

Significados do ensino de História para jovens estudantes de escolas urbanas e rurais

*Astrogildo Fernandes da Silva Júnior*¹
*Selva Guimarães*²

Resumo: Este texto tem como objetivo refletir sobre os significados atribuídos ao ensino de História por jovens estudantes do nono ano do ensino fundamental, de escolas localizadas no meio rural e urbano dos municípios de Araguari, Uberlândia e Patos de Minas. A investigação priorizou a abordagem qualitativa da pesquisa educacional. Revelou que os jovens estudantes, tanto das escolas do meio rural quanto do meio urbano, possuem representações positivas sobre o papel do ensino de História.

Palavras-chave: Ensino de História. Jovens estudantes. Escolas rurais e urbanas.

Abstract: This text has the objective to reflect about the meanings that young students from the ninth year of the Fundamental cycle attribute to the History teaching. The students investigated are from school located at the rural and urban area from Araguari, Uberlândia and Patos de Minas. The investigation gave priority to a qualitative educational research. The results revealed that young students, from the rural and urban area have positive representations about the role of History teaching.

Keywords: History teaching. Young students. Rural and urban schools.

¹ Doutorando em Educação pelo programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, MG., professor no curso de História da FACIP-UFU.

² Pós-doutora em Educação pela UNICAMP. Professora associada do programa de pós-graduação (mestrado e doutorado) e da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Pesquisadora de produtividade do CNPq. Coordenadora do grupo de pesquisa “Formação docente, saberes e práticas de ensino de História” da UFU.

Introdução

No final da primeira década do século XXI, no Brasil, são recorrentes algumas críticas ao ensino de História na educação básica. Geralmente, afirmam ser um ensino fundamentado em uma leitura historiográfica fragmentada, simplificada que, muitas vezes, impõe uma versão como sendo a verdade histórica sobre determinados temas, distanciada da realidade dos alunos.

Concebemos a história como o estudo da experiência humana no passado e no presente. Nesse sentido, a história ensinada deve buscar a compreensão das diversas maneiras como homens e mulheres viveram e pensaram suas existências e de suas sociedades, nos diversos tempos e espaços.

Do ensino de História preconizado pelo Estado brasileiro, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, para o ensino fundamental de História, lançado, oficialmente, pelo Ministério da Educação, espera-se que, ao longo do Ensino Fundamental, os alunos, gradativamente, possam ampliar a compreensão de sua realidade, especialmente, confrontando-a e relacionando-a com outras realidades históricas. Nesse sentido, supõe-se que os professores possam fazer suas escolhas, estabelecer critérios, selecionar saberes e orientar suas ações.

O ensino de História cumpriria, assim, o papel de formação das identidades, a elucidação do vivido, a intervenção social e a práxis individual e coletiva. Nesse

sentido, algumas questões têm norteado as nossas investigações: o que significa a disciplina História para os jovens estudantes? Qual a importância do estudo de História? Quais fontes mais agradam? E quais as em que mais confiam? De acordo com os jovens estudantes, o que acontece cotidianamente em sala de aula? Qual a avaliação obtém na disciplina História? Neste texto, temos como objetivo analisar os significados da História ensinada aos jovens estudantes de escolas situadas no meio rural e urbano dos municípios de Araguari, Uberlândia e Patos de Minas, Minas Gerais, Brasil.

Organizamos o texto em quatro partes. Na primeira, apresentamos a opção metodológica, o cenário e os sujeitos investigados; na segunda, analisamos como os entrevistados pensam em ser jovem; na terceira refletimos sobre os significados do ensino de História para esses sujeitos; por fim tecemos nossas considerações.

A opção metodológica, os cenários e os sujeitos investigados

Este texto apresenta alguns resultados da investigação em andamento, no Doutorado em Educação, Programa de Pós – Graduação em Educação – PPGED -, da Universidade Federal de Uberlândia, MG, Brasil. A investigação privilegiou a abordagem qualitativa de pesquisa educacional, por favorecer uma visão ampla do objeto estudado e o envolvimento do pesquisador com a realidade social, política, econômica e cultural. A

abordagem qualitativa não se resume aos aspectos superficiais e limitados, permite considerar e respeitar a subjetividade dos sujeitos da pesquisa. Assim, optamos pela pesquisa educacional qualitativa do tipo etnográfica. Assim:

A etnografia é um esquema de pesquisa desenvolvido pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade. Etimologicamente, etnografia significa “descrição cultural”. Para os antropólogos, o termo tem dois sentidos: 1) um conjunto de técnicas que eles usam para coletar dados sobre os valores, os hábitos, as crenças, as práticas e os comportamentos de um grupo social; 2) um relato escrito resultante do emprego dessas técnicas³.

Nessa perspectiva de campo, utilizamos de instrumentos que auxiliaram na coleta de dados, como anotações em diário de campo, relativas às visitas às escolas e às observações das aulas de História, e questionários respondidos pelos jovens estudantes. Se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios –, que possibilitam decifrá-la, é, pois, necessário examinar os pormenores mais negligenciáveis, basear em vestígios imperceptíveis para a maioria⁴.

Consideramos a observação como uma importante fonte de informação em pesquisas qualitativas em educação. Nesse contexto, sem acurada observa-

ção, não há ciência⁵. Anotações cuidadosas e detalhadas constituíram os dados brutos das observações realizadas nas aulas de História das escolas investigadas. Partimos do princípio de que ao observador não basta simplesmente olhar, deve, certamente, saber ver, identificar e descrever diversos tipos de interações e processos humanos. É fundamental que o observador, no seu trabalho de campo, possua suficiente capacidade de concentração, paciência, espírito de alerta, sensibilidade e energia física para concretizar sua tarefa.

A pesquisa, trata-se de um estudo comparado em educação. Os estudos comparados são de grande valor para preservar a singularidade de cada região estudada⁶. É pertinente não uniformizar a coleta de dados, nem forçar a existência das mesmas variáveis para conhecer um fenômeno. Do ponto de vista metodológico, a autora reforça que não se deve iniciar as reflexões pelas semelhanças, mas pelas diferenças. A reflexão histórica deve ser precedida de uma análise crítica sobre o processo de comparação e, portanto, sobre como interpretar a produção econômica, histórica e cultural. A investigação comparada não se deve centrar sobre os fatos ou realidades, mas sobre os problemas, dessa forma, é possível produzir novas zonas de olhar que se projetem num espaço que não seja deli-

³ ANDRÉ, Marli. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papyrus, 1995, p. 27.

