

# O ENSINO DE HISTÓRIA PROPOSTO NUMA ESCOLA DO CAMPO:

## pistas e indícios para a formação da consciência histórica

History Teaching Proposed in a Rural School: Clues and Indications for the Formation of Historical Consciousness

Miriã Lúcia  
**LUIZ<sup>1</sup>**

 [mirialuiz@gmail.com.br](mailto:mirialuiz@gmail.com.br)

Janinha  
**GERKE<sup>1</sup>**

 [janegerke@yahoo.com.br](mailto:janegerke@yahoo.com.br)

Alessandro da Silva  
**GUIMARÃES<sup>1</sup>**

 [alessandro2210@gmail.com](mailto:alessandro2210@gmail.com)

<sup>1</sup>Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, Brasil

### RESUMO

Este estudo investiga os saberes históricos propostos no Plano de Formação ou de Curso para a 4ª série do Ensino Médio Técnico Profissionalizante, do ano de 2023, da Escola Família Agrícola de Olivânia-ES. Analisa a noção de consciência histórica a partir das categorias: temporalidade, narrativa e pluralidade histórica. A leitura indiciária do documento curricular revela que, embora o seu conteúdo geral evidencie elementos de uma educação emancipadora, o dispositivo textual referente à disciplina de história apresenta contradições e fragilidades. Assim, a formação do aprendizado histórico e, posteriormente, da consciência histórica, é uma meta a ser alcançada por meio de um trabalho articulado e permanente; enquanto os arranjos curriculares necessitam de constantes reflexões, revisões e reformulações, tomando como referência a realidade dos sujeitos envolvidos no processo, o projeto de nação que se pretende forjar e os conhecimentos historicamente produzidos; estes, ao serem materializados e significados pelos estudantes e pelos professores, permitirão um posicionamento crítico diante da vida e diante do mundo.

**Palavras-chave:** ensino de história; consciência histórica; pedagogia da alternância; currículo.

### ABSTRACT

This article investigates the historical knowledge proposed in the Training and/or Course Plan, more specifically for the 4th grade of the Technical Education High School of 2023, at the Família Agrícola de Olivânia School in the state of Espírito Santo, Brazil. It analyzes the notion of historical consciousness based on the categories: temporality, narrative, and Plurality from historical experience. The indicative reading of the curriculum document reveals that, although its overall content shows elements pointing towards an emancipatory education, the textual device concerning the History discipline reveals contradictions and weaknesses. Thus, the formation of historical learning and, subsequently, of the historical consciousness is a goal to be achieved through articulated and ongoing work, and curriculum arrangements require constant reflection, revision, and reformulation, taking into account the reality of the individuals involved in the process, the nation project that is intended to forged and the historically produced knowledge, which, when materialized and given meaning by students and teachers, will allow a critical stance towards life and the world.

**Keywords:** history teaching; historical consciousness; pedagogy of alternation; curriculum

**A** discussão a respeito do ensino de história e da necessidade de uma orgânica articulação entre saberes campestinos populares e saberes curriculares oficiais tem sido profícua no universo formativo da docência do campo e da cidade, pois espera-se que os sujeitos tenham a “[...] capacidade de interpretar uma experiência histórica vivida, o aumento da competência de usar a experiência histórica vivida (conhecimento histórico) para temporalizar o seu próprio mundo e sua identidade” (Schmidt, 2017, p. 68). Além disso, almeja-se que, conforme as aspirações individuais e as mudanças da humanidade, as pessoas sejam motivadas a realizarem suas próprias experiências conforme o lugar de cada uma nesse processo (Schmidt, 2017).

A escolha por realizar este estudo na 4ª série do Ensino Médio Técnico Profissionalizante da Escola Família Agrícola de Olivânia (EFA-O), no ano de 2023, se justifica pelo fato de, na época, os estudantes serem concludentes de um itinerário formativo e acumularem, na perspectiva de análise aqui proposta, saberes e fazeres históricos para a formação da consciência histórica. Ademais, a EFA-O tem uma trajetória histórica de 55 anos em território brasileiro, sendo ela a primeira experiência de Formação na Pedagogia da Alternância na América Latina.

À medida que nos aproximamos da experiência campestina e de sua especificidade teórico-metodológica de formação, percebemos a desconstrução de paradigmas vinculados à pedagogia tradicional e a instituição de outras possibilidades organizativas dos tempos e espaços da formação. Um exemplo é a Pedagogia da Alternância (PA), trabalhada na formação de adolescentes e jovens, e que possibilita ao estudante conciliar estudos e trabalho, sem perda de seu vínculo com a terra, a cultura, e com os modos organizativos e valores de sua comunidade.

Diante do exposto, as perguntas norteadoras desta pesquisa são: Que saberes históricos estão presentes no PF/PC da 4ª Série do Ensino Médio Técnico Profissionalizante EFA-O? Há pistas e indícios da noção de consciência histórica defendida por Rüsen (2001; 2011) e por Freire (1979, 1987, 2000) nesse documento curricular? Nessa perspectiva, este artigo tematiza os principais saberes históricos que se presentificam no Plano de Formação e/ou de Curso (PF/PC) dos estudantes da 4ª série do Ensino Médio Técnico Profissionalizante, do ano de 2023, da EFA-O, localizada na comunidade do Vale do Corindiba, no município de Anchieta, Espírito Santo. Especificamente, rastreia a noção de consciência histórica (Rüsen, 2001; 2011; Freire, 1979; 1987; 2000) imbricada nessas narrativas curriculares.

Trata-se de uma pesquisa histórica que compreende cada narrativa contida nos documentos prescritivos como fontes a serem interrogadas (Bloch, 2001); ao perseguirmos os fios e os rastros presentes nessas fontes, podemos escrever a história a contrapelo, como sugeria Walter Benjamin (*apud* Ginzburg, 2007b), contra as intenções de quem os produziu, pois, segundo Ginzburg (2007b, p. 287): “Para decifrar documentos, devemos aprender a captar por trás da superfície lisa do texto, uma sutil relação de forças. Devemos aprender a desembaraçar os fios multicores que constituem o emaranhado do contexto investigado”.

Os escritos a seguir contextualizam a PA e a metodologia adotada na EFA-O. Na sequência, apresentam o PF/PC da escola e analisam os saberes e fazeres nele identificados, na relação com os aportes teórico-metodológicos, na busca por pistas e indícios da noção de consciência histórica (Rüsen, 2011; Freire, 1979; 1987; 2000); por fim, apresentam considerações provisórias acerca das interpretações realizadas.

## Contextualização da pedagogia da alternância e da Escola Família Agrícola de Olivânia

A PA foi criada na França, em 1935, e chegou ao Brasil por meio do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (Mepes), com a criação de sua primeira escola, em 1969 – a EFA-O, instituição aqui investigada. Adota períodos alternados de vivência de estudantes, professores e demais servidores, além do estudo na escola, na família e no meio socioprofissional, acompanhados pelos monitores (professores-educadores) e pelas famílias (Gerke, 2011).

Essa pedagogia é empregada, principalmente, por EFAs, Casas Familiares Rurais, Escolas Comunitárias Rurais, Escolas dos Assentamentos e, também, pelo Ensino Superior, sobretudo nos cursos de licenciatura em Educação do Campo.<sup>1</sup> Além de alternar os espaços e tempos da formação entre a escola e a comunidade, a PA, com um PF/PC com temas da vida e do trabalho camponês, busca integrar esses espaços e tempos na construção do conhecimento, materializando uma relação de reciprocidade entre os saberes e fazeres populares e científicos. Giarnodoli explica que:

O período na escola é uma reflexão sobre a vida e pode-se até chegar a afirmar que a reflexão que se faz na escola é um valioso instrumento para a formação dos próprios pais. A alternância permite que os conteúdos de ensino da Escola Família sejam verdadeiramente vinculados ao meio de vida do aluno. Não se deseja apenas que, durante o período com sua família, o aluno faça os experimentos que não pode fazer na escola, mas também que trabalhe como tem feito sempre e incorpore a este trabalho as interrogações e as preocupações que lhe são sugeridas na escola. Daí a importância dada ao diálogo entre alunos e monitores. Não tanto para que estes proporcionem dados e respostas, mas para que se crie um ambiente interrogador, inconformista. (Giarnodoli, 1980, p. 21).

As EFAs estão sustentadas por quatro pilares: a associação das famílias dos educandos, a PA, a formação integral dos estudantes e o desenvolvimento local sustentável (Puig-Calvo, 2006) – definição construída ao longo da história do movimento das EFAs (Begnami, 2006). Desde o início, houve defesa por uma escola de natureza familiar assumida pelas famílias, com um método apropriado de contextualização da educação que unisse teoria e prática, com o objetivo de formar educandos numa dimensão integral e profissional, capaz de mudar o entorno em que viviam os agricultores (Granereau, 2020).

Segundo Janinha Gerke (2011), ao considerarmos a luta dos agricultores e dos movimentos sociais pela terra e, posteriormente, pela educação, percebemos que a PA favorece uma educação dos povos do campo duplamente significativa. Primeiro, porque atende à necessidade de uma formação escolar, reconhecida e validada pela esfera pública; segundo, porque educa a partir da vida, com base nas necessidades dos camponeses para a construção do conhecimento técnico-científico, entrelaçando-os, com vistas à transformação e ao desenvolvimento do campo numa perspectiva sustentável.

