Pedagogia da Alternância.

Sugere-se que outras pesquisas, conexas à temática discutida neste trabalho, sejam implementadas na intenção de responder aos seguintes questionamentos: Como se encontram as pesquisas sobre avaliação na Educação do Campo, a nível de Mestrado e Doutorado? Quais os principais pressupostos teóricos que discutem a Avaliação na Educação do Campo? Quais as perspectivas futuras para a avaliação da aprendizagem na Pedagogia da Alternância?

Referências

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. **Práticas pedagógicas e ensino integrado**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

ARROYO, Miguel Gonzales; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaodocampo/edbasicapopular.pdf>>. Acesso em: 05 set. 2018.

BRASIL. **Decreto Lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del9613.htm>. Acesso em: 05 set. 2018.

_____. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 05 set. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Decreto organiza políticas públicas educacionais no campo**. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=16002>>. Acesso em: 06 set. 2018.

CALDART, R. S. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: **Educação do campo: identidade e políticas públicas – Caderno 4**. Brasília: Articulação Nacional por Uma Educação Do Campo, 2002. Disponível em: <http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-diversos/educacao-do-campo-identidade-e-politicas-publicas.pdf/at_download/file>. Acesso em: 01 set. 2018.

CARDOSO FILHO, Ilário Dias; SILVA, Cícero da. Reflexões sobre a educação do campo: revisitando a história do Brasil. **Rev. Ed. Popular**, Uberlândia, v. 16, n. 3, p. 67-83, set./out. 2017. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/download/38835/pdf>>. Acesso em: 01 ago. 2018.

CUNHA, Luiz Antonio. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. 2. ed. São Paulo: Ed. UNESP; Brasília: FLACSO, 2005.

DIAS, José Augusto. Gestão da Escola. In: MENESES, João Gualberto de Carvalho (org.). **Estrutura e funcionamento da Educação Básica**. São Paulo: Thomsin Learning, 2001.

FERREIRA; F. J.; BRANDÃO, E. C. Educação do campo: olhar histórico, uma realidade concreta. **Revista eletrônica do campo**. Ano V. N. 09, jul./dez. 2011. Disponível em: <<https://www.portaltrilhas.org.br/download/biblioteca/educacao-do-campo-um-olhar-historico-uma-realidade-concreta.pdf>>. Acesso em: 01 set. 2018.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

GIMONET, Claude Jean. **Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFAs**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2007.

GONDIM, Hugo Cesar Fernnades. Breve histórico da Educação do e no Campo: paradigmas e estereótipos. **Congresso Internacional de História**. Jataí-GO: UFG, 2016. Disponível em: <http://www.congressohistoriajatai.org/2016/resources/anais/6/1475778425_ARQUIVO_BREVEHISTORICODAEDUCACAODOCAMPOPARADIGMASEESTEREOTIPOS.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2018.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliar para Promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2001, p. 141.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural**: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999.
LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez; 1994.

LIMA, Lauro de Oliveira. **Estórias da Educação no Brasil**: de pombal a passarinho. Brasília: Editora Brasília, 1978.

LOCH, Jussara Margareth de Paula. Avaliação: uma perspectiva emancipatória. **Química Nova na Escola**. N° 12, nov. 2000. Disponível em: <<http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc12/v12a07.pdf>>. Acesso em: 07 set. 2018.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem? **Pátio**. Porto alegre: ARTMED. Ano 3, n. 12 fev./abr. 2000. Disponível em: <<https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/2511.pdf>>. Acesso em: 07 set. 2018.

MORESI, Eduardo (org). **Metodologia da pesquisa**. Brasília: UCB, 2003, p. 9.

NOSELLA. Paolo. **Origens da Pedagogia da Alternância**. Brasília 2007.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória**: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. São Paulo: Cortez, 1988.

VASCONCELLOS, C. S. **Avaliação**: concepção dialética – libertadora do processo de avaliação escolar. 15. ed. São Paulo: Libertad, 2005.

Recebido em 29 de março de 2019.
Aceito em 4 de junho de 2019.