⁴ GINZBURG, Carlo. Sinais: Raízes de um paradigma indiciário. In: GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas, sinais*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

⁵ VIANNA, Heraldo Marlim. *Pesquisa em educação: a observação*. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

⁶ FRANCO, M.C. *Estudos comparados e Educação na América Latina*. São Paulo: Cortez, 1992.

mitado por fronteiras físicas, mas, sim, por fronteiras de sentido⁷.

Fizeram parte do universo analisado 130 jovens estudantes. O cenário da investigação limitou-se aos municípios de Araguari, Uberlândia e Patos Minas, no estado de Minas Gerais, Brasil. De cada município, escolhemos duas escolas, sendo uma localizada no meio urbano e outra no meio rural. Somando o total de seis escolas. O critério da escolha das cidades e das escolas foi resultado de diferentes fatores. Araguari, por ter sido o *locus* da nossa experiência pessoal e profissional e objeto de estudo, que resultou em Dissertação de Mestrado e nos instigou à continuação da pesquisa. Uberlândia, pela grande transformação no padrão produtivo agropecuário que levou ao esvaziamento e à reconfiguração do meio rural e urbano. Patos de Minas, por ter implementado um projeto de escola rural vinculada às especificidades dos habitantes do meio rural. Em comum, as três cidades têm, no passado, uma forte tradição agrícola.

A primeira etapa da pesquisa, em 2009, consistiu no levantamento das escolas públicas dos municípios investigados, de professores de História, jovens estudantes do nono ano do ensino fundamental, que formaram o grupo/rede de colaboradores. Quanto às escolas do município de Araguari, fizemos opção pelas da rede estadual, pois, no meio

rural desse município ainda se mantêm escolas estaduais, mesmo depois do processo de municipalização. No meio urbano, nossa pesquisa centrou-se em escolas que possuem localização estratégica, que poderíamos chamar de “rurbanas”⁸, ou seja, aquelas situadas na fronteira entre o rural e o urbano, pois atendem alunos de diversos bairros urbanos e também muitos alunos que residem em fazendas do entorno da cidade.

Nos municípios de Uberlândia e Patos de Minas, fizeram parte da investigação as escolas municipais, pois, no meio rural, todas as escolas foram municipalizadas. No meio rural de Uberlândia, o *locus* da pesquisa foi uma escola que acolhia uma grande quantidade de alunos acampados e assentados do Movimento Sem Terra⁹. No meio urbano, selecionamos uma instituição escolar que possui uma localização estratégica, como descrita anteriormente, logo, atendia uma diversidade de alunos e alunas. É uma escola que recebia alunos de diversos bairros limítrofes urbanos e de regiões rurais. No meio rural de Patos de Minas, escolhemos uma escola que, segundo gestores da Secretaria de Educação, desenvolvia ativamente o

⁷ CANÁRIO, R. *A escola e a nova abordagem comparada*. Novas realidades e novos olhares. <http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/sisifoo1PTCompleto.pdf>. Acesso em 02/02/2009.

⁸ Maiores informações sobre o termo “rurbano” ver: Projeto Rurbano, disponível nos sites: www.eco.unicamp.br e www.near.org.br.

⁹ De acordo com o Projeto Político Pedagógico – PPP -, da escola investigada, a instituição atendia, em 2010, alunos do movimento de ocupação da fazenda Tapuã (Acampamento José dos Anjos). A região é caracterizada pela expansão de culturas irrigadas, onde o cerrado cede lugar às grandes plantações de soja, milho, feijão etc. É um meio rural marcado de um lado, pela agricultura familiar e, de outro, pelo agronegócio.

projeto de educação, Edufa/rural¹⁰, articulado às especificidades e necessidades da população rural. No meio urbano, optamos por escola municipal que também atendia alunos de diversos bairros e regiões rurais.

Nossa escolha pelo nono ano do ensino fundamental se deu por múltiplos fatores, tais como o fato de que os estudantes desse período fecham o ciclo curricular da educação básica. Alguns alunos encerram os estudos para ingressarem no mercado de trabalho. Em particular, os alunos que estudam em escolas no meio rural que continuarão os estudos precisam ou mudar-se para as cidades ou deslocar-se, diariamente, para escolas situadas no meio urbano. Alguns ingressam no ensino médio para inserção no ensino superior, outros tentarão conciliar a entrada no mercado de trabalho para prover o próprio sustento e a continuação dos estudos. É um período de efervescência na vida, pois várias questões estão em evidência, sobretudo, as relativas ao corpo, à sexualidade, ao namoro e às paixões, à política e à sociedade.

¹⁰ O município de Patos de Minas promoveu, no período de 2001 a 2004, um programa de desenvolvimento sustentável, mais especificamente, o Projeto de Educação Família Rural (Edufa/rural). O projeto fundou-se no referencial de educação de Paulo Freire, cujas bases conceituais e estratégias pedagógicas visavam à valorização das identidades do homem e da mulher do campo. O ponto de partida foi o contexto natural, social e econômico do aluno, sua vivência cotidiana e sua cultura. Atualmente, funciona como uma disciplina com uma aula semanal em cada turma do ensino fundamental das escolas localizadas no meio rural do município.

Nossa proposta consistiu na observação do cotidiano escolar, especificadamente, das aulas de História, dos jovens estudantes do último ano do ensino fundamental. Assistimos a uma média de cinco aulas de História em cada uma das escolas investigadas e redigimos as notas de campo, registrando o nosso olhar, nossas percepções sobre o vivido no decorrer das aulas. Esse foi um momento que nos permitiu capturar vozes, indícios de quem são esses jovens, o que pensam e o que desejam. Ofereceu evidências de como os professores de História produzem, utilizam, recriam diferentes materiais pedagógicos no dia a dia das aulas de História. Foram momentos em que acumulamos saberes, percepções, informações que nos possibilitaram compreender melhor as ideias históricas dos professores e dos jovens estudantes.