A preocupação com o desenvolvimento do meio rural, predominantemente, orientou o trabalho das EFAs, cujo objetivo precípuo era e ainda é o de proporcionar ao homem do campo, por meio da educação, condições para que ele desenvolva seu entorno e dele sobreviva dignamente (Granereau, 2020). Atualmente, muito se tem discutido sobre desenvolvimento sustentável; no entanto, a proposição acenada no PF/PC da escola investigada caminha na direção da superação de um desenvolvimento exclusivamente para produção e geração de renda no campo. Sua perspectiva vai ao encontro do entendimento

de Tristão (2004), que defende o desenvolvimento sustentável como possibilidade de garantir mudanças sociais e políticas que não comprometam os sistemas ecológicos das comunidades.

A EFA-O foi a primeira escola na PA criada na América Latina, em 1969, vinculada ao Mepes. Está localizada no Vale do Corindiba, no município de Anchieta, a aproximadamente 12 quilômetros da BR 101 e a 75 quilômetros da capital, Vitória. A instituição recebeu o nome de Olivânia em homenagem ao antecessor e descendente dos familiares do coronel José Gomes de Oliveira, pai do arcebispo Dom Helvécio de Oliveira, que construiu o prédio. À época, o edifício estava destinado ao funcionamento de um seminário. Como isso não se contretizou, essa construção serviu, segundo Caliari (2013), à população, entre 1950 e 1960, como posto de fomento agropecuário e educandário para menores carentes provenientes da capital Vitória/ES. E, como esse trabalho também não alcançou êxito, o governo do estado disponibilizou o prédio à Legião Brasileira de Assistência Social (LBA), que lá realizou trabalhos até o início da EFA-O.

A escola situa-se na zona rural, contudo acolhe jovens de vários municípios do Espírito Santo e, há alguns anos, de todo o Brasil, pois era uma das poucas EFAs de ensino médio técnico-profissionalizante do país. No início, o curso era oferecido apenas para homens, que passavam duas semanas na escola e duas em casa, num período de dois anos, para concluir assim o curso de agricultor técnico. Com faixa etária de 14 a 20 anos, alguns deles haviam terminado o ensino primário; outros não chegaram a concluir o Ensino Fundamental I. A escola manteve essa modalidade até 1975, quando foi criado o curso de Técnicos em Agropecuária.

Segundo Janinha Gerke (2011), em 1976, o curso recebeu a autorização do Conselho Estadual de Educação para funcionar em regime de suplência, em nível de 1º grau, por um período de três anos. Nesse mesmo ano, teve início o primeiro Curso Técnico em Agropecuária no Brasil na Pedagogia da Alternância, com duração de três anos e meio. Essa foi uma importante conquista do Mepes e dos agricultores, principalmente das mulheres jovens, que até então não tinham a oportunidade de estudar. Lutar pelo reconhecimento desse curso pelo poder público realçou o quanto ele emanava das bases, dos trabalhadores e trabalhadoras do campo e, imprimiu a marca desse movimento na busca de uma vida digna, de uma educação na perspectiva da especificidade camponesa e legitimada pela legislação.

Foram anos de lutas, avanços e retrocessos que resultaram no funcionamento da escola com atendimento a estudantes do Ensino Fundamental e Ensino Médio Técnico Profissionalizante. Em seu PF/PC, lemos:

Os alunos formados na Escola Família Agrícola de Olivânia recebem o Título de Técnico em Agropecuária, podendo contribuir profissionalmente com o desenvolvimento da região em diversas atividades ligadas ao campo, seja nos órgãos de Assistência Técnica e fiscalização rural, como: INCAPER, IDAF, Secretarias de Agricultura, Meio Ambiente, Sindicatos Rurais e nas próprias Escolas famílias como monitores, secretários ou técnicos, com uma liderança nos Movimentos sociais, na Gestão Municipal se dedicando ao Ensino Superior quando de vontade nos cursos de Agronomia, Ciências Agrárias, Ciências Biológicas, Zootecnia, Ciências Sociais, Administração, entre outros com uma base de aprendizagem satisfatória e acima de tudo com uma formação integral humanista em defesa da natureza. (MEPES, 2018, p. 3).

Portanto, a EFA-O proporciona aos filhos e filhas de agricultores uma educação contextualizada, objetivando o desenvolvimento rural sustentável e o respeito ao meio-ambiente. Ao analisarmos o relatório das atividades desenvolvidas pela escola em 2023, encontramos projetos desenvolvidos que vão ao encontro desse objetivo e que favorecem uma formação para o prosseguimento dos estudos, como também para a atuação profissional no campo. Trata-se de atividades com estudantes, mulheres, agricultores que fazem do espaço e tempo da EFA, *locus* fecundo na produção do conhecimento.

### **A consciência histórica nas perspectivas Rüseniana e Freiriana: breves apontamentos**

A tessitura da narrativa acerca da noção de consciência histórica se produz a partir de elementos identificados no pensamento do teórico alemão Jörn Rüsen (2011) e do educador e intelectual brasileiro Paulo Freire (1979; 1987; 2000). De modo particular, focalizaremos os conceitos de temporalidade, narrativa e pluralidade da experiência histórica, por serem primordiais para a formação da consciência histórica dos sujeitos.

Ao tomar como ponto de partida a perspectiva individual, a dimensão prática da consciência histórica articula-se coletivamente como cultura histórica, abrangendo todos os atos de memorização em determinada sociedade. Nesses termos, a história acadêmica e a história escolar são parte dessa cultura histórica que inclui outras formas de produção, circulação e apropriação do pensamento histórico, por exemplo, os meios de comunicação de massa – inclusive as redes sociais da internet –, as disputas políticas e religiosas, a produção estética, dentre outras. Assim, quando Rüsen considera a cultura histórica em suas mais diversas expressões, significa que a aprendizagem histórica dos estudantes está imersa nesta cultura histórica da qual a ciência histórica e a história escolar são importantes, mas não únicas (Moreno, 2019).

Moreno (2019), Schmidt (2015; 2017) e Schmidt, Barca e Martins (2011) reforçam o papel do conhecimento histórico na vida pública e como o passado é experienciado e interpretado individual e coletivamente. Rüsen não abandona a dimensão da didática da história, relativa aos processos de escolarização, interessando-se também pela compreensão do processo de ensino e aprendizado nas salas de aula, pela metodologia da instrução e, especialmente, pela normatização da aprendizagem histórica escolar. Nessa perspectiva, “[...] o trabalho com o conhecimento histórico na escola é fundamental para a formação da consciência histórica, ou seja, para o processo de interiorização das formas de organizar e dar sentidos às experiências temporais individuais e coletivas dos alunos” (Schmidt, 2017, p. 64).

Rüsen (2011), ao problematizar a narrativa histórica, afirma que esta não se circunscreve apenas a uma especificidade historiográfica, mas é tomada como processo mental básico que transforma o passado, atribuindo-lhe sentido na vida prática. Para tanto, sinaliza que é necessário haver compromisso com a aprendizagem histórica, no sentido de conceber que a interação com os outros se orienta a partir da identidade própria do aluno (Schmidt, 2017).

No que concerne às reflexões do filósofo e educador brasileiro Paulo Freire (1987; 2000), o processo de ensinar-aprender, tomado em sua dimensão histórica e inter-subjetiva – afinal, aprender é sempre um processo de descoberta no qual aprende-se junto com os outros –, é um exercício de liberdade que nasce do diálogo, da mediação entre o educando, o educador e o universo social e cultural que os cerca. Ele explica que, num primeiro momento, a realidade, tomada como objeto cognoscível, não surge a partir de uma consciência crítica, mas, em outros termos “[...] na aproximação espontânea que o homem faz do mundo, a posição normal fundamental não é uma posição crítica mas uma posição ingênua” (Freire, 1979, p. 15). Por outro lado, o processo de conscientização do homem de seu ser no mundo e da práxis que produz essa realidade ontológica em sua

constante dinâmica, é necessária para que possamos assumir uma outra posição diante do mundo – uma posição epistemológica, que nos permita compreender as engrenagens sociais e históricas que produzem essa mesma realidade. Como assegura Freire:

Esta tomada de consciência não é ainda a conscientização, porque esta consiste no desenvolvimento crítico da tomada de consciência. A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica. (1979, p. 15).

Ensinar e aprender – que, dialeticamente, caminham juntos – é um processo de tomada de consciência das tensões e contradições do mundo a partir da palavra e da escuta. A consciência, portanto, não está isolada do mundo, mas antes é o processo pelo qual os seres humanos se percebem enquanto sujeitos intimamente conectados ao mundo social que o cerca e aos tantos outros que são parte dele.

É importante destacar ainda que a escuta do outro potencializa um despertar da consciência de si mesmo neste processo, tendo em vista que:

A consciência do mundo, que viabiliza a consciência de mim, inviabiliza a imutabilidade do mundo. A consciência do mundo e a consciência de mim me fazem um ser não apenas no mundo mas *com* o mundo e *com* os outros. Um ser capaz de intervir no mundo e não só de a ele se adaptar. É neste sentido que mulheres e homens interferem no mundo enquanto os outros animais apenas *mexem* nele. É por isso que não apenas temos história, mas fazemos a história que igualmente nos faz e que nos torna, portanto, históricos. (Freire, 2000, p. 20).

Paulo Freire, nesse sentido, enfatiza uma nova racionalidade, que opera por meio do diálogo, da troca e da escuta. A noção de “tema gerador”, princípio que perpassa o caminho metodológico e pedagógico de Paulo Freire, carrega a ideia de que a produção de conhecimento crítico e emancipatório é sempre um percurso polifônico, dialógico, intersubjetivo. Afinal, se todo conhecimento (inclusive o científico) é uma produção antropológica e não existem pessoas isoladas, logo, todo conhecimento, e também todo modo de produzir e reproduzir tal conhecimento, é uma produção social que traduz as relações entre os seres humanos e o mundo. O processo de chegar ao tema gerador é, portanto, um convite para que os sujeitos da educação possam nomear e refletir suas próprias experiências, já que: “[...] Investigar o ‘tema gerador’ é investigar, repitamos, o pensar dos homens referido à realidade, é investigar seu atuar sobre a realidade, que é sua práxis” (Freire, 1987, p. 56).

Sob esse entendimento, a educação é libertadora na medida em que parte de uma problematização do real que não é solipsista, mas uma rede inacabada, que precisa a cada momento ser tecida e (re)tecida com os outros. Dessa forma, o mundo é uma invenção política, uma criação humana que constitui, sobretudo, um conjunto de significados politicamente produzidos e que deve ser ressignificado a cada momento – eis a dialética do saber que reflete a dialética da própria história dos sujeitos humanos que não somente fazem a história, mas também são, em grande medida, produtos dessa mesma história.

Nesse sentido, ensinar não é “depositar” conhecimento; implica mediatizar, caminhar junto, a partir de um mundo inacabado, que está sempre por se fazer. Se outrora criamos uma tradição educativa endurecida, hierarquizadora, conteudista e dogmática, que deu

seus primeiros passos, sobretudo com os educadores jesuítas e perdura por séculos nas instituições de ensino brasileiras, o método de Freire inverte isso. Ou melhor, subverte, uma vez que Paulo Freire fez da escuta um processo radical e subversivo. Promoveu profundas subversões demonstrando, por exemplo, que o campo cognitivo e o campo epistemológico são campos políticos: a trabalhadora e o trabalhador camponeses, a mulher e o homem da ciência, a pesquisadora e o pesquisador acadêmico – todos são sujeitos de saber. E o processo de ensinar e de aprender surge do diálogo e do atravessamento dessas perspectivas de olhar e de significar. Em síntese, somos sujeitos cognoscentes, históricos, perpassados e transpassados por determinada visão de mundo. Educar, nessa perspectiva, é mediar, reconstruir e ressignificar o mundo a partir de códigos em comum que criam possibilidades de diálogo, de mediação. E quando isso acontece, a educação assume seu papel libertador, como Freire explica:

[...] a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação “bancária”, mas um ato cognoscente. Como situação gnosiológica, em que o objeto cognoscível, em lugar de ser o término do ato cognoscente de um sujeito, é o mediatizador de sujeitos cognoscentes, educador, de um lado, educandos, de outro, a educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador-educandos. Sem esta, não é possível a relação dialógica, indispensável à cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes, em torno do mesmo objeto cognoscível. (Freire, 1987, p. 39).

Outra subversão freiriana frente ao velho paradigma bancário que marca nossa educação por séculos é assinalar a importância da palavra enquanto importante ferramenta educativa, pois ela é o cimento e o tijolo que formam a cultura humana. E para que exista palavra, é preciso que haja escuta; eis a dialética mais elementar da tessitura do mundo, afinal:

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é *pronunciar* o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo *pronunciar*. (Freire, 1987, p. 44, grifos do autor).

A palavra, em seu sentido pleno, é ferramenta de consciência e de ação. É um princípio fundamental quando buscamos uma educação crítica e dialógica. E como problematizar e buscar pistas disso no PC/PF e nas mediações didático-pedagógicas na EFA-O? Eis o caminho que trilharemos nas linhas a seguir.

## **O Plano de Formação e/ou de Curso da escola Família Agrícola de Olivânia**

O PF/PC da EFA-O é objeto de análise deste artigo; para tanto, cumpre evidenciar que referimo-nos ao currículo formativo da escola, constituído de conteúdos oficiais e vivenciais, estes últimos compreendidos como saberes e fazeres camponeses. O Plano aborda, ainda, as mediações didático-pedagógicas da alternância que são ações de pesquisa, artefatos e atividades pedagógicas que contribuem para a materialização dos princípios da Pedagogia da Alternância e o alcance formativo enredado pelos seus pilares. Assim,

[...] o Plano de Formação contém: a – finalidades e objetivos discutidos e definidos pela associação com base no contexto; b – temas dos Planos de

Estudos baseados na realidade apontada por diagnósticos participativos; c – conteúdos curriculares formais do ensino da base nacional comum e da educação profissional trabalhados a partir dos temas da realidade e de forma interdisciplinar. O plano de formação busca dar unidade do curso com um todo, dando sentido por meio de uma sequência progressiva de temas. Além de tentar integrar os diversos conteúdos disciplinares e trabalhá-los em função dos temas da realidade, o Plano de Formação deve ajudar na concretização do Projeto de vida profissional dos jovens. (Begnami, 2006, p. 35).

A construção do PF/PC se dá na própria escola, por meio da participação das famílias, com base na realidade e nos saberes dos povos campesinos; sua aprovação é realizada pelo Conselho Estadual de Educação do Estado do Espírito Santo. Ele contempla todo o fazer pedagógico da EFA no âmbito das atividades vivenciais – experiências, visitas, plano de estudo, viagens, observações – e atividades sequenciais – exercícios, conteúdos da base nacional comum das áreas ou disciplinas de cada segmento de ensino. Outrossim, esse documento curricular abrange as principais mediações didático-pedagógicas, produções singulares da Pedagogia da Alternância que incentivam os saberes e os fazeres do campo e o diálogo entre as disciplinas, bem como as interfaces entre os tempos formativos na escola e na comunidade.

Convém, ainda, destacar os procedimentos pedagógicos que constituem o PF/PC, elementos que subvertem a lógica de uma educação bancária e fragmentária e buscam fazer do ensino um processo de experiência viva, tendo em vista uma formação tecida no diálogo com os educandos campesinos, com suas famílias e suas realidades laborais. Nesse aspecto, o projeto de vida profissional dos jovens precisa estar articulado ao processo de aprendizagem, produzido por meio da Pedagogia da Alternância. Como assinalou Freire (2000) em seu conhecido trabalho de alfabetização de trabalhadores campesinos, a materialidade da vida, das necessidades do agora e do presente deve caminhar junto a uma interrogação e a uma presença relativa ao mundo do amanhã, ou seja, a um mundo que é movimento, no qual a luta por transformá-lo (e transformar a si mesmo nesse processo) é constante, haja vista que:

Com a invenção da existência que mulheres e homens criaram com os materiais que a vida lhes ofereceu, se lhes tornou impossível a presença no mundo sem a referência a um amanhã. A um amanhã ou a um futuro cuja forma de ser, porém, jamais é inexorável. Pelo contrário, problemática. Um amanhã que não está dado de antemão. Preciso de lutar para tê-lo. Mas preciso de ter dele também um desenho enquanto luto para construí-lo como o operário precisa do desenho da mesa na cabeça antes de produzi-la. Este desenho é o sonho por que luto. (Freire, 2000, p. 21).

Essa reflexão de Freire (2000) e os elementos do PF/PC da EFA-O nos convidam, portanto, a pensar o processo educativo enquanto movimento que se conecta à realidade vivencial e material desses jovens e o quanto ela deve ser importante para compreender a dinâmica do presente enquanto matéria-prima para os sujeitos construírem e lutarem por seus projetos de vida futuros.

### **As Mediações Didático-pedagógicas da Alternância**

A PA materializa seus princípios na sua organicidade e no trabalho com as mediações didático-pedagógicas. O conceito de mediações da PA (Gerke, 2011; Begnami, 2019) emerge

das experiências formativas e de pesquisas produzidas no território brasileiro, nos contextos dos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs), em diálogo com novos referenciais teóricos e metodológicos que fertilizaram a Alternância nos últimos 20 anos. Passa a ser utilizado em substituição aos instrumentos pedagógicos que, segundo Nosella (2012), foi criado com o processo de expansão dos CEFFAs e com a necessidade de pedagogizar, de forma positiva, o trabalho educativo.

Ao produzirem o conceito de mediações pedagógicas em contraposição ao termo instrumentos pedagógicos, os sujeitos do movimento CEFFAs buscaram se distanciar de uma perspectiva excessivamente técnico-instrumental que marcou o trabalho deles durante muitos anos. Pautados em referenciais, especialmente da perspectiva histórico-cultural, compreenderam que as ações de pesquisa, os artefatos e as atividades de animação se produzem por meio de relações de reciprocidade entre saberes e fazeres; escola e comunidade; educador-monitor e educando-estudantes; teoria e prática; disciplinas e áreas do conhecimento, entre outros (Gerke, 2011; Begnami, 2019).

Convém citar que as mediações da PA são marcadas por fazeres humanos e podem se constituir em ações de pesquisa, como o Plano de Estudos, as Visitas e Viagens de Estudo, o Projeto de Vida e ou Profissional do Jovem; os Artefatos como o Caderno da Realidade e o Caderno de Acompanhamento; além de atividades de animação da vida de grupo e da gestão escolar, como a Mística, os Serões e as Avaliações Coletivas (MEPES, 2018).