Aplicamos um questionário, que foi respondido pelos jovens estudantes, sujeitos da pesquisa. Esse instrumento teve como objetivo capturar o perfil, o pensamento, as ideias, e caracterizar a diversidade dos sujeitos (jovens estudantes). Para sistematizar os dados, utilizamos o programa *Statistical Package for Social Sciences – SPSS*, que proporciona um tratamento estatístico dos dados. As questões do questionário foram digitadas em uma planilha do programa, e a preenchemos com as respostas de cada estudante. É possível visualizar os dados inseridos e criar as variáveis; no caso da nossa investigação, colocamos como variáveis as escolas rurais e urbanas, *lócus* da pesquisa. Preenchida a planilha com

as respostas dos alunos, o programa gerou as tabelas, permitindo comparações de cada resposta do questionário em relação às escolas. Neste texto, apresentaremos análises sobre significados do ensino de História para os jovens estudantes das escolas no meio rural e urbano dos municípios investigados. Assim, utilizaremos parte dos resultados dos questionários aplicados e as notas de campo. Recorreremos a códigos para identificar as escolas: E.E.A.rur., escola estadual localizada no meio rural do município de Araguari; E.E.A.urb, meio urbano; E.M.U.rur., escola municipal do meio rural; E.M.U.urb., meio urbano; E.M.P.rur., municipal no meio rural de Patos de Minas e E.M.P.urb, no meio urbano.

Na E.E.A.rur., contamos com a participação de 26 jovens estudantes, sendo 14 do sexo masculino e 12 do sexo feminino; na E.E.A.urb., tivemos a colaboração de 27 estudantes, sendo 15 do sexo masculino e 12 do sexo feminino; na E.M.U.rur., participaram 14 jovens, 7 do sexo masculino e 7 do feminino; na E.M.U.urb., foram 27 estudantes, 17 do sexo masculino e 10 do feminino; na E.M.P.rur., houve a participação de 19 jovens, 8 do sexo masculino e 11 do feminino; e, finalmente, na E.M.P.urb. participaram 17 estudantes, 9 do sexo masculino e 8 do feminino.

Identidades de jovens estudantes do meio rural e urbano e o ensino de História

Ao investigarmos a questão da “juventude”, somos instigados a discutir: o

que é ser jovem, um estado de espírito ou uma idade demarcada? Nesse viés “*muito do que se escreve sobre juventude é para alertar para os deslizos, os encobertamentos, as disparidades e mistificações que o conceito encerra*”¹¹. O termo juventude remete a uma série de definições divergentes¹². Culturalmente determinada, a demarcação dessa etapa da vida é sempre imprecisa, sempre referida ao fim dos estudos, ao início da vida profissional, à saída da casa paterna ou à constituição de uma nova família ou, simplesmente, uma faixa etária.

Em relação aos jovens que vivem no meio rural, é comum, na literatura, o uso da categoria “juventude rural”, embora o nosso contato com os jovens investigados nos permita assegurar que esses não se identificam com essa conceituação. A juventude rural é uma invenção da sociedade industrial¹³. É uma construção sociocultural que começou a se constituir nas últimas décadas do século XIX e se consolidou apenas no século XX, nas sociedades industrializadas. Posteriormente, com a industrialização tardia dos países latino-americanos e sua correlata modernização da agricultura, a ideia de juventude rural foi inserida nos discursos e práticas das instituições de-

¹¹ ABRAMO, H. W., BRANCO, P.P.M. *Retratos da juventude brasileira*. São Paulo: Instituto Cidadania e Editora Fundação Perseu Abramo, 2005, p.37.

¹² Ver: CARNEIRO, M. J.; CASTRO, E. G. C. *Juventude rural em perspectiva*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

¹³ MARIN, Joel Orlando Bevilaqua. A construção social da juventude rural latino-Americana. Texto apresentado no *VIII Congresso Latinoamericano de Sociologia Rural*, Porto de Galinhas, 2010.

envolvimentistas.

É quase impossível recorrer ao uso da categoria “jovem” de modo igual. “Juventude” é uma categoria socialmente constituída, que atende a fenômenos existentes, possui uma dimensão simbólica, mas que também deve ser analisada a partir de outras dimensões: materiais, históricas e políticas, nas quais todas as produções sociais se desenvolvem¹⁴. É importante tratar de “juventudes” no plural e não de “juventude” no singular, para não esquecer as diferenças e desigualdades que atravessam essa condição¹⁵.

Para os jovens estudantes investigados, o que significa ser jovem? Perguntamos como se sentem em ser jovem, se há mais coisas boas ou ruins¹⁶. Identificamos que, para 51,7% dos entrevistados, existem tanto coisas boas quanto coisas ruins em ser jovem; 46,2% indicaram que existem mais coisas boas em ser jovem. Em duas escolas localizadas no meio rural, a maioria dos jovens apontou mais coisas boas. Com destaque, a escola rural do município de Uberlândia (E.M.U.rur.), na qual 78,6% dos jovens

entrevistados compartilham esse sentimento. A escola localizada no meio rural do município de Araguari (E.E.A.rur.) teve o menor percentual dessa escolha, 30,7%. Sendo que 69,3% afirmaram que existem tanto coisas boas como ruins. Identificamos que tanto os jovens estudantes em escolas do meio rural quanto do meio urbano destacam a positividade em ser jovem.

Pedimos que registrassem três motivos que justificassem a positividade em ser jovem. O conjunto “*aproveitar a vida; as amizades; lutar pelos objetivos*” foi o mais citado, correspondendo a 29,2% do total das escolhas. Como demonstra a tabela 1, esse grupo foi escolhido por 57,7% dos jovens estudantes da E.E.A.rur. A maioria dos jovens estudantes de Patos de Minas, da escola localizada no meio rural (E.M.P.rur.), optou pelo grupo: “*não ter preocupações; aproveitar a vida; as amizades*”, citado por 21% dos investigados. “*Atividades de lazer; amizades; saúde*” teve destaque entre os jovens da escola urbana de Patos de Minas (E.M.P.urb.), citado por 29,4% dos entrevistados. Em comum, no conjunto das escolhas, percebemos que “*as amizades*” se repetem nos conjuntos mais citados.