Iniciemos pelas mediações que se constituem ações de pesquisa, como o Plano de Estudos, que articula e integra os diferentes espaços e tempos da Pedagogia da Alternância. Ele objetiva levantar, pela via da pesquisa, os saberes empírico-populares dos sujeitos da escola e aprofundá-los nas áreas-disciplinas do currículo, para, posteriormente, retorná-los à comunidade como novos saberes, produzindo assim a transformação que nasce da produção de conhecimento.

Como proposição, o PF/PC do CEFFA, a partir da realidade dos estudantes, define Temas Geradores que impulsionam a construção do Plano de Estudos, que é orientado metodologicamente pelo viés da pesquisa, que busca pelos conhecimentos empíricos/populares no intuito de aprofundá-los nas áreas ou disciplinas do currículo e devolvê-los ao território da comunidade como elemento de transformação, fruto da práxis que se dá na dinâmica formativa dos sujeitos.

*Essa práxis resulta em novas ações, ações estas refletidas, sistematizadas, por meio do conhecimento, dialogadas, compartilhadas; surge, daí, um saber genuíno, autêntico, pois parte da realidade com a realidade, promovendo um sentimento de pertencimento, de identidade. Isso desperta no estudante o pensamento de que quanto mais diálogo e reflito sobre minha realidade, mais me sinto identificado e pertencente a ela e, nessa lógica, mais vou querer transformá-la em um ambiente agradável, mais vou querer lutar por melhorias e mais vou querer estudar e aprender sobre ela para ser sujeito nesse processo. (Ângelo, 2019, p. 150, grifo do autor).*

Em seu ciclo metodológico, o Plano de Estudos promove uma relação orgânica entre os territórios formativos da escola e da comunidade; os tempos históricos; e os saberes e fazeres dos diferentes sujeitos, possibilitando a construção de epistemologias que nascem desse amalgamado. Epistemologias estas que ressignificam a história e a educação a partir das vivências de sujeitos que outrora foram ofuscadas ou silenciadas por séculos de colonização (Freire, 1987). Os Temas Geradores e os Planos de Estudo, portanto, impulsionam um olhar descolonizador, um olhar para si e para seu entorno, motivado pela curiosidade,

pela inovação, por uma história que é constantemente reescrita pelas experiências vivas dos sujeitos camponeses. E tudo isso, obviamente, produz riscos, perigos, pois exige confrontar uma história pretensamente pronta, acabada, portadora de uma verdade unívoca. Entretanto, como provoca Freire:

Não haveria cultura nem história sem inovação, sem criatividade, sem curiosidade, sem liberdade sendo exercida ou sem liberdade pela qual, sendo negada, se luta. Não haveria cultura nem história sem risco, assumido ou não, quer dizer, risco de que o sujeito que o corre se acha mais ou menos consciente. Posso não saber agora que riscos corro, mas sei que, como presença no mundo, corro risco. É que o risco é um ingrediente necessário à mobilidade sem a qual não há cultura nem história. Daí a importância de uma educação que, em lugar de procurar negar o risco, estimule mulheres e homens a assumi-lo. É assumindo o risco, sua inevitabilidade, que me preparo ou me torno apto a assumir este risco que me desafia agora e a que devo responder [...]. (2000, p. 16).

Nessa incursão pedagógica que busca nas experiências vivas e na curiosidade dos sujeitos ingredientes importantes nesse processo formativo, encontramos também as viagens e as visitas de estudos, mediações da Pedagogia da Alternância que se inter-relacionam com o Plano de Estudos e com o Caderno da Realidade. Trata-se de ações para conhecer, perceber contradições, confirmar hipóteses, estabelecer intercâmbios, superar dúvidas e integrar conhecimentos. Previstas no PF/PC, essas mediações são acompanhadas pelos monitores/educadores que prepararam esse momento, com orientações sobre a escolha do local, contatos com sujeitos envolvidos, plenárias e incentivo aos estudantes para se apropriarem dos saberes e fazeres que os anfitriões partilham como contribuintes para o seu itinerário formativo (Gerke, Begnami, 2019).

Em meio a esse contexto, as visitas às famílias também constituem mediação didático-pedagógica da Alternância e contribuem para fortalecer as relações entre família e escola, como também revelam à equipe do CEFFA os diferentes contextos de vida e trabalho dos estudantes. Nesses momentos, a equipe pedagógica do CEFFA trabalha dimensões pedagógicas, sociais e de extensão, garantindo um acompanhamento dos estudantes e o conhecimento e/ou reconhecimento dos seus familiares e de seu território; as questões pontuadas pela família e pela comunidade, então, passam a ocupar as pautas formativas (MEPES, 2018).

Nesse bojo, abordamos também o Projeto Profissional do Jovem, que objetiva, por meio da pesquisa, gerar possibilidades de trabalho e de renda. Esse projeto “[...] também chamado de projeto de vida ou projeto pessoal é resultado de uma análise minuciosa da situação histórico-familiar, da infraestrutura para a produção agropecuária, do planejamento produtivo, das condições ambientais e climáticas, dos aspectos artístico-culturais, entre outros [...]”. Permite caracterizar “[...] a realidade dos estudantes, no âmbito familiar, do seu município e de sua região que, aliados aos conhecimentos proporcionados pela proposta metodológica do CEFFA, à aptidão do jovem, à motivação e planejamento, constituem sua proposta de inserção profissional” (Santos; Pinheiros, 2005, p. 41). Nesse viés, o Projeto Profissional do Jovem rompe com a tradição de trabalhos vinculados à educação convencional que, muitas vezes, constituem-se em meros ritos para fins de conclusão de curso. Na contramão, esse projeto se materializa por meio da orientação da equipe pedagógica e é assumido coletivamente, entrelaçado às demandas da realidade e à perspectiva de produzir e viver no campo, a partir do que a pesquisa no próprio território revela como potencial.

No que se refere às mediações didático-pedagógicas conhecidas como artefatos, trataremos inicialmente do Caderno da Realidade, originalmente denominado *La monographie de village*, e, na sequência, o *cahier d'exploitation familiale*, que cumpria a função de acolher os registros das pesquisas produzidas pelos jovens acerca de suas comunidades e propriedades rurais (Silva, 2019). O ensino agrícola nas *Maisons Familiales* francesas apoiava-se nas observações acumuladas durante o período da alternância no meio familiar produtivo, e “[...] ao final da década de 40, o Caderno da Propriedade já era considerado o instrumento central da pedagogia da alternância” (Rocha, 2003, p. 91).

Por conseguinte, em terras brasileiras, o Caderno da Propriedade passou a ser adotado nas Escolas Famílias Agrícolas a partir do trabalho dos professores-monitores italianos Sérgio Zamberlan e Mário Zulianni, na década de 1980. Contudo, por influência das leituras freirianas e por constante reflexão acerca dos contextos estudantis, a compreensão de Caderno da Propriedade causava estranhamento numa realidade em que cerca de 30% dos jovens não possuía propriedade rural. Eram estudantes advindos de famílias meeiras, trabalhadores assalariados do campo e diaristas. Criou-se, então, o Caderno da Realidade, pois “[...] a realidade é muito mais ampla do que a propriedade de um estudante” (Zamberlan, 2019).

O Caderno da Realidade, com o tempo, foi se constituindo numa significativa mediação pedagógica da alternância, acolhendo os planos de estudos, além de observações e histórias dos processos formativos individual e coletivo dos estudantes. Do mesmo modo, constitui-se *lócus* das memórias e narrativas, fonte de registro, reflexão e produção de conhecimento. Oportuniza, por meio das narrativas dos sujeitos, o encontro com a diversidade de realidades que compõem o coletivo da escola. É um artefato processual que reúne, a partir do Plano de Estudos, os saberes dos territórios campestres e aqueles das áreas do conhecimento; acompanha a vida do sujeito em formação; permite o olhar em retrocesso dos registros produzidos e a construção de outras e novas narrativas a partir do hoje. É, portanto,

[...] *lócus* da memória, onde registramos o que não queremos esquecer; *lócus* do memorial de nossas histórias de vida; *lócus* de reflexões, pois podemos revisitá-las e, a partir da leitura, tecer outras produções. É também *lócus* da pergunta; das narrativas da trajetória formativa; do outro; da existência humana; é lugar de muitos lugares! (Gerke; Guimarães; 2021, p. 8, grifos dos autores).

Assim, o Caderno da Realidade constitui uma importante mediação didático-pedagógica da PA no âmbito do CEFFA e também de outras experiências formativas que se organizam em alternância, como a licenciatura em Educação do Campo e o Curso de Aperfeiçoamento Escola da Terra, ambos fertilizados pelas experiências das escolas do campo do Espírito Santo.

Outra importante mediação da Alternância, artefato que também contribui para materializar a integração entre os sujeitos e os espaços e tempos formativos, é o Caderno de Acompanhamento. Por meio dele é possível dialogar com as aprendizagens construídas nesses dois espaços e tempos: a família e a escola. Nele, os estudantes registram suas produções, reflexões e indagações durante a sessão no CEFFA, bem como as atividades que realizaram junto à família ou meio socioprofissional na estadia do tempo comunidade. O acompanhamento ocorre por meio da partilha dos registros no âmbito do CEFFA e da família (MEPES, 2018).

Por fim, como mediações didático-pedagógicas de animação, temos os serões, a mística e a avaliação coletiva. Os primeiros são espaços e tempos de reflexão, integração,

atividades artísticas, debates, que ocorrem em sessões noturnas e que favorecem a realização de diversas atividades com os estudantes, e a equipe pedagógica. Nasce da auto-organização em diálogo com os conteúdos trabalhados ou temas geradores, em sua grande maioria com um viés formativo que perpassa as principais questões discutidas na semana de formação.

A Mística, construída a partir da caminhada com os movimentos sociais do campo, especialmente o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), constitui a expressão das múltiplas formas de existir e lutar dos sujeitos. Mística, ou em grego, *mysterion*, vem da palavra *múein*, que significa perceber o que está escondido, o não comunicado, de uma realidade ou de uma intenção (Boff, 2008) e tem, segundo Comerlatto (2010), no movimento religioso da teologia da libertação, a sua raiz (MEPES, 2018). Com cantos, palavras de ordem, símbolos, gestos, bandeiras e instrumentos de trabalho, a mística forja a luta dos povos do campo e, por conseguinte, dos sujeitos em formação pelo direito à educação, à terra e à existência.

Por fim, a Avaliação Coletiva, também reconhecida como uma mediação de animação, ocorre no espaço tempo do CEFFA na perspectiva dialógica da fala e da escuta acerca dos momentos vividos durante a estadia, com o objetivo de tensionar as vivências em seus aspectos bem-sucedidos, ou não, como também numa dimensão propositiva, com vistas a aperfeiçoar os processos e as relações interpessoais. Envolve todos os sujeitos, estudantes, equipe pedagógica, família, primando pelo princípio da reciprocidade e circularidade das relações no processo formativo (MEPES, 2018).

Diante do exposto, entendemos que as mediações didático-pedagógicas, a partir da realidade brasileira, vêm se aproximando de uma perspectiva histórico-cultural e distanciando-se de um paradigma pragmático e instrumental. Nesse sentido, as pesquisas e experiências cunhadas pelos sujeitos dos CEFFAs, associadas às interlocuções com os referenciais teóricos do Movimento Nacional da Educação do Campo, têm provocado transformações na concepção e na práxis da Pedagogia da Alternância.

Portanto, a PA é viva, dinâmica, histórica e socialmente construída. Nela, colocamo-nos como aprendentes contínuos de um fazer que tem no horizonte a formação dos sujeitos para a transformação de si e de suas realidades. Essa perspectiva pedagógica, a partir de uma ótica Freiriana (1979; 1987; 2000), pode ser compreendida como um lugar de mediação e produção de um outro e novo olhar junto aos educandos, junto aos camponeses trabalhadores. Um olhar de inacabamento, de riscos, de pensar a história como constantemente reinventada, assim como as práticas de ensino e aprendizado. E a consciência deste inacabamento é condição essencial na produção de uma consciência crítica da produção das subjetividades históricas e historicizadas. É nesse sentido que Freire (2000, p. 27), ao tratar da subjetividade entre os seres, afirma que eles “[...] se tornaram capazes de saber-se inacabados, entre os seres que se fizeram aptos de ir mais além da determinação, reduzida, assim, a condicionamento e que, assumindo-se como objetos, porque condicionados, puderam arriscar-se como sujeitos, porque não determinados”. E prossegue, afirmando que não há, por isso mesmo,

[...] como falar-se em subjetividade nas compreensões objetivistas mecanicistas nem tampouco nas subjetivistas da história. Só na história como possibilidade e não como determinação se percebe e se vive a subjetividade em sua dialética relação com a objetividade. É percebendo e vivendo a história como possibilidade que experimento plenamente a capacidade de comparar, de ajuizar, de escolher, de decidir, de romper. E é assim que mulheres e homens eticizam o mundo, podendo, por outro lado, tornar-se transgressores da própria ética. (Freire, 2000, p. 27).

São nestas possibilidades experimentais, ousadas, que a Pedagogia da Alternância vai se materializando na EFA-O, conforme podemos verificar ao longo de todas as mediações didático-pedagógicas aqui registradas.

### **A consciência histórica nos arranjos curriculares da escola campesina: rastreando pistas e indícios textuais**

Por meio da leitura cruzada (Ginzburg, 2007a; 2007b) do PF/PC da 4ª série do Ensino Médio Técnico Profissionalizante da EFA-O, em especial na disciplina de história, rastreamos pistas da noção de consciência histórica, conforme o olhar de Rüsen (2011) e Freire (1979; 1987; 2000).

O PF/PC integra o Ensino Médio à Educação profissional, com habilitação em Técnico em Agropecuária. Tem carga horária de 4.263 horas, acrescida de 200 horas de estágio supervisionado, 336 horas de serão, 168 horas de plano de estudos e 336 horas de práticas na propriedade da escola, totalizando 5.303 horas de formação. Não nos passa percebido o registro de vinculação desse documento à Base Nacional Curricular Comum (BNCC):<sup>2</sup> “A Organização Curricular da Educação Profissional Técnica de Nível Médio é desenvolvida de forma articulada e integrada ao Ensino Médio, e está estruturada através das áreas de conhecimentos e disciplinas da Base Nacional Comum [...]” (MEPES, 2018, p. 18); porém, há elementos que parecem distanciar essa organização curricular dos currículos das escolas regulares situadas em território nacional, especialmente na perspectiva urbanocêntrica. Isso se deve à “[...] parte técnica, atividades complementares conjugadas com os temas geradores e subtemas” que, segundo o Plano de Formação, permite “[...] uma ampla articulação entre as mesmas, proporcionando um trabalho dinâmico, um trabalho pedagógico interdisciplinar” (MEPES, 2018, p. 18). Ademais, o documento reitera:

A distribuição de carga horária no conjunto das disciplinas e nas séries, permite ao jovem compreender fenômenos mais simples da vida ao redor para aos poucos mergulhar em conceitos mais complexos, obedecendo sobretudo uma lógica da capacidade de desenvolvimento e compreensão de acordo com as etapas do processo de formação e também do perfil que se quer ao final da formação. (MEPES, 2018, p. 18).

De acordo com a organização curricular do curso, especificamente sobre a 4ª série, a carga horária é de 1.197 horas, acrescida de 120 horas de estágio supervisionado, 84 horas de serão, 42 horas de plano de estudos e 84 horas de práticas na propriedade da escola, totalizando 1.527 horas de formação. Os Temas Geradores que dão origem aos Planos de Estudos nessa etapa são “Comércio e Organização Social” e “Atividades Rurais não Agrícolas”. As disciplinas da BNCC propostas são: Língua Portuguesa (105h); Educação Física (21h); Física (63h); Química (63h); Biologia (63h); Matemática (105h); História (63h); Geografia (63 h); Filosofia (21h) e Sociologia (21h), totalizando 588 horas. Já as disciplinas da parte diversificada são: Agricultura e Culturas (105h); Zootecnia e Criações (105h); Administração e Economia Rural (42h); Construções e Instalações (63h); Irrigação e Drenagem (63h); Desenho e Topografia (63h); e Planejamento e Projeto (168h), totalizando também 609 horas. Por fim, as atividades complementares são assim distribuídas: Serões (84h); Plano de Estudos (42h); e Prática na Propriedade da Escola (84h), totalizando 210 horas.

Para a análise específica dos conhecimentos históricos propostos no PF/PC (Quadros 1 e 2), cruzaremos os dados com os saberes indicados como necessários ao perfil profissional de conclusão. Para tanto, nossas categorias de interpretação advêm do diálogo entre as teorizações de Rüsen (2001; 2011) e Freire (1979; 1987; 2000), especialmente as noções de temporalidade, narrativa e pluralidade da experiência histórica.

**Quadro 1** – 1º Semestre – Tema Gerador, temas dos planos de estudos e conteúdos

| <b>Tema Gerador: Comércio e Organização Social</b><br><b>Planos de Estudos: Associativismo e cooperativismo; comercialização dos produtos agropecuários e políticas públicas</b> |                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| COMPETÊNCIA                                                                                                                                                                      | HABILIDADE                                                                       | BASE TECNOLÓGICA                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| Analisar o mercado a partir de uma visão, campo, indústria e suas políticas desenvolvimentistas dentro do modelo de globalização.                                                | Descrever o atual modelo de globalização e suas políticas voltadas para o campo. | <b>HISTÓRIA</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O Império mulçumano;</li> <li>• As cooperações de ofício;</li> <li>• Os sindicatos;</li> <li>• Associações e organizações Locais/Comunitárias;</li> <li>• Um período de greves no Brasil;</li> <li>• Período entre guerras: A democracia e a ditadura;</li> <li>• Revolução Cubana;</li> <li>• Descolonizações e revoluções;</li> <li>• América latina na era da globalização;</li> <li>• Revoluções e unificações do século XIX;</li> <li>• Da polarização a globalização: Um admirável mundo novo.</li> </ul> |

Fonte: Mepes (2018, p. 96).