¹⁴ SPÓSITO, Marília Pontes. Estudos sobre a juventude e educação. In: PERVALVA, Angelita e SPÓSITO, Marília Pontes (Org.). *Juventude e Contemporaneidade. Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, 1997.

¹⁵ ABRAMO, H. W., BRANCO, P.P.M. *Retratos da juventude brasileira*. São Paulo: Instituto Cidadania e Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

¹⁶ As questões do questionário aplicadas aos jovens estudantes foram inspiradas na pesquisa “Perfil da juventude brasileira”, mais especificamente na obra “Retratos da juventude brasileira” organizada pelos autores: Helena Wendel Abramo e Pedro Paulo Martoni Branco.

Tabela 1 - As melhores coisas em ser jovem

Quais são as melhores coisas em ser jovem?

Count	Escolas investigadas						Total
	E.E.A.rur.	E.E.A.urb.	E.M.U.rur.	E.M.U.urb.	E.M.P.rur.	E.M.P.urb.	
Aproveitar a vida; as amizades; lutar pelos objetivos.	57,7%	29,6%	21,4%	25,9%	15,8%	11,8%	29,2%
Não ter preocupações; aproveitar a vida; as amizades;		18,5%	21,4%	14,8%	21%	23,5%	15,4%
Não ter preocupações; as amizades; saúde; disposição física;		7,4%	14,3%	3,7%	10,5%		5,4%
Poder trabalhar; apoio da família; independência financeira;		3,7%	7,14%	3,7%	5,3%	11,8%	4,6%
Aproveitar a vida; apoio da família; lutar pelos objetivos	7,7%	3,7%	7,14%	11,1%	5,3%		6,15%
Aproveitar a vida; ter liberdade; lutar pelos objetivos	3,8%	11,1%	14,3%	18,5%		5,8%	9,2%
Não ter preocupações; saúde; lutar pelos objetivos;			7,14%		5,3%		1,53%
Amizades; saúde; independência financeira;	7,7%	3,7%	7,14%			5,8%	3,85%
Atividades de lazer; amizades; saúde;	7,7%			18,5%	15,8%	29,4%	11,53%
Amizades; saúde; apoio da família;	7,7%	7,4%		3,7%	15,8%	11,8%	7,7%
Amizades; lutar pelos objetivos; religião;	3,8%				5,3%		1,53%
Saúde; apoio da família; religião;	3,8%	7,4%					3%
Não tem nada de bom;		3,7%					0,75%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fonte: autor, 2010

Em comum, no conjunto das escolas, percebemos que “as amizades” repetem nos conjuntos mais citados. A sociabilidade é uma importante dimensão da condição juvenil. A turma de amigos é uma referência na trajetória da juventude. É um traço marcante tanto para os jovens estudantes do meio rural quanto do meio urbano. São com os amigos que eles fazem os programas, “trocam ideias”, buscam formas de se afirmar diante do mundo adulto¹⁷. Os amigos do

¹⁷ DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educ. Soc. Campinas*, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso dia 10-09-2010.

grupo constituem o espelho de sua própria identidade, uma forma por meio da qual fixam similitudes e diferenças em relação aos outros¹⁸.

Entre as piores coisas em ser jovem, registradas na tabela 2, 33,85% dos jovens colaboradores escolheram o seguinte conjunto: “Drogas; violência; más companhias”. Esse conjunto foi o mais citado pelos jovens da E.E.A.rur. (46,15%); E.E.A.urb. (33,3%); E.M.U.urb. (40,75%), E.M.P.rur. (26,3%) e E.M.P.urb. (29,5%). Dos jovens estudantes da escola localizada no

¹⁸ PAIS, José Machado. *Vida cotidiana, enigmas, revelações*. São Paulo: Cortez, 2003.

meio rural de Uberlândia, 42,85% registraram que as piores coisas em ser jovem são: “Violência; desrespeito e incompreensão dos adultos”. De acordo

com Novais (2006), em várias pesquisas, quando se pergunta aos jovens sobre um dos maiores problemas do Brasil, a “violência” é mencionada.

Tabela 2 – As piores coisas em ser jovem

E quais são as piores coisas em ser jovem?

Count	Escolas investigadas						Total
	E.E.A.rur.	E.E.A.urb.	E.M.U.rur.	E.M.U.urb.	E.M.P.rur.	E.M.P.urb.	
Violência; desrespeito e incompreensão dos adultos.	3,85%	18,5%	42,85%	7,4%	5,25%		11,5%
Drogas; violência; desrespeito e incompreensão dos adultos.	11,5%	7,4%	14,3%	7,4%	15,8%		9,2%
Drogas; violência; más companhias;	46,15%	33,3%	14,3%	40,75%	26,3%	29,5%	33,85%
Conviver com riscos; más companhias; falta de trabalho;	15,4%	14,8%	7,14%	3,7%	21%	23,5%	13,85%
Violência; más companhias; imaturidade;	7,7%	3,7%	7,14%	3,7%	5,25%	23,5%	7,7%
Falta de trabalho e renda;	3,85%		7,14%	3,7%	5,25%		3,1%
Conviver com riscos; drogas; violência;	3,85%		7,14%	14,8%	5,25%	23,5%	8,45%
Impedimentos por ser menor de idade;	3,85%	22,2%		18,5%	15,8%		11,5%
Não tem nada ruim;	3,85%						0,75%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fonte: autor, 2010

O termo “incompreensão dos adultos” foi mais evidente nas respostas dos jovens estudantes das escolas do meio rural. São sinais de uma singularidade desse espaço. É comum os jovens que vivem no meio rural afirmarem que são tratados com descaso por parte dos adultos. Nesse caso, podemos levantar as seguintes hipóteses: a tradição familiar, as relações hierárquicas, verticais, a falta de diálogo e o distanciamento geracional. Ser jovem no campo está marcado por tensões entre o “sonho” e a luta pela terra, mas também pelas relações de hierarquia e os conflitos com a autoridade paterna¹⁹.