**Quadro 2** – 2º Semestre – Tema Gerador, temas dos planos de estudos e conteúdos

| <b>Tema Gerador: Atividades Rurais não agrícolas</b><br><b>Planos de Estudos: Turismo Rural; Agroindústria; Artesanatos e Serviços</b> |                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| COMPETÊNCIA                                                                                                                            | HABILIDADE                                                                             | BASE TECNOLÓGICA                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| Diagnosticar o desenvolvimento do turismo no contexto histórico da humanidade e sua agregação ao atual modelo turístico mundial.       | Utilizar o agroturismo como fonte de renda e sustentabilidade na propriedade familiar. | <b>HISTÓRIA</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A baixa Idade Média;</li> <li>• História do Turismo;</li> <li>• O Império Muçulmano;</li> <li>• Economia Colonial no ES;</li> <li>• Imigrantes no ES e a comunidade;</li> <li>• Educação e Cultura no ES e na comunidade;</li> <li>• Paulo Hartung – 1º mandato ES;</li> <li>• Questão social: comunidades remanescentes de Quilombos (ES).</li> </ul> |

Fonte: Mepes (2018, p. 128).

A princípio, os conteúdos que compõem a Base Tecnológica do primeiro trimestre sinalizam que o professor deverá criar situações de aprendizagens com diferentes temporalidades e espacialidades para favorecer a formação do pensamento e, posteriormente, da consciência histórica. Pensar a temática “Império Muçulmano”, que possivelmente se situaria nos séculos VII e XIII e, no mesmo trimestre, tratar do “Período entre guerras: A democracia e a ditadura (século XX)” e, em uma linha provavelmente sequencial, “Revoluções e unificações do século XIX”, parece bastante complexo. Além da diversidade temática e temporal, notamos que o quantitativo de temas (11) pode ser demasiado para um trimestre, especialmente ao se considerar que se trata de um curso integrado com a formação técnica e que, se busca articular com o tema gerador: “Comércio e Organização Social”. Com isso, a temporalidade histórica já se constitui em desafio para a materialização dessa proposta em sala de aula.

Mesmo não sendo um fim em si mesma, a organização cronológica, com coerência interna entre passado, presente e futuro, permite organizar a própria experiência de vida, imprescindível para se produzir história (Rüsen, 2011). E, na descrição dos conteúdos da Base Tecnológica do primeiro trimestre, embora se proponha o diálogo entre as diferentes temporalidades, furta-se de uma apresentação de similitudes e de coerência na abordagem. Desse modo, questiona-se: entre os temas listados – “O Império muçulmano”; “As cooperações de ofício”; “Os sindicatos”; “Associações e organizações Locais/Comunitárias”; “Um período de greves no Brasil”; “Período entre guerras: a democracia e a ditadura”; “Revolução Cubana”; “Descolonizações e revoluções”; “América latina na era da globalização”; “Revoluções e unificações do século XIX”; “Da polarização a globalização: um admirável mundo novo –, o que há de convergente?”, qual ou quais elementos permitem um nexo interpretativo? Essa pergunta nos leva a buscar possíveis conexões com o tema do plano de estudos do mesmo trimestre: “Associativismo e cooperativismo”; “comercialização dos produtos agropecuários e políticas públicas”, e a conjecturar se a relação possível seria em função do domínio da Península Ibérica, ocasionando a difusão da cultura árabe e as misturas culturais provenientes desse período de expansão cultural, com trocas de produtos, saberes e modos de viver e de produzir cultura. Um tema que parece transversalizar esses tópicos da base tecnológica do primeiro trimestre são as revoluções, organizações sociais e mobilizações populares, o que parece se vincular diretamente ao tema do plano de estudo. De fato, a complexidade de se trabalhar temáticas tão distantes e pouco articuladas entre si – a maior parte dos temas não traz um recorte temporal definido – constitui-se um desafio ao professor, sobretudo se levarmos em conta apenas a descrição aqui considerada.

Embora a consciência histórica, teorizada por Rüsen (2001), busque articular passado, presente e futuro, ao propor temáticas de modo desordenado e pouco coerentes com a organização espaço-temporal, pode-se cair numa inconsistência teórica, pois a história é uma condição humana e um nexo dessa tripartição temporal (Rüsen, 2001). Desse modo “[...] quando as intenções do agir humano no tempo entram em choque com as experiências no tempo, o ser humano sofre as carências de orientação temporal” (Pina, 2015, p. 228). Nesse aspecto, também podemos relacionar essa crítica ao pensamento de Freire (1979), ao considerar que a conscientização só pode acontecer na perspectiva da práxis, ou seja, numa relação intrínseca entre a ação (das experiências que vivemos) e da reflexão (ou seja, da leitura crítica dessa mesma realidade que vamos elaborando nesse processo), tendo em vista que:

A conscientização é, neste sentido, um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais se “desvela” a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em “estar frente à realidade” assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da “práxis”, ou melhor, sem o ato ação – reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens. (Freire, 1979, p. 15).

A própria noção de tema gerador delineada por Paulo Freire e que perpassa o PF/PC tem como um elemento central a superação de um mundo ingênuo e de um conhecimento meramente enciclopédico ou ilustrativo (algo que acabou se tornando uma prática reiterada no ensino de história) e a busca por uma consciência crítica, na qual os educandos sejam também sujeitos do processo de produção e ressignificação do conhecimento – alcançando, assim, uma perspectiva epistemológica (Freire, 1979; 1987; 2000).

A ideia de educação bancária, tão criticada por Freire, especialmente em pedagogia do oprimido (1987), faz uma crítica a essa mesma forma de conhecimento meramente ilustrativa, uma vez que assume funções ideológicas nocivas ao reproduzir mecanicamente um conjunto de símbolos; nesses, as experiências vivas dos educandos não encontram conexões, e não fertilizam o solo do saber para ali produzir os frutos de uma verdadeira *práxis*, movimento imprescindível no próprio trabalho com temas geradores, tendo em vista que é “[...] importante reenfatar que o ‘tema gerador’ não se encontra nos homens isolados da realidade, nem tampouco na realidade separada dos homens. Só pode ser compreendido nas relações homens-mundo” (Freire, 1987, p. 56).

No caso do 2º trimestre, a descrição dos oito temas parece mais coerente, apesar de não menos complexa para o trabalho docente, pois a proposta temporal e temática descrita distancia-se sobremaneira internamente. Ao se propor, na Base Tecnológica, os conteúdos “A baixa Idade Média”; “História do Turismo”; “O Império Muçulmano”; “Economia Colonial no ES”; “Imigrantes no ES e a comunidade”; “Educação e Cultura no ES e na comunidade”; “Paulo Hartung – 1º mandato ES e Questão social: comunidades remanescentes de Quilombos (ES)”, a vinculação com o tema gerador do trimestre “Atividades Rurais não agrícolas” com o tema do Plano de Estudos “Turismo Rural”; “Agroindústria; Artesanatos e Serviços” é inegável. Pelo fato de a Baixa Idade Média se caracterizar, dentre outros aspectos, pela decadência do Feudalismo e surgimento dos burgos e das atividades comerciais, é provável que o nexos com os demais tópicos seja devido a isso, tanto com o império muçulmano, com a diversificação de atividades comerciais, quanto com elementos econômicos e culturais do Espírito Santo, conforme descrito no PF/PC.

Além disso, a “Questão social: comunidades remanescentes de Quilombos (ES)”, embora se constitua como temática fulcral, exigirá do professor um árduo trabalho de pesquisa e de contextualização, pois demandará um movimento prudentemente regressivo (Bloch, 2001), propondo idas e vindas, uma estreita relação passado-presente nessa abordagem, referenciando o período entre os séculos XIV a XVI, especialmente em contexto europeu, na relação com o Espírito Santo na contemporaneidade. Notamos, ainda, que coexistem diferentes perspectivas historiográficas na descrição da Base Técnica conteúdos, que ora parecem se aproximar de uma proposta de História Temática, por exemplo, ao indicar: “Descolonizações e revoluções”; “Da polarização a globalização: Um admirável mundo novo” (1º trimestre) e “História do Turismo e Educação e Cultura no ES e na comunidade” (2º trimestre), e ora se materializa com temas numa perspectiva tradicional cronológica: “Revoluções e unificações do século XIX” (1º trimestre); “Economia Colonial no ES”; “Imigrantes no ES e a comunidade e Paulo Hartung – 1º mandato ES” (2º trimestre). Ao revelar diferentes perspectivas historiográficas – aproximações com o positivismo e com a Nova História<sup>3</sup> – o trabalho com esse documento curricular exigirá do docente um verniz a respeito dessas tendências e uma base teórico-epistemológica que lhe permita transitar entre diferentes abordagens históricas e historiográficas. Acrescenta-se a isso o fato de o documento não apresentar elementos voltados ao conteúdo pedagógico ou metodológico, o que também se verifica na BNCC.

É por meio da *narrativa histórica* que se constrói o sentido histórico (Rüsen, 2001); em outras palavras, ao narrar o passado se atribui a ele, por meio dos recursos da linguagem, uma forma interna e coerente de explicação para as intenções do agir humano no tempo (Pina, 2015). Por se tratar de um elemento capaz de gerar pistas acerca da atribuição de sentido ao passado, um estudo das expressões empregadas nas descrições das competências e habilidades de história previstas no PF/PC faz-se necessária, o que implica: *analisar, descrever, diagnosticar e utilizar*. A inquirição desses termos isoladamente já sinaliza as ações que se espera do estudante mediante os conhecimentos históricos. Ao pensarmos

na formação da consciência histórica como aquela capaz de “[...] situar o indivíduo dentro da estrutura tempo, permitindo-lhe agir de maneira que o futuro se torne diferente do passado” (Pina, 2015), entendemos que esses verbos, em sua maioria, indicam ações pouco abrangentes que dificilmente contribuirão para desenvolver operações mentais necessárias aos estudantes para pensar a história. Excetuando *analisar*, os demais termos denotam ações técnicas, com pouco potencial reflexivo. Assim, as quatro formas tipológicas da apresentação da consciência histórica apontadas por Rüsen (2011): *o tipo tradicional, o tipo exemplar, o tipo crítico e o tipo genérico* exigiriam expressões e redações mais complexas e contextualizadas. E tanto as expressões, como a redação completa das habilidades e competências de história previstas para a 4ª série são frágeis para garantir que os estudantes desenvolvam uma competência narrativa, sendo capazes de “[...] representar o passado de maneira tão clara e descritiva que a atualidade se converte em algo compreensível e a própria experiência de vida adquire perspectivas de futuro sólidas” (Rüsen, 2011, p. 113).

A Pluralidade da Experiência Histórica que, para Rüsen (2011, p. 121), se refere à “[...] estrutura sincrônica e diacrônica do espaço da experiência histórica: partindo do ponto de vista sincrônico, trata-se os âmbitos de experiência: Economia, Sociedade, Política e Cultura” e do ponto de vista diacrônico, “[...] trata-se do nível temporal de mudanças em longo prazo no nível das estruturas de ação, por um lado, e mudanças de curto prazo, no nível dos acontecimentos, por outro” (Rüsen, 2011, p. 121). Assim, a experiência histórica envolve várias perspectivas, de modo que a interpretação da realidade na qual o estudante está inserido parte do presente, mas com referências das experiências do passado, de modo a permitir que se posicionem criticamente diante do mundo.

Por outro lado, pensar o desenvolvimento da consciência histórica em Freire remete à intenção de formar sujeitos ativos que movem essa mesma história, que se percebem enquanto atores e produtores dela. A consciência histórica, desse modo, é alimentada pelas experiências dos educandos como algo vivo, em constante mutação, pois a “[...] realidade não pode ser modificada, senão quando o homem descobre que é modificável e que ele pode fazê-lo” (Freire, 1979, p. 22). Afinal, uma educação libertadora implica ação, fomenta que não sejamos simplesmente levados pelas correntezas de acontecimentos, exigindo que cada um “[...] se insira no processo histórico e que ‘descruzando os braços renuncie à expectativa e exija a intervenção’; se queremos, noutras palavras, que faça a história em vez de ser arrastado por ela [...]” (Freire, 1979, p. 22).

Destacamos, ainda, que o trabalho crítico e reflexivo, que gera autonomia intelectual ao sujeito, com novas formas de problematizar e de perceber tais fenômenos históricos, permite produzir comportamentos diante de tal realidade, já que:

Um homem faz história na medida em que, captando os temas próprios de sua época, pode cumprir tarefas concretas que supõe a realização destes temas. Também faz história quando, ao surgirem os novos temas, ao se buscarem valores inéditos, o homem sugere uma nova formulação, uma mudança na maneira de atuar, nas atitudes e nos comportamentos... Insistamos em que o homem, para fazer a história, tem de haver captado os temas. Do contrário, a história o arrasta, em lugar de ele fazê-la. (Freire, 1979, p. 22).

A partir disso, lemos a descrição da proposta que se apresenta no PF/PC em análise, articulando-a com o perfil de conclusão previsto aos estudantes. Nesse ponto, a proposta de história aponta tentativas de romper com uma organização meramente cronológica, na medida em que articula conteúdos, temas geradores e planos de estudos, apesar de

apresentar fragilidades, elementos contraditórios e limitações. Contudo, a vinculação da proposta com o contexto de vida dos estudantes é irrefutável. Por exemplo, ao se propor que, por meio dos conhecimentos produzidos ao longo do curso, os estudantes sejam capazes de “Desenvolver métodos de apropriação do conhecimento a partir da realidade e inseri-los aos conhecimentos científicos já acumulados ao longo da história, em vista de encontrar soluções para as dificuldades do meio em que vivem” e “Interpretar a realidade rural (local, estadual e nacional relacionando-a com o mundo), criticando as ideologias de dominação e marginalização deste meio e valorizando a sua cultura” (MEPES, 2018, p. 6), percebe-se a intencionalidade de provocar um movimento sincrônico e diacrônico. Isso se torna mais nítido nas duas últimas competências anunciadas na conclusão:

Comprometer-se com o desenvolvimento rural proposto pela Escola Família Agrícola, nos aspectos sociocultural, econômico e político, validando e estimulando a participação coletiva baseada nos princípios de solidariedade, participação e cooperação; – Elaborar projetos alternativos viáveis e eficazes para o desenvolvimento ecológico e econômico do estabelecimento familiar e transformação do meio. (MEPES, 2018, p. 6).

As fontes nos permitiram identificar desafios e potencialidades quanto à formação da consciência histórica (Rüsen, 2001; 2011; Freire, 1979; 1987; 2000), especificamente dos prováveis percursos de aprendizagens da noção de temporalidade, da narrativa e da pluralidade de experiências históricas. Um desafio está na pouca coerência interna entre as temáticas elencadas para o trabalho com a disciplina de história, o que também compromete o desenvolvimento da narrativa histórica, cuja dimensão prática permite a significação do passado pelo estudante e seu posicionamento no presente. Outro desafio está na busca por pluralidade da experiência histórica ao tentar articular eixos estruturantes do PF/PC, por meio dos temas geradores e dos planos de estudos da disciplina, algo difícil para o docente, por ter que referenciar tempos e espaços profundamente distintos, comprometendo a abordagem sincrônica e diacrônica, imprescindíveis à prática do historiador e do professor em sala de aula. Por fim, notamos como potente a articulação proposta entre os conteúdos e o contexto de vida dos estudantes, seja por meio dos temas geradores e dos planos de estudos, ou pela busca de significação dos conteúdos a serem aprendidos e sua aplicabilidade na vida cotidiana, expressos sobretudo no perfil de formação do curso, o que nos parece uma provável e promissora conquista histórica da proposta em análise.

## Considerações Finais

A PA, como afirmam Gerke e Santos (2019), é uma perspectiva teórico-prática e metodológica da formação dos sujeitos do campo. Desde a década de 1960 até a atualidade, pauta seu ensino na interface prática e teórica, sem sobreposições, numa dinâmica que valoriza a realidade histórica, cultural e social de seus estudantes e comunidades. Nesse sentido, compreendemos que a EFA-O, pioneira na PA na América Latina, tem caminhado nessa perspectiva ao garantir no seu PF/PC temas que oportunizam aos sujeitos discutir os saberes e fazeres das populações camponesas da comunidade e do Espírito Santo.

A organização do PF/PC a partir dos Temas Geradores e dos Planos de Estudos permite o entrelaçamento dos debates com os contextos de vida dos estudantes, o que é acrescido com as demais mediações didático-pedagógicas: Plano de Estudos, Visitas e Viagens de Estudo, Projeto de Vida e ou Profissional do Jovem e artefatos como o Caderno da Realidade e o Caderno de Acompanhamento; e, ainda, atividades de animação da vida de grupo e da gestão escolar como a Mística, os Serões e as Avaliações Coletivas.

Investigar a formação pensada e praticada na Pedagogia da Alternância constitui campo fértil no debate acerca do trabalho por área do conhecimento, bem como sobre a necessidade de maior integração das disciplinas na formação, na organização curricular das escolas regulares e nos seus processos formativos. A busca pela formação de elementos intrínsecos à disciplina história na PA pode apontar para investigações e propostas analogamente fecundas, pois a educação pensada em sentido mais amplo vincula-se sobremaneira com as possibilidades de formação de modos mais críticos e reflexivos de atuar no mundo, como é o caso da noção da consciência histórica aqui investigada. De todo modo, ao tratarmos de currículo, do que é pensado e proposto para ser praticado, embora haja intencionalidades, sempre haverá riscos, burlas e (re)invenções, por isso,

[...] É fundamental que eu saiba não haver existência humana sem risco, de maior ou de menor perigo. Enquanto objetividade o risco implica a subjetividade de quem o corre. Neste sentido é que, primeiro, devo saber que a condição de *existentes* nos submete a riscos; segundo, devo lucidamente ir conhecendo e reconhecendo o risco que corro ou que posso vir a correr para poder conseguir um eficaz desempenho na minha relação com ele. (Freire, 2000, p. 16, grifo do autor).

Quanto ao currículo da EFA-O, a nossa leitura indiciária (Ginzburg, 2007a; 2007b) em busca das categorias temporalidade, narrativa e pluralidade de experiências históricas, como elementos necessários para a formação da consciência histórica, identifica que, embora o conteúdo geral da PF/PC contextualize o currículo prescrito e praticado, o dispositivo textual referente à disciplina de história, objeto de análise do presente artigo, contém contradições, elementos paradoxais e fragilidades. É nítida a intenção de propor nexos entre o conhecimento historicamente produzido e a realidade dos estudantes, e materializar isso não é tarefa fácil. Assim, a formação do aprendizado histórico e, posteriormente, da consciência histórica, é meta a ser alcançada por meio de um trabalho articulado e permanente.