No que se refere à violência, em várias pesquisas, quando se pergunta aos jovens, esse é um dos maiores problemas do Brasil. Em nossa investigação, constatamos que a questão da violência, como uma das piores coisas em ser jovem, está presente nos dois conjuntos mais citados²⁰. No que se refere às “Drogas”, não é um problema que se restringe ao meio urbano. Participamos de uma festa junina na escola

rurais. In: FERRANTE, Vera Lúcia Silveira Botta; WHITAKER, Dulce Consuelo Andreatta; FERNANDES, Bernardo Mançano. *Reforma agrária e desenvolvimento: desafios e rumos da política de assentamentos rurais*. Brasília: MDA; São Paulo: Uniara, 2008.

¹⁹ CASTRO, Elisa Guaraná. As jovens rurais e a reprodução social das hierarquias: relações de gênero em assentamentos rurais - Gênero, juventude e o cotidiano dos assentamentos

²⁰ NOVAES, Regina. Os jovens de hoje: contextos, diferenças e trajetórias. In: ALMEIDA, Maria Isabel Mendes de; EUGENIO, Fernanda (Org). *Culturas jovens: novos mapas do afeto*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar ed., 2006.

localizada no meio rural do município de Araguari, MG e testemunhamos a presença de drogas. Isto nos leva a desmistificar o problema das drogas como um problema urbano, das grandes cidades e consequentemente, à necessidade de políticas públicas de prevenção e combate ao uso.

Perguntamos: quando uma pessoa deixa de ser jovem? 36,9% dos entrevistados responderam que é no momento em que a pessoa “assume responsabilidade e maturidade”. Essa resposta foi da maioria da E.E.A.rur. (54%); E.E.A.urb. (33,3%), E.M.P.rur. (52,6%) e E.M.P.urb.

(23,5%). Os estudantes do município de Uberlândia, tanto das escolas do meio rural e urbano, tiveram outra opinião, da E.M.U.rur. (28,6%) citaram: “*depende de cada um*”, essa foi a opinião de 44,4% dos estudantes entrevistados da E.M.U.urb., dados evidenciados na tabela 3. Alguns aspectos/marcos da saída da juventude para a vida adulta, tais como a entrada no mercado de trabalho, a saída da casa dos pais, o casamento, a procriação. No entanto não são suficientes para que compreenda essa transição, pois ocorrem de forma simultânea e nem em

Tabela 3 - Quando uma pessoa deixa de ser jovem

Na sua opinião quando uma pessoa deixa de ser jovem?

Count	Escolas investigadas						Total
	E.E.A.rur.	E.E.A.urb.	E.M.U.rur.	E.M.U.urb.	E.M.P.rur.	E.M.P.urb.	
Quando assumi responsabilidade e maturidade;	54%	33,3%	21,4%	29,6%	52,6%	23,5%	36,9%
Família, filhos, casamento.	7,7%	11,1%	7,14%	18,5%	15,8%	17,65%	13%
Perde a alegria/perde a vontade de viver;	7,7%	11,1%			5,3%	5,9%	5,4%
Nunca deixa de ser jovem;	7,7%	3,7%	35,7%	3,7%	5,3%	17,65%	10%
Trabalho;	3,85%						0,75%
Idade;			7,14%		5,3%	11,75%	3%
Depende de cada um;	19,2%	33,3%	28,6%	44,4%	10,5%	11,75%	26,1%
Independência financeira;		3,7%					0,75%
Drogas/criminalidade;					5,3%		0,75%
Quando se perde a saúde/começa a ficar doente;						5,9%	0,75%
Outras.		3,7%				5,9%	1,5%
Não manifestou;				3,7%			0,75%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fonte: autor, 2010

idades preestabelecidas. Nenhum jovem é integralmente igual a outro jovem²¹.

²¹ MENDONÇA, Jacqueline Aparecida. *A construção do pensamento histórico e das identidades juvenis: um estudo com jovens de 8ª séries do ensino fundamental. 2008.* Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia.

Os dados apresentados nos permitem assegurar o quanto é heterogênea a categoria juventude. É essencialmente uma construção social que não se restringe à condição do ciclo biológico-etário. Implica exercer papéis sociais que variam de sociedade a sociedade, daí, não

ser possível criar um conceito universal e homogêneo. A análise das tabelas sugere que não é possível confirmar aos jovens estereótipos, tais como inconsequentes, irresponsáveis, descompromissados, alienados etc. Na continuação do texto buscamos compreender os significados que esse conjunto singular e plural atribui ao ensino de História ofertado nas escolas que freqüentam. Lembramos que discutir juventude(s) é discutir identidades. E o ensino de História, historicamente exerceu um importante papel na formação de identidades.

Reflexões sobre significados do ensino de História para os jovens

É possível outro caminho para o ensino de História sem o relacionar à construção das identidades? É totalmente comprometedor e alienante um ensino voltado para o problema da identidade nacional?²² Para melhor o compreendermos, questionamos: como se deu, historicamente, a relação ensino de História e identidade? Quais as possibilidades da História ensinada e aprendida/aprendida contribuir para a formação de uma identidade nacional plural?

A atual configuração da educação escolar é resultante de múltiplos fatores, dentre eles, dos caminhos da democratização do país a partir dos anos de 1985, caracterizado por uma série de transformações. Com o processo de migração, o

fluxo de pessoas se tornou intenso, tanto do meio rural para as cidades como também entre os estados e países. O espaço escolar tornou-se cada vez mais complexo e multicultural com a progressiva democratização do acesso. As tecnologias de comunicação, principalmente o rádio e a televisão, expandiram-se consideravelmente. Essa nova realidade não pode mais ser ignorada pela escola. As propostas curriculares passaram a expressar o debate entre as diversas tendências da pesquisa historiográfica e educacional. Temas ligados à história social, cultural e do cotidiano passaram a ser cada vez mais incorporados. O debate gerou reavaliações do ensino de História ilustrada por múltiplas abordagens. Difundiram-se reflexões sobre o processo de ensino e aprendizagem, segundo as quais, os alunos são considerados sujeitos de saberes, participantes ativos do processo de conhecimento. Os métodos tradicionais de ensino, como memorização e reprodução, passaram a ser questionados.

O que temos de concreto no espaço escolar no cenário atual é uma diversidade de sujeitos, são homens, mulheres, negros, brancos, homo e heterossexuais, de diversas regiões do país, ou seja, um espaço plural no qual convivem diversas identidades. É uma fantasia acreditar em uma identidade totalmente unificada, completa, segura e coerente. O que se tem de concreto é um sujeito fragmentado, cambiante, deslocado, no qual estão em conflitos várias identidades, algumas, inclusive, antagônicas²³.

²² BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2005.

²³ BAUMAN, Zygmunt. *Identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2005.

Nesse sentido, os processos identitários dependem de escolhas, esforços, negociações, lutas, entendimento, desentendimentos, muitas vezes, perturbadores e desconfortáveis. A História escolar, as fontes, as linguagens na/da sala de aula fazem parte dessa complexidade.

Perguntamos aos estudantes sobre os possíveis significados da disciplina. Como mostra a tabela 4, os jovens possuem representações positivas da História. 31,5% dos pesquisados afirmaram que a *História mostra o que está por detrás dos modos de vida do presente e explica os problemas atuais*. Essa opção foi escolhida por 40,7% dos estudantes da escola E.E.A.urb.; 42,8%

(E.M.U.rur.); 37% (E.M.U.urb.); 47% (E.M.P.urb.). A maior parte dos alunos da E.E.A.rur., 38,4%, declarou que a *História é uma fonte de aventura que estimula a imaginação*; a maioria dos estudantes da escola E.M.P.rur., 42,1%, registrou que a *História é um meio de entender a vida como parte de mudanças históricas*. A opção menos citada, 4,6% do total, diz que a *História é algo que já passou e nada tem a ver com a minha vida atual*. Diferentemente de pesquisas anteriores, como, por exemplo, Fonseca, 1993, apenas uma pequena minoria concebe a história como algo do passado, distante da vida deles.

Tabela 4 - O significado da disciplina História para os jovens estudantes

Count	O que significa para você a Disciplina História?						Total
	Escolas Investigadas						
	E.E.A.rur.	E.E.A.urb.	E.M.U.rur.	E.M.U.urb.	E.M.P.rur.	E.M.P.urb.	
Uma matéria escolar e nada mais;	23%	11,1%		11,1%	10,5%	17,6%	13%
Uma fonte de aventura que estimula a imaginação;	38,4%	18,5%	35,7%	18,5%		5,9%	20%
Possibilidade de aprender com fracassos e sucessos;		7,4%	14,2%	11,1%	26,3%		9,2%
Algo que já passou e nada tem a ver com minha vida atual;	3,8%	3,7%		7,4%	5,2%	5,9%	4,6%
Mostra o que está por detrás dos modos de vida do presente;	11,5%	40,7%	42,8%	37%	15,8%	47%	31,5%
Meio de entender a vida como parte de mudanças históricas.	23%	18,5%		14,8%	42,1%	23,5%	20,7%
Não respondeu;			7,14%				0,7%
Total	100	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fonte: autor, 2010

A cientificidade da História não impossibilita que esta se arme com estratégias de sedução. Assim, acreditamos que a História pode também ser fonte de prazer. Isso não quer dizer que o ensino de História deva ser apenas, ou principalmente, uma arte de sedução. Mas pode

ser pensada desse modo, quando o objetivo é seduzir os jovens estudantes para a aprendizagem da História²⁴. Percebemos

²⁴ PAIS, José Machado. *Consciência histórica e identidades: os jovens portugueses num contexto europeu*. Celta Editora Lda, 1999.

que os professores investigados utilizam-se dessa arte.

Questionamos os jovens sobre o que mais valorizavam no estudo da História. O conhecimento do passado? A compreensão do presente? A orientação para o futuro? Ou as três situações? Do total de jovens investigados, 58,47% responderam que é, ao mesmo tempo, *conhecimento do passado, do presente e orientação para o futuro*. Os estudantes da E.M.U.rur. foram os que mais destacaram essa articulação entre os três tempos, 85,7%.

As origens das coisas presentes e futuras encontram-se no passado ou, em outros termos, a melhor maneira de compreender uma realidade é conhecê-lhe as pegadas, pois a incompreensão do presente e do futuro nasce da ignorância do passado. Do universo dos jovens investigados, ou seja, dos estudantes das escolas localizadas no meio rural e urbano dos três municípios, 38,46% declararam que a maior importância do estudo da História é no que se refere ao *conhecimento do passado*. 0,75% afirmaram que o estudo da História é para o conhecimento do presente e 2,3% *orientação para o futuro*.

Ao longo das observações nas aulas de História, percebemos que os professores trabalham os conteúdos das mais variadas formas. Alguns priorizam o livro didático como principal fonte, outros se utilizam de recursos tecnológicos como o computador, trabalhos em grupos, trabalhos individuais. As aulas de História nas escolas localizadas no meio rural dos di-

ferentes municípios contavam com uma maior participação dos estudantes, como as turmas eram menores, era possível um diálogo mais efetivo entre professores e alunos, embora esse diálogo não foi presenciado ao longo das observações na E.E.A.rur.. Nas escolas localizadas no meio urbano havia um maior número de estudantes, o espaço da sala de aula inviabilizava algumas práticas, como por exemplo, o trabalho em grupo.

Questionamos, então, aos jovens estudantes que tipos de fontes históricas mais lhes agradam? Como podemos observar na tabela 5, foram várias as combinações escolhidas pelos colaboradores. Do universo dos entrevistados, o maior percentual, 17,7%, citou as seguintes: *documentos; filmes de ficção; museus*.. Esse conjunto foi o mais mencionado em três escolas, uma no meio urbano e duas no meio rural: 18,5% (E.E.A.urb.); 21,4% (E.M.U.rur.) e 26,3% (E.M.P.rur.). Interessante a indicação de Museus, considerando a escassez de Museus nas três cidades. Isto sugere a hipótese de acesso aos Museus via internet e também pode expressar curiosidade dos jovens em relação a estes lugares de memória.

Tabela 5 - Fontes de História que mais agradavam aos jovens estudantes

Quais as fontes de História mais te agradam?