Os arranjos curriculares, portanto, necessitam de constantes reflexões, revisões e reformulações, tomando como referência pelo menos alguns aspectos fundamentais, quais sejam: a realidade na qual os sujeitos se inserem, o projeto de nação que se pretende forjar e os conhecimentos historicamente produzidos que, ao serem materializados e significados pelos estudantes e pelos professores, permitirão um posicionamento crítico diante do vida e do mundo.

## Referências

ÂNGELO, Simone Ferreira. Plano de estudo e sua relação com a práxis. Uma categoria do pensamento Freiriano. In: FOERSTE, Erineu *et al.* *Pedagogia da Alternância: 50 anos em terras brasileiras*. Memórias, trajetórias e desafios. Curitiba: Apris, 2019. p. 141-155.

BEGNAMI, João Batista. Pedagogia da Alternância como Sistema Educativo. *Revista da Formação Por Alternância*, Brasília, n. 2, p. 24-47, 2006.

BEGNAMI, João Batista. *Formação por Alternância na Licenciatura em Educação do Campo: limites e possibilidades do diálogo com a Pedagogia da Alternância*. 2019. 402f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

BLOCH, Marc. *Apologia da história ou o ofício do historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

- BOFF, Leonardo. *Ecologia, mundialização, espiritualidade*. Rio de Janeiro: Record, 2008.
- CALIARI, R. O. *A presença da família camponesa na escola família agrícola: o caso de Olivânia*. 2013. 563 f. (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.
- COMERLATTO, Giovani Vilmar. *A dimensão educativa da mística na construção do MST como sujeito coletivo*. 2010. 210f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.
- FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortês e Moraes, 1979.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- GERKE, Janinha. *Formação de professores na pedagogia da alternância: saberes e fazeres do campo*. Vitória: GM Editora, 2011.
- GERKE, Janinha; SANTOS, Silvanete Pereira dos. Alternância e seus 50 anos: uma possibilidade formativa da educação do campo. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, Tocantinópolis, v. 4, e7292, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e7292>
- GERKE, Janinha; GUIMARÃES, Alessandro da Silva . Memórias e narrativas dos estudantes da educação do campo mediadas pelo caderno da realidade. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 21, n. 70, p. 1072-1096, jul./set. 2021
- GIARNODOLI, Regina Lúcia. *Nova perspectiva para a educação rural: pedagogia da alternância*. 1980 Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1980.
- GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2007a.
- GINZBURG, Carlo. *O fio e os rastros: verdadeiro, falso, fictício*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007b.
- GRANEREAU, Abbé. *O livro de Lauzun: onde começou a pedagogia da alternância*. Tradução de Antonio João Mânfió, José Eustáquio Romão, Ático Fassini, Thierry de Burghgrave. Fortaleza: Edições UFC, 2020.
- MORENO, Jean Carlos. Didática da história e currículos para o ensino de história: relacionando passado, presente e futuro na discussão sobre o eurocentrismo. *Revista transversos*, n. 16, p. 125-147, agosto 2019.
- MEPES – MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO PROMOCIONAL DO ESPÍRITO SANTO. *Plano de Curso da Escola Família Agrícola de Olivânia*. Anchieta: Escritório Central, 2018. Disponível em: <https://www.mepes.org.br/acervo/> . Acesso em: 23 mar. 2021.
- NOSELLA, Paolo. *Origens da pedagogia da alternância no Brasil*. Vitória: Editora da UFES, 2012.
- PINA, Max Lanio Martins. O ensino de história na perspectiva de Jörn Rüsen. *Revista de História da UEG*, Anápolis, v. 4, n. 1, p. 284-292, jan./jun. 2015. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/revistahistoria/article/download/3207/2512/>. Acesso em: 29 marc. 2024.

PUIG-CALVÓ, Pere. *Los centros de formación por alternancia: desarrollo de las personas y de su medio*. 2006. Tese (Tese de Doutorado) – Universitat Internacional de Catalunya, Barcelona, 2006.

REIS, José Carlos. O lugar da teoria-metodologia na cultura Histórica. *Revista de Teoria da História*, ano 3, n. 6, dez/2011. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/teoria/article/view/28973>. Acesso em: 30 març. 2024.

ROCHA, Isabel Xavier de Oliveira. *Uma reflexão sobre a formação integral nas EFAs: Contributos do Caderno da Realidade nesse processo na EFA de Riacho de Santana/Bahia*. 2003. 242f. Dissertação (Mestrado Internacional em Ciências da Educação) – Universidade François Rabelais de Tours, França, 2003.

RÜSEN, Jörn. Razão histórica: *Teoria da história: fundamentos da ciência histórica*. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora da UnB, 2001.

RÜSEN, Jörn. O livro didático ideal. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora M. Santos; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (org.). *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Editora da UFPR, 2011. p. 109-128.

SANTOS, Idalino Firmino dos; PINHEIRO, João Emílio Lemos. O CEFFA e o projeto profissional do Jovem. *Revista da Formação por Alternância*, ano I, n. 1, p. 37-55, set. 2005.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora M. Santos; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (org.). *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Editora da UFPR, 2011

SCHMIDT, Maria Auxiliadora M. Santos. Formação da consciência histórica ou desenvolvimento de competências? Considerações sobre o ensino de história para jovens brasileiros. *Diálogos*, v. 19, n. 1, p. 87-116, jan./abr., 2015.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora M. Santos. Jörn Rüsen e sua contribuição para a didática da História. *Intelligere: Revista de História Intelectual*, v. 3, n. 2, out. 2017.

SILVA, Cícero da. Gênero Caderno da Realidade nas práticas educativas da Pedagogia da Alternância. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 58, n. 3, p. 1051-1083, set./dez. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/TBjKxstDc4Zb83B67BgTRWj/?lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2024.

TRISTÃO, M. *A educação ambiental na formação de professores: rede de saberes*. São Paulo: Annablume; Vitória: Facitec, 2004.

ZAMBERLAN, Sérgio. *Entrevista concedida a Janinga Gerke*. Anchieta/ES, 7. Ago. 2019.

## Notas

<sup>1</sup> As experiências escolares que utilizam a PA são reconhecidas em seu conjunto como Centro Familiares de Formação Por Alternância (CEFFA).

<sup>2</sup> O processo de elaboração da BNCC, passando pelas versões preliminares até a publicação do documento final (2013-2018), foi marcado por tensões, disputas e debates intensos, envolvendo a relevância de uma base curricular nacional e, no caso da História, os critérios de seleção e de organização dos conteúdos que deveriam compor essa proposta.

<sup>3</sup> Para os positivistas, aqui referenciando o famoso manual de Langlois e Seignobos, *Introdução aos estudos históricos*, (1898), “a história se faz com documentos, onde não há documento não

há história. Documentos são os traços que deixaram os pensamentos e os atos dos homens do passado”. Assim, a organização cronológica, a sucessão rigorosa dos momentos que constituem um evento e dos eventos entre si, deve ser visível em uma documentação objetiva, assim, o documento confiável é a fonte escrita oficial, o tempo considerado histórico é o passado e o sujeito, o personagem célebre. Já para a História Nova, o historiador é um explorador, um experimentador, um construtor/elaborador/manipulador de documentos. A história é uma vitória da inteligência sobre os dados, de modo que se amplia a noção de documento para todos os vestígios deixados por homens e mulheres comuns em todas as temporalidades (Reis, 2011).

**Miriã Lúcia Luiz.** Pós-doutora em História da Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais e pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto/Portugal. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. Coordena o grupo de pesquisa Memórias, Narrativas e Histórias das/nas escolas capixabas: diálogos na formação de professores. É professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, na linha de Educação, Formação Humana e Políticas Públicas. Atua nas áreas de História da Educação, Ensino de História e Formação e prática de professores.

**Janinha Gerke.** Professora adjunta da Universidade Federal do Espírito Santo, Departamento de Educação, Política e Sociedade, coordenadora do curso de Licenciatura em Educação do Campo e docente do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação/UFES. Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pelo Centro Universitário São Camilo (2003), Mestrado (2007) e Doutorado (2014) em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo com pesquisas na linha de Cultura, Currículo e Formação de Educadores. É Membro do Grupo de Investigação Internacional do Sistema Dual-Alternância/Universidade de Sherbrooke, Canadá; do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação do Campo, da Cidade e da Pedagogia Social e do grupo de Pesquisa CNPq Culturas, Parcerias e Educação do Campo. Autora dos livros: “Formação e Profissão Docente do Campo”; “Formação de Professores na Pedagogia da Alternância: Saberes e Fazeres do Campo”.

**Alessandro da Silva Guimarães.** Graduação em Bacharelado (2005) e licenciatura plena (2005) em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Espírito Santo. Graduação em licenciatura plena em Filosofia pela Universidade Federal do Espírito Santo (2012). Especialização nas áreas de Ciências Humanas e Sociais (2006) e Filosofia e Psicanálise (2012). Mestrado (2009) e doutorado (2014) em Educação, ambos pela Universidade Federal do Espírito Santo. Atualmente é professor adjunto I da Universidade Federal do Espírito Santo lotado no Departamento de Educação, Política e Sociedade (DEPS-Centro de Educação), atuando como docente e pesquisador no curso de licenciatura em educação do campo.