Count	Escolas investigadas						Total
	E.E.A.rur.	E.E.A.urb.	E.M.U.rur.	E.M.U.urb.	E.M.P.rur.	E.M.P.urb.	
Livros escolares; documentos; museus;	7,7%	7,4%	14,3%	11,1%	10,5%	5,9%	9,2%
Filmes de ficção; narrativas dos adultos; museus;	15,4%	3,7%	21,4%	3,7%	15,8%	11,75%	10,75%
Museus;	19,2%	11,1%	14,3%	7,4%		5,9%	10%
Filmes de ficção; narrativas de professores; museus;	11,5%	11,1%	14,3%	18,5%		5,9%	10,75%
Documentos; filmes de ficção, museus;	7,7%	18,5%	21,4%	18,5%	26,3%	17,65%	17,7%
Documentos; romances; museus;	11,5%		7,14%	29,6%	10,5%	5,9%	11,5%
Livros escolares; filmes de ficção; museus;	3,85%		7,14%		10,5%	5,9%	3,85%
Não respondeu;				3,7%	5,2%		1,53%
Documentários televisivos;	7,7%	11,1%		7,4%	5,2%	5,9%	6,92%
Documentos e fontes históricas;	3,85%	7,4%					2,3%
Filmes de ficção;	11,5%	3,7%			5,2%	23,5%	6,92%
Livros escolares; narrativas dos professores; museus;		11,1%				5,9%	3%
Romances históricos; narrativas de outros adultos;		14,8%			10,5%	5,9%	4,6%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fonte: autor, 2010

Quando questionados sobre as fontes históricas que inspiram maior confiança, percebemos uma grande variação na formação dos conjuntos. Outro fato nos chamou a atenção, foi que a fonte que lhes mais agrada não é a mesma em que mais confiam. Como podemos observar na tabela 6, do universo de entrevistados, a maioria, 19,23%, afirmou que as fontes em que mais confiam são: *Documentos; narrativas de professores; museus*; Esse conjunto teve destaque na E.M.U.urb. na qual foi citado por 51,85% dos jovens. A maioria dos jovens da E.E.A.urb., 26,9% e E.M.P.urb., 29,4%, optou pelo conjunto: *museus e lugares históricos*. Foram as únicas escolas em que as narrativas de professores não apareceram como mais confiáveis. Acreditamos que a postura do professor em relação à turma pode explicar esse fato, pois a professora da E.E.A.rur. mantinha uma postura

autoritária, não permitia o diálogo com o grupo, a supremacia era do livro didático. As aulas do professor da E.M.P.urb. prendiam-se em roteiro de estudos do livro didático. Na E.E.A.urb., 22,2% escolheram o conjunto: *Livros escolares; narrativas dos professores; museus*; Na E.M.U.rur., 35,7% optaram pelo conjunto: *Documentos; narrativa de adultos e narrativa dos professores*. Chamou-nos atenção a grande importância dada às narrativas dos adultos. Atribuímos esse dado ao fato da escola possuir um grande número de jovens que fazem parte do MST (Movimento dos Sem Terra) e que têm como prática ouvir os adultos, particularmente, os líderes do movimento. Na E.M.P.rur., dois grupos tiveram 21% das escolhas: *livros escolares; narrativas de professores; museus e documentos; narrativas de professores e museus*.

Tabela 6 - Fontes de História que os jovens estudantes mais confiavam

Quais as fontes que você mais confia?

Count	Escolas investigadas						Total
	E.E.A.rur.	E.E.A.urb.	E.M.U.rur.	E.M.U.urb.	E.M.P.rur.	E.M.P.urb.	
Livros escolares; documentos; museus;	11,5%	11,1%	7,14%		15,8%	5,9%	8,45%
Documentos; narrativas de adultos e dos professores;	7,7%	7,4%	35,7%	3,7%	5,2%	5,9%	9,23%
Livros escolares; filmes de ficção; museus;			14,3%	7,4%		11,75%	4,61%
Livros escolares; narrativas dos professores; museus;	23%	22,2%	21,4%	3,7%	21%	17,65%	17,7%
Documentos; narrativas de professores; museus;	7,7%	7,4%	14,3%	51,85%	21%	5,9%	19,23%
Documentários televisivos;	3,85%	3,7%		7,4%			3%
Museus e lugares históricos;	26,9%	18,5%		14,8%	15,8%	29,4%	18,45%
Documentos; filmes de ficção;	3,85%	7,4%	7,14%	7,4%		11,75%	6,15%
Documentos e fontes históricas;	11,5%	11,1%		3,7%	21%	11,75%	7,7%
Livros escolares; romances históricos; museus;	7,7%	3,7%					1,53%
Romances históricos; documentários; museus;		7,4%					1,53%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fonte: autor, 2010

A ênfase dada aos museus, como principal instrumento de aprendizagem e que inspira confiança, pode ser compreendida pelo desejo de conhecer um museu, ou seja, muitos constroem uma representação positiva de um espaço que ainda não conhecem. Percebemos que os filmes foram considerados instrumentos/fontes favoritas de aprendizagem da História. No entanto, esse gosto não se traduz em confiança. Se, por um lado, os livros didáticos e as narrativas dos professores não representam as fontes que mais lhes agradam, por outro, são aquelas que inspiram confiança.

Mesmo em situações adversas, encontramos professores que desenvolvem práticas criativas. Observamos diferentes estratégias em algumas aulas, os jovens ouviam as exposições dos professores sobre o passado; em outras eram

informados sobre o que foi bom, ruim, certo, errado; em algumas, o professor apresentava diferentes explicações sobre o que aconteceu no passado; estudavam diferentes fontes históricas (documentos, figuras, mapas...); recontavam e reinterpretavam a História; projetavam filmes e documentários; exploravam os livros escolares; desenvolviam trabalhos em grupos e individuais. Dessa forma, mesclavam saberes e práticas pedagógicas convencionais, inovadoras, lúdicas, participativas. Se a História, cada vez mais, nos é dada por uma pluralidade de relatos, representações, línguas e comentários, é imperativo explorar as dimensões lúdicas e participantes da prática pedagógica²⁵.

Essas diversas variações apresentadas ao longo das aulas de História po-

²⁵ PAIS, José Machado. Op. Cit.

dem explicar os resultados positivos da avaliação da aprendizagem dos jovens estudantes, aferidos nas provas de História. Dos jovens entrevistados, 36,1% afirmaram receber notas boas nas provas de História; 11,5% declararam que as suas notas são ruins.

Quanto às notas boas, a maior porcentagem é da E.M.U.rur., na qual 50% declararam ter notas boas, e quanto a notas ruins, os jovens da E.M.U.urb. foram maioria, 29,6% dos colaboradores. Esse fato pode ser entendido pelo grau de exigência da professora nas avaliações. Por um lado, acreditamos que um instrumento de avaliação bem elaborado pode ser um caminho para avançar no processo de ensino e aprendizagem, e, conseqüentemente, para auxiliar na formação das identidades dos jovens estudantes. Por outro lado, concordamos que a avaliação deve romper com o aspecto classificatório, e priorizar o diagnóstico, dessa forma, constituir-se num momento dialético no processo de aprendizagem²⁶.

Considerações finais

O cenário é o lugar em que as ações ocorrem, os sujeitos se formam, vivem suas histórias. O contexto social e cultural tem o papel de construir, permitir ou negar. O lugar tem as marcas do homem, formas, tamanhos e limites. O meio rural e urbano dos municípios de Aragua-

ri, Uberlândia e Patos de Minas, Minas Gerais, Brasil, bem como das escolas públicas de educação básica investigadas, permitiu-nos compreender que é um cenário complexo, ambíguo, marcado por transições, mudanças e permanências. Os meios rural e urbano desenvolvem-se atravessados por relações versáteis. Os sujeitos investigados vivem no “meio” no entre-lugares, na “fenda entre dois mundos”. São espaços de fronteira, de culturas que perdem a relação exclusiva com seu território, mas ganham em comunicação e conhecimento²⁷. Os estudos revelaram sinais de desterritorialização e reterritorialização, ou seja, perda da relação “natural” da cultura com os territórios geográficos e sociais e, ao mesmo tempo, certas realocações relativas, parciais, das velhas e novas produções simbólicas.

Nesse sentido, um dos desafios da educação escolar multicultural e, de modo particular, do ensino de História é reconhecer, respeitar e explorar as singularidades das culturas, dos espaços e dos sujeitos que nele vivem. A investigação revelou que os jovens estudantes, tanto das escolas do meio rural quanto do meio urbano, possuem representações positivas sobre o papel do ensino de História. Registraram o interesse por diversas fontes para o aprendizado da História. A maioria demonstra uma avaliação de desempenho positiva na dis-

²⁶ LUCKESI, Cipriano C. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 21. ed. – São Paulo: Cortez, 2010.

²⁷ CANCLINI, Néstor García. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: EDUSP, 2003.

ciplina, bem como revela confiança na narrativa dos professores.

Mesmo diante das adversidades, das condições de trabalho educativo das escolas, evidenciamos que os professores procuram ensinar História de uma forma significativa para os jovens, porém apresentam concepções que, em geral, não conferem aos jovens o seu devido papel de sujeitos sociais, identificam-nos como um “vir a ser”. A construção do conceito de juventude desprovida de fixidez de critérios e imagens fragmentadas é essencial para se preservar a perspectiva da diversidade²⁸. Nessa óptica, o ensino de História na escola tem um papel político e cultural. O diálogo entre os sujeitos (professores e alunos), o conhecimento (conteúdos, metodologias fundamentadas teoricamente tanto na historiografia quanto na pedagogia) e o mundo plural e diverso em que vivemos é fundamental. Acreditamos que, por meio de um intenso e fértil compromisso dos protagonistas – alunos e professores –, podemos não apenas para evitar uma prática de ensino de História dogmática e ideológica, mas, criativa e formativa.

Referências bibliográficas

ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. P. M. *Retratos da juventude brasileira*. São Paulo: Instituto Cidadania e Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

²⁸ DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 24, p. 40-51, 2003.

ANDRÉ, Marli. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995.

BAUMAN, Zygmunt. *Identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2005.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2005.

BRASIL. *Proposta curricular de História*, Ensino Fundamental, Secretaria de Educação de Minas Gerais, 1997.

CANÁRIO, R. *A escola e a nova abordagem comparada*. Novas realidades e novos olhares. <http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/sisifoo1P-Tcompleto.pdf>. Acesso em 02/02/2009.

CANCLINI, Néstor García. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: EDUSP, 2003.

CARNEIRO, M. J.; CASTRO, E. G. C. *Juventude rural em perspectiva*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

CASTRO, Elisa Guaraná. As jovens rurais e a reprodução social das hierarquias: relações de gênero em assentamentos rurais - Gênero, juventude e o cotidiano dos assentamentos rurais. In: FERRANTE, Vera Lúcia Silveira Botta; WHITAKER, Dulce Consuelo Andreatta; FERNANDES, Bernardo Mançano. *Reforma agrária e desenvolvimento: desafios e rumos da política de assentamentos rurais*. Brasília: MDA; São Paulo: Uniara, 2008.

- DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 24, p. 40-51, 2003.
- _____. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educ. Soc.* Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em [http:// www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br). Acesso dia 10-09-2010.
- FRANCO, M. C. *Estudos comparados e Educação na América Latina*. São Paulo: Cortez, 1992.
- GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas, sinais*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro – 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- LUCKESI, Cipriano C. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- MARIN, Joel Orlando Bevilaqua. A construção social da juventude rural latino-americana. Texto apresentado no *VIII Congresso Latinoamericano de Sociologia Rural*, Porto de Galinhas, 2010.
- MENDONÇA, Jacqueline Aparecida. *A construção do pensamento histórico e das identidades juvenis: um estudo com jovens de 8ª séries do ensino fundamen-*
- tal. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia.
- NOVAES, Regina. Os jovens de hoje: contextos, diferenças e trajetórias. In: ALMEIDA, Maria Isabel Mendes de; EUGENIO, Fernanda (Org). *Culturas jovens: novos mapas do afeto*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar ed., 2006.
- PAIS, José Machado. *Consciência histórica e identidades: os jovens portugueses num contexto europeu*. Celta Editora Lda, 1999.
- PAIS, José Machado. *Vida cotidiana, enigmas e revelações*. São Paulo: Cortez, 2003.
- SPÓSITO, Marília Pontes. Estudos sobre juventude e educação. In: PERALVA, Angelita e SPÓSITO, Marília Pontes (Org.). *Juventude e contemporaneidade*. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, 1997, n. 5 e 6, p. 37-51.
- VIANNA, Heraldo Marlim. *Pesquisa em educação: a observação*. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.